

Presencia de rasgos lingüísticos característicos de las lenguas de herencia en las producciones escritas de hablantes bilingües de Gibraltar

Presence of linguistic features characteristic of heritage languages in the written productions of bilingual speakers in Gibraltar

Alicia Mariscal Ríos

Universidad de Cádiz e Instituto de Investigación en Lingüística Aplicada (ILA)

alicia.mariscal@uca.es

RESUMEN

Con este trabajo, que se enmarca en el ámbito de estudio de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, el bilingüismo y el contacto lingüístico, nos proponemos comprobar si se observan rasgos lingüísticos característicos de las lenguas de herencia en una muestra de 40 hablantes bilingües de inglés y español en la comunidad de habla de Gibraltar. En este territorio británico en el extranjero, el inglés es la única lengua oficial y de instrucción curricular, aunque mantiene un estrecho contacto lingüístico con el español, adquirido por una parte de su población de forma oral en el ámbito familiar y aprendido como asignatura de lengua extranjera en la escuela. Para dicho análisis, emplearemos las producciones escritas en español de estudiantes que cursaban el último año de Educación Secundaria en una escuela de Gibraltar, recogidas mediante un cuestionario de disponibilidad léxica. Los resultados reflejan la presencia en sus producciones en español de ciertos aspectos propios de los hablantes de herencia, como la falta de concordancia de género y número, la asignación errónea del género a los sustantivos, el uso incorrecto de las preposiciones y la abundancia de calcos semánticos y sintácticos por traducción literal del inglés.

Palabras clave: bilingüismo, contacto lingüístico, Gibraltar, hablantes de herencia

ABSTRACT

In this paper, within the framework of the fields of linguistics applied to language teaching, bilingualism, and language contact, the written productions of 40 bilingual speakers of English and Spanish in Gibraltar will be analysed in order to find some of the linguistic features commonly associated to heritage languages. In this British overseas territory, English –which is the only official language and the language of instruction in schools– comes into contact with Spanish, acquired orally at home by part of its population, and learnt as a foreign language at school. The informants, who were attending the last year of Secondary Education in a comprehensive school in Gibraltar, were administered a lexical availability test. The results show the presence in Spanish of some special characteristics related to heritage speakers' linguistic repertoire, such as the lack of gender and number agreement, the wrong assignment of gender to nouns, the incorrect use of prepositions, and the overuse of semantic and syntactic calques due to literal translation from English.

Keywords: bilingualism, language contact, Gibraltar, heritage speakers

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo, enfocado desde el ámbito del bilingüismo, del contacto lingüístico y de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, nos proponemos analizar si en las producciones escritas en español de 40 hablantes bilingües de inglés-español en Gibraltar se observan rasgos propios de los hablantes de herencia. A pesar de que, en este pequeño territorio británico en el extranjero, el inglés es la única lengua oficial –por su pertenencia al Reino Unido–, el español se halla presente en las comunicaciones cotidianas de un amplio sector de la población.

Gibraltar resulta sin duda una zona de gran riqueza sociolingüística por su situación de bilingüismo social y contacto de lenguas, aunque se encuentra poco explorado en general en lo que respecta a las investigaciones sobre el español como lengua de herencia, como lo manifiesta la falta de trabajos dedicados específicamente a dicho tipo de hablantes en esta comunidad de habla, a excepción de Errico (2015). El artículo que aquí presentamos pretende continuar en esa línea y aumentar, de este modo, el número de investigaciones en la zona.

Como parte del marco teórico, comenzaremos delimitando dos términos de cierta complejidad en cuanto a su definición, como son el *bilingüismo*, por un lado, y las *lenguas de herencia* y los *hablantes de herencia*, por otro. Incluiremos también una breve descripción de la situación sociolingüística actual de Gibraltar, que sirva para entender un poco más las características de sus hablantes. Tras el capítulo metodológico, se expondrán los principales resultados obtenidos, cuyos datos serán analizados a partir de los rasgos lingüísticos detectados en hablantes de herencia de español por Lipski (1986), Acosta (2013), Errico (2015) e Irizarri (2016). La muestra de población está constituida por 40 estudiantes de Educación Secundaria de una escuela de Gibraltar, a quienes se les administró un cuestionario de disponibilidad léxica, instrumento cada vez más empleado en las investigaciones actuales que se desarrollan en zonas de contacto entre lenguas.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE “LENGUA DE HERENCIA”

En este capítulo, nos aproximaremos a los términos *bilingüismo*, *lengua de herencia* y *hablante de herencia* (§2.1); explicaremos algunos de los rasgos lingüísticos que suelen estar presentes en las producciones de los hablantes de herencia de español (§2.2), y describiremos brevemente la situación sociolingüística y educativa de Gibraltar (§2.3), comunidad de habla en la que hemos centrado nuestra investigación.

2.1 Delimitación conceptual de *bilingüismo*, *lengua de herencia* y *hablante de herencia*

El término *bilingüismo* resulta difícil de delimitar, con distintas definiciones aportadas por los diversos autores, por lo que a veces se prefiere establecer una tipología del bilingüismo. Entre las más abarcadoras destacan las de Haugen (1953) y Weinreich (1953), para quienes el bilingüe es, en líneas generales, aquel capaz de hablar dos lenguas, mientras que otros optan por alternativas más restrictivas, por ejemplo Bloomfield (1933), que establece que solo puede ser bilingüe el que tenga un dominio nativo de las dos lenguas. Estamos de acuerdo con Appel y Muysken (1987) en que lo más complejo no es definir el término en sí, sino determinar si una persona lo es o no.

En consonancia con esto, según Grosjean (1989: 3-6), existen dos posturas a la hora de identificar si un hablante es o no bilingüe. La primera se centra en la dicotomía entre monolingües y bilingües, según la cual el hablante bilingüe tendría competencia lingüística en ambas lenguas y el monolingüe únicamente en una. La segunda postura, en la que nos basaremos para este trabajo, distingue a los hablantes bilingües según sus características específicas, por lo que no habría un único concepto de sujeto bilingüe prototípico, sino diferentes tipos y grados de bilingüismo.

El significado del término *bilingüismo* está claro: hace referencia al conocimiento y uso de dos lenguas. Sin embargo, resulta terriblemente difícil determinar a qué personas aplicarlo [...]. Entonces, ¿dónde acaba el monolingüismo y empieza el bilingüismo? La dificultad para responder a esta pregunta reside principalmente en la existencia de casi tantas experiencias bilingües como hablantes bilingües. Algunas personas adquieren dos lenguas desde su nacimiento (bilingües simultáneos); otras las aprenden más tarde (bilingües sucesivos) mediante instrucción formal (clases de inglés), inmersión lingüística (migración o estudios en el extranjero, entre otros) u otras situaciones. Todo ello implica que resulte complicado establecer una definición que abarque las múltiples experiencias en torno al bilingüismo y que, además, resulte útil (Costa, Hernández y Baus, 2015: 35).

De forma similar a lo que ocurre a la hora de proporcionar una definición de *bilingüismo*, Zyzik (2016: 32-34), ante la variedad que también pueden manifestar los hablantes de herencia, propone un "prototype model of the HL learner in order to better understand the traits that characterize this heterogeneous group of bilinguals", ya que "each heritage speaker seems to tell his own story" (de Swart, 2013: 256). En consecuencia, Zyzik (2016: 34) recomienda que los hablantes de herencia no sean comparados ni con los hablantes monolingües ni con los aprendices de lenguas extranjeras, sino que sean, en palabras de la autora, "examined in their own right".

Las lenguas de herencia resultan de gran interés sociolingüístico –por su relación con situaciones de bilingüismo social, multilingüismo y contacto lingüístico– y a la vez psicolingüístico, al conllevar el estudio de la adquisición bilingüe. Están a su vez presentes en las investigaciones realizadas en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y la política y planificación lingüísticas, pues las medidas adoptadas en este último ámbito pueden repercutir positiva o negativamente en el desarrollo bilingüe en ambos sistemas.

Al igual que ocurre con otros términos, como *bilingüismo*, *lengua materna y segunda lengua* (Mariscal, 2019), definir *lengua de herencia* y *hablante de herencia* es complicado, algo que sucede, según Wiley (2001: 29), siempre que existe la necesidad de etiquetar cualquier situación compleja. Estas dificultades terminológicas¹ hacen que el término *lenguas de herencia* varíe según el contexto en el que se aplique. Concretamente, en este trabajo nos interesa su uso en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y para su definición nos basaremos principalmente en Valdés (2001), quien, al referirse específicamente al español y al inglés, define *lengua de herencia* (*heritage language*) en el ámbito educativo del siguiente modo:

Foreign language educators use the term to refer to a language student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or at least understands the language, and who is to some degree bilingual in that language and in English [...] For these educators, the heritage language student is also different in important ways from the

traditional foreign language student. This difference, however, has to do with developed functional proficiencies in the heritage languages (Valdés, 2001: 38).

El hablante de herencia se caracteriza por tanto por haber crecido en un entorno familiar en el que se usa otro idioma distinto al de la comunidad en que vive, que produce –o al menos entiende– la lengua adquirida en el ámbito familiar y es hasta cierto punto capaz de comunicarse en ambos sistemas. Irizarri (2016: 1), en su investigación con hablantes de herencia de español en los Países Bajos, aclara que sus informantes hacen uso del español en el hogar y con la familia en general, mientras que el holandés es “the language of most other contexts throughout their lives, including school, work, and social life”. Su definición de los hablantes de lenguas de herencia es esta:

Aquellas personas que, habiendo estado expuestas a una lengua de herencia en un ambiente natural desde su nacimiento, han convivido, además, intensamente y de forma simultánea o secuencial, con otra lengua, que es la lengua dominante de la sociedad (Irizarri, 2016: 327).

Es por ello que este tipo de hablantes acceden a la escuela ya con cierta competencia lingüística, en particular, y comunicativa, en general, pero se encuentran con clases en las que su lengua de herencia es impartida como lengua extranjera, de forma que han de adaptarse, sobre todo en los niveles iniciales, a sesiones diseñadas para alumnos que aprenden el idioma por primera vez. Menciona Valdés (2001: 37), en este sentido, que es preciso diferenciar entre la enseñanza de lenguas “as school subjects to learners with a home background in these languages and as foreign languages to students with no background in them”.

Ennsen-Kananen y King (2013: 2) coinciden con Valdés (2001) y añaden, además, que los hablantes de herencia de español, al recibir por lo general toda su formación académica en otra lengua –normalmente la considerada como prestigiosa en su comunidad de habla–, tienen oportunidades muy limitadas de desarrollar sus destrezas escritas en español. Esta falta de exposición escrita al español repercute no solo en la lectura y la escritura, sino también en la adquisición de vocabulario y en la ortografía (Mariscal, 2017b y 2018). De hecho, de acuerdo con la investigación llevada a cabo por Cuza, Miller, Pasquarella y Chen (2017), la instrucción explícita fomenta el desarrollo de las destrezas escritas en español cuando este es adquirido como lengua de herencia durante la niñez.

Salvo los relativos al español con respecto al inglés en los Estados Unidos, no abundan en general los estudios sobre el español como lengua de herencia, aunque Brinton, Kagan y Bauckus (2017) advierten que se trata de un campo emergente, como lo demuestran algunos de los trabajos publicados en la última década, como los de Bonomi (2010); Calvi (2011); Errico (2015); Irizarri (2016); Romano (2017); Cuza et. al. (2017); Chappell (2018); Pérez-Núñez (2018); Giancaspro (2019); van Osch (2019); Beaton (2020), y Zyzik (2021, en prensa), así como la creación en 2021 de la revista internacional *Spanish as a Heritage Language*, que será dedicada íntegramente a la publicación de investigaciones –tanto teóricas como aplicadas– relacionadas con el desarrollo del español como lengua de herencia en hablantes bilingües.

Como indica Dumitrescu (2015: 26) al aludir al contacto lingüístico entre el español y el inglés en los Estados Unidos, las situaciones de contacto entre lenguas en las sociedades bilingües (o multilingües) suelen repercutir en la aparición de un estilo de comunicación mixto, donde “los hablantes manejan simultáneamente los recursos de las dos lenguas para interactuar con sus pares”, por lo que abundan ciertos fenómenos característicos de los

trasvases entre sistemas, como las transferencias entre lenguas, los préstamos y calcos. Dichos trasvases, como apuntamos en Mariscal (2021, en prensa), por lo general se suelen producir en una dirección: de la lengua prestigiosa a la no prestigiosa de la comunidad de habla.

Los *préstamos*, que aquí entendemos como Moreno Fernández (2009: 257), o sea, “una palabra de una lengua A (que) se incorpora plenamente, con su forma y su significado, a una lengua B”, no han de ser confundidos con los calcos, que se producen cuando la lengua receptora no toma prestado el signo completo, sino únicamente una de sus partes (el significante o el significado), a lo que Gómez Capuz (1988: 62) denomina *préstamos por traducción*.

Los *calcos*² pueden ser *semánticos* –si se extiende el significado de la palabra en la lengua receptora por influencia del otro sistema con el que entra en contacto, como al traducir el verbo *to fail* del inglés como *fallar* en *fallar los estudios* (“suspender”)– o bien *sintácticos*, cuando se recurre a la traducción literal mediante el “calco” de su estructura, como sucede en **coche caballo*³, en lugar de *coche de caballos*, por transferencia interlingüística de la palabra compuesta *horse carriage* del inglés. La presencia de calcos en las producciones escritas en español de nuestro grupo de informantes en Gibraltar será tratada en el capítulo 4.

2.2 Rasgos lingüísticos característicos de los hablantes de herencia de español

Para el análisis de algunos de los rasgos lingüísticos que suelen estar presentes en los hablantes de herencia de español, nos basaremos en Lipski (1986), Acosta (2013), Errico (2015) e Irrizarri (2016).

Para su trabajo, Lipski (1986: 13-19) toma como punto de partida a varias comunidades de hablantes de español en los Estados Unidos que muestran lo que el autor denomina un *habla vestigial* en español con respecto al inglés, aunque sin especificar ni el número ni las características específicas de los informantes de su estudio. Los rasgos que observa son los siguientes: (1) errores en la conjugación verbal (**yo entiendo*); (2) falta de concordancia de género (**blusa blanco*) y número (**anteh del cuatro de la tarde*; **muchah manera*; **los muchachoh*; **muchos edificio*); (3) asignación errónea de género a los sustantivos (**un casa*; *la camino*); (4) eliminación de las preposiciones (**pan [de] molino*), confusión en su uso y neutralización ocasional de sus valores semánticos (**oportunidades en [para] hablar español*); (5) reducción de la complejidad sintáctica (**una escuela [donde] habían muchos españoles*); (6) eliminación o adición incorrecta de artículos definidos e indefinidos (**[las] mujeres*); (7) uso de pronombres sujeto innecesarios (*cuando yo fui ...*, *yo vi ...*); (8) uso del verbo *tener* en lugar de *haber* (**tenía una escuela aquí*), y (9) presencia de calcos sintácticos, como la traducción de la construcción *for+objeto+to+infinitivo* como “*para tú+infinitivo*” en vez de “*para que+Subjuntivo*” (**hay muchah manera loh muchachoh salí*), o de “para atrás” para la partícula *back* (*venga patrás mañana*).

Acosta (2013), por su parte, describe los errores morfológicos y sintácticos observados en español en la producción escrita de una informante nacida en Nueva York, de madre de origen latino –aunque nacida en los Estados Unidos– y padre dominicano. Su lengua dominante es el inglés, aunque habla en español con su padre (con su madre y hermanos siempre en inglés), cambia frecuentemente de código y ha estudiado español como asignatura de lengua extranjera en el instituto. Para la recogida de los datos, se empleó una redacción en la que la participante escribía acerca de un viaje. Entre los rasgos más

destacables detectados en sus producciones, se hallan: (1) errores en la conjugación verbal (**nunca recomendia*→ *nunca recomendaría*); (2) problemas de concordancia de género (**un princesa*) y número (**todo los cosa me recordó*→ *todas las cosas me recordaron*); (3) asignación errónea de género a los sustantivos (**la palacio*); (4) uso incorrecto de las preposiciones (**caminamos [a/hacia] los dormitorios*); (5) inclusión de pronombres sujeto innecesarios (**Cynthia pregunto si ella podría tener el asiento cerca de la ventana*); (6) mal uso de los pronombres átonos (**Yo trate a ponerse cómodo*→ *traté de ponerme cómodo*), y (7) presencia de calcos por traducción literal del inglés (**coger fotos*→ *hacer/tomar fotos*).

En cuanto a la investigación de Errico (2015), se somete a estudio una muestra formada por 211 adolescentes bilingües de español e inglés que asistían a dos escuelas públicas de Educación Secundaria en Gibraltar y “formaban parte de grupos bilingües, integrados por sujetos que habían adquirido el español informalmente” (Errico, 2015: 199). En las producciones escritas en español de los estudiantes de Gibraltar, recopiladas a partir de los datos presentes en “dos redacciones escritas, una descripción personal y la narración de una experiencia personal, un libro o una película” (Errico, 2015: 199), la autora encuentra: (1) errores en la conjugación verbal (**los turistas nos pregunto*; **yo leir*); (2) problemas de concordancia de género (**un vida tremendo*; **la tercer pelicula*) y número⁴ (**mis pasatiempo*; **ojos azul*); (3) asignación errónea de género a los sustantivos (**un niña*); (4) utilización incorrecta de las preposiciones (**Me gusta a bailar y juego [a] baloncesto*; **invitó [a] sus amigos*); (5) reducción de la complejidad sintáctica; (6) eliminación o adición incorrecta de artículos definidos e indefinidos (**[el] retorno del rey*); (7) inclusión de pronombres sujeto innecesarios (*Yo me llamo AP y yo tengo un vida tremendo y yo tengo ...*); (8) mal uso de los pronombres átonos (**[me] gusta leer libros*), y (9) calcos sintácticos, como “pa(ra) atrás” (**Ase unas cuantas semanas patras*). Errico (2015) insiste, además, en la existencia de un vocabulario mucho más reducido y menos especializado en español que en inglés y en la “presencia de rasgos discursivos típicos de la oralidad coloquial que hacen que el estilo contextual adoptado sea poco congruente con el medio utilizado (comunicación escrita formal)” (Errico, 2015: 206).

Por último, Irizarri (2016) detecta en las producciones de 24 hablantes bilingües de español y holandés en los Países Bajos –que habían mantenido el español de su tierra natal (Chile) en el ámbito familiar– características estructurales propias del español, pero también influencia del holandés, la lengua que empleaban fuera del hogar, así como “unique internal innovations which reflect neither continuity nor influence from Dutch” (Irizarri, 2016: 1). Las técnicas utilizadas para la recogida de los datos fueron estímulos visuales (*visual elicitation*), para que los informantes describiesen de forma oral lo que veían, y una entrevista, ambas pruebas en la lengua de herencia de los participantes (español). Entre los rasgos más característicos detectados por este autor, cabe destacar los siguientes: (1) errores en la conjugación verbal (**Un chico hace como si está lavando ropa*→ *estuviera*; *Un hombre quiere que un gato juega*→ *juegue*); (2) falta de concordancia de género (**un flor*; **la guitarra se pone roto*); (3) asignación errónea de género a los sustantivos (**un idea*); (4) uso incorrecto de las preposiciones (**silbó por ayuda*→ *para pedir ayuda*; *abrazando [a] una niña*); (5) inclusión de pronombres sujeto innecesarios (*Cuando tú *pagaste el fuego, tú olvidaste tus llaves*); (6) eliminación o adición innecesaria de artículos definidos e indefinidos (**para espantar [a los] pájaros*), y (7) presencia de calcos, como *Me gusta ir de vuelta*→ “volver”; **ponerse roto*→ *romperse*, y **pregunta ayuda*→ *pide ayuda*, por traducción literal de *ask for* como “preguntar”.

Como puede apreciarse, muchos de estos rasgos coinciden en los trabajos mencionados y serán los que sirvan de base para el análisis de nuestro corpus (§4), aunque antes describiremos brevemente la situación sociolingüística y educativa actual de Gibraltar.

2.3 Situación sociolingüística y educativa de Gibraltar

Gibraltar es un pequeño territorio británico en el extranjero, situado en la península ibérica. Su localización geográfica, limítrofe con algunas localidades de la provincia de Cádiz, ha dado lugar a que en la variedad del español que se habla en Gibraltar (el *yanito* o *llanito*), se aprecien ciertos rasgos característicos del español meridional, como el ceceo y/o seseo, el yeísmo, las aspiraciones del fonema /s/ en posición implosiva, la pérdida de la <d> intervocálica o la de consonantes finales (Mariscal, 2017; 2021, en prensa).

Su pertenencia al Reino Unido hace que en Gibraltar el inglés sea el único idioma oficial, lo que lo convierte en la lengua de prestigio. A raíz de la evacuación de la población civil de Gibraltar durante la Segunda Guerra Mundial (Mariscal, 2014) a destinos como Londres, Jamaica, Madeira e Irlanda del Norte, se detectaron grandes dificultades en el uso del inglés por parte de la población para la comunicación, lo que llevó al Gobierno de Gibraltar a adoptar una serie de medidas de política y planificación lingüísticas en el ámbito educativo, con vistas a mejorar la competencia en lengua inglesa de la población. Una de esas medidas fue la adopción del inglés como única lengua de instrucción en las escuelas, mientras que el español quedaba relegado desde entonces al aprendizaje como asignatura de lengua extranjera.

Este carácter “extranjero” del español ya lo cuestionábamos en Mariscal (2019), pues responde, en nuestra opinión, a factores políticos que no se corresponden realmente con la situación sociolingüística de contacto de lenguas existente entre el inglés y el español en Gibraltar. En este sentido, Errico (2015: 196) hace alusión a la política educativa *English-only* en el sistema escolar gibraltareño, que se basa en el *National Curriculum* del Reino Unido y donde “el único medio de enseñanza es el inglés y no se implementan medidas para revalorizar el bilingüismo de la población”. El currículum escolar en Gibraltar está pensado por tanto para su aplicación en hablantes monolingües de inglés que aprenden español como asignatura de lengua extranjera, no para los hablantes de español como lengua de herencia.

No solo se concede muy poco espacio al español, sino que apenas se tiene en cuenta el perfil de los aprendices, que se pueden asemejar a los hablantes de herencia estadounidenses [...]. A pesar de que en Gibraltar apenas hay medidas específicas a nivel de diseño curricular para responder a las necesidades de los alumnos hispanohablantes, los educadores sí parecen conscientes de las necesidades pedagógicas peculiares de alumnos que aprenden la lengua de forma no reglada (Errico, 2015: 197).

Coincidimos con Lipski (2008) en que Gibraltar comparte rasgos sociolingüísticos y educativos con los hablantes de español como lengua de herencia en los Estados Unidos, a los que el autor considera *bilingües de transición* (*transitional bilinguals*), tales como la falta de formación reglada en español, la existencia de clases exclusivamente en inglés (diseñadas para hablantes monolingües) y el uso del español –o en alternancia con el inglés– en el ámbito familiar y en contextos informales. Todo ello contribuye a que aunque

se trata de contextos demográficos, políticos, sociales y culturales muy diferentes, entre ellos se pueden apreciar importantes paralelismos tanto a nivel sociolingüístico como en los rasgos lingüísticos de las respectivas variedades de español que se han desarrollado (Errico, 2015: 194).

Errico (2015: 195), quien también encontró ciertas semejanzas entre el español de los Estados Unidos y el español de Gibraltar (*yanito* o *llanito*), atribuye dichas similitudes al "efecto que ha producido en esta variedad el contacto intenso y prolongado con el inglés a raíz de la colonización".

Una vez delimitados los conceptos más importantes relacionados con este trabajo y descritas algunas características de la comunidad de habla de Gibraltar, presentamos a continuación la metodología sociolingüística en la que nos hemos basado para realizar nuestra investigación.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para comprobar si existen rasgos característicos de los hablantes de español como lengua de herencia en las producciones escritas de nuestra muestra en Gibraltar, nos basaremos en el análisis de las producciones escritas de 40 estudiantes de Educación Secundaria en este territorio, que cursaban el último año de educación preuniversitaria en Gibraltar (nivel 10, de unos 14-15 años de edad). Se trata de adolescentes nacidos (o que habían pasado la mayor parte de su vida) en este territorio y que hablaban inglés y español. Los participantes eran todos varones porque los cuestionarios en español fueron distribuidos en la escuela masculina *Bayside School*, al carecer Gibraltar de escuelas mixtas públicas que impartan Educación Secundaria.

El instrumento empleado para la recogida de los datos fue un cuestionario de disponibilidad léxica, administrado por los investigadores del Proyecto *Lenguas en contacto y disponibilidad léxica: la situación lingüística e intercultural de Ceuta y Gibraltar*, siguiendo las mismas pautas metodológicas que en el Proyecto *Panhispánico*, coordinado y dirigido por Humberto López Morales para la elaboración de diccionarios de disponibilidad léxica en las distintas zonas del mundo hispánico. Los cuestionarios fueron acompañados por una encuesta para la obtención de datos de carácter sociolingüístico sobre los participantes, como su edad, lugar de nacimiento (y el de sus padres), el tiempo que llevaban en Gibraltar, su lengua(s) materna(s) y otras lenguas de uso en diferentes ámbitos, como en el hogar, fuera de la escuela y en las instituciones públicas.

Los cuestionarios de disponibilidad léxica están muy presentes en los trabajos actuales en el ámbito del bilingüismo y del contacto de lenguas, puesto que, en palabras de Serrano (2014: 46), representan "un instrumento muy adecuado para realizar comparaciones interlingüísticas". Se trata de "tests asociativos en torno a unos estímulos" (López Morales, 1978: 76), denominados *centros de interés*, como "partes del cuerpo", "ropa", "muebles de la casa", "alimentos y bebidas"; "la cocina y sus utensilios", "la escuela: muebles y materiales", "la ciudad", "el campo", "animales", "colores", "medios de transporte", "juegos y distracciones", "profesiones", "religión", etc. Aunque se trata de producciones escritas circunscritas al nivel léxico de la lengua, permiten analizar también la ortografía y parcialmente la sintaxis de algunos sintagmas, pero no facilitan datos desde el punto de vista textual.

Con los datos recogidos creamos un corpus de errores ortográficos (Mariscal, 2017), que nos permitió diseñar nuestra propia taxonomía (Mariscal, 2021, en prensa) para su catalogación, si bien en ella no se incluyeron los errores léxicos, que ahora presentamos en este trabajo, ya que estos no conllevaban problemas ortográficos en su escritura, como en **transportación/transporte*. A partir de los rasgos descritos en §2.2, analizaremos ahora si estos se hallan presentes en nuestra muestra de hablantes en Gibraltar, aportando para ello ejemplos extraídos de nuestro corpus.

4. PRESENCIA DE RASGOS LINGÜÍSTICOS PROPIOS DE LOS HABLANTES DE HERENCIA EN LAS PRODUCCIONES EN ESPAÑOL DE HABLANTES DE GIBRALTAR

A partir de los rasgos lingüísticos descritos por Lipski (1986), Acosta (2013), Errico (2015) e Irizarri (2016), sintetizamos en la tabla 1 las semejanzas con nuestros informantes en Gibraltar. Algunas de las características comunes con los estudios citados son: (1) problemas en la concordancia de género (**el tizo→ la tiza*) y número (**puertas abierta→ puertas abiertas*); (2) asignación errónea de género a los sustantivos (*sal y *pimiento→ pimienta; *violeta→ violeta*); (3) uso incorrecto de las preposiciones (**tortilla esselga→ tortilla de acelgas*); (4) mal uso de los pronombres átonos (**enamorar→ enamorarse; *sentar→ sentarse*), y (5) presencia de abundantes calcos, tanto semánticos (*fábrica* para referirse a *tela/tejido*, por traducción literal de *fabric*) como sintácticos (*estación de policía*, en vez de *comisaría*, como resultado del calco de *police station*).

Como puede verse en la tabla 1, no se ha podido determinar la existencia de errores en la conjugación verbal, ya que los verbos eran escritos en infinitivo en los centros de interés "acciones" y "juegos". Tampoco hemos podido verificar la presencia de pronombres sujeto innecesarios, artículos definidos e indefinidos usados incorrectamente ni la simplificación de la sintaxis, dado que los ítems aportados por los informantes se limitaban en su mayoría al nivel léxico. De ahí que sean necesarias más investigaciones sobre los hablantes de herencia de español en Gibraltar, sus características y necesidades educativas en este idioma.

Al igual que Irizarri (2016) –aunque recordemos que el autor parte de las producciones de hablantes bilingües de holandés y español, no de español e inglés–, hemos detectado tanto rasgos de naturaleza *intralingüística* (inherentes al propio sistema) como *interlingüística* (por interferencia, en este caso, del inglés) en las producciones en español de nuestros informantes. Entre los errores de carácter intralingüístico, es decir, inherentes al propio sistema del español, sin transferencias procedentes del inglés, se aprecia un gran número de errores tanto ortográficos (Mariscal, 2021, en prensa) como morfológicos y léxicos, como **entrenear* en lugar de *entrenar*, **gallinero* para *avicultor* y **semillar* por *sembrar*, ocasionados por la incorrecta formación de las palabras, que en numerosas ocasiones bien no forman parte de su vocabulario en español o bien las han adquirido únicamente de forma oral.

Los errores ortográficos interlingüísticos, por su parte, reflejan un desconocimiento de la forma escrita de las palabras, por lo que recurren a la escritura fonética y rompen en muchos casos las reglas fonotácticas del español por influencia del inglés (Mariscal, 2021, en prensa), como al escribir las cadenas <chr> (**christiano/cristiano→ Christian*), <ph> (**phosphoros/ fósforos→ phosphor*), <sc> (**scientifico/científico→ scientist*), <ss> (**professor/profesor→ professor*) o <sy> (**sympatico/simpático*), este último ejemplo por posible interferencia de *sympathetic*.

Rasgos analizados	Lipski (1986)	Acosta (2013)	Errico (2015)	Irizarri (2016)	Mariscal (2017a)
Errores en el uso del artículo	✓	---	✓	---	✓
Falta de concordancia de género entre nombre y adjetivo	✓	✓	✓	✓	✓
Falta de concordancia de número entre nombre y adjetivo	✓	✓	✓	---	✓
Falta de concordancia de género entre artículo y sustantivo	✓	✓	---	✓	✓
Falta de concordancia de número entre artículo y sustantivo	✓	✓	✓	---	✓
Asignación errónea de género al sustantivo	✓	✓	✓	✓	✓
Empleo innecesario de los pronombres personales sujeto	✓	✓	✓	✓	no analizado
Mal uso de los pronombres personales átonos	---	✓	✓	✓	✓
Errores en la conjugación verbal	✓	✓	✓	✓	no analizado
Utilización incorrecta de las preposiciones	✓	✓	✓	✓	✓
Sintaxis simplificada	✓	---	✓	---	no analizado
Uso del verbo <i>tener</i> con el significado de "haber"	✓	---	---	---	no analizado
Calcos por traducción literal del inglés	✓	✓	✓	✓	✓

Tabla 1. Ejemplos de rasgos propios de hablantes de herencia de español

Entre los errores léxicos *interlingüísticos* por traducción literal del inglés, encontramos: **agotacion* (*agotamiento/exhaustion*); **computerista* (*informático/computerist*); **crecer* (comida), en vez de *cultivar* –el verbo *grow* en inglés sirve para ambas formas en español–; **depresiondo* (*deprimente/depressing*); **deseperadacion* (*desesperación/ desperation*); **electricionista* (*electricista/ electrician*); **jardinear* (*gardening*) para referirse a "realizar tareas en el jardín"; **materiales* (para aludir a *tejidos/telas*→ *material* en inglés); **sobrepoblacion* (*overpopulation*), y **sostenedores* para *tirantes* (*suspenders*).

De acuerdo con la terminología de Irizarri (2016: 329) en su análisis de hablantes de español (como lengua de herencia) y holandés, existen en nuestro corpus en español tres tipos de "replicación de patrones" debidos a "mecanismos de influencia interlingüística" (Irizarri, 2016: 327) del inglés: *replicación híbrida*, *construcciones calcadas* y *calcos de palabras individuales* o *relexificación*. Entendemos por *replicación híbrida* aquellas palabras patrimoniales del español que son escritas según las reglas fonotácticas y ortográficas del inglés, como cuando nuestros informantes escriben **cabajo* (*caballo*), **orehas* (*orejas*), **macina* (*máquina*), **pericito* (*periquito*) y **suello* (*suelo*).

En cuanto a las *construcciones calcadas*, aparecen abundantes *calcos sintácticos* o *calcos del esquema* del inglés en las producciones en español de los participantes, como **coche de cable*→ "teleférico"/"funicular" (*cable car*), muchos de ellos creados a través de

sintagmas híbridos (Gerding, Cañete y Adam, 2018: 179), que combinan una voz patrimonial en español y un préstamo del inglés, como en **barco de espacio*→ “nave espacial” (*spaceship*), **carne enluchada* (*lunch meat*) y **pompa de aire*→ “bomba de aire” (*air pump*) (tabla 2). Hay también numerosos *calcos semánticos* (o *extensiones semánticas*), consistentes en la importación semántica de una palabra procedente del inglés a otra que ya existe en español, como en la utilización del verbo *aguar* con el significado de “regar”, *pompa* en lugar de *bomba* (*pump*), *tabla* por *mesa* (*table*) o *guardarropa* en lugar de *armario/ropero*.

SINTAGMAS HÍBRIDOS (ordenados alfabéticamente)	Voz patrimonial en español	Préstamo del inglés	FORMA ESTÁNDAR EN ESPAÑOL PENINSULAR
barco de espacio	espacio	barco (<i>spaceship</i>)	nave espacial
carne enluchada	carne	enluchada (<i>lunch meat</i>)	fiambres/chacinas
club de noche	noche	club (<i>nightclub</i>)	discoteca / sala de fiestas
pasaje peatón	peatón	<i>pasaje</i> (<i>pedestrian passage</i>)	paso de peatones
polvo condensado	condensado	polvo (<i>condensed [milk] powder</i>)	leche condensada
pompa de aire	aire	pompa (<i>air pump</i>)	bomba de aire
tabla de escribir	escribir	tabla (<i>writing table</i>)	mesa de escritorio

Tabla 2. Ejemplos de sintagmas híbridos en hablantes de Gibraltar

Una vez expuestos los datos más importantes de la presente investigación, finalizamos este trabajo recogiendo a modo de síntesis los principales hallazgos, que son resumidos en el siguiente capítulo.

5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los datos, se ha comprobado la presencia de rasgos propios de los hablantes de herencia de español en las producciones escritas de la muestra analizada en Gibraltar, por lo que se confirman las afirmaciones de Errico (2015) acerca de la existencia de ciertas semejanzas entre el español de los hablantes de herencia de los Estados Unidos y los de Gibraltar.

Entre dichos rasgos, destacan principalmente los errores debidos a la falta de concordancia de género y/o número (entre artículo/sustantivo o sustantivo/adjetivo), como en **ventanas abierta/ventanas abiertas*→ *open windows*; las dificultades en la asignación del género (**un tizo/una tiza*→ *chalk*); el uso incorrecto de las preposiciones (**salsa tomate/salsa de tomate* o *tomate frito* → *tomato soup*), aunque sobre todo la presencia de calcos semánticos y sintácticos por traducción del inglés.

También son frecuentes ciertas “lagunas” léxicas en español, que son subsanadas mediante la utilización de *préstamos* del inglés (*capillaries* en vez de *capilares*), a través de la incorporación de un significado del inglés a una palabra en español (*calco semántico*)

–como al escribir *fino* entre los rasgos de personalidad (por traducción de *fine*)–, o bien basándose en la estructura de la lengua inglesa (*calco sintáctico*), como en *tienda de juego* para *juguetería* (*toyshop*).

En cuanto a la falta de concordancia de número entre sustantivo y adjetivo, esta puede deberse a la interferencia del inglés, ya que en este idioma la marca de morfema de plural se añade únicamente al sustantivo, no al adjetivo (*beautiful flowers*), aunque también podría ser el resultado de la influencia de la pronunciación de la variedad de español que se habla en Gibraltar (el *yanito* o *llanito*), por la aspiración del fonema /s/ en posición implosiva, como en [*loh niñoh ehpañole*] (*los niños españoles*).

Además, se dan casos de creaciones léxicas causadas por el intento de usar su vocabulario en inglés para construir palabras que desconocen en español, como **sudador* para *sweater* (*jersey/suéter*), en lugar de *sudadera*, y ejemplos de pobreza léxica en esta lengua, como puede observarse en ejemplos como *sacar/coger leche de vacas* (*ordeñar*), *cortar pelo de ovejas* (*trasquilar*), *entrenar militares* (*hacer maniobras*), *llevar un vehículo* (*conducir*) o *echar mierda*, este último en el centro de interés correspondiente al “campo” (*abonar/ echar abono*). En una próxima publicación, detallaremos los resultados del contraste entre las producciones en inglés y en español recopiladas mediante los cuestionarios de disponibilidad léxica.

Con respecto a las limitaciones de la presente investigación, las características del instrumento utilizado para la recogida de los datos no nos ha permitido comprobar si la sintaxis era más simplificada o si se empleaban innecesariamente los pronombres sujeto. Recomendamos por tanto la inclusión de otras pruebas adicionales –de carácter oral y también escrito–, así como su realización a un mismo hablante tanto en inglés como en español, para poder así establecer comparativas entre los resultados de los participantes en uno y otro idioma.

6. CONCLUSIONES

A partir de una muestra de hablantes en Gibraltar, zona donde tiene lugar una situación de contacto lingüístico entre el inglés y el español, y en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y la sociolingüística, hemos tenido la oportunidad de indagar sobre la existencia de ciertos rasgos lingüísticos propios de los hablantes de herencia de español en las producciones escritas de nuestros informantes.

El corpus ha sido analizado conforme a los aspectos mencionados por Lipski (1986), Acosta (2013), Errico (2015) e Irrizarri (2016). Al igual que dichos autores, entre las características más destacadas del *output* de los participantes se incluyen: dificultades en la asignación del género –recordemos que en inglés no existe tal distinción, salvo en algunas palabras, como *waiter/waitress* o *lion/lioness*–; faltas de concordancia de género y número; uso incorrecto de las preposiciones, bien por omisión (**torta patata/tortilla de patata*→ *potato omelette*) o bien por adición (**pez de espada/pez espada*→ *swordfish*)–, por ejemplo al traducir al español palabras compuestas del inglés, y, por último, la frecuente utilización de calcos por traducción literal del inglés, tanto semánticos como sintácticos. Asimismo, se aprecian ciertas “lagunas” léxicas, manifestadas a través de la pobreza de su vocabulario, que tratan de compensar con préstamos puros del inglés (*esopaghus* en lugar de *esófago* en el centro de interés “partes del cuerpo”) o bien con la creación de palabras inexistentes en español, para cuya formación se basan en la morfología del inglés (*futbolador* en vez de *futbolista* → *footballer*).

Los datos aportados en este artículo representan tan solo la punta del iceberg, dado que sería conveniente llevar a cabo estudios específicos sobre las producciones orales y escritas de los hablantes de herencia de español de este territorio británico, cuya riqueza sociolingüística resulta innegable, por las oportunidades que ofrece para comprender mejor el procesamiento lingüístico de sus hablantes, tanto en inglés como en español.

Coincidimos con Wiley (2001: 31) en que es fundamental atender a la situación sociolingüística específica de la comunidad de habla a la que pertenecen los hablantes de herencia y a su uso de la lengua en cuestión, porque así "we are better able to identify and address their different needs". Precisamente, el hecho de ignorar dichas informaciones sobre la competencia lingüística de los estudiantes puede repercutir en la inclusión de los hablantes de lenguas de herencia en niveles iniciales de programas de enseñanza dirigidos a hablantes monolingües sin conocimientos previos del español, que lo aprenden como asignatura de lengua extranjera.

Nos gustaría terminar destacando la importancia de considerar las lenguas como un patrimonio que merece ser respetado y protegido, de modo que los ciudadanos que viven en entornos bilingües puedan desarrollar su competencia comunicativa en ambos idiomas, en el marco de la tolerancia y la interculturalidad, acorde con la visión de García (2009) y su "jardín de las lenguas" (Baker, 1997: 72-77), pues

el primer paso en todo aquello que comprende el ámbito patrimonial es el reconocimiento de la herencia recibida. Luego hay otros: su conservación y ampliación y finalmente su transmisión a los descendientes. Del mismo modo que el hombre comete error incalculable destruyendo el entorno y desertizando el hábitat de sus hijos, igualmente atenta contra los principios básicos de sus derechos cuando conculca los derechos de una lengua, cuando la tergiversa y malinterpreta, cuando la olvida y minimiza y, finalmente, cuando la obstaculiza y la niega (Calvo, 2000: 88).

NOTAS

1 El análisis terminológico forma parte de los proyectos "Comunicación especializada y terminografía: usos terminológicos relacionados con los contenidos y perspectivas actuales de la semántica léxica" (Ref. FFI2014-54609-P) del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento (convocatoria 2014 del Ministerio de Economía y Competitividad) y "Bases metodológicas y recursos digitales para la creación de un léxico relacional de usos terminológicos de la semántica léxica (TerLexNet)", solicitado en la Convocatoria 2020 de Proyectos de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación.

2 Los dos ejemplos aportados pertenecen a nuestra propia investigación en Gibraltar.

3 La presencia de errores es marcada mediante asteriscos (*).

4 Coincidimos con Errico (2015) en que la falta de concordancia de número podría deberse a un factor diatópico, por la aspiración del fonema /s/ a final de sílaba en el español meridional, que sería reflejado en la escritura a través de la ortografía fonética (*phonetic spelling*) de las palabras (Mariscal, 2017a y 2021, en prensa), como en **los perro* en lugar de *los perros*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Á., 2013. La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13.
<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-el-desarrollo-linguistico-de-los-hablantes-de-herencia-de-espa%C3%B1ol.html> [13/04/2021].
- Baker, C., 1997. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Beaton, M. E., 2020. Heritage Spanish Speakers' Syllabification of -ear and -iar Verbs. *Heritage Language Journal*, 17(1), pp. 38-69.
- Bloomfield, L., 1933. *Language*. New York: H. Holt & Co.
- Bonomi, M., 2010. "Hablamos mitá y mitá. Varietà linguistiche di immigrati ispanofoni in Italia" en M. V. Calvi, G. Mapelli y M. Bonomi (eds.) *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari* (pp. 53-69). Milano: Franco Angeli.
- Brinton, D. M., Kagan, O. y Bauckus, S., 2017. *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. London: Routledge.
- Calvi, M. V., 2011. El español como lengua inmigrada en Italia. *Lengua y Migración*, 3(1), pp. 9-31.
- Calvo, J., 2000. Las lenguas como patrimonio: el principio de la prioridad. *Turismo y Patrimonio*, 2, pp. 87-98.
- Chappell, W., 2018. The Role of Lexical Associations and Overgeneralizations in Heritage Spanish Perception. *Heritage Language Journal*, 15(2), pp. 151-72.
- Costa, A., Hernández, M. y Baus, C., 2015. El cerebro bilingüe. *Mente y cerebro*, 71, pp. 34-41.
- Cuza, A., Miller, L., Pasquarella, A. y Chen, X., 2017. The Role of Instruction in the Development of Reading and Writing Skills in Spanish as a Heritage Language during Childhood. *Heritage Language Journal*, 14(2), pp. 100-123.
- de Swart, P., 2013. A (single) case for heritage speakers? *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), pp. 251-58.
- Dumitrescu, D., 2015. "Spanglish, estadounidense y bilingüismo vestigial: ¿Qué es qué?" en S. Betti y D. Jorques (eds.) *Visiones Europeas del spanglish* (pp. 26-40). Valencia: Uno y Cero.
- Ennser-Kananen, J. y King, K. A., 2013. "Heritage Languages and Language Policy" en C. A. Chapelle *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-4). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Errico, E., 2015. Hace dos años para atrás que fui a Egipto...: sobre algunas semejanzas entre el español de Gibraltar o yanito y el español de Estados Unidos. *Confluenze*, 7(2), pp. 194-209.
- García, O., 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Gerding, C., Cañete, P. y Adam, C., 2018. Neología sintagmática anglicada en español: Calcos y préstamos. *Signos: Estudios de Lingüística*, 51(97), pp. 175-92.
- Giancaspro, D., 2019. Over, Under and Around: Spanish Heritage Speakers' Production (and Avoidance) of Subjunctive Mood. *Heritage Language Journal*, 16(1), pp. 44-70.
- Gómez Capuz, J., 1988. *El préstamo lingüístico: concepto, problemas y métodos*. València: Universitat de València (Colección: Cuadernos de Filología, XXIX).
- Grosjean, F., 1989. Neurologists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, pp. 3-15.
- Haugen, E., 1953. *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Irizarri, P., 2016. *Spanish as a heritage language in the Netherlands: A cognitive linguistic exploration* (Tesis doctoral, Radboud Universiteit).
<https://repository.uibn.ru.nl/bitstream/handle/2066/159312/159312.pdf?sequence=1>
[13/04/2021].
- Lipski, J., 1986. El español vestigial en los Estados Unidos: características e implicaciones teóricas. *Estudios Filológicos*, 21, pp. 7-22.
- Lipski, J., 2008. *Varieties of Spanish in the United States*. Washington: Georgetown University Press.

- López Morales, H., 1978. Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular. *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6(1), pp. 73-86.
- Mariscal, A., 2014. Consecuencias de la evacuación de la población civil de Gibraltar durante la Segunda Guerra Mundial en la situación sociolingüística y educativa actual. *Lengua y migración*, 6(1), pp. 67-79.
- Mariscal, A., 2017a. *Análisis de errores ortográficos (inglés/español) en estudiantes de Educación Secundaria en una zona de contacto lingüístico: Gibraltar* (Tesis doctoral inédita, Universidad de Cádiz).
- Mariscal, A., 2017b. "El papel de la ortografía en el aprendizaje de la lectura" en E. Jiménez (coord.) *CIVEL: Educación lectora* (pp. 165-72). Madrid: Síntesis.
- Mariscal, A., 2018. "Influencia de la exposición a materiales escritos en el desarrollo de la lectoescritura" en M^a I. de Vicente-Yagüe y E. Jiménez (eds.) *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 125-31). Madrid: Síntesis.
- Mariscal, A., 2019. "¿Puede hablarse realmente de una lengua extranjera en Gibraltar?" en B. Heinsch, A. C. Lahuerta, N. Rodríguez-Pérez y A. J. Jiménez-Muñoz (eds.) *Multilingüismo: Innovación y Nuevos Retos en la Investigación y la Docencia* (pp. 199-211). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Mariscal, A., 2020. "Mecanismos empleados por estudiantes de Educación Secundaria en Gibraltar para compensar sus carencias léxicas y ortográficas en español" en C. Álvarez (coord.) *Lingüística prospectiva: Tendencias actuales en estudios de la lengua entre jóvenes investigadores* (pp. 413-19). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mariscal, A., 2021, en prensa. *Categorización de los errores ortográficos en zonas de contacto lingüístico entre inglés y español*. Berlin: Peter Lang.
- Moreno Fernández, F., 2009. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 4^a ed. Barcelona: Ariel.
- Pérez-Núñez, A., 2018. The Acquisition of Spanish Gender Marking in the Writing of Heritage and Second Language Learners: Evidence from the Language Classroom. *Heritage Language Journal*, 15(2), pp. 242-67.
- Romano, J., 2017. Perfil, necesidades e interculturalidad de estudiantes universitarios con lengua de herencia española en Alemania: estudio de tres casos. *Lengua y Migración*, 9(2), pp. 77-105.
- Serrano, M., 2014. *Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: estudio comparado de dos lenguas en contacto* (Tesis doctoral inédita, Universitat de Lleida).
- Valdés, G., 2001. Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37-77). Washington: Center for Applied Linguistics/Delta Systems.
- van Osch, B., 2019. Vulnerability and Cross-linguistic Influence in Heritage Spanish: Comparing Different Majority Languages. *Heritage Language Journal*, 16(3), pp. 340-66.
- Wiley, T. G., 2001. "On Defining Heritage Languages and Their Speakers" en J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (eds.) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 29-36). Washington: Center for Applied Linguistics/Delta Systems.
- Zyzik, E., 2016. "Toward a Prototype Model of the Heritage Language Learner: Understanding Strengths and Needs" en M. A. Fairclough y S. M. Beaudrie (eds.) *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom* (pp. 19-38). Washington: Georgetown University Press.
- Zyzik, E., 2021, en prensa. "Algunas consideraciones sobre el conocimiento léxico de los hablantes de herencia" en J. Torres y D. Pascual y Cabo (eds.) *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*. London: Routledge.