

JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, ÁNGEL L.
GÓMEZ MARZO, LUCÍA

UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

EL SUJETO NULO ESPAÑOL PARA APRENDIENTES ANGLÓFONOS: TRATAMIENTO EN MANUALES DE ELE Y REFLEXIONES DIDÁCTICAS

BIODATAS

Ángel L. Jiménez-Fernández (ajimfer@us.es) es Profesor Titular de la Universidad de Sevilla, Departamento de Filología Inglesa (Lengua Inglesa). Su principal línea de investigación es la comparación de la estructura informativa en su interfaz con la sintaxis en inglés y español y sus implicaciones para la adquisición. En concreto, una de sus especialidades es la adquisición de fenómenos de la estructura informativa por parte de anglófonos con un corte claramente experimental. Ha publicado en revistas de prestigio como *Lingua*, *The Linguistic Review*, *Syntax*, *Studia Linguistica*, entre otras.

Lucía Gómez Marzo (lucia.gomez.marzo@gmail.com) es licenciada en Estudios de Inglés y Español por la Universidad Autónoma de Barcelona y egresada del máster "Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Otras Lenguas Modernas" por la Universidad de Sevilla. Ha trabajado como docente colaborador en la enseñanza de español como segunda lengua y en la actualidad trabaja como profesora de inglés como lengua extranjera.

RESUMEN

El presente artículo pretende revisar el uso de los sujetos tácitos en la interlengua de los anglófonos aprendientes de español. Esto es de especial interés puesto que parten de una lengua en la que el parámetro del sujeto nulo está desactivado y aprenden otra con la opción seleccionada. Los diferentes estudios empíricos revelan que los aprendientes de nivel C1 no solo siguen teniendo dificultades, sino que además muestran una evolución negativa. Concretamente, se detectan problemas que influyen en la naturalidad de la producción del aprendiente avanzado. Creemos que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) debería fortalecer y ampliar los aspectos vistos en otros niveles, pues a partir del B2 no se introducen nuevos contenidos y, consecuentemente, tampoco lo hacen libros de español C1 que siguen sus directrices.

PALABRAS CLAVE: adquisición, sujeto pronominal nulo, español L2, inglés L1, transferencia

The present study seeks to review the use of null subjects in the interlanguage grammar of English-speaking learners of Spanish. This issue is of interest as the null subject parameter is deactivated in their mother tongue and activated in their second language. Several empirical studies show that advanced students do not only have difficulties, but also experience a negative evolution. In particular, problems which influence the advanced learner's natural production are detected. We claim that the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Spanish adaptation of the *CEFR – Common European Framework of Reference*) should reinforce and extend the previously reviewed aspects, for there is no new content after B2 and therefore, advanced textbooks that follow its guidelines ignore it too.

KEY WORDS: acquisition, null pronominal subject, Spanish L2, English L1, transference

1. INTRODUCCIÓN

Es sabido que el español es una lengua de sujeto nulo, esto es, que puede construir oraciones en las que el sujeto no aparece de forma explícita. Aunque en un primer momento pueda parecer que omitir el sujeto sea más fácil que producirlo, esto no resulta tan simple ya que, como indica Brucart (1996: 30), la elisión no es libre decisión del hablante. Llevándolo al campo de la metodología de la enseñanza de ELE, este fenómeno resulta de especial interés para aprendientes de ELE con una L1 sin posibilidad de omitir sujetos, como es el caso del inglés, por lo que determinamos esta como nuestra hipótesis de partida: durante la adquisición del sujeto nulo en español, los alumnos anglófonos cometerán errores de transferencia de su L1 a la L2, produciendo sujetos explícitos donde un nativo español no lo haría.

A la luz de este hecho, surgen varias incógnitas que sirven de base para establecer los objetivos de este trabajo. Tomando un enfoque que parte de la gramática generativa, es decir, desde una perspectiva que combina las características del parámetro del sujeto nulo y el papel de la GU, queremos comprobar qué rol toma la L1 en el aprendizaje de otras L2 e identificar qué estructuras gramaticales con sujeto nulo resultarán complejas para los nativos anglófonos

aprendientes de ELE. Adoptamos en nuestro trabajo un modelo integrador de adquisición de segundas lenguas basado no solo en el *input* (Krashen 1980), sino también en la producción y la interacción, factores defendidos por Long (1983) y Escobar Urmeneta y Bernaus (2001), entre otros. Estos últimos consideran que las actividades de aula son fundamentales para que los aprendientes logren ser competentes en todas las destrezas. En este contexto se sitúa nuestro estudio, para el que la enseñanza de la gramática es crucial para una adecuada adquisición del sujeto nulo en español.

En este sentido creemos que la interferencia del inglés como L1 es un factor clave y esperable en la adquisición del sujeto nulo, pues los aprendientes ya hace tiempo que asimilaron la no existencia de esta posibilidad en su L1. Sin embargo, al ser esta una opción que permite la Gramática Universal, la idea es que los aprendientes aún pueden lograr activar la existencia de sujetos nulos en L2.

2. EL SUJETO NULO ESPAÑOL

Una de las clases de palabras más discutidas de la lengua española y que más interés ha despertado es la del pronombre. A lo largo de la historia han sido varias las teorías de análisis que se han propuesto,

clasificándolo con relación a otras categorías: como una especie de sustantivo o adjetivo (Bello, 2002), junto al nombre (RAE, 1973), o como categoría totalmente independiente (Rodríguez, 1662 [2007])¹. Actualmente, la noción más aceptada entre los estudiosos de la lengua es la que concibe el pronombre como proforma del sintagma nominal, considerando que realizan funciones sintácticas semejantes².

Centrándonos en los pronombres personales, la *Nueva Gramática del Español (NGRAE)* los define como aquellas palabras que se emplean para referirse a personas, animales o cosas sin nombrarlos (2009: 45). A su vez, esta denominación encierra más subclases, pero en este trabajo se tratará únicamente la de los pronombres personales tónicos, esto es, aquellos que “pueden aparecer aislados como unidad fónica y sintáctica autónoma” (Alarcos, 2000: 71). Una de las propiedades más representativas es que carecen de contenido semántico, es decir, son elementos vacíos que adquieren los rasgos semánticos dependiendo del discurso en el que se insertan (Fernández Soriano, 1999: 1211). Sirvan de ejemplo las siguientes frases, en las que el pronombre personal de tercera persona ‘ella’ puede tomar como referente ‘la oficina’ o ‘Isidora’ según el contexto:

(1) *Iba a la oficina, casi todos los días y se pasaba en ella, lo menos dos horas.*

(2) *...hasta que vino Isidora, y con ella, los cuatro reales diarios.*

[tomados de Pérez Galdós, 2004: 27, 146]

¹ Ofrecemos solo un ejemplo de cada una. En Vidal (2016) se pueden consultar diecisiete gramáticas y qué dicen con relación al concepto de pronombre.

² En las gramáticas de corte tradicional no existía la unidad lingüística de sintagma nominal, sino de nombre, de ahí la nomenclatura *pro-nombre*

Como se puede observar, los pronombres personales de tercera persona se refieren a entidades externas a las coordenadas de la enunciación; en cambio, los de primera y segunda persona se usan como deícticos para señalar el emisor y el receptor del coloquio (Jiménez-Fernández y Tubino, 2018). Por consiguiente, “la referencia a la realidad que hacen los personales de primera y de segunda persona es forzosamente única e inequívoca. No importa que de una situación a otra pueda variar la alusión [...] en realidad, lo ocasional no es el significado, sino lo denotado en cada acto de habla” (Alarcos, 2000: 71). De esta afirmación se sirven Fernández Fuertes (2004) y Seco (1988) para justificar que la presencia léxica de estos dos pronombres no es necesaria, como ocurre en la siguiente oración:

(3) \emptyset *No quiero que \emptyset te separes de mí.*

[tomado de Pérez Galdós, 2005: 94]

La *NGRAE* (2009: 2552-2553) asegura que la posibilidad de elisión es fruto de la naturaleza del paradigma flexivo verbal español y su interpretación definida. Retomando el ejemplo anterior, se entiende que las personas gramaticales ‘yo’ y ‘tú’ se omiten porque pueden reconocerse en las desinencias flexivas de ‘quier-o’ y ‘separ-es’. Explicitarlas, por tanto, sería repetitivo e innecesario³. Sin embargo, esta afirmación no implica que se pueda prescindir del sujeto por ‘capricho’ o ‘casualidad’ (Matte Bon, 2008 [1992]: 246). Partiendo de este presupuesto, se infiere que la presencia del sujeto pronominal no será inocente y comportará unas consecuencias concretas (Fernández Soriano, 1999: 1227). En efecto, las gramáticas de corte más

³ El análisis de otras lenguas demuestra que la correlación unívoca entre morfosintaxis y la legitimación de un sujeto nulo no es válida: el alemán es un idioma con flexión verbal que no acepta sujetos nulos, mientras que el chino no tiene flexión verbal pero sí los acepta (cf. Lu, 1995).

tradicional proponen, en estos casos, que el sujeto expreso aporta una interpretación de énfasis, contraste y contraposición (cf. RAE, 1973; Enríquez, 1984; Seco, 1988; Luján, 1999; Alarcos, 2000). Los sujetos nulos, por el contrario, no pueden ser interpretados de esa forma en tanto que al carecer de expresión fonética no pueden contener información nueva, focalizarse o topicalizarse (NGRAE, 2009: 2555; López Rueda, 2015: 10):

- (4) a. *Él/*∅ come y yo/*∅ soy quien se harta.*
b. *¿Qué sé yo/*∅ lo que será de mí?*

[tomados de Pérez Galdós, 2004: 55, 82]

Para conocer, por tanto, los usos del paradigma del sujeto nulo contrastaremos dos propuestas gramaticales. Analizaremos el análisis descriptivo de Fernández Soriano (1999) incluido en la NGRAE, así como el artículo de Devís (2011), en el que se adopta una clasificación lingüística basada en conceptos ya establecidos en Jaeggli (1982) y Rizzi (1982). Aunque ambos estudios ofrecen un amplio abanico de factores que desempeñan un papel en la noción del sujeto pronominal, tanto expreso como tácito, en este trabajo consideraremos sólo el último.

Según Fernández Soriano (1999: 1252), la ausencia del sujeto pronominal puede venir dada “siempre que se cumplan ciertos requisitos, entre los que está su adecuada identificación”⁴. De esa afirmación se derivan dos categorías: la categoría de elementos con referente y función semántica, como ocurre en oraciones del tipo ‘∅

⁴ Esta característica es propia de la ‘condición de recuperabilidad’ postulada por Chomsky (1965: 70-71): “a principle of recoverability of deletion states that an element can be deleted only if it is fully determined by a structurally related phrase

soy de Madrid; y la de elementos sin referente que, dependiendo de su contenido semántico, se dividen a la vez en *argumentales*, *casí argumentales* y *sin contenido alguno* o *expletivos*. Estas categorías vendrán definidas más adelante con relación a las de Devís (2011). Por su parte, Devís (2011) hace una primera clasificación que diferencia tres posibles situaciones: (i) la omisión o explicitación del sujeto pronominal no provoca cambios, (ii) la omisión o explicitación provoca cambios, y (iii) la ausencia es la única opción, puesto que la presencia ocasionaría una secuencia no aceptable⁵.

En la clase (i) se comprenden las construcciones con el verbo en tercera persona del plural y valor de indeterminación como ‘*En España ven demasiado la tele*’ (Devís, 2011: 67). Para esa misma lectura, la NGRAE (2009: 645) prefiere la etiqueta de interpretación genérica, con tal de diferenciarla de la interpretación inespecífica, como en ‘*Llaman a la puerta*’ (*idem*). Fernández Soriano (1999: 1225) incluye esta última frase dentro de las argumentales, y añade que la expresión del pronombre sí modifica el significado. Como vemos en (5), la oración impersonal necesita del verbo en tercera persona del plural, independientemente de la cantidad de gente tras la puerta:

- (5) *Abre, que llaman / *llama a la puerta. No sé quién será a estas horas.*

Aunque la interpretación de “alguien no identificado llama” sólo puede darse con el sujeto omitido (6), este también puede usarse para señalar a sujetos conocidos siempre que puedan identificarse en el contexto. En este caso, existe concordancia entre sujeto y verbo (7):

- (6) **Abre, que ellos llaman a la puerta. No sé quiénes serán a estas horas.*

containing its lexical features or if it is a ‘designated element’, where these notions have to be made precise”.

⁵ Rizzi (1982) y Jaeggli (1982) ya diferencian tres tipos de sujeto nulo: *pro referencial*, *pro arbitrario* y *pro expletivo*.

- (7) a. *Abre, que \emptyset , llaman a la puerta. Son mis padres;*
 b. *Abre, que \emptyset , llama a la puerta. Todavía espero el día en el que mi hermana se acuerde de coger las llaves.*

En el sentido de (6), Devís (2011: 67) la incluye en la categoría de ausencia como única opción (iii), pero debemos entender que, con la otra interpretación, no genera una secuencia agramatical y quizá sería más acertado incluirla en (ii), donde la omisión o explicitación provoca cambios. Lo mismo ocurre en la oración '*Te llamaron por teléfono*' que ofrece López Rueda (2015: 4), ya que "su interpretación puede ser indefinida e inespecífica [...] No se entiende que tenga que ser un grupo de personas el que llame a la vez".

En la categoría (ii) se incluyen aquellas secuencias en las que explicitar el sujeto o no depende de aquello que el hablante quiera expresar. La oración que se propone para ejemplificar es la siguiente: '*Ana tiene coche, pero \emptyset / yo voy a trabajar en bus*'. Según Devís (2011: 67), la ausencia de sujeto implica que yo no tengo coche, mientras que la presencia indica que Ana podría acercarme al trabajo. Ciertamente es que estas interpretaciones parecen discutibles, y otros ejemplos más apropiados podrían haber sido escogidos. Quizá un ejemplo más claro es '*Vosotros / \emptyset tenéis 5 minutos para finalizar el examen*', donde la presencia del sujeto pronominal conlleva cierto cambio en el significado pues cabría la posibilidad de estar contrastando entre varios grupos de estudiantes. Interpretamos esta clase, por tanto, como posible cambio de significado.

La última clase, la (iii) se divide atendiendo a razones gramaticales, discursivas o relacionadas con el significado léxico del verbo. Con relación a las primeras, ya hemos comentado las estructuras indeterminadas, como '*Llaman a la puerta*'. También se incluyen las impersonales con *se*, ya sean con valor de indeterminación '*Se*

agredió a una periodista de TVE', o generalización '*En Cuba se vive muy bien*'; y las comparativas, aunque la aceptabilidad de estas dependerá de la interpretación que se quiera dar: para ello, nos tendremos que preguntar si el sujeto de la subordinada es correferente con el de la oración principal:

- (8) *Juan_i gasta más que él_j gana.*
 (9) *Juan_i gasta más que \emptyset _i gana.*

En cuanto a las razones de tipo discursivo, se recogen las interpelaciones con imperativo, como en '*¡Come (*tú) de una vez!*', las locuciones en las que hay un conocimiento compartido '*-La comida está lista -(*yo) Voy / Va*' y las elipsis, "denominadas por algunos como subordinadas relativas predicativas dependientes de un verbo de percepción física" (Devís, 2011: 74), como '*Oigo a María que (*ella) canta*'.

Finalmente, también en (iii) encontramos las expresiones del sujeto que se relacionan con el significado del verbo. Por un lado, aparecen las que van acompañadas del verbo *ser* y denotan juicios como '*Soy yo*' o '*Es la una*'. Bosque (1989: 98-106) las cataloga como estructuras con un sujeto equivalente al expletivo de las lenguas que no permiten la omisión: '*It's me*', '*It's one o' clock*'. A continuación, Devís (2011) agrupa en una misma subcategoría las construcciones con verbos impersonales como '*Llueve*' y '*Hay moscas en el jardín*', mientras que Fernández Soriano (1999: 1225) las diferencia en dos subgrupos: '*Llueve*' pertenece a la categoría de sujetos *cuasi argumentables*, junto a otros verbos meteorológicos; mientras que '*Hay moscas en el jardín*' se incluye en el grupo de sujetos *sin contenido alguno o expletivos*. De hecho, las estructuras análogas en inglés sí muestran esta diferencia con los expletivos *it* y *there*.

Siguiendo la división que propone Fernández Soriano (1999), encontramos que Devís (2011) pasa por alto dos puntos que comentaremos a continuación. El primero es que los pronombres sujeto no señalan objetos inanimados, sino “persona humana o ente personificado” (Alarcos, 2000: 74):

(10) *Juan y María trabajan. Él está en una empresa de construcción y ella es arquitecta.*

(11) * *Compré una mesa y un sillón. Él tiene tapizado de cuero y ella es de diseño italiano.*

[tomados de Fernández Soriano, 1999: 1220]

En segundo lugar, creemos fundamental mencionar el papel de los sujetos en las oraciones subordinadas, casos que Devís (2011) no discute en profundidad. En (12) exponemos una lista resumida de los usos y contextos que considera Fernández Soriano (1999: 1228):

(12) I. Verbos con un complemento oracional con infinitivo

- a. *Juan_i dice \emptyset _i/ \ast _j estar bien.*
- b. *Juan dice \ast él estar bien.*

II. Verbos con un complemento oracional con *que*+ indicativo

- c. *Juan_i dice que \emptyset _i/ \ast _j está bien.*
- d. *Juan_i dice que él_i/ \ast _j está bien.*

III. Verbos con un complemento oracional + subjuntivo

- e. *Juan_i quiere que \emptyset \ast _i/ \ast _j baile.*
- f. *Juan_i quiere que él \ast _i/ \ast _j baile.*

Para que la interpretación \emptyset _i sea posible se debe emplear el infinitivo:

g. *Juan_i quiere \emptyset _i/ \ast _j bailar.*

IV. Verbos de lengua, duda o desconocimiento que toman un complemento oracional con subjuntivo

h. *\emptyset _i dudo que \emptyset _i/ \ast _j lo sepa hacer.*

V. Verbos que toman como complementos las oraciones subjuntivas adjuntas

- i. *Mis amigos_i trabajan para que \emptyset \ast _i/ \ast _j sean ricos.*
- j. *Mis amigos_i trabajan para que ellos \ast _i/ \ast _j sean ricos.*
- k. *Mis amigos_i trabajarán hasta que \emptyset _i/ \ast _j sean ricos.*
- l. *Mis amigos_i trabajarán hasta que ellos_i/ \ast _j sean ricos.*

Como hemos visto, la lingüística teórica no aporta un análisis único que entienda el sujeto nulo más allá de una lista de principios formales —discursivos, gramaticales y léxicos—, por lo que resulta en una serie de valores polisémicos con respecto a los usos, contextos y significados. Adelantamos que en los próximos apartados observaremos cómo la falta de una teoría conciliadora se traslada a la lingüística aplicada: los aprendientes de ELE con una L1 sin la posibilidad de omitir sujetos, como es el inglés, no encontrarán una explicación adecuada en los manuales de ELE que les ayude a paliar los errores que cometen en su interlengua incluso en niveles avanzados.

3. LA GRAMÁTICA UNIVERSAL Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

3.1. LA ACTIVACIÓN Y REACTIVACIÓN DEL PARÁMETRO DE SUJETO NULO

Con tal de entender cómo se generan las interferencias de la L1 a la L2 y qué dificultades específicas pueden encontrar los hablantes nativos de inglés al aprender español, lo razonaremos y trataremos desde un enfoque generativista que aboga por la existencia de la Gramática Universal (GU) y la variación paramétrica.

En primer lugar, creemos esencial ofrecer una breve descripción de la GU para poder hablar del parámetro del sujeto nulo⁶. Esta teoría nace gracias a Chomsky (cf. 1965 y ss.) quien, alejándose de las hipótesis conductivistas que relacionaban la adquisición de primeras lenguas con la memorización e imitación, reconoce que los niños, a partir de un estímulo pobre, pueden crear y comprender oraciones que no han escuchado antes (*Dispositivo de adquisición del lenguaje*, DAL)⁷. Como parte del DAL, encontramos la GU, que se entiende como “un conjunto de principios y parámetros que limitan la forma en la que un niño puede construir la gramática de su L1” (Martín, 2000: 47). Mientras que los principios son “características sintácticas universales, innatas e idénticas para todos los idiomas” (Birchenall y Muller, 2014: 428), los parámetros “reflejan las formas limitadas en que los idiomas pueden diferenciarse sintácticamente entre sí”

⁶ El parámetro fue originalmente nombrado *pro-drop parameter* por Chomsky (1981). Más tarde, Rizzi (1982) también se referiría a él como *null subject parameter*. Para la traducción en español, empleamos *parámetro de sujeto nulo*.

⁷ Para explicar esta facultad innata y común, Chomsky postula la existencia del *Dispositivo de adquisición del lenguaje* (DAL), el cual “supplies children with some

(*idem*), de donde se infiere que para adquirir una lengua deben conocerse qué principios universales se aplican y qué valores se seleccionan de cada parámetro. Un ejemplo de parámetro es el eje central de nuestro trabajo, el sujeto nulo. Como observábamos en el apartado anterior, en español este parámetro está activado en modo ‘on’ (siguiendo la metáfora de Chomsky del interruptor eléctrico y sus dos posiciones), pues existe la opción de tener un elemento pronominal vacío actuando como sujeto (13). Por el contrario, la estructura análoga en inglés (14), lengua con la opción pulsada en ‘off’ para este parámetro, necesita de la forma expresa ya que la posición debe estar ocupada⁸:

(13) \emptyset *Estudiamos.*

(14) *We/* \emptyset study.*

En la actualidad el concepto de parámetro se ha ido abandonando a favor de rasgos gramaticales interpretables o no interpretables o microparámetros, puesto que se ha demostrado que la existencia de solo dos opciones es inviable para una explicación de la distribución de un determinado fenómeno (Biberauer *et al.* 2009). De hecho, el español no es uniforme en cuanto a la distribución de sujetos nulos. Frascarelli y Jiménez-Fernández (en prensa) han llevado a cabo trabajo experimental para demostrar que en determinadas variedades (español caribeño, español mexicano) existe un microparámetro que afecta a la visibilidad fonológica de los sujetos pronominales,

universal learning strategies as well as knowledge of universal syntactic rules” (Chomsky 1965: 47).

⁸ Este requisito se manifiesta en Chomsky (1981) como *Principio de proyección extendido* (PPE).

explicando así la preferencia por sujetos pronominales explícitos en esas variedades.

En inglés también podemos encontrar casos en los que el sujeto no aparece explícito: “[Directives] in their typical form contain no subject or operator: they consist simply of a predication with an imperative verb” (Quirk *et al.*, 1985: 87). Sirvan de ejemplo:

- (15) a. *Behave.*
b. *Use your comb.*

[tomados de Quirk *et al.*, 1985: 87, 827-830]

Esto se explica, sigue diciendo, por el hecho de que quien debe realizar la acción, el receptor, es “semantically predictable” y, consecuentemente, “dispensable” (Quirk *et al.* 1985: 86)⁹. Además, esto puede demostrarse con las preguntas de adición (16a), el uso de reflexivos (16b), o de posesivos enfáticos (16c):

- (16) a. *Behave yourself.*
b. *Use your own comb.*

[tomados de Quirk *et al.*, 1985: 87, 827-830]

Por último, estas mismas frases pueden emplearse con el fin de manifestar diferentes actos de habla según el contexto, pero como vemos en (17), el verbo léxico o auxiliar aparece siempre en la forma base:

⁹ Para ser exactos, en inglés hay un tipo de ‘directives’ que pueden añadir el sujeto explícito: “*You* may be noncontrastive and admonitory: ‘*You* be quiet!’ [...], express strong irritation or merely insistence: ‘*You* take the book’ [...] *you* may be

- | | |
|-----------------------------------|-------------|
| (17) <i>Make your bed at once</i> | ORDER |
| <i>Don't touch.</i> | PROHIBITION |
| <i>Shut the door, please.</i> | REQUEST |
| <i>Let's have a party.</i> | SUGGESTION |
| <i>Enjoy your meal.</i> | GOOD WISHES |

[tomados de Quirk *et al.*, 1985: 831, 832]¹⁰

No obstante, los hablantes nativos de estas lenguas saben en qué casos la ausencia o presencia del sujeto es posible, ya que durante el aprendizaje seleccionan y fijan los parámetros a partir de las muestras de lengua que reciben (Chomsky, 1989: 57-58). Dicho de otra forma, no necesitan de “entrenamiento o instrucción, ni siquiera corrección de errores alguna por parte de la comunidad hablante” (Chomsky, 1988: 72). Lo contrario ocurrirá con los aprendientes anglófonos de ELE: como veremos en los resultados de los estudios empíricos (v. §3.3), el *input* no será suficiente para reactivar el parámetro de inglés [-sujeto nulo] a español [+sujeto nulo], y se precisará evidencia negativa.

Estas observaciones van en línea con Baralo (1996: 124), quien afirma lo siguiente: “el hablante de LE no se limita a repetir e imitar lo que escucha, construye enunciados propios, característicos de la interlengua (IL)”. Será en ese estadio de *interlengua* donde el aprendiente compense parcialmente aquello que desconoce en la L2 con su competencia en la L1. En otras palabras, y aplicado al fenómeno que estamos analizando, el estudiante se podrá servir del conocimiento estructurado que tiene de la gramática nativa [-sujeto nulo] para suplir aquello que aún no ha aprendido [+sujeto nulo]:

persuasive ‘*You* show me what you can do’ [...] *you* may also be contrastive ‘*Don't* tell me to be quiet. *You* be quiet!’ (Quirk *et al.*, 1985: 828)

¹⁰ Se exponen sólo unos ejemplos. Para ver la lista completa, consultar la referencia.

Las claves de utilización propia del parámetro aparecerán en la *interlengua*, discurso que se produce al inicio del aprendizaje de una lengua y que se caracteriza por la mezcla de los códigos de la primera lengua del hablante (L1) y la segunda (L2). En esta producción lingüística, balbuciente y dudosa, es donde se pueden apreciar con mayor claridad las diferencias de activación de los parámetros lingüísticos. (Soler, 2002: 33)

De acuerdo con esta afirmación, White (2003: 16) respaldará con sus estudios empíricos que los aprendientes de L2 sí tienen acceso a los principios y parámetros de la GU, aunque al principio sea de forma indirecta –mediante la L1– y se vaya reestructurando paulatinamente a partir del *input* de la L2 recibido. En definitiva, y a la luz de las evidencias expuestas, planteamos que una forma útil de enseñar ELE debería considerar el conocimiento gramatical implícito de la L1 del estudiante. Creemos que, aunque el análisis contrastivo y paramétrico no dará respuesta a todos los errores y dificultades que cometa y encuentre el aprendiente, sí que ayudará a formular hipótesis sobre dónde esperar transferencia y, por tanto, se podrá dedicar mayor tiempo y esfuerzo a aquellos aspectos divergentes mediante la reflexión y comparación de ambas lenguas como acto cognitivo y no automático:

[...] como señala Odlin en su profundo trabajo sobre la transferencia lingüística (1989: 15), desde siempre profesores y alumnos han hecho observaciones contrastivas al estudiar una L2. En el último siglo, autores tan célebres como Sweet, Jespersen, Palmer, Fries y otros propulsores de lo que en su momento fueron métodos modernos, no han dudado en aceptar la influencia de la L1 en el aprendizaje de una L2. (Martín, 2000: 109)

3.2. ANÁLISIS CONTRASTIVO

Tras confrontar los ejemplos que exponen Fernández Soriano (1999) y Luján (1999) en la *NGRAE* (2009), Soler (2002), Campos y Devís

(2008), Devís (2011), así como las oraciones testadas en los estudios empíricos de White (1985), Licerias (1989), Pladevall (2007), Perales y Portillo (2007, 2008), Quesada y Blackwell (2009) y Camacho-Taboada *et al.* (2016), recogemos, a modo de lista, una serie de casos que podrían suponer una dificultad para el estudiante anglófono aprendiente de ELE. Como veremos, la oración que se propone como traducción análoga en inglés no siempre puede formularse de la misma forma o bien necesita de sujetos léxicos o expletivos. Agrupamos los casos en dos grandes divisiones: A) el sujeto nulo es recomendado y B) el sujeto nulo es obligatorio. No hace falta añadir que algunas de las divisiones tienen algunos matices, puesto que la intención del hablante y el contexto en el que se produce del acto de habla son relevantes.

A. En español no necesitan sujeto y se prefiere esta opción. En inglés necesitan sujeto explícito o reformulación.

i. Sujeto genérico: la presencia del sujeto restringe la referencia:

\emptyset / *Ellos* } *quieren un juicio nuevo para este caso.*

They want a new trial for this case.

ii. Oraciones inespecíficas: generalmente implican conocimiento universal:

\emptyset / *Mujer* } *Da a luz en su coche en medio de un atasco.*

Woman gives birth in her car while stuck in a traffic jam.

B. En español no llevan sujeto. En inglés necesita sujeto explícito o reformulación.

iii. Sujeto desconocido: verbo en 3ª p.p. requerido en español:

\emptyset *Están llamando a la puerta.*

Someone is knocking on the door / Someone is at the door.

∅ *Dicen que el patriotismo no va contra nadie.*
It is said that patriotism threatens no one.

iv. Comparativas: el sujeto nulo es obligatorio si el referente de ambas acciones es el mismo:

*Juan_i gasta más que ∅_j / *él*_j / *gana.*
*John_i earns more money than he_j / *earns.***

v. 'Hay que' + infinitivo:

Hay que estudiar.
*{We / you / *∅} must study.*

vi. Generalización con impersonales refleja *se* + verbo en 3ª p. s. :

En España se come tarde.
Spaniards eat late.
En Punta Cana se vive mejor.
Life in Punta Cana is better.

vii. Conocimiento compartido:

*La comida está lista – ¡∅ / *Yo Voy!*
Food is ready – I'm coming!

viii. Entidades no animadas, a excepción de aquellas acompañadas por adverbios como *mismo* o *solo*. En inglés se emplea el expletivo 'it':

*Compré una casa. ∅ / *Ella es de madera de roble y fresno.*
I bought a house. It is made of oak and ash wood.

ix. Construcciones impersonales por el tipo de verbo:

a. Meteorológicos

Llueve.
It is raining.

b. 'Empezar a' + verbo

Empieza a llover.
It is starting to rain.

c. Sin sujeto y, por tanto, sin concordancia

Hay una flor en el jardín.
There is a flower in the yard.
Hay dos flores en el jardín.
There are two flowers in the yard.

x. Subordinadas relativas predicativas dependientes de un verbo de percepción física:

*Oigo a María que ∅ / *ella canta.*
I hear María singing.

3.3. PERSPECTIVA APLICADA: RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS

En esta sección revisamos los resultados de los estudios empíricos más relevantes en el ámbito de la adquisición del sujeto nulo por parte de adultos anglófonos aprendientes de ELE. Con tal de adoptar una perspectiva más exhaustiva, tomamos experimentos que analizan el fenómeno en ambas direcciones, esto es, también con hispanohablantes aprendiendo inglés como LE. El objetivo de este punto es, al igual que el de los experimentos, concretar el papel que toman la GU y la L1 en el proceso, observar los estadios de aprendizaje e identificar las dificultades concretas con las que se topan los anglófonos.

Para empezar, White (1985) en su estudio demuestra que existe transferencia de la L1 en cuanto al parámetro del sujeto nulo. Testando la competencia de inglés como L2, los informantes hispanoparlantes con un nivel intermedio en inglés muestran mayor

dificultad para rechazar oraciones agramaticales sin sujeto que los informantes francófonos, lengua [-sujeto nulo] al igual que el inglés. Aunque es cierto que para los niveles avanzados parece haber un reajuste del parámetro, en tanto que los resultados mejoran, el grupo de hablantes de español como L1 con un nivel avanzado en inglés sigue cometiendo gran cantidad de errores (30.45%):

Tabla 1. Aceptación de frases agramaticales (sujeto nulo) en White (1985: 59).

L1	COMPETENCIA ESL	COMPETENCIA ESL	RESPUESTAS INCORRECTAS	% DE ERROR
Español	Avanzado C1	<i>n</i> = 29	53/174	30.45
Francés	Avanzado C1	<i>n</i> = 6	3/36	8.33

En (18) se muestran las frases más problemáticas entre los hispanohablantes. Claramente se puede inferir que existe transferencia de la L1, en tanto que las versiones en español no resultan naturales (19a, b) e incluso agramaticales (19c):

- (18) a. **My sister is very tired because came home late last night*
 b. **John is greedy. Eats like a pig.*
 c. **Is raining very hard today.*

- (19) a. *Mi hermana_i está muy cansada porque ? ella_i vino tarde anoche.*
 b. *Juan_i es un glotón. ? Él_i come como un cerdo.*
 c. **Ello está lloviendo.*

White (1985: 69) concluye diciendo que cambiar el parámetro de la GU puede causar errores de interferencia, por lo que la hipótesis que afirma que la GU interactúa directamente con la información de la L2 sin tener en cuenta la L1 se ve desmentida. Esta última aserción está en concordancia con Liceras (1989: 113): “there may be a role for L1 as well as for principles of UG in L2 acquisition”. No obstante, la revisión de Liceras (1989) señala fallos metodológicos en White

(1985) que podrían influir en los resultados, como el tipo de verbos y de enunciados seleccionados. Insatisfecha con los resultados, Liceras (1989) explora la adquisición del parámetro desde la dirección opuesta, es decir, cómo los francófonos y anglófonos entienden el sujeto nulo en español. Para ello, su grupo experimental debe corregir frases con errores gramaticales y traducirlas a su L1. El uso que hace el grupo de francófonos de los sujetos se acerca a aquel nativo cuanto mayor es el nivel de competencia en la lengua; por el contrario, el uso que hace el grupo de anglófonos no coincide con aquel nativo, puesto que los emplean en contextos pragmáticamente inusuales y “muestran menos consistencia, lo que puede reflejar su dificultad para dominar la morfología de los verbos españoles” (Liceras, 1989: 126, trad. nuestra).

Tabla 2. Realización del sujeto explícito en Liceras y Díaz (1999: 123).

	GRUPO FRANCÓFONO	GRUPO ANGLÓFONO
Inicial	6%	50%
Intermedio	50%	40%
Avanzado	8%	32%

Volviendo a la revisión de Liceras y Díaz (1999), las autoras critican el anterior diseño experimental de Liceras (1989) y postulan que para observar si el nivel de los informantes se acerca realmente al del nativo no basta con analizar la producción, sino que se debe considerar también si conocen cuando son obligatorios, opcionales y cuando su aparición u omisión produce un cambio de significado. Posteriormente, Lozano (2002) y Pladevall (2007) abogarán por la importancia de estos condicionantes discursivos que se ocupan de la presencia de los sujetos y que, según se concluye, “se adquieren más tarde que las [restricciones] sintácticas, perdurando incluso en los niveles más altos” (Pladevall, 2007: 419). En este sentido, cabe destacar que aunque hay autores que proponen una explicación

puramente sintáctica del uso del sujeto nulo, hay otros como los mencionados aquí que sugieren que esta explicación debe basarse en la interacción de la sintaxis y el discurso (véase también Camacho-Taboada *et al.*, 2016).

Por otro lado, Perales y Portillo (2008: 476) abordan el tema desde una nueva perspectiva, puesto que su estudio “no se centra en si los aprendices usan o no cada tipo de sujeto, sino en evaluar para qué utilizan cada tipo de sujeto”. El experimento se basa en un análisis de narraciones: los participantes deben escribir la continuación de una historia. Los resultados muestran que hay una gran diferencia entre el uso que hacen los nativos y los aprendientes:

Tabla 3. Uso del sujeto en ELE por anglófonos y el grupo de control.

	ANGLÓFONOS APRENDIENTES DE ELE	HISPAHABLANTES NATIVOS
Uso del sujeto nulo	57.4%	94.5%
Uso del sujeto explícito	42.1%	5.5%

Aunque estos usos no son agramaticales, Perales y Portillo (2008: 478) los considera inapropiados en tanto que, desde una perspectiva discursiva, se alejan bastante del uso de los hablantes nativos:

En aprendices de ELE con un nivel intermedio y avanzado, el pronombre español es utilizado aplicando una estrategia propia de la lengua inglesa que tiene que ver con las propiedades anafóricas de dicho pronombre: la recuperación de sujetos anteriormente mencionados, no de objetos. [...] Los escritos de los aprendices pierden frescura y naturalidad, que son algunos de los ingredientes que se persiguen en las aulas de ELE en niveles más avanzados.

Estas mismas conclusiones extrae Rothman (2009). En su estudio realizado a anglófonos aprendientes de ELE, se testan cuatro tipos de frases: (i) el contexto admite sujeto explícito, (ii) el contexto admite

sujeto nulo, (iii) el contexto no admite sujeto explícito, y (iv) el contexto no admite sujeto nulo. Para llevarlo a cabo, se desarrollan tres tareas: una de juicio e interpretación de los correferentes, otra de juicio de gramaticalidad y una última de producción y traducción. Como adelantábamos, los resultados indican lo siguiente:

L2 learners have early sensitivity to the syntax coupled with insensitivity to the discourse-pragmatic conditions of pronominal subjects in Spanish (...) non-target-like behaviour manifests as an overuse (the expected scenario) as well as an underuse of overt subjects depending on the context. (Rothman, 2009: 968)

En esta misma línea, Saunders (1999: 27) ya observó que los aprendientes anglófonos de ELE, incluso en niveles intermedios y altos, producían sujetos pronominales de forma desmesurada y alejada a la de los nativos. Estos resultados se justificaron como consecuencia de la transferencia de su L1, el inglés. Motivada por estas conclusiones, la investigación de Quesada y Blackwell (2009) pretende comprobar si los nativos hispanoparlantes y los aprendientes anglófonos hacen los mismos usos de los sujetos pronominales en español desde una perspectiva pragmática-discursiva. En la tarea de producción, el grupo experimental anglófono muestra preferencia por los sujetos nulos de primera persona; sin embargo, hay dos tendencias inusuales. En primer lugar, el grupo de nivel intermedio emplea en exceso el sujeto nulo en oraciones que necesitan del sujeto expreso para realizar contraste, i.e. *'Pero él sabe que yo no estaba feliz'* (Quesada y Blackwell, 2009: 125). Por otra parte, los alumnos avanzados emplean también el sujeto explícito en oraciones en las que el referente es previamente destacado, i.e. *'Cuando yo tenía quince años, jugaba al fútbol'* (*idem*). En consecuencia, los autores razonan que estos resultados pueden deberse al “often-repeated yet inaccurate explanation that SP use in Spanish is optional” (Quesada y Blackwell, 2009: 129).

Por último, uno de los estudios más esclarecedores sobre el uso del sujeto en la interlengua de anglófonos aprendientes de ELE es el de Camacho-Taboada *et al.* (2016). Concretamente en la segunda tarea de su experimento, la de traducción ING > ESP de oraciones contextualizadas, los hablantes demuestran una *evolución negativa* en cuanto al uso de los sujetos nulos en los *Given Topics*¹¹. Es decir, en oraciones en las que en español se requiere un sujeto nulo, como en (20a), sólo un 25% del grupo avanzado y un 50% del grupo cercano al nativo tradujeron el sujeto correctamente. El restante 75% y 50% respectivamente, empleó el pronombre explícito como correspondería a la opción análoga en inglés (20b). Además, sorprende observar que el grupo inicial fue quien hizo mayor uso del sujeto tácito, con un 58.33% (Camacho-Taboada *et al.*, 2016: 327).

- (20) a. [El novio de Jimena], le regala siempre cosas preciosas. Mírala: \emptyset ; le ha dado un anillo de diamantes.
 b. [Jimena's boyfriend], always buys precious things for her. Look at her: He/ * \emptyset ; has given her a diamond ring.

[tomados de Camacho-Taboada *et al.*, 2016: 320]

Una explicación posible de la evolución negativa puede ser que el estudiante y el profesor dan por aprendido el uso de sujeto nulo, no incidiendo en las diferencias entre el español y el inglés en etapas más avanzadas. En ese contexto, lo esperable es que el aprendiente vuelva a pulsar la tecla de este parámetro para pasarla al modo 'off'. Finalmente, un análisis más detallado demuestra que gran parte de los errores se produjeron en las oraciones principales y no en las subordinadas. Como concluyen los propios autores, el nivel avanzado

¹¹ Como describe Camacho-Taboada *et al.* (2016: 314-315), los *G-Topics* se dividen en dos categorías: por un lado, están los *Aboutness G-Topic*, que se emplean para dar continuidad al tópico de la frase previa como en: (21) A: ¿Tomamos gazpacho para cenar? B: ¡No, por Dios! *El gazpacho* lo tomo todas las noches. Por otro lado,

C1 no sólo muestra dificultades en el uso del sujeto pronominal nulo, sino que además es el grupo que mayor cantidad de errores comete.

Tabla 4. Uso de sujetos pronominales en oraciones principales y subordinadas, en Camacho-Taboada *et al.* (2016: 328).

	ORACIÓN PRINCIPAL		ORACIÓN SUBORDINADA	
	SUJETO NULO	SUJETO EXPLÍCITO	SUJETO NULO	SUJETO EXPLÍCITO
Inicial	2	4	5	1
Intermedio	2	15	9	8
Avanzado	0	6	3	3

Tras revisar los diferentes estudios, la producción de los aprendientes anglófonos sugiere que el fenómeno gramatical no ha recibido un trato apropiado y eficiente. Y es que, aunque dominan la elisión del sujeto en español en gran parte de sus contextos, su evolución no es creciente y no alcanzan la competencia nativa, sobre todo cuando entran en juego las propiedades pragmático-discursivas y estilísticas. Resumimos a continuación, en cuatro breves puntos, las conclusiones que respaldan esta aseveración:

- (i) Hay transferencia de la L1 a la L2 en el uso del sujeto pronominal, tanto nulo como explícito.
- (ii) El aprendiente anglófono no alcanza una competencia nativa en cuanto a la propiedad de omisión del sujeto pronominal en español.

los *Familiar G-Topic*, usados para recapitular la información y que, cuando se emplean con sujetos pronominales, estos serán nulos, como: (22) No he visto a María desde mayo. \emptyset /*Ella debe estar muy ocupada.

(iii) El aprendiente anglófono de nivel avanzado C1 muestra un retroceso en el uso del sujeto nulo, especialmente en contextos donde el referente es previamente mencionado, esto es, cuando hay relación anafórica entre el sujeto nulo y el antecedente (recuperación).

(iv) Se infiere que el estudiante de ELE no conoce todas las condiciones que permiten, opcional u obligatoriamente, anular el sujeto expreso (condiciones sintácticas, semánticas, discursivas, pragmáticas y/o estilísticas). Tampoco conoce el matiz distintivo que la opcionalidad de omisión / presencia puede aportar.

La implicación pedagógica a la que nos conducen estos resultados es la necesidad de tratar el sujeto nulo de forma explícita en el aula de ELE. Por ello, en los siguientes apartados haremos una revisión exhaustiva del acercamiento didáctico imperante: ¿desde qué perspectiva enseña el docente el sujeto nulo? ¿y los libros de texto? Avanzamos que, como afirma López Rueda (2015: 11), “en lo que concierne a la aplicación del fenómeno de la expresión y omisión del PPS en el aula de ELE, cabe decir que no son muchos los estudios que se han hecho al respecto”¹².

4. ACERCAMIENTO PEDAGÓGICO

4.1. EL SUJETO NULO SEGÚN EL EL PCIC

Tras analizar en el apartado anterior el nivel de competencia y producción en cuanto al sujeto pronominal nulo en español, en estas líneas revisamos qué se espera del aprendiente de ELE según su nivel

de competencia en la lengua. Con este objetivo en mente, acudimos al PCIC (2006), donde se establecen y organizan los niveles de referencia para la docencia de ELE. Para conocer el tratamiento que reciben los sujetos pronominales nulo, analizaremos cómo se escalona su enseñanza en los apartados titulados ‘Tácticas y estrategias pragmáticas’ y ‘Gramática’. Especialmente, y como veníamos avanzando, nos centraremos en el nivel C1.

En primer lugar, en el apartado de ‘Tácticas y estrategias pragmáticas’ se pretende ofrecer una lista de recursos que emplean los nativos hispanohablantes para “construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados, mostrar (...) su actitud (...), y para interactuar con otros” (PCIC, 2006: 253). El sujeto nulo aparece únicamente en el nivel inicial A1 como “elipsis del sujeto”, y se ejemplifica con la oración ‘*Mi hermana se llama María y Ø vive en Salamanca*’.

Por otra parte, en el inventario de ‘Gramática’ se dedica un espacio concreto a la presencia y ausencia del pronombre personal sujeto (v. PCIC §7.1.1). Centrándonos en la ausencia del sujeto, se expresa lo siguiente en los seis niveles de referencia. En el nivel inicial A1, se explica que la ausencia del sujeto en español se debe entender como la ‘norma general’ y que, dependiendo de su relación con el predicado, se considerará en ciertos casos *innecesario* o *inaceptable*. Esta explicación parece surgir de la necesidad de paliar la tendencia de algunos aprendientes que, por interferencia de su L1, hacen uso excesivo de los sujetos explícitos. El ejemplo que aportan es ‘*Estudio español*’, aunque en esta oración descontextualizada no se indica a cuál de los dos casos anteriores corresponde la ausencia de sujeto. También se afirma que hay ausencia en oraciones con el verbo *haber*,

¹² Las siglas PPS hacen referencia al *pronombre personal sujeto*.

como ocurre en '*Hay mucha gente*'. En este apartado, se podría añadir que la ausencia es obligatoria puesto que no hay sujeto y por tanto no hay concordancia, a diferencia del inglés:

- (25) a. *Habla* / **Habían dos flores en el jardín*.
b. *There *was / were two flowers in the garden*.

En el nivel A2 se indica la "ausencia con verbos meteorológicos" y, de nuevo, sería pertinente que se incluyera el adjetivo *obligatorio*, ya que en el A1 el sujeto se presentaba como innecesario en algunos casos (y no agramatical). El ejemplo que proponen es '*Llueve*'. Esta señalización resulta de especial interés para el estudiante anglófono pues la estructura análoga inglesa requiere el expletivo *it*. También se incluye que el sujeto de los infinitivos es indeterminado o inespecífico, como ocurre en la estructura '*Hay que hacer estos ejercicios*'.

En el nivel B1 se indica que hay ausencia de sujeto cuando el referente es inespecífico y el verbo está conjugado, como en '*Llaman a la puerta*'. Se debería agregar que esto sólo funciona con el verbo en tercera persona del plural ya que como vimos, esta misma estructura puede interpretarse también como elisión del sujeto conocido dado que puede recuperarse en el discurso. El otro uso del sujeto tácito que se incluye es el de "ausencia en proposiciones de infinitivo cuando el sujeto de infinitivo coincide con algún argumento de la oración superior". Esto es lo que Fernández Soriano (1999: 1128) denomina como "verbos que toman como complemento una oración con infinitivo". El ejemplo que se ofrece es '*Él quiere \emptyset / *él ir*', y la forma análoga en inglés funciona de la misma forma: '*He wants \emptyset / *he to go*'.

En el nivel B2, el primer caso que se comenta es el de "ausencia si el referente es objeto", que coincide con el uso que Fernández Soriano

(1999: 1128) nombra como "verbo que toma como complemento una oración con *que + subjuntivo*". La frase de ejemplo es '*Luis le pide a Ana que [ella] escriba*'. No obstante, no se menciona que la legitimación del sujeto puede dar lugar a una ambigüedad. En la oración (26), sabemos que interpretar el sujeto omitido como *la madre* es posible, pero por el contexto entendemos que es más probable que se refiera a otra persona, como *su hijo/a*.

- (26) *La profesora le pide a la madre que \emptyset lea más durante las vacaciones*.

El último caso que se comenta es el de la posible alternancia, entendemos del sujeto omitido y explícito, con verbos de lengua, duda y desconocimiento. Este razonamiento que tiene en cuenta el tipo de verbo es el mismo que ofrece Fernández Soriano (1999: 1228). El ejemplo del PCIC es el siguiente: '*Dudo que [yo, él] lo haga*'.

En los siguientes niveles de referencia, que corresponden a los niveles avanzados C1 y C2, se siguen describiendo y escalonando los usos del sujeto explícito, pero no del tácito. En otras palabras, las recomendaciones del PCIC sobre el uso del sujeto omitido llegan únicamente hasta el nivel B2. Aunque en estudios como el de López Rueda (2015: 14) se manifiesta que "la presencia o ausencia de los pronombres personales sujeto es un hecho tan fundamental en español que ocupa un lugar relevante desde los niveles más básicos", esta afirmación analiza el sujeto nulo y explícito en su conjunto, como refleja la siguiente tabla:

Tabla 5. Usos del fenómeno del sujeto en el PCIC.

NIVEL	APARICIONES DEL SUJETO NULO	APARICIONES DEL SUJETO EXPLÍCITO	% APARICIÓN SUJETO NULO
A1	2	5	28.5%
A2	1	5	16.6%
B1	2	4	33.3%
B2	1	6	14.2%
C1	0	7	0%
C2	0	8	0%

Tras observar la Tabla 5, nos surge la siguiente pregunta: ¿se ha prestado la atención suficiente para que los aprendientes, en un nivel B2, hayan adquirido todos los conocimientos necesarios para emplear el sujeto nulo de forma similar a la nativa? De los resultados de los estudios que hemos analizado se puede concluir que la respuesta es un *no* rotundo. El problema es un hecho demostrable en tanto que se tienen datos y porcentajes de ello: en el nivel C1 siguen teniendo problemas que no se palian. Esto es, como el PCIC no dedica ningún apartado al sujeto nulo en los niveles C1 y C2, tampoco lo hacen los materiales didácticos que siguen sus directrices, y todo ello deriva en el hecho de que en estos niveles se observe una regresión, conclusión también obtenida en Camacho-Taboada *et al.* (2016). Además, los conceptos que se aprenden desde el nivel A1 hasta el B2 no son exhaustivos, es decir, no incluyen todos los usos reales del sujeto nulo, como se puede observar al compararlo con la *NGRAE* y las propuestas gramaticales (apartados §2 y §3.2, respectivamente).

4.2. ¿CÓMO SE ENSEÑA ACTUALMENTE EL SUJETO NULO?

Es un hecho innegable que la inmersión y recepción de *input* en la L2 es fundamental en el proceso de adquisición pues, como observa

Baralo (1996: 126), “los aprendientes que tienen oportunidades para comprender activamente la lengua (...) adquieren la lengua más rápidamente y con más éxito que los estudiantes expuestos sólo a ejercicios que no son significativos”. No obstante, tras observar los resultados de los estudios empíricos revisados consideramos que, de acuerdo con López Rueda (2015: 13), es necesario insistir en el fenómeno del sujeto nulo durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de español. En otras palabras, no podemos dejar caer todo el peso del aprendizaje al contacto con la L2, puesto que una aproximación subconsciente, intuitiva e irreflexiva no será tan precisa ni exhaustiva como para poder cambiar el parámetro de [-sujeto nulo] a su versión activada [+sujeto nulo]. Como se propone en la *Hipótesis de la interacción*, “los aprendientes [...] deben ser participantes activos que interactúan y negocian el tipo de datos que reciben para avanzar en el proceso de desarrollo de su IL” (Long, 1983 *apud* Baralo, 1996: 126-7). De hecho, Liceras (1989: 112) ofrece un ejemplo muy acertado que pone de manifiesto la siguiente obviedad y es que, aunque los aprendientes de ELE se encuentran desde un inicio con los sujetos nulos, cometen errores como el que se presenta en (21):

(21) – *Hola, ¿cómo \emptyset te llamas y de dónde \emptyset eres?*
 – *Hola. #Yo me llamo John y #yo soy de Sheffield.*

Se debe mencionar, además, que si dejáramos el aprendizaje de los componentes gramaticales a la mera observación estaríamos degradando, en cierta manera, el cometido del docente (Devís, 2011: 62). Por consiguiente, se hace necesaria la inclusión de ejercicios significativos que, mediante la reactivación del parámetro, ayuden al alumno no sólo a apreciar y entender los sutiles matices, sino también a adquirirlos y a hacer uso adecuado de ellos en la comunicación espontánea.

Con respecto al papel de los manuales de ELE, Perales y Portillo (2008: 890) critica severamente la metodología que siguen los manuales de ELE, en vista de que la mayoría de las actividades relacionadas con los sujetos no requieren más esfuerzo que conjugar verbos (23):

- (23) a. *María y Juan _____ [TRABAJAR] en la misma empresa.*
b. *Rosa _____ [LEER] el periódico. También _____ [JUGAR] al fútbol.*

[tomados de Perales y Portillo, 2008: 890]

Avanzamos aquí que los resultados del análisis del tratamiento del sujeto pronominal nulo en los manuales didácticos de ELE son bastante desmoralizantes ya que, como enuncia López Rueda (2015: 2), "la ayuda es poca si intentan fijarse en los libros de texto, pues apenas prestan atención a este asunto".

4.3. REVISIÓN DE LOS MANUALES DE ELE

En este apartado nos ocupamos de revisar si el fenómeno del sujeto nulo recibe toda la atención necesaria en el aula. Con este objetivo en mente, analizamos diversos manuales didácticos de ELE, puesto que los consideramos, hoy por hoy, una herramienta fundamental de trabajo, apoyo y reflexión para el profesor y el alumno. Como hemos visto, los errores se arrastran hasta niveles avanzados, especialmente aquellos relacionados con la pragmática y la semántica. Impulsados por estos preocupantes datos, nos centraremos en los materiales del C1, nivel en el que se esperaría gran grado de corrección, competencia y perfeccionamiento y, por el contrario, hay retroceso.

Los doce manuales que han sido seleccionados proclaman seguir las directrices del *MCER*, adoptar el enfoque imperante de corte comunicativo e inscribirse dentro del nivel de referencia C1 (*dominio operativo eficaz*). Todos ellos están escritos íntegramente en español y han sido publicados en España entre los años 2004 y 2016. Antes de examinar la competencia de los materiales, queremos poner de manifiesto la dificultad que ha supuesto encontrar tal cantidad de manuales de nivel C1: son muchas las editoriales que, como Edelsa, Difusión, Agencia Ele o SGEL, optan por llegar en la mayoría de sus métodos hasta el nivel B2. Ante tal escasez de opciones, los parámetros de selección de ejemplares no han sido tan rigurosos. La lista de materiales revisados es la siguiente:

- 1) *A fondo 2 nivel superior*, 2004; SGEL
- 2) *Prisma C1 Consolida*, 2005; Edinumen.
- 3) *El ventilador nivel superior*, 2005; Difusión.
- 4) *Nuevo español sin fronteras 3*, 2006; SGEL
- 5) *Sueña 4*, 2007; Anaya.
- 6) *Español lengua viva 4*, 2008; Santillana.
- 7) *En acción 4*, 2010; EnClave ELE.
- 8) *Nuevo Prisma C1*, 2011; Edinumen.
- 9) *Tema a tema C*, 2014; Edelsa.
- 10) *Español ELElab C1-C2*, 2014; Ediciones Universidad de Salamanca.
- 11) *C de C1*, 2017; Difusión.
- 12) *Dominio: curso de perfeccionamiento*, 2016; Edelsa.

Con la intención de ver cómo se defiende el uso del sujeto nulo en español, se han tenido en cuenta los siguientes puntos: si se incluye el paradigma de presencia-ausencia del sujeto; si se hace mención de la opción de sujeto nulo; cuánto espacio se le dedica, es decir, si es el asunto alrededor del cual gira la actividad o unidad o, por el contrario,

es una mera alusión o referencia; qué explicaciones gramaticales se ofrecen: aspectos tratados y nivel de profundización; qué ejemplos plantea; qué actividades propone; y, por último, si se ajusta al nivel de referencia establecido por el PCIC. Para ello, pensamos seguir los siguientes pasos: (i) revisión del índice de contenidos, (ii) revisión de todas las unidades, (iii) selección y compilación de las referencias que se hacen, (iv) organización de las referencias y (v) posterior comparación con el PCIC. De los doce manuales de ELE considerados en nuestro análisis, sólo tres de ellos mencionan el uso del sujeto en español: *Sueña 4*, *Español lengua viva 4* y *Español ELElab C1-C2*. No obstante, y como veremos a continuación, estas explicaciones tratan únicamente del sujeto explícito. En otras palabras, ninguno de los materiales trata el fenómeno del sujeto nulo.

Empezando el análisis de los manuales que sí tratan el uso del sujeto en español encontramos *Sueña 4*. En él hay un espacio dedicado a “la presencia de pronombres tónicos” en la sección de gramática de la unidad 9. Estas dos páginas, como adelantábamos, trabajan únicamente el pronombre tónico cuando su presencia es obligatoria, ya sea en función de sujeto como de complemento indirecto. La aproximación teórica se establece mediante un cuadro en el que se exponen tantas reglas como manifestaciones de uso, acompañadas siempre de una oración para ejemplificar. No vamos a describir en detalle esta información, puesto que estos aspectos no inciden en nuestro estudio, pero destacaremos que, a pesar del enfoque pedagógico, se hace uso de nociones metalingüísticas, como representa la muestra (24). Se infiere que los alumnos están familiarizados con los conceptos lingüísticos *pronombre átono* y *pronombre tónico*.

(24) Presencia de pronombres tónicos

a. Tras infinitivo y gerundio si el sujeto o el CI, en el caso de verbos del tipo *gustar*, son distintos de los de la oración principal:

Nada más llegar él, llamé por teléfono.

Gustándote a ti, no hay nada más que decir.

b. Para evitar ambigüedades provocadas por la igualdad de las formas verbales o de los pronombres átonos y no resueltas por el contexto.

Tendría yo (no él) 15 años cuando lo conocí.

Se lo di a ella (lo normal es utilizar el nombre propio, si se conoce).

Tras un examen más detallado del contenido hemos observado que, aunque se anuncia fidelidad al PCIC, se añaden también nociones básicas correspondientes a los niveles iniciales A1 y A2, como el empleo del sujeto explícito con valor de contraste en frases del tipo ‘*Pues yo no lo creo*’. Por otra parte, el único ejercicio que se ofrece es bastante mecánico y no supone ninguna dificultad para el alumnado de nivel avanzado: identificar y redondear los pronombres que encuentran en un texto. En una segunda cuestión, deben indicar a qué elementos hacen referencia los pronombres en función de CI. Cabe decir que en el *Cuaderno de ejercicios* tampoco hay ninguna actividad dedicada a este fenómeno. Por último, en el *Libro del profesorse* indica que el docente debe desmentir el ‘mito’ de que en español el sujeto es innecesario porque se refleje en la flexión verbal (cf. §2.1. Fernández Fuertes, 2004; Seco, 1988), y que discurre en consonancia con lo que lamentaba Quesada y Blackwell (2009: 129): “the often-repeated yet inaccurate explanation that SP use in Spanish is optional”.

En cuanto al manual *Español ELElab C1-C2*, vemos que sigue una línea explicativa de corte tradicional. En el pequeño cuadro teórico que ofrece se hace referencia únicamente al sujeto explícito

obligatorio. Se indica que es necesario (i) para deshacer una posible ambigüedad causada por la flexión verbal y (ii) para acentuar un contraste. Una vez más, el uso del sujeto nulo se trata como lo 'usual' en español y la presencia como algo excepcional, sin incidir en los casos donde tener un sujeto nulo aporta cambios en el significado o es la única posibilidad. Como novedad, se incluye el uso del sujeto expreso cuando se acompaña de *solo* y *mismo*, es decir, en estructuras de reduplicación con valor enfático (cf. §7.1. PCIC). Tampoco se incluye ningún ejercicio práctico.

Pronombre personal sujeto

Es muy común decir que los pronombres personales de sujeto (*yo, tú, él/ella, etc.*) no son obligatorios en español, pero el uso del pronombre personal de primera persona singular (*yo*) es especialmente frecuente y su presencia es necesaria en ciertas ocasiones, por ejemplo cuando queremos remarcar que cierta persona realiza (o no) una determinada acción, en contraste con otra u otras.

(1) *Yo, desde luego, no voy a ir.*

Otras veces, incluir el pronombre de sujeto sirve para resolver la ambigüedad que presentan ciertas formas verbales.

(2) *Más quisiera yo/él/ella/usted.*

Imagen 1. *Español ELElab C1-C2*, p. 135.

El último manual que comenta el uso del sujeto es *Español lengua viva 4*. En el apartado de gramática de la unidad 5 se presenta "el uso de los pronombres personales en función de sujeto y de objeto directo e indirecto". Nos dirigimos a la página y observamos que al sujeto se le dedican dos párrafos: uno que corresponde a la explicación gramatical y otro al ejercicio de reflexión (IMAGEN 2). De nuevo, contemplamos que sólo trata el sujeto explícito obligatorio y que las

explicaciones son de corte tradicional: el sujeto nulo se emplea para deshacer una ambigüedad, contrastar, enfatizar y si va seguido de los adverbios *solo* o *mismo*.

8. Problemas con los pronombres

α. Daniela y Tolya están aprendiendo español y tienen algunas dudas sobre el uso de los pronombres. Intentad ayudarlas dándoles una explicación lo más sencilla posible. El cuadro de gramática os puede ayudar.



El profesor siempre dice que no digamos *yo salí, él llegó, ellas comieron* sino *salí, llegó, comieron*, pero ¿qué pasa con frases como *Tú te callas, ¡Tú hazme caso! ¡Si no he sido yo! Al salir él, ella se fue, No limpies el horno, se limpia él solo.*

Oye, ¿tú sabes qué diferencia hay entre *Si quieres, coge* y *Si quieres, cógelos*?

GRAMÁTICA

Uso de los pronombres personales

En función de sujeto (*yo, tú, etc.*)

Aparecen si: deshacen una ambigüedad, contrastan, enfatizan y si van seguidos de *solo* o *mismo*.

En función de objeto directo (*me, te, lo, la, etc.*)

Con algunos verbos la presencia o ausencia supone un cambio de matiz:

¿*Me das?* [se sobrentiende que algunos]

¿*Me los das?*

[se sobrentiende que todos].

En función de objeto indirecto (*me, te, le, se, etc.*)

Imagen 2. *Español Lengua viva 4*, p. 69.

Al no encontrar ningún ejercicio que ponga en práctica estas nociones, nos dirigimos al cuaderno de actividades. En la unidad 5 se halla el único ejercicio sobre el sujeto explícito obligatorio, cuyo objetivo es completar los huecos con los pronombres obligatorios en oraciones contrastivas como "*Es ella la que es una compradora compulsiva, no él*", o en otras con adverbios como "*En esa tienda los precios son de escándalo, tú mismo puedes comprobarlo*". Exactamente, esta es la mecánica de ejercicios que criticaba Perales y Portillo (2008: 890).

5.  Completa estas oraciones con el pronombre personal correcto (*yo, tú, él, ella*).

1. Mira, Pepito, te callas, ¿vale? Mira que comprar una cosa tan tonta por tanto dinero.
2. En esa tienda los precios son de escándalo. mismo puedes comprobarlo.
3. Mi abuelo prefiere ir a la tienda. No se fía de nosotros.
4. Es la que es una compradora compulsiva, no, que apenas si gasto nada. _
5. ¿Que se ha comprado un anillo de brillantes? No le hagas caso, más quisiera

Imagen 3. *Español Lengua viva 4, Cuaderno de actividades*, p. 59.

En los nueve libros restantes, en los que no se halla explicación alguna del uso del sujeto pronominal, sólo se tienen en cuenta los pronombres personales en función de complemento directo e indirecto. Como estas funciones no son de interés para nuestro estudio, estos materiales no vendrán analizados en detalle. A modo de muestra y para que sirva de ejemplo, comentamos *El ventilador* (2005).

En la sección de gramática de *El ventilador* (2005) se indica que se estudiará “el uso de los pronombres personales y su significado en los contextos en que aparecen” (IMAGEN 4). Debido a la amplitud de tal descripción, parece que se comprende el pronombre personal tónico en función de sujeto. Sin embargo, una vez acudimos al apartado, leemos los objetivos y revisamos la unidad, nos damos cuenta de que no es así: “en esta sesión vamos a familiarizarnos con algunos usos complejos o problemáticos de los pronombres: laísmo, leísmo, uso de *me, te, se...*” (IMAGEN 5).


6. SABER GRAMÁTICA 			170
Sesión	Objetivos	Contenidos	Pág.
6.5 Lola no es lela	Ser conscientes de cuándo y por qué aparecen los pronombres analizando y comprendiendo los contextos de su uso	El uso de los pronombres personales y su significado en los contextos en que aparecen	198

Imagen 4. *El ventilador. Nivel superior*, p. 7.

Objetivos

En esta sesión vamos a familiarizarnos con algunos usos complejos o problemáticos de los pronombres: laísmo, leísmo, uso de *me, te, se...* con verbos de objeto directo y *se* de involuntariedad. Queremos que prestes atención a la importancia de la función sintáctica de las partes de la oración y a la pertinencia del orden de la información. El propósito es que adquiráis conciencia de cuándo y por qué usamos estas palabras para que, de ese modo, seáis más precisos y correctos en el uso de la lengua.

Imagen 5. *El ventilador. Nivel superior*, p. 198.

En definitiva, podemos concluir que la cuestión del sujeto nulo se ignora completamente en los materiales de ELE pese a la relevancia y presencia de este fenómeno en el discurso. Por tanto, si la única explicación del sujeto tácito que se ofrece a los aprendientes es que se usa siempre menos en los casos en los que el sujeto explícito es obligatorio, no existe forma de reconocer el resto de los contextos y mitigar los errores producidos por la interferencia de su L1. Aún más, los estudios empíricos muestran que su trascendencia se intensifica al tratar con un alumnado anglófono de nivel C1 del que se espera un dominio avanzado: “[el aprendiente] mantiene con consistencia un alto grado corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen” (MCER, 2001: 32).

5. CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio partía de la voluntad de profundizar sobre el fenómeno gramatical del sujeto nulo desde un enfoque generativista. Tomando la perspectiva de la variación paramétrica, resultaba de especial interés comparar el inglés, lengua con el parámetro desactivado, y el español, lengua con el parámetro activado. Tras señalar el rol de la L1 y la GU en el aprendizaje de otras L2, nos hemos servido del análisis contrastivo como herramienta para identificar qué

estructuras gramaticales podían resultar complicadas para un anglófono aprendiendo español. Una vez cubierto este primer objetivo, hemos pasado a la revisión de diferentes estudios empíricos que demostraban en porcentajes estas dificultades. Aún más, revelaban un retroceso en el aprendizaje de este fenómeno en niveles avanzados. Esto nos ha permitido señalar que, al contrario de la L1, el *input* no es suficiente para reactivar el parámetro en la L2. Se necesita, por tanto, evidencia negativa que señale los usos y matices del sujeto nulo pues, como se ha observado, en algunos casos no puede incluirse, es obligatorio, no suena nativo o aporta un significado diferente (condiciones acotadas por factores sintácticos, semánticos, discursivos, pragmáticos y/o estilísticos).

Pasando de la lingüística teórica a la aplicada, esto es, a la metodología de la enseñanza de ELE, hemos querido revisar las guías de las que se sirve el docente, aunque como temíamos, no ha sido del todo satisfactorio: el PCIC no incluye el sujeto nulo en niveles avanzados y, consecuentemente, los doce materiales didácticos basados en éste tampoco. Por tanto, si retomamos la hipótesis de partida que motivaba nuestro estudio, no sólo hemos detectado que los alumnos cometen estos errores debido a la interferencia de la L1, sino que además no reciben las indicaciones necesarias en el aula que les permiten conocer cómo funciona el sujeto nulo en español y discernir en qué casos es opcional y cuando esta opcionalidad ofrece cambios de significado, cuando es obligatorio e incluso cuando no suena natural o propio de un hablante nativo.

Por último, creemos que conocer cómo funciona el sujeto en una lengua que se está aprendiendo es útil no solo para hablantes de una L1 sin opción de sujeto nulo, sino también para aquellos que en su L1 la opción está activada, en tanto que no podemos dar por hecho que el parámetro funciona de la misma forma y en los mismos contextos.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcos, E., 2000: *Gramática de la lengua española*. Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calpe.

Baralo, M., 1996: "Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera", en Celis, Á. y J.R. Heredia (coords.), *VII Congreso de ASELE. Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, págs. 123-128.

Bello, A., 2002: *Gramática: gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [consulta: 8 de febrero de 2019]

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/gramatica-gramatica-de-la-lengua-castellana-destinada-al-uso-de-los-americanos--0>

Biberauer, T., H. Holmberg, I. Roberts y M. Sheehan., 2009: *Parametric variation: Null subjects in minimalist theory*. Cambridge: CUP.

Birchenall, L. y Müller, O., 2014: "La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad". *Lenguaje* 42(2): 417-442.

Brucart, J.M., 1996: "Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera", en Celis, Á. y J.R. Heredia (coords.), *VII Congreso de ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Almagro. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, págs. 17-43.

Camacho-Taboada, V., Á.L. Jiménez-Fernández y S. López-Rueda, 2016: "The acquisition of null/explicit subject pronouns in Spanish as L2 by English speakers", en Cetnarowska B., M. Kuczok, M. Zabawa (eds.) (2016): *Various dimensions of Contrastive Studies*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Campos, N. y Devís, P.: "Sobre los contenidos gramaticales en el aula de lengua extranjera". *Verbum* [en línea]. 2008, diciembre vol. 10(2) [consulta: 8 de febrero de 2019]. Disponible en la web: <https://doi.org/10.1556/Verb.10.2008.2.14>

Chomsky, N., 1965: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N., 1981: *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris Publications.

Chomsky, N., 1988: *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor Distribuciones.

Chomsky, N., 1989: "Los conceptos del lenguaje", en Bustos Guadaño, E. (ed.) (1989): *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza Editorial.

Consejo de Europa, 2001: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* [en línea] 2001. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [consulta: 8 de febrero de 2019]. Disponible en la web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Devís, P., 2011: "El parámetro del sujeto nulo y la enseñanza del español como lengua extranjera. Reflexión gramatical". *Didáctica. Lengua y literatura* [en línea], marzo vol. 23 [8 de febrero de 2019]. Disponible en la web: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/36310>

Enríquez, E., 1984: *El pronombre personal sujeto en la lengua española hablada en Madrid*. Madrid: C. S. I. C.

Escobar Urmeneta, C. y Bernaus, M., 2001: "El aprendizaje de lenguas en medio escolar", en: Nussbaum, L. y Bernaus, M. (eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis, págs 39-77.

Fernández-Fuertes, R., 2004: "La teoría lingüística y la comparación de las lenguas: el caso de los sujetos del español y del inglés". *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* [en línea], marzo vol. 0 [consulta: 8 de febrero de 2019], pp. 11-21. Disponible en la web: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:d98a2530-4c5f-47c5-877f09206b8612b6/2004-redele-0-11fernandez-pdf.pdf>

Fernández Soriano, O., 1999: "El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos", en Bosque, I. y V. Demonte (dir.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española: sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa.

Frascarelli, M. y Jiménez-Fernández, Á.L. (en prensa): "Understanding partiality in pro-drop languages: An information-structure approach". *Syntax* 22 (1/2).

Instituto Cervantes, 2006: *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC): niveles de referencia para el español* [en línea]. Alcalá de

Henares: Biblioteca Nueva. [consulta: 8 de febrero de 2019]. Disponible en la web:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Jaeggli, O., 1982: *Topics in Romance Syntax*. Dordrecht, The Netherlands: Foris.

Jiménez-Fernández, Á.L. y Tubino-Blanco, M., 2018: "Vagueness in the interpretation of Spanish nosotros: A Speech act phrase analysis", en Alboiu, G. (coord.), *48th Linguistic Symposium on Romance Languages*. Toronto:York University.

Krashen, S., 1980: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Liceras, J., 1989: "On some properties of the pro-drop parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish", en Gass, S. y J. Schachter (eds.) (1989): *Language Acquisition: A Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liceras, J. y Díaz, L., 1999: "Topic-drop versus pro-drop: null subjects and pronominal subjects in the Spanish L2 of Chinese, English, French, German and Japanese speakers". *Second language research* [en línea], enero vol. 15 (1) [consulta: 8 de febrero de 2019]. Disponible en la web:
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1191/026765899678128123>

Long, M. H., 1983: "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics* 4/2: 127-141.

López Rueda, S., 2015: "Adquisición de los sujetos pronominales en español por aprendientes anglófonos". *marcoELE: Revista de didáctica ELE* [en línea], marzo vol. 20 [consulta: 8 de febrero de 2019]. Disponible en la web:
<https://marcoele.com/adquisicion-de-los-sujetos-pronominales/>

Lozano, C., 2002: "Knowledge of Expletive and Pronominal Subjects by Learners of Spanish". *ITL International Journal of Applied Linguistics* [en línea], enero vol. 135/136 [consulta: 8 de febrero de 2019]. Disponible en:
<https://benjamins.com/catalog/itl.135-136.02loz>

Lu, H., 1995: "Sujetos nulos en los idiomas español y chino". *Mester* [en línea], vol. 24(2) [consulta: 8 de febrero de 2019]. Disponible en la web:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=939>

Luján, M., 1999: "Expresión y omisión del pronombre personal", en Bosque, I. y V. Demonte (dir.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española: sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa.

Martín, J.M., 2000: *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Matte Bon, F., 2008 [1992]: *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.

Perales, S. y Portillo, R., 2007: "Sobre las propiedades referenciales de los sujetos nulos y pronominales del español oral y escrito", en Balmaseda, E. (ed.), *XVII Congreso de ASELE. Las destrezas orales en*

la enseñanza del español L2-LE. Logroño: Universidad de La Rioja, págs. 889-900.

Perales, S. y Portillo, R., 2008: "Evaluando el uso de sujetos nulos y pronominales en aprendices de ELE", en Pastor Cesteros, S. y S. Roca (ed.): *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE). La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*, págs. 476-481.

Pladevall, E., 2007: *Child and adult non-native subject development: a bi-directional study of English and Spanish as L2s* (Tesis doctoral) [en línea] [consulta: 8 de febrero de 2019]. Disponible en la web: <http://hdl.handle.net/10803/4912>

Quesada, M. y Blackwell, S., 2009: "The L2 acquisition of null and overt Spanish subject pronouns: A pragmatic approach", en Collentine, J., M. García, B. Lafford y F. Marcos Marín (eds.): *Selected proceedings of the 11th Hispanic linguistics symposium*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project.

Quirk, R. *et al.*, 1985: *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres: Longman Group Limited.

Real Academia Española, 1973: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: *Nueva Gramática de la Lengua Española (NGRAE)*. Madrid: Espasa.

Rizzi, L., 1982: *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht, The Netherlands: Foris.

Rodríguez, C., 2007 [1662]: *Lingvae Hispanicae Compendium*. Madrid: ArcoLibro.

Rothman, J., 2009: "Pragmatic deficits with syntactic consequences?: L2 pronominal subjects and the syntax-pragmatics interface". *Journal of Pragmatics* [en línea], mayo vol. 41(5) [consulta: 8 de febrero de 2019]. Disponible en la web: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S037821660800177X>

Saunders, J., 1999: *Null and overt references in Spanish second language acquisition: A discourse perspective* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Texas: Austin.

Seco, M., 1988: *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.

Soler, C., 2002: "Principios y parámetros en la adquisición del español como lengua extranjera: el parámetro del sujeto nulo". *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* [en línea], vol. 8(39) [consulta: 8 de febrero de 2019]. pp.33-36. Disponible en la web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=255816>

Vidal, M.I., 2016: *El tratamiento del pronombre en las gramáticas del español (1492-1698): una aproximación* (Trabajo fin de grado) [en línea] [consulta: 8 de febrero de 2019]. Disponible en la web: <https://gredos.usal.es/handle/10366/132682>

White, L., 1985: "The 'pro-drop' parameter in adult second language acquisition". *Language Learning* [en línea], marzo vol. 35(1) [consulta: 8 de febrero de 2019]. Disponible en la web: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01014.x>

White, L., 2003: *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

6.2. MANUALES DE ENSEÑANZA DE ELE

Acquaroni, R. *et al.*, 2017: *C de C1: curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas.

Blanco, A. *et al.*, 2007: *Sueña 4. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Anaya.

Blanco, A., 2007: *Sueña 4 C1: Libro del alumno*. Madrid: Anaya.

Blanco, A., 2007: *Sueña 4 C1: Libro del profesor*. Madrid: Anaya.

Blas, A. y Abia, B., 2010: *En acción 4*. Madrid: enClave ELE.

Chamorro, M.D. *et al.*, 2005. *El ventilador: curso de español de nivel superior C1*. Barcelona: Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas.

Coronado, M.L. *et al.*, 2004: *A fondo 2. Curso de español lengua extranjera. Nivel superior*. Madrid: SGEL

Coto, V. y Turza, A., 2014: *Tema a tema C*. Madrid: Edelsa.

Delgado R. *et al.*, 2014: *Español ELElab C1-C2*. Universidad de Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Equipo Prisma, 2005: *Prisma C1 Consolida*. Madrid: Edinumen.

Equipo nuevo Prisma, 2011: *Nuevo Prisma C1*. Madrid: Edinumen.

Fontecha, M. *et al.*, 2008: *Español lengua viva 4. Libro del alumno*. Madrid: Santillana.

Gálvez, D. *et al.*, 2016: *Dominio: curso de perfeccionamiento*. Madrid: Edelsa.

Sánchez, J. *et al.*, 2006: *Nuevo español sin fronteras 3*. Madrid: SGEL

VV.AA., 2008: *Español lengua viva 4. Cuaderno de actividades*. Madrid: Santillana.

6.3. OBRAS LITERARIAS

Pérez Galdós, B., 2004: *La desheredada*. Madrid: Cátedra.

Pérez Galdós, B., 2005: *Marianela*. Madrid: Cátedra.

FECHA DE ENVÍO: 15 DE FEBRERO DE 2019

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 16 DE MARZO DE 2019