

Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



Número 30

Equipo de redacción

Directora

Dra. Susana Martín Leralta

Editora responsable

Dra. María Cecilia Ainciburu

Editores temáticos invitados

Kris Buyse, Eva González Melón y Marta Gallego García

Editores adjuntos

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Eirini Mavrou

Editores internacionales asociados

Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco)

Dr. Carlos de Pablos Ortega (Universidad de East Anglia, Inglaterra)

Dr. Javier Pérez Ruiz (Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán);

Dra. Claudia Villar (Universidad de Manheim, Alemania)

Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco).

Consejo editorial

Leonor Acuña	Universidad de Buenos Aires
Kris Buyse	Katholieke Universiteit te Leuven
Laura Colantoni	Universidad de Toronto, Canadá
Florencio Del Barrio	Universidad Ca' Foscari, Venecia
Raquel Fernández Fuertes	Universidad de Valladolid
José Gómez Asencio	Universidad de Salamanca
Anita Ferreira Cabrera	Universidad de Concepción, Chile
Lu Jingsheng	Shanghai International Studies University
Manel Lacorte	Universidad de Maryland
Marina Larionova	Universidad MGIMO de Moscú
Michael H. Long	University of Maryland
Silvina Montrul	University of Chicago, USA
Francisco Moreno Fernández	Instituto Cervantes en Harvard University
Juana Muñoz Licerias	University of Ottawa
Florentino Paredes García	Universidad de Alcalá
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante
Maria Luisa Regueiro Rodríguez	Universidad Complutense de Madrid
Cristina Sanz	Georgetown University
Graciela Vázquez	Freie Universität Berlín

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 30 de abril de 2021

Sumario del Número 30

SECCIÓN TEMÁTICA

Adquisición, enseñanza y aprendizaje del español como lengua de herencia en Europa en el siglo XXI: Presentación de los editores
Acquisition, teaching and learning of Spanish as a Heritage Language in Europe in the 21st century. Presentation of the Editors 8
Kris Buyse, Eva González Melón y Marta Gallego García

Niños bilingües español-neerlandés en Ámsterdam y en Mallorca: evidencia de la importancia del input y del contexto en la adquisición del género gramatical en español
Spanish-Dutch bilingual children in Amsterdam and Mallorca: evidence for the importance of input and context in the acquisition of grammatical gender in Spanish 14
Héctor Cruz Rico, Elisabeth Mauder, Lluís Barceló-Coblijn y María del Carmen Parafita Couto

La enseñanza del español como lengua de origen en Suiza: ¿Integración de niños alófonos?
Teaching of Spanish as a Heritage Language in Switzerland: Integration of allophone children? 39
Verónica Sánchez Abchi

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 53
Alicia Mariscal Ríos

El español como lengua de herencia en Eslovenia: hablantes de ida y vuelta
Spanish as a heritage language in Slovenia: round trip speakers 68
Fátima García Arduengo

MISCELÁNEA

Do activities in graded readers promote vocabulary learning? A Technique Feature Analysis study
¿Las actividades en las lecturas graduadas promueven el aprendizaje de vocabulario? Un estudio de Technique Feature Analysis 103
Diego Alins Breda

- Fossilization of English as an L2 non-native constructions at the syntax-discourse interface in Romance L1 speakers
Fosilización de construcciones no nativas del inglés como L2 en la interfaz sintaxis-discurso en hablantes de L1 románica 118
Marciano Escutia López
- Potencialidades y límites de los métodos de investigación cualitativa y cuantitativa de los marcadores discursivos interaccionales
The potentials and limits of qualitative and quantitative research methods on interactive discourse markers 148
Consuelo Pascual Escagedo

Adquisición, enseñanza y aprendizaje del español como lengua de herencia en Europa en el siglo XXI
Presentación de los Editores

Acquisition, teaching and learning of Spanish as a Heritage Language in Europe in the 21st century
Presentation of the Editors

Kris Buyse

KU Leuven (Bélgica) y Universidad Nebrija (España)

kris.buyse@kuleuven.be

Eva González Melón

KU Leuven

eva.gonzalezmelon@kuleuven.be

Marta Gallego García

KU Leuven

marta.gallegogarcia@kuleuven.be

Los hablantes de lenguas de herencia pueden definirse como "aquellas personas que, habiendo estado expuestas a una lengua de herencia o de patrimonio en un entorno natural desde su nacimiento, también han vivido intensamente y de forma simultánea o secuencial con otra lengua, que es la lengua dominante de la sociedad" (Irizarri, 2016: 327).

Son diversas las razones que motivan al mundo académico a comprender más profundamente la adquisición, enseñanza y aprendizaje de un idioma patrimonial por parte de los hablantes de herencia (HH). Cummins (2000) subraya que el desarrollo de una lengua materna (L1) rica parece ser crucial para el desarrollo del lenguaje del niño. El bilingüismo tiene efectos positivos en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños, lo cual puede explicarse en parte por el hecho de que las aptitudes comunes se

Speakers of heritage languages can be defined as "those people who, having been exposed to a language of inheritance in a natural environment since birth, have also lived intensely and simultaneously or sequentially with another language, which is the dominant language of society" (Irizarri, 2016: 327).

There are different reasons that motivate the academic world to deeper understand the acquisition, teaching and learning of a heritage language by heritage speakers (HS). Cummins (2000) emphasizes that the development of a rich mother tongue (L1) appears to be crucial for the language development of the child. Bilingualism has positive effects on children's linguistic and educative development, which can be partly explained by the fact that common skills are transferred to the second

transfieren al segundo idioma. Cuando los niños continúan desarrollando sus habilidades en dos o más idiomas a lo largo de sus años de escuela primaria, adquieren una comprensión más profunda del idioma y de cómo usarlo eficazmente (Cummins, 2001). Asimismo, en este sentido se está investigando también cómo tomar en consideración a estos hablantes en el desarrollo de políticas educativas, entre otros motivos por la necesidad de contar con ciudadanos bilingües y multilingües en la futura economía global, capaces de tener una comunicación efectiva con diferentes culturas, gracias a una visión del mundo amplia construida a lo largo de su trayectoria académica. A su vez, la búsqueda por comprender la identidad lingüística de los hablantes y el especial interés que tienen en este sentido los hablantes de herencia (Ali, in press; Escobar & Potowsky, 2015; Leeman y Driver, 2021) también está impulsando, junto con otros factores, la investigación en este campo.

Si bien el idioma patrimonial en el contexto de los hispanohablantes en los Estados Unidos ha sido investigado en gran medida por investigadores en lingüística y educación (Carlino, 2008), "el estudio del español patrimonial en contacto con otros idiomas está todavía en sus inicios en los países europeos" (Irizarri, 2016: 11). Sin embargo, en los últimos años se han publicado estudios exploratorios en Europa con respecto a la situación en diferentes países europeos, como Bonomi (2010); Calvi (2011); Bylund & Diaz (2012); Alvarez Valdivia, Schneider, & Carrasco, (2016); Faneca et al. (2016); Firpo & Sanfelici (2016); Irizarri (2016); Schmithz et al. (2016); Vallejo-Martín, Jiménez & del Pilar (2016); Romano (2017), entre otros.

En esta sección temática de RNAEL, presentamos los resultados de proyectos recientes o en curso sobre la adquisición, enseñanza y/o aprendizaje del español como lengua de patrimonio en Europa. En tres de los artículos se indaga en los niños o jóvenes

language. When children continue to develop their abilities in two or more languages throughout their primary school years, they gain a deeper understanding of the language and how to use it effectively (Cummins, 2001). Likewise, it is also being investigated how to take these speakers into consideration in the development of educational policies, among other reasons because of the need for bilingual and multilingual citizens in the future global economy, able to have an effective communication with different cultures, thanks to a broad world vision constructed throughout their academic path. At the same time, the search to understand the linguistic identity of speakers and the special interest that heritage speakers have in this regard (Ali, in press; Escobar & Potowsky, 2015; Leeman and Driver, 2021) is also driving, together with other factors, research in this field.

While HL in the context of Spanish speakers in the United States has been largely investigated by researchers in linguistics and education (Carlino, 2008), "the study of heritage Spanish in contact with other languages is as yet in its infancy in European countries" (Irizarri, 2016: 11). However, exploratory studies in Europe have been published in the last years with respect to the situation in different European countries, such as Bonomi (2010); Calvi (2011); Bylund & Diaz (2012); Alvarez Valdivia, Schneider, & Carrasco, (2016); Faneca et al. (2016); Firpo & Sanfelici (2016); Irizarri (2016); Schmithz et al. (2016); Vallejo-Martín, Jiménez & del Pilar (2016); Romano (2017), among others.

In this thematic section of RNAEL, we present the results of recent or ongoing projects on the acquisition, teaching and/or learning of Spanish as a Heritage Language in Europe. In three of the articles, children or teenagers are investigated as heritage speakers,

como hablantes de herencia, aunque con una perspectiva metodológica diferente en cada uno de ellos, y en la última contribución se pone el foco en hablantes de herencia adultos. Cada una de las investigaciones estudia un contexto lingüístico y cultural diferente, llevándonos por los Países Bajos, Suiza, Gibraltar y Eslovenia.

En el primer artículo, titulado *Niños bilingües español-neerlandés en Ámsterdam y en Mallorca: evidencia de la importancia del input y del contexto en la adquisición del género gramatical en español*, los autores Héctor Cruz Rico, Elisabeth Mauder, Lluís Barceló-Coblijn y María del Carmen Parafita Couto presentan un estudio empírico, con un toque novedoso, porque contrastan dos tipos de HH que comparten las mismas lenguas pero en el orden inverso de L1 y LH: un grupo de 10 niños HH de español en los Países Bajos (entre 8 y 10 años) y un grupo de 10 niños HH de neerlandés en España (entre 8 y 11 años). Estos dos idiomas tienen un sistema de género gramatical binario; ahora bien, mientras que el español diferencia masculino y femenino, el neerlandés diferencia común y neutro. Los resultados de una tarea de elicitación muestran que los niños hablantes de herencia de neerlandés no cometieron ningún error y que los niños hablantes de herencia de español tendieron a extender la forma masculina y a tener más problemas con los sustantivos femeninos y no canónicos. El estudio corrobora que el input y el contexto lingüístico son factores importantes en la adquisición de rasgos lingüísticos, en este caso el género gramatical.

En la segunda contribución, Verónica Sánchez Abchi comparte los resultados de un estudio cualitativo sobre el perfil del español LH en Suiza, un país con una dinámica sobre LH que, sin ser reciente, no ha sido demasiado investigada hasta el momento. El artículo, titulado *La enseñanza del español como lengua de origen en Suiza:*

although with a different methodological perspective in each of them, and in the last contribution the focus is placed on adult heritage speakers. Each research studies a different linguistic and cultural context, taking us through the Netherlands, Switzerland, Gibraltar and Slovenia.

In the first article entitled *Spanish-Dutch bilingual children in Amsterdam and Mallorca: evidence for the importance of input and context in the acquisition of grammatical gender in Spanish*, authors Héctor Cruz Rico, Elisabeth Mauder, Lluís Barceló-Coblijn and María del Carmen Parafita Couto, describe the results of an empirical study with a fresh twist, because they compare two groups of HL who share the same languages but differ in which one is their HL: a group of 10 Spanish heritage speaking children in the Netherlands (ages 8-10) and 10 Dutch heritage speaking children in Spain (ages 8-11). These two languages have a binary grammatical gender system; however, while Spanish distinguishes between masculine and feminine gender, Dutch distinguishes between common and neuter. Results from an elicitation task show that the Dutch heritage speaking children performed better and that the Spanish heritage speaking children tended to extend the masculine form, and they also had more problems with feminine and non-canonical nouns. The study highlights the important role of both input and linguistic context, both essential factors in the acquisition of linguistic features, in this case, grammatical gender.

In the second contribution, Veronica Sánchez Abchi shares the results of a qualitative study on the profile of Spanish as a HL in Switzerland, a country with a HL dynamic that is not recent, but has not been much investigated. The article, entitled *Teaching of Spanish as a Heritage Language in Switzerland: Integration of allophone children?*, describes the profile of 118 families of children attending

¿Integración de niños alófonos?, describe el perfil de 118 familias de niños alumnos de cursos de lengua y cultura de origen en el país a los que se les pasa un cuestionario sobre la situación del español en el hogar, las diferentes lenguas habladas en casa, las prácticas de alfabetización temprana y el nivel socioeducativo de los padres y madres. Esta información le permite conocer las características de la población y discutir algunos presupuestos sobre la estructura de enseñanza y su rol en la sociedad. La autora termina por listar una serie de recomendaciones para el tratamiento y la enseñanza de la lengua y cultura del español LH en Suiza.

Alicia Mariscal aborda, en el tercer artículo, el español como lengua de herencia en Gibraltar, territorio británico en el sur de la Península Ibérica cuyo único idioma oficial y lengua de instrucción es el inglés. A partir de los datos recogidos de 40 estudiantes de unos 14-15 años de Enseñanza Secundaria en este territorio a través de un cuestionario escrito de disponibilidad léxica, realiza un análisis descriptivo de las características de estas producciones y lo compara con los rasgos lingüísticos detallados por Lipski (1986), Acosta (2013), Errico (2015) e Irizarri (2016) en sus correspondientes investigaciones sobre hablantes de herencia. La autora constata que los hablantes bilingües de Gibraltar comparten ciertos rasgos lingüísticos propios de los hablantes de herencia de español y subraya, como ya hiciera Errico (2015), la existencia de semejanzas entre el español de los hablantes de herencia de los Estados Unidos y los de Gibraltar, para concluir recalando la importancia del respeto y protección de las lenguas como patrimonio.

En el último artículo, bajo el título *El español como lengua de herencia en Eslovenia: hablantes de ida y vuelta*, Fátima García Arduengo contribuye con un estudio de caso sobre cinco informantes hispanohablantes eslovenos retornados a Eslovenia. Esta investigación cualitativa

language and culture of origin courses in the country who are given a questionnaire on the situation of Spanish at home, the different languages spoken at home, early literacy practices and the socio-educational level of the parents. This information allows her to learn about the characteristics of the population and to discuss some assumptions about the teaching structure and its role in society. The author ends up listing a series of recommendations for the treatment and teaching of the language and culture of Spanish as a HL in Switzerland.

Alicia Mariscal discusses, in the third article, Spanish as a heritage language in Gibraltar, a British territory in the south of the Iberian Peninsula whose only official language and language of instruction is English. Using the data collected from 40 students aged 14-15 years of Secondary Education in this territory based on a written questionnaire of lexical availability, she performs a descriptive analysis of the characteristics of these productions and compares it with the linguistic features detailed by Lipski (1986), Acosta (2013), Errico (2015) and Irizarri (2016) in their corresponding research on heritage speakers. The author concludes that the bilingual speakers of Gibraltar share certain linguistic traits typical of the heritage speakers of Spanish and underlines, just as Errico (2015) did, the existence of similarities between Spanish spoken as a heritage language in the United States and in Gibraltar. Finally, she emphasizes the importance of respecting and protecting languages as patrimony.

In the last article, entitled *Spanish as a heritage language in Slovenia: round trip speakers*, Fátima García Arduengo presents a case study of five Slovenian Spanish speakers who return to their homeland Slovenia. This qualitative research studies the beliefs and stigmatization related to their heritage language by means of an ethnographic

persigue estudiar las creencias y estigmas de los hablantes de herencia hacia su lengua heredada, a través de un estudio etnográfico por medio de entrevistas estructuradas individuales. Basándose en una selección de los fragmentos más significativos, la autora concluye que la estigmatización hacia su lengua de herencia ocurre en referencia a su acento o léxico y desde una percepción fundamentalmente personal. A esto añade que el conocimiento del español como lengua heredada no ha supuesto en sí una ventaja en el ámbito laboral, aunque ha influido en la elección de la formación superior de algunos de los informantes. Termina corroborando el sentimiento identitario de los participantes con la cultura hispana y el deseo de transmisión de la cultura y lengua heredada a futuras generaciones. A modo de broche final, señala la importancia de seguir indagando en el perfil de estos hablantes, para fomentar a una labor docente que se adecúe a las necesidades de estas aulas y aprendientes.

investigation carried out by individual structured interviews. Based on a selection of the most significant fragments, the author concludes that the stigmatization towards their heritage language is mainly related to their accent and vocabulary and from a personal perception. She adds that knowledge of Spanish as an inherited language did not necessarily imply an advantage in the workplace but somehow influenced the choice of higher education in the case of some of the informants. The author confirms the existing identity feeling of the participants with the Hispanic culture and language and the wish to pass them both on to further generations. She ends up shading light on the need for continuing research on the profile of heritage speakers, in order to promote adequate teaching practices addressed to the needs of these learners.

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].
- Ali, F., in press. Identity and investment in language learning: a case study of heritage Spanish speakers. *Spanish in Context*.
- Alvarez Valdivia, I.M., Schneider, B.H. & Carrasco, C.V., 2016. School Adjustment and Friendship Quality of First- and Second-Generation Adolescent Immigrants to Spain as a Function of Acculturation. *Journal of Adolescent Research*, 31(6), 750-777.
- Bonomi, M., 2010. La inmigración hispana en Italia: hacia una variedad de contacto entre español e italiano. *Lengua y migración*, 2(1), 43-66.
- Calvi, M.V., 2011. El español como lengua inmigrada en Italia. *Lengua y migración*, 3(1), 9-32.
- Carlino, F., 2008. The History and Current Status of the Instruction of Spanish as a Heritage Language in Canada. *International Journal of Canadian Studies*, 38, 263-277.
- Cummins, J., 2000. *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., 2001. Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- 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.

- Escobar, A. M., & Potowski, K., 2015. *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.
- Faneca, R.M., Araújo e Sá, M.H. & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 1-25.
- Firpo, E. & Sanfelici, L., 2016. *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua d'origine e Italstudio. Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia*. Milano: Edizioni Universitarie Lettere Economia Diritto – Lingue Culture Mediazioni.
- Irizarri, P., 2016. *Spanish as a heritage language in the Netherlands. A cognitive linguistic exploration*. Utrecht: LOT Dissertation Series.
- Leeman, J., & Driver, M., 2021. Heritage speakers of Spanish and study abroad. Shifting identities in new contexts. En R. Pozzi, T. Quan, C. Escalante, D. A. Koike, & J. Muñoz-Basols (Eds.), *Heritage Speakers of Spanish and Study Abroad* (pp. 141-159). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lipski, J., 1986. El español vestigial en los Estados Unidos: características e implicaciones teóricas. *Estudios Filológicos*, 21, pp. 7-22.
- Romano, F., 2020. Ultimate attainment in Heritage Language Speakers: syntactic and morphological knowledge of Italian accusative clitics. *Applied Psycholinguistics*, 41(2), 347-380.
- Schmitz, K., Di Venanzio, L. & Scherger, A.L., 2016. Null and overt subjects in Italian and Spanish heritage speakers in Germany. *Lingua* 180, 101-123.
- Vallejo-Martín, M. & Moreno-Jiménez, M.P., 2016. Satisfacción vital y su relación con otras variables psicosociales en población española residente en Alemania. Life satisfaction and its connection with other psycho-social variables in Spanish residents in Germany. *Escritos de Psicología*, 9(2), 12-21.

Niños bilingües español-neerlandés en Ámsterdam y en Mallorca: evidencia de la importancia del input y del contexto en la adquisición del género gramatical en español

Spanish-Dutch bilingual children in Amsterdam and Mallorca: evidence for the importance of input and context in the acquisition of grammatical gender in Spanish

Héctor Cruz Rico

Universidad de Málaga

h.rico@uma.es

Elisabeth Mauder

Universiteit Leiden

e.m.a.mauder@hum.leidenuniv.nl

Lluís Barceló-Coblijn

Universitat de les Illes Balears

lluis.barcelo@uib.cat

María del Carmen Parafita Couto

Universiteit Leiden

m.parafita.couto@hum.leidenuniv.nl

RESUMEN

Por medio de una tarea de elicitación, esta investigación examina el género en español en dos grupos de niños bilingües español-neerlandés que comparten las mismas lenguas, pero difieren en la lengua de herencia: un grupo de 10 niños hablantes de herencia de español (edad entre 8 y 10 años) y un grupo de 10 niños hablantes de herencia de neerlandés (entre 8 y 11 años). Estos dos idiomas tienen un sistema de género gramatical binario: mientras que el español diferencia masculino y femenino, el neerlandés diferencia común y neutro. Los resultados muestran que los niños hablantes de herencia de neerlandés no cometieron ningún error y que los niños hablantes de herencia de español tendieron a extender la forma masculina y a tener más problemas con los sustantivos femeninos y no canónicos. Este estudio corrobora que el input y el contexto lingüístico son factores importantes en la adquisición de rasgos lingüísticos, en este caso el género gramatical.

Palabras clave: género gramatical, niños hablantes de herencia, español, neerlandés

ABSTRACT

This study examines Spanish gender in two groups of Spanish-Dutch bilingual children who share the same languages but differ in which one is their heritage language: a group of 10 Spanish heritage speaking children (ages 8-10) and 10 Dutch heritage speaking children (ages 8-11). These two languages have a binary grammatical gender system: while Spanish distinguishes between masculine and feminine gender, Dutch

distinguishes between common and neuter. Results from an elicitation task show that the Dutch heritage speaking children performed better and that the Spanish heritage speaking children tended to extend the masculine form, and they also had more problems with feminine and non-canonical nouns. The study highlights the important role of both input and linguistic context, both essential factors in the acquisition of linguistic features, in this case, grammatical gender.

Keywords: grammatical gender, heritage speaking children, Spanish, Dutch

1. INTRODUCCIÓN

La concordancia de género gramatical es la relación entre el sustantivo con las palabras que lo modifican, es decir los determinantes y los adjetivos, los cuales reflejan el género gramatical del sustantivo (Roca, 1989; Corbett, 1991; Harris, 1991). Los hablantes nativos de español saben que la frase *el puente viejo* es correcta, que el sustantivo *puente* es un sustantivo masculino y que concuerda con el determinante *el* y con el adjetivo *viejo*; así mismo, saben que las frases *la puente vieja*, *la puente viejo* y *el puente vieja* son expresiones incorrectas.

Se sabe que la carencia de género gramatical en la lengua materna (L1) dificulta la adquisición de la concordancia del género gramatical en la segunda lengua (L2) (Carroll, 1989; Pérez Pereira, 1991; Hawkins y Franceschina, 2004). Carroll (1989) asegura que después de los 5 años los rasgos universales de adquisición del género gramatical desaparecen, por lo cual cuando la L1 de los hablantes no tiene género, el género en la L2 no se adquiere por completo. Hawkins y Franceschina (2004) argumentan que cuando el mecanismo sintáctico que lleva a cabo la concordancia del género gramatical está ausente en la L1, la concordancia de género en la L2 no se alcanza completamente, provocando que este rasgo se “fosilice” y no se alcance la adquisición del mismo.

Los hablantes de herencia son un tipo de bilingües interesante, ya que adquieren las dos lenguas a una edad temprana, pero con diferencias notables respecto al input que reciben. Reznicek-Parrado (2013) describe a los hablantes de herencia como bilingües que han crecido en un lugar/hogar donde se habla una lengua diferente a la lengua de la comunidad. Una definición que toma el contexto de los hablantes de herencia desde un punto de vista lingüístico enfocado en la adquisición del lenguaje es la de Montrul (2010), que describe a los hablantes de herencia como “speakers of ethnolinguistically minority languages who are exposed to the language in the family since childhood and as adults wish to learn, relearn, or improve their current level of linguistic proficiency in their family language” (p. 3).

La concordancia del género gramatical en español se ha investigado bastante en adultos hablantes de herencia (Montrul y Potowski, 2007; Montrul, Foote y Perpiñán, 2008; Alarcon, 2011; Montrul, Davidson, De La Fuente y Foote, 2014; van Osch, Hulk, Sleeman y Irizarri van Suchtelen, 2014; Irizarri van Suchtelen, 2016), pero existen pocos estudios enfocados en el uso del género gramatical en niños hablantes de herencia (Sánchez-Sadek, Kiraithe y Villareal, 1975; Anderson 1999; Cuza y Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017; Boers, Sterken, van Osch, Parafita Couto, Grijzenhout y Tat, 2020; Goebel-Mahrle y Shin, 2020; Balam, Lakshmanan y Parafita Couto, 2021) (en el apartado tres se discuten estos estudios enfocados en hablantes de herencia de español).

La presente investigación compara dos grupos de niños bilingües: por un lado, un grupo de niños hablantes de herencia de español en un entorno donde el idioma dominante es el neerlandés (Ámsterdam), y por otro lado un grupo de niños hablantes de herencia de neerlandés en un entorno donde el idioma dominante es el español (Mallorca). Los datos se recopilieron por medio de una tarea de comunicación referencial llamada *Director-Matcher Task* propuesta por Gullberg, Indefrey y Muysken (2009). Puesto que el input y la exposición son factores extralingüísticos que han sido incluidos en investigaciones anteriores (van Osch et al., 2014; Cuza y Pérez-Tattam, 2016; Irizarri van Suchtelen, 2016; Chavez Verdezoto, 2017; Boers et al., 2020), los factores extralingüísticos que se examinan en esta investigación son la exposición al español y la calidad de este en los participantes. Estos factores se midieron por medio de la herramienta BiLEC *Bilingual Language Experience Calculator* (Unsworth, 2016).

2. GÉNERO GRAMATICAL EN ESPAÑOL Y NEERLANDÉS

Tanto el neerlandés como el español tienen un sistema de género gramatical binario: mientras que el español distingue el género masculino y femenino, el neerlandés diferencia entre género común y neutro. La asignación gramatical de género en ambas lenguas conlleva aspectos léxicos (asignación de sustantivos a una clase) y sintácticos (concordancia) (Corbett, 1991).

2.1. Género gramatical en español

Los sustantivos en español se clasifican en masculinos o femeninos. La mayoría de los sustantivos muestran rasgos fonológicos que indican su género (Roca, 1989). Según Teschner y Russell (1984: 116-117), el 99,9% de los sustantivos que terminan en *-o* son masculinos y el 96,3% de los sustantivos que terminan en *-a* son femeninos. Estas terminaciones proporcionan información suficiente para determinar el género del sustantivo. A estos sustantivos se les denomina *sustantivos canónicos*. Sin embargo, hay excepciones y algunos sustantivos masculinos pueden terminar en *-a* (*mapa*), o sustantivos femeninos pueden terminar en *-o* (*mano*). También existen sustantivos que terminan en otras vocales (*puente, llave*) o consonantes (*sal, lápiz*) (Roca, 1989; Hualde et al., 2009). A los sustantivos masculinos que no terminan en *-o* y los sustantivos femeninos que no terminan en *-a* se les conoce como *sustantivos no canónicos*.

Todos los determinantes en español ya sean definidos (*el, los* para masculino y *la, las* para femenino), indefinidos (*un, unos* para masculino y *una, unas* para femenino) o demostrativos (*este(os), ese(os), y aquel(los)* para masculino y *esta(s), esa(s) y aquella(s)* para femenino) muestran concordancia de género. Respecto a los adjetivos, la mayoría, aunque no todos, muestran también concordancia en el sintagma nominal (Carroll, 1989; Roca, 1989). Los adjetivos canónicos son aquellos que terminan en *-o* (masculino) o en *-a* (femenino). Los adjetivos no canónicos pueden terminar en vocales distintas como *-e*, o en consonantes como *-l* (Roca, 1989; Hualde, Olarrea, Escobar, y Travis, 2009). La tabla 1 muestra ejemplos de concordancia dentro de sintagmas nominales en español.

	Sustantivo canónico	Sustantivo no canónico	Adjetivo no canónico
Masculino	<u>un/el</u> libro pequeño	<u>un/el</u> lápiz pequeño	<u>un/el</u> libro grande
Femenino	<u>una/la</u> silla pequeña	<u>una/la</u> llave pequeña	<u>una/la</u> silla grande

Tabla 1. Concordancia de género gramatical en sintagmas nominales. Se han subrayado los elementos que muestran concordancia de género

2.2. Género gramatical en neerlandés

Los sustantivos en neerlandés pueden ser comunes o neutros. Los determinantes definidos que muestran una distinción de género son los determinantes **de** ("el, la") para el género común y **het** ("el, la") para el género neutro. Los determinantes demostrativos para el género común son **deze** ("este, esta"), **die** ("aquel, aquella") y para el género neutro **dit** ("este, esta") y **dat** ("aquel, aquella"). La concordancia de género en el sintagma nominal en neerlandés depende del sintagma mismo. Si el sintagma es definido, el determinante (definido **de** o **het**) se especifica léxicamente para el género, mientras que en los sintagmas indefinidos, se usa un único determinante (indefinido **een**) para ambos géneros (Florijn et al., 2004).

El adjetivo en sintagmas nominales definidos siempre toma el sufijo -e y cuando es indefinido, es decir, cuando el artículo indefinido es **een** (*uno/una*), el género se indica en el adjetivo. Los adjetivos que se combinan con sustantivos de género común reciben el sufijo -e, mientras que los adjetivos que se combinan con sustantivos neutros no lo reciben. Para sustantivos en plural de ambos géneros, el artículo que se asigna es **de** (*los, las*). Los adjetivos atributivos en los sintagmas nominales plurales siempre reciben el sufijo -e (Booij, 2019). La tabla 2 muestra ejemplos de esta concordancia.

	Sintagmas definidos	Sintagmas indefinidos	Sintagmas en plural
Común	<u>de</u> mooie bloem ("la flor bonita")	<u>een</u> mooie bloem ("una flor bonita")	<u>de</u> mooie bloemen ("las flores bonitas")
	<u>de</u> mooie auto ("el auto bonito")	<u>een</u> mooie auto ("un auto bonito")	<u>de</u> mooie autos ("los autos bonitos")
Neutro	<u>het</u> mooie huis ("la casa bonita")	<u>een</u> mooie huis ("una casa bonita")	<u>de</u> mooie huizen ("las casas bonitas")

Tabla 2. Concordancia de género gramatical en sintagmas nominales en neerlandés. Se han subrayado los elementos que muestran concordancia de género

3. GÉNERO GRAMATICAL EN HABLANTES DE HERENCIA DE ESPAÑOL

Se sabe que el género gramatical en español se adquiere a una edad relativamente temprana. De acuerdo con Hernández Pina (1984) los niños monolingües de español a la edad de dos 2.5 años ya han adquirido las reglas de concordancia entre determinantes y sustantivos. Entre los 3 y 4 años de edad los niños ya pueden asignar los determinantes correctamente basándose en la terminación del sustantivo (Cain, Weber-Olsen y Smith, 1987). Sin embargo, existe evidencia de que algunos aspectos gramaticales, como el género en español, también se pueden adquirir más tarde y que los niños bilingües pueden aprenderlo a nivel monolingüe (Gathercole, 2002). Para este aprendizaje el input juega un

papel muy importante, ya que cuanto mayor es el grado de exposición de niños bilingües al español, mejor es la adquisición de esta construcción (Gathercole, 2002).

Cuando se trata de la adquisición del género gramatical en neerlandés, los niños monolingües tienden a asignar el determinante común **de** ("el, la") a los sustantivos neutros hasta al menos los 6 años (Blom, Poliënskà y Weerman, 2008). Incluso se ha encontrado que los niños mayores de 6 años aún cometen errores de concordancia de género en neerlandés y tienden a generalizar el género común **de** ("el, la") (Hulk y Cornips, 2006; Unsworth, 2008). En este apartado se presenta literatura relevante sobre hablantes de herencia de español y su comportamiento lingüístico en cuanto a concordancia de género. En la primera parte se discuten estudios enfocados en adultos hablantes de herencia y en la segunda estudios enfocados en niños.

3.1 Género gramatical en español en adultos hablantes de herencia

Hay bilingües que nacen en una familia en la que se hablan dos o más idiomas y hay bilingües que adquieren primero la lengua materna (L1) y luego aprenden una segunda lengua (L2), ya sea en la infancia o en la edad adulta. Cuando una persona adquiere dos idiomas entre el nacimiento y los 12 años, se habla de *bilingüismo temprano*, mientras que cuando se aprende un segundo idioma después de los 12 años, se habla de *bilingüismo tardío* (Montrul, 2013). Dentro del grupo de bilingües tempranos, se distinguen los bilingües secuenciales y simultáneos. Los *bilingües secuenciales* adquieren primero una lengua (L1) y después otra (L2). Por otro lado, los *bilingües simultáneos* adquieren dos lenguas maternas. Esto es común en familias donde un padre habla un idioma mientras que el otro un idioma diferente, por lo que el niño adquiere dos idiomas simultáneamente (Montrul, 2013). Los hablantes de herencia son considerados bilingües tempranos.

Se han llevado a cabo varios estudios sobre la adquisición del género español en hablantes de herencia y, aunque existen diferencias metodológicas entre los experimentos realizados y también en el perfil de los participantes examinados, los resultados indican que la mayoría de estos se comportan de manera diferente a los hablantes monolingües cuando se trata de asignación y concordancia de género. Montrul et al. (2008) examinaron dos grupos de bilingües, un grupo con L1-inglés y L2-español y un segundo grupo de hablantes de herencia de español. El equipo investigó la concordancia del género gramatical en adultos hablantes de herencia en EEUU, observando si la edad y la manera de adquisición podrían tener influencia en la adquisición de la lengua de herencia. Los participantes tenían entre 18 y 31 años a la hora de hacer el experimento y el grupo de hablantes de L2 español habían comenzado a aprender español entre los 12 y 20 años. Los resultados mostraron que, en general, los dos grupos cometieron errores de concordancia de género en español. No obstante, los estudiantes de español como L2 demostraron tener una gran ventaja en producción escrita con respecto a los hablantes de herencia (Montrul et al., 2008). Alarcón (2011) también concluyó que los hablantes de herencia adultos de español, a diferencia de los bilingües con inglés como L1 y español como L2, se acercaron a los niveles de hablantes nativos monolingües en una tarea de descripción oral de imágenes y una tarea de reconocimiento de género.

Posteriormente, Montrul et al. (2014) examinaron el uso del género gramatical en tres grupos de adultos: un grupo de hablantes nativos de español, otro de hablantes de herencia de español (en un entorno donde el inglés era la lengua dominante) y un tercer grupo de estudiantes de español como lengua extranjera con inglés como L1. Esta tarea también se llevó a cabo en EEUU. El experimento consistió en tres tareas. La primera tarea

fue la *Gender Monitoring Task* (GMT). En esta tarea, los tres grupos escuchaban sintagmas nominales que contenían tres palabras y los participantes debían indicar si el sustantivo en el sintagma era masculino o femenino. La segunda tarea fue la *Grammaticality Judgment Task* (GJT), donde los participantes escuchaban también sintagmas nominales y debían indicar si eran gramaticalmente correctos o no. En esta tarea los participantes no indicaban si el sustantivo era masculino o femenino, sino que debían indicar si el sintagma nominal era correcto o no¹. En la última tarea, la *Word Repetition Task* (WRT), se pidió a los participantes que escucharan una serie de frases con la estructura Det-Adj-S, y que repitieran la última palabra (el sustantivo) lo más rápido y preciso posible, después de haber escuchado la frase. En la tarea se registró el tiempo para iniciar la producción del sustantivo objetivo. En las tres tareas se midió tanto la precisión como los tiempos de reacción. El equipo encontró que los hablantes de herencia tendían a realizar la WRT tan bien como los hablantes nativos, con lo cual concluyeron que las percepciones de los hablantes de herencia se parecen a las de los hablantes nativos. Sin embargo, en las tareas GMT y GJT, los hablantes de herencia tuvieron un rendimiento parecido al de los estudiantes de español como lengua extranjera, ya que también tendían a generalizar la forma masculina a los sustantivos con forma femenina.

Otra investigación en la que se examinó la concordancia del género gramatical en la producción oral en hablantes de herencia de español (pero en este caso en un contexto en el que el idioma dominante era el neerlandés), es la investigación de van Osch et al. (2014). Este equipo investigó tres grupos de bilingües de ascendencia chilena en los Países Bajos: 17 hablantes de herencia de español, 7 inmigrantes chilenos de primera generación y 8 monolingües. La edad de los participantes oscilaba entre los 21 y 42 años. La mitad de los hablantes de herencia había nacido y crecido en una familia en la que los dos padres eran hablantes nativos de español, mientras que la otra mitad nació y creció en una familia en la que uno de los padres era chileno y el otro neerlandés. Para llevar a cabo la recolección de datos, los autores pidieron a los participantes que describieran videos e imágenes. Después los investigadores hacían preguntas a cada participante acerca de su vida personal. Los autores no dan información sobre las imágenes que utilizaron, ni tampoco sobre los videos. Van Osch et al. (2014) encontraron que los hablantes de herencia cometieron más errores en la concordancia del género gramatical en español con respecto a los otros dos grupos. Los resultados mostraron que los hablantes de herencia tendieron a generalizar la forma masculina. Además, este grupo tuvo más problemas con los sustantivos femeninos y/o inanimados que con los sustantivos masculinos y/o animados. El equipo de van Osch et al. (2014) observó que el grupo de hablantes de herencia que había nacido y crecido en familias en las que ambos padres eran hablantes nativos de español cometió menos errores que el otro grupo, concluyendo que la cantidad y la calidad del input en español podrían jugar un papel importante en el uso del género gramatical en hablantes de herencia.

3.2 Género gramatical en español en niños hablantes de herencia

Sánchez-Sadek et al. (1975) compararon niños bilingües que comenzaban la educación preescolar hasta el tercer grado en Los Ángeles, California. La tarea consistía en asignar adjetivos y determinantes a palabras sin sentido (*pseudopalabras*), en la cual los niños menores se desempeñaron mejor que los niños mayores en asignar los adjetivos y determinantes. Los investigadores aseguraron que la causa de dicho rendimiento se debió a que los niños mayores recibían más input en inglés, por lo que concluyeron que el contexto en el que los niños se desenvuelven juega un papel importante en esta adquisición. Hace

poco más de dos décadas, Anderson (1999) examinó en su trabajo longitudinal a dos hermanas nacidas en Puerto Rico que emigraron a los EEUU, a la edad de 3.5 años y 1.5 años respectivamente. El objetivo de Anderson era ver el desarrollo comunicativo de las dos niñas en dos períodos: primero a los 3 años de haber emigrado a los EEUU y después a los 5 años de su llegada. En la primera fase de la investigación se descubrió que la hermana mayor cometió menos errores de género gramatical en español que la menor. En la segunda fase, ambas cometieron más errores en comparación con la primera fase. Este estudio demostró que la edad de adquisición de la segunda lengua juega un papel importante con respecto a la atrición de la primera lengua, lo cual afirmó que cuanto mayor se es a la edad de adquirir la segunda lengua, más afectada es la primera, debido a la atrición (Anderson, 1999). Así mismo, en un estudio de corpus, Goebel-Mahrle y Shin (2020) analizaron a niños hablantes de herencia comparándolos con monolingües. Los participantes eran 6 niños monolingües con edad de entre 5 y 6 años, y tres grupos de hablantes de herencia (10 participantes de entre 5 y 6 años, 15 participantes entre los 7 y los 8 años y 21 participantes entre los 9 y los 11 años). Los autores no encontraron diferencias entre los hablantes de herencia más jóvenes y los monolingües, pero descubrieron una menor precisión en los hablantes de herencia mayores (de 9 a 11 años) en comparación con los más jóvenes.

Montrul y Potowski (2007) examinaron la edad de adquisición y factores externos en niños hablantes de herencia en EEUU. Las autoras encontraron que los niños hablantes de herencia de español, de entre 6 y 11 años e inscritos en un programa especial de inmersión, cometieron más errores de género que los niños monolingües en una tarea de recuento de imágenes. Sin embargo, no encontraron diferencias importantes entre los niños que estuvieron expuestos al inglés desde el nacimiento y los que empezaron a aprender el inglés después de los 4 años. Otro estudio que se enfocó en niños hablantes de herencia de español y L2 inglés, es el de Cuza y Pérez-Tattam (2015). En esta investigación se examinó la concordancia del género gramatical en español, y también el orden del adjetivo y del sustantivo en sintagmas nominales, en un grupo de 32 niños entre 5 y 10 años de edad con español como lengua de herencia que nacieron y crecieron en EEUU. La tarea que se aplicó fue una *Picture-Naming Task*. Durante esta tarea, a los niños se les presentaron 20 imágenes de 20 sustantivos en diferentes tamaños que los niños tenían que describir. De esta forma, provocaron que los niños produjeran sintagmas nominales en español (Det-S-Adj). En sus estímulos emplearon 10 sustantivos femeninos y 10 masculinos, todos con forma no canónica. Los resultados mostraron que los niños tendían a generalizar la forma masculina y tenían un bajo nivel de conocimiento gramatical con lo que respecta a la concordancia y al orden gramatical del género. Cuza y Pérez-Tattam (2015) sugieren que los errores que cometieron los niños hablantes de herencia en la concordancia del género gramatical durante la tarea se debieron a un estancamiento (*plateau*) de ciertas habilidades gramaticales en el español, debido al reducido input y al limitado uso de la lengua de herencia. Por otro lado, los errores en la concordancia se debieron posiblemente a la influencia del inglés lo que se conoce como *cross-linguistic influence* (Cuza y Pérez-Tattam, 2015).

La reciente investigación de Balam et al. (2021) analizó patrones de asignación de género de 40 niños bilingües simultáneos español/inglés de diferentes edades (un grupo de entre 7 y 8, y otro de entre 10 y 11 años) y en diferentes programas de educación (inmersión en inglés y bilingüe español/inglés) en Miami, EEUU. Los autores analizaron tanto la producción de construcciones nominales en español como la producción de construcciones nominales mixtas en tres contextos (género analógico, predeterminado

masculino y fonológico). Los datos se recopilaron desde la base CHILDES (MacWhinney, 2000), reunidos por Pearson (2002), que utilizó la historia de la rana (Mayer 1969). Los autores encontraron que los niños hablantes de herencia produjeron las construcciones nominales en modo unilingüe (es decir en español) sin cometer ningún error, indicando que hay una adquisición completa del género gramatical independientemente de su nivel escolar. Un hallazgo interesante es que los niños, al producir construcciones nominales mixtas (en el cambio de código español-inglés), extendieron la forma masculina, incluso a los sustantivos en inglés con equivalente femenino en español. La conclusión fue que los niños siguen los patrones de la comunidad, es decir: usan el género masculino por defecto. El equipo de investigadores asegura que el tipo de escolaridad no parece tener un impacto significativo en la asignación del género en construcciones nominales mixtas, ya que todos los grupos se comportaron de manera similar (Balam et al., 2021).

Algunos estudios llevados a cabo en los Países Bajos han investigado también el uso del género gramatical en hablantes de herencia de español. En el estudio de Chavez Verdezoto (2017) se investigaron los factores que influyen en la adquisición del género gramatical en niños bilingües simultáneos. Los niños tenían español como lengua minoritaria en un contexto en el que el neerlandés era la lengua dominante. Los participantes en esta investigación fueron 20 niños de entre 6 y 12 años. La autora investigó el rol del input en español con respecto a la concordancia dentro de las construcciones nominales (Det-S-Adj). La tarea de elicitación que se empleó en este estudio fue una tarea del tipo *Director-Matcher Task*. En esta tarea dos participantes tienen que resolver un problema en equipo: un participante (el director) recibe la información necesaria para resolver la tarea y debe comunicar dicha información al otro participante (el subalterno o *matcher*). Los sustantivos que se utilizaron fueron representados por 20 imágenes, conformadas por 10 sustantivos no canónicos (5 femeninos y 5 masculinos) y 10 sustantivos canónicos (5 femeninos y 5 masculinos). Para evaluar la competencia lingüística de los niños en esta investigación, la autora por un lado diseñó una prueba para examinar el léxico de los niños, y por el otro usó cuestionarios dirigidos a los padres para medir el input y la actitud lingüística de los niños hacia el español. La prueba consistía en presentar diversas imágenes al niño y este debía nombrar cada imagen que se le presentaba. Esta investigación mostró que los participantes se basaban en la morfología del sustantivo para llevar a cabo la concordancia del género gramatical, ya que los niños tuvieron más problemas con los sustantivos no canónicos que con los canónicos. También se encontró que los participantes tendieron a generalizar la forma masculina a la forma femenina, y que estos tuvieron más problemas con la concordancia entre sustantivo y adjetivo. Chavez Verdezoto (2017) asegura que el entorno lingüístico juega un papel muy importante en la adquisición del género, argumentando que es necesario que los bilingües simultáneos tengan una buena cantidad de input en la lengua minoritaria.

El reciente estudio de Boers et al. (2020) examinó el uso del género gramatical en neerlandés y español en construcciones nominales bajo dos modos, a saber: unilingüe y en cambio de código. Los participantes fueron 21 hablantes de herencia de español; 10 niños (edades entre 8 y 13 años), 3 adolescentes (edad de 15 años) y 8 adultos (edades entre 19 y 52 años) viviendo en los Países Bajos. Los autores llevaron a cabo también una tarea de elicitación y utilizaron 15 sustantivos de los cuales 8 eran canónicos y 7 no canónicos. Los participantes realizaron la tarea cuatro veces. La primera vez los participantes debían hacer la tarea en español, la segunda en neerlandés, esto para obtener construcciones nominales en los modos unilingües. La tercera vez, se les pidió que lo hicieran en español, excepto el sustantivo que tenía que decirse en neerlandés y, finalmente, se les pidió que

hicieran la tarea en neerlandés, pero esta vez produciendo el sustantivo en español. De esta manera, se obtuvieron también construcciones nominales en cambio de código. Lo interesante de este estudio es que, a pesar de que los hablantes de herencia de español habían nacido en los Países Bajos, o habían llegado a este país antes de los 12 años, mostraron tener problemas con la concordancia del género en español, y en algunos casos también en neerlandés. Respecto a la edad de llegada a los Países Bajos, no se encontró que esta fuera significativa. El hecho de que los hablantes de herencia de español emigraron a los Países Bajos antes de los 12 años, no implicó que tuvieran mejor conocimiento del español que los que habían nacido en los Países Bajos. Sin embargo, la edad de migración sí tuvo efectos en la adquisición del género en neerlandés; los hablantes que eran mayores cuando llegaron a los Países Bajos cometieron más errores. Un hallazgo muy importante en el grupo de niños fue que hubo una correlación positiva entre el dominio del género en español y el género en neerlandés. Los autores concluyen que el tener dominio de una lengua como el español, que tiene un sistema de género binario y transparente, tiene un efecto positivo cuando se trata de adquirir un sistema de género más opaco como el neerlandés (Boers et al., 2020). Respecto a los factores relacionados con la exposición y la cantidad de input, Boers et al. (2020) encontraron que cuanto más usa el hablante de herencia esta lengua en su entorno (padres, hermanos, pareja o hijos) mejor es su desempeño en español.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPOTÉISIS

Los estudios anteriores muestran que los hablantes de herencia adquieren la concordancia de género de diferente manera que los monolingües. También, como ya se ha visto, factores como el input y el entorno juegan un papel importante en la adquisición del género.

Los resultados de las investigaciones que examinaron a hablantes de herencia de español en un entorno donde el inglés era lengua dominante (Montrul y Potowski 2007; Montrul et al., 2008; Alarcon, 2011; Cuza y Pérez-Tattam, 2015) y hablantes de herencia de español con neerlandés como lengua dominante (van Osch et al., 2014; Chavez Verdezoto, 2017; Boers et al., 2020; Balam et al., 2021) motivaron las preguntas de investigación para el presente estudio.

Esta investigación examina dos grupos de niños bilingües que comparten las mismas lenguas, pero difieren en la lengua de herencia: por un lado, un grupo de hablantes de herencia de español en un contexto donde el neerlandés es la lengua dominante (Ámsterdam) y, por otro, un grupo de niños hablantes de herencia de neerlandés en un entorno donde el español es la lengua dominante (Mallorca). La situación geográfica y lingüística de estos dos grupos permite una comparación que no se ha hecho hasta el momento, porque normalmente se comparan a los hablantes de herencia con monolingües (Bellamy, van Osch y Parafita Couto, 2020). A partir de los estudios que examinan el género gramatical en hablantes de herencia antes mencionados, se plantean las siguientes preguntas de investigación e hipótesis:

- Pregunta 1: ¿qué grupo de niños cometerá más errores en la concordancia del género gramatical en español: el grupo de hablantes de herencia de español o el grupo de hablantes de herencia de neerlandés? Se sabe que los niños bilingües pueden adquirir sin problemas el idioma de la comunidad, mientras que la adquisición de la lengua minoritaria puede verse obstaculizada debido al reducido input que tienen de esta (Gathercole y Thomas, 2009). Por lo tanto, se espera que los niños hablantes de

herencia de español en Ámsterdam tengan menor rendimiento que los niños hablantes de herencia de neerlandés en Mallorca.

- Pregunta 2: ¿qué sustantivos causarán más problemas en la concordancia de género? Se espera que los niños hablantes de herencia de español tengan más dificultad en la asignación del género gramatical cuando se trata de sustantivos femeninos y no canónicos. Esto ya se ha reportado en investigaciones anteriores (Montrul y Potowski, 2007; Montrul et al., 2008; van Osch et al., 2014; Cuza y Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017; Boers et al., 2020). Así mismo, se espera que los participantes extiendan la forma masculina a los sustantivos femeninos. Esto también ya se ha visto previamente (van Osch et al., 2014; Cuza y Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017; Boers et al., 2020).
- Pregunta 3: ¿existe una correlación entre el desempeño en el experimento con la exposición y calidad del input en español que tienen los niños? Dado que los estudios de Montrul et al. (2008), van Osch et al. (2014), Cuza y Pérez-Tattam (2015), Chavez Verdezoto (2017) y Boers et al. (2020) aseguran que los errores en la concordancia del género gramatical se deben a una falta o a la variación en el input en español, en este estudio se espera que los niños con alta exposición al español y mejor calidad de este obtengan mejores resultados que los niños con menor nivel de exposición.

5. METODOLOGÍA

En la presente investigación se utilizó la tarea *Director-Matcher Task*, propuesta por Gullberg, Indefrey y Muysken (2009), en la que dos participantes tienen que resolver un problema en conjunto. Un participante (el director) recibe la información necesaria para resolver la tarea y debe comunicar dicha información al otro participante (el subalterno o *matcher*), para que se pueda igualar la información que el director tiene. Los dos participantes reciben un tablero con cierto número de casillas y con el mismo número de estímulos. El director debe colocar los estímulos en las casillas de su tablero, mientras que el subalterno espera las instrucciones del director. El director ordena al subalterno que ubique los estímulos en su tablero (en este caso sustantivos traducidos y dados como imágenes). Ni el director ni el subalterno pueden ver el tablero el uno del otro, esto con el fin de que la información de ambos participantes se iguale con las instrucciones que el director da. En este estudio, tanto el director como el subalterno recibieron un tablero con 28 casillas numeradas y un set con 28 sustantivos traducidos en imágenes. El niño siempre fue el director y el que dio las órdenes al subalterno (el investigador)². Esto se hizo así porque el niño al estar dando las órdenes debía formular los sintagmas nominales, lo cual era la finalidad de la tarea.

5.1 Participantes

Se recopilaron datos de diez niños (edad entre 8 y 10 años, media=8.3) con español como lengua de herencia en Ámsterdam (5 niñas, 5 niños) y también de diez niños (entre 8 y 11 años, media=9.1) con neerlandés como lengua de herencia en (Mallorca) (seis niñas, cuatro niños). La razón por la que se eligieron estos dos grupos de niños fue porque en ambos casos la edad oscilaba entre los 8 y 11 años, edad en la cual el género gramatical ya se ha adquirido tanto en español (Hernández Pina, 1984; Cain et al., 1987) como en neerlandés (Hulk y Cornips, 2006; Blom et al., 2008; Unsworth, 2008).

Los niños fueron reclutados en dos escuelas: en Ámsterdam la escuela en la que ellos seguían las clases de español y en Mallorca la escuela en la que seguían las clases de neerlandés. En el momento de llevar a cabo el experimento, todos los niños asistían a la escuela primaria en el sistema escolar, el cual se impartía en neerlandés en Ámsterdam y en español en Mallorca. Cada niño en el grupo de hablantes de herencia de Ámsterdam había sido expuesto al idioma español en casa por lo menos por uno de sus padres y cada niño en el grupo de hablantes de herencia de Mallorca al neerlandés por uno o ambos padres. Mientras que los participantes de Mallorca seguían una escolarización bilingüe en catalán (lengua autóctona de las Islas Baleares) y español (lengua oficial del estado) ³, los participantes en Ámsterdam seguían solo escolarización en neerlandés (lengua oficial de los Países Bajos). En ambos grupos los niños asistieron a cursos de idioma en su lengua de herencia durante aproximadamente 2 años. Este curso consistía en una clase de 2 horas cada sábado, en el caso de los niños en Ámsterdam el curso era de español y en el caso de los niños en Mallorca de neerlandés. El experimento tuvo lugar en las escuelas de los niños.

De los niños hablantes de herencia de español en Ámsterdam, 9 nacieron y fueron criados en los Países Bajos, excepto un participante quien nació en el Reino Unido y emigró a los Países Bajos a la edad de 5 años ⁴. En 9 casos, uno de los padres nació y fue criado en los Países Bajos y el otro nació y fue criado en un país en el que el español era la lengua oficial (estos padres emigraron a los Países Bajos a una edad adulta); 6 padres nacieron y se criaron en España, 2 en México y uno en Cuba); en un caso el padre nació y se crió en los EEUU y la madre en Argentina (estos padres emigraron a los Países Bajos también a una edad adulta).

Todos los padres que nacieron y se criaron en un país donde el español era la lengua oficial, informaron que el español era su primera lengua, y 2 de estos padres (incluido el padre nacido y criado en los EEUU) informaron que no tenían nada de conocimiento en neerlandés, 3 padres tenían poca fluidez en este idioma y por último 6 padres reportaron tener fluidez limitada en neerlandés. Todos los padres nacidos y criados en los Países Bajos eran hablantes nativos de neerlandés; 2 de estos padres no tenían nada de conocimiento o fluidez en español, 2 padres poca fluidez, 3 padres reportaron ser bastante fluidos en español, 2 padres aseguraron ser tan fluidos como hablante nativo.

De los 10 niños hablantes de herencia de neerlandés ⁵, 6 niños nacieron y fueron criados en los Países Bajos y emigraron a España antes de cumplir los 5 años. Teniendo como media de residencia en ese país 5.5 años, de estos 6 niños ambos padres nacieron y fueron criados también en los Países Bajos y la media de residencia en España fue la misma (5.5 años); 2 niños nacieron y fueron criados en España (de estos, uno de sus padres nació y fue criado en los Países Bajos y el otro nació y fue criado en España). Por último, 2 niños nacieron y se criaron en España al igual que sus 2 padres, pero en este caso uno de los padres era de ascendencia neerlandesa, por lo cual tenían contacto con dicha lengua en casa. Todos los padres que nacieron y se criaron en los Países Bajos reportaron ser hablantes nativos de neerlandés y todos los padres que nacieron y se criaron en España reportaron ser hablantes nativos de español. Todos los niños asistían a la escuela primaria que era impartida en español-catalán en Mallorca y habían sido expuestos al idioma neerlandés en casa por lo menos por uno de sus padres y en 6 casos por los dos padres.

5.2 Material y selección de estímulos

Los estímulos que se utilizaron fueron 14: 8 sustantivos de clase no canónica de los cuales 5 sustantivos tenían forma femenina y 3 formas masculinas (3 terminaban con la vocal -e,

2 con la consonante *-n*, 2 con la consonante *-z* y uno con la vocal *-o*); también se incluyeron 6 sustantivos de clase canónica (3 femeninos que terminaban con la vocal *-a* y 3 masculinos que terminaban con la vocal *-o*). Los estímulos eran sustantivos bastante frecuentes en español, fáciles de dibujar e identificar para los niños ⁶. La Tabla 3 muestra estos ítems con su forma, clase y género gramatical. Se pueden consultar los estímulos originales en el Apéndice.

Sustantivos femeninos		Sustantivos masculinos	
Canónico	No canónico	Canónico	No canónico
guitarra manzana silla	cruz llave nube serpiente mano	castillo conejo libro	corazón lápiz pan

Tabla 3. Ítems de prueba presentados con su forma, clase y género gramatical

En este experimento se utilizaron 5 adjetivos canónicos y 4 no canónicos. La Tabla 4 muestra estos adjetivos con su clase y forma.

Adjetivos canónicos	Adjetivos no canónicos
amarillo / amarilla blanco / blanca negro / negra rojo / roja	azul lila rosa verde

Tabla 4. Adjetivos de prueba presentados con su clase y forma

5.3. Bilingual Language Experience Calculator (BiLEC)

Para evaluar la competencia de la lengua de herencia (español), en este estudio se implementó el instrumento BiLEC (Unsworth, 2016), que mide la cantidad del input (porcentaje de horas semanales) y la calidad de las lenguas que hablan los niños. La prueba consta de 32 preguntas que están diseñadas para obtener información sobre los antecedentes lingüísticos y el contacto con las lenguas que los niños hablan. Por ejemplo en la escuela, en casa y fuera de casa con los amigos, las lenguas a las que los niños están expuestos durante las vacaciones y fuentes externas (como libros, videojuegos y televisión). Para calcular este factor se toma en cuenta el nivel de competencia en las lenguas que los padres hablan con los niños, este nivel va de 0 a 5 (0= nada de conocimiento o no fluidez; 1 = poca fluidez; 2 = fluidez limitada; 3 = bastante fluido; 4 = muy fluido; 5 = tan fluido como hablante nativo) (Unsworth, 2016).

5.4. Procedimiento

Este estudio siguió el código de ética para experimentos lingüísticos de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Leiden. Tanto a los profesores y directores de cada escuela, así como a cada padre se les entregó una carta de consentimiento y unas instrucciones que explicaban en qué consistía la tarea y la finalidad de esta, así también cómo se llevaría a cabo el experimento. Así mismo, los padres recibieron el cuestionario

- a. una/la [DET.FEM] serpiente [S.FEM] amarilla [ADJ.FEM] [CORRECTO]
- b. *un/el [DET.MASC] serpiente [S.FEM] amarillo [ADJ.MASC] [INCORRECTO]
- c. un/el [DET.MASC] lápiz [S.MASC] negro [ADJ.MASC] [CORRECTO]
- d. *una/la [DET.FEM] lápiz [S.MASC] negra [ADJ.FEM] [INCORRECTO]

De las 560 respuestas obtenidas, 52 se excluyeron porque fueron dadas en cambio de código español-neerlandés, dando como total 508 sintagmas para análisis. Las respuestas en cambio de código las dio el grupo de Ámsterdam. El ejemplo 5 ilustra estos sintagmas.

(5) Sintagmas en cambio de código español-neerlandés

- a. un amarillo **wolk**
una nube amarilla
- b. **een hart** negro
un corazón negro

Claramente, el desempeño de los niños hablantes de herencia de neerlandés en Mallorca fue mejor, ya que ellos no cometieron ningún error y produjeron 280 respuestas. El grupo de Ámsterdam dio 228 respuestas y cometió errores en la concordancia de género. De las 508 construcciones válidas para la combinación Det-S, 12 fueron dadas sin determinante y por lo tanto excluidas, 5 respuestas fueron dadas por los niños hablantes de herencia de neerlandés y 7 por los niños hablantes de herencia de español. Puesto que los adjetivos de clase no canónica fueron elegidos como distractores para hacer la tarea más realista para los niños, esto tuvo cierta repercusión en el análisis de los sintagmas nominales en la combinación Det-S-Adj. En este análisis 158 respuestas no fueron analizadas, de las cuales 147 fueron las combinaciones de sustantivos con adjetivos no canónicos y 11 fueron dadas como sintagmas preposicionales, 5 las dio el grupo de Ámsterdam y 6 el grupo de Mallorca.

6. RESULTADOS

En el apartado 6.1 se presentan primero los resultados de ambos grupos. En el apartado 6.2 se muestran los resultados detallados de la combinación Det-S y Det-S-Adj y en el apartado 6.3 se muestran los resultados de las dos variables extralingüísticas (exposición y calidad del input) en correlación. Puesto que el grupo de niños en Mallorca no cometió ningún error, no se presenta el análisis detallado de este grupo.

6.1 Resultados de ambos grupos

6.1.1 Combinación Det-S

Los resultados de esta investigación muestran que el desempeño de los niños hablantes de herencia de español en Ámsterdam fue mejor con los sustantivos masculinos (98,1% canónicos y 97,7% no canónicos) que con los femeninos canónicos (88,9%) y no canónicos (59,5%). Esto ya se había visto en investigaciones anteriores (Montrul y Potowski 2007; Montrul et al., 2008; van Osch et al., 2014; Cuza y Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017; Boers et al., 2020). La Figura 1 muestra estos porcentajes en ambos grupos.

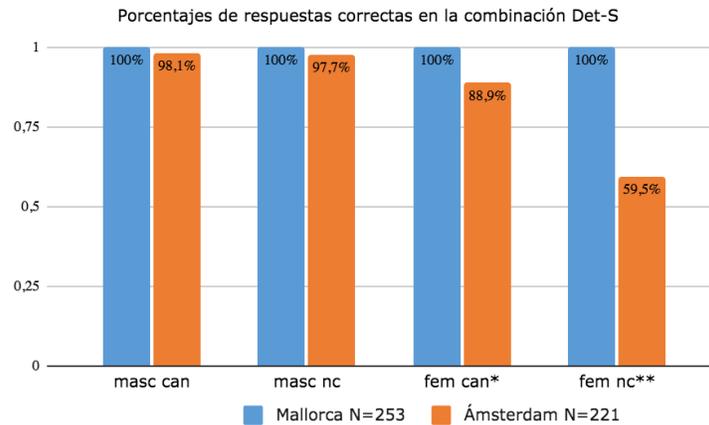


Figura 1. Porcentaje de respuestas correctas en ambos grupos en la combinación Det-S.

6.1.2 Combinación Det-S-Adj

Para el análisis de la combinación Det-S-Adj se analizaron en total 350 sintagmas nominales. Una vez más, el grupo de Mallorca no cometió ningún error. Con respecto al grupo de Ámsterdam, como se esperaba, su desempeño fue mejor al producir sintagmas nominales con los sustantivos masculinos canónicos (97,2%) y masculinos no canónicos (85,7%), mientras que su desempeño fue más bajo con los sustantivos femeninos canónicos (59,3%) y femeninos no canónicos (44,3%). Esto también ya se había corroborado en investigaciones previas (Montrul y Potowski, 2007; Montrul et al., 2008; van Osch et al., 2014; Cuza y Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017; Boers et al., 2020). Estos porcentajes se muestran en la Figura 2.

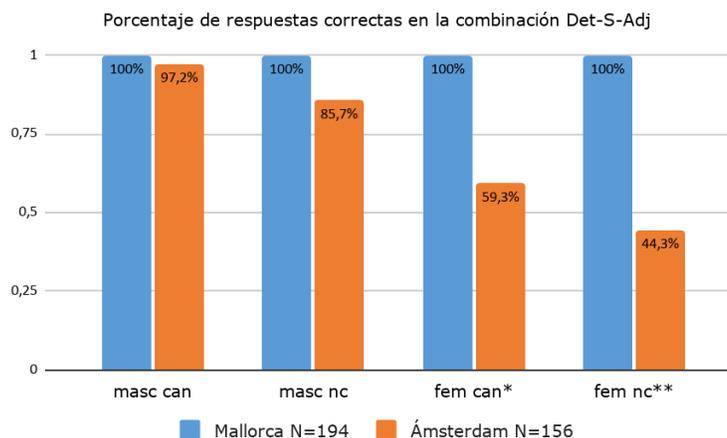


Figura 2. Porcentaje de respuestas correctas en ambos grupos en la combinación Det-S-Adj.

Un test estadístico de Chi-cuadrado confirmó que las diferencias entre los grupos son estadísticamente significativas entre la producción de sintagmas nominales con los sustantivos femeninos en la combinación Det-S ((1, N = 103) $\chi^2 = 6.773$, $p=0.032$) y Det-S-Adj ((1, N = 66) $\chi^2 = 19.07$, $p<0.001$), así como también en la producción de sintagmas con sustantivos femeninos no canónicos en la combinación Det-S ((1, N = 177) $\chi^2 = 45.76$, $p<0.001$) y combinación Det-S-Adj ((1, N = 176) $\chi^2 = 72.03$, $p<0.001$)⁷.

6.2 Resultados del grupo de Ámsterdam

6.2.1 Combinación Det-S

Para la combinación Det-S se analizaron en total 221 sintagmas nominales de los cuales 124 correspondieron a sustantivos femeninos y 97 a sustantivos masculinos. Del total de respuestas, 182 fueron correctas y 39 incorrectas. Este grupo tuvo un mejor desempeño al asignar el determinante a los sustantivos masculinos (97,9% correcto vs 2,1% incorrecto) mientras que al asignar el determinante a los sustantivos femeninos el desempeño fue más bajo (70,2% correcto vs 29,8% incorrecto). Con respecto a la canonicidad del sustantivo, del total de respuestas, 123 correspondieron a sustantivos no canónicos y 98 a sustantivos canónicos. El desempeño de los niños fue más alto con relación a los sustantivos canónicos (93,9% correcto vs 6,1% incorrecto) que con los sustantivos no canónicos (73,2% correcto vs 26,8% incorrecto). Estos porcentajes se pueden apreciar en las Figuras 3 y 4.

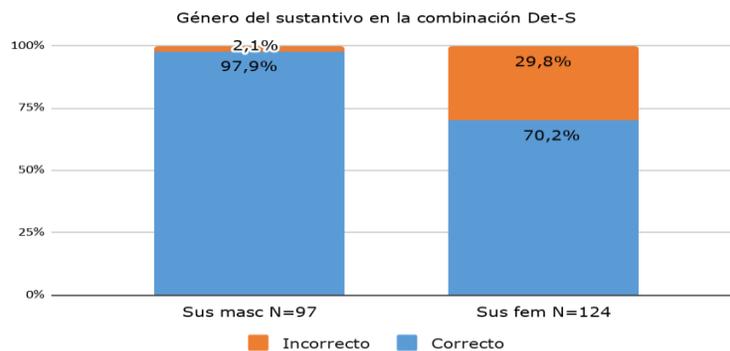


Figura 3. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en la asignación del género en la combinación Det-S

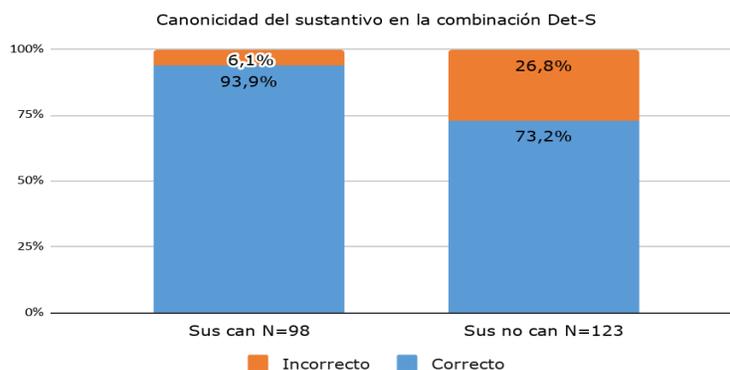


Figura 4. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas respecto a la canonicidad del sustantivo en la combinación Det-S

Al aplicar el test estadístico de Chi-cuadrado, se confirmó que las diferencias son estadísticamente significativas en la asignación del género gramatical en la combinación Det-S ((1, N = 221) $\chi^2 = 28.9$, $p < .001$), así como también en la asignación del género respecto a la canonicidad de los sustantivos ((1, N = 221) $\chi^2 = 16.09$, $p < .001$).

6.2.2 Combinación Det-S-Adj

Continuando con la misma línea de análisis para la combinación Det-S-Adj, el número total de respuestas examinadas fue de 156, de las cuales 50 fueron sustantivos masculinos y

106 sustantivos femeninos. Del total de sintagmas nominales analizados, 98 fueron correctos y 58 incorrectos. Una vez más los participantes cometieron más errores con los sustantivos femeninos (48,1% correcto vs 51,9% incorrecto) que con los sustantivos masculinos (94,0% correctos vs 6,0% incorrecto). También, como se esperaba, el rendimiento de este grupo fue más alto con los sustantivos canónicos (81,0% correctos vs 19,0% incorrecto) que con los sustantivos no canónicos (50,5% correctos vs 49,5% incorrecto). Estos porcentajes se muestran en las Figuras 5 y 6.

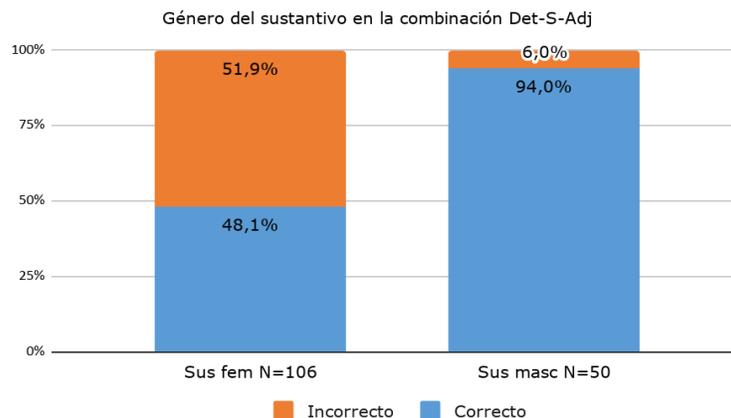


Figura 5. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en la asignación del género en la combinación Det-S-Adj

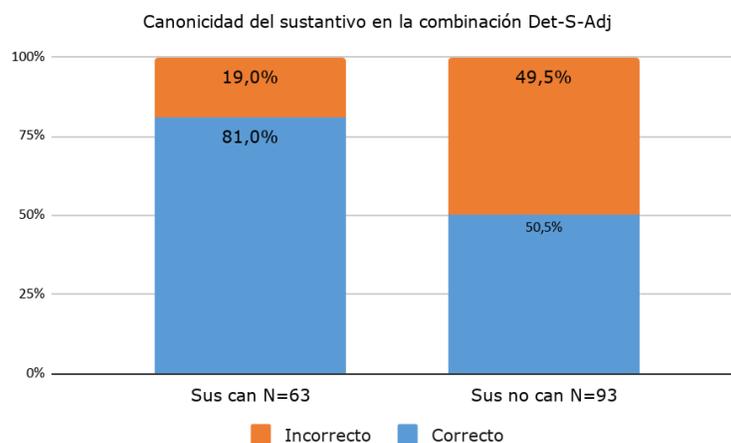


Figura 6. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas respecto a la canonicidad del sustantivo en la combinación Det-S-Adj

Una vez más, el test estadístico de Chi-cuadrado confirmó que las diferencias entre la asignación de género son estadísticamente significativas en la combinación Det-S-Adj ((1, N = 156) $\chi^2 = 30.63$, $p < .001$). De la misma forma, las diferencias son estadísticamente significativas respecto a la canonicidad del sustantivo en la misma combinación ((1, N = 156) $\chi^2 = 14.88$, $p < .001$).

6.3 Variables extralingüísticas

Las variables extralingüísticas se calcularon con el instrumento BiLEC, con el que se tuvieron en cuenta dos factores lingüísticos, la exposición al español en horas semanales y la calidad del español que recibe cada niño. Para estos cálculos se tomaron en cuenta las siguientes categorías: uso del español en casa y fuera de casa, durante las vacaciones, otras fuentes de exposición hacia el español como TV, amigos, música, libros, (video) juegos, cursos de español dentro y fuera de la escuela. Los resultados se presentan en forma generalizada en correlación con las combinaciones Det-S y Det-S-Adj como variables dependientes.

6.3.1 Exposición

En los siguientes gráficos cada punto representa a un niño y el eje vertical representa el grado de exposición mientras que el eje horizontal, el desempeño de los niños. El coeficiente de correlación indica que hay una asociación lineal entre la exposición al español y el desempeño en el experimento. Como se esperaba, los niños que tuvieron un grado de exposición mayor al español tuvieron un mejor desempeño, lo cual concuerda con la hipótesis. Esto ya se había reportado previamente en otras investigaciones (Montrul et al., 2008; Alarcon, 2011; Cuza y Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017; Boers et al., 2020). Las Figuras 7 y 8 muestran este coeficiente de correlación.

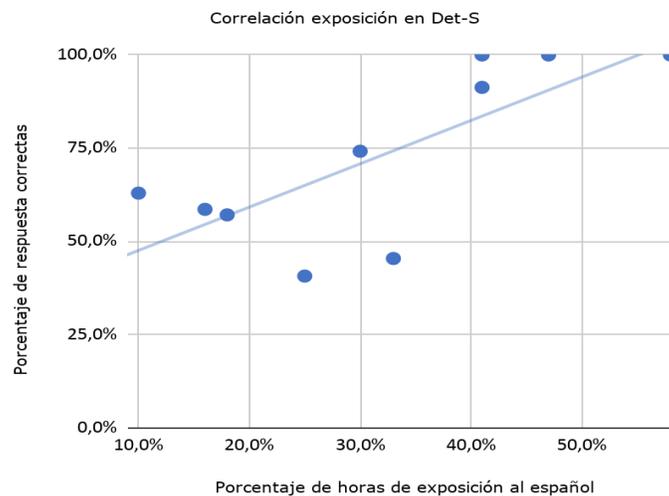


Figura 7. Porcentaje de respuestas correctas y correlación con horas de exposición al español en la combinación Det-S.

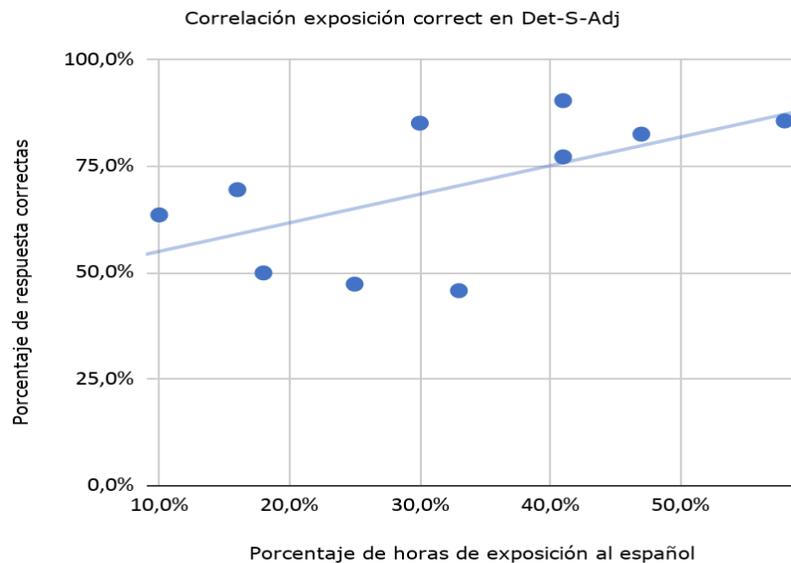


Figura 8. Porcentaje de respuestas correctas y correlación con horas de exposición al español en la combinación Det-S-Adj.

Analizando con más detalle el porcentaje de respuestas correctas y la correlación a las horas de exposición, se puede ver que los dos participantes con mayor exposición al español tuvieron el mayor rendimiento al asignar el determinante a los sustantivos. Incluso tres de ellos tuvieron una puntuación del 100% en la asignación del determinante. Con respecto a la concordancia entre Determinante-Sustantivo-Adjetivo, ninguno de los participantes obtuvo puntuación de 100%. Por otro lado, mientras que el menor rendimiento lo tuvieron los cinco participantes con menor exposición, se puede ver que el participante con exposición más baja, sorpresivamente, no fue el participante con desempeño más bajo.

El coeficiente de correlación Pearson tomó un valor $r=0.751$ ($p=0.012$) en la combinación Det-S, mientras que en la combinación Det-S-Adj, tomó un valor $r=0.590$ ($p=0.073$). La Figura 8 muestra una distribución similar a la Figura 7, aunque la línea de inclinación es menos pronunciada, la correlación entre la exposición al español de los niños y su desempeño en Det-N-Adj es ligeramente menos acentuada con respecto a su desempeño en Det-N. Esto también se refleja en el valor p , que no es significativo.

6.3.2 Calidad

El cuestionario BiLEC calculó la calidad del español a la que los niños estaban expuestos en escalas de 0 a 5. Para calcular este factor, BiLEC tomó en cuenta el nivel de español de los padres, que iba de 0 a 5 (0= nada de conocimiento o no fluidez; 1 = poca fluidez; 2 = fluidez limitada; 3 = bastante fluido; 4 = muy fluido; 5 = tan fluido como hablante nativo). Los resultados respecto a la calidad no son como se esperaban y no concuerdan con la hipótesis. El coeficiente de correlación indica que, aunque existe una asociación lineal entre la calidad del español y el desempeño en el experimento, esta es inversa, mostrando que los participantes con mejor calidad del español fueron los participantes con desempeño más bajo. Las Figuras 9 y 10 muestran este coeficiente de correlación.

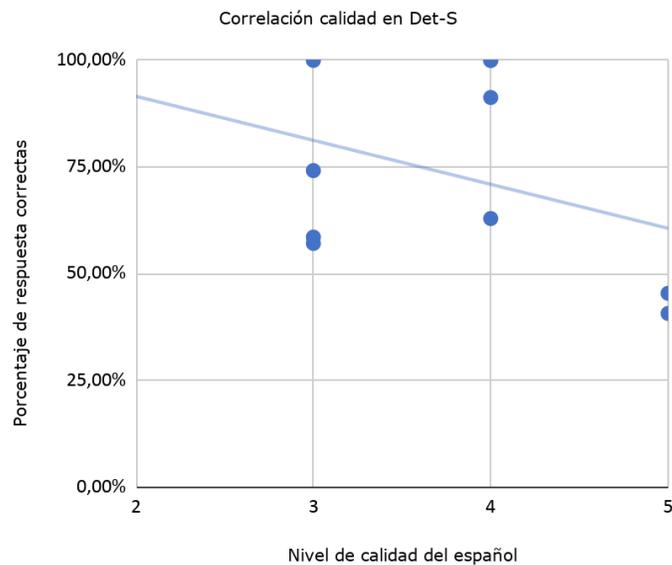


Figura 9. Porcentaje de respuestas correctas y correlación con calidad del español en la combinación Det-S.

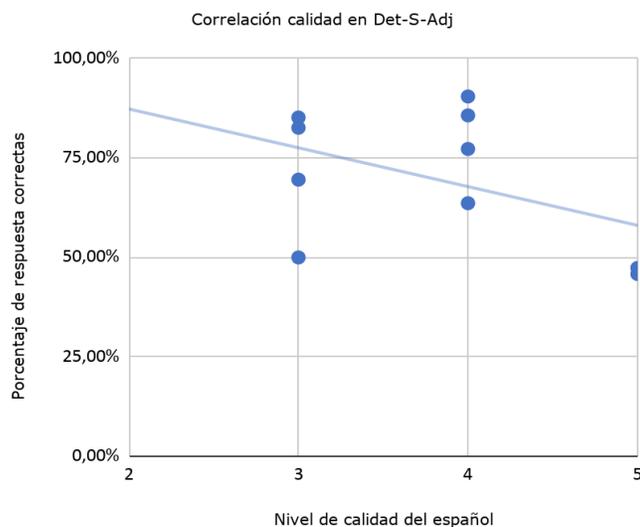


Figura 10. Porcentaje de respuestas correctas y correlación con calidad del español en la combinación Det-S-Adj.

El análisis de coeficiente de correlación Pearson tomó un valor $r=-0.351$ ($p=n.s.$) para la combinación Det-S y $r=-0.456$ ($p=n.s.$) para la combinación Det-S-Adj, lo que indica que, si bien existe una correlación lineal entre el porcentaje de respuestas correctas y el nivel de calidad del español, esta ha sido inversa y puesto que el valor p no es significativo, los resultados no reflejan el impacto de la calidad del español en el entorno de los niños.

En resumen, como se muestra en las Figuras 9 y 10, los tres participantes que tuvieron una puntuación de 100% en la combinación Det-S, sorpresivamente, fueron los participantes en el rango de calidad media, mientras que los dos participantes con menor puntuación estuvieron en el rango de calidad alta. Como se puede ver, sí existe una relación clara entre la cantidad de exposición y el rendimiento de los niños en la tarea. Sin embargo,

en cuanto al impacto de la calidad de la exposición, nuestros datos no nos permiten sacar conclusiones, más investigación es necesaria.

7. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio demuestran que, en promedio, los niños que tienen más exposición al español tienen mejor conocimiento del género gramatical. La presente investigación es la primera que comparó niños bilingües con las mismas lenguas: hablantes de herencia de español con lengua dominante neerlandés y niños hablantes de herencia de neerlandés con lengua dominante el español, dos idiomas con género gramatical. Dos contextos geográficos diferentes y dos contextos lingüísticos parecidos han hecho de este estudio una comparación innovadora: por un lado, un grupo de hablantes de herencia de español en un contexto donde el neerlandés era la lengua dominante (Ámsterdam) y, por otro, un grupo de niños hablantes de herencia de neerlandés en un entorno donde el español era la lengua dominante (Mallorca).

La evidencia en la literatura previa (Montrul y Potowski, 2007; Montrul et al., 2008; Alarcón 2011; van Osch et al., 2014; Cuza y Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017; Boers et al., 2020; Goebel-Mahrle y Shin, 2020) ya predecía que los niños hablantes de herencia de neerlandés en Mallorca no cometerían errores de concordancia de género gramatical y su rendimiento sería mejor que los niños hablantes de herencia de español en Ámsterdam, corroborando así la primera hipótesis. La causa del buen rendimiento en el grupo de niños en Mallorca parece ser el input que tienen en español y aunque estos niños hablan neerlandés en casa, es evidente que reciben mayor input en español. Gathercole (2002) y Gathercole y Thomas (2009) aseguraban que los niños bilingües adquieren sin dificultades el idioma de la comunidad, mientras que la adquisición de la lengua de herencia se ve obstaculizada debido al reducido input.

Como se predijo en la segunda hipótesis, el grupo de hablantes de herencia de español tuvo la tendencia a extender la forma masculina a los sustantivos femeninos. Esto ya se había visto en investigaciones anteriores (Montrul y Potowski, 2007; Montrul et al., 2008; Alarcón 2011; van Osch et al., 2014; Cuza y Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017; Boers et al., 2020; Goebel-Mahrle y Shin, 2020).

Nuestro estudio examina dos aspectos lingüísticos dentro del sintagma nominal: género gramatical y canonicidad del sustantivo. Como muestran los resultados, los niños hablantes de herencia de español tuvieron más problemas con la concordancia del género gramatical con los sustantivos femeninos y no canónicos. Esto también ya se había corroborado en investigaciones anteriores en hablantes de herencia de español (Montrul y Potowski 2007; Montrul et al., 2008; Alarcon 2011; Montrul et al., 2014; van Osch et al., 2014; Cuza y Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017; Boers et al., 2020; Goebel-Mahrle y Shin, 2020). El rendimiento del grupo de Ámsterdam en la tarea *Director-Matcher Task* puede sugerir un estancamiento de algunas habilidades lingüísticas en español, en este caso el género gramatical, lo que los autores Cuza y Pérez-Tattam (2015) llaman *plateau*. Debido a la poca exposición al español y al nivel del español que reciben los niños en casa, el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas, en este caso el género gramatical, se estanca y no se adquiere por completo, como es el caso de los hablantes nativos.

Finalmente, con respecto a la tercera hipótesis, los factores extralingüísticos, como se ve en los resultados, los niños con alta exposición realizaron mejor la tarea, pero esto no sucedió con respecto a la calidad del input. No se encontró una correlación entre la exposición al español y la calidad de este, por un lado, y el desempeño de los niños en la

tarea, por el otro. Por lo tanto, no es posible dar respuesta a por qué los niños con calidad más alta en el nivel de español cometieron más errores. Uno de los factores limitantes pudo ser el número bajo de participantes.

Es necesario llevar a cabo más investigación en esta población, pero con más participantes y con diferentes edades. Esta investigación se podría enriquecer si se trabajara con más estímulos y más adjetivos canónicos, los cuales necesitan flexión morfológica en combinación con el sustantivo. Así mismo, una alternativa para tener datos más precisos sobre el input de los participantes sería implementar el cuestionario BiLEC de forma personal y que los padres tengan el mismo nivel de escolaridad y también el mismo nivel en la L2. Finalmente, otro estudio interesante podría involucrar la misma tarea con estímulos diseñados para examinar también la concordancia del género gramatical en neerlandés y así comparar ambas poblaciones, y ver si los niños en Ámsterdam cometen menos errores que los niños en Mallorca, pero en la concordancia del género gramatical en neerlandés.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento a las direcciones de la Nederlandstalige School op Mallorca y de la Escuela Hispana en Ámsterdam, así como a las familias participantes. También agradecemos a Leids Universiteits Fonds.

NOTAS

1 La mitad de los sintagmas presentados eran correctos y la otra mitad incorrectos.

2 El Centro de Lingüística de la Universidad de Leiden (LUCL) desarrollo Caminabras. Es un juego de mesa basado en el *Director-Matcher Task* adaptado como un juego infantil en el que un niño da instrucciones a otro niño (o un asistente de investigación). En el siguiente link se puede ver un video del mismo:

https://video.leidenuniv.nl/media/t/0_kj0jblpz/37363632.

3 Tanto el español como el catalán son las lenguas oficiales en todas las Islas Baleares.

4 Este estudio investiga el uso del género gramatical en niños con español como lengua de herencia bajo un contexto en el que el neerlandés es la lengua dominante. Los datos de este participante se han analizado porque es hablante de herencia de español y con inglés como segunda lengua, mientras que la lengua dominante del entorno en el que este niño se desenvuelve es el neerlandés, su tercera lengua.

5 A esta escuela también asistían niños de ascendencia belga, y aunque el neerlandés hablado en Bélgica puede tener variaciones, con lo que respecta al género gramatical comparte el mismo sistema que el neerlandés en los Países Bajos. Sin embargo, para mantener la uniformidad en el grupo, el experimento sólo se llevó a cabo con niños de ascendencia neerlandesa.

6 El español y el catalán son lenguas romances, que comparten un sistema de género binario, aunque con algunas diferencias. Por esto se controló el género en catalán y en español en los estímulos. Los sustantivos en español tenían siempre el mismo género gramatical que en catalán.

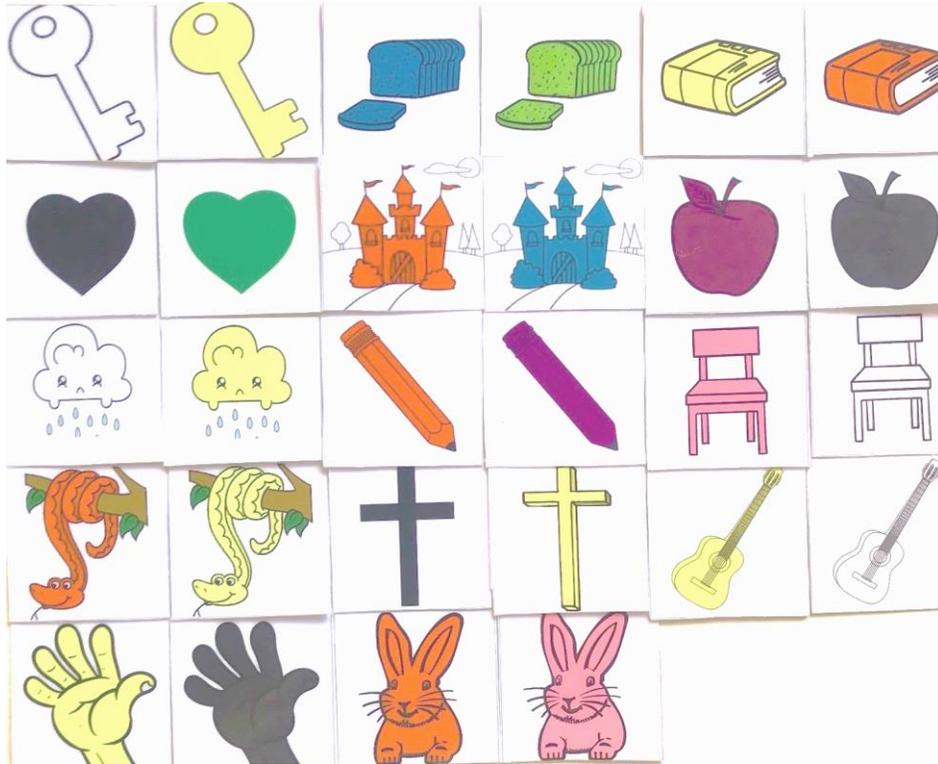
7 Para los resultados detallados de las pruebas estadísticas, véanse los materiales adicionales. Materiales adicionales: materiales de investigación, datos codificados y estadísticas disponibles en: <https://osf.io/8a3vq/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcon, I., 2011. Spanish gender agreement under complete and incomplete acquisition: Early and late bilinguals' linguistic behavior within the noun phrase. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (3), pp. 332-350.
- Anderson, R. T., 1999. Loss of Gender Agreement in L1 Attrition: Preliminary Results. *Bilingual Research Journal*, 23(4), pp. 389-408.
- Balam, O., Lakshmanan, U., Parafita Couto, M.C., 2021. Gender assignment strategies among simultaneous Spanish/English bilingual children from Miami, Florida. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 14, pp. 2-52.
- Bellamy, K., van Osch, B., Parafita Couto, M.C., 2020. Consistent definitions matter! Problematising the 'heritage' labels in bilingualism research.
<https://www.universiteitleiden.nl/en/events/2020/09/consistent-definitions-matter-problematising-the-heritage-labels-in-bilingualism-research>
- Blom, E., Poliäenská, D., Weerman, F., 2008. Articles, adjectives and age of onset: The acquisition of Dutch grammatical gender. *Second Language Research*, 24, pp. 297-332.
- Boers, I., Sterken, B., van Osch, B., Parafita Couto, M.C., Grijzenhout, J., Tat, D., 2020. Gender in Unilingual and Mixed Speech of Spanish Heritage Speakers in The Netherlands. *Languages*, 68(5), pp. 1-35.
- Cain, J., Weber-Olsen, M., Smith, R., 1987. Acquisition strategies in a first and second language: Are they the same? *Journal of Child Language*, 14, pp. 333-352.
- Carroll, S.E., 1989: Second-language acquisition and the computational paradigm. *Language Learning*, 39, pp. 535-94.
- Chavez Verdezoto, R., 2017. *Un manzana rojo. ¿Qué factores influyen en la adquisición del género gramatical del castellano en niños bilingües simultáneos neerlandés-castellano?*. Leiden: Universiteit Leiden, Master Thesis Latin American Studies.
- Corbett, G. G. 1991. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cornips, L., Hulk, A. 2008. Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research*, 28, pp. 267-296.
- Cuza, A., Pérez-Tattam, R. 2015. Grammatical gender selection and phrasal Word order in child heritage Spanish: A feature re-assembly approach. *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-19.
- Florijn, A., Lalleman, J., Maureau, H., 2004. *De regels van het Nederlands. Grammatica voor anderstaligen*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Gathercole, V.C.M., 2002. "Grammatical gender in bilingual and monolingual children: A Spanish morphosyntactic distinction" en Oller, D.K., Eilers, R.E. (eds) *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 207-219.
- Gathercole, V.C.M., Thomas, E., 2009. Bilingual first-language development: Dominant language take-over, threatened minority-language take-up. *Bilingualism, Language and Cognition*, 12, pp. 213-237.
- Goebel-Mahrle, T., Shin, N., 2020. A corpus study of child heritage speakers' Spanish gender agreement. *International Journal of Bilingualism*, 24(5-6), pp. 1088-1104.
- Gullberg, M., Indefrey, P., Muysken, P., 2009. Research techniques for the study of code-switching. En: Bullock, B. E., Toribio, J. A. (Eds.). *The Cambridge handbook on linguistic code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-39.
- Harris, J., 1991. The exponence of gender in Spanish. *Linguistic Inquiry*, 22(1), pp. 27-62.
- Hulk, A.C.J., Cornips, L., 2006. "Neuter gender determiners and interface vulnerability in child L2 Dutch" en Unsworth, S., Parodi, T., Sorace, A., Young-Scholten M. (eds.) *Paths of Development in L1 and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 107-134.
- Hawkins, R., Franceschina, F., 2004. "Explaining the acquisition and non-acquisition of determiner-noun gender concord in French and Spanish" en Prévost, P., Paradis J. (eds.) *The acquisition of French in different contexts*. Amsterdam: Benjamins, pp. 175-205.

- Hernandez Pina, F., 1984. *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M., Travis, C. E., 2009. *Introducción a la lingüística hispanica*. Cambridge University Press.
- Irizarri van Suchtelen, P., 2016. *Spanish as a Heritage Language in The Netherlands. A Cognitive Linguistic Exploration*. Nijmegen, The Netherlands: Ph.D. dissertation, Radboud Universiteit,.
- MacWhinney, B., 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, M., 1969. *Frog, Where Are You?* New York: Dial Press.
- Montrul, S., 2010. Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, pp. 3-23.
- Montrul, S., 2013. *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Montrul, S., Potowski, K., 2007. Command of gender agreement in school-age Spanish-English Bilingual Children. *International Journal of Bilingualism*, 11, pp. 301-28.
- Montrul, S., Foote, R., Perpiñán, S., 2008. Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning*, 58 (3), pp. 503-553.
- Montrul, S., Davidson, J., De La Fuente, I., Foote, R., 2014. Early language experience facilitates the processing of gender agreement in Spanish heritage speakers. *Bilingualism*, 17, pp. 118-38.
- Pérez-Pereira, M., 1991. The acquisition of gender: What Spanish children tell us. *Journal of Child Language* 18, pp. 571-590.
- Pearson, B. Z., 2002. Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. En: Kimbrough, O., E. Eilers, R. E., (Eds.). *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 135-74.
- Roca, I.M., 1989. The organization of grammatical gender. *Transactions of the Philological Society*, 87 (1), pp. 1-32.
- Reznicek-Parrado, L. M., 2013. Hablantes de herencia del español en Estados Unidos: implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario. Normas. *Revista de estudios lingüísticos hispánicos* (3), pp. 161-181.
- Sagarra, N., Herschensohn, J., 2010. The Role of Proficiency and Working Memory in Gender and Number Agreement Processing in L1 and L2 Spanish. *Lingua*, 120 (8), pp. 2022-2039.
- Sánchez-Sadek, C., Kiraithe, J., Villareal H., 1975. "The acquisition of the concept of grammatical gender in monolingual and bilingual speakers of Spanish" en Frances, M. A., Resnick, M. C. y Saciuk, B. (eds.) *Colloquium on Hispanic Linguistics*. Washington: Georgetown University Press, pp. 131-49.
- Unsworth, S., 2008. Age and input in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research*, 24, pp. 365-396.
- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., Tsimpli, I. M., 2014 The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics*, 35, pp. 765-805.
- Unsworth, S., 2016. *Bilingual Language Experience Calculator (BiLEC). Manual: Background and instructions for use*. CLS, Center for Language Studies, Radboud University. <https://www.iris-database.org/iris/app/home/detail?id=york%3a928327&ref=search>
- van Osch, B., Hulk, A., Sleeman P., Irizarri van Suchtelen, P., 2014. Gender agreement in interface contexts in the oral production of heritage speakers of Spanish in The Netherlands. *Linguistics in The Netherlan*, 31, pp. 93-106.

APÉNDICE. ESTÍMULOS



La enseñanza del español como lengua de origen en Suiza: ¿Integración de niños alófonos?

Teaching of Spanish as a Heritage Language in Switzerland: Integration of allophone children?

Verónica Sánchez Abchi

Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, Neuchâtel, Suiza

Veronica.sanchez@irdp.ch

RESUMEN

Este artículo presenta la situación de la enseñanza del español como lengua de herencia o lengua de origen en el contexto suizo. 118 familias de niños que asistían a cursos de lengua y cultura de origen en el país respondieron a un cuestionario sobre la situación del español en el hogar, las diferentes lenguas habladas en casa, las prácticas de alfabetización temprana y el nivel socioeducativo de los padres y madres. El cuestionario nos permitió conocer las características de la población y discutir algunos presupuestos sobre la estructura de enseñanza y su rol en la sociedad.

Palabras clave: Español, lengua de herencia, cursos de LCO, sistema educativo

ABSTRACT

This article presents the situation of the teaching of Spanish as a heritage language or language of origin in the Swiss context. 118 families of children attending language and culture of origin courses in the country answered a questionnaire on the situation of Spanish at home, the different languages spoken at home, early literacy practices and the socio-educational level of the parents. The questionnaire allowed us to learn about the characteristics of the population and to discuss some assumptions about the teaching structure and its role in society.

Keywords: Spanish, heritage language, LCO courses, education system.

1. INTRODUCCIÓN

Suiza es un país plurilingüe, con cuatro lenguas oficiales -alemán, francés, italiano y romanche- distribuidas en diferentes regiones lingüísticas. En la parte alemana de Suiza, además, existe una situación de diglosia, con una presencia mayoritaria del dialecto suizo-alemán, que goza de prestigio entre los hablantes, pese a no ser una de las lenguas oficiales (Stępkowska, 2012).

Asimismo, a partir de la década de 1960, la presencia de lenguas de la migración ha aumentado de manera considerable en el país. Entre estas lenguas, cabe destacar la presencia del español: actualmente, un 2,3% de los residentes permanentes en Suiza declara el español como una de sus lenguas principales (Swiss Federal Statistical Office, 2021).

La enseñanza del español tiene una fuerte presencia en Suiza, no sólo a nivel informal, sino también en el sistema educativo formal. En efecto, un 70% de las escuelas que preparan para la universidad (*gymnasium, collège, secondaire II*, según las regiones) incluye el español en su currículum como asignatura obligatoria o facultativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018) y los planes de estudio oficiales ofrecen orientaciones para su enseñanza en este nivel (CDIP, 1994; 2004a).

El español se dicta también como carrera universitaria en diferentes universidades suizas. El alumnado que escoge esta formación está constituido en general por una población heterogénea, que incluye tanto estudiantes suizos que tomaron cursos de español en la escuela, como inmigrantes de primera generación y hablantes de español y de portugués como lengua de origen (Sánchez Abchi & Larrús, 2012). La presencia del español en Suiza ha suscitado igualmente un número creciente de estudios, de proyectos de investigación y de eventos científicos que atestiguan su importancia en el ámbito académico¹. De manera general, el español goza de una gran vitalidad en Suiza y el estatus de la lengua ha evolucionado positivamente en los últimos años (Sánchez Abchi, 2019).

El español es igualmente hablado por inmigrantes de primera, segunda e incluso tercera generación. Más de un tercio de estos hablantes declara tener España como su país de origen, pero el porcentaje de hablantes provenientes de América Latina ha crecido igualmente en los últimos años (Swiss Federal Statistical Office, 2017).

Estudios previos han mostrado que los hablantes de español de primera generación están bien integrados en la sociedad de acogida e incorporan las lenguas locales en su repertorio. Sin embargo, siguen manteniendo una gran fidelidad a su lengua de origen (Lüdi & Py, 2013), a veces incluso hasta la tercera generación (Merle, Matthey, Bonsignori & Fibi, 2010).

No obstante, para los hablantes de español como lengua de herencia, la lengua mayoritaria es claramente la lengua más fuerte. En un estudio que comparaba la competencia en español de niños bilingües de 3, 4 y 5 años, que crecían en el contexto suizo alemán, se observó una influencia progresiva de la lengua mayoritaria en el discurso. Los niños hablaban fluidamente el español en el hogar, pero a partir del momento en que comenzaban la escuela infantil (*Kindergarten*), comenzaban a introducir en su discurso vocabulario y estructuras en suizo alemán, lengua hablada con sus pares en la escuela (Sánchez Abchi, 2015).

La competencia lingüística de los hablantes de español como lengua de herencia ha sido objeto de numerosas investigaciones, fundamentalmente en contextos anglófonos (Potowski, 2018, para una revisión). En el contexto suizo, en cambio, la problemática ha sido menos abordada.

Esta contribución se inscribe en un estudio más amplio sobre las competencias lingüísticas de niños, hablantes de español como lengua de herencia en Suiza, que asistían a cursos especialmente concebidos para el mantenimiento del idioma². En el marco de esta investigación, se realizó en primer lugar un relevamiento de las estructuras educativas que dictaban cursos de español en todo el territorio suizo y de las características de la enseñanza que ofrecían.

Asimismo, se llevó a cabo un estudio preliminar sobre la población que asistía a los cursos y las familias de los niños que participarían en la investigación.

Este artículo se propone presentar estos resultados y se plantea así dos objetivos principales. El primer objetivo es presentar las estructuras existentes que ofrecen cursos de español como lengua de origen en Suiza y describir su organización. El segundo objetivo, por otra parte, consiste en describir las características del alumnado que asiste a los cursos de español en Suiza.

Las preguntas de investigación que guiarán nuestro estudio son por lo tanto las siguientes:

- Pregunta 1: ¿cuáles son y cómo se organizan los cursos de español como lengua de origen en Suiza?
- Pregunta 2: ¿cuáles son las características del alumnado que asiste a dichos cursos?

En las secciones siguientes se contextualizará, en primer lugar, la problemática de la enseñanza de las lenguas de origen en Suiza para responder, luego, a nuestras dos preguntas de investigación.

2. UN ESTADO DE LA CUESTIÓN: EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE ORIGEN EN SUIZA

2.1 La lengua de origen

En Suiza, el equivalente del término *lengua de herencia* varía según las regiones lingüísticas y geográficas. La expresión francesa *langue d'origine* ("lengua de origen"), se refiere a la lengua de origen o a la lengua de la familia de un hablante; mientras que el término italiano *lingua dei paesi d'origine* ("lengua del país de origen"), es más específico en cuanto a las dimensiones geográficas y migratorias del término. En alemán, la expresión *heimatliche Sprache* -difícil de traducir con exactitud- enfatiza la connotación identitaria asociada al término *Heimat* (patria, tierra natal).

En Suiza, se asocia tradicionalmente a esta expresión la palabra *cultura*, y se habla así de enseñanza de lengua y cultura de origen. Sin embargo, recientemente se ha preferido la expresión *Herkunftssprachlicher Unterricht* ("enseñanza en la lengua de origen"), que excluye el término *cultura* (Schader, 2016). En cualquier caso, las diferentes expresiones se refieren a la lengua minoritaria hablada en el hogar. En este artículo, utilizaremos de manera indistinta las expresiones *lengua de herencia* -término utilizado ampliamente en el contexto internacional- y *lengua de origen*, empleado igualmente en el contexto suizo por sus similitudes con las expresiones en las lenguas mayoritarias.

Las políticas educativas suizas promueven el mantenimiento de las lenguas de herencia. De hecho, las recomendaciones de la Conferencia Suiza de Ministros Cantonales de Educación (*CDIP* en francés; *EDK* en alemán) señalan la importancia de integrar a los niños con una lengua extranjera en la escuela pública y de respetar la lengua y la cultura

de origen (CDIP, 1991). Los documentos oficiales se refieren igualmente a la necesidad de fomentar y apoyar su enseñanza y aprendizaje mediante diferentes acciones (CDIP, 2004b; CDIP, 1991). Existen también programas de promoción del plurilingüismo en la escuela, así como numerosas iniciativas de sensibilización sobre la diversidad y la riqueza de las lenguas (véase Guidici & Bühlman, 2014, para una revisión). El apoyo oficial a los cursos de lengua y cultura de origen (en adelante LCO) forma parte de estas acciones políticas.

2.2 Cursos de lengua y cultura de origen

Los cursos de LCO surgen en Suiza en la década de 1930, cuando un grupo de refugiados políticos comenzó a organizar cursos de lengua italiana para sus hijos (Guidici & Bühlman, 2014). Más tarde, con la llegada generalizada de migrantes con contratos de trabajo por tiempo limitado, los cursos de LCO tenían como función facilitar el regreso de los hijos de los trabajadores a sus países de origen, así como su reintegración en el sistema educativo. En efecto, en los años setenta y ochenta, la legislación consideraba que los alumnos inmigrantes estaban matriculados sólo temporalmente en las escuelas suizas. En los años 1990, cuando por un cambio en la legislación se revisó el estatus de los trabajadores temporales y muchos de ellos pudieron tener acceso a una residencia permanente, la población que asistía a los cursos de LCO también cambió (Makarova, 2014).

Los cursos de LCO constituyen una enseñanza complementaria pero no obligatoria de las lenguas minoritarias. Estos cursos -generalmente de dos horas semanales- se dirigen a niños migrantes o descendientes de migrantes, cuyas familias desean mantener su lengua. En los últimos años, los niños de familias binacionales -un progenitor de Suiza y el otro de otro país- también comenzaron a asistir a estos cursos (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011). Los cambios en la población y en las políticas de inmigración han producido también un cambio en los objetivos de los cursos de LCO. Ya no se trata sólo de facilitar la reinserción en el sistema educativo del país de origen. Como se expresa en el plan de estudio de los cursos de LCO del cantón de Zurich, el objetivo es promover y desarrollar las competencias en la lengua y la cultura meta, de los niños de primero a noveno grado. Los niños aprenden a mejorar sus competencias lingüísticas en situaciones de la vida cotidiana, es decir, afianzan el desarrollo de competencias comunicativas interpersonales (Cummins, 1999), pero también aprenden a leer, a escribir y desarrollan competencias académicas (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011:7). Aunque algunos estudios asumen que el aprendizaje de la lengua de origen favorece igualmente el aprendizaje de la lengua de escolarización (ver revisión en Giudici & Bühlmann, 2014), el alcance y la naturaleza de la influencia que una lengua tiene sobre la otra han sido también objeto de discusión (ver por ejemplo los estudios en Berthele & Lambelet, 2017). En síntesis, los cursos de LCO tienen como función apoyar y promover el aprendizaje de la lengua de origen, de manera independiente de sus implicancias en la escolarización.

Los cursos de LCO se organizan de manera diferente, pero, aunque cuenten con un reconocimiento oficial, son organizados y financiados por las embajadas de los países de origen o por asociaciones privadas. En este sentido, la situación financiera y profesional de los cursos puede variar ampliamente en función del modelo organizacional. Así por ejemplo, los cursos organizados por las embajadas pueden garantizar a los docentes condiciones de trabajo estables con un salario mensual. Este no es siempre el caso de los cursos organizados por asociaciones, que funcionan en gran medida gracias al trabajo voluntario, y cuyos docentes trabajan en situaciones más precarias y generalmente con un salario por

horas. Asimismo, es más común que las embajadas ofrezcan un apoyo pedagógico a los docentes, porque tienen mayores recursos y posibilidades (Calderón, Fibbi & Truong, 2013). Por otra parte, el apoyo oficial puede también variar de un cantón al otro, desde recomendaciones oficiales a leyes cantonales. Así, mientras que algunos cantones -o comunas- ofrecen locales o infraestructura; otros ponen a disposición de los docentes de LCO ofertas de formación y ofrecen orientaciones cantonales para promover la articulación con el sistema escolar obligatorio (Calderón, Fibbi & Truong, 2013).

Incluso algunos cantones han desarrollado, en los últimos años, planes de estudio y guías de orientación didáctica específicos para los cursos de LCO (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2013; Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011; Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern, 2014).

Estos materiales muestran que la enseñanza de las lenguas de herencia constituye una preocupación actual en el contexto suizo. Sin embargo, estas orientaciones conciernen a la enseñanza de las lenguas de herencia en general, sin atender de manera específica a una lengua en particular, o, en lo que nos atañe más directamente, a las especificidades de la enseñanza del español como lengua de herencia. En las secciones siguientes, intentaremos profundizar puntualmente el estudio de la situación del español como lengua de origen en el contexto helvético.

3. METODOLOGÍA

3.1 Relevamiento y características de los cursos de LCO

Para responder a la primera pregunta de investigación, se realizó inicialmente un relevamiento de las estructuras existentes que dictaban cursos de español en el territorio suizo.

Si bien existe en cada cantón una lista de los cursos de LCO habilitados, el acceso a la información y el contacto con las instituciones y las personas responsables puede a veces resultar difícil, por las características más o menos formales de las diferentes instituciones. El relevamiento se basó inicialmente en las diferentes listas cantonales. Se tomó contacto, igualmente, con responsables de la migración en los diferentes cantones y con diferentes asociaciones culturales para conocer la totalidad de la oferta existente. Posteriormente, se contactó a los responsables institucionales para completar las informaciones.

3.2 Características del alumnado de los cursos de LCO

A fin de contar con informaciones específicas sobre el alumnado de los cursos de español como LCO en Suiza, se distribuyó un cuestionario para las familias que enviaban a sus niños a los cursos. Solo se contactó a las familias con hijos de entre 9 y 13 años. El cuestionario fue completado por 118 familias.

El cuestionario constaba de 13 preguntas que indagaban sobre el contexto lingüístico y educativo de los niños y niñas que asistían a cursos de LCO de español en el período de la investigación.

Se pidió a los padres que proporcionaran información sobre las diferentes lenguas que se hablaban en la familia, la presencia del español en el hogar, las prácticas de alfabetización temprana -es decir, la frecuencia de lectura de cuentos antes de que los niños comenzaran a ir al colegio- y el período de asistencia a cursos de LCO de español.

Asimismo, se formularon preguntas sobre el país de origen de los padres y su nivel de estudios.

4. RESULTADOS

4.1 Los Cursos de español como LCO en Suiza

El relevamiento realizado nos permitió conocer las características principales de los cursos de español como LCO. En Suiza, existen dos tipos de cursos de español LCO, a los que se hace referencia generalmente como *Español-España* y *Español-América Latina*. Estas denominaciones diferentes no responden en sí a criterios lingüísticos, sino, fundamentalmente, como lo veremos en las secciones siguientes, a criterios organizacionales.

En total, se relevaron ocho instituciones, que dictaban cursos de LCO de español de España y de América Latina, en la parte francófona y en la parte suizo alemana³.

4.1.1 *Español España*

Estos cursos son organizados por la Embajada Española. Surgieron inicialmente en la década de 1970, para poder garantizar la reinserción de los hijos de trabajadores inmigrantes en el sistema escolar español, cuando sus padres regresaran al país de origen. En este sentido, los primeros cursos se inspiraban en el currículum escolar de la escuela oficial en España y utilizaban materiales concebidos para enseñar el español como L1. Posteriormente, la metodología de trabajo, el marco pedagógico y los materiales evolucionaron. En 1985 se crearon las *Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas* (en adelante, ALCE) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018). Originalmente, niños hablantes de español de diferentes países podían asistir a los cursos. Más tarde, debido a nuevas regulaciones (BOE, 1993) se especificó que los cursos se destinaban a niños con pasaporte español residentes en Suiza.

Los docentes de los cursos ALCE son funcionarios del gobierno español, llegados especialmente a Suiza, o nativos españoles con residencia permanente en el país. Los docentes cuentan con una coordinación pedagógica a nivel nacional. Los cursos, dictados parcialmente de manera presencial y en parte a través de una plataforma digital, cuentan con un currículum propio orientado a hablantes de lengua de origen, con materiales creados ad hoc y con exámenes coordinados para los diferentes niveles.

4.1.2 *Español América Latina*

Los cursos de español para niños de América Latina surgieron en los años 1990, para responder a las demandas de las familias latinoamericanas, cuyos niños no podían ya participar en los cursos organizados por la embajada, debido a las nuevas reglamentaciones.

En ese contexto, diferentes asociaciones, principalmente de familias, comenzaron a organizar los cursos debido a que -por la situación económica de los diferentes países de Latinoamérica- las embajadas afectadas no podían afrontar el financiamiento de esta estructura en el exterior. Así, las asociaciones asumieron las diferentes responsabilidades vinculadas con la organización de la enseñanza, que van de la contratación de profesores y expertos pedagógicos, a los aspectos financieros que implica la implementación de dichos cursos.

De acuerdo a las informaciones recabadas en los últimos años, estos cursos son más frecuentes en la parte suizo-alemana, y esto pese al hecho de que, en la parte francófona de Suiza, la presencia de hispanohablantes es importante (Castillo Lluch, 2020). Cada institución se organiza de manera diferente y presenta características muy diversas. Por ejemplo, algunas instituciones presentan un currículum basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2002), mientras que otras se inspiran en los manuales de enseñanza para diseñar el programa anual. Algunas instituciones enfatizan el trabajo en la oralidad y en aspectos culturales, mientras que otras ponen el acento en el desarrollo de la lectura y la escritura (Sánchez Abchi & Menti, 2018).

La selección de materiales de enseñanza es también muy diversa. Sin embargo, la mayoría de los cursos utiliza manuales de español como lengua extranjera editados en España. Si se tiene en cuenta que para una mayoría del alumnado el español es una lengua hablada en el hogar, el enfoque pedagógico de estos materiales puede resultar inadecuado. En efecto, el aprendizaje de los saludos o del vocabulario relacionado con los diferentes ámbitos de la vida cotidiana -temáticas usuales en los libros de español como lengua extranjera- puede ser básico o innecesario para una parte de los alumnos. Esto repercute en la motivación para participar en los cursos y puede resultar problemático para esta población (Valdés & Parra, 2018).

Finalmente, estos cursos, que enfrentan a menudo desafíos financieros y de organización, son usualmente coordinados por voluntarios (Calderón, Fibbi & Truong, 2013). Su alcance es, en consecuencia, considerablemente más limitado que el de los cursos organizados por la Embajada española.

4.2. Características de la población que asiste a los cursos de español LCO

Es ampliamente reconocido que la heterogeneidad es una característica típica de los hablantes de herencia (Valdés, 1999). Los resultados del cuestionario pusieron en evidencia justamente que la diversidad constituye una constante en la población estudiada en este trabajo.

En efecto, el 88% de los niños había nacido en Suiza y el resto había llegado al país a una edad temprana (edad media: 5,3 años). Asimismo, el 65% procedía de familias binacionales (un progenitor suizo y otro de origen migrante), mientras que sólo un 35% eran inmigrantes de primera generación o hijos de inmigrantes nacidos en Suiza. Esta diversidad tiene consecuencias en el uso de las lenguas en el hogar. En efecto, el hecho de que sólo uno de los progenitores proceda de España o América Latina suele reducir las oportunidades de hablar español en casa (De Houwer, 2007).

Asimismo, las respuestas reflejaron una diversidad importante en el origen de los padres o madres hispanohablantes. Tanto en los cursos de Español de América Latina -en los que esta heterogeneidad es esperable puesto que concentra la población de numerosos países-, como en el caso de los cursos ALCE - que recibe la población de todas las regiones de España, incluso alumnos cuya lengua familiar es el gallego o el catalán-, la diversidad es notable y nos confirma el hecho de que la distinción *Español España vs Español América Latina* no responde a un criterio de uniformidad lingüística sino, simplemente, a un criterio organizacional.

En cuanto a la pregunta del cuestionario sobre el porcentaje de exposición de los niños al español, en relación con otras lenguas presentes en el hogar, las respuestas muestran una disminución progresiva del input lingüístico en español a lo largo de los años. La tabla 1 ilustra la estimación, en términos de porcentajes, del contacto de los niños con

el español durante tres períodos diferentes de la vida, basándose en las respuestas de los padres al cuestionario:

Período de exposición	Promedio de exposición al español
0-3 años	52% (D.E. 29.4)
3-4 años	44% (D.E. 24.4)
A partir del inicio de la escuela primaria	30% (D.E. 15.4)

Tabla 1. Exposición del español en la infancia (D.E. = desviación estándar)

Las cifras en la Tabla 1 muestran que, en el plazo de 6 años, la exposición global de los niños a la lengua minoritaria se reducía en un 20%, como consecuencia natural del comienzo de la escuela, donde los niños están necesariamente expuestos a otras lenguas, fundamentalmente a la lengua de escolarización.

El contacto de los niños con el español se reduce al entrar en la escuela, pese al hecho de que la presencia promedio del español en el hogar se mantiene estable: en efecto, las familias estimaron la presencia promedio del español en el hogar en un 42% (D.E. 27,6%), y explicaron que este porcentaje se mantenía constante a través de los años porque la estimación incluía a todos los hablantes del hogar y no específicamente a los niños.

Además del español y la lengua mayoritaria (alemán o francés), las familias declararon que en el hogar se hablaba también portugués, gallego, inglés, ruso, catalán, tamil y guaraní. Además, se pidió a los padres que indicaran cuántos idiomas podían hablar con un nivel avanzado o intermedio. Las madres afirmaron hablar un promedio de 2,7 (D.E. 1,3) idiomas y los padres declararon hablar 3,3 idiomas (D.E. 1,3). Los datos muestran que los niños no sólo crecen en un país multilingüe, sino que sus hogares son marcadamente plurilingües.

Por otra parte, se consultó a las familias sobre las experiencias tempranas de alfabetización en el hogar, puesto que estas tienen una influencia decisiva en el desarrollo del lenguaje (Evans, Shaw & Bell, 2000), así como en el mantenimiento de las lenguas de la familia (Eisenclas, Schalley & Guillemin, 2013). Específicamente, se consultó sobre la frecuencia de lectura de cuentos en español y en la lengua de escolarización, antes y después de comenzar la escuela. De acuerdo a las respuestas, la frecuencia de la lectura de cuentos en ambas lenguas era comparable: un 44% de las familias declaraba leer cuentos en francés o en alemán (según la región geográfica) cada día, mientras que un 42 % de las familias afirmaba hacerlo también diariamente en español. La lectura temprana de cuentos resulta crítica porque constituye un predictor del desarrollo de las competencias de lectura y escritura (Boudreau & Hedberg, 1999; Paul, Hernández, Taylor & Johnson, 1996; Borzone, 1996). Los resultados sugieren que las prácticas de alfabetización temprana varían considerablemente, lo que puede impactar en la heterogeneidad de la composición de las clases de LCO.

Para controlar efectivamente el peso de esta heterogeneidad, se les preguntó a las familias si sus niños podían hablar español de manera fluida antes de comenzar los cursos de LCO. Dos tercios de las familias (66%) expresaron que sus niños ya podían hablar español de manera fluida antes de comenzar los cursos de LCO, mientras que el resto – de acuerdo con las respuestas- no había desarrollado aún las competencias básicas (BIC) en la lengua de herencia al momento de comenzar los cursos. Esto significa que un importante porcentaje del alumnado –casi un 34%- depende de la enseñanza LCO para desarrollar

competencias en español. La coexistencia de niveles tan diferentes en una misma clase constituye uno de los aspectos más difíciles del trabajo docente en este contexto de acuerdo con las opiniones de los docentes consultados en el marco de la investigación (Sánchez Abchi, 2019).

El cuestionario para los padres interrogaba igualmente sobre el período de asistencia a los cursos de español, que puede resultar muy variable de acuerdo con las instituciones. Algunas instituciones requieren que los niños comiencen a una edad temprana y completen el currículum integralmente. Esto asegura una continuidad en el estudio del lenguaje. Otras instituciones permiten a los niños inscribirse en cualquier momento de la escolarización. En estos casos, incluso cuando puede requerirse un test de nivelación, la heterogeneidad es amplia, fundamentalmente en lo que concierne a las competencias de lectura y escritura. En nuestro estudio, los participantes -niños de entre 9 y 13 años- tenían un promedio de asistencia a los cursos de 3.4 años, pero con una desviación estándar de 1.8 años (extremos 9 meses y seis años).

Esto no constituye un dato menor, puesto que nuestros resultados sugieren que el período de asistencia a los cursos de LCO incide en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. En efecto, en el marco de nuestro estudio sobre las competencias lingüísticas, se observó que el período de asistencia a los cursos correlacionaba positivamente con el nivel de complejidad sintáctica de los textos producidos (Sánchez Abchi & De Mier, 2017) así como con la producción de textos estructuralmente más complejos y más extensos (Sánchez Abchi, Bonvin, Lambelet & Pestana, 2017).

Finalmente, el cuestionario nos permitió conocer el nivel educativo de los padres cuyos niños asisten a los cursos, factor que puede influir igualmente en el desarrollo de competencias lingüísticas de los niños. En el caso de las familias que participaron en nuestro estudio, aunque diverso, el nivel educativo de los padres era elevado. De manera general, la mitad de las madres y padres de los niños tenían una formación universitaria (de nivel de grado o de postgrado) y aproximadamente un tercio (34% de las madres y 32.7% de los padres) tenía una formación de nivel terciario. El resto había completado o bien el nivel primario o el secundario. La tabla 2 sintetiza la información sobre el nivel educativo. Las cifras indican el porcentaje de madres y padres que declaran haber completado una formación en los diferentes niveles educativos.

	Madre	Padre
Universitario	47.46	52.63
Terciario	34	32.7
Secundario	11	7.90
Primario	2.54	2.63

Tabla 2. Porcentaje de padres y madres correspondiente a cada nivel educativo de los padres

Los resultados sugieren que la mayoría de los niños que asisten a los cursos de LCO de español están expuestos a prácticas de lectura y escritura en el hogar, lo que puede favorecer el desarrollo lingüístico de los niños y eventualmente influir positivamente en el proceso de alfabetización.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las diferentes informaciones expuestas en nuestro artículo ilustran la vitalidad del español en el sistema educativo suizo en general, así como, de manera particular, la importancia del español como lengua de herencia en el país.

Al mismo tiempo, los resultados del cuestionario revelan algunos retos específicos para la enseñanza del español como LCO. La heterogeneidad de la población -una característica común de los hablantes de lengua de origen- tiene consecuencias en el manejo de la lengua e implica un reto didáctico para los docentes. La tendencia observada en los cursos de LCO de otras lenguas (Calderón, Fibbi & Truong, 2013) se observa también en el caso del español. Los planes de estudio no atienden necesariamente a esta diversidad, lo que impacta igualmente en la motivación de los alumnos (Sánchez Abchi, 2016).

Los objetivos didácticos, de acuerdo a las orientaciones cantonales, pueden resultar demasiado generales, puesto que se formulan para "las" lenguas de herencia, sin considerar las particularidades de cada lengua. Por otra parte, a menudo los objetivos de enseñanza se inspiran de materiales concebidos para enseñar el español como lengua segunda o lengua extranjera, por lo que tampoco responden a las necesidades de aprendizaje y enseñanza específicas para esta población. La responsabilidad final recae, así, en el profesorado, que debe lidiar con el desafío de la diversidad y la motivación del alumnado.

En otro orden de cosas, los documentos oficiales hablan de la importancia de integrar a los niños alófonos en el país, y la "integración" se evoca como uno de los objetivos de los cursos de LCO (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011). Pero, si tenemos en cuenta que las familias binacionales representan una parte considerable del alumnado, estamos hablando de un importante porcentaje de niños "locales" que asisten a los cursos. Además, una mayoría de estos niños ha nacido en Suiza o ha llegado al país a una edad muy temprana. De ello se deduce que los niños crecen en la sociedad de acogida y están inmersos en el contexto suizo. Esta información demográfica no corresponde con el estereotipo del inmigrante alófono que históricamente ha asistido a los cursos. En efecto, los niños suizos no necesitan integrarse, ni tampoco los niños inmigrantes que ya han asistido a las escuelas locales. La integración para un migrante que llega al país pasa fundamentalmente por el aprendizaje de la lengua mayoritaria y la participación en la sociedad de acogida.

En este sentido, la orientación e integración en el sistema educativo suizo no parece ser la función principal de los cursos de LCO. El objetivo principal de los cursos de LCO es la promoción y el aprendizaje de la lengua de origen -incluida la alfabetización- y el conocimiento de la cultura de origen. A este respecto, estudios anteriores han demostrado el impacto positivo de los cursos de LCO en el mantenimiento de la lengua (Caprez-Krompàk, 2010 para el albanés y el turco). Asimismo, en nuestro estudio observamos que el tiempo de asistencia a los cursos de LCO se relacionaba con una mejor capacidad de escritura en español (Sánchez Abchi & De Mier, 2017; Sánchez Abchi, Bonvin, Lambelet & Pestana, 2017).

Los objetivos expresados en los planes de estudio de LCO (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011), así como las recomendaciones oficiales de la Conferencia de Ministros Cantonales de Educación de Suiza (CDIP, 1991), expresan fundamentalmente una voluntad política oficial de reconocer y valorar el multilingüismo de los niños. En este sentido, nos parece necesario reflexionar desde otra perspectiva: no se trata de integrar a los hablantes alófonos gracias a la enseñanza de la lengua de herencia, sino de que la

sociedad de acogida pueda beneficiarse del aporte y el capital lingüístico de los hablantes de una lengua de herencia.

Los cursos de LCO contribuyen de forma decisiva al multilingüismo social y es toda la sociedad suiza la que se beneficia de estas prácticas. Sin embargo, la posición de los cursos de LCO en el sistema educativo suizo es frágil (Calderón, Fibi y Truong, 2013). Por ejemplo, no hay ninguna contribución económica del gobierno para los salarios de los profesores. Así, para los cursos organizados por instituciones privadas, la financiación de los cursos constituye un reto constante. Además, las propuestas oficiales de formación continua son escasas y se limitan a algunos cantones. En Suiza, las experiencias de articulación de los cursos de lenguas de herencia con el sistema escolar, como ocurre en otros países (véase por ejemplo el caso de Suecia evocado por Parada, 2018), son todavía escasas o limitadas en el tiempo. Como se ha observado en otros contextos (Potowski, 2013), resulta irónico invertir tiempo y recursos en la enseñanza de una L2 en el sistema oficial, pero no apoyar más el aprendizaje temprano de la lengua de herencia, que contribuye de forma decisiva al capital lingüístico de la sociedad.

El proceso de pérdida progresiva de las lenguas de herencia constituye un fenómeno ampliamente documentado (Polinsky, 2011; Sorace, 2004; Montrul, 2018). El mantenimiento de la lengua minoritaria requiere, en este sentido, un "trabajo duro", por parte de las familias y los docentes implicados.

Si bien el reconocimiento oficial de la enseñanza de las lenguas de origen es importante, muchas veces el apoyo oficial no va más allá de las buenas intenciones. Una implementación sistemática del apoyo gubernamental en todos los cantones, así como una implicación más activa de las instituciones oficiales en la organización de los cursos de LCO, podría contribuir al mantenimiento de las lenguas y a reforzar efectivamente la presencia y el estatus de las lenguas de origen en la sociedad. De esta manera, el trabajo intenso y consecuente de los diferentes actores implicados podría ser realmente reconocido y apoyado.

NOTAS

1 Ver por ejemplo el proyecto de la Universidad de Lausana: *El español en Suiza. ColesFran*, que reúne en su página web referencias a trabajos sobre el español (<https://wp.unil.ch/colesfran/bibliografia-espanol-en-suiza/>) o el proyecto de la universidad de Zurich, que concentra informaciones diversas sobre la presencia del español en Suiza (<https://www.mapaespanolsuiza.org/>)

2 Proyecto financiado por el Fondo Nacional Suizo para la investigación. FN 1727/ *L'apprentissage de l'espagnol comme langue minoritaire dans les contextes suisse- allemand et romand* (2015-2017) Université de Fribourg, Institut de Plurilinguisme.

3 Participaron del estudio las siguientes instituciones: ALCE (diferentes cantones), Escuela latinoamericana de Berna y Escuela latinoamericana de Biel (ambas del cantón de Berna), Escuelita Onex y Fundación Tierra de Infancia (ambas del cantón de Ginebra), FOLC (cantón Basilea Ciudad y Basilea Campiña), ELASUR (cantón de Lucerna), ALILEC (en los cantones de Zurich, Argovia, Turgovia, San Galo y Schaffhausen). Recientemente, se creó una nueva escuela en Lausana, la escuela Paidós. Pero esta institución no existía aún en el momento del relevamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berthele, R. y Lambelet, A. (Eds), 2017. *Heritage and school language literacy development in migrant children: Interdependence or Independence? First and second language literacy development in migrant children*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011. *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern, 2014. *Heimatliche Sprache und Kultur HSK Umsetzungshilfe für Schulleitungen, HSK-Trägerschaften, Lehrpersonen und Behörden*.
- Real Decreto 1027, 1993. BOE-. A-1993-20613. Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría del Gobierno, Spain.
- Borzone, A. M., 1996. *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- Boudreau, D. M. y Hedberg, N. L., 1999. A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), pp. 249-260.
- Castillo Lluch, M., 2020. El corpus oral de la lengua española en la Suiza francófona (COLESfran). *Boletín hispánico helvético*, 35-36, pp. 289-316.
- Calderón, R., Fibbi, R. y Truong, J., 2013. *Arbeitssituation und Weiterbildungs-bedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)*. Swiss Forum for Migration and Population Studies.
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 1991. *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Bern. Disponible en: http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf/2015/12/10
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 1994. *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*. Berne.
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 2004a. *Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale*. Berne.
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 2004b. *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*, décision du 25 mars 2004; 2010-06-01 - EDK-RECHT-2008-356. Disponible en: http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf?version=1
- Council of Europe, 2002. *Common European framework of reference for languages*. Strasburgo.
- Cummins, J., 1999. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- De Houwer, A., 2007. Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied psycholinguistics*, 28(03), pp. 411-424.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, 2013. *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur, HSK Ein Leitfaden zu Organisation und Zusammenarbeit für Lehrpersonen, Schulleitungen, HSK-Trägerschaften und Gemeindebehörden*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Eisenclas, S. A., Schalley, A. C. y Guillemin, D., 2013. The Importance of Literacy in the Home Language. *Sage Open*, 3(4).
- Evans, M. A., Shaw, D. y Bell, M., 2000. Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 542 : 65-75.
- Giudici, A. y Bühlmann, R., 2014. *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur HSK. In Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

- Hoff, E., Laursen, B. y Tardif, T., 2002. "Socioeconomic status and parenting" en Borstein, M. (ed.) *Handbook of parenting Volume 2: Biology and ecology of parenting*, 8(2), pp. 231-252. London: Lawrence Erlbaum associates Publishers.
- Lüdi, G. y Py, B., 2013. *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Makarova, E., 2014. "Courses in the language and culture of origin and their impact on youth development in cultural transition: A study among immigrant and dual heritage youth in Switzerland." en Trifonas, P. P. y Aravossitas, T. (Eds.) *Rethinking Heritage Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 89-114.
- Merle, M., Matthey, M., Bonsignori, C. y Fibi, R., 2010. De la langue d'origine à la langue héritée: le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève. *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, pp. 529-21.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional, 2018. *El mundo estudia español 2018*. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/suiza/dam/jcr:2d6c7361-7f79-4056-aab0-11f119c968c5/el%20mundo%20estudia%20esp%202018%20suiza.pdf>
- Montrul, S., 2018. Heritage language development: Connecting the dots. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), pp. 530-546.
- Parada, M., 2018. "Chilean Spanish speakers in Sweden: transnationalism, trilingualism, and linguistic systems" en Potowski, K. (Ed.) *Handbook of Spanish as a Minority/ Heritage Language*. Routledge, pp.517-536.
- Paul, R., Hernández, R., Taylor, L. y Johnson, K., 1996. Narrative Development in Late Talkers Early School Age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(6), pp. 1295-1303.
- Polinsky, M., 2011. Reanalysis in adult heritage language: New evidence in support of attrition. *Studies in second language acquisition*, pp. 305-328.
- Potowski, K., 2013. Sociolinguistic dimensions of immigration to the United States. *Lengua y migración*, 5(2), pp. 29-50.
- Potowski, K. ed., 2018. *Handbook of Spanish as a Minority/ Heritage Language*. Routledge.
- Sánchez Abchi, V., 2015. Le récit de vie chez des enfants bilingues: L'apprentissage de l'espagnol comme langue minoritaire dans les contextes suisse-allemand. *Revue Suisse de Sciences de l'éducation*, 37(1), pp. 21-37.
- Sánchez Abchi, V., 2016. "Learning Spanish as a Heritage Language in Switzerland. Motivation factors." Comunicación presentada en el congreso HOLM 2016, Social and Affective Factors in Home Language Maintenance and Development. Berlin.
- Sánchez Abchi, V., 2019. "L'espagnol en Suisse : les représentations des enseignants de langue et culture d'origine » en Conti, V., Johnsen, L. A. y de Pietro, J.F. (eds.) *Des mots et des langues qui nous parlent...*, pp.115-126. Neuchâtel, Suisse: IRDP.
- Sánchez Abchi, V., Bonvin, A., Lambelet, A. y Pestana, C., 2017. Written Narratives in Heritage Language Speakers. *Heritage Language Journal*, 14, pp. 1-24.
- Sánchez Abchi, V. y De Mier, V., 2017, Syntactic Complexity in Narratives Written by Spanish Heritage Speakers. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 14, pp. 125-148.
- Sánchez Abchi, V. y Larrús, P., 2012. La producción escrita de estudiantes bilingües de español. Relación entre biografía lingüística y desempeño discursivo. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 2, pp. 17-32.
- Sánchez Abchi, V. y Menti, A., 2018. Enseñanza de Español como lengua de origen en Suiza. Perspectivas sobre las prácticas. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 9, pp. 77-98.
- Schader, B. (ed.), 2016. *Didaktische Materialien für den Herkunftssprachlichen Unterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Stepkowska, A., 2012. *Diglossia: A critical overview of the Swiss example*. *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis*, 129(3), pp. 199-209.
- Sorace, A., 2004. Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: Data, interpretations and methods. *Bilingualism Language and Cognition*, 7(2), pp. 143-145.

- Swiss Federal Statistical office. SFSO, 2017. *Languages and Religions*. Disponible en : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/langues.html>
- Swiss Federal Statistical office. SFSO, 2021. *Languages and Religions*. Disponible en : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/languesreligions/langues.html>
- Valdés, G., 1999. "Heritage language students: Profiles and possibilities" en Peyton, J. KJ., Ranard, D. A. y McGinnis, S. (eds.) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics (CAL), pp. 37- 77.
- Valdés, G. y Parra, M.L., 2018. "Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers" en Potowski, K. (ed.), *Handbook of Spanish as a Minority/ Heritage Language*. Routledge, pp. 301-330.

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”.

Ennsner-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> (**phosporos/ 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, estadounidismos 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.

El español como lengua de herencia en Eslovenia: hablantes de ida y vuelta

Spanish as a heritage language in Slovenia: round trip speakers

Fátima García Arduengo

Universidad de Burgos

fga1002@alu.ubu.es

RESUMEN

Los movimientos migratorios siempre han posibilitado el contacto y el acercamiento de culturas y lenguas en principio lejanas y desconectadas. Aparentemente, las historias de dos países como Argentina y Eslovenia poco tienen que ver y, sin embargo, existe un fuerte vínculo entre ellas desde que, a finales del siglo XIX, tuviera lugar una primera migración de campesinos eslovenos hacia el otro lado del Atlántico. En las últimas décadas ha ocurrido el fenómeno inverso: los descendientes de aquellos emigrantes vuelven a sus orígenes y traen consigo un bagaje cultural y lingüístico heredado, en el que la lengua española funciona como nexo dentro de esta particular comunidad.

Este trabajo pretende analizar las creencias y actitudes respecto al español como lengua heredada de un grupo de cinco hispanoeslovenos. El objetivo es tratar de establecer conclusiones acerca de sus intenciones respecto a la transmisión del español a la siguiente generación, lo que podría suponer la futura existencia de un nicho de investigación en este campo.

Palabras clave: lengua de herencia, hispanoeslovenos, creencias, identidad

ABSTRACT

Migratory movements have always made possible the contact and rapprochement of cultures and languages that were initially distant and disconnected. It seems that two countries such as Argentina and Slovenia have little in common, and yet there is a strong link between them. Namely, at the end of the 19th century, the first Slovenian countrymen migrated to Argentina. In recent decades, the reverse phenomenon has occurred: the descendants of those emigrants have been returning to their origins and have brought with them an inherited cultural and linguistic background, in which the Spanish language functions as a link in this particular community.

The aim of this paper is to analyse the beliefs and attitudes of a group of five Hispano-Slovenians towards Spanish as an inherited language. The objective is to establish conclusions on their intentions regarding the transmission of the Spanish language. Possibly leading to a future existence of a research field in this area.

Keywords: heritage language, Hispano-Slovenians, beliefs, identity

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende analizar las creencias que, acerca del español, tiene un grupo de hablantes muy peculiar: el formado por los hispanoeslovenos emigrados a Europa. Ellos nacieron en un país hispanohablante y, tras instalarse en Eslovenia, siguen utilizando el español en el ámbito familiar —en algunos casos, también en el académico—. El español funciona ahora para ellos, de algún modo, como lengua heredada y supone, además, la previsión de la existencia de próximas generaciones de hablantes de herencia en este país.

Por un lado, se tratará de explicar y defender la consideración del español como lengua de herencia en un escenario muy específico. Estos hablantes se encuentran o se han encontrado en la situación de manejar un idioma que, en el territorio donde viven actualmente —Eslovenia—, es una lengua distinta de la oficial y utilizada en el contexto familiar. Se expondrá también una breve contextualización histórica sobre el fenómeno denominado migración *de retorno*, situación que da lugar a la existencia de esta particular comunidad lingüística.

Por otro lado, se mostrarán el desarrollo y los resultados de la investigación de campo con la que, a través de entrevistas con cinco informantes, se intentará dilucidar cuál es o cuál ha sido su percepción del español como hispanohablantes en Eslovenia. Los entrevistados comparten una historia y unas características comunes: todos son nietos de eslovenos que emigraron a Sudamérica décadas atrás. Nacidos ya en Argentina, al igual que sus padres, se trasladaron a Eslovenia durante los primeros años del presente siglo, donde afirman seguir utilizando el español como lengua familiar.

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental es conocer las actitudes y las intenciones de un grupo de hablantes de herencia con respecto a su papel transmisor de la lengua y la cultura hispanas en una órbita específica, la de los hispanohablantes emigrados a Eslovenia, que son al mismo tiempo descendientes de eslovenos emigrados a Argentina. Para ello, se buscará conocer las creencias que tienen o tuvieron con respecto al hecho mismo de ser hispanohablantes, así como su relación con posibles estigmas y con los distintos grados de estima hacia la lengua heredada.

A continuación, se exponen los objetivos generales que se han planteado; a partir de cada uno de ellos se han derivado tres preguntas, que conforman el guion de la entrevista realizada a los participantes.

OBJETIVO I: posibles estigmas. Conocer las actitudes y/o los posibles cuestionamientos hacia su español en Eslovenia.

1. Cuando viniste a Eslovenia, ¿tuviste algún tipo de dificultad en el colegio por el hecho de provenir de otra cultura?
2. ¿Y con el español? ¿Alguna vez sentiste que tu español era distinto al del resto de tus compañeros?
3. ¿En algún momento cuestionaron en clase o en el trabajo tu acento, tu léxico u otro aspecto? ¿Cuándo y por qué?

OBJETIVO II: potencialidades. Discernir si la lengua heredada favoreció el aprendizaje de otras lenguas o resultó beneficioso a nivel laboral.

1. ¿Has estudiado otras lenguas en Eslovenia? ¿Cuáles? ¿Por qué elegiste esas en concreto?
2. ¿Crees que ser hispanohablante te ha facilitado el acceso al mercado laboral? ¿Cómo?

3. ¿Qué otras ventajas crees que tiene o puede tener para ti el hecho de hablar español en Eslovenia?

OBJETIVO III: cultura, identidad y proyecciones. Descubrir el grado de conexión con la cultura híbrida heredada.

1. ¿Qué has hecho para mantener el contacto con la cultura hispana aquí en Eslovenia? ¿Participas o has participado en alguna asociación o en algún movimiento cultural relacionado con Argentina o con la lengua española?

2. ¿Tienes algún familiar cercano ya nacido en Eslovenia? Si es así, ¿crees que se le transmite la cultura hispana?

3. ¿Te sientes identificado más con una u otra cultura o con las dos por igual?

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1. La comunidad esloveno-argentina

La historia de este vínculo comienza durante el último tercio del siglo XIX, cuando Eslovenia aún formaba parte del Imperio austrohúngaro (Markič 2003). En aquel momento, el gobierno argentino acometía la tarea de repoblar un conjunto de zonas recién conquistadas y sin habitantes, motivo por el cual fomentó la llegada de inmigrantes europeos en virtud de un acuerdo con el Imperio austrohúngaro (Molek 2017). Unas cincuenta familias eslovenas, según Cukjati (2016), dejaron atrás Europa en busca de una vida mejor. Cukjati (2016) señala que este grupo de migrantes y sus descendientes se asimiló a la cultura argentina y siguió adelante con sus vidas sin mantener los vínculos con sus orígenes.

La mayor parte de la migración eslovena hacia Argentina tuvo lugar entrado ya el siglo XX, en dos momentos distintos, ambos relacionados con las guerras mundiales. La primera ola aconteció durante el periodo de entreguerras. Tras la finalización de la Gran Guerra, Eslovenia vio cómo Italia, Hungría y Austria anexionaban a sus territorios distintas zonas del país. Los eslovenos que quedaron en la parte italiana sufrieron la persecución del fascismo, que incluyó la prohibición de usar su lengua. Ante este panorama, empujados también por la pobreza imperante, entre 25 000 y 30 000 personas decidieron poner rumbo al otro lado del Atlántico durante la década siguiente al fin del conflicto (Molek 2018).

El segundo gran desplazamiento se produjo tras la Segunda Guerra Mundial, cuando unos 6 500 eslovenos entraron en el país (Gadze et al. 2018). Distintos autores defienden que esta vez los motivos de la migración fueron exclusivamente políticos, en vista de que en su exilio trataban de huir del gobierno comunista y de las represalias que los vencedores tomaron contra los opositores anticomunistas (Molek 2018). Algunas de las particularidades que caracterizaron a este contingente son su unidad ideológica y social, y el férreo deseo de regresar a Eslovenia una vez se extinguiera el régimen político.

A partir de los años noventa del siglo XX comienza a darse el fenómeno conocido como migración *de retorno*, que consiste en la emigración de argentinos descendientes de eslovenos hacia el país de origen de sus antepasados, escenario que origina el caso que nos ocupa. Estos movimientos responden a causas de diversa índole: razones laborales o económicas, el sentimiento de pertenencia a la tierra de sus mayores u otras de carácter personal son motivos de peso que han movido a nietos y bisnietos de eslovenos a mudarse a Europa. Además, el estado esloveno ha colaborado en la incorporación de este colectivo mediante la puesta en marcha de políticas que facilitan su integración, como la concesión de la ciudadanía, becas de estudios para los jóvenes, ayuda por parte de asociaciones para encontrar trabajo, etc. Estas migraciones han redundado en una mayor presencia del

español en Eslovenia, y aunque sería deseable poder ofrecer datos cuantitativos acerca del número de retornados, parece que no es posible determinarlo con exactitud. Esto es debido, por un lado, a que no existen registros de ingreso y, por otro, a que muchos de ellos ya tenían la ciudadanía eslovena en el momento de radicarse en el país (Gadze et al. 2018).

3.2. ¿Qué es una lengua de herencia?

El contacto entre lenguas puede darse, como mínimo, en tres tipos de contextos, que según Geeslin y Evans-Sago (2019) son los siguientes:

1. En las fronteras entre países con lenguas diferentes, donde el contacto entre los idiomas puede originar, en mayor o menor medida, la creación de lenguas híbridas, préstamos u otro tipo de innovaciones lingüísticas.

2. Dentro de un mismo país o región en el que conviven diversas lenguas; el uso mayoritario de una u otra depende de factores como el prestigio, la disposición de los hablantes hacia la lengua o la oficialidad de esta.

3. Los movimientos migratorios hacia lugares donde se habla otra u otras lenguas distintas a la del migrante.

En esta última situación tiene su origen el concepto de lengua de herencia. Lo usual es que el migrante mantenga su idioma en el nuevo país —aunque reservado al ámbito familiar— y que lo transmita a la siguiente generación, pero para esta ya será diferente, porque el hijo del migrante crece en contacto con las dos lenguas, la del país donde vive, que es la que utilizará en sus relaciones sociales y en la escuela, y la del hogar, la heredada.

Fishman (2001) distinguió las siguientes categorías dentro de la esfera norteamericana:

- Lenguas de herencia indígenas, aquellas que hablaban los autóctonos americanos antes de la llegada de los europeos.
- Lenguas de herencia colonial, las que se hablaban ya antes de la formación de los Estados Unidos.
- Lenguas de herencia inmigrante, las que llevaron los inmigrantes.

Azevedo (2019) recoge otras denominaciones utilizadas habitualmente, como *lengua patrimonial*, *lengua ancestral*, *lengua colonial* o *lengua minoritaria* y lo define como "un idioma de comunicación relacionado con un contexto sociocultural familiar" (2019: 153).

Valdés fue la primera investigadora en delimitar el significado de *hablante de herencia* en Estados Unidos, donde la situación del español como lengua de herencia ha sido ampliamente estudiada. Lo definió como "a student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in English and the heritage language" (2000: 2).

Sin embargo, debe señalarse que no existe una sola perspectiva en cuanto a la delimitación conceptual de este término. Algunos autores defienden que lo crucial para ser hablante de herencia es el vínculo familiar —aunque no se hable el idioma—. Cummins (2005), por ejemplo, considera que, a la hora de identificar a los hablantes de herencia, los aspectos relacionados con los lazos culturales y familiares con la lengua heredada son más relevantes que la propia competencia lingüística. Azevedo (2019: 154) reconoce "el vínculo afectivo/cultural con la lengua de herencia" como una de las características comunes a todos los hablantes de herencia. Otros autores, en cambio, consideran indispensable que el hablante haya sido expuesto a la lengua en mayor o menor medida y, por tanto, que posea cierta competencia en dicha lengua (Potowski 2005).

En un sentido aún más amplio, autores como Van Deusen-Scholl (2003) distinguen entre hablantes de herencia y *learners with a heritage motivation*, que son todos aquellos individuos vinculados de forma especial a una lengua por cuestiones familiares.

El concepto de *lengua de herencia* responde pues a una noción amplia, que atiende a diversos aspectos de una realidad en la que confluyen los siguientes factores con sus posibles variables (DeMelo 2014): en primer lugar, son lenguas minoritarias en el país en cuestión. Son, por tanto, lenguas distintas a la oficial u oficiales del territorio. En segundo lugar, son lenguas habladas por inmigrantes y sus descendientes en el seno familiar. La lengua de herencia puede coincidir o no con la lengua materna; puede, incluso, darse el caso de que exista más de una lengua materna en el hogar. Por último, son lenguas que se transmiten a las siguientes generaciones.

En cualquier caso, como ya se ha señalado, es un concepto con límites poco claros y que se presta a la ambigüedad. Además, según DeMelo (2014), no existe consenso entre los autores en lo que a la definición de este término se refiere. Azevedo (2019) relaciona esta complejidad con la relativa novedad de este campo de investigación.

Por otra parte, el nexo que mantienen los hablantes con la cultura heredada está estrechamente relacionado con sus actitudes hacia la lengua y con la construcción de la identidad cultural. Para Azevedo (2019), dos de los factores clave que influyen en el aprendizaje de las lenguas de herencia son la motivación de los individuos y su actitud hacia la lengua. A su vez, en las actitudes lingüísticas tiene una importante función la voluntad transmisora de la familia. Las nuevas generaciones, una vez inmersas en un contexto distinto al de herencia, difícilmente podrían aprender la lengua de herencia si no cuentan con esa intervención familiar. Según De Houwer (1999), el desarrollo lingüístico de los descendientes está directamente relacionado con las creencias de sus familiares sobre su rol transmisor, de ahí la importancia de analizar los intereses y la motivación de los familiares.

Puesto que no es la finalidad de este trabajo analizar el alcance de las definiciones ni posicionarse en cuanto a la mayor o menor exactitud de unas u otras, se considerarán hablantes de herencia aquellos que hablan un idioma distinto al que es oficial en el país donde viven, y que ese idioma les ha sido transmitido por sus ascendientes como parte de un legado lingüístico y cultural.

En el siguiente apartado se busca justificar el tratamiento de este colectivo como segunda generación de hispanohablantes de herencia en Eslovenia (la primera generación serían sus padres, junto a los que llegaron a Eslovenia), según el patrón habitual entre los inmigrantes hispanos en Estados Unidos (Muñoz Molina 2006, citado en Acosta Corte 2013): el idioma de sus padres es la lengua familiar (el español), pero en la vida social y escolar utilizan la lengua del país (en este caso el esloveno).

3.3. El caso particular de los hablantes hispanoeslovenos y su consideración como hablantes de herencia

Dada la peculiaridad que caracteriza a este grupo de hablantes, es necesario puntualizar algunos aspectos sobre la consideración del español como lengua de herencia en este caso. Para ello, se describe a continuación el perfil de los participantes en el presente estudio.

El criterio de selección fue el de ser sujetos hispanoeslovenos nacidos en Argentina y emigrados a Eslovenia como consecuencia de un proceso migratorio de sus progenitores, y que cursaron, como mínimo, la educación primaria en contexto hispano. Los cinco informantes reúnen las siguientes características:

- a. Nacieron en Argentina y se mudaron a Eslovenia durante la infancia —entre los nueve y los doce años—, excepto tres de ellos, que se trasladaron ya en edad adulta.
- b. Son nietos de eslovenos emigrados a Argentina. Sus padres nacieron ya en el país americano.
- c. Salvo uno, todos manifestaron haber tenido el español como primera lengua durante su infancia, si bien es cierto que tres sujetos puntualizaron que, o bien recuerdan la presencia de una mezcla de ambos idiomas en el hogar, o bien con los abuelos hablaban más esloveno.

Los hispanohablantes objeto de estudio de este trabajo no responden estrictamente a las definiciones que los investigadores suelen contemplar. Sirvan como punto de partida para explicar esta diferenciación las siguientes premisas:

1. El ámbito de adquisición del idioma. Los hablantes de herencia adquieren sus dos lenguas al mismo tiempo, sin embargo, la lengua oficial del país es la que se utiliza en la sociedad y la lengua heredada queda reservada únicamente al contexto familiar (López-García 2017). Esto no es exactamente así en el caso de los hispanoeslovenos, porque ellos adquirieron el español en un país hispanohablante, y no únicamente en el entorno familiar.
2. Algunos autores como Cassell (2016) hablan de una adquisición incompleta o de una pérdida del idioma en los hablantes de lenguas de herencia, debido a la no escolarización en la lengua heredada. En este sentido, Silva-Corvalán (2003) asume —refiriéndose la esfera estadounidense— que, en el momento en que el niño comienza su etapa escolar en inglés, su aprendizaje del español se ve interrumpido, con lo que mengua considerablemente el *input* recibido en la lengua heredada. En el caso que nos ocupa tampoco esto sucede así, ellos usaban de forma continuada el español durante su periodo escolar, puesto que estaban inmersos en un contexto hispanohablante.

Se plantea una cuestión un tanto particular en este caso, y es que estos sujetos son, de alguna manera, hablantes de herencia *de ida y vuelta* —si se permite el símil con el tango rioplatense—. Ellos nacieron y se criaron en Argentina, en consecuencia, durante todos esos años su escenario idiomático fue el inverso al actual: su lengua de herencia era el esloveno, en tanto que era el idioma minoritario, reservado en mayor o menor medida al contexto familiar, no usado en el entorno social y aprendido de manera informal. Aunque no existe un patrón único que pueda definir de forma concluyente el paisaje lingüístico de estos hablantes durante su infancia en América, la mayoría de los entrevistados afirman que hablaban español en casa antes de su escolarización. De todas formas, este aspecto tampoco es uniforme: algunos recuerdan una mezcla de ambos idiomas en casa, mientras que otros utilizaban más el esloveno para comunicarse con determinados miembros de la familia, fundamentalmente los abuelos —quienes, recordemos, eran eslovenoparlantes—.

Una vez en Europa, el español actúa como lengua de herencia puesto que es la lengua utilizada en el hogar, y no en la vida social. Las razones de esta preferencia lingüística hay que buscarlas en el deseo por parte de las familias de mantener el español. Si bien, de nuevo, el panorama es variable según los casos, la balanza se inclina a favor del español. A excepción de un sujeto, todos indicaron que, al establecerse en Eslovenia, el español era el idioma mayoritariamente utilizado en casa, al menos durante los primeros años. Una de las entrevistadas matiza que, con el paso del tiempo, el esloveno fue ganando terreno con la incorporación a la familia de nuevos miembros monolingües (cónyuges, cuñados, sobrinos políticos, etc.). Otro de los informantes explica que al mudarse a Europa la voluntad de hablar español en su familia fue en aumento; según sus palabras, no solo para conservarlo, sino también para transmitirlo a los miembros más jóvenes. También hay quien detalla que, en su caso, el español se impuso de forma más paulatina, también con el objeto de preservar su uso.

En cualquier caso, lo que sí parece evidente es el motivo por el que en los núcleos familiares se tiende a hablar español una vez instalados en el nuevo hogar; la razón no es otra que el deseo de conservarlo, para no perderlo ni ellos ni sus hijos, lo que viene a reforzar la idea de la importancia del rol de la familia en la transmisión de una lengua de herencia.

Si bien estos hablantes no son, por lo tanto, hablantes de herencia de español en puridad, sí podrían ser considerados como tales si nos atenemos a ciertas perspectivas más amplias. Por un lado, lo expuesto anteriormente respecto a las observaciones de DeMelo (2014) (§ 3.2) sobre las propiedades de las lenguas de herencia permite concluir que el español cumple con los requisitos para ser considerado como tal en este lado de Europa.

Por su parte, Valdés (1997), siempre refiriéndose al entorno estadounidense, clasifica a los hablantes de herencia de español en varios grupos en función de su nivel lingüístico y del idioma en el fueron escolarizados. Según esta categorización, existe un grupo de hablantes que, en el momento de su llegada al nuevo país —Eslovenia—, han recibido su escolaridad básica en un país hispanohablante y son hablantes de una variedad de prestigio del español, en este caso, la variedad rioplatense.

Podría afirmarse, quizás, que su herencia es doble porque, a diferencia de lo que sucede en otros contextos, los hispanoeslovenos traen consigo el idioma del país en el que se instalan, pero son también portadores de la herencia hispana, la que se espera que transmitan a la próxima generación de hablantes. Este sentido amplio remite a la idea de "existencia de la noción de identidad múltiple, definida según el contexto, regulada por el individuo al igual que por agentes externos, negociada, refutada, reformulada y reorganizada al momento de aprender la lengua y la identidad de herencia" (Hornberger y Wang 2008, citado en Reznicek-Parrado 2013: 47).

Se apela pues, para defender esta postura, a la amplitud de la concepción teórica respecto a los hablantes de herencia, así como a la consideración de los lazos familiares y de su condición de futuros transmisores del español a las sucesivas generaciones.

Por último, cabe aclarar que el caso de los hablantes de herencia hispanoeslovenos dista bastante del contexto norteamericano que se ha mencionado hasta ahora y al que se ha recurrido para explicar las cuestiones teóricas. En Estados Unidos se da una coyuntura en la que la mezcla de culturas es parte de su idiosincrasia, tal y como indica Martínez Mira (2009), y que —al menos por el momento— no existe en Eslovenia. Sin embargo, se ha considerado que puede servir como referencia dada la escasez de estudios sobre la temática en esta zona.

4. METODOLOGÍA

El método seguido en este trabajo es la investigación cualitativa, procedimiento eminentemente inductivo que parte de un conjunto de datos que se recopilan y analizan para tratar de llegar a la teoría que los fundamenta; se infieren conclusiones generales a partir de premisas particulares. Es también un método subjetivo, puesto que maneja datos intangibles provenientes de representaciones personales de una determinada realidad. Otra de sus características es el carácter holístico: las personas son consideradas como un todo, no como simples valores o variables, y son estudiadas dentro de un determinado contexto relativo a su pasado (Quecedo y Castaño 2002).

El enfoque elegido es el etnográfico, que se basa en la indagación y conocimiento de determinados aspectos de una comunidad que comparte ciertos rasgos culturales. En este caso, se trata de analizar cuestiones relativas a las actitudes y creencias lingüísticas de un

grupo de sujetos pertenecientes a la comunidad hispanoeslovena. Martínez Miguélez (2004: 13) nos recuerda el significado de *etnografía* según el origen etimológico del término: "(...) descripción (*grafé*) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (*ethnos*)". La etnografía es la rama de la antropología "que se ocupa de la descripción, desde una perspectiva científica, de una comunidad de gente, una raza o un grupo cultural" (Ballesteros 2000: 6). El propósito de la etnografía ha de ser siempre "la descripción y la explicación cultural" (Serra 2004: 169).

El estudio etnográfico pretende indagar acerca de determinadas actitudes, comportamientos o hábitos de vida de comunidades que comparten ciertas características, a través del relato proporcionado por los individuos. El investigador interpreta eventos reales para tratar de explicar los planteamientos que constituyen el objeto de su estudio (Martínez Miguélez 2004). Los informantes aquí presentados forman parte de una comunidad con una idiosincrasia lingüística común relativa a sus orígenes y a los avatares migratorios relatados, que participa por tanto de las mismas dos culturas y cuyo pasado está condicionado por estos hechos.

Respecto a la técnica de recogida de datos, se ha optado por la entrevista estructurada individual a informantes clave que, si bien resulta un procedimiento más intrusivo que otros, ofrece la posibilidad de obtener información relevante más fácilmente, ya que existe contacto personal entre entrevistado e investigador (Goetz y LeCompte 1988). Siguiendo a estos autores, los informantes clave son sujetos con saberes o experiencias particulares sobre el asunto indagado. En la entrevista estructurada, las preguntas están fijadas con antelación, por tanto, todos los sujetos responden a las mismas cuestiones en el mismo orden, con lo que las labores de clasificación y análisis de las respuestas, así como la comparación de los datos, resultan más sencillas.

Para Fernández Carballo (2001: 17), "la entrevista cualitativa no es un recurso en busca de la verdad; por el contrario, es la descripción sobre las vivencias de un ser humano que observa su pasado, se reencuentra con él y reflexiona dando sus puntos de vista". Según este autor, el valor que posee la entrevista como instrumento de investigación es su capacidad para recoger las vivencias de las personas, que pasarán a formar parte del acervo cultural común.

A continuación, se comenta de forma breve cómo se desarrolló el proceso de recogida de datos en lo relativo a dos de las fases del proceso etnográfico descritos por Álvarez (2008): la negociación y el trabajo de campo.

Para delimitar los perfiles apropiados de acuerdo con los objetivos planteados, se realizó un primer cuestionario breve a un total de diez personas, con el fin de conocer la información básica sobre su origen y su relación con el español. Este cuestionario siguió el modelo que proponen Belpoliti y Gironzetti (2019) para la identificación de hablantes de español como lengua de herencia en el entorno académico. Mediante él se obtuvieron datos relativos al lugar de nacimiento, la edad a la que llegaron a Eslovenia y las lenguas habladas en familia antes y ahora. Sirvió para seleccionar a los cinco informantes, cuyo perfil se ha descrito en el apartado anterior (§ 3.3).

Dada la situación provocada por la incidencia de la COVID-19, las conversaciones se desarrollaron de forma virtual y tuvieron una duración de entre treinta y cincuenta minutos cada una. En comunicaciones previas, se solicitó a todos los informantes su consentimiento para la grabación de las sesiones, así como para la aparición de un breve perfil junto con su nombre de pila en la transcripción de estas.

Una vez finalizadas todas las entrevistas¹, se procedió a su transcripción² y a la selección de los fragmentos significativos para su análisis e interpretación.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Se presenta en primer lugar una breve descripción del perfil de cada informante, seguida de algunos fragmentos relevantes de su entrevista y de la interpretación de dichos fragmentos.

5.1. Entrevistada 1. Bárbara

PERFIL
Licenciada en Historia del Arte y en Lengua y Literatura Españolas por la Universidad de Liubliana. Empresaria, profesora de español y traductora. Se mudó a Eslovenia a la edad de doce años.
Secuencia 1: sobre el cuestionamiento de su español
<p>4. Bárbara: Sí:: ehh sí por qué? Porque justo:: porque nació en Argentina y el dialecto de Argentina es muy distinto al al que usan aquí porque aquí ello::s o sea en la escuela hablan el español de España entonces hay muchas palabras que son distinta::s y bueno el dialecto también igualmente después con el tiempo y bueno:: después fui a estudiar el español y todo traté de ehh de adoptar un:: un dialecto una forma neutral en español</p> <p>10. Bárbara: Sí pero igualmente con mis alumnos trato de tener un acento neutral</p> <p>12. Bárbara: Una opción mía igual no sé si eso es bueno o es malo hay gente que dice que es malo que tienes que tener un acento:: bueno pero no sé al principio entonces no es que tuve problemas solo que sí noté que es diferente del español que se enseña aquí</p> <p>14. Bárbara: Creo que no solamente en la facultad hay un par de veces que:: mm que yo me cuestioné ehh el uso de alguna palabra o de alguna:: de alguna forma ehh que yo creía que era:: que era correcta y puede ser que en España se usaba diferente o no se usaba</p>
Secuencia 2: relación entre la lengua heredada y el aprendizaje de otros idiomas
<p>20. Bárbara: En la secundaria estudié:: alemán:: y francés::s y un poco de ruso y en la facultad también un poco de italiano siempre me gustaron los idiomas por eso también hice una carrera no? Escogí el español porque bueno ya lo sabía y creo que quise como que desarrollar esa:: ese conocimiento que tenía no?</p> <p>22. Bárbara: En la facultad porque bueno un poco de francés una base de francés ya tenía y español también ehh y bueno:: decidí como:: tener las bases también del italiano igualmente entiendo mucho pero un poco como las reglas que también me ayudó mucho en:: la comprensión de los errores que hacen mis alumnos</p>
Secuencia 3: posibles ventajas de ser hispanohablante
<p>24. Bárbara: Mmm creo que sí creo que tener dos lenguas maternas es:: ehh es un punto fuerte mío y bueno ya porque trabajo con las lenguas también</p> <p>30. Bárbara: Sí sí sí en el turismo seguro ehh bueno en realidad el conocimiento de lenguas ya sea materno o no creo que es es es un fuerte plus no?</p> <p>32. Bárbara: Para:: para en cuanto a la carrera o cualquier cosa no? O sea:: no sé por ejemplo eh cuando escuchás música:: o ves película::s eh entiendes más ((risas))</p>
Secuencia 4: vinculación e intenciones respecto a la cultura de herencia
<p>36. Bárbara: ahí trabajaba eh trabajaba bueno ayudaba también eh fui miembra [sic] y todo ehh y:: bueno entonces es que esta organización también eh el director es también argentino:: y bueno amigo de mi padre entonces es como que eso no:: de estos grupos así argentinos argentinos no</p> <p>44. Bárbara: Yo creo que a mi hermana le gustaría que que aprendan porque es también:: parte</p>

de nuestra cultura no? Y:: ehh | pero no es que se los force [sic] igualmente a los niños no les puedes forzar nada porque les gusta aprender de todo ((risas)) entonces ya conocen los colore::s y los número::s

Secuencia 5: identificación actual con la cultura de herencia

46. Bárbara: (silencio) Yo creo que con las dos no sé si por igual | mm creo que así mm | de sangre soy muy:: como los argentinos muy de | sangre caliente ((risas)) | es como que siento mucho pero igualmente | veo que | de alguna forma soy también muy eslovena | ehh igualmente todos mis abuelos | mis cuatro abuelos fueron eslovenos entonces algo:: | tengo no? ((risas))

49. Bárbara: No es que prefiera una cultura o otra creo que las dos | me complementan no?

Tabla 1. Fragmento Bárbara

Respecto a la actitud hacia su español, el uso de la primera persona indica que intenta amoldarse al grupo para, en este caso, adoptar un acento o un léxico parecidos al de sus compañeros y profesores. Señala que ella misma intenta que no se note su acento, pero no como resultado del cuestionamiento de otros ("una opción mía", "no sé si eso es bueno o malo"). Al utilizar la estructura de opinión "creo que" (20) da a entender que su conocimiento de la lengua heredada le facilitó la elección académica. Asimismo, ilustra una de sus respuestas con su experiencia con alumnos italianos y la comprensión de sus errores; parece determinante para ella poseer conocimientos de la lengua materna de sus alumnos.

Cuando se le pregunta por la vinculación con la cultura de herencia, el uso de formas verbales de pretérito revela que ya no participa en la asociación, si bien con la expresión "y todo" expresa su grado de implicación en el pasado. Por otro lado, el uso del verbo "forzar" (44) deja ver que hay interés en que los niños hablen español, pero sin intención de imponer el aprendizaje.

El silencio inicial (46) señala quizás la intención de escoger las palabras, de equilibrar bien su doble sentimiento. Reivindica asimismo su pertenencia a la comunidad eslovena ("todos mis abuelos, mis cuatro abuelos fueron eslovenos"). Acaba matizando la afirmación anterior con la expresión confirmativa "¿no?".

5.2. Entrevistada 2. Alenka

PERFIL

Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas y Españolas por la Universidad de Liubliana. Trabaja el área de desarrollo y capacitación de personal en una empresa del sector automovilístico. Vive Eslovenia desde los once años.

Secuencia 1: sobre el cuestionamiento de su español

12. Alenka: ((silencio)) [...] Yo ya sabía que había diferencias en el acento entre el español que se enseñaba en los colegios acá que era un español de España y bueno mi español que era un español | de Argentina no? | Y o sea la única diferencia que vi fue | la diferencia que se da por ser otro tipo de español | [...] la mayoría habla obviamente con acento de España pero también había:: compañeros | bueno de hecho había algunos compañeros míos que también eran argentinos | entonces como que no noté gran diferencia

14. Alenka: No simplemente se daban cuenta ((risas)) que soy argentina porque tenemos un acento bastante particular | pero fuera de eso no

Secuencia 2: relación entre la lengua heredada y el aprendizaje de otros idiomas

16. Alenka: Sí ehh en la secundaria estudié francés | y después en la:: en la facultad tomé:: algunas materias de inglés e italiano | y obviamente en todas estas lenguas me ayudó mucho el español ((risas))

18. Alenka: En la facultad ehh bueno el italiano siempre me gustó también | [...] y el portugués lo estudié también porque era un | un idioma parecido al español y:: si tenía que elegir entre las diferentes materias optativas que me daban la verdad que prefería | no sé aprender un idioma nuevo siempre me gustaron los idiomas no? | entonces | también porque es parecido al español

Secuencia 3: posibles ventajas de ser hispanohablante

20. Alenka: Sí que he dado clases también::n de español a alguien que | o sea también le brindamos clases a alumnos | en verano por ejemplo | ehh a los hijos de los empleados y pueden elegir entre inglés y español es verdad que la mayoría elige inglés pero también hay algunos que eligen español entonces también tengo la oportunidad digamos de | de hacer uso de mi lengua

22. Alenka: Siempre es una ventaja hablar muchos idiomas ehh pero no no sé si diría que | por ser español ehh que tiene más ventajas concretamente en Eslovenia | me parece que no | o sea tiene más que ver con | saber más idiomas que con otra cosa

Secuencia 4: vinculación e intenciones respecto a la cultura de herencia

24. Alenka: de hecho estaba decidiéndome antes de inscribirme en la facultad si elegir la combinación francés inglés o inglés español y terminé eligiendo inglés español | a pesar de que uno diría para qué | si ya sabés la lengua ((risas)) | un poco también en casa que cambiamos digamos | o sea fuimos de hablar esloveno en casa eh para mantener el idioma a | paulatinamente o sea fue un cambio

28. Alenka: bueno por *motu proprio* digamos hablando con los parientes yo personalmente sigo estando en contacto con amigas de la primaria

30. Alenka: Sí bueno ahora | mi hermana [...] tiene tuvo un hijo en febrero y la idea es que hablen español no? | y yo | también como la tía ((risas)) como ya lo hice con mi hermana menor también quiero:: inculcarle ya le traje:: | que estuve en Argentina el año pasado:: le traje unos libritos

Secuencia 5: grado de identificación actual con la cultura heredada

34. Alenka: No sé yo acá no:: nunca me sentí del todo en casa por así decirlo | es difícil decir con cuál me identifico más porque todavía estando en Argentina nunca fui del todo argentina no? Porque | siempre tuve esta doble:: | identidad no?

40. Alenka: Ehh yo diría que es por la cultura por la forma de ser de las personas ehh acá siento que hay muchos códi gos y aun estando dieciocho años acá nunca estoy muy segura de ((risas)) o sea nunca me siento cómoda del todo no? En Argentina me siento como un poco más suelta

Tabla 2. Fragmento Alenka

No parece que se cuestione nada acerca de su español ("yo ya sabía que había diferencias"). Percibe natural la diferencia entre su variedad y la de sus compañeros y profesores, así como el hecho de que la mayoría usara la española, como se desprende del uso del adverbio "obviamente" (12). Con la risa (14) quizá expresa lo anecdótico de las diferencias de acento. Deja patente que, además de los gustos personales, el ser hispanohablante influyó en su elección de otras lenguas ("me ayudó mucho el español", "es parecido al español"). Utiliza la palabra "oportunidad" (20) cuando explica que, en su vida laboral, su condición de hispanohablante ha significado un valor añadido.

Asimismo, reclama el lugar de la enseñanza del español ("también hay algunos que eligen español"). Repite estructuras de duda como "no sé" o "me parece que" para explicar que no considera que el español tenga ventajas particulares sobre otras lenguas. Utiliza el adverbio "paulatinamente" (24) para destacar la voluntad de conservar el español en el ambiente familiar. Por otro lado, subraya su iniciativa personal para mantener la conexión con lo hispano ("*motu proprio*", "yo personalmente", "como ya hice con mi hermana

menor..."). Con la expresión "por así decirlo" (34) parece querer suavizar la afirmación categórica "nunca me sentí del todo en casa".

Al terminar sus frases con "¿no?", muestra su reserva al decantarse por una u otra opción. La risa (40) resta importancia a la aseveración sobre su falta de seguridad.

5.3. Entrevistado 3. Matías

PERFIL

Graduado en Lengua y Literatura Españolas y en Literatura Comparada. Máster en Guion y Producción para Cine y Televisión. Ha impartido clases de español y actualmente trabaja en la industria cinematográfica. Se instaló en Eslovenia a los dieciocho años, recién empezados los estudios universitarios.

Secuencia 1: sobre el cuestionamiento de su español

8. Matías: Sí | eh o sea sobre todo cuando empecé a estudiar español en la facultad | [...] era como que ya había internalizado que tenía que empezar a hablar un español un poco más neutro | o sea no utilizar el argentino

12. Matías: Entonces | ellas no me entendían | okey? Y después las profesoras que a ellas les gustaba | o sea les gustaba que yo hablara en argentino pero | a veces también tenían que o:: o:: o readaptar la frase porque alguna cosa se escapaba | o:: y obviamente los ejercicios | los ejercicios eran en español de España o bueno | o un español neutro no iba a utilizar el vos o cosas así

16. Matías: Yo creo que más una impresión mía | no es que alguien me haya dicho no tenés que usar el argentino no?

Secuencia 2: relación entre la lengua heredada y el aprendizaje de otros idiomas

18. Matías: O sea sí | a ver | estudié italiano | italiano poco tiempo un mes o dos meses o una cosa así porque ehh | quería ir a estudiar a Italia a Milán ehh | guion y producción de cine | okey? Entonces | estudié lo que pude de italiano y me fui para allá

20. Matías: Y después lo otro fue inglés porque en Argentina el nivel de inglés no es muy bueno porque no lo necesitamos no? |

22. Matías: Y entonces claro acá obviamente ehh | uno necesita del inglés | y entonces me dije | o sea tengo que ponerle al inglés |

Secuencia 3: posibles ventajas de ser hispanohablante

32. Matías: (silencio) [...]yo lo veo como que que por ejemplo | dentro de la empresa yo tengo una visión un poco más amplia | ehh | que los demás | o sea por ejemplo siempre estoy pensando | en en hacer cosas con España o con algún otro país

36. Matías: Ehh entonces | entonces eso ehh | yo creo que que:: | no sé me parece que que un poco hablar diferentes idiomas o venir de otro lugar | creo que te da también un poco un poco esa idea esa visión

Secuencia 4: vinculación e intenciones respecto a la cultura de herencia

44. Matías: Pero siempre tratando de conservar también las costumbres argentinas tomar ma::te comidas eh eh | de todo qué sé yo

50. Matías: Yo creo que sí o sea bueno | todos intentan hablar en casa en español || ah así que yo creo que sí | yo creo que sí algunos más que otros por ejemplo o sea | un hermano está casado con una eslovena entonces ahí es más costoso

Secuencia 5: grado de identificación actual con la cultura heredada

56. Matías: Pueden ser diferentes razones o sea por seguridad? | Okey es mejor Eslovenia obviamente | pero siempre me pasó y me sigue pasando | que tengo como suena mal no? Pero un

problema de identidad | o sea porque en Argentina | en el colegio | como tengo apellido esloveno yo siempre era conocido como el esloveno

58. Matías: Y entonces yo me tenía me tenía como esloveno | o sea también por costumbre de comidas | no sé qué sé yo | pero al llegar a Eslovenia uno se da cuenta que no tiene nada de esloveno | okay? | Que tiene mucho más de argentino | y sin embargo no es del todo argentino | está como como partido en dos

Tabla 3. Fragmento Matías

Al igual que Bárbara, destaca su propia interiorización acerca de la variedad de la lengua que cree que debe usar en el entorno académico ("yo ya de por sí"). Con el adverbio "obviamente" (12) expresa que considera normal que la variedad adoptada por todos sea la española. Evita el uso de argentinismos ("no iba a utilizar el vos"). De sus afirmaciones se deduce que ha estudiado otras lenguas por necesidad ("estudí lo que pude"); no se aprecia preferencia por ninguna en concreto.

En cuanto a las posibles ventajas de ser hispanohablante, reflexiona a través de un silencio sostenido antes de contestar (32). Matiza la idea de que, más que en la cultura hispanohablante en general, encuentra ventajas en el hecho de provenir de una cultura distinta.

Respecto a su idea acerca de la conservación de la cultura hispana, se refiere a la posibilidad de mantenerla no solo a través de la lengua, sino de otras muchas formas ("tomar mate, comidas, de todo, qué sé yo").

En las respuestas acerca de su identificación con la cultura heredada, señala que se trata de una idea que admite muchos matices mediante la repetición del conector discursivo "en primer lugar" o con la estructura hipotética "si uno empieza a responder a eso".

Con la interrogativa de confirmación "suena mal, ¿no?" minimiza el impacto de su afirmación acerca de su dilema de identidad (56). Utiliza ciertas expresiones que dejan ver un cambio en su parecer identitario ("me tenía como esloveno", "al llegar uno se da cuenta").

5.4. Entrevistado 4. Juan

PERFIL

Su trayectoria no está relacionada con el ámbito lingüístico. Es ilustrador y trabaja para los sectores esloveno, español y estadounidense. Volvió a Eslovenia en 2008, ya en edad adulta.

Secuencia 1: sobre el cuestionamiento de su español

18. Juan: A veces con este amigo español | a veces yo le hablaba en argentino y me escuchaba y me decía qué significa eso? | Y por ahí algunas palabras tienen otro significado ((risas)) y eso es terrible

20. Juan: Estando con ellos con estos españoles | eh me empezó a molestar a mí hablar en argentino | dije no | voy a empezar a hablar en español me parece más lindo |

22. Juan: Sí | el argentino sí | el léxico argentino sí | sí sí lo cuestionaron

Secuencia 2: relación entre la lengua heredada y el aprendizaje de otros idiomas

30. Juan: No he hecho cursos de esloveno al principio

36. Juan: Mira si hasta hoy en día tengo problemas a veces porque digo alguna palabra | y me

empiezo a reír no?
Secuencia 3: posibles ventajas de ser hispanohablante
38. Juan: Sí pero no fue tanto por el idioma sino que más bien fue por los dibujos no? Costó entrar en el mercado porque es un mercado muy chico conseguí para dibujar para España también ilustrando algunos libritos para España o sea sí sí me ayudó mucho
42. Juan: Yo creo que socialmente sí les agrada les agrada ehh les agrada el el latino el hispanohablante
Secuencia 4: vinculación e intenciones respecto a la cultura de herencia
46. Juan: Tanto como movimiento cultural no pero sí yo día a día me contacto con gente de Argentina ya sea por Zoom por mail o lo que sea con mi hijo acá hablamos en argentino con nuestros amigos cuando nos juntamos mira qué cultura hacemos asado y eso es una tradición argentina cómo que no? ((risas)) O tomar mate por ejemplo
Secuencia 5: grado de identificación actual con la cultura heredada
66. Juan: Sentí muy fuerte las raíces aquí y cuando me inserté en la sociedad y empecé a ver cómo funciona esto me empezó a gustar más Argentina hoy en día es un desastre para vivir o sea yo no me identifico con los argentinos de hoy en día [...] no sentí desarraigo es increíble

Tabla 4. Fragmento Juan

Acerca de la percepción de su español, señala que en muchas ocasiones renuncia a su variedad diatópica en función de su interlocutor ("me empezó a molestar a mí hablar en argentino", "voy a empezar a hablar en español"). Ante la pregunta de si percibió algún cuestionamiento de su léxico o acento (22), repite "sí" varias veces, lo que refuerza su afirmación.

Parece que este informante percibe como ventajoso el ser hispanohablante, y reformula su afirmación inicial con "o sea, sí, sí" (38) cuando comenta su experiencia laboral. Además, insiste en la valoración positiva ("les agrada") para señalar la simpatía que nota por ser latino.

Por último, utiliza la ironía ("mira qué cultura hacemos", "¿cómo que no?") (46) para hablar de las costumbres sociales heredadas. Sin embargo, se muestra sorprendido de su tendencia a identificarse más con la idiosincrasia eslovena ("es increíble").

5.5. Entrevistado 5. Tomás

PERFIL
Dibujante. Ha trabajado como guionista y cámara en la industria cinematográfica. Inició estudios superiores de lingüística. Regresó a Eslovenia a la edad de veinte años.
Secuencia 1: sobre el cuestionamiento de su español
12. Tomás: Ehh por fortuna no los hispanohablantes con los que:: más contacto son también argentinos así que de esa manera digamos que nos manejamos todos con el mismo las mismas expresiones o acento
Secuencia 2: relación entre la lengua heredada y el aprendizaje de otros idiomas
16. Tomás: Curiosamente ((risas)) el año que hice de universidad aquí en Eslovenia fue estudiando
18. Tomás: Quizá fue quizá fue una combinación en la que no debí haberme metido pero bueno ((risas)) uno intenta cosas
20. Tomás: Ehh originalmente había optado po::r hacer una combinación de español con también con esloveno como para poder entender mejor pero no entré en en esa carrera digamos

| y la segunda opción que había puesto era japonés | a la que sí entré ((risas)) y bueno me ví ahí:: y dije no es lo que quiero pero bueno intentémoslo finalmente | digamos que fracasé pero | es una experiencia

Secuencia 3: posibles ventajas de ser hispanohablante

26. Tomás: Ehh | no | donde me manejo con lo que yo hago no influye demasiado saber o no español la verdad | así que no podría decir que eso sea ningún tipo de ventaja

28. Tomás: Quizá podría ser hay bastante gente que sé que está aprendiendo español o que les interesa aquí así que | siempre es al menos tema de conversación

Secuencia 4: vinculación e intenciones respecto a la cultura de herencia

30. Tomás: Sí | de hecho | bueno los amigos que tengo son | también argentinos y:: en algún momento se había intentado formar un grupo de argentinos de varios hay muchos que ni siquiera conocía este:: | hubo un par de reuniones creo que hicimos unas tres o cuatro

Secuencia 5: grado de identificación actual con la cultura heredada

36. Tomás: Ehh | habiendo | vivido | veinte años allí en Argentina diría que no puedo | separarme de:: esa cultura | ni aunque quisiera es algo que uno lo termina llevando en la sangre

Tabla 1. Fragmento Tomás

Cuando se refiere a la percepción de su español en Eslovenia, utiliza la expresión valorativa "por fortuna" (12), con la que da importancia a que la mayoría de sus conocidos hablen la misma variedad de español, quizá porque se siente más cómodo.

No parece apreciar grandes ventajas en el hecho de ser hispanohablante; expresiones como "quizá" o "podría ser" denotan duda ante la idea del español como objeto de interés. De todas formas, con la aseveración "siempre es al menos tema de conversación" (28) indica conciencia de que el español goza de cierta popularidad.

En cuanto a su idea del mantenimiento de la cultura hispana, Tomás deja entrever que las tentativas de organización no tuvieron mucho éxito ("se había intentado", "por equis razón", "se quedó ahí").

Por último, se muestra claro acerca de su nexos con la cultura de origen; no vacila en la expresión de su parecer ("no puedo", "ni aunque quisiera") (36).

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se comentan las creencias y actitudes de los informantes en su conjunto, una vez analizados los fragmentos más significativos de sus entrevistas. Para ello, se tienen en cuenta las preguntas planteadas como objetivos al principio de este trabajo, a las que se trata de dar una respuesta acorde con sus testimonios.

En primer lugar, respecto a su actitud hacia el español una vez emigrados, varios de los entrevistados comentan que evitan o han evitado en algún momento expresarse con su acento o con su léxico naturalmente adquirido. Hablan de *acento neutro* para referirse a adoptar, de modo consciente, una forma de hablar similar a la del grupo. Sin embargo, aclaran también que este cambio se debe más a una impresión personal, no relatan ninguna apreciación de rechazo de otras personas hacia su variedad de español —a excepción de Juan, quien afirma que sí sintió cuestionamiento hacia su léxico—. Estas percepciones suponen un claro contraste con lo relatado por Said-Mohand (2013), quien afirma que, en ocasiones, el propio profesorado menosprecia el acento o el léxico de los alumnos de herencia, lo que repercute de forma negativa en la confianza y en la motivación del

estudiante. Este autor parte del contexto estadounidense, un país que acoge una significativa mezcla de culturas, en el que confluye un número mucho más elevado de estudiantes y, por ende, de variedades de español, como ya señaló Martínez Mira (2009).

Para los demás entrevistados, utilizar otra variedad distinta a la suya parece más una cuestión de comodidad a la hora de comunicarse y entenderse con los interlocutores que un problema de estigmatización.

El segundo objetivo trataba de discernir si la lengua heredada favoreció el aprendizaje de otras lenguas o resultó beneficioso a nivel laboral.

En primer lugar, se aprecia una clara diferencia entre los informantes que han dirigido sus carreras hacia el español una vez emigrados a Eslovenia y los que se han dedicado a otras profesiones. Dos de las entrevistadas que han seguido estudios universitarios hispánicos comentan que el hecho de ser hispanohablante contribuyó a elegir estudiar otras lenguas parecidas al español. Por otro lado, ocurre también que deciden aprovechar su lengua de herencia para profundizar en ella e, incluso, dedicarse profesionalmente a su enseñanza. Esta afirmación enlaza con la idea de Valdés (1995) según la que, a menudo, los hablantes de español como lengua de herencia que siguen estudios superiores de español o que acuden a clases de español buscan ampliar su bilingüismo y mejorar su competencia en la lengua heredada.

En lo que se refiere a la posibilidad de que el español haya podido suponer una ventaja en el ámbito laboral, en general los entrevistados coinciden en estimar que no. Sí aclaran, no obstante, el valor añadido que representa hablar varias lenguas. Solo uno de ellos considera que el español sí le ayudó en el terreno laboral, proporcionándole la oportunidad de ampliar su proyección artística.

El último de los objetivos atiende a la cultura, identidad y proyecciones de los sujetos para descubrir el grado de conexión con la cultura híbrida heredada.

En cuanto a la vinculación actual con la cultura hispana, todos los entrevistados afirman tener nexos de unión con esta, pero más bien a través de iniciativas personales que de forma colectiva. Si bien todos se consideran en contacto de una u otra forma con las costumbres, el idioma, las personas etc., las actividades comunes se reducen prácticamente a relaciones personales dentro del propio círculo de amigos. También es común la intención de transmitir el español a los nuevos integrantes de la familia ya nacidos en Eslovenia. Esta pretensión remite a la idea expresada por Azevedo (2019), según la cual la familia es la clave de la transferencia cultural y lingüística, puesto que los recién llegados no viven en el entorno de la lengua heredada. La actitud de los familiares que son conscientes de su papel transmisor resulta pues fundamental.

Por último, se observa variedad de pareceres en lo que respecta a la identificación con una u otra cultura. Tres de los entrevistados afirman sentirse un poco de ambos lados. Solo el informante que más tiempo ha vivido en Argentina se desmarca de la opinión mayoritaria y comenta que se siente más afín a su *nueva* cultura. Esta reflexión encaja con la noción de Azevedo (2019), quien afirma que las actitudes de los hablantes hacia lo heredado no dependen solo del propio individuo, sino también de las de otros actores de la sociedad y de la misma sociedad en su conjunto.

La diversidad de opiniones en este sentido revela, por un lado, la identidad "híbrida y compleja" (Azevedo 2019: 155) que muestran Bárbara, Alenka y Matías. Por otro lado, en los sentimientos contrapuestos manifestados por Juan y Tomás encontramos la subjetividad de la que habla también Azevedo (2019) cuando se refiere a que la cultura y la lengua heredadas pueden despertar emociones antagónicas dependiendo de la experiencia de cada sujeto. No debemos olvidar que hablamos de vivencias personales y, por tanto, subjetivas.

7. CONCLUSIONES

Se trata a continuación de responder a los interrogantes planteados al principio de este trabajo. En las indagaciones sobre las creencias lingüísticas y culturales de este grupo de hablantes de herencia de español, se ha prestado especial atención al carácter híbrido de su cultura para comprender sus ideas acerca de su proyección identitaria y de sus intenciones de cara a la transmisión de la lengua española.

Las posibles controversias hacia su español una vez instalados en Eslovenia se reducen a una mera cuestión de constatación personal de las diferencias de acento y léxico. Si bien no se advierten rasgos de percepción de su español como poco prestigioso o inferior en términos de desviación —como ha sucedido con otros hablantes de herencia (Potowski 2005)—, sí es común la tendencia de todos hacia la sustracción de su variedad en favor de la española, variedad que se revela como mayoritaria tanto en el terreno académico como en el social de nuestros informantes, y que ellos consideran más neutra.

En cuanto al sentimiento de importancia de la lengua heredada, las dos entrevistadas que siguieron estudios superiores de español admiten que el hecho de tener una lengua heredada sí influyó en su decisión a la hora de elegir carrera universitaria u otras lenguas de estudio. Sin embargo, la opinión generalizada es que ser hispanohablante en Eslovenia no representa *per se* ninguna ventaja particular; en todo caso, consideran que lo que resulta realmente beneficioso es el dominio de varias lenguas, al margen de la mayor o menor popularidad del español en esta zona.

En lo que se refiere al vínculo con la cultura de herencia y el sentimiento identitario hacia esta, todos se declaran unidos de una u otra forma a la cultura hispana, si bien este contacto suele surgir sobre todo de iniciativas particulares mantenidas en el tiempo, basadas, principalmente, en relaciones de amistad con individuos con quienes comparten un origen común. Asimismo, es unánime el deseo de proyección y transmisión de la lengua y la cultura hispanas de aquellos que cuentan con nuevos miembros en sus familias, que en el caso de nuestros informantes son sobrinos ya nacidos en Eslovenia. Posiblemente estos nuevos herederos no tendrían muchas opciones de participar de dos culturas de no ser por el empeño de quienes las han vivido de primera mano. De Houwer (1999) señaló que las creencias de los familiares sobre su papel de transmisión de la lengua influyen en sus comportamientos lingüísticos.

El español como lengua de herencia en las aulas eslovenas es todavía un fenómeno relativamente nuevo —por tanto, poco explorado—, sobre todo en comparación con el contexto norteamericano. En este trabajo se da cuenta de una pequeña muestra de relatos sobre experiencias en una realidad culturalmente distinta y significativamente más reducida en cuanto a número de hablantes que la estadounidense. Además, aún se necesitan estudios específicos sobre los rasgos característicos de la adquisición del español en el entorno esloveno. No obstante, estos testimonios bien nos permiten aventurar que, quizá en un futuro no tan lejano, una tercera generación de hablantes de herencia esté presente en escuelas y universidades de esta parte de Europa. Por eso, quizás sería deseable, como indica Acosta Corte (2001) respecto a la situación en la zona Asia-Pacífico, la implantación de programas institucionales que ayuden a mantener el español a los hijos de hispanohablantes, con vistas a lograr un alto grado de bilingüismo en estos hablantes.

Por último, conocer al alumnado de herencia, sus creencias, representaciones identitarias y la relación de estas con su autoestima puede ser muy valioso para la labor

docente. Por un lado, para evitar situaciones como las que ocurren a menudo en otros escenarios, en los que no se prestigia el acento o el léxico de estos estudiantes —a veces incluso por parte de un determinado sector del profesorado—. Por otro lado, para valorar e integrar, realmente, los saberes del alumnado con las singularidades de cada variedad del español, considerando que enriquecen y favorecen un proceso de aprendizaje formal que, en estos casos, viene amparado por un bagaje paralelo adquirido por herencia.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar aquí mi gratitud a los informantes por su buena disposición y por el interés mostrado.

NOTAS

1 Las transcripciones completas se pueden consultar en el anexo a este trabajo.

2 En la transcripción se ha utilizado el sistema de codificación del Grupo de Investigación sobre creencias de los profesores de lenguas del Departamento de Didáctica de Lengua y la literatura de la Universidad de Barcelona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Corte, A., 2011. "Hijos de hispanohablantes en el exterior: el desarrollo lingüístico de hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas" en Actas del II CELEAP del Instituto Cervantes de Manila. Manila: Instituto Cervantes, pp. 131-144 [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/10_investigaciones_02.pdf
- Acosta Corte, A., 2013. La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13. Disponible en: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-el-desarrollo-linguistico-de-los-hablantes-de-herencia-de-espa%C3%B1ol.html> [Consultado el 31 de abril de 2021].
- Álvarez Álvarez, C., 2008. La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), pp.1-15.
- Azevedo Gomes, J., 2019. Crecer entre dos mundos: el portugués como lengua de herencia en España. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (30), pp. 151-171. <https://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.07>
- Belpoliti, F. y Gironzetti, E., 2019. "Habla de herencia" en Muñoz-Basols, J. , Gironzetti, E. y Lacorte, J. (eds.) *The Routledge handbook of Spanish language teaching*. Londres/Nueva York: Routledge, pp.447-462.
- Ballesteros, C., 2000. *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona).
- Cassell, H., 2016. *Hablantes de herencia (h.h.) de español en las clases de idiomas extranjeros en la escuela secundaria: los maestros y su preparación* (Trabajo de Fin de Máster, State University of New York).
- Castaño Garrido, C. y Quecedo Lecanda, R., 2002. Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), pp.5-39.
- Cummins, J., 2005. A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), pp.585-592.

- Cukjati, A., 2016. *Los elementos socioculturales de la comunidad eslovena en Argentina en la novela "Confidencias en el paraíso" del autor José Lenarcic* (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Liubliana).
- De Houwer, A., 1999. "Environmental Factors in Early Bilingual Development: The Role of Parental Beliefs and Attitudes" en Guus Extra y Verhoeven, L. (eds.) *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp.75-95.
- DeMelo, N., 2014. *¿Cómo se conserva una lengua de herencia? El caso del español en Montreal* (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Montreal).
- Fernández Carballo, R., 2001. La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), pp.14-21.
- Fishman, J. A., 2001. "300-Plus Years of Heritage Language Education" en Peyton, J. K., Ranard, D. A. y McGinnis, S. (eds.) *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, pp. 81-97.
- Gadze, P., Molek, N., Radovic, J., Rajković, M., Repič, J., 2018. ¿Croatas/eslovenos o inmigrantes? Migraciones de "retorno" de descendientes de croatas y eslovenos de Argentina a la tierra de sus ancestros en *IX Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace* [en línea]. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA, pp. 116-135. Disponible en: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/Actas_IX_JIAS-t1-gt-01a05a.pdf [Consultado el 29 de diciembre de 2020].
- Geeslin, K y Evans-Sago, T., 2019. "Lenguas en contacto" en Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, J. (eds). *The Routledge handbook of Spanish language teaching*. Londres/Nueva York: Routledge, pp.432-446.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D., 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- López-García, M.P., 2017. La enseñanza del español a hablantes de herencia en inmersión parcial y total: factores eficaces del aprendizaje en aulas heterogéneas. *Tejuelo*, (26), pp.113-142.
- Markič, J., 2003. El esloveno y el español, ¿lenguas en contacto? En: XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE. Murcia. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2802058> [Consultado el 26 de noviembre de 2020].
- Martínez Miguélez, M., 2004. El método etnográfico de investigación. *Dialógica. Revista multidisciplinaria* [en línea] 1(1), pp. 13-44. Disponible en: http://miguelmartinezm.atSPACE.com/metodoetnografico_1ra_parte.html [Consultado el 3 de diciembre de 2020].
- Martínez Mira, M.I., 2009. La clasificación de los hablantes de herencia de español en los EE. UU.: generación, simplificación modal y mantenimiento del español. *Cartaphilus. Revista de investigación y crítica estética*, 5(2009), pp.106-124.
- Molek, N., 2017. Procesos identitarios y usos de la lengua eslovena entre inmigrantes y descendientes eslovenos en Argentina. *Ars & Humanitas*, 11(2), pp.293-310.
- Molek, N., 2018. "Transmigrantes". Apuntes sobre las migraciones de "retorno" de los eslovenos de Argentina. *Revista de la Escuela de Antropología*, 24, pp.1-18.
- Potowski, K., 2005. *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Madrid: Arco Libros.
- Quecedo, R. y Castaño, C., 2002. Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 14, pp.5-39.
- Reznicek-Parrado, L. M., 2013. *Pedagogía de Hablantes de Herencia: implicaciones para el entrenamiento de instructores al nivel universitario*. (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Nebraska-Lincoln).
- Said-Mohand, A., 2013. El español como lengua de herencia en los EE. UU.: retos para su didáctica. *MarcoELE* (16) [en línea]. Disponible en: <https://marcoele.com/lengua-de-herencia/> [Consultado el 15 de diciembre de 2020].
- Serra, C., 2004. Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, (334), pp. 165-176.

- Silva-Corvalán, C., 2003. El español en Los Ángeles: aspectos morfosintácticos. *Ínsula*, (679-680), pp.67-25.
- Valdés, G., 1995. The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *Modern Language Journal*, 79(3), pp.299-456.
- Valdés, G., 1997. "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding Issues and unanswered questions" en Colombi, M. C. y Alarcón, F. X. (eds). *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Valdés, G., 2000. "Introduction" en American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (eds.) *Spanish for Native Speakers, Vol I. Professional Development Series Handbook for teachers K-16*. San Diego: Harcourt College.
- Van Deusen-Scholl, N., 2003. Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Consideratons. *Journal of Language, Identity and Education*, 2(3), pp.211-30.

ANEXO. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS

ENTREVISTADA 1

- 1. Fátima:** La primera pregunta es si | a tu regreso a Eslovenia tuviste alguna dificultad en el colegio | por el hecho de provenir de otra cultura no? Y no haber ehh recibido eh la escolarización digamos en esloveno
- 2. Bárbara:** Bueno en realidad algo de escolarización tuvimos porque ehh la comunidad eslovena en Argentina es muy ehh es muy fuerte | y ahí tenemos también muchas escuelas eslovenas ehh bueno en realidad en Buenos Aires creo que hay nueve y hay una en Mendoza que también es muy grande y en Córdoba y en Bariloche | estas son las más grandes | ehh solo que bueno | aprendíamos el esloveno | en la en la escuela pero:: | ehh los sábados sí? No lo aprendíamos como:: como aprendemos el español que íbamos a la escuela regular entonces al::go de aprendizaje tuve | pero nunca me fue muy bien ((risas)) el esloveno | así que tuve | mm bastantes problemas no diría m::uchos | pero algo algo de problemas sí igualmente siempre tuve ehh siempre tuve maestras o profesoras muy buenas conmigo | trabajé mucho | pero bueno creo que ahora ya | tengo un nivel de esloveno como los nativos | igualmente también me dicen que mi esloveno es muy bueno y cuando les digo que::: nací en Argentina me dicen ah bueno pero hablas muy bien ((risas))
- 3. Fátima:** Qué pasa con el español es decir tú cuando volviste a Eslovenia | y tuviste que usar el español | ehh sentiste alguna vez que tu español era diferente al del resto?
- 4. Bárbara:** Sí:: | ehh sí por qué? Porque justo:: | porque nací en Argentina y el dialecto de Argentina es muy distinto | al al que usan aquí porque aquí | ello::s o sea en la escuela | hablan el español de España | entonces hay muchas palabras que son distinta::s | y bueno el dialecto también igualmente después | con el tiempo y bueno:: | después fui | a estudiar el español y todo traté de | ehh | de adoptar | u::n un | dialecto | una forma neutral en español
- 5. Fátima:** Aha | un acento un poco neutral no?
- 6. Bárbara:** Eso | sí pero al principio no tenía | el acento como bien argentino | rioplatense ((risas))
- 7. Fátima:** Y ahora también lo tienes
- 8. Bárbara:** Sí un poco ((risas)) depende depende porque ya ((risas))
- 9. Fátima:** Sí | supongo que se va mezclando
- 10. Bárbara:** Sí | pero igualmente con mis alumnos trato de tener un acento neutral
- 11. Fátima:** Aha | claro
- 12. Bárbara:** Una opción mía igual | no sé | si eso es bueno o es malo hay gente que dice que es malo | que tienes que tener un acento::: bueno pero | no sé | al principio entonces | no es que tuve problemas solo que sí noté que es diferente del español que se enseña aquí

13. Fátima: Aha | vale eso esa es la:: idea central de la pregunta | Ehh | tienes algún recuerdo de que | en algún momento tu:: pues eso por tu acento tu léxico u otro aspecto tu español | haya sido cuestionado? O:: | bueno no cuestionado sino que hayas notado quizás que había algún | estigma con | con tu acento | o que te consideraban diferente?

14. Bárbara: Creo que no | solamente en la facultad hay un par de veces que:: | mm | que yo me cuestioné | ehh el uso de alguna palabra o de alguna:: | de alguna forma ehh que | yo creía que era:: | que era correcta y | puede ser que en España se usaba diferente o no se usaba | entonces como que yo cuestioné si | o sea mi creencia es | verdadera o sea si es correcta no? Entonces || ahora no te puedo dar un ejemplo porque no me acuerdo | pero me pasó

15. Fátima: En todo caso fuiste tú misma no? Tú misma te cuestionaste | cosas

16. Bárbara: Sí

17. Fátima: Vale | de acuerdo | está claro | una vez has vuelto a Eslovenia has estudiado otros idiomas?

18. Bárbara: Sí | estudié muchos idiomas

19. Fátima: Qué suerte

20. Bárbara: En la secundaria estudié:: | alemán:: y francés::s y un poco de ruso y en la facultad también un poco de italiano | siempre me gustaron los idiomas por eso también | hice una carrera no? | Escogí el español porque bueno ya lo sabía y | creo que | quise como que | desarrollar esa:: | ese conocimiento que tenía no?

21. Fátima: Y las otras lenguas que estudiaste ehh alemán ruso etcétera | por qué escogiste esas en concreto?

22. Bárbara: Creo que el alemán porque era | mmm | porque era una idioma germánica o sea no era ni:: | eslava ni románica | o sea para estudiar algo:: diferente | el francés siempre me gustó | y el italiano después en la:: | en la facultad porque bueno un poco de francés | una base de francés ya tenía y español también | ehh y bueno:: | decidí como:: tener las bases también del italiano igualmente entiendo mucho pero un poco como | las reglas || que también me ayudó mucho | en:: la comprensión de los errores que hacen mis alumnos | porque hay mu::chos que hacen errores porque tienen esa:: | esa mezcla con el italiano

23. Fátima: Crees que ser hispanohablante te ha facilitado de algún modo el acceso al mercado laboral?

24. Bárbara: Mmm | creo que sí creo que | tener | dos lenguas maternas es:: | ehh es un punto fuerte | mío | y bueno ya porque trabajo con las lenguas también

25. Fátima: Sí un poco porque ese ha sido tu:: camino no?

26. Bárbara: Sí

27. Fátima: Y:: crees que ser hispanohablante puede tener otras ventajas ehh estando aquí en Eslovenia? | Al margen de tu trabajo?

28. Bárbara: Cómo qué? Ventajas:: | me das un ejemplo?

29. Fátima: Pue::s ehh | por ejemplo el hecho de:: por hablar español | puedes intentar trabajar en otro:: ámbito ehh | pues no lo sé imagínate yo qué sé | ehh | puedes | lanzarte a se::r guía turístico para españoles o...

30. Bárbara: Sí sí sí | en el turismo seguro | ehh bueno en realidad el conocimiento de lenguas | ya sea materno o no creo que es es es un | fuerte | plus no?

31. Fátima: Sí sí sí

32. Bárbara: Para:: | para | en cuanto a la carrera o cualquier cosa no? | O sea:: || no sé por ejemplo | eh | cuando escuchás música:: o ves película::s | eh entiendes más ((risas))

33. Fátima: Has hecho algo o haces algo para mantener el contacto con | con la cultura hispana | sé que aquí en Eslovenia hay:: | bueno pues hay asociaciones no? Que tratan de | de mantener este | esta conexión | has participado alguna vez?

34. Bárbara: Ehh | creo que con estos grupos | así de argentinos no:: tanto | sé que a los argentinos les gusta mucho conectarse también aquí en Eslovenia | pero:: | creo que | que nosotros volvimos una generación antes nosotros volvimos en el dos mil uno | entonces en ese tiempo estábamos en una asociación que en realidad es eslovena | y trabaja para los eslovenos por el mundo | no es tanto para los argentinos | sino que es para todos los eslovenos que | que fueron

los que inmigraron durante la guerra | o antes de la guerra no? | Ehh se le llama *Slovenija v svetu*¹ entonces

35. Fátima: Sí he leído sobre ello sí

36. Bárbara: ahí trabajaba eh trabajaba bueno ayudaba también | eh | fui miembro [sic] y todo | ehh y:: bueno entonces es que | esta organización también | eh el director es también argentino:: y bueno amigo de mi padre entonces es como que | eso | no:: de estos grupos así argentinos argentinos no

37. Fátima: Bien | ehh | tienes algún familiar | que haya nacido ya en Eslovenia? Pues no sé un:: | no sé si tienes ehh algún sobrino o:: o hijos

38. Bárbara: Tengo:: tres sobrinos tengo | no hijo no todavía ((risas))

39. Fátima: Tienes tres sobrinos ya nacidos aquí

40. Bárbara: Sí | pero son pequeñitos | tienen:: cinco año::s | tres año::s y:: ahora:: el:: más chiquito va a tener ahora en marzo | un año

41. Fátima: Y:: crees que a tus sobrinos | bueno | imagino que son hijos de un hermano o una hermana tuya no?

42. Bárbara: Sí mi hermana

43. Fátima: Y:: tú crees que a tus sobrinos | ehh les vais a inculcar de alguna manera la cultura:: | el idioma no? La cultura en general

44. Bárbara: Yo creo que a mi hermana le gustaría que que aprendan porque es también:: | parte de nuestra cultura no? Y:: ehh | pero no es que se los force [sic] igualmente a los niños no les puedes forzar nada porque les gusta aprender de todo ((risas)) entonces ya conocen los colore::s y los número::s y bueno juega::n con:: | para aprender el vocabulario o algo así | pero no mucho no es que se los force [sic] a aprender

45. Fátima: Claro claro | bien | entonces tenemos ya la última:: | te sientes identificada más | con una u otra cultura o:: | o con las dos por igual

46. Bárbara: (silencio) Yo creo que con las dos no sé si por igual | mm creo que así mm | de sangre soy muy:: como los argentinos muy de | sangre caliente ((risas)) | es como que siento mucho pero igualmente | veo que | de alguna forma soy también muy eslovena | ehh igualmente todos mis abuelos | mis cuatro abuelos fueron eslovenos entonces algo:: | tengo no? ((risas))

46. Fátima: Claro

47. Bárbara: O sea la sangre es eslovena | solo que igualmente:: | ehh | hay | yo creo que también tengo algunos rasgos | argentinos por haber vivido ahí doce años

48. Fátima: Claro

49. Bárbara: No es que prefiera una cultura o otra creo que las dos | me complementan no?

ENTREVISTADA 2

1. Fátima: Entonces la primera pregunta es si cuando volviste a Eslovenia tuviste algún tipo de:: dificultad en el colegio | por provenir de otra cultura eh? Y no haber ido a la escuela | no haber recibido | escolarización en esloveno

2. Alenka: Bueno en realidad lo primero que quería decir justo leyendo esta pregunta es que:: que | no es cierto del todo que no recibí escolarización en esloveno porque los sábados teníamos eh | escuela eslovena

3. Fátima: Ibas al *dom*²

4. Alenka: Sí | eran pocas horas | entonces un poco:: de educación hubo pero bueno nada que ver con lo que es una:: | escolarización formal | y también digamos el nivel de esloveno que se maneja y todo eso es diferente no? | Ehh | pero sí sí que me acuerdo que al principio cuando

¹ Significa *Eslovenia en el mundo*. Asociación creada en 1992 por descendientes de emigrantes que retornaron tras la independencia.

² Asociaciones de emigrantes eslovenos en Argentina donde, entre otras actividades, se impartían clases de esloveno a los niños. *Doma* significa "casa".

llegamos ehh | nosotros llegamos a mitad de año | y | muy rápidamente le dijimos a mi má si nos podía ((risas)) inscribir en el colegio porque | ehh estábamos aburridos en casa entonces | ehh fuimos al colegio y me acuerdo que al principio sí:: que nos daban clases extra especialmente:: en lo que fue esloveno no? O sea lengua sería | ehh se nos notaba en el acento que hablábamos diferente | ahh había digamos vocablos que no conocíamos y además bueno también hay que tener en cuenta los dialectos | ehh que no se manejan en en el colegio esloveno allá en Argentina | ehh y nosotros fuimos a la zona de Primorska³ primero y después nos mudamos a Gorenjska⁴ | y bueno ya al caer mitad de año siempre es problemático y después además con esta digamos | este cambio | ehh y estas diferencias lingüísticas | sí | sí que se notó | no nos podíamos expresar | del todo con todo | el vocabulario | necesitábamos | eh este apoyo extra en lengua y creo que | me acuerdo de lengua pero me parece que hubo también algunas otras materias donde también nos daban algunas clases | clases extra | en mi caso yo tenía doce años | una edad un poco crítica no? | Tuvimos ehh | *bullying* también | nos hicieron *bullying* en | en el colegio

5. Fátima: Qué mal

6. Alenka: Mm | sí | ehh pero:: | nada demasiado traumático no? ((risas)) | Pero sí como los chicos hacen no? | Ante no solo una persona nueva sino encima una persona | ehh | completamente diferente

7. Fátima: Distinta | claro

8. Alenka: Sí | sí distinta además esto era | hay que tener en cuenta que era un colegio | o sea era un pueblo muy aislado | era gente que todos se conocían | o sea que ya entramos en un círculo cerrado | por así decir | más cerrado | del resto no? | Me acuerdo que al principio una de las primeras memorias del primer día fue que me dijeron que hablaba diferente que sonaba como la gente | de Primorska porque suelen decir que nuestro | cantar | en esloveno es parecido | al de la gente de Primorska no por haber vivido en Primorska no?

9. Fátima: Entiendo entiendo

10. Alenka: Pero:: | sí | pronto yo creo que al año ya:: ya esto de la diferencia lingüística por lo menos en mi caso no se notó

11. Fátima: Pasamos a hablar del español. Alguna vez sentiste que tu español era distinto al del resto de tus compañeros? En ese ámbito de estudio del español de tener que usar el español sentiste que era distinto?

12. Alenka: ((silencio)) ehh bueno tuve como materia optativa en séptimo y octavo me parece ehh acá | el español pero ya cuando llegué a ese grado yo ya sabía que había diferencias en el acento entre el español que se enseñaba en los colegios acá que era un español de España y bueno mi español que era un español | de Argentina no? | Y o sea la única diferencia que vi fue | la diferencia que se da por ser otro tipo de español | tanto en el acento como en algunas palabras pero | fuera de eso no:: | no noté gran diferencia y en Filofaks⁵ también se da que algunos profesores o sea no todos hablan | con el español de España sino que hay una que tiene por ejemplo una profesora en particular habla con acento venezolano y así | bueno la mayoría habla obviamente con acento de España pero también había:: compañeros | bueno de hecho había algunos compañeros míos que también eran argentinos | entonces como que no noté gran diferencia en ese sentido

13. Fátima: Entonces supongo que tampoco:: sentiste:: que cuestionaran en algún momento tu:: acento tu léxico:: u otro aspecto de tu:: lenguaje no? Nunca | no te ha pasado

14. Alenka: No simplemente se daban cuenta ((risas)) que soy argentina porque tenemos un acento bastante particular | pero fuera de eso no

15. Fátima: Vale estupendo. Has estudiado otras lenguas una vez has vuelto a Eslovenia? Has estudiado más idiomas?

³ Región situada en el litoral esloveno.

⁴ Región situada en el noroeste de Eslovenia.

⁵ Facultad de Filosofía de la Universidad de Liubiana.

16. Alenka: Sí ehh en la secundaria estudié francés | y después en la:: en la facultad tomé:: algunas materias de inglés e italiano | y obviamente en todas estas lenguas me ayudó mucho el español ((risas))

17. Fátima: Y elegiste esas lenguas por algún motivo en concreto o no? Sin más porque eran las que había disponibles o eran las que te gustaban?

18. Alenka: Bueno ehh | en la secundaria | ehh | el francés lo elegí porque | me parecía más interesante que:: el alemán que no me gusta ((risas)) y el ruso | ehh y | simplemente bueno porque sabía que era un idioma romance entonces que iba a ser | capaz un poco más fácil aprenderlo por saber español | y en la facultad ehh bueno el italiano siempre me gustó también porque mi papá estuvo trabajando en Italia e íbamos mucho a Italia | y además tengo familia en Italia tengo | tres primos y tías y tíos | ehh entonces siempre me gustó mucho:: y de hecho sigo queriendo perfeccionarlo y aprenderlo | y el portugués lo estudié también porque era un | un idioma parecido al español y:: si tenía que elegir entre las diferentes materias optativas que me daban la verdad que prefería | no sé aprender un idioma nuevo siempre me gustaron los idiomas no? | Entonces | también porque es parecido al español y todo eso

19. Fátima: Bien y crees que ser hispanohablante te ha facilitado | de algún modo | acceder al mercado laboral?

20. Alenka: ((silencio)) Ehh ehh bueno en realidad la mayoría de:: del trabajo que hice antes de entrar en esta empresa fue | ehh e::n inglés más que en español | pero también tuve clases de español ehh y:: || y en este trabajo en concreto estaban buscando una persona para enseñar inglés pero después cuando se enteraron | ehh que yo hablaba español en ese momento esa empresa estaba pensando ehh abrir una sucursal una suerte de sucursal en México | y:: de hecho habían planeado ir allá:: hablar un poco como iba a ser todo ese tema | y:: me iban a usar de intérprete | ehh así que:: ehh al principio supongo que eso también fue parte de de la estrategia por la que me tomaron | pero sí que he dado clases también::n de español a alguien que | o sea también le brindamos clases a alumnos | en verano por ejemplo | ehh a los hijos de los empleados y pueden elegir entre inglés y español es verdad que la mayoría elige inglés pero también hay algunos que eligen español entonces también tengo la oportunidad digamos de | de hacer uso de mi lengua

21. Fátima: Muy bien muy bien y crees que tiene más ventajas el hecho de hablar español aquí en Eslovenia es decir el hecho de ser hispanohablante en Eslovenia? | Crees que puede tener ehh otro tipo de ventajas?

22. Alenka: Yo pienso que || no sé si tiene que ver con el español en concreto | siempre es una ventaja hablar muchos idiomas ehh pero no no no sé si diría que | por ser español ehh que tiene más ventajas concretamente en Eslovenia | me parece que no | o sea tiene más que ver con | saber más idiomas que con otra cosa

23. Fátima: Estupendo bien | qué has hecho para mantener el contacto con la cultura hispana aquí en Eslovenia es decir | has participado en alguna asociació::n o en algún movimiento cultural | relacionado con Argentina | o con la lengua?

24. Alenka: Ehh bueno en parte la razón por la que elegía el contacto constantemente con el español era también para o sea tanto como materia optativa en la primaria como después por qué elegí el francés también en parte fue por eso | ehh y también siempre me gustó como idioma | y de hecho estaba decidiéndome antes de inscribirme en la facultad si elegir la combinación francés inglés o inglés español y terminé eligiendo inglés español | a pesar de que uno diría para qué | si ya sabés la lengua ((risas)) | pero tiene que ver con que me gusta la lengua no? Siempre me gustó siempre me pareció una lengua muy rica | ehh | un poco también en casa que cambiamos digamos | o sea fuimos de hablar esloveno en casa eh para mantener el idioma a | paulatinamente o sea fue un cambio

25. Fátima: Muy interesante esto

26. Alenka: Sí sí o sea todo:: digamos la forma de pensar no? Ehh los hábitos y demás

27. Fátima: Una vez volvisteis a Eslovenia fuisteis cambiando la lengua en familia y entonces pasasteis a hablar ehh español en familia

28. Alenka: Sí más que nada en realidad no no quiero tomar todo el mérito ((risas)) pero como para mí fue un cambio muy brusco porque era justo una edad bastante | problemática | entonces

al principio siempre como que estaba muy negada y como quería y buscaba la conexión con Argentina entonces un poco también fui | ehh insistiendo no? En casa no? | Pero no es todo mérito mío porque ((risas)) podían no haber | digamos colaborado con mi idea pero se fue cambiando también en parte porque | mi hermana menor se mudó con dos años y ella lo poco que había empezado a hablar era esloveno obviamente porque estábamos en casa entonces | daba lástima digamos perder todo un idioma que además tenemos parientes que no hablan esloveno o sea ella no podía comunicar con | con mis tíos con alguno de mis tíos con alguno de mis primos y se perdía todo este aspecto también cultural | de raíz digamos argentina y es una lástima entonces también por eso yo también | como siempre tuve mucha conexión con ella también | como que traté de inculcarle eso:: ehh pasamos mucho tiempo digamos | exponiéndola a | a material español no? Tanto películas como | como música y llegué a darle como clases un poco de mentira no? También de eso ehh y | hubo algunos intentos ehh de digamos | ehh de juntar argentinos y teníamos como unas noches argentinas pero duró muy poco ehh tenemos amigos | eh familiares que son argentinos | y una vez al mes ya desde el principio ehh | hubo misas en español | y se les decía misa argentina pero hoy en día ya es completamente en español porque el cura que da la misa es español no? | Eso fue un contacto digamos que fue constante desde el principio una vez por mes siempre ehh | y si no bueno por *motu proprio* digamos hablando con los parientes yo personalmente sigo estando en contacto con amigas de la primaria así que | el contacto estuvo también por ese lado

29. Fátima: Muy bien ehh la siguiente pregunta creo que ya me la has contestado no? Porque:: ehh la siguiente pregunta es si tienes algún familiar cercano ya nacido en Eslovenia | para si ese es el caso pues eh preguntarte si se le inculca la cultura hispana o la lengua | bueno me has dicho que tu hermana no nació en Eslovenia pero vino muy pequeñita | entonces

30. Alenka: Sí bueno ahora | mi hermana mi segunda hermana | somos cuatro o sea la que me sigue porque yo soy la mayor | ehh tiene tuvo un hijo en febrero y la idea es que hablen español no? | Ehh | mi mamá es bastante constante mi papá no tanto ((risas)) y yo | también como la tía ((risas)) como ya lo hice con mi hermana menor también quiero:: inculcarle ya le traje:: | que estuve en Argentina el año pasado:: le traje unos libritos para que | le vaya leyendo mi hermana y la idea es que él hable también español que esté en contacto con la cultura mi hermana también toma mate | por ejemplo | mi cuñado aunque no habla el español o sea no habla bien | pero a mi hermana le gustaría que mi que mi sobrino también eh | pudiera | hablar español y estar en contacto

31. Fátima: Muy bien ehh bien pues llegamos a la | última la pregunta es si te sientes identificada más con una u otra cultura o con las dos por igual | no? | Bueno en tu caso has vivido mitad y mitad no? | Mitad de tu vida en Argentina más o menos mitad en Eslovenia | más o menos

32. Alenka: Mmm ya pasé la mitad ((risas)) | ya diecisiete años acá | casi dieciocho y doce allá así que | ya estoy más tiempo acá que allá

33. Fátima: Aha vale y cómo lo ves?

34. Alenka: No sé yo acá no:: nunca me sentí del todo en casa por así decirlo | es difícil decir con cuál me identifico más porque todavía estando en Argentina nunca fui del todo argentina no? Porque | siempre tuve esta doble:: | identidad no? Ya de chiquita

35. Fátima: Sí

36. Alenka: Pero:: | si tengo que | elegir en qué cultura me siento más en casa | ehh | o me siento más cómoda digamos | ehh | diría que es la argentina

37. Fátima: Aha aha

38. Alenka: Más allá de que estoy | más tiempo acá

39. Fátima: Por qué crees que es así?

40. Alenka: Ehh yo diría que es por la cultura por la forma de ser de las personas ehh acá siento que hay muchos códigos y aun estando dieciocho años acá nunca estoy muy segura de ((risas)) o sea nunca me siento cómoda del todo no? A pesar de que ya entiendo | todos los códigos o sea | es como que no termino de de:: digamos | adoptar la cultura no? | En Argentina me siento como un poco más suelta | ehh como que hay menos | rigidez no sé cómo decirlo como uno puede ser un poco más | uno mismo

ENTREVISTADO 3

1. Fátima: La primera pregunta es si cuando regresaste a Eslovenia con tu familia tuviste alguna dificultad en el colegio | por el hecho de | no haber ido a la escuela en | en Eslovenia yo no sé si fuiste al *dom* | en Argentina

2. Matías: O sea yo en Argentina:: eh | iba al *dom* pero no fui a la escuela de esloveno | por tanto cuando llegué yo no sabía esloveno | no sabía nada de esloveno y y me metí directamente al curso intensivo de esloveno estuve un año | en eso y:: bueno a mí me pasó que justo o sea y había terminado la secundaria | en Argentina | y había empezado la:: la facultad había empezado a estudiar literatura | ehh unos tres meses estuve ahí y después fue esta decisión que fue todo muy rápido no? | Entonces al llegar a Eslovenia digamos que no me podía meter directamente a la facultad | por tanto tuve que hacer el año ese de:: de de esloveno | y después me metí a estudiar y en la parte de literatura comparada que es la que era en esloveno era | estar estudiando con con el diccionario al lado | ehh ya fue muy muy complicado | yo me acuerdo que ese año solamente tuve:: una semana de vacaciones una cosa así así que estaba blanco o sea porque no veía el sol

3. Fátima: ((risas)) Claro claro porque tú en familia cuando vivías en Argentina entiendo que hablabais | hablabais español en casa

4. Matías: Sí

5. Fátima: Vale claro

6. Matías: Otras familias por ejemplo la familia de mi esposa | ehh ella ya de chiquita hablaban en esloveno así que || ehh no tuve esa suerte

7. Fátima: Bien y qué pasó con tu español es decir cuando volviste a Eslovenia y empezaste a estudiar español y literatura | sentiste que tu español era distinto | al del resto de tus compañeros?

8. Matías: Sí | eh o sea sobre todo cuando empecé a estudiar español en la facultad | ehh fueron surgiendo muchísimas cosas ehh | o sea no tanto por ejemplo al encontrarme con españoles en la calle que hay bastantes o cubanos | ehh | entonces hay pero | claro | yo ya de por sí era como que ya había internalizado que tenía que empezar a hablar un español un poco más neutro | o sea no utilizar el argentino

9. Fátima: Ahh y por qué? | Por qué pasó eso?

10. Matías: Porque porque muchas veces notaba que que si hablaba con argentinismos o cosas así no no me entendían | en primer lugar los compañeros de clase obviamente no me bueno compañeros COMPAÑERAS | porque éramos setenta y uno | setenta mujeres y yo

11. Fátima: ((risas))

12. Matías: Entonces | ellas no me entendían | okey? Y después las profesoras que a ellas les gustaba | o sea les gustaba que yo hablara en argentino pero | a veces también tenían que o:: o:: o readaptar la frase porque alguna cosa se escapaba | o:: y obviamente los ejercicios | los ejercicios eran en español de España o bueno | o un español neutro no iba a utilizar el vos o cosas así

13. Fátima: Ya te entiendo

14. Matías: El vos es una cosa solamente pero...

15. Fátima: Ehh | pero era más una impresión tuya o tú notabas que alguien cuestionaba tu:: léxico tu acento:: el voseo...

16. Matías: Yo creo que más una impresión mía | no es que alguien me haya dicho no tenés que usar el argentino no?

17. Fátima: Y una vez volviste a Eslovenia estudiaste otras lenguas?

18. Matías: O sea sí | a ver | estudié italiano | italiano poco tiempo un mes o dos meses o una cosa así porque ehh | quería ir a estudiar a Italia a Milán ehh | guion y producción de cine | okey? Entonces | estudié lo que pude de italiano y me fui para allá pero bueno eso es llegar y no saber nada prácticamente así que después era:: estar seis horas al día hablando italiano | eso pero casi por obligación porque lo necesitaba

19. Fátima: Sí

20. Matías: Y después lo otro fue inglés porque en Argentina el nivel de inglés no es muy bueno porque no lo necesitamos no? | Ehh o sea no escuchamos música en inglés | por ejemplo | ehh porque nos sobra la música en español | obviamente

21. Fátima: Claro

22. Matías: Y entonces claro acá obviamente ehh | uno necesita del inglés | y entonces me dije | o sea tengo que ponerle al inglés | pero también eso de ir a un curso | y empezar de de cero no te sirve | entonces estuve en un curso de conversación | directamente | y después lo que sigo haciendo todos los días | es estudiar inglés por mi cuenta por medio de:: | de los tutoriales de Youtube o sea siempre me exijo de poner subtítulos en inglés | o sea escuchar en inglés y subtítulo en inglés | y | con eso aprendo muchísimo | ehh | eso por un lado después con respecto a la parte así laboral | en realidad en Eslovenia en sí no:: o sea yo estuve dando clases particulares de español pero no me:: no me gustó o sea | como que no me venía no me veía con eso

23. Fátima: Sí sí

24. Matías: A mí me encanta enseñar pero cine | no español

25. Fátima: Claro lo que te lo tuyo vamos digamos lo que:: | lo que te gusta claro

26. Matías: Exacto sin embargo | como estuve viajando desde Eslovenia bueno a varios países por tema de filmaciones por ejemplo estuve en Lituania en una ocasión | ahí conocí a un español | que quería empezar a dedicarse al cine | a la escritura o sea al guion no? | Entonces con él quedé en conexión después cuando estuve en España me reunía con él | y con él seguimos trabajando en español | ah | en temas de guiones ya llevamos no sé como seis años escribiendo guiones | después el otro trabajo o sea yo me fui a trabajar a España ehh | también por el español o sea digo | yo estuve en Italia estudiando:: este | máster de guion y producción y entonces | el jefe este de España se quedó sin sin el digamos el ayudante y en esa ocasión justo viajó a Italia se encontró con el director de mi máster | y el director de mi máster le dijo que que conocía a un esloveno que hablaba español::l y tal no sé qué

27. Fátima: Ahh qué bueno no?

28. Matías: Sí fue como una cosa también rápida o sea le dio mi contacto hablamos por Skype un lunes y el miércoles ya tenía que viajar a España para trabajar

29. Fátima: Ahh qué bueno sí sí

30. Matías: O sea que también | por el español | pero si no en Eslovenia | no tanto o sea por el español no es que haya:: | conseguido trabajo o sea ahora por ejemplo estoy eh trabajando en una:: en una | una empresa de cine okey? | En una productora de cine | ehh | como guionista como director y como editor | ehh y y bueno tengo que escribir guiones en esloveno con mi esloveno así medio primitivo | ahh pero | entonces ahí un poco como que es un problema no o sea | el | el el seguir pensando todavía en español porque al fin y al cabo yo hablo esloveno pero pensando en español

31. Fátima: Y crees que ser hispanohablante en Eslovenia tiene alguna:: | puede tener alguna otra ventaja? | En tu caso? | O no?

32. Matías: (silencio) Mm no sé si tan relacionado con eso a ver yo | también es cierto que veo en muchos amigos que son hispanohablantes que les es una ventaja | que por ahí a mí también en ciertas cosas | ahora con respecto a mi trabajo | al cine | no? | Yo lo veo como que que por ejemplo | dentro de la empresa yo tengo una visión un poco más amplia | ehh | que los demás | o sea por ejemplo siempre estoy pensando | en en en hacer cosas con España o con algún otro país con Italia por ejemplo | en cambio los otros en la empresa | a excepción del jefe | que tiene una visión muy amplia | que es una cosa rara en Eslovenia | no? Eso es así | pero pero los demás no | es como bueno la visión eslovena te habrás dado cuenta es como | país pequeño y bueno okey somos pequeños ((risas))

33. Fátima: Sí sí sí

34. Matías: Es lo que hay

35. Fátima: ((risas)) Sí

36. Matías: Ehh entonces | entonces eso ehh | yo creo que que:: | no sé me parece que que un poco hablar diferentes idiomas o venir de otro lugar | creo que te da también un poco un poco esa idea esa visión

37. Fátima: Muy interesante esto que me comentas | bien vamos a la siguiente pregunta qué has hecho para mantener el contacto con la cultura hispana aquí en Eslovenia has participado en alguna asociación o en algún movimiento cultural relacionado con Argentina | o con el mundo hispano?

38. Matías: Sí o sea no no exactamente una asociación cultura::l o algo así pero digamos que hay hay un grupo | de argentinos que nos conocemos y y a veces nos juntamos una vez al me::s o una cosa así ehh | también por ejemplo:: bueno ehh | por ejemplo se celebra una vez al mes misa en español por ejemplo y entonces vamos | a veces nos reunimos y después de ahí han surgido grupos como de amigos | okey? | Y entonces después pues por ejemplo varios nos conocemos de ahí y cada tanto hacemos un asado no? O nos juntamos en la casa de alguien | después también de ahí conocí a dos amigos en realidad son padre e hijo que también les gusta el cine | entonces junto con mi hermano y otros amigos más también bueno mi esposa | eh las hermanas de mi esposa y tal formamos un digamos una productora | de cine independiente

39. Fátima: Qué bueno

40. Matías: Y hacíamos películas entonces | hemos hecho varios cortos entre ellos algunos que suceden en Eslovenia pero que hablan en argentino | no? Y | y entonces es interesante ahh | eso por ejemplo y bueno obviamente | acá en Eslovenia conocí a Martina | okey?

41. Fátima: Tu mujer no?

42. Matías: Y y bueno nos casamos | sí exacto entonces ella es de Buenos Aires | y bueno yo de Mendoza entonce::s | por un lado es bueno hablar siempre en argentino pero muy diferente porque el porteño es diferente

43. Fátima: Sí sí claro claro

44. Matías: Pero siempre tratando de conservar también las costumbres argentinas tomar ma:::te comidas eh eh | de todo qué sé yo

45. Fátima: Vale otra pregunta sería | tienes algún familiar | cercano | ya nacido en Eslovenia? Por ejemplo no sé si tienes hijos

46. Matías: No | no todavía | bueno tengo::: tengo muchos sobrinos okey? | Ahh mm sí

47. Fátima: Ellos ya nacieron aquí | no? | Me imagino

48. Matías: Sí sí

49. Fátima: Y crees que a tus sobrinos se les inculca | o se les va a inculcar en el futuro la::: | la cultura hispana? O o bueno el idioma o...

50. Matías: Yo creo que sí o sea bueno | todos intentan hablar en casa en español || ah así que yo creo que sí | yo creo que sí algunos más que otros por ejemplo o sea | un hermano está casado con una eslovena entonces ahí es más costoso sin embargo::: ya ves que que que la::: la hijita va aprendiendo palabras y tal | entonces bueno | pero por ejemplo o sea | ellos conocen por ejemplo mucha música o sea no? Ehh se pone ahí la hijita a cantar canciones en español con con el papá no? | Y canciones de folklore

51. Fátima: Nos queda solamente la última pregunta | tú te sientes identificado más con una u otra cultura | o con las dos por igual?

52. Matías: Es gracioso porque bueno es la típica pregunta que te hacen | o sea dónde es mejor te preguntan | okey?

53. Fátima: Ahh ya dónde es mejor

54. Matías: En esloveno te preguntan o sea traducido al español sería más o menos dónde es mejor | dónde te gusta más o una cosa así

55. Fátima: Sí sí

56. Matías: Eso en primer lugar no se puede responder no? | En primer lugar | o sea si uno empieza a responder a eso pueden ser diferentes razones o sea por seguridad? | Okey es mejor Eslovenia obviamente | pero siempre me pasó y me sigue pasando | que tengo como suena mal no? Pero un problema de identidad | o sea porque en Argentina | en el colegio | como tengo apellido esloveno yo siempre era conocido como el esloveno | o sea que pase al frente el esloveno que pase lección el esloveno o::: el rubio! Que ya ni siquiera soy rubio | pero bueno

57. Fátima: ((risas))

58. Matías: Y entonces yo me tenía me tenía como esloveno | o sea también por costumbre de comidas | no sé qué sé yo | pero al llegar a Eslovenia uno se da cuenta que no tiene nada de esloveno | okey? | Que tiene mucho más de argentino | y sin embargo no es del todo argentino | está como como partido en dos

59. Fátima: Sí sí

60. Matías: Y entonces eso por un lado pero por otro | o sea yo estoy pero | más que encantado y más que agradecido por haber vivido en los dos lados | o sea por estar viviendo

61. Fátima: Es una suerte | sin duda

62. Matías: Ya sí sí sí así que bueno uno pierde muchísimas cosas | cuando se va pero | sobre todo la gente eso eso es lo que más cuesta | la gente acá es totalmente un trato totalmente diferente | no que la gente sea peor mejor nada de eso pero es totalmente diferente y | y y | y cuesta mucho:: encontrar un un grupo:: | un grupo de gente de amigos ehh parecido al que uno tenía allá

ENTREVISTADO 4

1. Fátima: La primera pregunta sería | cuando regresaste a Eslovenia tuviste algún tipo de dificultad | pues e::h a la hora de buscar trabajo o de relacionarte | por el hecho de provenir de otra cultura y no haber ido a la escuela es decir no haber tenido una educación formal | en esloveno

2. Juan: Sí totalmente | ehh con decirte que muchas veces cuando empezaba a hablar con alguien le decía disculpen mi esloveno les decía | porque bueno yo provengo de la Argentina ((risas)) y este hablo en dialecto yo sé que me falta:: *besedilo*⁶ o sea me faltan palabras que no conozco como por ejemplo la primera vez que fui al médico | esto para mí fue terrible

3. Fátima: Claro

4. Juan: Porque el médico me hablaba con palabras eslovenas pero de medicina que yo jamás en mi vida escuché | yo lo miraba y decía hablemos en inglés porque la verdad que no lo entiendo lo que me está diciendo | horrible | horrible bueno ((risas)) | y lo de buscar trabajo también porque yo tenía que | mandar mi currículum y tenía que escribir ojo hay que escribir bien | entonces yo escribía y digo no:: necesito que alguien me ayude gracias dios | amigos míos que vinieron antes | que yo a vivir aquí | antes como diez años antes | entonces me fui a la casa de ellos de un | amigo Boštjan le digo Boštjan por favor me escribís un currículum yo te lo digo traducímelo eh porque | justamente un currículum no puedo mandar esta porquería y se reía mucho eh? | Decía pero Juan tenés que aprender sí ya sé pero es que esto es terrible ((risas)) | y así empecé de a poquito no? | Y él me contaba | dicho sea de paso que tuvo el mismo problema | ((risas)) cuando llegó acá | decía al principio es muy difícil entonces me dijo | haz una cosa Juan | mira televisión esloveno | escucha la radio | lee libros léete historietas | las historietas te van a ayudar mucho | y al principio fue así | discúlpeme mi idioma que esto que lo otro y hoy en día es gracioso porque yo sigo teniendo un acento que no es el acento esloveno | tengo como un cantito | es como un español cuando habla esloveno también tiene un cantito no es lo mismo | pero es muy parecido al de la zona de Primorska que linda con con Italia | y a mí me dicen usted es de Primorska y yo miento y le digo sí sí soy de Izola⁷ le digo

5. Fátima: Sí sí ((risas))

6. Juan: Y después le digo la verdad no no | soy argentino ohh! Pero hablas muy bien me dice | y recuerdo | el primer año me habían hecho una entrevista | parecida a esta | pero en la radio | querían saber cómo era un argentino que viene a Eslovenia | bueno cómo ve to::do | y me costaba hablar que yo la miraba a la locutora digo ayudame porque no sé cómo salir de acá entonces ella explicaba | no hay ningún problema eres de Argenti::na bueno justamente de eso

⁶ Texto.

⁷ Localidad costera eslovena.

se trataba y al final salió bien con la ayuda de esta mujer no? | Pero la respuesta sí sí tuve dificultades claro | y tuve mucha ayuda y lo agradezco realmente

7. Fátima: La siguiente pregunta es sobre el español lo que pasa es que no sé si ha sido tu caso es decir tú alguna vez ya cuando volviste a Eslovenia y tuviste que usar el español | sentiste de alguna forma que era distinto al del resto de hispanohablantes o no te viste en esa situación?

8. Juan: Sí | de hecho | a ti te estoy hablando ahora en español | no estoy hablando en argentino

9. Fátima: ((risas))

10. Juan: Si te hablaría en argentino sería muy diferente y | tal vez no me entenderías

11. Fátima: Ahh claro mm vale

12. Juan: Primero no no hablaría de tú | te diría vos | o el famoso che que se dice en Argentina che escuchame acá digo escúchame

13. Fátima: Es cierto fíjate que no me estaba dando cuenta de que no estás utilizando el vos | no me había dado cuenta

14. Juan: No?

15. Fátima: No

16. Juan: Estoy utilizando el español | el español de Castilla el castellano | si tendría que hablar en argentino es muy muy diferente | también la acentuación es diferente

17. Fátima: Claro claro

18. Juan: A veces con este amigo español | a veces yo le hablaba en argentino y me escuchaba y me decía qué significa eso? | Y por ahí algunas palabras tienen otro significado ((risas)) y eso es terrible

19. Fátima: Sí sí sí lo sé

20. Juan: Qué estás diciendo? | Perdón qué dije de malo le decía ((risas)) bueno | pero bueno | estando con ellos con estos españoles | eh me empezó a molestar a mí hablar en argentino | dije no | voy a empezar a hablar en español me parece más lindo | la cuestión es que aquí no hablo argentino hablo español | y cuando estoy con argentinos sí hablo en argentino porque si no me miran raro | qué le pasa a este hombre por qué habla así? ((risas))

21. Fátima: ((risas)) En este trato que tuviste con hispanohablantes ya una vez en Eslovenia ehh sentiste que en algún momento | ehh se cuestionaba tu acento tu léxico:: o:: o tú mismo

22. Juan: Sí | el argentino sí | el léxico argentino sí | sí sí lo cuestionaron

23. Fátima: Aha y..

24. Juan: Sí sí les parecía raro

25. Fátima: Les parecía raro

26. Juan: Y había hasta uno que me embromaba | me decía ehh che::! Cómo te va Juan | me hablaba así y no hablamos así le digo ese era Gardel cuando cantaba tangos ((risas)) por qué me habla en lunfardo | hay muchas palabras del lunfardo que era un idioma:: | por ejemplo en vez de decir voy a trabajar | voy a laburar

27. Fátima: Laburar sí

28. Juan: O tengo un buen laburo

29. Fátima: La siguiente pregunta es si has estudiado otras lenguas una vez | de vuelta en Eslovenia | y qué lenguas has estudiado

30. Juan: No he hecho cursos de esloveno al principio

31. Fátima: Mm Mm

32. Juan: Porque me daba cuenta que leyendo historietas y | escuchando la radio no era suficiente | hice cursos que me ayudó mucho | más que nada las conjugaciones y eso me volvía loco | sí creo que es lo peor de todo

33. Fátima: Ahh lo::s | skloni⁸ no?

34. Juan: Sí::

35. Fátima: Es lo peor | sí eso es lo peor

36. Juan: Mira si hasta hoy en día tengo problemas a veces porque digo alguna palabra | y me empiezo a reír no?

⁸ Conjunto de casos gramaticales del esloveno.

- 37. Fátima:** La siguiente pregunta es sobre si crees que ser hispanohablante te facilitó | el acceso al mercado laboral aquí en Eslovenia de algún modo
- 38. Juan:** Sí pero no fue tanto por el idioma sino que más bien fue por los dibujos no? | Costó entrar en el mercado porque es un mercado muy chico | conseguí para dibujar para España también | ilustrando algunos libritos para España | o sea sí sí me ayudó mucho
- 39. Fátima:** Ah muy bien
- 40. Juan:** Sí sí me ayudó mucho | así que | y trabajo para Estados Unidos también hago algunas | ilustraciones algunos libros
- 41. Fátima:** Y crees crees que:: | el hecho de hablar español aquí en Eslovenia puede tener | otro tipo de ventajas? | No sé socialmente o::...
- 42. Juan:** Yo creo que socialmente sí les agrada | les agrada ehh les agrada | el el latino el hispanohablante nosotros tenemos una cosa en Argentina | los hombres ya nos sale el machismo acá por favor | somos así de agradar a una mujer decirle piro::pos abrirle una pue::rta pase usted prime::ro pero es una galantería no es porque ay hoy en día con lo del feminismo hay que tener cuidado con estas cosas pero vamos yo | yo con la mujer siempre fui así en serio y eso les llama mucho la atención | estar en una parada de autobús y yo decir pase usted acá los hombres no lo hacen suben primero
- 43. Fátima:** No lo hacen no lo hace nadie | aquí | para subirse al autobús parece que es la guerra | cuando llega el autobús no había visto nada igual nunca
- 44. Juan:** Y yo | pase usted en el supermercado igual | pase usted no no señora pase usted | y:: te miran ra::ro como diciendo uh pero eso les llama la atención y les gusta
- 45. Fátima:** Has hecho algo para mantener el contacto con la cultura hispana aquí en Eslovenia? Alguna asociación o algún movimiento cultural? | Has participado?
- 46. Juan:** Tanto como movimiento cultural no pero sí yo día a día me contacto con gente de Argentina | ya sea por Zoom por mail o lo que sea | con mi hijo acá hablamos en | argentino | con nuestros amigos cuando nos juntamos | mira qué cultura | hacemos asado | y eso es una tradición argentina cómo que no? ((risas)) | O tomar mate por ejemplo
- 47. Fátima:** Tomar mate | otra persona que entrevisté el otro día otra chica me lo dijo también cuando le pregunté sobre esto me dijo tomo mate | sí que ahí me di cuenta de lo:: de la importancia no? Que tiene ese:: | el mate para vosotros
- 48. Juan:** Sí y en Uruguay también en Uruguay creo que son peores en Uruguay
- 49. Fátima:** ((risas))
- 50. Juan:** Sí sí sí yo creo que son peores | están con el termo bajo el brazo y toman mate todo el tiempo
- 51. Fátima:** ((risas)) Y:: | no sé si tú tienes algún familiar cercano nacido ya en Eslovenia | porque la pregunta sería si a esa a ese familiar ya nacido en Eslovenia se le está inculcando la cultura hispana | no sé si tienes algún sobrino::
- 52. Juan:** Sí sí tengo una buena respuesta a eso | una de las primas de mi mamá | que al al saber que yo venía se había escrito en unos papeles palabras y la traducción al español porque me quería hablar en español ((risas)) | y cuando llegué yo se empezó a interesar y empezó a mirar documentales de Argentina y ahora me dice yo sé todo de Argentina sé más que tú me dice | ya vi en el documental lo que pasó el problema que hay allá que esto que lo otro dice | y:: se interesó sí sí | muy linda la señora | ((risas)) | esa fue la experiencia que tuve que me llamó la atención no? | Un interés
- 53. Fátima:** Sí sí el interés eso la verdad es que se ve a menudo sí | se ve fácil eh y tú te sientes identificado más | bueno en tu caso quizás es un poco:: | diferente al de las otras personas que entrevisté porque | eh | tú no viniste siendo niño no? O adolescente en esa etapa un poco...
- 54. Juan:** No claro claro | yo vine hecho y derecho
- 55. Fátima:** Viniste de adulto | entonces yo no sé si te sientes más identificado con una cultura o con la otra o con las dos por igual...
- 56. Juan:** (silencio) Al principio con las dos por igual pero hoy en día | no:: me siento más identificado con la eslovena
- 57. Fátima:** Con la eslovena?

58. Juan: Sí

59. Fátima: Qué interesante | con la eslovena | y por qué?

60. Juan: No sé a mí me pasó algo muy raro cuando llegué a Eslovenia la primera vez ehh bajé del avión y me puse a llorar | y me miraban qué le pasa a este hombre que se le murió alguien? No

61. Fátima: ((risas))

62. Juan: Sentí muy fuerte las raíces de mis padres aquí

63. Fátima: Claro porque tú eres hijo de los emigrantes originales

64. Juan: Claro | no le pasa lo mismo a mi hijo por ejemplo

65. Fátima: Entonces claro en tu caso fue | tus padres quienes emigraron a:: Argentina y tú ya naciste allí

66. Juan: Sí y sentí muy fuerte las raíces aquí y cuando me inserté en la sociedad y empecé a ver cómo funciona esto me empezó a gustar más | claro hay una una cosa que tengo que decir | Argentina hoy en día es un desastre para vivir | o sea yo no me identifico con los argentinos de hoy en día | me identifico con alguna tradición sí | sí | pero nunca fui ese de escuchar ta::ngos ni esa nostalgia ni melancolía me gustan algo los tangos como me puede gustar otra música pero | yo soy más bien de rock sinfónico ((risas)) ehh | y cuando vine aquí no no la verdad que al principio | no sentí desarraigo es increíble | y a mí me lo decían los eslovenos pero no sientes desarraigo? | No:: | pero sí yo me siento así yo me siento más esloveno es increíble

ENTREVISTADO 5

1. Fátima: Bueno entonces | la primera pregunta:: | ehh es | si cuando:: regresaste a Eslovenia | ehh tuviste algún tipo de dificultad en el colegio | por | el hecho de provenir de otra cultura no? Y no haber | recibido no haber ido al colegio en esloveno o no haber aprendido esloveno allí | tuviste alguna:: | alguna dificultad?

2. Tomás: Mm bueno yo vine | a Eslovenia:: ya con veinte años así que lo que es escuela primaria secundaria no lo hice aquí | ehh pero sí hice un año de:: universidad | que diría que:: sí me costó bastante | de hecho acabé abandonando | en gran medida por eso

3. Fátima: Por el idioma

4. Tomás: Sí | como te comenté anteriormente no soy muy bueno aprendiendo | idiomas y eso y me manejo con el inglés | que poseo | pero | bueno

5. Fátima: Ehh y bueno supongo que después aunque dejaste:: el colegio bueno la universidad en este caso seguiste no? Estudiando:: esloveno o lo dejaste? | Y te manejas con el inglés en todo momento

6. Tomás: No me enorgullece decirlo pero sí lo dejé

7. Fátima: Aha vale vale vale de acuerdo

8. Tomás: Fui digamos que fui | más o menos aprendiendo un poco más hablando intentando hablar con gente y eso pero | nunca me sentí cómodo con el esloveno

9. Fátima: Vale | y:: con el español | es decir cuando tú volviste a Eslovenia | realmente tú eres hispanohablante nativo lógicamente

10. Tomás: Sí

11. Fátima: Pero una vez tú vienes a Eslovenia el español pasa a ser lengua de herencia entonces | cuando volviste a Eslovenia y tuviste que usar el español sentiste que era distinto al del resto de:: hispanohablantes?

12. Tomás: Ehh por fortuna no los hispanohablantes con los que:: más contacto son también argentinos así que | de esa manera digamos que nos manejamos todos con el mismo | las mismas expresiones o acento | este:: | pero en el trato con otras personas que no hablan el mismo acento argentino que es | dentro de la cultura hispanohablante particular digamos | ehh se nota algo de diferencia pero nunca le di demasiada relevancia

13. Fátima: Vale vale estupendo | bien ehh | notaste alguna alguna diferencia o algún cuestionamiento en en pues por ejemplo en tu:: acento:: tu léxico:: u otro aspecto?

14. Tomás: Diría que en general no pero siempre existe alguna algún que otro momento en el que | se le escapa a uno una expresión | bastante particular también de nuestro idioma que quizás | el interlocutor no:: conoce no tiene por qué conocer y te preguntan no? Pero eso qué quiere decir? | Bueno pero más allá de eso no realmente no he tenido problemas

15. Fátima: Estupendo estupendo vale | cuando una vez en Eslovenia has estudiado otras lenguas? | Aparte del esloveno? | Bueno entiendo que inglés por lo que me has dicho no?

16. Tomás: Sí aunque bueno mi tema con el inglés e::s | particularmente por mi cuenta no porque lo haya estudiado en escuela o nada de eso | pero curiosamente ((risas)) el año que hice de universidad aquí en Eslovenia fue estudiando japonés

17. Fátima: Ahh estudiaste japonés?

18. Tomás: Quizá fue | quizá fue una combinación en la que no debí haberme metido pero bueno ((risas)) | uno intenta cosas

19. Fátima: Y por qué por qué elegiste japonés concretamente?

20. Tomás: Ehh originalmente había optado po::r | hacer una combinación de | español | con | también con esloveno como para | poder entender mejor pero no entré en | en esa carrera digamos | y la segunda opción que había puesto era japonés | a la que sí entré ((risas)) y bueno me ví ahí:: y dije no es lo que quiero pero bueno intentémoslo finalmente | digamos que fracasé pero | es una experiencia

21. Fátima: Claro claro entonces tú estudiaste e::n Filofaks? | La:: español y japonés | la:: el grado o sea los estudios de español y japonés

22. Tomás: No solo japonés era

23. Fátima: Ah solo japonés vale vale

24. Tomás: Sí

25. Fátima: Mm eh crees que el hecho de ser hispanohablante te:: ha facilitado de algún modo | acceder al mercado laboral?

26. Tomás: Ehh | no | donde me manejo con lo que yo hago no influye demasiado saber o no español la verdad | así que no podría decir que eso sea ningún tipo de ventaja

27. Fátima: Y crees que puede tener otra otro tipo de ventajas el hecho de hablar español aquí en Eslovenia? | Algún tipo de ventaja no sé socialmente o::

28. Tomás: Quizá podría ser hay bastante gente que sé que está aprendiendo español o que les interesa aquí así que | siempre es al menos tema de conversación

29. Fátima: Bien bien | has hecho algo para mantener el contacto con la cultura hispana aquí en Eslovenia? | Alguna asociació::n o algún movimiento cultural?

30. Tomás: Sí | de hecho | bueno los amigos que tengo son | también argentinos y:: en algún momento se había intentado formar un grupo de argentinos de varios hay muchos que ni siquiera conocía este:: | hubo un par de reuniones creo que hicimos unas tres o cuatro pero después por | equis razón | no sé mucha gente dejó de venir y el tema | se quedó ahí | pero bueno con algunos amigos mantengo el contacto y:: | cuando podemos o podíamos diría ahora en esta cuarentena que estamos teniendo ((risas)) ehh nos juntábamos y eso | de hecho con con un par de amigos de vez en cuando trabajamos en algunos proyectos

31. Fátima: Ah muy bien | eh | tú tienes algún familiar cercano que haya nacido ya en Eslovenia?

32. Tomás: Ehh no | quitando a mi papá que no ha nacido ((risas)) y no entra en el rango de la pregunta no no tengo ningún familiar

33. Fátima: Vale no el objeto de la pregunta era saber si | en el caso de que tuvieras pues no lo sé algún | primo sobrino:: lo que sea | el objetivo de la pregunta es saber si se le inculca o se le está inculcando la cultura hispana

34. Tomás: Podría:: responder un poco ahí porque al menos | conozco los hermanos de los amigos que te he comentado | que algunos son chiquitos | y diría que sí se les | se les incentiva hablar | español | en las casas algunos hablan español con los hermanos | intentan conversar en | en nuestro idioma no? Con ellos | diría que sí he visto otro caso de:: otra chica que directamente en la casa no hablan español y la nena | nunca lo habló | y no lo habla | no sé diría que hay de | hay de todo

35. Fátima: Hay de todo | muy bien | y ya llegamos a la última pregunta que es | eh si te sientes identificado más | con una cultura o con otra con la hispana con la eslovena o con las dos por igual

36. Tomás: Ehh | habiendo | vivido | veinte años allí en Argentina diría que no puedo | separarme de:: esa cultura | ni aunque quisiera es algo que uno lo termina llevando en la sangre

37. Fátima: Claro

38. Tomás: Así que | al final del día:: diría que | necesariamente me siento más identificado con Argentina

Do activities in graded readers promote vocabulary learning? A Technique Feature Analysis study

¿Las actividades en las lecturas graduadas promueven el aprendizaje de vocabulario? Un estudio de Technique Feature Analysis

Diego Alins Breda

University of California, Davis

dalinsbreda@ucdavis.edu

ABSTRACT

Vocabulary acquisition through reading has been repeatedly studied in second language learning research and several recent studies conclude that incidental learning through reading needs to be complemented with intentional learning activities that target specific words. These learning opportunities are potentially present in graded readers (i.e., books adapted to the proficiency level of the learners). Seeking to contribute to this growing area of scholarship, this study analyzes the activities in 10 elementary Spanish graded readers. The framework used to measure the activities' quality is Nation and Webb's (2011) *Technique Feature Analysis* (TFA). Results show that graded readers include only a low number of activities explicitly focused on vocabulary. In addition, TFA scores were extremely low for most of the activities. Overall, the study indicates the necessity of increasing the quantity and quality of vocabulary activities in these books.

Keywords: Intentional vocabulary acquisition, Technique Feature Analysis, Spanish graded readers, Incidental learning

RESUMEN

La adquisición de vocabulario a partir de la lectura se ha estudiado repetidas veces en la investigación sobre aprendizaje de segundas lenguas y varios estudios demuestran la importancia de complementar el aprendizaje incidental en la lectura con actividades intencionales de aprendizaje de léxico. Un tipo de lectura que brinda esta oportunidad son las lecturas graduadas (es decir, libros adaptados al nivel de los estudiantes). Tratando de contribuir a esta área de estudio, este trabajo evalúa las actividades incluidas en 10 lecturas graduadas de nivel elemental de español. El marco teórico utilizado para medir la calidad de las actividades es Nation y Webb (2011): *Technique Feature Analysis* (TFA). Los resultados muestran que las lecturas graduadas incluyen un número limitado de actividades explícitas de vocabulario y que la mayoría tienen un TFA bajo. Estos datos confirman la necesidad de incrementar la cantidad y calidad de las actividades de vocabulario en estos libros.

Palabras clave: Adquisición de vocabulario intencional, Technique Feature Analysis, Lecturas graduadas en español, Aprendizaje incidental

1. INTRODUCTION

As Horst (2010) demonstrates, the classroom environment does not provide enough lexically rich input for students to learn the necessary vocabulary to understand most words in a given text in their L2. Concretely, when she analyzed the words used by a teacher in a language classroom in every session of a 9-week course, she discovered that many words that would be useful for the students were either not introduced at all or repeated only a few times, making it difficult for incidental learning to take place. In this context, reading, and extensive reading in particular, can be seen as a welcome addition to provide learners with the additional input that they need to develop a broad lexicon. The practice of extensive reading has thus been considered as a complement to other language learning practices that students engage in during L2 classes. Indeed, reading has a demonstrated impact on reading comprehension (Martinez, 2017; Yamashita, 2008) and on the development of a positive attitude towards L2 reading (Brantmeier, 2005; Martinez, 2017; Saito, Horwitz & Garza, 1999; Sellers, 2000; Yamashita, 2004; Yamashita, 2013).

When it comes to vocabulary learning, there is currently a broad consensus that it is possible to achieve some, although limited, incidental vocabulary learning through reading (Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010; Pigada & Schmitt, 2006; Schmitt, 2008; Teng, 2014). However, the extent of such learning is very variable across studies and learners, and many researchers are now proposing to use a more explicit approach to vocabulary learning/teaching, even in the context of reading activities (Eckerth & Tavakoli, 2012; Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010; Pigada & Schmitt, 2006; Schmitt, 2008; Teng, 2014). Specially, the idea is to complement non vocabulary-focused reading comprehension exercises, which do not explicitly tap into any determined set of target words, with intentional vocabulary learning exercises focused on specific word-learning goals. This combination of incidental and intentional vocabulary learning opportunities aims to tap into both explicit and implicit lexical learning, thus increasing the chances of learning new target words.

Graded readers can potentially satisfy these requirements. By using graded readers, students have the chance to complement incidental vocabulary learning through reading with activities focused on specific words. However, while graded readers' structure seems promising, the exercises' effectiveness will affect the amount of lexical learning that can realistically happen when using these books.

The present study is designed to examine the quality of the activities in a series of graded readers. The framework Technique Feature Analysis, proposed by Nation and Webb (2011), is used to measure these exercises. No previous study has used this framework before to evaluate the quality of the activities in these types of books. In other words, the aim of this article is to evaluate the activities included in ten graded readers for beginner learners of Spanish to analyze the effectiveness of these books in developing lexical knowledge.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Reading and vocabulary learning

Hulstijn (2001) defined incidental vocabulary learning as the learning of vocabulary produced by any activity not explicitly focused on vocabulary. A number of studies on incidental word acquisition have focused on learning through reading (Eckerth & Tavakoli, 2012) and have specifically looked at the number of exposures to a target word necessary for students to learn said word. Findings in this area do, however, show significant variation across studies given the multifaceted nature of word knowledge. For instance, five exposures could be sufficient for orthographic recognition of a new word but not enough to develop a strong association between the word's form and its meaning (Brown, Waring & Donkaewbua, 2008; Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010; Pigada & Schmitt, 2006; Webb, 2008). As an example of such studies, Pellicer-Sánchez & Schmitt (2010) measured the acquisition of the spelling, word-class, and meaning of 34 words both at the receptive and productive level when reading a novel. The authors concluded that ten exposures allow students to learn spelling and recognition aspects. However, more than ten repetitions are needed to correctly recall a new word and know its word class. For this reason, they highlighted the importance of explicit vocabulary learning activities to consolidate the potential of incidental learning that takes place through mere exposure, a conclusion that was shared by Pigada & Schmitt (2006). The latter authors evaluated the acquisition of word meaning, spelling, and grammatical behavior in one French student reading four different graded readers. They examined whether one month of extensive reading enhanced knowledge of a total of 133 target words. Results demonstrated that even after 20 repetitions the learner had trouble retaining some of the words' meanings, indicating that repetition alone is an insufficient learning tool. This is particularly clear when considering that the student involved in this case study was a highly motivated learner, thus the incomplete learning cannot be due to limited motivation. The obvious conclusion is again that incidental vocabulary learning needs to be supported by additional intentional focus on target words. On the same page, Teng (2014) proposes that explicit word-recall tasks should be included in any vocabulary learning endeavor, even when reading is involved.

In conclusion, available evidence shows that reading alone can slightly enhance a variety of word knowledge aspects when repeated encounters are ensured, but that, at the same time, explicit vocabulary learning tasks are expected to dramatically improve the learning rate of specific target words from the text (Hulstijn, 2001; Schmitt, 2008). One type of book that provides opportunities to meet both requirements is graded readers. On the one hand, they provide level-appropriate reading materials to the learners, by containing a majority of words that students are expected to know at a specified level, while also providing exposure to lower-frequency words relevant to the story. On the other hand, most of these books include activities that tap into different skills, such as grammatical knowledge, vocabulary learning, or reading comprehension. Finally, graded readers are known for positively affecting L2 learners' attitudes towards reading as they cultivate confidence, foster enjoyment, and decrease reading anxiety (Martinez, 2017; Rodrigo, 2016; Rodrigo, 2011).

Therefore graded readers appear to be an excellent tool to complement incidental vocabulary learning through reading with activities focused on specific words. However, before we get to any conclusion, it is essential to measure the quality of the activities to understand the amount of lexical learning that students can learn when using these books.

The present study aims to analyze the activities (both those explicitly aimed at vocabulary learning and those that do so implicitly) included in a series of graded readers aimed at beginner learners of L2 Spanish. The next section thus addresses the different models that have been used over time to evaluate the effectiveness of several types of exercises in developing lexical knowledge.

2.2. Ways to assess the effectiveness of reading activities for vocabulary learning

Two models have been used so far to determine pedagogical activities's usefulness for the purposes of lexical learning: Laufer & Hulstijn' (2001) Involvement Load Hypothesis (ILH) and Nation and Webb's (2011) Technique Feature Analysis (TFA). ILH builds a motivational-cognitive construct that is based on the assumption that deeper processing results in better retention (Craik and Lockhart, 1972). The model consists of three components: need, search, and evaluation. Need is the motivational component and can be moderate (1 point), if an external agent imposes the activity, or strong (2 points), if the task is self-imposed by the student. The two other components constitute the cognitive dimension. Search is the attempt to find the meaning or the form of an unknown L2 word (e.g., by consulting a dictionary or a teacher). Evaluation entails comparing the different meanings of a word, or comparing similar words to choose the one that best fits in a specified context. If the task demands students to compare the difference between words' meanings or choose between several meanings of a word (as in a fill-in-the-blanks activity where the target words are provided), it is considered moderate. If the evaluation requires a decision about combining several words with the target word (as in an original sentence or text), it is considered strong. Each of the three factors can be absent (0 points) or present to a higher or lower degree, receiving 1 or 2 points respectively. The sum of the scores obtained for need, search, and evaluation represents the total ILH of a given task, with six being the highest ILH possible. Hulstijn and Laufer (2001) provide two examples of tasks to explain how the involvement loads can vary. In task one, students have to write sentences with words provided by the teacher. The task induces a moderate need, as it was imposed by an external agent, no search, because the words were given, and strong evaluation, as students have to write an original text. The final score of this activity would thus be 3 (1 + 0 + 2). In the second task, students have to read a text with relevant words glossed, and answer comprehension questions. Need is moderate because it is imposed by the teacher, and search and evaluation are not present in this task because the meaning of the new words are provided. This activity's involvement load is of 1 (1 + 0 + 0), meaning that this activity should be less effective to learn vocabulary than task one.

Several studies have examined the efficacy of ILH. Hulstijn & Laufer (2001) measured the retention of ten words by adult English as a Second Language (ESL) students in Israel and Netherlands after the completion of three different tasks: reading comprehension with marginal glosses, with an involvement index of 1 (moderate need, no search, and no evaluation), reading comprehension plus fill-in-the-blanks, with an involvement index of 2 (moderate need, no search, and moderate evaluation), and writing a composition using target words, with an involvement index of 3 (moderate need, no search, and strong evaluation). The findings related to the students in Israel were in line with the predictions of the ILH. The composition group scored higher than the reading plus fill-in students, and this group scored higher than the reading with glosses group. However, students of the Netherlands obtained higher results in the composition group but the two remaining groups did not show significantly different results. This latter set of data, thus, only partially

supports the ILH's predictions. Following Hulstijn & Laufer (2001), Kim (2008) used the same three tasks (i.e., reading with marginal glosses, reading plus fill-in, and writing a composition). The results were similar to those obtained by the Netherlands students in Hulstijn & Laufer (2001) experiment. Writing a composition, the task with the highest ILH, had the best score and, as in Hulstijn & Laufer (2001), there was no significant difference between reading with marginal glosses and reading plus filling-in. Finally, Keating (2008) measured retention after completing different tasks with beginning learners of Spanish. In line with the predictions of the ILH, retention was highest in the task with the highest amount of involvement (sentence writing using target words), lower in the reading plus filling task, and lowest in the reading with glosses. In sum, ILH has received support in the literature, based on evidence of its usefulness, but critics have also arisen who defend that other factors may be more (or just as) important than the three aspects taken into account in ILH in how words are ultimately remembered in the long term.

For example, Keating (2008) and Kim (2008) measured the role of time on task and partially criticized ILH because it does not consider this important factor. Likewise, Folse (2006) selected three tasks: one fill-in-the-blank exercise, three fill-in-the-blank exercises (i.e., the same words were practiced three different times), and one original sentence writing exercise. From the perspective of ILH, the third task was supposed to have the best effect on learning but, when time on task was controlled, students doing activity 2 outperformed learners doing the other two tasks. Based on these results, the author claimed that "the important feature of a given L2 vocabulary exercise is not the depth of word processing but the number of word retrievals required" (Folse, 2006, p.273). Moreover, Eckerth & Tavakoli (2012) worked with advanced learners of L2 English to investigate the effects of the variables 'word exposure frequency' and 'elaboration of word processing' on word retention. Results showed that the elaboration with which unfamiliar words are processed is more relevant to word retention than repeated encounters with the same words. Finally, two more recent studies partially support ILH. Zou (2017) compared a cloze task, a task that required writing a sentence, and another that asked students to write a composition, and found that the first one (1+0+1) promoted less learning than both writing tasks (1+0+2), which supports the ILH. However, the composition-writing outperformed the sentence-writing even though they were accorded the same load. Yang et al. (2017) showed that the task with the lowest involvement load (comprehension only) was outperformed by sentence writing and cloze task as predicted by the ILH. Nevertheless, no difference was found between the students' performance on the cloze task (1+0+1) and the sentence-writing task (1+0+2).

In 2011, Nation and Webb created another theoretical framework: Technique Feature Analysis (TFA). TFA introduced more criteria to operationalize depth-of-processing than those in the ILH. This framework has five components: noticing, retrieval, generation, motivation, and retention. These factors are formed of different criteria, and each of these criteria can have a score of one, if it is present, or zero if it is absent (Nation & Webb, 2011). As seen in Table 1, the highest possible score for an activity is 18, and, as in ILH, the higher the score, the better the activity.

CRITERIA	SCORES	
<i>Motivation</i>		
Is there a clear vocabulary learning goal?	0	1
Does the activity motivate learning?	0	1
Do the learners select the words?	0	1
<i>Noticing</i>		
Does the activity focus attention on the target words?	0	1
Does the activity raise awareness of new vocabulary learning?	0	1
Does the activity involve learning?	0	1
<i>Retrieval</i>		
Does the activity involve retrieval of the word?	0	1
Is it productive retrieval?	0	1
Is it recall?	0	1
Are there multiple retrievals of each word?	0	1
Is there spacing between retrievals?	0	1
<i>Generation</i>		
Does the activity involve generative use?	0	1
Is it productive?	0	1
Is there a marked change that involves the use of other words?	0	1
<i>Retention</i>		
Does the activity ensure successful linking of form and meaning?	0	1
Does the activity involve instantiation?	0	1
Does the activity involve imaging?	0	1
Does the activity avoid interference?	0	1
<i>Maximum score</i>	18	

Table 1. Technique Feature Analysis (adapted from Nation and Webb, 2011, p. 7)

Motivation is related to whether the activity has a clear vocabulary goal and motivates learning. Noticing concerns whether the activity focuses attention on the target words or not and if the activity involves negotiation. Regarding retrieval, the authors differentiate between receptive and productive retrieval, the number of retrievals, and spacing between them. They also determine if the activity focuses attention on recall or recognition of the target words. Generation involves encountering (receptive generation) or using (productive generation) a word in a novel context. Fill-in-the-blanks exercises with previously taught words entail receptive generation, while sentence production activities involve productive generation. Finally, retention focuses on whether the activity ensures successful linking of form and meaning and if the activity involves instantiation or imaging, and whether or not it avoids interference.

Nation and Webb (2011) made a scoring comparison between ILH and TFA on different vocabulary activities, and they found some disagreements between these two frameworks. For example, upon calculating the final score for a fill-in-the-blanks activity, this task had a low TFA score (8 out of 18) but a high ILH score (4 out of 6). These diverging results entail different predictions depending on what framework is used when evaluating an activity. Therefore, a few studies have empirically examined and compared such predictions. Hu and Nassaji (2016), for example, contrasted TFA and ILH in four different tasks (i.e., reading a text with multiple-choice items, reading a text and choosing definitions, reading plus fill in the blanks, and reading and rewording the sentences) with adult ESL students who aimed to learn the meaning of 14 unknown words. These learners

were divided into four groups and completed one of four vocabulary activities ranked differently by TFA and ILH. The results showed two important conclusions: (1) TFA was more accurate than ILH in predicting vocabulary learning gains during task performance and in pretest to post-test vocabulary gains, and (2) form-focused tasks (i.e., activities directly related to the target words) were more productive to gain lexical learning. Gohar, Rahmanian, and Soleimani (2018) also worked with ESL students to assess the diverging predictions of TFA and ILH into three different activities (i.e., sentence making, composition, and reading comprehension). This investigation concludes that, although none of the vocabulary frameworks predicted vocabulary learning entirely, TFA was better than ILH at predicting the pretest to post-test score change, but was not as useful to predict students' learning during the task. Finally, Zou et al. (2018) compared four different vocabulary tasks to evaluate the TFA predictions' effectiveness. The post-test results were consistent with the TFA checklist, and the authors approved the reliability of this framework to measure word learning activities. The present study will rely on TFA, rather than ILH, as results from previous literature seem to indicate that it is more precise and accurate to determine the quality of a specific vocabulary learning task.

3. RESEARCH QUESTIONS

This investigation aims to use the TFA framework to assess the usefulness of the exercises included in ten graded readers for L2 Spanish beginner learners and, therefore, answer the two following research questions:

(1) How many explicit vocabulary exercises are included in each book's total number of activities, as compared to other types of reading comprehension or grammar exercises?

(2) What TFA scores do all the books' activities have, both those that explicitly tap into lexical learning and those that may do so more implicitly?

4. METHODS

4.1. Corpus

Ten graded readers were randomly selected from a pool of books from a variety of publishers from Spain. It needs to be said here that locating published graded readers from publishers that were not from Spain was extremely difficult, thus explaining the selection bias towards Spanish books. As a consequence, six of the stories take place in Spain, while only four take place in three different Latin American countries (Costa Rica, Cuba, and two of them in Mexico). Based on CEFR standards (Common European Framework Reference for Languages), the level of all the graded readers analyzed was between A1 and A2, ranging from *El secreto de su nombre*, an introductory A1 level book, to *La llamada de la Habana* with a high A2 level. In other words, these graded readers are focused on beginner learners but have different publication years, editorials, and activities. The reason for this diversity is to have a sample as much heterogeneous as possible to replicate the graded readers market at the elementary level of Spanish. By doing so, we will be able to understand what type of activities are proposed at this specific level.

TITLE	YEAR OF PUBLICATION	PUBLISHER	LEVEL	WORDS USED	NUMBER OF ACTIVITIES
Muerte en Valencia	1987	Edelsa	Level 1	n/a	0
La sombra de un fotógrafo	1991	Santillana	Level 1	Less than 400	46
El secreto de su nombre	2014	Santillana	Introductory level	Less than 300	36
Me llamo Yago, Yago Ayala	2014	EnClaveELE	A1- A2	500 words	22
La llamada de la Habana	2003	Difusión	A2 +	n/a	12
Fantasmas en la escalera	2009	Difusión	A1	n/a	3
Dos semanas con los ticos	2008	Difusión	A1- A2	n/a	14
Ojalá que te vaya bonito	2014	Difusión	A1- A2	n/a	17
Amnesia	2002	Edinumen	Initial Level	n/a	26
Historia de una distancia	2001	Edinumen	Initial Level	n/a	23

Table 2. Graded Readers

4.2. Activities in the books

In addition to the text itself, most graded readers include activities to work on listening and reading comprehension, oral and writing production, and vocabulary and grammar acquisition. Only one of the books, *Muerte en Valencia*, has no activities and *Fantasmas en la escalera* has only three. On the other hand, *La sombra de un fotógrafo* and *El secreto de su nombre* have the most activities with 46 and 36, respectively. The rest of the graded readers include around 20 activities each.

ACTIVITIES	FINAL SCORE	EXAMPLE
Word cards	11	An activity that uses cards to help students to remember the meaning of the words.
Completing a word parts table	9	An activity that asks students to use prefixes to form new words.
Writing using target words	8	An activity that involves oral or written production using specific words.
Using the keyword technique	8	An activity that requires students to use what a word sounds like to visualize something memorable that will help them later recall the definition.
Filling in the blanks	8	An activity that requires students to complete a sentence with a word retrieved from memory.
Finding the words in the text	8	An activity that asks students to find sentences in the text about a specific topic.

Reading plus fill in	7	An activity that involves completing a text or a sentence with words from a list.
True/ False statements	6	An activity that involves students to answer comprehension questions about a given text using true and false statements.
Multiple-choice items about a given text	6	An activity that asks students to answer comprehension questions about a specified text with multiple-choice options.
Rewording sentences	6	An activity that asks students to rewrite a sentence.
Reading the words, choosing the definition	6	An activity that requires students to join different expressions with their meanings
Reading with glosses	5	An activity that focuses attention on the reading of a text with the help of glosses.

Table 3. TFA applied to 12 different activities (adapted from Nation and Webb, 2011)

As an illustration of how the TFA framework could help define the characteristics of L2 pedagogical activities from the perspective of vocabulary learning, Nation and Webb (2011) calculated the TFA scores of 12 different activities shown in Table 3. Most of the graded readers' activities were listed in those TFA analyses, but some exercises from the books were not considered in the original table presented by the authors. To evaluate all the activities in the books, three different Spanish teachers were asked to assess them using the TFA framework. In the first round of ratings, two teachers attributed a TFA score to each of the tasks and reached 80% of inter-rater agreement. In a meeting, the differences in the tasks' scores were discussed to reach an agreement. Based on those agreements, they wrote a detailed document with instructions on how to calculate TFA scores. A third rater was then invited to use the document to rate the 20% of activities where a consensus had not been initially reached. The final inter-rater agreement between the three final raters for those activities reached 100%. Finally, the activities that did not match any of the activities in Table 3 were organized in Table 4. The description, final TFA scores, and examples of the types of activities that were not in the original study by Nation and Webb (2011) are provided in this table.

ACTIVITIES	FINAL SCORE	EXAMPLE
Look for words in the dictionary	8	An activity that focuses attention in a word to look up the meaning.
Find information related to a topic	7	An activity that asks students to look up information on the internet.
Look up target words and use them in oral or written production	9	An activity that asks students to find words in a text and write a text with them.
Join columns based on a given text	6	An activity that focuses attention on reading comprehension and asks students to link the information in the columns.
Identify similar words.	7	An activity that focuses attention on target words and asks students to link the information in the columns.
Reading and listening plus fill in about a text	6	An activity that requires students to read or listen to a story and answer questions about it.

Read plus verify the information	6	An activity that asks students to read a story and verify the information previously listened
Writing or speaking without target words	7	An activity that asks students to talk with other students about a specific topic
Writing or speaking based on an image	8	An activity that asks students to describe a photo
Writing or speaking specific vocabulary based on an image	10	An activity that requires students to write the correct word to identify each illustration
Identify cognates	6	An activity that asks students to recognize the words that are cognates.
Crosswords	9	An activity that requires students to complete a crossword based on definitions or in a picture.
Write a list of words about a specific topic.	9	An activity that asks students to think about a topic and write words related to it.
Inflectional morphology	6	An activity that asks students to write the plural of a word or its conjugation.

Table 4. TFA scores and description of the activities that were not listed in Nation and Webb (2011)

5. RESULTS

The number of activities included in the analyzed graded readers varied greatly across books. While most of the books analyzed had between 15 to 25 activities, two of them included several tasks much higher than the rest: *El secreto de su nombre* (36 activities) and *La sombra de un fotógrafo* (46 activities), both published by Santillana. On the other hand, *Fantasmas en la escalera* included only three activities, and *Muerte en Valencia* did not propose any activities. In this context, not all books presented the same potential in terms of how much vocabulary could be learned through explicit activities. However, a book with few activities focused on vocabulary learning may be more efficient in developing lexical knowledge than a book with multiple activities that do not tap into specific vocabulary at all, or do so with a very low TFA.

Therefore, all books' activities were classified into (1) explicit vocabulary activities and (2) other activities that did not explicitly tap into any specific target words to learn. This second set of activities, however, could potentially require readers to use new vocabulary or, at least, understand it, in order to answer reading comprehension questions, for example. Thus, the main difference between both was that the former type of exercises would explicitly aim at practicing and using a specific set of target words whereas the latter would not specifically target any word in an explicit way. Table 5 provides a list of the total number of activities in each book and the number of vocabulary-focused and non vocabulary-focused activities. As evidenced in the table, vocabulary is rarely at the center of the activities. Only in *Fantasmas en la escalera* are all the activities, albeit limited in number, explicitly focused on vocabulary acquisition. The rest of the books include less than 40% of vocabulary oriented activities. For instance, in *Me llamo Yago*, *Yago Ayala* only 4.5% of the total activities explicitly address lexical learning, *La llamada de la Habana* includes 12 activities, but none of them focus on vocabulary learning, and only 8.7% of the activities in *La sombra de un fotógrafo* are geared towards the learning of specific words. This last graded reader deserves a special mention because it includes 46 activities, and only four of

them are focused on vocabulary, which indicates that the inclusion of an overall high number of exercises does not necessarily entail an increase in vocabulary activities. In the same way, a clear relation between publishers and vocabulary activities was not found. In other words, graded readers from the same publisher had different proportions of vocabulary activities with no apparent preference among publishers for more, or less, vocabulary-oriented activities. For example, *La llamada de la Habana*, *Ojalá que te vaya bonito*, and *Fantasmas en la escalera* are published by Difusión, but the first book includes 0% of vocabulary activities while the second includes a total of 41.2% and the latter a total of 100% of such activities.

	EXPLICIT VOCABULARY ACTIVITIES	OTHER ACTIVITIES	TOTAL NUMBER OF ACTIVITIES
Ojalá que te vaya bonito	6 (35.3%)	11 (64.7%)	17 activities
Dos semanas con los ticos	4 (28.6%)	10 (71.4%)	14 activities
Historia de una distancia	8 (34.8%)	15 (65.2%)	23 activities
La llamada de la Habana	0 (0%)	12 (100%)	12 activities
Me llamo Yago, Yago Ayala	1 (4.5%)	21 (95.5%)	22 activities
Amnesia	9 (34.6%)	17 (65.4%)	26 activities
La sombra de un fotógrafo	3 (6.5%)	43 (93.5%)	46 activities
El secreto de su nombre	7 (19.4%)	29 (80.6%)	36 activities
Fantasmas en la escalera	3 (100%)	0 (0%)	3 activities
Muerte en Valencia	0 (0%)	0 (0%)	0 activities

Table 5: Number of vocabulary focused vs. non-vocabulary focused activities

In order to address the second research question, we further explored the TFA of all the activities in the graded readers. Table 6 lists the average TFA scores of the activities in each graded reader and the number of activities in each book that pertain to the following ranges of TFA scores: 0-5, 6, 7-8, 9-10, 10+. As a reminder, a higher TFA indicates that the activity is expected to better serve the students in learning new vocabulary, and the maximum TFA score is 18.

	ACTIVITIES AVERAGE SCORE (TFA)	0-5	6	7-8	9-10	+10
Ojalá que te vaya bonito (17 activities)	6.88	0	8 (47.1%)	9 (52.9%)	0	0
Dos semanas con los ticos (14 activities)	6.57	0	9 (64.3%)	4 (28.6%)	1 (7.1%)	0
Historia de una distancia (23 activities)	6.39	0	16 (69.6%)	7 (30.4%)	0	0
La llamada de la Habana (12 activities)	6	0	12 (100%)	0	0	0

Me llamo Yago, Yago Ayala (22 activities)	6.18	0	19 (86.4%)	3 (13.6%)	0	0
Amnesia (26 activities)	6.4	0	15 (57.7%)	7 (26.9%)	4 (15.4%)	0
La sombra de un fotógrafo (46 activities)	6.21	0	41 (89.1%)	4 (8.7%)	1 (2.2%)	0
El secreto de su nombre (36 activities)	6.64	0	22 (61.1%)	12(33.3%)	2 (5.6%)	0
Fantasmas en la escalera (3 activities)	8	0	0	3 (100%)	0	0
Muerte en Valencia (0 activities)	0	0	0	0	0	0

Table 6. Activities Score

As evidenced in Table 6, most activities present low TFA scores, with all books, except for one, having overall average scores that range between 6 and 7. *Fantasmas en la escalera* is the graded reader with the highest average score, even though eight is far from the maximum possible score of 18, and the book only includes three activities. Only four graded readers have at least one activity with a score of nine: *Dos semanas con los ticos* (one activity), *Amnesia* (four activities), *La sombra de un fotógrafo* (one activity), and *El secreto de su nombre* (one activity). Finally, *El secreto de su nombre* is the only graded reader with an activity that reaches a score of 10, which is the highest in this analysis. There are no activities with a score lower than six and no activities with a score higher than 10.

6. DISCUSSION

Previous literature highlights the importance of incorporating explicit vocabulary learning activities in otherwise incidental learning approaches based on repeated exposure to new words through reading (Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010; Pigada & Schmitt, 2006; Schmitt, 2008; Teng, 2014). Because of their structure, graded readers have the potential of being excellent tools to combine this type of complementary, incidental and intentional, vocabulary learning opportunities. Indeed, these proficiency-adapted books offer repeated exposures to target words and generally include activities at the end of the text. This analysis aimed to respond to two questions that explore the usefulness of 10 beginner L2 Spanish graded readers for vocabulary learning:

(1) How many explicit vocabulary exercises are included in each book's total number of activities?

(2) What TFA scores do all the books' activities have, both those that explicitly tap into lexical learning and those that may do so more implicitly?

Upon analyzing the readers, it is evident that none of them focused their end-of-book activities on specific vocabulary learning goals. In all the books, except for two, vocabulary-oriented activities represented less than 40% of the total exercises proposed, with some books including zero activities aimed at developing lexical knowledge. These results indicate that graded readers' potential as tools for vocabulary learning is limited due to the lack of opportunities for explicit lexical learning. This means that learners have to rely almost exclusively on incidental learning through repeated exposure to learn new words from the text. However, not only activities that are explicitly focused on vocabulary learning

can promote such new word acquisition. For example, reading comprehension exercises can require that learners go back to the text and use the new vocabulary to respond to the questions, hence developing lexical knowledge in a more incidental way but with more attention than by simple exposure through reading. Therefore, the second question addressed the extent to which all activities, explicitly focused on specific target words or not, could promote lexical acquisition, as evidenced by their TFA scores.

While the maximum possible TFA score for an activity is 18, most of the exercises had a final score ranging between 6 and 8. This shows that the usefulness of those activities for lexical development is relatively low overall. Nonetheless, these results are similar to the ones presented by Nation and Webb (2011) when they analyzed a list of 12 different activities, as most of the activities they studied also scored between 6 and 8. The highest score found in their list was a word card activity with 11 points and a word part table activity with 9 points. Two important conclusions can be drawn from this analysis. First, in this study and in the examples proposed by Nation and Webb (2011) the results show that the final score of tasks explicitly focused on vocabulary are higher than the score on non-vocabulary focused activities. For this reason, this analysis claims for the inclusion of more vocabulary focused activities on graded readers to complement the incidental learning approach of reading and, therefore, increase the opportunities for lexical learning. Second, the fact that no activities, either in this study or in Nation and Webb's reach a score that is even close to the maximum may also mean that the TFA framework includes too many variables to actually reflect real activities.

This means that a revision of the framework may be needed to make it easier and more useful for teachers. As a first step, it would be necessary to eliminate the points that are not present in most of the exercises. From all the activities analyzed in this project, there are five TFA criteria not presented in any of the activities and only presented in one of the exercises introduced by Nation and Webb (2011). In other words, a number of the criteria in the TFA framework are not relevant enough to evaluate the most important activities for lexical development. As a second step, future studies should be focused on the importance of each criterion. Although Nation and Webb (2011) give scores of one and zero to each factor, it would be necessary to analyze if activities with different factors involved but with the same TFA score have the same effectiveness. By doing so, language instructors could use the TFA framework to choose the most valuable activities.

7. CONCLUSION

When the goal is vocabulary learning, graded readers can be useful in the L2 classroom. These books provide an opportunity to learn new words incidentally through reading and have the opportunity to complement this reading with activities that tap into different skills. However, the exercises included in this study's graded readers did not focus primarily on lexical learning and, very few of the exercises presented a high TFA. Given that explicit vocabulary learning tasks score the highest in terms of TFA, the most useful way to complement incidental learning through reading would be for L2 teachers to design additional exercises that tap into the specific words that they want their students to learn. By letting students simply read the story and respond to the few available questions in the graded readers, it would be unreasonable to expect much lexical learning to take place.

One possible explanation for the lack of activities focused on vocabulary learning in the graded readers analyzed can be the students' level. At the elementary level, graded readers' tasks might have to be more focused on reading comprehension activities' to make sure students understand the text's main ideas. When the student's level increases, graded readers can dedicate more activities to work on grammatical knowledge and vocabulary learning. For this reason, in future studies it would be relevant to include a broader range of graded readers, which include books aimed at students with different levels of proficiency.

On the same page, a revision of the TFA framework is suggested by this study. Five of the 18 criteria are not present in any of the activities analyzed in the graded readers and are not relevant enough to measure vocabulary activities in the graded readers. Furthermore, the TFA framework gives the same value to the 18 components. A future study should analyze if a number of the criteria are more important than the others.

REFERENCES

- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 67 -85.
- Brown, R., Waring, R., and Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20, 136- 163.
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 671-684.
- Eckerth, J. and Tavakoli, P. (2012). The effects of word exposure frequency and elaboration of word processing on incidental L2 vocabulary acquisition through reading. *Language Teaching Research*, 16, 227 - 252.
- Folse, K. S. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 40, 273-293.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61, 355-382.
- Hu, H. M., and Nassaji, H. (2016). Effective vocabulary learning tasks: Involvement load hypothesis versus technique feature analysis. *System*, 56, 28-39.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H., and Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51, 539-558.
- Jafari Gohar, M., M. Rahmanian, H. Soleimani. (2018). Technique feature analysis or involvement load hypothesis: estimating their predictive power in vocabulary learning. *Journal of psycholinguistic research*, 47(4), 859-869.
- Keating, G. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: The involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12 (3), 365-386.
- Kim, Y. J. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 58 (2), 285-325.
- Laufer, B., and Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1-26.
- Martinez, L. (2017). Adult Hispanic ESL Students and Graded Readers. *The CATESOL Journal*, 29 (2), 41- 59.
- Nation, P., and Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston: Heinle.

- Pellicer-Sanchez, A., and Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22 (01), 31-55.
- Pigada, M., and Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18, 1-28.
- Rodrigo, V. (2011). El primer libro, la primera victoria. Actitud de los estudiantes hacia la lectura extensiva. In J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, and M. Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de textos a la enseñanza aprendizaje del español L2-LE* (755-768). (Vol. 2). Spain: Universidad de Salamanca.
- Rodrigo, V. (2016). Graded Readers: Validating Reading Levels across Publishers. *Hispania*, 99 (1), 66-86.
- Saito, Y., T. J. Garza, and E. K. Honvitz. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 329-363.
- Sellers, V. (2000). Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 33 (5), 512- 520.
- Teng, F. (2014). Incidental Vocabulary Learning by Assessing Frequency of Word Occurrence in a Graded Reader: Love or Money. *LEARN Journal*, 7 (2), 36-50.
- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20, 232-245.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16 (1), 539-578.
- Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36, 661-672.
- Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25 (2), 248- 263.
- Yang, Y., Shintani, N., Li, S., and Zhang, Y. (2017). The effectiveness of post-reading word-focused activities and their associations with working memory. *System*, 70, 38-49.
- Zou, D. (2017). Vocabulary acquisition through cloze exercises, sentence-writing and composition-writing: Extending the evaluation component of the involvement load hypothesis. *Language Teaching Research*, 21 (1), 54-75.
- Zou, D., Wang, F., Kwan, R., and Xie, H. (2018). Investigating the effectiveness of vocabulary learning tasks from the perspective of the technique feature analysis: The effects of pictorial annotations. *Technology in education: Innovative solutions and practices*, 3-15.

Fossilization of English as an L2 non-native constructions at the syntax-discourse interface in Romance L1 speakers

Fosilización de construcciones no nativas del inglés como L2 en la interfaz sintaxis-discurso en hablantes de L1 románica

Marciano Escutia López

Universidad Complutense de Madrid

mescutia@ucm.es

ABSTRACT

This study examines and compares the English as a foreign language production of two groups of speakers with respect to certain manifestations of the expression of the subject in discourse. One of the groups consists of 12 advanced EFL university English majors living in Spain, the other of 9 adult Romance speakers having lived in an English speaking country for several decades. The hypothesis is tested that subject inversion with unaccusative verbs and pronominal subject omission when identified in discourse constitute fossilization phenomena as verified by their perseverance in the second group of learners despite their long and rich exposure to the L2 and their frequent interaction in it.

Keywords: English as a second/foreign language, (non) null subject language, fossilization, syntax/discourse interface, adult language learning

RESUMEN

Este estudio examina y compara la producción del inglés como lengua extranjera de dos grupos de hablantes con respecto a algunas manifestaciones de la expresión del sujeto en el discurso. El primero es de 12 alumnos españoles avanzados de inglés como lengua extranjera al final de su licenciatura en Filología Inglesa, y el segundo de 9 hablantes adultos de lenguas románicas residentes en países de habla inglesa durante décadas. Se intenta comprobar la hipótesis de que la inversión verbo-sujeto con verbos inacusativos y la omisión de los sujetos pronominales identificados por el discurso en la lengua nativa constituyen elementos de fosilización si su pervivencia se mantiene en el grupo segundo, a pesar de su larga y abundante exposición a la L2 y su frecuente interacción en la misma.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera/segunda, lenguas de sujeto nulo, fosilización, interfaz sintaxis/discurso, aprendizaje adulto de la lengua

1. INTRODUCTION

The goal of this paper is to make the case for the fossilization of certain non-native constructions of English as a second and foreign language (EL2, EFL, respectively). (2They are related here to the expression of the subject by adult advanced Spanish learners (mainly) as well as by other Romance language speakers. In order to do that, we will first describe the concept of fossilization in L2 very briefly and concisely, its conditions and possible causes. Then we will refer to some studies on fossilization about both the EFL of advanced romance language students and of a romance language as a FL by advanced English speaking students. Both are related to very similar manifestations of fossilization dealt with here. Next, our data and hypotheses will be presented, comprising written and spoken EFL/EL2 production of advanced adult romance speakers from both tutored and untutored milieus, some living in Spain and others who have been living in an English-speaking country for a long time but all of them having really started learning and/or being exposed to the language in post-adolescence. They are presented to witness to our general hypothesis that the kind of items referred to are true examples of fossilization. Finally, our data will be discussed and some very brief comments will be made regarding how they may impinge on the learning and teaching of the overt manifestations of the subject in EFL.

Neither the linguistic features, the psycholinguistic mechanisms nor other kinds of factors involved in L2 learning will be the central issue here since our interest is purely factual, in the product, very concretely oriented and not directly concerned with the specifics of the process. Our aim is not so much to look at the L2 knowledge of the learners as to point to some particular linguistic elements and discourse constructions as candidates for fossilization. We look at the English of advanced L1 Romance-speaking adult learners and compare the linguistic production of two samples of them, one from last year L1 Spanish college English majors and the other from learners who have had many more years of exposure and practice in the L2. The non-native constructions pointed out will be referred to specific manifestations of an underlying linguistic description and some comments will bear on the characteristics of the linguistic product and its acquisition.

This is a qualitative study so a quantitative analysis will not be carried out of the possible contexts of actual native or non-native-like items with respect to a particular construction from the production of these L2 learners (E2Ls). (2We just want to verify that the types of items presented occur normally in the linguistic production of both groups in order to highlight such "inconsistency" between native and non-native-like constructions present in the L2 production. Furthermore, it is not our concern here whether these non-native constructions only affect the level of externalization of the language or if they concern the underlying L2 competence.

2. WHAT IS FOSSILIZATION

Selinker (1972) first called fossilization one of the features of L2 production whereby a particular kind of (non-native) error¹ seems to persevere without wholly disappearing except in highly monitored tasks. This pervasive property of interlanguage (IL), or transitional system of the L2 created by the learner, does not appear to be permeable, at least in production, to either tutored or untutored abundant input, a fact which he ascribed to neurological factors hindering the complete and permanent learning of certain structures of the L2.

Lightbown (1985) characterized it as the natural end of many aspects of the grammar of adult L2 learners and Zobl (1980) hypothesized that fossilization is the result of crosslinguistic influence in IL creation, which delays learning. Gass (1997) in her Input-Output model of L2L mentions that fossilization occurs when input does not succeed in restructuring the L2 learner's linguistic system.

Summarizing with Savillle-Troike (2006), the term fossilization for L2Ls refers to the fact that many of them will stop their IL development in some areas before reaching target language norms. She points out as key factors in the process age, social identity, communicative need and lack of motivation.

Han (2004, 2013) in her state-of-the art reviews on the topic and gathering information from abundant studies and other summaries like Lightbown (2000, 2003) and Han & Odlin (2006), states that in order to properly talk about fossilization certain preconditions have to be met, like having the appropriate motivation to learn the language and getting both abundant exposure and enough interactional practice. She also remarks that fossilization is a local and selective phenomenon, affecting only certain individual elements of the grammar, not the whole of it; that it truly becomes evident when the L2Ls use the language to express their own meanings; and that L1 transfer is the major influence encompassing it along with age-related maturational constraints. She also notes that fossilization belongs in adult L2 learning rather than children's, and that the following forces conspire towards facilitating it: (a) the variable nature of the target structure (for example, an L2 apparently displaying optionality between both presence or absence of S-V inversion or null subjects); (b) non-robust input, because of a dearth of frequent contact with L2 native speakers and real discourse; (c) crosslinguistic influence from an L1 unmarked usage, which may happen, for example, when the L2 fossilizable structure has a wider distribution than in the L1 (again, for example, the apparently optional presence of S-V inversion or null subjects in L2 Spanish with respect to L1 English. (2Finally, she defends that fossilization ought to be studied longitudinally in order to verify a well-established lack of progress in those linguistic features supposed to have stopped in their development. All these are the elements of her Selective Fossilization Hypothesis (2009. (2Thus, her notion about the phenomenon could be summarized as a stable want of control of a second language (feature) despite constant exposure to robust input.

In terms of the psycholinguistic factors involved in the process, Long (2003) adds that the fossilization of a particular feature occurs because of lack of sensitivity to noticing the difference between the L2 input and output. This, in turn, he notes, is proportional to the perceptual saliency of the construction itself.

3. FOSSILIZATION IN ENGLISH L1/L2 AND ROMANCE L1/L2 LEARNING

The types of items discussed here are constructions found in the interaction of a Romance L1 with EFL/EL2. They could be said to belong to what Sorace (2004) calls "soft syntax" or grammatical aspects at the syntax-discourse interface, as these are L2Ls' non-native constructions occurring within a text, either written (as in the case of our group of advanced college students) or oral (as in the interviews and lectures of our group of adults having lived many years in an English-speaking country. (2She explains that they are not purely formal non-native constructions, are intrinsically very hard to acquire and appear late developmentally (Sorace & Keller 2005. (2This is so because of discourse aspects, which might only be factored in if there has been a lot of rich environmental L2 input exposure. Furthermore, adult L2Ls most probably behave here differently from child

acquirers because, unlike the latter, whose knowledge of the correspondences between grammatical forms and their functions is acquired without cross-linguistic influence, adult L2Ls might be experiencing a competition of other factors as well, mainly related to their L1 (Sorace 2004, 2005).

We will examine briefly some of the research that has been carried out in L2L with respect to the expression of the subject. Though we distinguish between those studies that have concentrated on the (external) syntax-discourse interface level from those that have done so on the (internal) syntax-semantics one, things are not so clear-cut. It may be simply a matter of where they have placed the weight of the linguistic computation giving rise to the non-native constructions of their studies.

3.1 Research at the syntax-discourse interface level

Research in this area, at the level of the externalization of grammar and its interaction with pragmatic-discourse factors in production, points to attrition in the knowledge of the L2 relation between morpho-syntactic properties and discourse pragmatics or form-meaning-function (FMF) mapping (Lardiere 2006, Montrul & Bowles 2009, Sorace & Serratrice 2009, Han 2011; Han & Lew 2012. (2Besides, some of that research concludes that fossilization may extend also to some structures at the internal syntax-semantics interface (Montrul & Bowles 2009, Sorace & Serratrice 2009. (2

One of the phenomena that has been studied in Spanish L2 by L1 English speakers is unaccusativity, which will also figure here in our own data. This is the property of certain intransitive verbs whose internal NP theme argument is the syntactic surface subject requiring inversion in Spanish according to contextual conditions. On the other hand, in standard English, inversion requires the preverbal subject slot to be filled with the pleonastic pronoun *there*², e. g. *Why did you send for more food? Because **there** came **many more people** in the end* (rather formal)/***many more people** came in the end* vs (Spa) *porque (∅) vino **mucha más gente** al final*/?*porque **mucha más gente** vino al final*. The interrogation marks show that though in Spanish S-V inversion might seem to be optional in contextless syntactic terms, when the subject represents new information in focus, inversion is required with such verbs³. Despite the fact that advanced adult L2Ls of Spanish know rather early that both preverbal and postverbal subjects are syntactically possible in Spanish they do not use them properly in discourse (cf., for example, Liceras 1989; Liceras & Díaz 1999; Al Kasey and Pérez-Leroux 1998; Hertel 2003; Lozano 2002, 2006; Montrul and Rodríguez Louro 2006; Dominguez, L. & Arche, M. J. 2014. (2In the case of tutored contexts, this is an aspect hardly practiced in class. The corresponding construction is, thus, amenable to fossilization, or as Sorace (2005) calls it, “residual optionality”, in the sense that some specific manifestation of it is implicitly considered optional and there might lie the lack of ultimate attainment in proficiency.

Another area that has been the subject of studies about fossilization is the distribution of null and overt subjects in romance languages: pronoun subjects may be null in null-subject languages when referring to something already mentioned or understood in context; overt ones are used when they refer to new participants in the predication or for contrast with others (Fernández-Soriano 1991)⁴. Advanced adult L2 learners from non-null subject L1s soon learn that both null and overt subjects are possible in Spanish, but they find it difficult to use them appropriately in discourse production, ruled as they are by those FMF properties of the syntax-discourse interface (see, for example, Pérez-Leroux and Glass 1999; Liceras and Díaz 1999; Lozano 2003, 2006, 2009; Hertel 2003; Montrul 2005, 2006; Sorace and Filiaci 2006; Belletti, Bennati and Sorace 2007, Pladevall 2013. (2

Sorace (2005) found that near-native speakers of Italian overgeneralize overt subject pronouns and preverbal subjects to contexts which would require null subjects and postverbal subjects in native Italian. Obviously, these advanced speakers do not lack syntactic knowledge and when they use null pronouns and postverbal subjects, they do so correctly, that is, they have acquired a null subject grammar as shown in context-free grammatical tasks. Again, it seems that the appropriate FMF mapping conditions for the use of overt and preverbal subjects have not been learned as they present optionality effects in their use. These may be due to the lack of specification of the interface features [topic-shift] and [focus], as Sorace points out, which prevent the speakers from interpreting overt subjects as shifted topics foci.

There is also research about residual optionality changes in the pronominal system of native Italian speakers who have had very extensive exposure to English (Sorace 2000; Tsimpli, Sorace, Heycock and Filiaci, 2004). (2Its results seem to show that these speakers display a similar pattern of optionality as the English near-native speakers of Italian, since they appear to extend overt subjects and preverbal subjects to contexts requiring a null subject or a postverbal subject, both in production and in comprehension tasks. Thus, there is an overlap between the end-state knowledge of English near native speakers of Italian and the native knowledge of Italian near-native speakers of English with respect to null/overt subjects and pre/postverbal subjects. In both cases, the speakers' grammar specifications licensing null subjects are in place but the syntax-discourse mapping rules on pronominal subjects are affected by attrition. However, this occurs for different reasons: in the case of the former group probably due to the lack of robust L2 data in their environment and in the latter, just the opposite, because of the length of their exposure to such robust input of contextualized native English, which has ended up permeating the L1 with some of its interface conditions.

3.2 Research at the syntactic competence level

Although the studies reviewed so far restrict fossilization to the syntax-discourse interface leaving syntactic knowledge intact, other studies suggest that this attrition might also affect syntactic competence as well. These are studies that have used both oral or written production tasks and grammaticality judgements, which might seem to be more directed to the learners' purely syntactic knowledge since no context is provided.

Lardiere (2007) presented a native speaker of Chinese, Patty, who had lived as an adult in the USA for more than 20 years, with two grammaticality judgement tasks on English adverb placement 18 months apart. She found that Patty's knowledge of verb raising, as related to adverb placement (for example, with respect to examples such as **the chef cooked slowly the meat*), was native-like but also that her verbal regular morphology across both tasks might be considered fossilized (as compared with irregular verbs). (2The findings of this study confirmed the results of a previous one looking only at production tasks (Lardiere 1998. (2

The same attrition symptoms have been found in EFL near-native Spanish speakers with respect to *that-trace* effects in grammaticality judgments, fill-in-the blanks and wh-question formulation tasks (Escutia 1999. (2The presence of the complementizer *that* in such construction (e.g., *Who did you say *that came to the party?*) seemed to be optional in the grammar of these advanced speakers, especially in the case of those whose real exposure to the L2 had begun in their post-adolescent years. Most of them were EFL teachers themselves who had never been made aware of this constraint. This would seem

to be an example of residual optionality in their grammatical representation since no discourse to respond to was provided.

In Escutia (1998, 2002) two study cases were reported of two respective adult Spanish advanced learners of English who had both lived in an English speaking country for a long time. Their L2 spontaneous (everyday conversation) and semi-spontaneous oral performance (production uttered during a recorded interview) was gathered and presented later to them in disguised form as individual contextless items in an acceptability judgment task. Some (then considered) derived properties of the Pro-Drop and Verbal Agreement parameters of Universal Grammar (UG), or innate constraints in the development of natural grammars, were examined trying to show that the learners had not fixed them univocally. The studies also tried to show that their L2 competence -as seen both from the two different tasks, one more introspective and the other more spontaneous- was rather uniform in that both their judgments and oral production showed lack of detection of some of the differences between the L2 native grammar and their own non-native one.

Thus, the knowledge shown by the oral production data could not solely be ascribable to circumstantial performance or discourse interface factors but reflected some kind of more stable underlying grammatical representation. It was concluded that both learners had developed an L2 grammar where certain aspects, supposedly derived from the fixation of parameters, had not been univocally acquired. This seemed to be the case as indicated, specifically, by the following phenomena: the presence of some null pronominal referential subjects (those in embedded subject-correferential clauses: *They don't think that *(they) are coming*); the absence of some pleonastic pronouns (especially in embedded clauses: *I think *(it) is important to be there*); inverted subjects with unaccusative and passive verbs (*but then (it) happened many things; and also it was established a school*) and in embedded relative clauses with a relativized object (*The moment that represents the picture is my graduation*); the presence of *that*-trace effects; and adjacency violations or adverbial interruptions between a verb and its object because of L1 transfer of verb raising (*I saw physically the university*). (2Still, in spite of the convergence found in the two types of tasks, the more introspective one was somewhat more accurate probably because it taps closer to the syntactic competence of the speakers while the other, less accurate, has to deal more with discourse interface conditions.

On the other hand, Escutia (2008, 2010) studies how English and Spanish as a foreign language (EFL and SFL, respectively) advanced students seem to construct their L2 grammar with respect to unaccusative and passive predicates as seen in consistent written production data. As mentioned before, these are intransitive predicates which favor verb - subject inversion (both in Spanish and in English) and (overt) expletive anticipation of the notional postverbal subject (in Standard English, *there* for NPs and *it* for clausal subjects. (2Those data, in turn, are examined in Escutia (2012) to compare the structures produced by those learners, and conclude that both types of advanced learners may be using similarly expletive or default pleonastic *it* and the Spanish pronoun *se*, respectively, producing parallel fossilizable structures (e. g.: **it happened something terrible / *se ocurrió algo terrible*. (2The fact that Escutia (2016) also finds converging introspective data by an advanced SpL2 learner with very long and rich exposure to the L2 unaware of judging his own naturalistic production with *se* overgeneralizations as individual contextless items (e. g. **se faltaron muchos a clase*) might suggest that *it* and *se* could have equivalent syntactic value in their respective L2 grammars in constructions that are subject to fossilization.

Moskovsky and Ratcheva (2014) examined two-year longitudinal data from a Russian university teacher, an advanced fluent adult learner of English, with excellent cognitive

and motivational dispositions, who had been living in an English-speaking country for eight years totally immersed in the L2 language and culture. He showed symptoms of fossilization in his production with respect to different types of items but the study centered on article use in particular, looking at his fluctuation between native and non-native usage and backsliding. They also presented their learner with a grammaticality judgement task to test his intuitions about the use of articles in English, which was also presented to eight native controls, showing a clear difference in knowledge with the latter. Thus, these authors suggest that fossilization is a competence phenomenon, rather than just a performance one, when the learners are trying to produce their own meaning.

The results of the previous studies, then, are congruent with Han's (2006) remarks about the consistency between grammaticality judgments and naturalistic data. In fact, she concludes that grammaticality judgments may well be a "viable alternative for studying fossilization" (p. 76). Thus, such a more monitored type of task, may confirm prior findings based on naturalistic production within ongoing longitudinal investigations of fossilization.

Nevertheless, current research (see, for example, Lozano & Mendikoetxea 2013 and Mendikoetxea & Lozano 2018) centers at the same time on the interface between syntax and externalization (both discourse and phonetic realization) and on the language-internal interface (lexicon-syntax). Authors favor, thus, a multi-interface approach in order to provide a deeper understanding of the factors involved in, for example, inversion in L2 acquisition and in interlanguage grammars in general by using corpus and experimental data, looking both at core syntax and the interfaces and considering representational and processing models as well.

In any case, whether fossilization is a competence or a performance phenomenon, or has to be approached from a more global perspective, taking into account both internal and external interfaces, our goal here is just detecting it both in the oral and (more monitored) written production of certain constructions by adult learners of EFL/L2. In order to do that, it is not necessary to go into either their theoretical linguistic underpinnings, the locus of occurrence or source of their attrition.

3. THE STUDY

4.1 Learners and types of items

As mentioned in the introduction, the data for this study have been drawn from two sources: first, in the case of the twelve linguistic majors, from their written assignment papers about applied linguistics; second, in the case of the nine Romance language speaking personalities, from oral interviews (mainly) and a few video lectures. The former are last year college students with an advanced level of English as measured by their having passed the C1 level exam of the Common European Framework of Reference⁵ the year before. The latter group is made up of nine learners: four speakers of peninsular Spanish, one of Mexican Spanish, one of Brazilian Portuguese and two of Italian. Seven of them have spent more than twenty years in English speaking countries having to use the L2 in their jobs and are still living in those countries for most of the year. Although the other two do not live in English-speaking countries, they have acted in many English-speaking films and spent considerable time both in England and the United States. Despite not all having the same L1, L2Ls from typologically similar L1 backgrounds tend to fossilize around the same linguistic elements (Trenkic 2009; Balcom 1997; Oshita 2001). They

have been chosen because their production data are publicly available and because they started really learning English in their post adolescent years, as did the college students, most of whom just took an EFL compulsory class every year of their pre-university school life.

Both groups are trying to get their own meaning across but through different means and different amounts of planning because the students' papers do require more and, in that sense, correspond to a more monitored kind of production than the rather spontaneous one of the oral interviews or even the lectures of one of the personalities, which are not read but delivered orally using powerpoint displays. If the types of non-native constructions examined also occur in the personalities' less planned L2 production, this would support their not being idiosyncratic performance mistakes but rather resulting from similar underlying linguistic specifications and their interaction with contextual factors. Showing that their non-native constructions are similar to those of our advanced students would point to their being part of a set that tends to fossilize. Let us not forget that fossilization should be most evident in production tasks like these, where learners primarily attend to meaning and draw from their own linguistic resources (Ellis 2003: 16).

The fact that we are contrasting data from two clearly diverse groups, one from a tutored academic L2 learning setting and the other from an untutored and more unstructured one does not constitute a drawback of the study, just the opposite: if it is found that both groups produce the same kind of utterances, which is our general hypothesis, these may be candidates for fossilization since they occur both in rather spontaneous production as well as in a more introspective kind, as the students do not have to encode the L2 on the spur of the moment, unlike the personalities, but can think more about it. Thus, if that is the case, their presence might signal their rather persevering status in the IL of adult L2Ls with the same or typologically similar L1s. In fact, if speakers of typologically similar L1s coincide in the type of error, it may be a sign that the factors at play are mainly linguistic and not idiosyncratic. Furthermore, although both groups are of adult learners, the academic group is rather younger than the other. This plays in favor of the candidacy of fossilization for the tested items since the long passing of time with exposure to robust input of learners with good cognitive capacity and motivation (and continuous study of the L2 in most cases) does not seem to change the outcome for the second group, again, a sign of attrition in L2L.

As mentioned above, fossilization is a local phenomenon (cf. Han & Odlin 2006), and, as such, only some specific units of fossilization related to the expression of subjects will be examined, not all the possible manifestations of a supposedly native overarching linguistic setting encompassing them. After having observed their pervasiveness in the production of high-intermediate and advanced EFL students, the non-native items chosen to confirm their condition as possible fossilization candidates and whose presence in both sets of data we predict are the following: (1) null expletives and null subordinate subjects correferential with a main or matrix clause referent: *I think *(it) is important to be there; They don't think that *(they) are coming* (cf. White 1985, Liceras 1989, Phinney 1989 Escutia 1998, 2002 and many others), presented in two different chart columns in the appendices, and (2) inverted subjects -both clausal and phrasal- with unaccusative and copula/passive verbs anticipated or not preverbally by a non-standard inserted expletive: *(it) happened many things; it was established a school⁶* (cf. Escutia 2008), again corresponding to two different columns. Because of our previous experience with students, we should expect inversion more frequently anticipated by the expletive than not.

The frequent production of both types of items already found in the studies mentioned above, suggests a lack of command of the distributional properties of the target

construction in advanced EFL learners. English requires overt expression of the subject of a clause, whether main or subordinate (except for imperatives and some minor clauses (as in (\emptyset) *Stop it!* *As soon as (\emptyset) possible*; (\emptyset) *Born to poor parents, he still succeeded in life*). (Spanish, on the other hand, allows both null and overt subjects, depending on discourse pragmatics. The variable nature of subject marking in Spanish, which does not favor overt expression of its pronominal subjects once mentioned or recoverable from context, as it would signal another referent (Fernández-Soriano 1991), constitutes a super-set with respect to English, where there is only one possibility no matter what the discourse conditions are (e.g. *Cuando Pedro_i llegó a casa, él_i??/; empezó a comer* 'when Pedro came home, *(he) began to eat').

The same happens with subject-verb inversion, which is freer in Spanish though it is required syntactically with unaccusative and reflexive-passive verbs (which are really much more frequent than periphrastic passives: *Se abrieron las puertas* > *las puertas fueron abiertas*: 'seref opened the doors' > 'the doors were opened'. (Inversion is preferable with intransitive verbs as the focus position of new information without, as in English, an anticipatory expletive of the post-verbal subject (e. g. *¿Qué ocurrió?* 'What happened?': (1) *Ladraron/estuvieron ladrando los perros toda la noche* '*barked/were barking the dogs the whole night': the dogs barked/were barking the dogs the whole night; (2) *Sonaron muchos timbres toda la noche* '*rang many bells/ many bells rang/there rang many bells the whole night. (Again, English here is a subset of Spanish, where the subject can syntactically occur both pre and post-verbally though the latter option is preferred for informational focus.

The two items chosen here as predicted to occur in both sets of data, then, production of inverted and null subjects, might seem to have to do more with accuracy at the syntax-discourse interface because, in terms of semantic alignment, the L1 and L2 are congruent with respect to the syntax-semantics interface, as the subject in the case of unaccusatives and passives in either is really the internal argument of the verb. Besides, both the subject, in the case of the expletives in English, or the null pronouns in Spanish have no semantic role or, having one, it is discursively recoverable, respectively.

4.2 The data

Because this is a qualitative study, only the error tokens will be provided, in order to show if their type of item forms part of these learners' IL. We have also observed that the corresponding native-like counterparts (with non-inverted subjects and overt pronominal ones) also belong in their IL, as they are advanced proficient L2Ls. It is precisely this residual optionality having to do with discourse factors that characterizes fossilization.

4.2.1 The students' written data

As explained above, these data correspond to non-native constructions from the written essays of 12 college students about different topics in Applied Linguistics. Nine of them were female, corresponding more or less to the female/male ratio of students obtaining in our English department. We think that this female predominance in the sample is not a drawback of the study since it has been shown that women have, in general, higher linguistic ability than men. What is meant is that, apart from other motivational or social factors, when learning language, girls' brains show greater activity in the areas used for language encoding while boys' show activity in the areas associated with visual and aural functions (Burman, Bitan & Booth 2008. (This may play in favor of the production data being in fact more native-like. All of them were done at home and under the express

proviso of using their own language, not copying from texts, as it is evident from the non-native constructions they show.

Table 1 is provided below with the total number of tokens per type of item. Appendix I shows the specific utterances the students produced. Although, for reasons of space, the broad context of the utterances is not given one can easily ascertain the topic being discussed if one is minimally acquainted with certain areas of Applied Linguistics.

Item	Student I	Stu II	Stu III	Stu IV	Stu V	Stu VI	Stu VII	Stu VIII	Stu IX	Stu X	Stu XI	Stu XII	\bar{x}
Inversion	5	1	2	1	2	1	3	5	1	4	1	2	2,4
2, It + inversion	5	3	3	4	10	5	5	6	1	6	3	3	4,5
Null S Main	2	1	1	4	1	0	0	0	1	2	0	1	1.08
Null S Subord	1	0	1	3	2	1	2	1	0	1	1	1	1,16

Table 1. Students' results

4.2.2 Personalities' oral production

As already mentioned, nine L1 Romance-language personalities have been chosen as a second group of L2Ls for comparison: four male speakers of peninsular Spanish and five female ones (one speaker of Peninsular Spanish, one of Mexican Spanish, one of Brazilian Portuguese and two of Italian. (2All of them are, then, speakers of typologically similar languages in terms of subject omission and inversion⁷. The personalities have been chosen -apart from the reasons given before- because it is not easy to find other type of people with the same conditions of exposure, length of residence and abundance of data. The names that will be used are fictional ones in order to keep their anonymity as safe as possible⁸.

Although they have their own different backgrounds, all of them have in common that, at some point in their careers, they took the step of going to work and/or live in an English-speaking country either for life (Jess and Gaby), or as their operational base where they spend long periods of time. In all cases they have been learning the L2 for at least twenty years (most of them many more), have had language coaches and have taken formal classes for long periods of time. They do not use it in the same degree because in the case of three of them their partners are L1 speakers of the same language, but all have to use and be exposed to it much of the time for their work and social life.

Let us provide some more detail of their English language backgrounds. Jess, 86, has lived in the United States for almost sixty years since he arrived in his late twenties knowing little English. His data come from both oral lectures and interviews. The case of Alda is a bit different from the others because she does not use English so much nowadays but has done so very often for most of her professional life and frequently gives interviews in the language. She is now 86 and went to work in the USA in her early twenties, lived for long periods of time in English speaking countries and has interacted in the language very often. Her case is like that of Yoc, 77, in their continuous exposure and interaction in English for decades. Maddy, 56, studied some EFL in school but when she started her professional life in the USA in the early 1990s, she could speak very little and, according to herself, she just picked it naturally because she has a good ear for languages (reportedly, she speaks three foreign languages, apart from his native Italian) but she has always used a language coach for her many films in English. Gaby, 70, is Brazilian and

went to live and work in the United States in her mid-thirties knowing little English and has lived there since then. Both Raúl, 51, and Roz, 60, had to learn the language at the workplace -like Yoc- in their early twenties in the USA, where, at the beginning, they had to read their lines phonetically by heart though all three would later take formal lessons for years. Bea and Belle, 46 and 51 years old, respectively, started learning the L2 in their late teen years (apart from the EFL classes they had in high school) and even lived in the United States for one year as students before returning to their countries first and then going back again two years later, after which they have spent most of the time there working in English. This earlier exposure to English shows both in their fluency and pronunciation as compared with the others -except, perhaps less clearly, with Gaby and Maddy- who are as fluent but have a bit more of a foreign accent.

One may safely say that the data of all these speakers probably reflect the end-state grammar of mature and highly-exposed-to-the-language seasoned L2Ls, which may provide a window into aspects of ultimate attainment and fossilization. The learners' suitability for participation in fossilization research is optimal in terms of length of residence, cognitive capacity, learning conditions, motivation, exposure to input and opportunity to engage in authentic communication (Han 2013).

Table 2 below displays the total number of tokens per type of item. For each speaker, a table is provided in Appendix II with their respective oral utterances.

Item type	Yoc (pen. Sp.)	Raul (pen. Sp.)	Jess (pen. Sp.)	Gaby (brazil)	Bea (Mexican)	Roz (pen. Sp.)	Belle (pen. Sp.)	Alda (Italian)	Maddy (Italian)	\bar{x}
Inversion	2	2	4	5	0	1	0	0	0	1.5
<i>It+invers</i>	4	6	1	3	9	2	2	3	2	3.5
Null S Main	4	6	6	3	1	5	3	2	7	4.6
Null S subord	2	7	6	12	2	7	4	4	4	6

Table 2. Personalities' results

3. DISCUSSION

In tables 1 and 2 the same kind of non-native constructions are present in both groups of L2Ls for different types of production tasks. It is clear from these data that all of these L2Ls have difficulties in identifying the subject in a native-like manner. They seem to be entrenched non-native constructions, as confirmed by their perseverance in the speakers with much higher exposure to robust L2 input and interaction, pointing to a well-established underlying linguistic system whose specifications can hardly be modified and its restructuring might only occur partially. On the other hand, comparing writing that has been planned, which, arguably, might seem to be closer to some kind of learned grammatical system of knowledge, with less planned spontaneous interview conversations and still finding coincidences in the types of non-native constructions found may point to a core of rules based on the interplay between the L1 and L2 underlying grammars and discourse factors. Probably, the oral interviews reflect better the learners' attempts to express their own meaning, leading more likely to fall back on their L1 as the conceptual basis for articulation (Han 2010; Han & Lew 2012. (2

For both groups, there are fewer tokens of unanticipated inverted subjects with unaccusative, copula, passive or existential verbs than with *it* insertion (looking at the average, half, approximately, for both groups. (2In some cases there are none, as for Bea and Belle, which might be a sign of higher proficiency given the high number of interviews sifted through for both (with Alda it is not so clear due to the smaller number of interviews found. (2With complement or unergative verbs there are very few in either group: one from student I of an embedded relative clause with a relativized complement: *This shows the capacity that *has the brain to process information*; student X with two tokens of quotative inversions with *insist* (e.g.:...*insisted Yari*); and students XI and XII with *being* (e.g.: ...*being their goal to affect the way in which they think*), possible in their L1 but not in the L2. There is also student IX with three examples of passives with *there* which, though correct, sound very unnatural (marked with ?, like ?*There have been selected repurposed apps*) as compared with their corresponding unanticipated ones with the passive subject in canonical syntactic position.

Among the personalities, Jess, Gaby and Yoc present several cases of unanticipated inversions with *be* and unaccusatives *come* and *happen* (e.g.: ...*and came with the congress the voting for impeachment; and then was one thing after another; happened many crazy things*); Raúl also with *be*, and Roz one token of an embedded relative clause with a relativized complement and a transitive verb (*I could see in him the effect that *was producing my performance*). (2Jess has the example *This is something that made it possible the human organization of humans* where an expletive anticipates a NP object rather than subject like all other cases encountered but the phenomenon is basically the same because, again, only clausal objects can be anticipated this way. Thus, it seems that all participants are aware of the thematic nature of the only (internal) argument of unaccusative constructions keeping it verb internally but still having to fill the syntactic subject position to the left of the verb as the L2 syntax calls for.

It is no wonder that the learners have difficulty with inversion for these verbs since the absence of inversion in the L2 with unaccusatives and passives is less close to the semantics than its presence in the L1. Underlying semantics point to the syntactic subject as the internal (postverbal) argument of the predicate and placing it preverbally involves its syntactic movement there. Besides, the learners might have received little negative feedback to the contrary, especially the personalities as their interaction in the L2 has probably been more focused on meaning than the students'. As in the case of null subjects, the L2 does not provide evidence of the interdiction of postverbal subjects.

In their advanced EFL classes, the students have been made aware of and do corresponding practice in, the use of anticipatory *it* only with clausal subjects and unstressed *there* with NPs. Using these structures involves linguistic knowledge both at the level of the syntax and its interface with discourse factors (focus) and phonetic ones (like the end-weight principle of keeping more linguistic material after the verb. (2The fact that these notional subjects may correspond to new information and so tend to appear postverbally is independent of the provision of an anticipatory syntactic element which, besides, is not necessary in their L1 (cf. Escutia 2008. (2The latter is rather a sign of building an internal grammatical system with specifications of both the L2 (provision of expletive *it*) and the L1 (inverted NP subject), as such a structure does not exist in the L1 and the standard variety of the L2 -the one they work with in their classes and books- requires a different expletive. Still, the IL of these students is moving within a possible grammar since other (non-standard) varieties use the same expletive as our students in all contexts (i.e. black vernacular English: *it ain't no heaven for you to go*. cf. Labov 1969).

These types of non-native constructions are found both in the students' planned writing and in the older learner's spontaneous or half-spontaneous oral production as some -few, just for one speaker- of the data are also drawn from lectures, more amenable to following a certain structure or an outline. Thus, a broad spectrum is covered of what has been called the *IL style continuum* (Tarone 1983⁹). (2This points to their being a stable part of their L2 competence as manifested in discourse processing and production along more (written) or less (spoken) careful styles.

With respect to the production of null syntactic subjects either in main or subordinate clauses, we find, as expected from their presence in many previous studies, that all our L2Ls do produce them in discourse. The fact that we find fewer in the students is due to the fewer data taken from them. Those of main clauses correspond mainly to postverbal clausal subjects without expletive anticipation, especially in the case of the students, which could be classified as just inversion of clausal subjects with copula verbs. There are also some cases of null anaphora *it* whose reference can be recovered in the preceding (students') written or (personalities') spoken discourse: e. g., several examples from different personalities with *depend* (*Maybe* (\emptyset) *depends on the role I'm playing*) and *be* (*At the beginning* (\emptyset) *was very flattering for him*). (2Those of subordinate clauses occur both with adverbial and embedded clauses whose referents are in the main clause (e.g.: *which_i is really very good because* (\emptyset :*it_i*) *keeps you really humble; It represents the character_i in the way that* (\emptyset : *it_i*) *should have been represented*). (2In some cases they correspond to a null anticipatory *it* of a postverbal clausal subject (e.g. *I think* (\emptyset) *is very nice once in a while to talk to people who's followed you all your life*). (2As expected in cases of attrition, there are inconsistencies within the same speaker: for example, Yoc and Raul produce, respectively, the following utterances with internal inconsistencies in the presence of referential *it*: *No, because* (\emptyset) *was my time, it was my life* and ... *but it doesn't depend on me, (\emptyset) depends on what they offer you*¹⁰.

It may really be the case, then, that L2 syntax-discourse interface structures are more amenable to implicit than explicit learning (as Han 2013 suggests) in the sense that properties like inversion, which depend so much on discourse factors may not be taught explicitly and can only be learned through robust input and interaction. However, they are first regulated by the syntax of either language and are freer in word order in the learners' L1. For example, with no context provided, *many people came to the party* can be translated to the L1 either, word for word, as *mucha gente vino a la fiesta* or, with subject-verb inversion, *vino mucha gente a la fiesta*, that is, with the subject placed pre or postverbally. The latter is the proper answer in Spanish to the question *what happened (at the party)?* with respect to the party, the stage topic, displaying focus on the postverbal subject. The L2 might answer both *that many people came to the party* or, more formally, rather in written discourse, *that there came many people to the party*. That is, in oral discourse, the L2 displays inversion much less than the L1 because it is more syntactically determined even in the kind of robust input that has been referred to, as it is quite formal and literary. Thus, it seems that the L1 interface cues for inversion and keeping track of subjects are overriding those of the L2, which are more syntactically determined. That maybe partly why the interviews with the personalities do not seem to show much higher proficiency in this area of inversion. Still, the fact that they tend to provide an expletive of sorts to those inverted subjects shows that exposure to the L2 has left in all the learners the awareness of the need for a preverbal syntactic subject.

The same could be said about the omission of pronominal subjects in the L1, which, once their referent is mentioned in the preceding discourse, either in the main or subordinate clause of a complex sentence, they can be omitted and identified by the verbal

inflectional morphemes. Thus, the learners may be using the discourse mechanism of identification of their L1. At the syntactic level of the sentence they may not produce these non-native constructions because, as advanced learners, they are proficient in the syntax of the L2. It is those other interface aspects occurring when one has to produce the language in discourse that may be more influenced by the L1 discourse mechanisms of identification, less amenable to explicit teaching and more permeable to L1 transfer.

As can be seen from the older learners' speech, the *it*-insertion construction ($it_i + VP$ (unacc./be/pass.) + NP_i : take Alda's *It's not important the appearance, the way you are with your friends*), also common in the planned written IL (and also in speech, though not recorded here) of advanced adult Spanish learners of English in an institutional milieu seems to persevere in the spontaneous oral production of older Romance learners with long stays in English speaking countries and much more time of exposure and practice of the language in natural contexts¹¹. This points to its being a clear candidate for fossilization in the English IL of this type of speakers. It seems to be more frequent than simple inversion with the same type of verb -as it does not happen with other types. Their latter's occurrence might then point to a lower level of language proficiency as it does not acknowledge the need of a necessary preverbal element. This may be consistent with the fact that Belle and Bea, the apparently more proficient speakers, display no example of it despite their many interviews consulted. This much lower frequency of unanticipated inverted subjects might go against its clear status as a fossilizable type in favor of the anticipated ones (**...if once happened in your life something like this* (from Yoc) might seem to be less proficient in the L2 than **it happened in your life something like this*).

If, as it is likely, the input the EFL students in an instructed setting are exposed to is, on the whole, non-robust, that is, infrequent and inconsistent, one may not rely on its doing the job of correcting the L1 discourse biases about subject position and expression with respect to new information and null subject production even though the syntax may be in place. Still, Spanish students nowadays are exposed to a lot of English data, especially these ones, who take an interest in being immersed in English because of their chosen college major. Besides, many spend their summers in English speaking countries and watch a lot of English videos. Furthermore, this type of students may develop a metalinguistic consciousness about certain aspects of the language, in particular about the non-omission of pronominal subjects as they are always warned about it. However, the strength of the L1 discourse cues always at hand when one has to perform linguistically, along with both the null semantic contribution of expletives and the ease of identification of coreferential subordinate subjects may all cooperate in producing these non-native constructions.

Even though we have concentrated more on the *it*-insertion construction, some of our learners retain both the (unanticipated) inversion of subject with unaccusative, copula and passive verbs - though it seems that in smaller measure than the other- and the non-native use of null subjects instead of expletive -and even referential- *it* in subordinate subject coreferential clauses. All these seem to be manifestations of the same underlying IL system, which legitimizes null (preverbal) syntactic subjects in discourse. It runs parallel to how advanced English L2 learners of Spanish or Italian do not produce inversion when it is appropriate -and even necessary- and overproduce subject pronouns in their Spanish IL.

As explained above, the *it* insertion construction is consistent with the grammars of both the L1, which prefers inversion with the types of verbs (unaccusatives and passives) and corresponding discourse conditions, and the L2, with both possibilities of either placing the NP subject before the verb or anticipating it with an expletive (*there*, in the standard variety) and placing the NP post-verbally. Besides, it also occurs in the opposite direction,

that is, when the L1 is English and the L2 is Spanish: in this case the item chosen as expletive may be the Spanish pronoun *se* and it looks like this structure tends to fossilize as well, as explained above (cf. Escutia 2016). (2This IL provides an intermediate solution whereby the same expletive occurs anticipating both NPs and clauses, as it occurs in other natural languages like French (e. g. *il existe la possibilité de les rencontrer /il paraît qu'il va faire de froid/il est mort le soleil* 'there exists the possibility of meeting them again/it seems that it's going to get cold/the sun has died') or German (*Es gibt nur Wasser überall/Es ist interessant, dass niemand den Fehler bemerkt hat* 'there is only water everywhere/It is interesting that nobody has noticed the mistake'); that is, using the default expletive *it* in all cases, inserted in standard English only to anticipate clausal subjects¹².

This *it*-insertion structure does not exist in the L1, so it is not originated in L1 transfer but responds to a creative construction of the IL system, which resorts to it rather than inversion or placing the subject NP preverbally when it is the focus of information. The fact of its presence in the IL of advanced L2L's of several L1 null subject romance backgrounds may point to its stability as a fossilized idiosyncratic structure of null subject Romance IL.

These data seem to contradict those of Lozano & Mendikoetxea (2013) of acceptability judgements of advanced (C2 proficiency level) EFL learners who accept *it*-insertion structures at the same level as \emptyset -insertion, as compared with the corpora data they analyzed, where overproduction of the former was rampant. Our own data conform more with these corpora data, probably because when it comes to producing one's own meaning (thus, at the level of the interface syntax-discourse) L1 transfer seems to be more active.

For both sets of learners, we are moving within the confines of adult age with respect to the beginning of significant exposure to the L2. The data might be quite different for learners with as long but earlier exposure than our adult speakers, as some studies suggest (cf. Johnson and Newport 1989, Long 1990, Newport 1991, Hartshorne, Tenenbaum, & Pinker, 2018). (2We have to consider that our students have basically had an EFL instructed exposure to the L2 from their early adolescence. They may also have probably listened to a fair amount of English multimedially and only had some more intense face-to-face interaction with native speakers in their vacation periods, which means that, if there really is a sensitive period for L2A around adolescence, they were either past or in the middle of it when they started with that impoverished exposure to the L2. No doubt the case of the personalities is even clearer in this respect since two of them seemed to be in the same situation as our students (Bea and Belle), and the rest really began their real exposure to the L2 as adults.

It should have been very interesting to have presented both groups with an acceptability judgement test of the items they had themselves produced or with equivalent ones as more of the whole gamut of IL styles might have been covered. This would have given us a more thorough picture of their knowledge about the type of items discussed. However, as far as it goes, one can say that the personalities' data may confirm the fossilizable status of the types of items chosen (though less clearly so of the unanticipated inversion. (2Another drawback is the lack of a comparison with what native speakers would do in their interviews to see if one finds the same types of items.

We could have also added as candidates for fossilization the very common non-native constructions of S-Aux inversion in embedded questions (Escutia 2002), Adjacency effects with adverbials (cf. White 1990, Trahey and White 1993) and resumptive pronouns in relative clauses (Gass 1979, 1982; Gass and Lee 2007), especially relativizing the subject position (and also other positions), which might not have been expected from learners who do not do so in their L1. All of these are also present in the interviews data of the personalities. We have not taken them into account due to the fact that they were not so

frequent in our student's written output (although we have observed them very often both in their oral and written production) and because of the focus of our study on those types of non-native constructions traditionally associated with null subject languages. We leave them for possible future research.

Finally, when presenting non-native constructions such as these, one may feel the responsibility of providing some remedial work to restructure the non-native linguistic system somehow. Such work could be applied to these non-native constructions and doing extensive in-class controlled practice with the students, making them aware of them as used non-natively in real texts like the ones used here, apart from providing negative evidence or correction when necessary. On the other hand, one may wonder if they are the natural end for the type of learner studied here and no remedy is at hand except a cosmetic one in those situations that naturally afford awareness and monitoring such as written production or formal spoken tasks. Other speech situations do not lend themselves to such awareness and control, which might anyway hinder naturalness and even expressiveness in communication.

NOTAS

1 At the time they talked about (developmental) errors rather than non-native constructions and also different from (performance) mistakes.

2 Unless it is filled with an adverbial of place or time: *...and at that moment came the answer from the other side; Near the house stood an huge pine tree.*

3 We are referring here to, and our examples mainly deal with, what some authors consider to have clausal or sentential focus, where one can postulate a "stage topic", that is, an implicit topic which signals the spatio-temporal parameters of the predication, the here and now of it (Erteschik-Shir 1997).

4 These are the other type of discourse conditions dealt with in our examples, when a clause may be pragmatically predicated of a topical referent not having at the same time a surface syntactic topic, as illustrated in the comparison between the English dialogue and the corresponding Spanish version:

P. What's the problem with Michael? ¿Qué le pasa a Michael?

R. He's just had an accident. ¿(*Él) acaba de tener un accidente

Here, in R. the syntactic subject (Michael), referred to by the pronoun he is the topic, in pragmatic terms. In null-subject Romance languages, like Spanish, the syntactico-pragmatic conditions of the language require for the third person pronoun *él* to be omitted seeming on the surface (as if there is no apparent syntactic constituent as topic) even though there is clearly a topical referent signaled by the verbal inflectional morphology.

5 At the C1 CEFR level, a language learner can: understand a wide range of long and demanding texts or conversations; express ideas without too much searching; effectively use the language for social, academic or professional situations; create well-structured and detailed texts on complex topics.

6 In both groups, the corresponding tokens from this category correspond to a real pronominal anticipation of a NP not mentioned before and not to an anaphoric element referring back to some preceding referent which is repeated again for clarification (after a comma in writing and a small pause in speech. (2

7 It is for this reason that no French L1 speaker has been chosen even though it is also a Romance language and there are plenty of speakers of this kind that might have been picked. French is a non-null subject language.

8 The same thing applies to the source and URL of the original interviews or lectures the data have been drawn from. If a specialized researcher -one who is supposed to be discreet about it because

of their exclusive professional interest- is interested in the exact place and time where they can be found, they can email the author of the article.

9 Tarone (1983) distinguishes different varieties within a speaker's performance ranging from the one produced for unattended speech data, which she calls the vernacular style, to a more careful style when the speakers can monitor most their speech, with different varieties in between).

10 In the case of null subjects in general, we have tried not to use those with third person referential or expletive *it* preceding the form *is* because in speech both might be conflated and difficult to distinguish. Still, in a couple of cases that we have allowed them, the automatic subtitles of the youtube screen have been activated to check for it trying to avoid that problem.

11 Although it only constitutes anecdotal evidence, I can witness to finding both myself, other English teachers and advanced learners using at times such idiosyncratic construction in speech on the spur of the moment.

12 It might be interesting to see if advanced L1 speakers of French and German do produce the *it-V-NP* construction as well, which might reflect L1 transfer. If it is a question of transfer in this case, our guess is that advanced speakers will be more conscious of it and will not do it.

REFERENCES

- Al-Kasey, T. and Pérez-Leroux, A.-T., 1998. Second language acquisition of Spanish null subjects. In Flynn, S., Matohardjono, G., O'Neil, W. (eds.), *The Generative Study of Second Language Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 161-185.
- Alexiadou, A., E. Anagnostopoulou & M. Everaert., 2003. *The Unaccusativity Puzzle*. Oxford University Press.
- Balcom, P., 1997. Why is this happened? Passive morphology and unaccusativity. *Second Language Research* 13, 1, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1191/026765897670080531>
- Barbosa, P., 1995. *Null Subjects*. Ph.D. Dissertation, MIT. Cambridge, Mass.
- Barbosa, P., 2000. Clitics: A Window into the Null Subject Property. In Costa, J., eds.), *Portuguese Syntax: Comparative Studies*. New York: Oxford Press, pp. 31-93.
- Belletti, A., Bennati, E. & Sorace, A., 2007. Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: Evidence from near-native Italian. *Natural Language Linguist Theory* 25: 657-689.
- Burman, D., Bitan, T., Booth, J.R., 2008. Sex Differences in Neural Processing of Language Among Children. *Neuropsychologia*: 46, 5, pp. 1349-1362. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.12.021>
- Domínguez, L. & Arche, M. J., 2014. Subject inversion in non-native Spanish. *Lingua* 145, pp. 243-265.
- Erteschik-Shir, N., 1997. *The Dynamics of Focus Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Escutia, M., 1998. Variability and non-variability in the English L2 acquisition of an adult Spanish speaker. *Perspectives on Spanish Linguistics*, 2. Columbus, OH: Ohio State University, pp. 25- 43.
- Escutia, M. 1999. Age and that-trace effects. *Estudios ingleses de la Universidad Complutense* 7, pp. 109-118.
- Escutia, M., 2002. Universal Grammar, transfer and variability: a case study. *Estudios ingleses de la Universidad Complutense* 10, 2002, pp. 67-86.
- Escutia, M., 2002. First language effect on Spanish learners' production of indirect interrogative clauses. *Círculo* 10. 1-5. Available at <http://ww.ucm.es/info/circulo/no10/index.htm>
- Escutia, M., 2008. Transfer and Universal Grammar in Unaccusative Constructions Errors. *Miscelánea*, 37, pp. 23-38.

- Escutia, M., 2010. El uso de "se" con verbos inacusativos por estudiantes avanzados de español como lengua extranjera: transferencia y reestructuración. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 23, pp. 129-152
- Escutia, M., 2013. Expletives and unaccusative predicates in L2A. *Higher Education of Social science* 2, pp. 1-14.
- Escutia, M., 2016. L2 Spanish preverbal 'se' in analysis and production data. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, pp. 30-63
- Fernández Soriano, O., 1989. Strong pronouns in null-subject languages and the avoid pronoun principle. *MIT working papers in linguistics* 11, pp. 228-239.
- Filiaci, F., Sorace A. & Carreiras, M., 2014. Anaphoric biases of null and overt subjects in Italian and Spanish: A cross-linguistic comparison. *Language, Cognition and Neuroscience* 29(7), pp. 825-843.
- Gass, S., 1979. Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning* 29, pp. 327-344.
- Gass, S., 1982. From theory to practice. In Hines, M. & Rutherford, W., eds.) *On TESOL '81*: 129-139. Washington DC: TESOL.
- Gass, S., 1997. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Gass S. and Lee, J., 2007. Second Language Acquisition of Relative Clauses. *Studies in Second Language Acquisition*. Volume 29, 2, pp. 329-335
- Han, Z. -H., 2004. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Han, Z.-H., 2006. Fossilization: Can grammaticality judgment be a reliable source of evidence?. In Han Z.-H. & Odlin, T., eds.) *Studies of fossilization in second language acquisition*, pp. 56-82. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Han, Z.-H., 2009. Interlanguage and fossilization: Towards an analytic model. In Cook, V. & Wei, L., eds.) *Contemporary applied linguistics I: Language teaching and learning*. London: Continuum, pp. 137-162.
- Han, Z.-H., 2013. Forty years later: Updating the Fossilization Hypothesis. *Language Teaching* 2, pp. 133 -171. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000511>.
- Han, Z.-H. & Lew, W.M., 2012. Acquisitional complexity: What defies complete acquisition in SLA. In Szmrecsanyi, B., & Kortmann, B., eds.), *Linguistic Complexity in Interlanguage Varieties, L2 Varieties, and Contact Languages*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, pp. 192-217.
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., & Pinker, S., 2018. A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, pp. 263- 277. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>
- Hertel, T.J., 2003. "Lexical and discourse factors in the second language acquisition of Spanish word order. *Second Language Research* 19, pp. 273- 304.
- Hilles, S., 1986. Interlanguage and the pro-drop parameter. *Second Language Research* 2, pp. 33-52.
- Johnson J.S. and Newport E.L., 1989. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21 (1), pp. 60-99.
- Kato, Mary A., 1999. Strong and weak pronominals and the null subject parameter. *Probus* 11(1). pp. 1-38.
- Labov, W., 1969. *The Logic of Non-Standard English*. Georgetown Monographs on Language and Linguistics, 22, pp. 1-31.
- Lardiere, D., 1998. Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end state grammar. *Second Language Research*, 14 (4), pp. 359-375.
- Lardiere, D., 2007. *Ultimate Attainment in Second Language Acquisition: A Case Study*. New York: Routledge
- Liceras, J. M., 1988. Syntax and stylistics: more on the pro-drop parameter. In Pankhurst, J. *Studies on Language Acquisition*, 7. De Gruyter Mouton

- Liceras, J. M., 1989. On some properties of the pro-drop parameter: Looking for missing subjects in non-native Spanish. In Gass, S. & Schachter, J., eds.), *Language acquisition: A linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 109–133.
- Liceras, J. M., & 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*, 15(1), pp. 1–40. <https://doi.org/10.1191/026765899678128123>
- Lightbown, P. M., 1985. Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching. *Applied Linguistics*, 6, 2, pp. 173–189. <https://doi.org/10.1093/applin/6.2.173>
- Lightbown, P. M., 2000. Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics* 21, pp. 431–462.
- Lightbown, P. M., 2003. SLA research in the classroom/SLA research for the classroom. *Language Learning Journal* 27, pp. 4–14.
- Long, M. 1990. Maturational constraints on language development. *Studies in second language acquisition* 12, pp. 251–85.
- Long, M. H., 2003. Stabilization and fossilization in interlanguage development. In Doughty, C. J. & Long, M. H., eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* Malden, MA: Blackwell, pp. 487–535.
- Lozano, C., 2003. *Universal Grammar and focus constraints: The acquisition of pronouns and word order in non-native Spanish*. University of Essex: Unpublished PhD dissertation.
- Lozano, C., 2006a. "Focus and split intransitivity: The acquisition of word order alternations in non-native Spanish. *Second Language Research* 22(2): 145–187. <https://doi.org/10.1191/0267658306sr264oa>.
- Lozano, C., 2006b. The development of the syntax-discourse interface: Greek learners of Spanish. In: Torrens, V. & Escobar, L., eds.), *The acquisition of syntax in Romance languages*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 371–399.
- Lozano, C., 2009. Selective deficits at the syntax-discourse interface: Evidence from the CEDEL2 corpus. In Leung, Y., Snape, N. & Sharwood-Smith, M., eds) *Representational Deficits in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 127–166.
- Lozano, C. & Mendikoetxea, A., 2013. Corpus and experimental data: Subjects in second language research. In Granger, S., Gilquin G. & Meunier, F., eds), *Twenty Years of Learner Corpus Research: Looking back, Moving ahead*. Corpora and Language in Use. Proceedings 1, Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, pp. 313–323.
- Mendikoetxea, A. & Lozano, C., 2018. From Corpora to Experiments: Methodological Triangulation in the Study of Word Order at the Interfaces in Adult Late Bilinguals (L2 learners). *Journal of Psycholinguistic Research* 47(02), pp. 411–430.
- Montrul, S. and Bowles, M., 2009. Back to basics: Differential Object Marking under incomplete acquisition in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3, pp. 363–383.
- Montrul, S. & Rodríguez-Louro, C., 2006. Beyond the syntax of the null subject parameter: A look at the discourse-pragmatics distribution of null and overt subjects by L2 learners of Spanish. In Torrens, V. & Escobar, L., eds.), *The acquisition of syntax in Romance languages*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 401–418.
- Moskovsky C. and Ratcheva, S., 2014. L2 Fossilization: A Competence or a Performance Phenomenon. *The Open Communication Journal* 8, 9–17.
- Newport, E., 1990. Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science* 14, pp. 11–28.
- Oshita, H., 2001. The unaccusative trap in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 23(02), pp. 279 – 304. <https://doi.org/10.1017/S0272263101002078>.
- Pérez-Leroux, A., Glass, W. L., 1999. Null anaphora in Spanish second language acquisition: probabilistic versus generative approaches. *Second Language Research*, 15(2), pp. 220–249. <https://doi.org/10.1191/026765899676722648>
- Phinney, M., 1987. The pro-drop parameter in second language acquisition. In Roeper, T. and Williams, E., eds), *Parameter setting*. Dordrecht: Reidel, pp. 221–38.

- Pladevall, E., 2013. Adult L2 Spanish development of syntactic and discourse subject properties in an instructional setting. *RAEL (Revista Electrónica de Lingüística Aplicada)* 12, pp. 111-129.
- Saville-Troike M., 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge Introductions to Language and Linguistics.
- Selinker, L., 1972. *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.
- Singleton, D., 1989. *Language acquisition: the age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Singleton, D., 1995. Introduction: a critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research. In Singleton, D. and Lengyel, Z., (eds), *The age factor in second language acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters: pp. 1-29.
- Sorace, A., 2000. Syntactic optionality in non-native grammars. *Second Language Research*, 16 (2), pp. 93-102.
- Sorace, A., 2003. Near-nativeness. In C. J. Doughty & M. H. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 130-151. Malden, MA: Blackwell.
- Sorace, A., 2004. Native Language Attrition and Developmental Instability at the Syntax-Discourse Interface: Data, Interpretations and Methods. *Bilingualism: Language and Cognition* 7(02), pp. 143 - 145. <https://doi.org/10.1017/S1366728904001543>
- Sorace, A., 2005. Selective optionality in language development in Syntax and Variation: Reconciling the Biological and the Social. In Leonie Cornips and Karen P. Corrigan (eds.) *Current Issues in Linguistic Theory* 265, pp. 55-80.
- Sorace, A. & Serratrice, L., 2009. Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap. *International Journal of Bilingualism* 13(2). <https://doi.org/10.1177/1367006909339810>
- Tarone, E., 1983. On the Variability of Interlanguage Systems. *Applied Linguistics*, 4, 2, pp. 142-164. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.142>
- Tsimpli, I., Sorace, A., Heycock, C. & Filiaci, F., 2004. First language attrition and syntactic subjects: A study of Greek and Italian near-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism*, 8, 3, pp. 257-277. <https://doi.org/10.1177/13670069040080030601>
- Trahey, M. and L. White., 1993. Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 181-204.
- Trenkic, D., 2009. Accounting for patterns of article omissions and substitutions in second language production. In M. P. García Mayo & R. Hawkins (eds.), *Second language acquisition of articles: Empirical findings and theoretical Implications*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 115-143.
- White, L., 1985. The pro-drop parameter in adult second language acquisition. *Language Learning* 35, pp. 47-62.
- White, L., 1990. The verb-movement parameter in second language acquisition. *Language Acquisition* 1, pp. 337-60. https://doi.org/10.1207/s15327817la0104_2
- White, L., 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zobl, H., 1980. The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning*, 30, 43-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00150.x>

APPENDIX I: STUDENTS' WRITTEN DATA

LEARNER	INVERSION no expletive	INVERSION <i>it</i> -insertion	NULL SUBJECT Main clause	NULL S Subordinate
Student I	<p>First there is cooing, then starts babbling</p> <p>After this stage appears the one-word stage</p> <p>In this stage come into play mistakes</p> <p>This shows the capacity that has the brain to process information</p> <p>Then arises the question of how much can language dictate what we think</p>	<p>Later it arose the idea that Eskimos have certain prefixes</p> <p>In English and Indonesian it is used the expression a long time</p> <p>Then it is found a summary of the arguments</p> <p>It must be borne in mind the following details: ...</p> <p>It is noticeable the wrong use of the particle</p>	<p>The more transformations the more difficult (\emptyset) is for us to process the sentence</p> <p>In English (\emptyset) seems to be natural to have the pronouns he, she, it</p>	<p>it is dangerous in the sense that (\emptyset) might provoke undesirable responses</p>
Student II	<p>They have exposed the idea that exist certain central metaphors</p>	<p>In the Work of Tannen it has been done a differentiation between the two types of conversational styles</p> <p>It has also been researched the tendency that subordinates have to use indirect speech</p> <p>Then it arises the question of whether or not our mind is shaped by language</p>	<p>... just because you speak differently (\emptyset) doesn't mean you think different</p>	
Student III	<p>Thought is possible without language, being babies an example of this</p> <p>Thought and language are different, being language the means by which we communicate thoughts</p>	<p>It will be explained the possible connection between language and thought</p> <p>It will also be mentioned the different ways in which languages express different concepts</p> <p>There is a part in which it is described the variety of terms used.</p>	<p>In Lackoff and Johnson (\emptyset) is argued that there are central metaphors</p>	<p>Unlike English, Spanish only speaks of intentional actions when (\emptyset) is obvious that someone did it</p>

<p>Student IV</p>	<p>In Russian are used different adjective endings</p>	<p>It has been researched the subtle shades of meaning that different word orders convey</p> <p>It's interesting the thing that speakers living in Miami probably have a minimal vocabulary for snow</p> <p>Thus, it is interesting the way in which indirect speech can be used</p> <p>It was made an experiment which consisted in teaching speakers a new way to talk about time</p>	<p>In that simple sentence (\emptyset) is needed to mark the masculinity of the chair many times</p> <p>after reading this info (\emptyset) is clear that speakers of different languages think differently</p> <p>For instance, in English (\emptyset) is needed to change the verb to know if the action happened in the past</p> <p>... and one has to mark if (\emptyset) is something that the person has heard</p>	<p>To discuss the belief that (\emptyset) is not language what shapes our thoughts</p> <p>You need to be more specific and mention what kind of tree (\emptyset) is</p> <p>They showed images in which (\emptyset) was clear who made the action</p>
<p>Student V</p>	<p>Not only was described the theoretical background there</p> <p>There was a difference between oral language and reading comprehension, being this identified as the problem</p>	<p>It is avoided possible confusions in the terminology</p> <p>It has been opted for the one suggested by E Anthony</p> <p>However, it will be tackled the methods which had an impact</p> <p>It is given priority to the teaching of speaking</p> <p>It was created a language learning program</p> <p>It is only used the target language</p> <p>it is taken into account the unconscious elements involved</p> <p>It is needed an atmosphere in which learners feel comfortable</p> <p>It is preferred fluency to accuracy</p> <p>It is suggested the employment of songs</p>	<p>To understand emotional meaning (\emptyset) is necessary to comprehend the vocabulary</p>	<p>The principal advantage of this approach is that (\emptyset) allows the possibility of including other methods</p> <p>... since the learners decide the materials that (\emptyset) will use in the classroom</p>

		It is recommended the utilization of body answers		
Student VI	... to learn a foreign language, being English the language in this case	<p>It was begun to take into consideration the cultural factors</p> <p>It is presented/ defended the idea that language must be treated as a whole/ that each person has 8 different intelligences</p> <p>It has been taken into account any kind of factor that could influence language learning</p> <p>There is no method that could be considered the best and probably it will never be</p> <p>It existed a need for new approaches</p>		in German the Sun is feminine and in Spanish (∅) is masculine
Student VII	<p>For the learning of a foreign language are necessary two processes</p> <p>This is the way how appears the study of other methods</p> <p>A subject in which is taught the different phenomena of the language</p>	<p>It happened something similar</p> <p>It will be included information about the Orton-Gillingham approach</p> <p>if it is simultaneously used the multiple sensory methods</p> <p>It should be avoided long texts</p> <p>It exists the conception that dyslexia can be cured</p>		<p>In sum, children even though (∅) repeat to some extent words and phrases create language</p> <p>Taking into account the whole learning that implies any word and the relation to each component that (∅) represents, we can say...</p>
Student VIII	<p>In the next point are going to be developed some of the activities that use multisensory techniques</p> <p>With dyslexic children might be used activities that use some of their senses</p>	<p>It is also found the previously mentioned taboo words</p> <p>It occurred bigger changes in word formation</p> <p>It occurred bigger changes in word formation</p>		There are advanced students who really feel that (∅) are bad at breaking words

	<p>In this point are presented some general exercises</p> <p>You can create a box in which appear words with these sounds</p> <p>...using fun worksheets in which appears a legend with simple instructions</p>	<p>It occurred the process of specialization</p> <p>It is found such words as hobnob</p> <p>It has been explained the different types of semantic change</p>		
Student IX	<p>In the year 731 in which can be found historical events such as the historical work of Beda</p>	<p>Sometimes it may occur the opposite process</p> <p>There have been chosen popular applications oriented to language learning</p> <p>There have been selected repurposed apps</p> <p>There have been created five groups</p>	<p>To understand the history (\emptyset) is crucial not only to know....</p>	
Student X	<p>Visually could be observed rare ocular movements</p> <p>In a state of emotional discomfort, insisted Conture</p> <p>On the one hand, appears a gradual start of stuttering</p> <p>Tension while producing language, insisted Yairi</p>	<p>It can also occur other types of interruptions</p> <p>In this paper it will be used the term person who stutters</p> <p>It has been found an excessive tension while stuttering</p> <p>It was analyzed different strategies that patients used</p> <p>It could also be found more phonemes where the subject stutters</p> <p>In this test it can be seen three different punctuations given</p>	<p>Now that (\emptyset) is clear what kind of symptoms can appear, let's continue with ...</p> <p>...but for a person who stutters (\emptyset) might be a real struggle to form the sound</p>	<p>The technique is called semantic feature analysis for the reason that (\emptyset) is a vocabulary strategy to help students</p>
Student XI	<p>...being their goal to affect the way in which they think</p>	<p>Now it will be analyzed the conversation</p> <p>It can be clearly seen the influence of their L1.</p>		<p>When the air controller listens to the communication, (\emptyset) hesitates about the pilot's indecision</p>

		...but it could have been a slight decrease at the end of the unit		
Student XII	...being the best education in nursery school In the last last day will be the awards ceremony	it can also be found a chapel in that school It was also really noticeable the separation in class among the different "tribes" it will be stated a hypothesis on the possible final results	First of all (∅) is important to choose a topic of their interest	Tell the students that (∅) is a good option to do it about Christmas

APPENDIX II: PERSONALITIES' DATA

LEARNER	INVERSION no expletive	INVERSION it-insertion	NULL S MAIN CLAUSE	SUBORDINATE NULL
YOC (L1 Peninsular Spanish)	But if once happened in your life something like this (2009) Happened many crazy things in my life (2010)	It (=there) will be some time in the future for us to be together (1999) So, when it came that situation and starting to have time to play (2012) I can play for all kinds of ages: It's incredible that (2014) It was great the opera of Dubai (2018)	For me, (∅) was not an easy decision because I had already three kids (2010) So, (∅) was something that I didn't think (2012) I think so, (∅) was a very different situation (2014) No, because (∅) was my time, it was my life (2014)	The girls, (∅) is something that (∅: they, people) think is very interesting (2014) I adore him because (∅) was an incredible singer (2015)
RAÚL (L1 Peninsular Spanish)	When you put two Spaniards together usually are long nights (2010) And then are those characters that I want to put more attention to (2012)	It has to happen something that is out of control (2007) It's spectacular the rugby nowadays (2008) It's like this the world (2008) And that's why it's important friends and family because they remind you who you are (2012)	Because somebody will see it and (∅) will be meaningful to that person (2010) But it doesn't depend on me, (∅) depends on what they offer you (2012) For me, (∅) was one of those moments where I was pinching myself (2017) The other day (∅: I) was talking to Asgar about it (2018)	We're working in this movie that I think (∅) is gonna be a good one (2012) I wanted to know where (∅: it, the character) was coming from (2015) I think that (∅: it, his attitude) has to do with my mom (2017) ...in other words, that (∅: it) is based on the material. (2017)

		<p>I think it's important the body language (2012)</p>	<p>They just are with all the consequences. And usually (\emptyset: they) are people who are very loving and caring for others (2018)</p> <p>For me (\emptyset) was a great moment because I really admire his work (2018)</p>	<p>If you want to see the world of narcotraffic as (\emptyset: it) was invented (2017)</p> <p>I knew that (\emptyset: it) was never going to happen (2018)</p> <p>Because, again, (\emptyset) shows you that the strongest, the people with real talent are good people, usually (\emptyset) are great people endowed with empathy (2018)</p>
<p>JESS (L1 Peninsular Spanish)</p>	<p>Organisms which can live only by killing other organisms, which (\emptyset: there) have been several of these cases (2012)</p> <p>If I run the program again (\emptyset: there) come different outcomes (2013)</p> <p>In some respects more important are behavioural differences between us and the apes (2014)</p> <p>In the final decade (\emptyset: it) had been discovered that where the land is exposed but if there has been this kind (2015)</p>	<p>...that made it possible the human organization of humans (2014)</p>	<p>In the old times (\emptyset: it) was explained as the result of the intentional action of a Supreme Being (2012)</p> <p>Sometimes in the case of religion (\emptyset: it) has to do with the interpretation (2013)</p> <p>For all the examples he gave, (\emptyset: it) has been shown how the evolution occurred (2013)</p> <p>Moreover (\emptyset: it, molecular biology) allows us to reconstruct the history of living organisms (2015)</p> <p>For much of time (\emptyset: it, the brain) was like that, about 600 grams (2016)</p> <p>But I think that by and large (\emptyset: there) will be progress (2016)</p>	<p>Wilmot pointed out that (\emptyset: it) had taken him 270 efforts to clone Dolly (2012)</p> <p>So the best they can do for the genes is to be eaten by the female so that (\emptyset: she) is very healthy, produces more healthier babies (2012)</p> <p>The theory of intelligent design accomplishes exactly the opposite of what (\emptyset: it) intends (2013)</p> <p>What bipedalism implies is that (\emptyset: it) leaves the arms free (2014)</p> <p>Those genes will be favored because (\emptyset) are more likely to be transmitted to more progeny (2014)</p> <p>The only animal that is aware that (\emptyset) exists as an individual (2014)</p> <p>Those things will be favored because (\emptyset: they) are more likely to be transmitted to more progeny (2014)</p> <p>...so (\emptyset: he, Hume) derives moral principles from facts (2014)</p> <p>Gorillas and chimpanzees cannot speak, not only because (\emptyset: they) don't</p>

				<p>have the ability but also because they cannot emit the sounds we can (2016)</p> <p>...if (∅: it, life) happened long ago then I mean a few thousand years (2017)</p> <p>If (∅) had occurred we would know about it (2017)</p> <p>A person living in Scandinavia can't do very well because (∅: she) cannot synthesize vitamin D (2017)</p>
GABY (Brazilian)	<p>that's when came in the bottle the message that he needed to talk to me (2016)</p> <p>And came with the congress the voting for impeachment (2016)</p> <p>And then was one thing after another (2016)</p> <p>And then was the same director who invited me to do acting (2016)</p> <p>And then became part of my life being recognized in the street (2016)</p>	<p>What's wrong in Brasil is that it should be a dialogue and not like a country divided (2016)</p> <p>It's happening something right now: that Brazil is divided (2016)</p> <p>The present, which is now the past because it passed a year (2017)</p>	<p>When you're not representing a character as a star that's when (∅) should matter (2016)</p> <p>And when (∅: what you have inside) goes to the audiences, it's theirs too (2016)</p> <p>...and that's why (∅: the film) becomes so strong (2017)</p>	<p>Why did you impose that (∅: it) would be me to do that character (2016)</p> <p>He showed me where (∅: it) was gonna be (2016)</p> <p>I think that (∅: it) came in the time when we needed something and that film represents that resistance... and as long as (∅: there) is democracy we have the right (2016)</p> <p>... because (∅: it, the film) became in a way connected with that story (2016)</p> <p>.... because (∅: it, the film) touched them in that way (2016)</p> <p>I think that (∅: it, the film) brought back columns of discussion (2016)</p> <p>Why Sao Paulo was so ugly because (∅) was so big and everything... (2016)</p> <p>And there is a long silence, so (∅) creates some feeling that you don't know what's gonna happen (2016)</p> <p>He told me (∅: it) was gonna be relaxed and it really was (2016)</p>

				<p>The other day that was the occupy movement that they took over the city, so (\emptyset: it) demonstrated that the city was not the few makers in the art (2016)</p> <p>That's when I think that (\emptyset: her call to be an actress) started (2017)</p> <p>I think that (\emptyset: it) is the audiences that decides (2016)</p> <p>I think (\emptyset: there) would be movies by then (2016)</p> <p>Because I thought (\emptyset: it) could be one of the friends (2017)</p>
BEA (Mexican Spanish)		<p>...because it's being stolen all the money (2006)</p> <p>It's really not investigated the wonders of the other half (2015)</p> <p>It must also be exciting for men what can be our contribution (2015)</p> <p>It did not help that part (= that part didn't help) (2015)</p> <p>It was divided the school between the good nuns and the bad ones (2017)</p> <p>It was too clear your thought process (2017)</p> <p>It makes no sense the character (2017)</p> <p>It doesn't work because it's still very strong his accent (2017)</p>	<p>...but for the youth (\emptyset: it, this fact) is very important (2015)</p>	<p>Because my father was very jealous, (\emptyset) didn't allow me to go to college until I turned 16 (2015)</p> <p>I think that (\emptyset) is important to tell our stories (2017)</p>

		It just keeps feeling strange this movie (2017)		
ROZ (L1 Peninsular Spanish)	I could see in him the effect that was producing my performance (2019)	It was too big the light that the character produced (2018) And then it came to me what he was explaining before (2019)	The happiest time for me in America was not in front of a camera, (∅) was in 49th street (2015) In a way (∅) has to do with my own story (2017) For us (∅) was very important to have an institution behind At the beginning (∅) was very flattering for him (2018) For me has been very important all the work that I have done with him (2019) For me was very important all the silences of the character (2019)	The meaning of the bull is that (∅) is a bull (2018) ... and the other issue I thought that (∅) was faith (2015) I am very grateful to my profession not for what (∅: it) gave me in terms of being famous...but in terms of what it taught me as a human being (2015) It represents the character in the way that (∅: it) should have been represented (2018) I like to be precise because (∅: there) may be movies that have not been very strong that year but they have a fantastic soundtrack (2018) For me is almost impossible to verbalize how emotional (∅: it) is to have reached this point with this movie (2019) It was one of the best experiences in my life because (∅) actually established a new order (2019)
BELLE (L1 Peninsular Spanish)		It's really inspiring everything that he gives you (2012) It's very intriguing this picture (2018)	(this time) (∅: it) was a different man but the same behavior (2012) ...but (∅: it) depends, in every character I use different things to prepare (2018) Yes, in a way (∅: it) can be a comfort zone but in a way, it is more delicate (2018)	... I like that (∅: it) is not a formula, that is not really related to that (2013) Which is really very good because (∅) keeps you really humble (2018) Because that day I think (∅: he) had a semi-nude scene (2018) And I think that (∅) is as important for him as the first day (2019)
ALDA (Italian)		It has spread so much the Mediterranean diet	Maybe (∅) depends on the role I'm playing (1977)	You cannot imitate Chaplin because (∅) is unimitable (1977)

		<p>that it is wonderful (2012)</p> <p>It (: there)'s something incredible that it's happening to me (2016)</p> <p>It's not important the appearance; the way you are with your friends that's life, the good life (2020)</p>	<p>Sometimes was difficult to work with him (2014)</p>	<p>...and it's now that I feel that (∅) is gone forever (2009)</p> <p>I think (∅) is very nice once in a while to talk to people who's followed you all your life (2016)</p> <p>It's so moving sometimes that (∅) really brings up tears (2016)</p>
MADDY (Italian)		<p>...and so it was really a beautiful experience this movie (2013)</p> <p>I don't know what it means really to have a base and I don't know how it's gonna be my life next year (2013)</p>	<p>... and also Keanu Reeves, so (∅) was a very big cast (2013)</p> <p>If it's a big budget or not (∅) doesn't really matter (2013)</p> <p>I love animals but, because of that, (∅) was easy to learn (2016)</p> <p>Actually (∅) was funny at the beginning (2016)</p> <p>For me, (∅) was like the possibility to back in film (2018)</p>	<p>I started out as a model because (∅) was the easiest way to escape (2010)</p> <p>...because Italian movies are not anymore like (∅) used to be (2012)</p> <p>When I work with him I don't think that (∅) is my husband (2012)</p> <p>I think more of the process of creation because was really, it was really the process of creation (2013)</p> <p>When we did the rape scene was actually easier that way (2010)</p> <p>... and was really interesting to work with Sophie and really there was a beautiful chemistry between us and was beautiful to go to Cannes together (2016)</p>

Potencialidades y límites de los métodos de investigación cualitativa y cuantitativa de los marcadores discursivos interaccionales

The potentials and limits of qualitative and quantitative research methods on interactive discourse markers

Consuelo Pascual Escagedo

Universidad de Salerno

cpascual@unisa.it

RESUMEN

El objetivo de este artículo es poner en evidencia algunas dificultades que surgen a la hora de caracterizar pragmática y prosódicamente los marcadores discursivos interaccionales. En particular, nos referimos al análisis de la partícula *mmh* en conversaciones espontáneas entre estudiantes universitarios italianos de español lengua extranjera. Dos estudios preliminares, el primero, desde una perspectiva pragmática perceptiva y, el segundo, basado en el análisis acústico (frecuencia fundamental, velocidad de habla e inflexiones de las curvas entonativas), han revelado que el carácter polifuncional de esta vocalización no queda plenamente reflejado en su prosodia. La dificultad está en que su carácter multifuncional no se limita al hecho de que cumplen diferentes funciones en la interacción, sino que las desempeñan también contemporáneamente. En algunas ocasiones, una misma emisión, por ejemplo, que desempeña la función fática, puede entrañar también una reacción colaborativa y/o una expresión actitudinal del oyente, en particular, emociones como la sorpresa. La misma situación se ha observado cuando se produce en la toma de turno con la función añadida de expresar acuerdo y entendimiento. Por ello, se hacen necesarios nuevos estudios perceptivos y acústicos bajo una óptica más reflexiva sobre cómo procesamos los datos que nos ofrece la fonética experimental y lo que oímos.

Palabras clave: conversación espontánea, marcadores del discurso, partícula *mmh*, análisis pragmático, análisis acústico.

Abstract

The objective of this article is to show on some difficulties that arise when we pragmatically and prosodically characterize interactional discursive markers. In particular, we refer to the analysis of the mmh particle in spontaneous conversations between Italian university students of Spanish as a foreign language. Two preliminary studies, the first, from a perceptive pragmatic perspective and the second, based on acoustic analysis (fundamental frequency, speed of speech and inflections of the intonation curves), have revealed that the polyfunctional nature of this vocalization is not fully reflected in its prosody. The difficulty is that their multifunctional nature is not limited to the fact that they fulfill different functions in the interaction, but that they also perform them simultaneously. On some occasions, the same broadcast, for example, that plays the phatic function, may also involve a collaborative reaction and / or an attitudinal expression of the listener particularly in emotions such as surprise. The same situation has been observed when it occurs in turns taking with the added function of expressing agreement and understanding. Therefore, new

perceptive and acoustic studies are necessary under a more reflective perspective on how we process the data offered by experimental phonetics and what we hear.

Keywords: spontaneous conversation, discourse markers, mmh particle, pragmatic analysis, acoustic analysis.

1. INTRODUCCIÓN

La presente contribución tiene como finalidad mostrar algunos desafíos relacionados con los métodos de análisis de los marcadores discursivos típicamente interaccionales, tanto desde un punto de vista pragmático como prosódico.

En particular, se ha realizado un estudio para analizar el uso de la partícula *mmh* en nueve conversaciones espontáneas mantenidas por dieciocho estudiantes universitarios italianos de español, extraídas del corpus CIELE, Corpus de conversaciones en Italiano y en Español Lengua Extranjera (Pascual Escagedo 2015). Se trata de conversaciones diádicas cara a cara, de 10 minutos cada una aproximadamente, sin planificación previa, de naturaleza cooperativa, para las que no se les dio ninguna instrucción sobre temas a tratar o tareas que realizar, situación que favoreció que no se creara ninguna predeterminación de las tomas de turno. Los rasgos coloquiales están marcados también por la relación de igualdad y de proximidad vivencial (son compañeros de curso) de los interlocutores, el carácter familiar de los contenidos de las conversaciones (el contexto cotidiano en las clases, en las aulas y fuera de ellas) y, por último, los temas no especializados (Hidalgo Navarro 2017: 44).

El trabajo tiene una doble justificación, por un lado, los estudios de los que disponemos sobre el tema son parciales, como se verá en el apartado dedicado al estado de la cuestión y, por otro, las dificultades que entrañan el análisis de los marcadores interaccionales.

En un primer acercamiento, se analizaron las funciones que desempeñaban siguiendo la clasificación de los marcadores discursivos propuesta por López y Borreguero (2010). Dichas autoras sugieren, dentro de la macrofunción interaccional, tres funciones principales: de control conversacional, de contacto conversacional y función reactiva. Las primeras son emitidas por el hablante y están desempeñadas por aquellos marcadores discursivos (MMDD) que tienen como objetivo delimitar los distintos movimientos conversacionales en la interacción cara a cara (toma, mantenimiento y cesión de turno de habla, control de la recepción, petición de confirmación y llamadas de atención). Las segundas, a cargo del oyente, informan al hablante de que se está en disposición de escucha, o bien manifiestan una cierta actitud ante la información recibida, pero sin intención de arrebatarse el turno de palabra (función fática), o bien transmiten sorpresa, incredulidad, etc. (expresión actitudinal). Por último, la función reactiva expresa la actitud del oyente ante las informaciones dadas en el turno anterior para manifestar desacuerdo total o parcial (reacción opositiva), acuerdo (reacción colaborativa) o pedir explicaciones (petición de aclaración).

Esta clasificación evidencia el carácter polifuncional de los MMDD interaccionales. Sin embargo, la dificultad está en que la multifuncional no se limita al hecho de que cumplen diferentes funciones en la interacción, sino que las desempeñan también contemporáneamente. Ante esta plurifuncionalidad, no siempre es fácil determinar cuál de las funciones es la principal.

En un segundo estudio (Pascual Escagedo 2019), cuyo objetivo era verificar si existía una relación entre las funciones comunicativas de *mmh* y sus características prosódicas, mediante la herramienta Praat, se analizaron la duración, las frecuencias inicial, final y media, el contorno melódico (siguiendo las pautas propuestas por Hidalgo 2015) y las inflexiones relevantes de las curvas de f_0 (Garrido 2017).

En este trabajo, es nuestra intención mostrar las características fonopragmáticas y los obstáculos encontrados a la hora de analizarlas e interpretarlas. Nos centraremos más en las cuestiones acústicas y nos remitimos a los particulares de los aspectos pragmáticos contenidos en Pascual Escagedo (2018).

2. EL ESTUDIO DE LA ENTONACIÓN DE LA PARTÍCULA MMH. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En esta sección, recogemos los estudios consultados que se han ocupado de las funciones de la partícula *mmh* y su relación con la entonación. Una revisión de la bibliografía sobre el tema muestra que los trabajos llevados a cabo hasta ahora son parciales. Por ello, tenemos motivos para pensar que este tema es una asignatura pendiente.

Si bien son bastantes las investigaciones llevadas a cabo sobre la prosodia de la vocalización *mmh* cuando se emiten como pausas llenas o sonoras en diferentes idiomas (Duez 1982 con el francés, Shriberg y Lickley 1993 con el inglés, Savino y Recife 2000 con el italiano y Machuca, Llisterri y Ríos 2015 con el español, por citar algunos), son pocos los estudios que se han ocupado de la prosodia de las diferentes funciones comunicativas de esta partícula.

Cerrato (2005 y 2007) analiza los sonidos "m-like" (*si*, *mm*, *mhm*, *ok*, *ah*, *eh*, *ja*, etc.) en conversaciones de suecos e italianos. La autora identifica cinco funciones comunicativas en estos sonidos: continuation i go on, continuation you go on, acceptance, non-acceptance, expressive. En el análisis prosódico obtiene diferencias según las funciones, principalmente, palabras parecidas a *mmh* con contorno ascendente, se usa como feedback give continuation you go on y las que tienen contorno descendente se utilizan principalmente para indicar feedback give acceptance. entre las interacciones de los suecos y las de los italianos, la diferencia principal en el contorno F_0 parece ser entre las funciones continuation you go on y la función acceptance, más marcada en italiano, mientras que en sueco estas dos funciones presentan contornos similares. Por último, tanto en italiano como en sueco, las expresiones de retroalimentación que cumplen la función continuation you go on se caracterizan por un contorno de tono ascendente.

Por su parte, Bravo Cladera (2009) analiza las funciones, la posición y la entonación de esta partícula *mmh* inspirándose en Allwood (1988 y 1993), Allwood et al. (1992), Gardner (2001) y Cerrato (2005) y da como función general de *mmh* la retroalimentación. En el análisis de dos corpus de interacciones entre bilingües españoles y suecos, comparándolo con el análisis de otro corpus de nativos chilenos, identifica 4 funciones específicas: continuador (contacto de la recepción y la comprensión del mensaje en marcha, ubicado dentro de la secuencia), iniciador de intervención (toma de la palabra, localizado al inicio del turno de habla), como señal para la cesión del turno de habla (emitido al final del turno de habla), indicador de la comprensión y respuesta a pregunta u orden (como los continuadores, aparecen dentro de las secuencias). En su estudio, observó dos tipos de entonación: llana y ascendente. Halló que ambos tipos de entonación aparecen en las funciones de continuación de la interacción y de la comprensión del mensaje y cuando

mmh cumple las funciones confirmación a preguntas o exhortaciones, la entonación es ascendente.

Por último, disponemos del estudio de Garrido et al. (2017) cuyo objetivo era analizar los usos comunicativos de *mmh* en un corpus de conversaciones de nativos españoles. En este trabajo se encontraron 5 funciones de *mmh*: cuando el hablante invita a su interlocutor a continuar hablando, expresando que entiende lo dicho y sigue a la escucha; el hablante llena un espacio de espera, sin intención informativa específica; el hablante habla para sí mismo; el hablante expresa duda o inseguridad sobre lo que está diciendo y, por último, el hablante expresa una emoción. El análisis de los contornos melódicos de estas funciones indica que cuando el hablante quiere seguir escuchando al interlocutor *mmh* presenta, principalmente, una curva circunfleja con un inicio alto, un descenso medio y un ascenso final. En las pausas llenas, presenta un contorno plano y cuando expresa duda y emoción, las curvas melódicas presentan bastante variabilidad en la forma de su contorno, pudiendo ser planas, descendentes y ascendentes.

A nuestro juicio, es este último estudio el que mejor refleja la complejidad del análisis fonopragmático de la vocalización *mmh*.

A continuación mostramos y comentamos algunos casos extraídos de los estudios fonopragmáticos de la partícula *mmh* llevados a cabo con nuestro corpus de conversaciones en español entre estudiantes italianos universitarios que evidencian los obstáculos que conlleva el análisis entonativo de esta partícula.

Consideramos que es innecesario dedicar un apartado a los detalles de la metodología empleada, resumida en la introducción, debido a que el apartado siguiente está centrado precisamente en la metodología de nuestra investigación.

3. DIFICULTADES EN LA CARACTERIZACIÓN FONOPRAGMÁTICA DE LA PARTÍCULA *MMH*

La clasificación propuesta por López y Borreguero (2010) ha resultado ser aplicable en el análisis de las vocalizaciones *mmh* en el corpus estudiado, dado que han cumplido la función fática, de expresión actitudinal, de reacción colaborativa y de petición de aclaración, además de ser emitida para tomar el turno de habla y como respuesta a preguntas (Pascual Escagedo 2018). Concretamente, los análisis de las nueve conversaciones mantenidas por dieciocho estudiantes italianos de ELE, en aproximadamente 90 minutos de interacción, dieron como resultado 196 emisiones de la partícula *mmh* distribuidas de la siguiente manera (Pascual Escagedo 2018): el 73% (144 casos) han desempeñado la función fática (124 *mmh* y 20 *mmhmmh* casos); el 17% (33 casos) se ha empleado para la toma de turno (29 *mmh* y 4 *mmhmmh* casos); el 3% (6 casos) han sido respuestas colaborativas; el 1% (2 casos) se ha emitido para pedir aclaración y, por último, el 6% (11 casos) han sido respuestas a preguntas.

Una de las dificultades a la hora de analizar estas emisiones está en que su carácter multifuncional no se limita al hecho de que cumplen diferentes funciones en la interacción, sino que desempeñan más de una función contemporáneamente. De hecho se han dado casos en los que, una misma emisión desempeña la función fática y, al mismo tiempo, puede también contener una reacción colaborativa y/o una expresión actitudinal del oyente. Lo mismo ocurre cuando se produce para tomar el turno con la función añadida de expresar acuerdo y entendimiento. Como consecuencia, no siempre es fácil determinar cuál de las funciones es la principal.

Por otra parte, para estudiar la relación entre las funciones comunicativas de *mmh* y sus características prosódicas, empleamos la herramienta Praat. Se analizaron la duración, las frecuencias inicial, final y media y el contorno melódico. Praat es un programa de acceso libre que permite analizar el habla procesando muestras para obtener información acústica (espectrogramas de banda estrecha y banda ancha, espectros, formantes, frecuencia fundamental, intensidad y duración). Dado que el objeto de estudio es solo una partícula, no hemos utilizado el sistema de transcripción TextGrid que ofrece el programa y hemos usado la transcripción ortográfica del corpus CIELE.

En cuanto al patrón melódico, se clasificaron las vocalizaciones en función de los contornos de f_0 anotando, por un lado, las diferencias entre las frecuencias iniciales (fI) y las finales (fF) y, por otro, las inflexiones más significativas de las curvas. El resultado fue que la mayor parte fueron descendentes (la diferencia entre las fI y las fF fueron positivas) y presentaron con mayor frecuencia una curva con una parte inicial alta que desciende ininterrumpidamente (PI_VM_VF). Menos frecuentes fueron las curvas ascendentes (diferencias entre las fI y las fF negativas) con una realización con inicio alto, descendente en la parte media y ascendente al final, del tipo PI_VM_PF (Pascual Escagedo 2019).

Sin embargo, este trabajo también reveló resultados contrastantes. De hecho, si por un lado, efectivamente ha sido posible asociar con claridad las funciones más frecuentes, la fática y su emisión para la toma de turno, a unas duraciones y a unos patrones melódicos distintos y característicos, por otro, esta metodología no nos ha permitido caracterizar aquellas emisiones que han cumplido con más de una función contemporáneamente.

En este epígrafe recogemos algunos ejemplos representativos de los casos en los que hemos encontrado mayor dificultad a la hora de caracterizar pragmática y acústicamente la partícula *mmh*. Concretamente, nos referimos a dos situaciones: (1) cuando *mmh* desempeña la función fática con el valor añadido de mostrar una cierta actitud ante la información recibida (expresión actitudinal) y (2) cuando, en la misma emisión, cumple más de una función contemporáneamente (función fática y toma de turno con valor de acuerdo o entendimiento del mensaje del interlocutor).

En el primer caso, la percepción auditiva distingue con claridad las emisiones que transmiten emociones, en particular, sorpresa, de las que tiene un carácter más neutro. Sin embargo, los valores ofrecidos por el análisis acústico con la herramienta Praat no permiten diferenciarlos con precisión.

En (1) ESA2SA03 mostramos un ejemplo de *mmh* en el turno 22 que se percibe muy expresivo en el que SA27 transmite sorpresa ante el hecho de que su compañera de clase trabaje todos los días fregando platos en un restaurante.

(1) ESA2SA03

1	SA28		[&e]eh yoo / mmh
7	:	/ yo trabajo↓ / trabajo todos los días §	
1	SA27		§
8	:	¿qué ha[ces?]	
1	SA28	[enn] unaa restaurante[e piz]zeria	
9	:		
2	SA27		[mmh]
0	:		
2	SA28	= &eeh yoo / &mmh &mmh limpioo los platos §	
1	:		

2 SA27
2 :

§ immh!

La curva melódica de la emisión del turno 22 en (1) ESA2SA03 está caracterizada por una f_i de 351,51 Hz, una f_f de 268,46 Hz ($f_i - f_f = 83,05$ Hz) y una duración muy breve (0,09 seg.), como se observa en el gráfico 1.

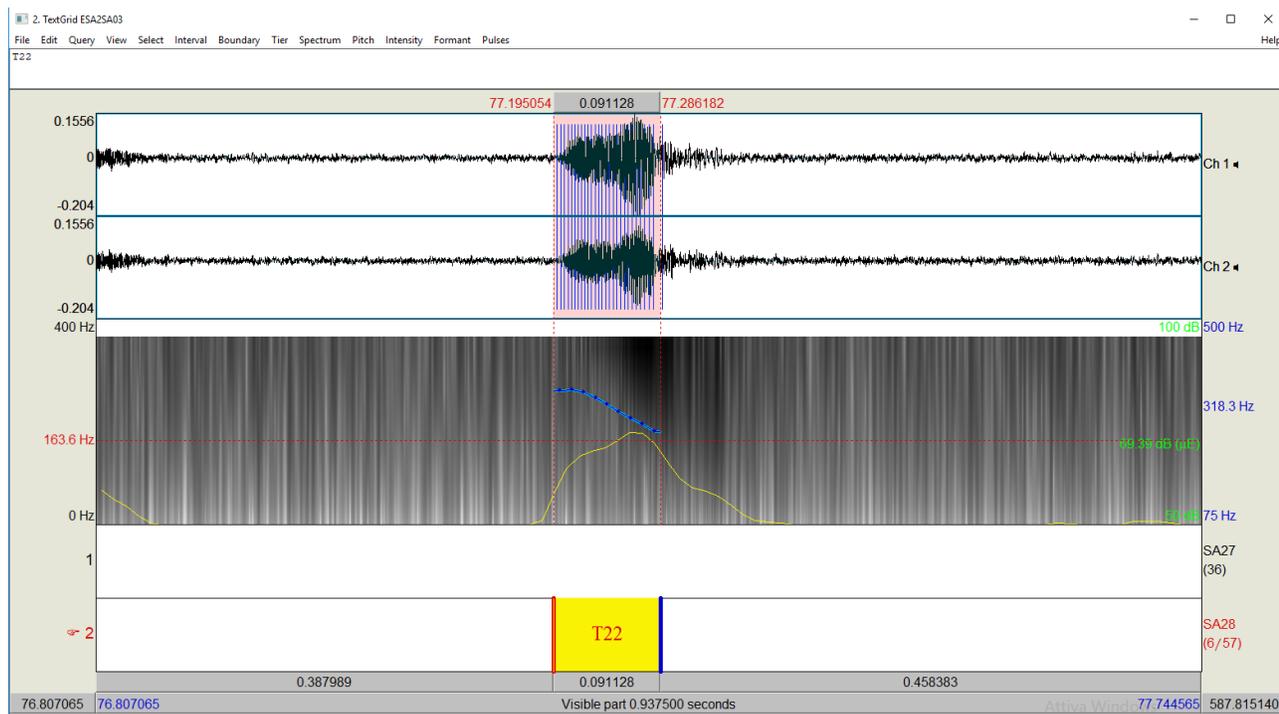


Gráfico 1. Curva melódica de *mmh* fático muy expresivo, turno 22 ($f_i - f_f$ positiva)

Si comparamos los datos del ejemplo (1) ESA2SA03 con los de un ejemplo característico de la función fática sin valor añadido, con entonación casi neutra, como el recogido en (2) ESB1SA02 (turno 60), cabría pensar que el valor más expresivo queda reflejado por una curva descendente más pronunciada, ya que en (2) ESB1SA02 la diferencia de la frecuencia inicial y final corresponde a 32,76 Hz (f_i de 210,91 Hz y una f_f de 178,15 Hz). También podría incidir el valor de partida de las frecuencias iniciales, mayor en (1) ESA2SA03, con f_i de 351,51 Hz, que en (2) ESB1SA02, con f_i de 210,91 Hz. Quizás podría influir también la duración, mayor en (2) ESB1SA02 con 0,18 s que en (1) ESA2SA03, con 0,09 s. No obstante, la muestra de la que disponemos nos permite solo hacer hipótesis. De hecho, han sido muy poco frecuentes en las conversaciones analizadas los casos en que la partícula *mmh* ha desempeñado la función fática con valor expresivo.

(2) ESB1SA02

54 SA33 &ehh ¿fuee solaa o con amigo((s)) [o con- con novio?]

:

55 SA34 [ino! / yo fuii] con mi

: tía §

56 SA33

: § °(immh!)° §

- 57 SA34 § mi mama yy mi novio / Mario
 :
 58 SA33 immh!
 :
 59 SA34 yy &ehh e mii / abuela
 :
 60 SA33 **immh!**
 :
 61 SA34 mi abuelaa &ehh [ahora vive]
 :

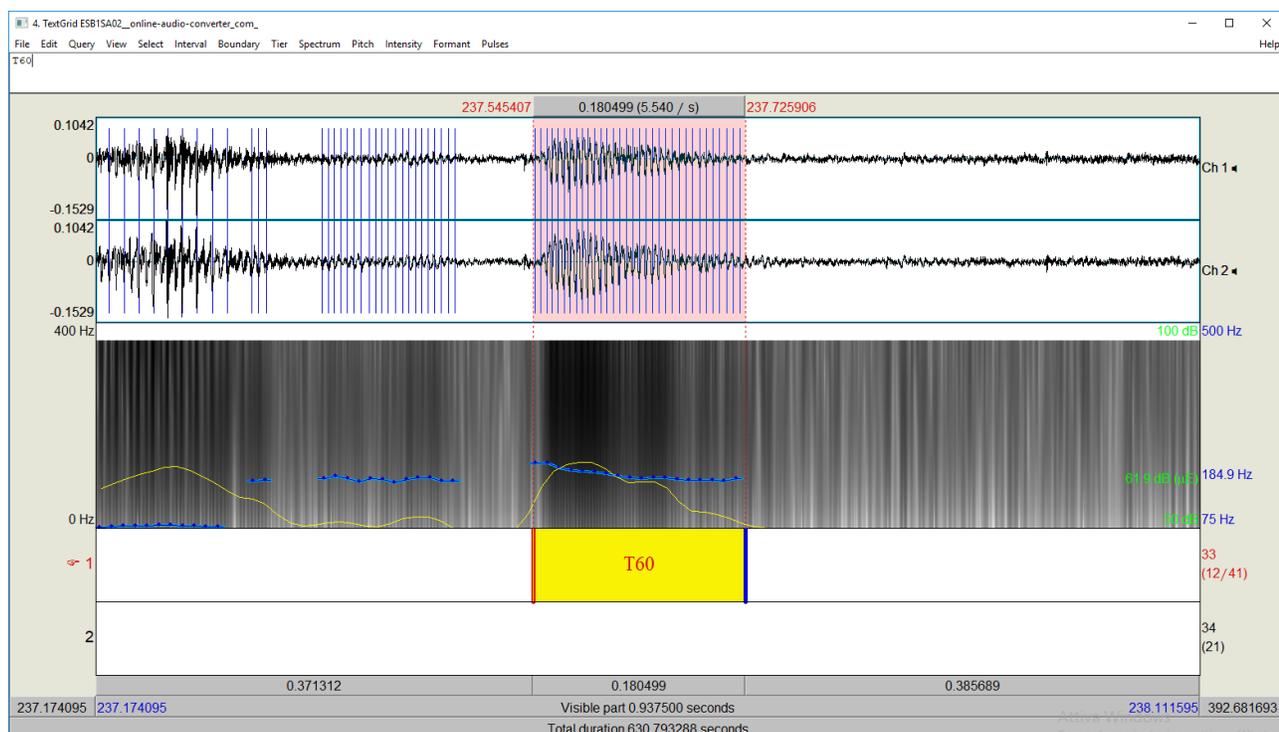


Gráfico 2. Curva melódica de *mmh* fático, tono neutro, turno 60 (f_1 - f_f positiva)

Sin embargo, se han hallado casos como en el turno 199 del ejemplo (3) ESA2SA03 en el que no hay indicio en el contexto de una expresión actitudinal de sorpresa que han dado valores melódicos muy similares a los que la manifiestan. De hecho, SA28 emite *mmh*, tras recibir la información del nombre del perro con la función de informar al hablante de que está en disposición de escucha, sin intención de tomar la palabra y sin valor añadido, con una f_1 de 247,63 Hz y una f_f de 159,53 Hz (f_1 - f_f = 88,10 Hz) y una duración de 0,29 s.

- (3) ESA2SA03
 194 SA27 [(RISAS)] / mi hermanaa &ehh quiera mucho a los
 : animales §
 195 SA28 § ¿es apasionada? §
 :

196 SA27 § sí / sobre todo los gatos yy el perro
 : §
 197 SA28 § immh! §
 :
 198 SA27 § yy el perro se llama Gaia
 :
 199 SA28 **immh!** §
 :
 200 SA27 § yy // °(es una pestee dee)° →
 :
 201 SA28 {i como mi perro!} / [(RISAS)]
 :

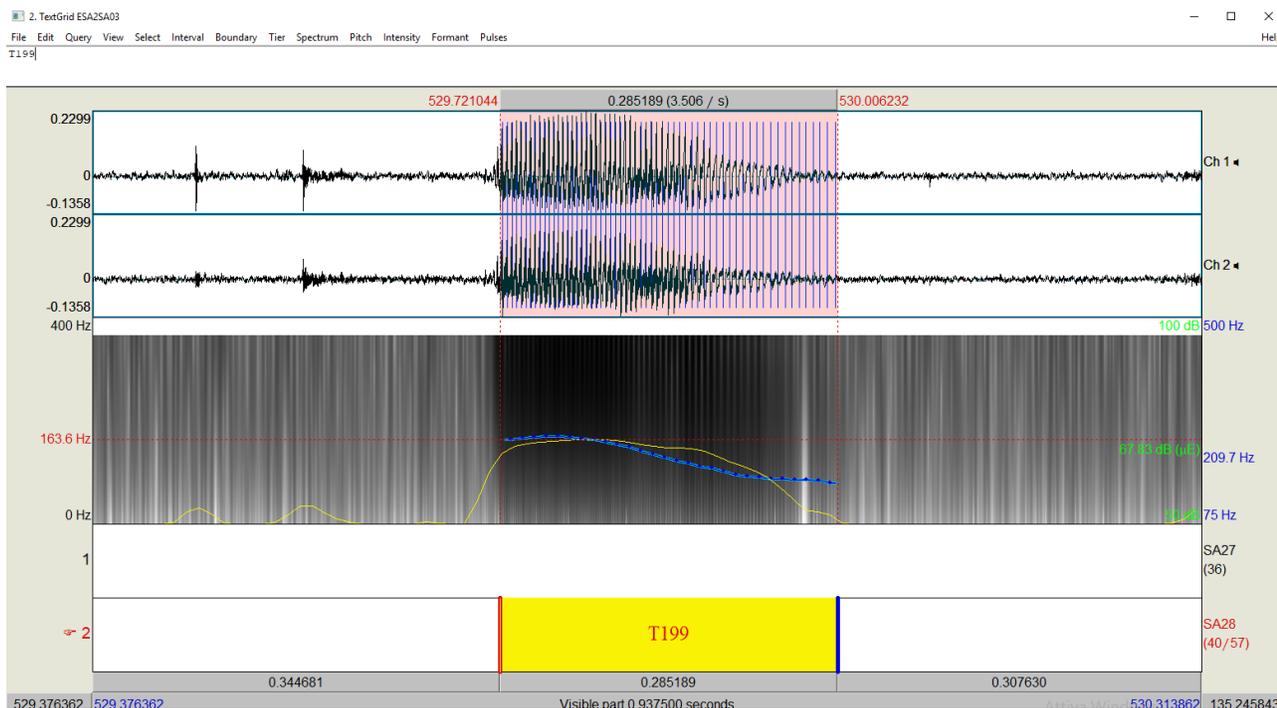


Gráfico 3. Curva melódica de *mmh* fático, turno 199 (fI - fF positiva)

Mostramos otro ejemplo con sus parámetros acústicos que corrobora lo que venimos diciendo. El turno 70 de (4) ESA2SA03 presenta una fI aún más elevada, respecto al ejemplo (1) ESA2SA03 de 403,35 Hz y una fF de 201,84 Hz, lo que corresponde a una diferencia de fI - fF igual a 201,51 Hz y una duración de 0,19 s. y, sin embargo, la emisión no se percibe como más expresiva. Tampoco el contexto en el que se emite ofrece señales de su posible valor expresivo ya que SA27 sabe que SA28 estudia alemán e inglés, por lo que no hay nada de extraño en que quiera trabajar en Inglaterra o Alemania.

(4) ESA2SA03

- 69 SA28: § &ehh yoo quiero trabajar en el extranjero / en &ehm en Inglaterra o en Alemania
- 70 SA27: **immh!** §
- 71 SA28: § porquee me gustaa / he estadoo- ya he estadoo en Inglaterra / &ehh &ehh a Oxford // y me he- &ehh me he gustado / entonces &ehh quería trabajar allí / yy ¿y tú [tienes =]

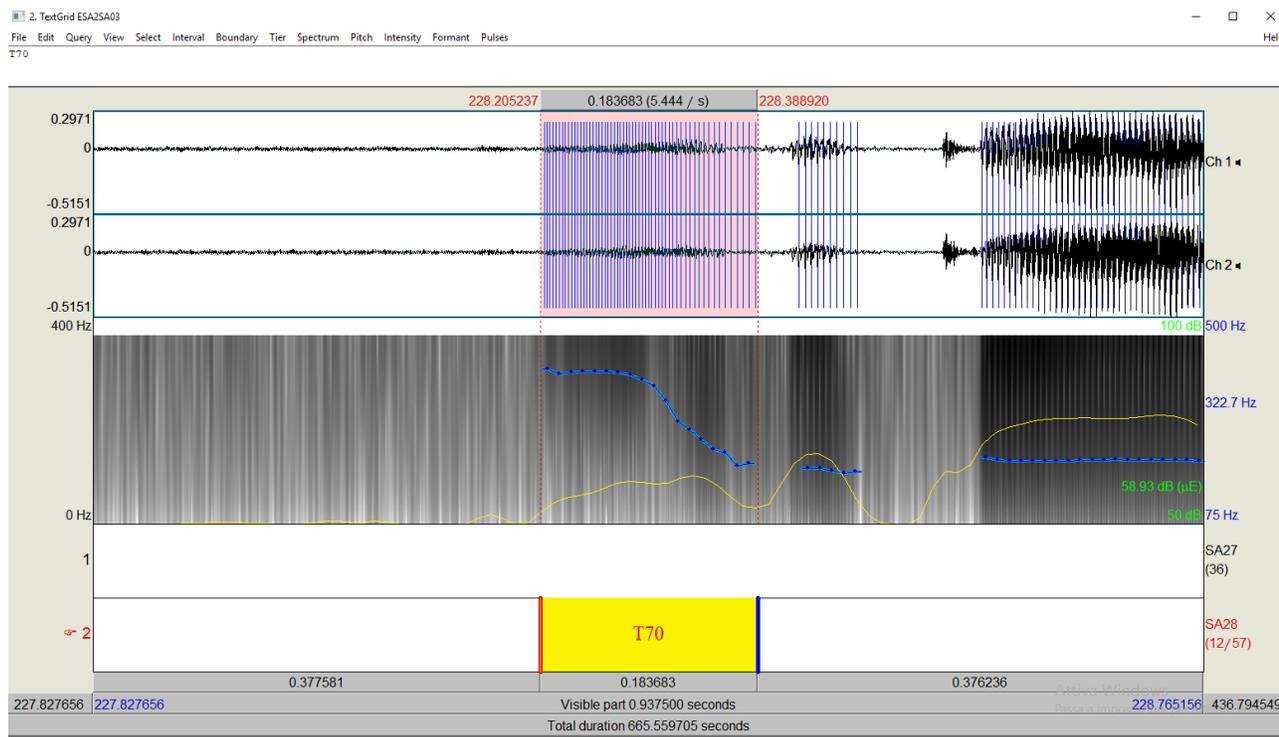


Gráfico 4. Curva melódica de *mmh* fático, turno 70 (*fI-fF* positiva)

Otros casos que no nos han permitido caracterizar los patrones melódicos son aquellos en los que, en la misma emisión, *mmh* cumple más de una función contemporáneamente. En el turno 7 del ejemplo (5) ESB1SA03, *mmh* desempeña al mismo tiempo la función fática y de respuesta colaborativa mostrando acuerdo con su interlocutor sobre el hecho de que el español es más fácil para ellos que el inglés debido a que es un idioma que se parece más al italiano.

En este caso la *fI* es de 217,06 Hz y la *fF* de 156,94 Hz ($fI-fF= 60,12$ Hz) y presenta una duración de 0,10 s.

(5) ESB1SA03

- 6 SA36: = yy y quieren &eh hacer aprender &eh el inglés a los estudiantes / &ehh son muyy &eh preparados los profesores de aquí por eso ahora en la universidad &ehh // de aquí amo el &eh también el inglés como el español / el español es más fácil para mí porque es &eh símil al- al italiano
- 7 SA35: °(**immh!**)°
- 8 SA36: peroo también el inglés tiene suu &ehh fas- ¿fascino?
- 9 SA35: **immh!** / &ehh que puede ser fácil también el inglés
- 10 SA36: puede ser amable

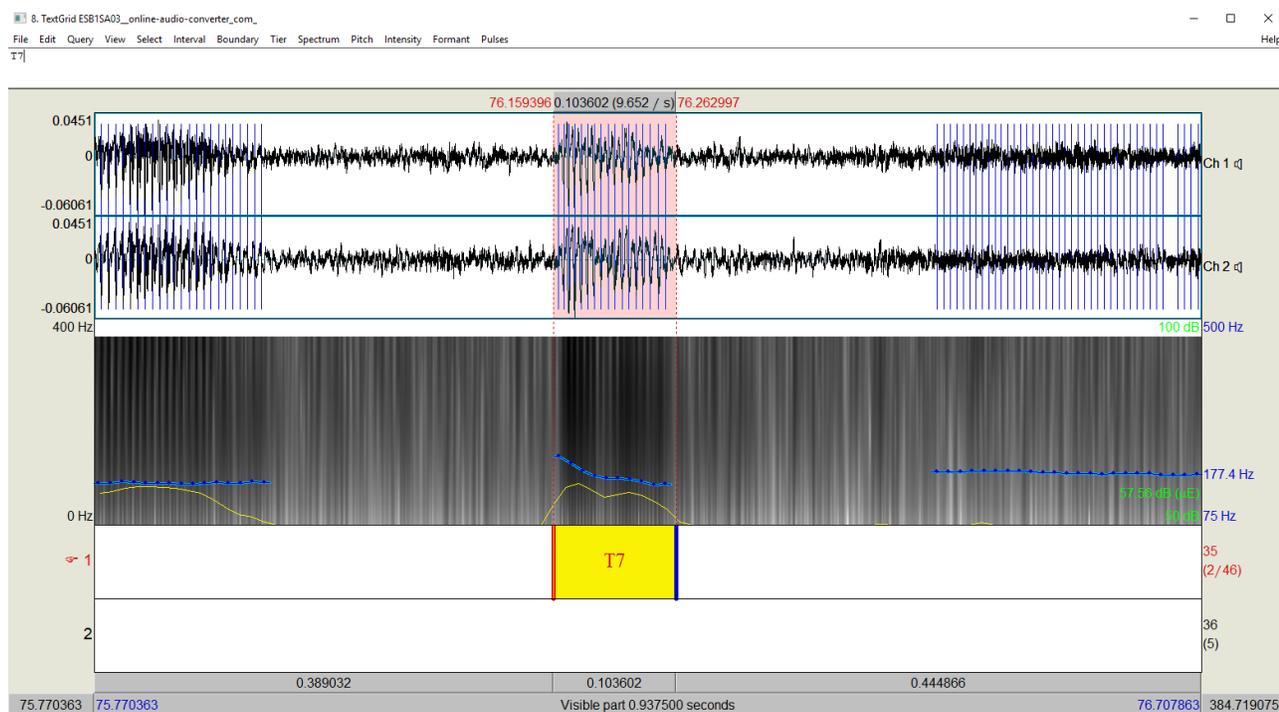


Gráfico 5. Curva melódica de *mmh* fático/respuesta colaborativa, turno 7 (*f*₁-*f*_F positiva)

Los valores obtenidos en la emisión de *mmh* con la doble función de informar al hablante de que se está en disposición de escucha y manifestar acuerdo no son distantes de los que cumplen solo con la función fática, como en el ejemplo (6) ESA2SA03, caracterizado por una *f*₁ de 250,52 Hz y una *f*_F de 191,56 Hz, correspondiente a una diferencia de frecuencia inicial y final de 58,95 Hz y presenta una duración de 0,19 s.

(6) ESA2SA03

- 98 SA27 y he visto Ávila y Segovia &ehm °(((esa es la)))° §
 :
 99 SA28 § ¿y
 : Burgos / &mmh Barcelonaa? / [°(todos esos)°]
 100 SA27 [no / eso no] / expe- espero dee de
 : ir el año / próximo §
 101 SA28 § **immh!** §
 :
 102 SA27 § pero / durante la pausa *estiva*
 : §

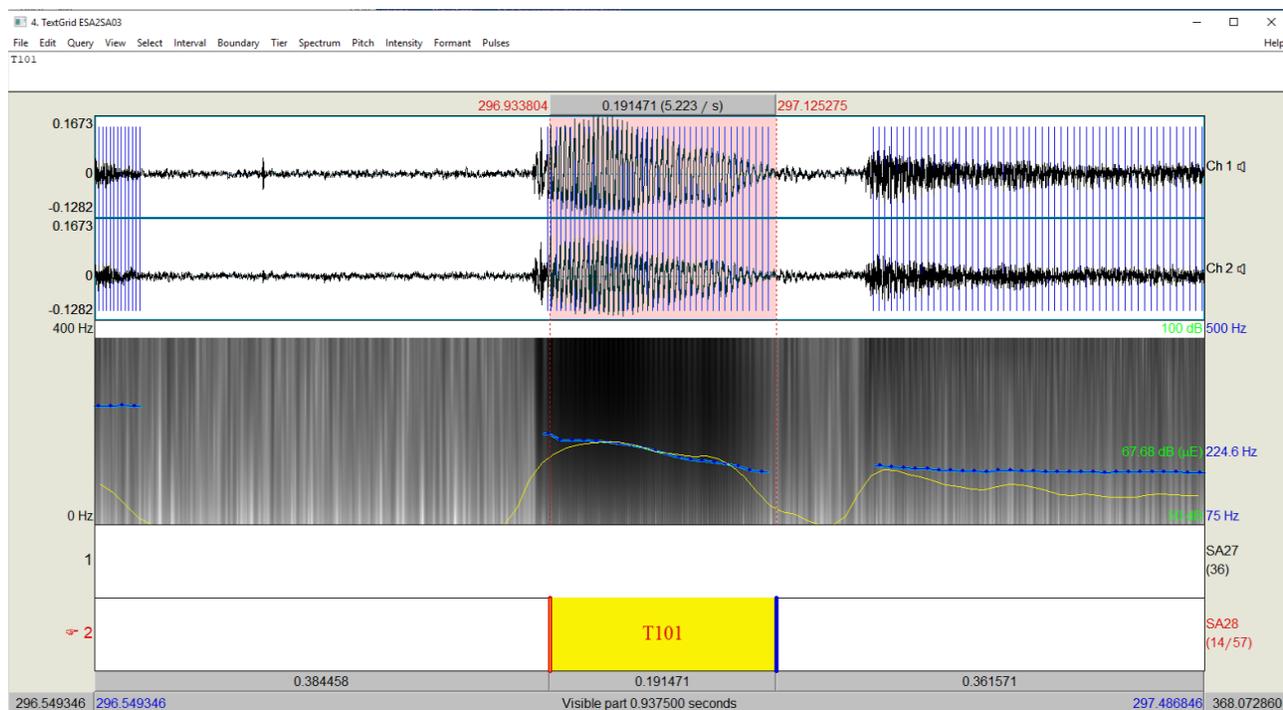


Gráfico 6. Curva melódica de *mmh* fático, turno 101 ($f\bar{I}$ - $f\bar{F}$ positiva)

De la misma manera, tampoco ha sido posible distinguir prosódicamente la partícula *mmh* cuando se emplea en la toma de turno con valor de acuerdo o entendimiento del mensaje del interlocutor, respecto a la sola toma de turno, como lo demuestran los valores correspondientes a los ejemplos (7) ESB1SA03 y (8) ESB1SA01.

En el turno 11 de (7) ESB1SA03, SA35 está de acuerdo con el mensaje de su interlocutor sobre la opinión de que el inglés es una lengua bonita. La curva melódica presenta valores de $f\bar{I}$ (184,86 Hz) y de $f\bar{F}$ (170,6 Hz) muy próximos, con una diferencia de $f\bar{I}$ - $f\bar{F}$ = 14,26 Hz, es decir, un contorno casi plano característico de la toma de turno sin valor añadido.

(7) ESB1SA03

9 SA35: *immh!* / &ehh que puede ser fácil también el inglés

10 SA36: puede ser amable

11 SA35: ***immh!*** / a mí me / por ejemplo / me gusta más el inglés quee el español yy &ehm porquee &ehm &ehm / hasta ahora he siempre escuchado música inglés y creoo quee &ehh lo he aprendido gracias a- a eso yy &ehm &ehm me gusta también el español peroo el inglés es &ehh / mii lengua favorita / °(&ehm)° yy ¿las otras asignaturas te gustan? / como literaturaa
→

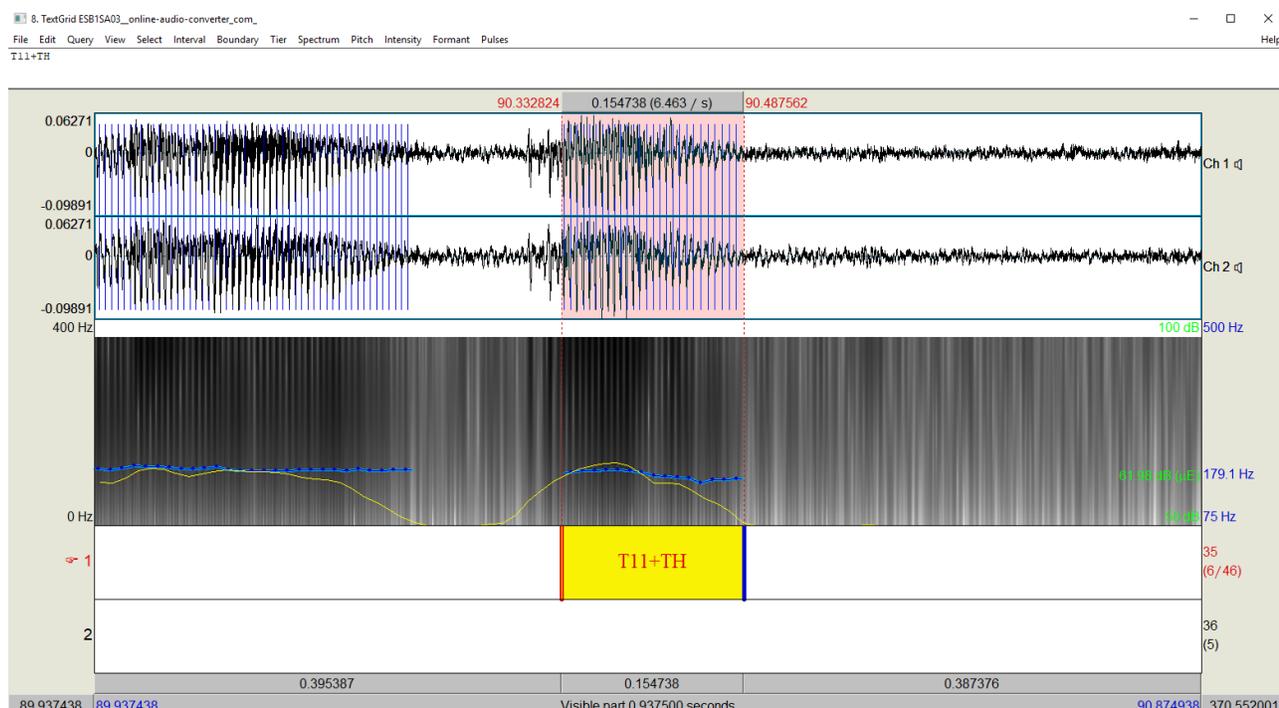


Gráfico 7. Curva melódica de *mmh* en la toma de turno, turno 11 (*fI*-*fF* positiva)

En el ejemplo (8) ESB1SA01, hemos interpretado la toma de turno de SA32 con el valor añadido de entender la explicación de su compañero sobre los cursos de que consta la carrera de derecho y también ha dado como resultado una curva casi plana con una *fI* de 204,26 Hz y una *fF* de 186,65 Hz (*fI*-*fF*= 17,61 Hz). A la luz de estos resultados, hemos deducido que la expresión de acuerdo y de entendimiento en las emisiones de la partícula *mmh* en nuestro corpus no quedan reflejadas en los valores acústicos, sino en los análisis de los contenidos (información referencial de los turnos) de las intervenciones e intercambios entre los interlocutores.

(8) ESB1SA01

- 18 SA32: § en *Giurisprudenza* no
 2 existee [&eh =]
 18 SA31: [¿no?]
 3
 18 SA32: = &eh no [es de cinco años]
 4
 18 SA31: [¿porque es de cinco?] / ¡AH! el nuevo
 5 ordinamento §
 18 SA32:
 6 § sí pero §
 18 SA31: § el vejo era dee [tres =]
 7
 18 SA32: [tres]
 8
 18 SA31: = plus dos
 9

19 SA32: *immh!* / &ehh peroo trabaja &ehh [(()]
0

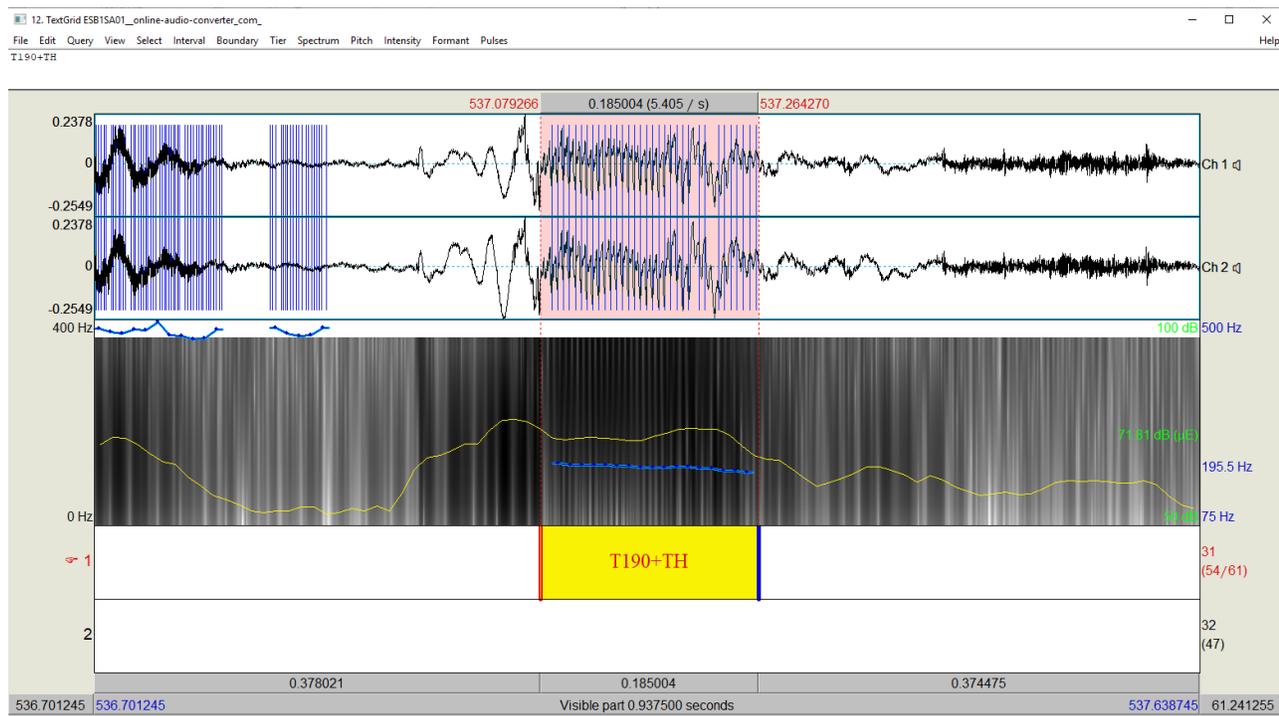


Gráfico 8. Curva melódica de *mmh* en la toma de turno, turno 190 (f_1 - f_F positiva)

Sin embargo, en el corpus analizado, no hemos encontrado casos suficientes para llegar a conclusiones definitivas. En nuestro análisis hemos encontrado 33 casos (17% del total de las emisiones) en los que la partícula *mmh* que introduce un turno de habla, de los que 21 (64%) no han añadido ningún significado más que indicar al hablante que se participa y se sigue con atención el contenido del mensaje del interlocutor. De las restantes 12 emisiones, en 9 casos (27%) se comunica al interlocutor que está de acuerdo con sus mensajes y en 3 casos (9%) que ha entendido el contenido de los mismos (Pascual Escagedo 2018: 250).

4. CONCLUSIONES

Este artículo muestra las dificultades que han surgido a la hora de analizar pragmática y prosódicamente la partícula *mmh* en nueve conversaciones espontáneas entre estudiantes universitarios italianos de español lengua extranjera extraídas del corpus CIELE (Pascual Escagedo 2015).

Para el análisis pragmático hemos utilizado las clasificaciones de las funciones de los marcadores discursivos ofrecidas por López y Borreguero (2010). De los 196 casos estudiados, el 73% (144 casos) han desempeñado la función fática. Les siguen en frecuencia, la toma de turno, con el 17% (33 casos). Mucho menos frecuentes han sido las respuestas colaborativas, con el 3% (6 casos) y las peticiones de aclaración, con el 1% (2 casos). Por último, *mmh* ha sido empleado como respuestas a preguntas en 11 casos (6%).

El análisis acústico, llevado a cabo con la herramienta Praat, si bien ha permitido caracterizar prosódicamente algunas funciones, como la fática y la de toma de turno, no ha proporcionado datos significativos en aquellas situaciones en las que la partícula *mmh* ha cumplido más de una función al mismo tiempo. Es el caso de las emisiones que han desempeñado la función fática con el valor añadido de una cierta expresión actitudinal, en particular, emociones como la sorpresa y cuando cumple más de una función al mismo tiempo: función fática y toma de turno con valor de acuerdo o entendimiento del mensaje del interlocutor.

Consideramos que esto es debido, por una parte, al hecho de que cuando trabajamos con muestras reales de conversaciones espontáneas algunos usos funcionales presentan un escaso número de apariciones en los corpus (aspecto que limita la labor del investigador) y, por otra, a su naturaleza polifuncional que aún no nos permite armonizar el análisis perceptivo de las funciones de los marcadores en la interacción con el del análisis acústico instrumental.

Por todo ello, los problemas metodológicos encontrados en el análisis pragmático y acústico de las funciones de la partícula *mmh* en nuestro estudio están aún por resolver. Es nuestra intención ampliar la muestra al fin de disponer de más casos, en la esperanza de que un mayor número de casos facilite la caracterización fonopragmática de estas emisiones polifuncionales. A pesar de estas limitaciones, esperamos haber dado una contribución al mayor conocimiento de la partícula *mmh*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allwood, J., 1988. Om det svenska systemet för språklig återkoppling. In Linell, P., Adelswärd, V., Nilsson, T. & Pettersson P.A., Eds.) *Svenskans Beskrivning 16, Vol.1., SIC 21a*) University of Linköping, Tema Kommunikation: 89-106.
- Allwood, J., Nivre, J. & Ahlsén, E., 1992. On the semantics and pragmatics of linguistic feedback. *Journal of Semantics*, 9(1):1-26.
- Allwood, J., 1993. Feedback in Second Language Acquisition. In Perdue C., Ed.) *Adult Language Acquisition. Cross-Linguistic Perspectives* Cambridge, Cambridge University Press, II: 196-235.
- Bravo Cladera, N., 2009. La retrocanalización como una realización de la interacción: algunos usos de *mm* y *mhm* en español. En *Actas del II Congreso de hispanistas y lusitanistas nórdicos, Estocolmo, 25-27 de octubre de 2007*. Estocolmo: Acta Universitatis Stockholmiensis: 25-42.
- Cerrato, L., 2005. On the Acoustic, Prosodic and Gestural Characteristics of 'm-like' Sounds in Swedish. en *Gothenburg Papers, Feedback in spoken Interaction. Nordtalk Symposium 2003. Theoretical Linguistics* 91. Gothenburg: University of Gothenburg: 18-31. https://www.researchgate.net/publication/44258154_Feedback_In_Spoken_Interaction
- Cerrato, L., 2007. *Investigating Communicative Feedback Phenomena across Languages and Modalities*. Tesis doctoral. Stockholm: Sweden <http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/3109.pdf>
- Gardner, R., 2001. *When Listeners Talk. Response tokens and listener stance*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Garrido, J.M., Laplaza, Y., García, C.L., 2017. Caracterización pragmática y prosódica de la vocalización "mmm" en español. V. Marrero y E. Estebas (eds), En *Tendencias actuales en fonética experimental. Cruce de disciplinas en el centenario del Manual de Pronunciación Española (Tomás Navarro Tomás)*, 2017: 125-129.

- Duez, D., 1982. Silent pauses and non-silent pauses in three speech styles. *Language and Speech*, 25: 11-28.
- Hidalgo Navarro, A., 2015. Prosodia y partículas discursivas: sobre las funciones de atenuación, intensificación como valores (des)cortesés en los marcadores conversacionales. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62: 76-104.
<http://roderic.uv.es/handle/10550/47907>
- Hidalgo Navarro, A., 2017. Marcadores discursivos y prosodia: parámetros acústicos y especialización funcional de partículas atenuantes en español. *VERBA*, 44: 35-70.
<http://dx.doi.org/10.15304/verba.44.2637>
- López Serena A. y Borreguero Zuloaga M., 2010. Los marcadores discursivos y la variación lengua hablada vs. lengua escrita. En Ó. Loureda, E. Acín (eds.), [Discourse markers and spoken/written language variation]. *Los estudios sobre marcadores del discurso en español hoy*. Madrid: Arco Libros: 415-495.
- Machuca M. J., Llisterri J. y Ríos A., 2015. Las pausas sonoras y los alargamientos en español: un estudio preliminar. *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 5: 81-96.
- Pascual Escagedo, C., 2015. *Corpus de conversaciones en italiano y en español LE (CIELE)*. Universidad de Alcalá: *LinRed XII (Lingüística en la Red)*.
http://www.linred.es/numero12_corpus-1.html
- Pascual Escagedo, C., 2018. La partícula *mmh*. Análisis descriptivo del uso de la partícula *mmh* en las conversaciones de estudiantes italianos de ELE. *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 5 (2): 239-265.
- Pascual Escagedo, C., 2019. Análisis pragmaprosódico de la partícula *mmh* en las conversaciones en ELE de italianos. En A. Cabedo Nebot, A. Hidalgo Navarro (eds), *Pragmática del español hablado. Hacia nuevos horizontes*. II Congreso Internacional del español hablado Publicacions de la Universitat de València (PUV): 353-368.
- Savino, M. y Refice, M., 2000. Acoustic Cues for Classifying Communicative Intentions in Dialogue Systems. En Sojka P., Kopecek I., Pala K., (eds), *Text, Speech and Dialogue*. TSD 2000. Lecture Notes in Computer Science, 1902. Springer, Berlin, Heidelberg: 421-426.
- Shriberg, E. y Lickley, R., 1993. Intonation of clauseinternal filled pauses. *Phonetica* 50: 172-179.

Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas

