

Morfosintaxis del español de hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León

Spanish morphosyntax of English heritage speakers in Castilla y León

Autoría

JUAN PABLO OREJUDO GONZÁLEZ
Universidad de Salamanca, España
juanpa_og@usal.es
<https://orcid.org/0000-0001-7436-4104>

Resumen

El español como lengua de herencia en Estados Unidos y su interacción con el inglés ha sido ampliamente estudiado desde hace décadas. En dicho contexto, la lengua familiar es el español, que se ve influida por la lengua mayoritaria, el inglés. En Castilla y León (España) también hay contextos de habla familiares en los que el español interactúa con el inglés. Sin embargo, en estos ambientes la lengua familiar es el inglés y la lengua mayoritaria es el español, es decir, se produce la situación inversa. Por esta razón, conviene reflexionar sobre si los procesos de erosión ampliamente estudiados en el español de herencia de EE.UU. son similares a los del español de hablantes angloparlantes en España. Así, en esta investigación se describen los patrones morfosintácticos de los hablantes de herencia hispanos en Estados Unidos y después se comparan con los del español de hablantes de herencia angloparlantes de 6 a 12 años en la provincia de Castilla y León. Aunque en ambos países las lenguas que interactúan son las mismas, hay dos grandes diferencias que responden a sus contextos de uso y su prestigio social: 1) el español es lengua familiar en Estados Unidos y el inglés es lengua familiar en España; 2) el español es lengua de prestigio en España y el inglés es lengua de prestigio tanto en España como en Estados Unidos. Para identificar los patrones morfosintácticos de angloparlantes de herencia en España se ha realizado un muestreo intencionado en Castilla y León para encontrar a los hablantes que cumplían con el perfil establecido. Posteriormente se realizaron entrevistas semidirigidas, que fueron grabadas digitalmente para su transcripción. Con dichas transcripciones se creó un corpus lingüístico para analizar la forma de hablar de este grupo de informantes. Los datos obtenidos tras el análisis de las entrevistas semidirigidas muestran que los patrones morfosintácticos del español de los hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León son similares a los patrones del español de los hablantes de herencia hispanos en Estados Unidos, pero la ocurrencia es inferior.

Palabras clave:

Hablante de herencia; español; inglés; morfosintaxis; concordancia; erosión verbal.

Para citar este artículo:

Orejudo González, J. P. (2025). Morfosintaxis del español de hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León, *ELUA*, 43, 111-136.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.25785>

Recibido: 28/08/2023

Aceptado: 30/01/2024

Conflicto de intereses: el autor declara que no hay conflicto de intereses.

© 2025 Juan Pablo Orejudo González



Licencia: este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Abstract

Spanish as a Heritage Language in the United States and its interaction with English has been extensively studied for decades. In this context, Spanish is the family language, which is widely influenced by English, the majority language. In Castilla y León (Spain) there are also family speech contexts where Spanish interacts with English. However, in these situations, the family language is English and the majority language is Spanish. For this reason, it is convenient to reflect if the verbal attrition of Spanish in the United States is similar to the Spanish of English speakers in Spain. In this research study, the linguistic pattern of Spanish as a Heritage Language in the United States is described and then compared to the characteristics of the Spanish language of English heritage speakers from 6 to 12 in Castilla y León. Although the languages that interact with each other are the same, Spanish and English, there are two main differences in their context of use and their social prestige: 1) Spanish is the family language in the United States and English is the family language in Spain; 2) Spanish is a prestigious language only in Spain while English is a prestigious language in both Spain and the United States. To identify these linguistic patterns none analyzed ever before, a purposive sampling has been carried out in Castilla y León to find the target speakers. After that, a series of semi-structured interviews were performed and digitally recorded for its later transcription. An online linguistic corpus with these transcriptions has been created to adequately analyze the speech characteristics of this group of English heritage speakers. Some of these are gender variability in nominal phrases, issues in prepositional relative clauses, incomplete acquisition of tenses, and verbal attrition, among other morphosyntactic features. Data obtained by conducting semi-structured interviews show that the linguistic pattern of the Spanish language of English heritage speakers in Spain and Spanish as a Heritage language in the United States are morphosyntactically similar, but the occurrence is lower.

Keywords:

Heritage speaker; Spanish; English; morphosyntax; nominal agreement; verbal attrition.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo investiga las características del español en hablantes de herencia (HH en adelante) angloparlantes en Castilla y León centrándose en la morfosintaxis. En particular, se espera que la relación con el inglés, su lengua materna, influya en su español. Esta transferencia del inglés al español lleva tiempo observándose en los contextos hispanohablantes de los Estados Unidos de América (Fairchild y Van Hell 2015; Escobar y Potowski 2015; Miller y Gutiérrez 2019).

Por ello, se espera la confirmación de la siguiente hipótesis: las características morfosintácticas del español de herencia en los Estados Unidos se encuentran también en el español de hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León, aunque la lengua mayoritaria en el contexto social sea distinta. Este fenómeno se debería a que las dos lenguas en contacto son las mismas—español e inglés— y poseen un prestigio lingüístico similar en España.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Las políticas lingüísticas familiares

La respuesta a *dónde, cómo y cuándo* se habla una u otra lengua la dan las teorías relacionadas con políticas lingüísticas, ya sean en el ámbito familiar o el estatal. Puesto que la lengua es fundamentalmente social, la política lingüística bebe directamente de la sociolingüística desde un punto de vista interdisciplinar. Con esto, es importante indicar que “toda planificación lingüística representa un intento de planificación social” (Amorós Negre 2008, p. 18), esto es, siempre que se elige una lengua por encima de otra —ya sea por motivos de prestigio, de facilidad de conversación o preferencias personales— se modifican la sociedad circundante y las relaciones que en ella ocurren.

El contexto sociocultural y sociopolítico suelen jugar un papel importante en la gestión lingüística intrafamiliar debido a las propias experiencias de los hablantes. Por

estas experiencias, los HH en EE.UU. suelen hablar español en casa y con amigos; mientras que hablan inglés fuera de casa, incluyendo el ambiente laboral y educativo. Como resume Smith-Christmas (2017), el contexto es la clave para que un hablante elija una u otra lengua y para entender las relaciones que subyacen bajo esta elección.

Esto es, los hablantes bilingües deciden, consciente o inconscientemente, qué lengua utilizar dependiendo del contexto social en ese preciso momento. A veces estas decisiones son consensuadas con el resto de los hablantes de la comunidad. En el caso de tratarse de un ambiente familiar con hijos pequeños, el objetivo suele ser, en general, que los hijos crezcan con una competencia bilingüe balanceada.

La figura materna juega un papel primordial en los contextos intrafamiliares puesto que, en la mayoría de los casos, es la madre quien se encarga de la transmisión de la lengua minoritaria (Potowski y Matts 2008; Velázquez 2009) y de la creación de enlaces entre comunidades debido a su tradicional papel de cuidadoras (González, Moll y Amanti 2005). En otras palabras, las madres juegan un rol fundamental en la planificación lingüística de las familias (Velázquez 2013).

Los informantes de esta investigación son niños bilingües. Es común que estos mezclen las lenguas y el propio hablante negocie consigo mismo y con su interlocutor qué lengua es la adecuada en cada momento. Estas situaciones son normales en lugares de contacto entre lenguas. Como explica Moreno Fernández (1998), “las interrelaciones entre dos sistemas distintos se dan frecuentemente en los lugares donde esas lenguas entran en contacto. [...] En tales situaciones, suelen aparecer variedades lingüísticas mezcladas...” (p. 342).

2.2. Los hablantes de herencia

Antes de abordar la investigación conviene delimitar la terminología y el marco teórico que la ampara. Así, en primer lugar, es necesario acotar qué se entiende por hablante de herencia. Valdés (2001) define a un hablante de herencia como aquella persona

que ha crecido en un ambiente donde no se habla español, aunque lo habla o lo entiende, teniendo competencia bilingüe (habilidades lingüísticas) en la lengua familiar y en inglés (p. 38). Esta definición encaja únicamente con los HH en EE.UU. al indicar que la lengua no familiar es el inglés. Una propuesta tentativa más inclusiva definiría al HH como aquella persona que ha crecido en un ambiente donde se hablan la lengua mayoritaria del país y otra lengua familiar (lengua de herencia), teniendo habilidades lingüísticas en ambas lenguas.

La cuestión del español de HH ha sido ampliamente estudiada en Estados Unidos. Entre los trabajos más destacados sobresalen los de Lipski (2013), Escobar y Potowski (2015), Montrul (2015) y Potowski (2018).

Lógicamente en España los estudios que se han llevado a cabo son con otras lenguas en entornos familiares, como el portugués (Rodríguez Salgado 2017) o el ruso (Vorobyeva y Bel 2021).

No obstante, en este trabajo se estudiará el español en hablantes de herencia angloparlantes, es decir, el español no será la lengua familiar -o minoritaria-, sino la lengua vehicular -o mayoritaria-, y el inglés entra en escena como lengua materna.

2.3. Las características lingüísticas de la forma de hablar de los hablantes de herencia

Para aclarar en qué se basan las características que se analizan, conviene explicar qué se entiende por morfosintaxis en esta investigación. La morfosintaxis trata el estudio morfológico (estructura de la palabra y mecanismos de creación de palabras) y sintáctico (posibles combinaciones de palabras y relaciones entre ellas) de la lengua. Estas dos perspectivas de estudio se complementan entre sí para “caracterizar las denominadas clases de palabras, que son al tiempo unidades morfológicas y unidades sintácticas” (Pena 1999, p. 4.311). En este sentido, Piera y Varela (1999) explican que ambas perspectivas “tienen un vocabulario compartido [...] que identifica clases de palabras (nombre, verbo, [...]), y estas se reconocen tanto por su función en la oración



como por sus [...] características morfológicas” (p. 4.369). Se ejemplifica esta definición con la palabra *grandísimo*, de la que se puede decir su clase de palabra (adjetivo) así como su grado (superlativo por el morfema *-ísimo*) y su género (masculino por el morfema *-o*). De esta forma, concluyen que “la morfología identifica categorías gramaticales y la sintaxis les atribuye funciones” (p. 4.369) (ver también Varela 1999, p. 258).

Los estudios previos sobre hablantes de herencia señalan que las características lingüísticas más notables de los HH en EE.UU. son las que hacen referencia a la morfosintaxis. Esto es debido a la cantidad de errores cometidos en su discurso si los comparamos con hablantes nativos monolingües o, incluso, con sus propios padres (Montrul 2010). En primer lugar, habría que debatir sobre si la palabra *errores* sería adecuada en este contexto, puesto que identificarlos como características no normativas del español estándar sería más adecuado. En segundo lugar, estas características son muy variadas y afectan a diferentes niveles morfosintácticos.

Antes de comenzar a explicar cada una de estas características morfosintácticas, se hace necesario aclarar que no existe una opinión unánime sobre qué factor las produce en los HH. Existen dos teorías: 1) interrupción del aprendizaje del español y 2) transferencia de la lengua mayoritaria a la minoritaria. Algunas características se identifican con una de las dos teorías y son más sencillas de analizar. No obstante, no existe una respuesta definitiva, por lo que se hace necesaria más investigación sobre este aspecto.

Por ejemplo, Cuza (2013), tomando como punto de partida su estudio sobre inversión del sujeto y el verbo en oraciones interrogativas, sugiere que las dificultades morfosintácticas de los HH no vienen necesariamente provocadas por la interrupción del aprendizaje del español durante la niñez, sino que pueden deberse a la transferencia lingüística de la lengua dominante (inglés) a la menos dominante (español). En esta línea se encuentran otros autores como Lipski (1993), Silva-Corvalán (1994), Otheguy y Zentella (2012), cuyas investigaciones concluyen que las características observadas en sus estudios se deben únicamente a la

influencia de la lengua mayoritaria, es decir, el inglés domina al español y es capaz de reestructurar su morfosintaxis.

Por otro lado, Montrul (2011) aunaría ambas teorías al ver indicios de transferencia e interrupción del aprendizaje del español. Esta autora explica que la adquisición morfológica depende, en gran medida, de las experiencias de los propios hablantes dado que la gran mayoría no adquieren una competencia completa en su lengua de herencia. Hay que dejar la puerta abierta sobre si los casos de simplificación y sobrerregularización se deben o no a la transferencia del inglés. Lo que sí está claro es que, debido a la escolarización en lengua inglesa de los HH, la falta de instrucción en español es la causante de tener menor conciencia metalingüística y, por lo tanto, de cometer más errores al usar la lengua de herencia.

Esta dicotomía nos llevaría a plantear el interrogante sobre si una mayor instrucción académica en español tendría impacto en la competencia lingüística de los HH hasta, quizá, asemejarse a la de los nativos monolingües. Montrul (2010) asegura que los HH tienen la capacidad cognitiva y lingüística para alcanzar el nivel de un nativo, pero dependerá tanto de la inmersión lingüística en la que se encuentre como de su motivación y sus necesidades lingüísticas específicas. En este aspecto, sería necesaria más investigación centrada en la competencia lingüística de los HH que han recibido instrucción escolar en español.

Son numerosos los autores que coinciden en que las características morfosintácticas más extendidas entre los HH son: uso variable de artículos determinantes (Lipski 1993; Lynch 2008; Montrul 2018), extensión del uso de posesivos (Silva-Corvalán 1994; Lynch 2013; Montrul 2018), uso variable de preposiciones (Fábregas 2013; Lynch 2013; Pascual y Cabo 2015a), errores de concordancia en género y número (Gathercole 2002; Montrul 2018; Orejudo 2020), explicitación del sujeto (Silva-Corvalán 1994; Otheguy y Zentella 2012; Shin y Montes Alcalá 2014), erosión y simplificación del sistema verbal (Montrul 2009, 2011; Cuza 2013), uso variable de nexos subordinados (Escobar y Potowski 2015) y otras características morfosintácticas (como

el cambio en el orden de los constituyentes dentro de la oración) que se han agrupado bajo un único apartado. El procedimiento de análisis de la morfosintaxis del español de los HH angloparlantes consistirá en la descripción de estas características y su posterior comparación con los datos obtenidos durante este trabajo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Instrumentos de recogida de datos

Esta investigación ha seguido dos pasos para la obtención de datos. En primer lugar, se han diseñado tres documentos para la realización de una entrevista semidirigida: un formulario de consentimiento, un cuestionario sociolingüístico y una plantilla para la entrevista. Estos documentos se han creado teniendo en cuenta su adecuación metodológica, el perfil del informante y la finalidad del estudio. Las entrevistas se han grabado en formato digital para su transcripción posterior. En segundo lugar, se ha diseñado y creado un corpus online para subir el audio de las entrevistas orales junto a su transcripción. A partir del análisis del corpus se pueden categorizar y etiquetar las características lingüísticas de los informantes.

La entrevista semidirigida se basa en una conversación previamente estructurada entre dos personas, siendo una de ellas el entrevistador, que sigue un guion abierto, y otra el entrevistado, que responde las preguntas. En palabras de Moreno Fernández (1990), “una entrevista nada o poco estructurada consiste en una entrevista entre investigador e informante, que trate de cualquier tema excepto del lenguaje y de los hechos lingüísticos que van a ser analizados” (p. 95). A través de los temas que se desea tratar, se obtienen respuestas más elaboradas que en otro tipo de entrevistas. Se trata, en suma, de mantener una “conversación estratégica” (Qu y Dumay 2011, p. 258) lo más natural posible, en la que se puedan obtener el mayor número de actos de habla en la lengua vernácula. Entendemos lengua vernácula como aquella forma de hablar en la que menos se presta atención al discurso (Labov 1984).

Sobre los documentos utilizados, es necesario describir su formato y estructura. El primero es un formulario de consentimiento. El padre, madre o tutor legal del menor que se iba a entrevistar tuvo que firmar un documento, disponible tanto en español como en inglés, en el que se certificaba que la participación era completamente voluntaria. En él, se describen algunos aspectos importantes como el objetivo del estudio, los posibles riesgos y los beneficios que puede tener para la población participante. Al final del documento se incluye la información de contacto del investigador para posibles consultas.

El segundo documento consiste en la encuesta sociolingüística. La familia rellenó una encuesta anónima con datos sociolingüísticos relevantes para la investigación, tales como edad del menor entrevistado, país de procedencia, tiempo de estancia en España, generación sociolingüística, política lingüística familiar, etc. También se incluyeron preguntas útiles para la entrevista, como su película favorita, nombre de su mejor amigo, pasatiempos, episodios de enfermedades, etc.

3.2. Universo de la muestra

Un debate recurrente en investigación sociolingüística es identificar cuál sería el número mínimo de informantes para considerar un estudio como representativo (Labov 1984; Moreno Fernández 1990). Para responder a esta pregunta, la presente investigación selecciona la población mediante un *muestreo intencionado* (Moreno Fernández 1990), en el que el propio investigador selecciona a los individuos de la muestra, reflexiva y razonadamente atendiendo a las necesidades del estudio. Moreno Fernández (1990) habla del *umbral de significación* como posible baremo para identificar la cifra necesaria de informantes: si un estudio se queda corto, se obtienen datos significativos; si se excede, los datos empiezan a repetirse. Se concluye así que el número mínimo ideal de informantes no es universal y se encontraría antes de obtener datos redundantes. Además, no hace falta una gran muestra debido a que la conducta lingüística de los grupos poblacionales es bastante homogénea. No



obstante, el número de informantes no está tan delimitado por estas variables como por el número real de hablantes de herencia angloparlantes en edad escolar en Castilla y León.

Para buscar a los informantes se ha utilizado el directorio de Centros de la Junta de Castilla y León (n.d.). Se ha contactado con noventa centros bilingües de educación primaria de Castilla y León. Mediante el contacto con estos centros se han encontrado tres informantes, aunque han aceptado participar en el estudio solo dos familias. Considerando que cada centro tiene una media de doscientos alumnos en primaria y que la matriculación a esta edad es obligatoria, queda patente el escaso número de hablantes objetivo estudiados en este trabajo. En algunos casos incluso se ha contactado con todos los centros de educación primaria en la capital de la provincia, como en Soria y Segovia, independientemente de si son de titularidad pública, concertada o privada. El resto de informantes se han encontrado a través del boca a boca o el fenómeno bola de nieve, es decir, un informante se ha puesto en contacto con otro informante para participar en la investigación. Finalmente, esta investigación ha contado con la participación de 6 informantes.

3.3. Procesamiento de los datos recogidos

Para realizar la transcripción de la entrevista se han tomado como guion inicial las pautas básicas establecidas por Moreno Fernández (2021) en el documento para la transcripción de entrevistas del PRESEEA (Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América).

Una vez transcritas se han indexado en un corpus online temporal que puede encontrarse en corpher.usal.es. Los corpus son una excelente herramienta porque no solo ofrecen muestras reales, sino que permiten encontrar patrones de uso que de otra forma sería imposible analizar (Biber y Conrad 2001). Como defienden Torruella y Llisterra (1999), “los corpus informatizados han demostrado ser unas herramientas excelentes [...] principalmente en el campo de la investigación

lingüística porque [...] proporcionan bases mucho más reales para el estudio de las lenguas que los métodos intuitivos tradicionales” (p.3) (ver también Cruz Piñol 2017; Lozano 2021). El análisis de una lengua a partir de un corpus tiene aplicaciones directas en la enseñanza de esa lengua, en su traducción e incluso para examinar la cultura que subyace en ella (Stubbs 2004).

Una vez analizados los datos, se realizó una comparación entre los HH hispanos en los EE.UU. y los HH angloparlantes en Castilla y León. Esta comparación sirve de base para identificar las características nunca analizadas de los HH angloparlantes en Castilla y León.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación, se analizan los resultados de esta investigación siguiendo las categorías ya encontradas para los hablantes de herencia de español en Estados Unidos. Asimismo, se presentan las características descritas y se comparan con los resultados de esta investigación.

4.1. Perfil sociolingüístico de la muestra

Considerando que el perfil social de los hablantes es importante para explicar mejor sus elecciones lingüísticas, se pidió a las familias de esta investigación que respondieran un cuestionario sociolingüístico antes de comenzar la entrevista propiamente dicha. Los datos obtenidos muestran las siguientes características:

- El 100 % de los informantes aprendieron inglés y español desde que nacieron. Ninguno comenzó el aprendizaje de la lengua en otro momento, es decir, las familias acordaron criar a sus hijos en las dos lenguas para intentar que fueran bilingües equilibrados desde pequeños. Pero realmente su competencia no es igual en ambas lenguas debido a que reciben más *input* en español que en inglés.
- Los informantes hablan en español con sus padres, abuelos, hermanos y amigos. Además, un 50 % habla con la madre en español, y el otro 50 % habla

con ella en inglés. No obstante, durante la realización de las entrevistas se pudo observar que cinco de los seis informantes mantenían conversaciones con sus madres exclusivamente en inglés. Esto ocurrió antes, durante y después de las entrevistas con sus hijos. Incluso se ha visto reflejado en las entrevistas que cuando los informantes hablan con su madre, lo hacen en inglés. Esto significa que, aunque hayan cumplimentado en el cuestionario que el 50 % de los informantes hablan en inglés con sus madres, la realidad observada indica que este porcentaje podría aumentar hasta casi el 84 %.

- Las madres hablan en español con sus amigos españoles y su familia española, dejando el inglés para sus padres, abuelos y familiares americanos. Los padres, al contrario, hablan en español de forma generalizada con todo el mundo.

4.2. Uso variable de determinantes

Esta primera característica ejemplifica los casos de transferencia directa de la morfosintaxis inglesa a la española. Lipski (1993), en uno de los primeros estudios sobre las características lingüísticas de los HH en EE.UU., identifica como frecuente la eliminación de artículos. Las variaciones se deben tanto a la omisión como a la inclusión innecesaria. Así, por ejemplo, no solo se eliminan, sino que también se usan en contextos en los que no deberían usarse [*mi tío es [un] médico / *my uncle is a doctor*]. Tal y como defiende Montrul (2018), los HH en EE.UU. adoptan el sistema de artículos del inglés, con lo que interpretan los artículos genéricos como determinados y se eliminan de su discurso [*Cebras tienen rayas / Las cebras tienen rayas].

Desde un enfoque pedagógico, Lynch (2008) incluye la enseñanza explícita del uso de artículos –además de otros apartados aquí explicados– en su propuesta educativa en cursos de HH en EE.UU. con baja competencia (cursos de primer nivel).

En cuanto a los HH angloparlantes de esta investigación, los errores derivados del uso de determinantes se deben tanto a omisión

como a inclusión. En las entrevistas llevadas a cabo se han encontrado 12 ítems: siete de ellos corresponden a la omisión de un determinante necesario y cinco a la inclusión.

Los casos en los que se han omitido son los siguientes (Se emplea el código I + número para representar a cada informante):

1. I1, 181: Pero es esos **[un]** cachorro y es muy juguetón [...]
2. I4, 72: [...] si quieres hacer una cosa para colgar en **[el]** árbol de navidad [...]
3. I4, 409: Luego voy a volver a **[la]** Tierra [...]
4. I4, 605-606: Yo siempre me como estas dos galletas, pero **[un]** compañero siempre se la come [...]
5. I4, 606-607: ¡mira, si está el perro! Aquí. En **[la]** foto.
6. I5, 22: [...] invité a **[mis]** amigos [...]
7. I5, 261: [...] le está cogiendo **[un]** se-señor [...]

En estos ejemplos se muestra elisión de determinantes indefinidos (ejemplos 1, 4 y 7), artículos (ejemplos 2, 3 y 5) y posesivos (ejemplo 6). Por lo tanto, la omisión se realiza abarcando el espectro de determinantes sin centrarse en uno en particular.

Sobre la inclusión innecesaria de determinantes, los ítems encontrados son los siguientes:

1. I2, 425: [...] yendo por con el tractor por todas **las** partes [...]
2. I4, 115: Y en tercero y en **el** cuarto nos hemos podido est- hacer excursiones [...]
3. I5, 201-202: [...] mestoy pensando si quiero ser **una** profesora ym y pues a lo mejor soy **una** profesora de algo, de inglés o [...]
4. I5, 541: [...] mi abuela, **un** padre de creo que de este [...]

Los ejemplos 1 y 2 muestran la inclusión de un artículo cuando no es necesario.



Incluso el segundo ejemplo se ve como hay dos numerales, utilizando el artículo solo ante el segundo sin ningún motivo aparente. Los ejemplos 3 y 4 destacan frente a los anteriores pues su inclusión se debe a la transferencia del inglés en su discurso español. Se utiliza el determinante indefinido ante nombres de empleos (ejemplo 3) o parentescos familiares (ejemplo 4) pues así se construyen en lengua inglesa estándar: [*I want to be a teacher / my grandmather, a father*].

4.3. Extensión del uso de posesivos

En inglés se utilizan construcciones nominales con determinantes posesivos en contextos mucho más amplios que en español. Por ejemplo, en la estructura [voy a lavarme las manos] se entiende que las manos que se lavan son las tuyas propias por el uso del *-me* reflexivo enclítico, con lo que no es necesario utilizar un determinante posesivo delante del sustantivo [**voy a lavar mis manos*] como se hace en inglés [*I am going to wash my hands*].

Por un lado, Montrul (2018) observa que los HH en EE.UU. con poco dominio del español utilizan construcciones con posesivos típicas de la gramática inglesa, dejando de lado teorías de discontinuidad o transferencia y atendiendo únicamente a la competencia lingüística del hablante, tal y como ocurre en gran parte de su discurso morfosintáctico.

Por otro lado, siguiendo a Silva-Corvalán (1994), Lynch (2013) supone que las construcciones de este tipo [pintó su pelo, rompió su pierna o mira mis ojos] se deben a la influencia pragmático-discursiva del inglés en vez de a la influencia sintáctica. Este autor constató como imposible encontrar estructuras similares en verbos que nunca pueden ser reflexivos, con ejemplos como [**mi estómago duele, *mi pierna pica o *sus ojos lloran*]. Concluye que esas construcciones “no se ven afectadas por la aparente discontinuidad semántico-pragmática que produce la elisión del pronombre reflexivo y repercute en la expresión a nivel léxico-sintáctico” (Lynch 2013, p. 74).

Con respecto a los HH angloparlantes en Castilla y León, los datos obtenidos en esta

investigación no han arrojado ningún caso de anteposición de posesivo. Todos aquellos posesivos encontrados se encuentran dentro de los usos normativos de la sintaxis estándar española. Algunos ejemplos son:

1. I1, 58-59: [...] no van hacer el el cumpleaños en **tu** cole [...]
2. I1, 139: [...] y aquí está **su** casa.
3. I2, 85: shh... me falta / creo que catorce días para **mi** cumpleaños [...]
4. I3, 88: los regalos y jugar con **mis** amigos.
5. I3, 208: no:, **mi** madre no me deja después del cole.
6. I4, 525: en la sierra, donde está **mi** pueblo [...]
7. I5, 223: [...] algunas veces se lo pregunto a **mi** madre cuando estoy hablando a **mis** abuelos [...]
8. I6, 26: también con **mis** amigos.

4.4. Uso variable de preposiciones

Las preposiciones forman una clase cerrada de palabras. Es más, en los colegios se enseña una lista de palabras de memoria para luego identificarlas como preposiciones, a diferencia de otras categorías como los verbos o los sustantivos, cuya memorización sería una tarea titánica, por no decir imposible. A pesar de que el número de preposiciones es limitado, sus múltiples significados y las diferencias de régimen las convierten en uno de los escollos más frecuentes en el aprendizaje de lenguas.

Lynch (2013) define las preposiciones como “nuestra manera de concebir y expresar las relaciones espaciales [nota del autor: también temporales, de posesión, régimen, etc.] a través del lenguaje, e incluso dentro del lenguaje (volamos *sobre* Miami, pasamos *por* Miami, estamos *en* Miami, las calles *de* Miami, el problema *con* Miami, etc.)” (p. 72). La primera generación de HH en EE.UU. hace un uso prácticamente invariable (al igual que los hablantes nativos), mientras que en generaciones sucesivas se vuelve altamente variable. Este fenómeno se debe a la repercusión directa que el inglés tiene en

el español como lengua de herencia (LH en adelante). No obstante, Lynch explica que este fenómeno de transferencia es de ida y vuelta, es decir, los hablantes bilingües también ven afectado su uso de preposiciones en inglés debido a la influencia del español [anoche soñé *con* mi abuela / **last night I dreamt with my grandmother*].

Si bien Lynch ejemplifica casos de usos preposicionales variables, no llega a caracterizarlos. Algunos de estos ejemplos son:

- (1) I was thinking que es muy difícil, tú sabes, a tener hijos y trabajar en la casa.
- (2) La misma persona que estoy viviendo con ahora.
- (3) Pues yo hacía las cosas como ir a otras escuelas con el student council y representar al senior class en cosas que nosotros estábamos hablando de.
- (4) Están esperando por nosotros (they're waiting for us) / me preguntó por veinte dólares (s/he asked me for twenty dollars) / todo depende en la economía (everything depends on the economy) / no pensé de eso (I didn't think of that) / no llegó en tiempo (s/he didn't arrive on time) / estoy al trabajo (I'm at work) / está enamorada con él (she's in love with him), etc.

Teniendo en consideración otras investigaciones, los problemas observados en las oraciones 1, 2 y 3 pueden ser categorizados.

En el ejemplo 1 se observa un uso inadecuado de la preposición [a], enlace gramaticalmente complejo de usar para los HH. La preposición [a] es obligatoria para marcar el complemento directo de objetos específicos y animados (Montrul 2011). Sin embargo, la aceptación de casos agramaticales y de no producción de esta preposición en casos obligatorios son altos en HH como en hablantes de español como L2 (Montrul 2011; Fabregas 2013; Pascual y Cabo 2015a; Polinsky 2018). Ya en un estudio anterior, Montrul y Bowles (2009) comprobaron de primera mano que los HH tienen un conocimiento inestable de este fenómeno, en contraposición a los hablantes

nativos, lo que afecta a su competencia lingüística más profundamente. Algunos ejemplos estudiados de este fenómeno serían [*Patricia conoce mi hermana (Patricia knows my sister), *Marisa dio Pedro un regalo (Marisa gave Pedro a present) o *Juan gusta Patricia (Juan likes Patricia)].

Los casos 2 y 3 se deben al descuelgue preposicional, denominado en inglés *preposition stranding*. En esta lengua es posible que las preposiciones aparezcan al final de la oración aparentemente desligadas del interrogativo con el que aparecen. Este tipo de construcciones es imposible en español [*What are you waiting for?* / ¿A qué estás esperando? / *¿Qué estás esperando a?]. En el estudio realizado por Depiate y Thompson (2013) se concluyó que los HH (26.3 %) aceptaban más que los hablantes nativos (13.3 %) el uso de preposiciones para concluir oraciones interrogativas directas, indirectas y de relativo. Siguiendo esta tendencia, Pascual y Cabo (2015b) explican que el *input* lingüístico recibido por los HH, es decir, la instrucción en la LH, no sería la única causa determinante en este aspecto, sino que también se debería a la influencia del inglés durante la edad de formación del español.

Los ejemplos del caso 4 son usos preposicionales directamente influenciados por su significado literal inglés. Se observa que la lengua mayoritaria es tan influyente en la minoritaria que hasta se traduce literalmente tanto el uso como el significado de las preposiciones.

Sobre los HH angloparlantes en Castilla y León, durante las entrevistas semidirigidas han producido un total de 1.521 preposiciones, de las que 36 ítems (2.37 %) encajan dentro de la categoría de uso variable. Estos podrían clasificarse de la siguiente forma: uso inadecuado de la preposición [a], traducción literal del inglés y omisión de preposición. A continuación, se ejemplifican cada uno de estos casos con los ítems más representativos.

El uso inadecuado de la preposición [a] se encuentra tanto por inclusión innecesaria como por omisión:

1. I1, 441-442: yo a esa época tenía mucho miedo a la oscuridad [...]



2. I2, 325: [...] cuando estuvimos en el coche **a** llevarme al hospital [...]
3. I3, 552: fuimos **a** compras.
4. I3, 649: [...] tenía que comer **[a]** los fantasmas [...]
5. I2, 184: [...] cuando estoy en segundo creo que voy **[a]** ir en el grande [...]
6. I2, 294: porque no tiene **[a]** nadie.
3. I2, 323: sí, me di **[con]** una roca, bueno, era me dio con el suelo [...]
4. I2, 412: aha, sí, estábamos **[en]** Estados Unidos.
5. I3, 568: vamos a ir **[durante/en]** el verano.
6. I6, 137: cuando me los compran eh los monto como **[en]** las instrucciones [...]

En los ejemplos 1, 2 y 3 deberían utilizarse las preposiciones [en], [para] y [de], respectivamente en lugar de [a]. Los ítems 4, 5 y 6 son ejemplos representativos de omisión de la preposición [a].

En los siguientes ejemplos se observa que la preposición se ha traducido literalmente del inglés. Entre paréntesis se encuentra, para comparar, la frase equivalente en inglés.

1. I2, 139: [...] me dejan muchas veces jugar **en** el móvil cuando hay tiempo [...] (playing **on** the phone)
2. I3, 554: [...] hicimos un fuego, fuimos a montar **en** caballos [...] (riding **on** horses)
3. I5, 223: [...] se lo pregunto a mi madre cuando estoy hablando **a** mis abuelos (talking **to** my grandparents)
4. I5, 680: va **para** trabajar (going **to** work)
5. I6, 310: pone que salto **para** alegría que quiero ir a Minnesota [...] (jumping **for** joy)
6. I6, 321-322: Me parezco mucho a mi hermano de pequeña, pero él **sin** menos pelo y yo más pelo (but him **without** hair and I [with] more hair)

La omisión de preposiciones en general se ha encontrado de forma repetida a lo largo de todas las entrevistas:

1. I1, 60: [...] Porque **[en]** mi cole sí se hacía eso [...]
2. I1, 415-416: lo voy a poner en el frigorífico y en unos minutos los saco y va **[a]** ser **[de]** color diferente.

No se han encontrado ítems con descuelgue preposicional, es decir, casos en los que la preposición se encuentra al final de la oración. Son construcciones inexistentes en español pero de uso común entre HH hispanohablantes en EE.UU.

4.5. Concordancia variable de género y número

La edad de adquisición de la concordancia de género y número ronda los 3-4 años en hablantes monolingües, pero es imprecisa en los HH hispanos en EE.UU. Frente a la práctica ausencia de errores en los monolingües, la presencia de errores de concordancia es muy habitual en los HH en EE.UU. y los aprendientes de L2 (Montrul y Potowski 2007). Los hablantes de español que crecen en un ambiente en el que la mayoría de las veces se flexionan adecuadamente los nombres, determinantes, verbos, pronombres y adjetivos, los errores flexivos que puedan aparecer en la niñez acaban desapareciendo con el tiempo. No obstante, los HH en EE.UU. adquieren parcialmente esta habilidad y sus errores suelen ser similares a los encontrados en aprendientes de español como L2 (Montrul 2018).

La concordancia de género es variable e inconsistente con más frecuencia en los casos femeninos o no flexivamente marcados (Gathercole 2002; Montrul y Potowski 2007; Anderson 2010; Montrul 2010; Orejudo 2020). También, hay correlación entre el aumento de errores de concordancia y la generación lingüística (Montrul 2011; Orejudo 2020), esto es, los hijos cometen más errores que los padres, y los nietos todavía más. Prueba esta de que la lengua se va degradando a gran velocidad. Sin embargo, las mujeres concuerdan con

más precisión y tienen menos errores que los hombres, aunque ambos géneros realizan el mismo número de producciones (Orejudo 2020).

En este sentido, Gil (2016) observa que los HH no solo producen muchos errores de género gramatical de forma no nativa, sino que muestran una gran inseguridad a la hora de decidirse por uno u otro como se aprecia en el gran número de autocorrecciones, no encontradas en L2 o nativos. Si bien existen dificultades en la concordancia nominal, la precisión en concordancia verbal tiene valores muy similares a los obtenidos en hablantes de español monolingüe nativo (Montrul 2006; Foote 2011).

Durante las entrevistas semidirigidas de esta investigación, los HH angloparlantes han producido un total de 1.184 construcciones sintácticas donde la concordancia nominal juega un papel importante. De entre todas estas, se han identificado 42 ítems (3.54 %) de concordancia nominal variable. Este bajo número representa el 22 % de todos los ítems relacionados con características morfosintácticas. Es una constante en todas las entrevistas realizadas, lo que sería una característica primordial compartida con los HH hispanohablantes en EE.UU.

Los errores pueden darse por falta de concordancia de género o de número. El mayor porcentaje de errores corresponde al género, con un 70 %, mientras que el otro 30 % corresponde a errores de número.

1. I1, 577-579: [...] Mira, **este** es la tía Itzi, **esto** es la hermana de mamá, **esto** es Laura, una amiga, este es / no sé quién es este, **este** es la hermana de Santi, es el papá.
2. I2, 566: eso pones **todos** tus cartas de vuelta.
3. I3, 288: sí, no, una de **estos** es una chica.
4. I4, 380: [...] luego **los** actrices alguna vez se ponen la cámara y dicen [...]
5. I5, 472: son galletas quemadas hechas con mi / con **nuestros** abuelas [...]
6. I6, 70: pues no sé, depende. De / de lo que pasa en **el** clase.

Estos errores son constantes independientemente de si se refieren a sustantivos masculinos o femeninos. Asimismo, un gran número de errores de concordancia nominal en género se encuentran en el momento en el que los informantes describen sus fotografías familiares. En estas situaciones utilizan casi indistintamente los pronombres demostrativos, con preferencia por los de género neutro, para identificar a las personas o eventos que aparecen en las imágenes.

1. I1, 562-563: [...] **esto** es el primo de papá y su mujer [...]
2. I4, 532: [...] **Esto** es Martina [...]
3. I4, 596: [...] **Esto** es mi cumpleaños de cuando cumplí ocho años [...]
4. I5, 361: **ese** es mi prima y este es el hermano de mi prima [...]

Este fenómeno podría deberse a la influencia de la gramática inglesa en su discurso español. Los informantes realizan un calco gramatical cuya estructura original inglesa sería, tomando el ejemplo 2, [*This is Martina*].

En las siguientes líneas se presentan algunos ejemplos de errores de número:

1. I1, 232-233: [...] no ponemos todos pero ponemos como **la** más importantes [...]
2. I3, 650: [...] y trataba comer un coche con **una** personas [...]
3. I4, 154: [...] coges y bajas por **la** escaleras [...]
4. I5, 54: mi vecina pero / es de como **una** casas que es como blanca y así [...]

Todos los casos de falta de concordancia, independientemente de si son de género o número, se encuentran entre los artículos y los sustantivos a los que acompañan. Cabe destacar que no se ha encontrado ni un solo caso en el que la falta de concordancia se encuentre entre el sustantivo y el adjetivo que lo caracteriza.



4.6. Explicitación del sujeto

Los verbos en español tienen variaciones morfológicas para concordar con el sujeto, lo que hace que no sea necesario explicitarlo. La información del sujeto de la acción está contenida en el propio morfema flexivo verbal [Yo como patatas = Como patatas / Tú comes patatas = Comes patatas]. En contraposición, las variantes flexivas del sistema verbal inglés son más limitadas y, a excepción de algunos casos (e.g. morfema flexivo *-s* para indicar 3ª persona del singular, la flexión del verbo *to be* [*am / are / is*], etc.), son pocas las marcas verbales que indican el agente de la acción verbal. Es por esto que la explicitación del sujeto en inglés es obligatoria mientras que en español no lo es.

Considerando lo anterior, los HH hispanos en EE.UU. explicitan el pronombre personal de sujeto en oraciones en español más que los hablantes nativos debido a la influencia de la morfología inglesa (Silva-Corvalán 1994; Otheguy y Zentella 2012; Shin y Montes Alcalá 2014). Este fenómeno puede deberse a la simplificación morfológica en hablantes con competencia lingüística limitada, aunque también se encuentra en hablantes sin problemas de concordancia verbal u orden de constituyentes (Montrul 2018). Por este último motivo, explicitar el sujeto es una característica lingüística transferida del inglés.

Como apunte, el pronombre [*yo*] es el más explicitado, seguido del pronombre [*nosotros*], no por otro motivo más que por ser los más usados al hablar (Lipski 1993).

Durante las entrevistas a los HH angloparlantes se ha explicitado el sujeto un total de 311 veces. Solo 4 (1.28 %) de ellos podrían ser tomados como ejemplos de explicitación innecesaria del sujeto por motivos contextuales. Este bajo número de ítems indica que el uso del sujeto explícito se debe al devenir de la conversación y no tienen cariz de ejemplaridad de característica oral del grupo investigado.

1. I1, 173: [...] **ellos** los traen al final del pasto [...]

2. I2, 59: **tú** lo bara-jas. Esa es la que puse **yo** antes.
3. I2, 122: [...] vale, **tú** empieza.
4. I2, 580: y este te llevas uno bueno de estos si **tú** no tengas, lo llevas.

4.7. Erosión y simplificación del sistema verbal

El sistema verbal español consta de 17 tiempos personales divididos en tres modos (Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya 2018). El sistema verbal inglés consta de 12 tiempos personales verbales básicos (Yule 1998). Si comparamos los dos sistemas, incluyendo las flexiones de número y persona, el español es mucho más amplio y complejo. Por esta razón, es comprensible que los hablantes de inglés (monolingües o bilingües con menos competencia) deban adecuarse al incremento de material y tengan dificultades con el sistema verbal español.

Los problemas verbales más comunes en LH son la sobrerregularización de los tiempos simples, la simplificación de formas complejas, la no distinción del tiempo pretérito e imperfecto y la sustitución del modo subjuntivo por el indicativo.

En primer lugar, el sistema gramatical utilizado por los HH en EE.UU. tiende a la simplificación y la sobrerregularización de patrones morfológicos complejos (Montrul 2011). Se concluye que, aunque los problemas verbales de aspecto y modo son generalizados, se producen más errores en producción escrita que en producción oral. Los errores verbales en el uso de tiempos simples son raros, pero muchos HH no desarrollan un sistema verbal de formas complejas (Silva-Corvalán 1994; Montrul 2018). Escobar y Potowski (2015) resumen esta característica de la siguiente manera: “las formas compuestas han sido sustituidas por formas simples y [...] las formas de subjuntivo han sido sustituidas por formas de indicativo” (p. 142).

Montrul (2002) expone que el aspecto perfectivo o imperfectivo que poseen los verbos para expresar diferentes puntos de vista en una situación causa problemas debido

al uso de los tiempos de pretérito perfecto e imperfecto. En inglés no existe esta distinción y ambos contextos se cubren con el uso del pasado simple. Su estudio muestra la existencia de adquisición incompleta del aspecto verbal en hablantes bilingües y jóvenes hablantes de español como L2; mientras que los hablantes tardíos de español como L2 muestran erosión. En este mismo estudio, se observó que la dificultad para distinguir entre pretérito e imperfecto, de acuerdo con investigaciones anteriores, se encontraba también en el remplazo de cualquiera de estos dos tiempos por sus correspondientes en subjuntivo. Existen problemas generalizados al confundir tanto el tiempo como el modo a utilizar en cada caso. Comparados con monolingües, los HH tienen baja producción del tiempo imperfecto y sobreextensión del pretérito hacia contextos de imperfecto. También, comparado con el pretérito, el imperfecto no está desarrollado y adquirido incompletamente en la LH (Cuza *et al.* 2013).

Sobre la sustitución del modo subjuntivo por el indicativo, Silva-Corvalán (1994) encontró que los HH con baja competencia no producen formas de subjuntivo. Utilizan el indicativo en contextos variables y obligatorios. Montrul (2007, 2009) identificó que la simplificación del subjuntivo en HH adultos se extiende también a la comprensión escrita, y los efectos de desgaste son consistentes en los todos los estudios realizados y analizados.

Los resultados obtenidos en las entrevistas a los HH angloparlantes no difieren mucho de

estos datos, pero se ahondará en dos grandes aspectos. El primero describe el uso de los tiempos verbales; el segundo, la erosión y simplificación de estos tiempos verbales.

4.7.1. USO DE TIEMPOS VERBALES EN LOS HH ANGLOPARLANTES

Para atender al primer apartado con detenimiento se han contabilizado y categorizado todos los verbos utilizados por los informantes durante las entrevistas. Hay un total de 3.726 verbos divididos en las categorías de la Tabla 1.

En el margen izquierdo de la tabla están los tiempos de pasado, presente y futuro. En la parte superior están sus correspondientes modos indicativo y subjuntivo. Además, se han separado los tiempos simples, verbos formados por una única palabra, de los tiempos compuestos, verbos formados por varias palabras (incluidas perífrasis y locuciones). En la parte inferior de la tabla se han añadido otros tiempos verbales utilizados como son los no personales (infinitivo, gerundio y participio), el modo imperativo y el tiempo condicional.

Los verbos se han dividido únicamente en simples o compuestos atendiendo a la importancia que juega la simplificación de tiempos verbales en el habla de los HH, sin importar el tiempo utilizado. Esta división es suficiente para los objetivos de esta investigación puesto que no pretende medir el uso de todos y cada uno de los tiempos.

Tabla 1. *Tiempos verbales utilizados por los informantes*

	Indicativo		Subjuntivo	
	Simple	Compuesto	Simple	Compuesto
Pasado	734 (19.69 %)	210 (5.63 %)	7 (0.18 %)	0 (0 %)
Presente	2094 (56.19 %)	258 (6.92 %)	30 (0.8 %)	1 (0.02 %)
Futuro	10 (0.26 %)	71 (1.9 %)	0 (0 %)	1 (0.02 %)
Infinitivo	Gerundio	Participio	Imperativo	Condicional
165 (4.42 %)	48 (1.28 %)	4 (0.1 %)	69 (1.85 %)	22 (0.59 %)



La clasificación de los verbos en la Tabla 1 atiende a criterios morfológicos, no semánticos. En otras palabras, si un verbo ha sido utilizado en su forma de presente de indicativo, se añadirá a la celda de presente de indicativo, independientemente de la finalidad del hablante. Algunos ejemplos aclaratorios se encuentran a continuación:

1. I1, 155-156: no creo que **tenemos**.
2. I2, 440: no creo que **son** en navidad.
3. I3, 231-232: [...]y después el antepenúltimo penúltimo como se **dice** ganamos quince cero.
4. I6, 70: pues no sé, depende. De / de lo que **pasa** en la clase.
5. I6, 145: pues: no sé, creo que igual **vea** alguno.
6. I1, 179-280: Tiró aquí. Sisto- si estoy aquí tirando pues **tira** aquí.

Los verbos de los ejemplos 1, 2, 3 y 4 están categorizados en la columna presente simple de indicativo puesto que ese es el tiempo morfológico utilizado. Sin embargo, la finalidad era la utilización de un tiempo en modo subjuntivo. Como contraste, el ejemplo 5 muestra el uso de un verbo en presente simple de subjuntivo cuando en realidad debería usarse un modo indicativo. En el ejemplo 6, el verbo en negrita se ha clasificado dentro del apartado presente simple de indicativo cuando la intencionalidad semántica contextual del informante era utilizar un tiempo pasado.

Clasificar los verbos de esta forma tiene como objetivo comparar el uso de tiempos verbales utilizados con el uso de tiempos verbales que se quería utilizar. Así, comparando lo que se dice con lo que realmente se quiere decir es factible ejemplificar y entender la erosión y simplificación del sistema verbal de los HH.

En la Tabla 1 se ve que el 56.19 % de los verbos son utilizados en presente simple de indicativo, seguido de lejos por el pasado simple de indicativo con un 19.69 % y el uso general de futuro con un 2.18 %. Se esperaban datos similares considerando que la plantilla

de la entrevista semidirigida guía por una serie de preguntas cuya respuesta adecuada pasa por la utilización de un verbo en presente. De los siete apartados que tiene la plantilla de la entrevista, seis de ellos (1, 2, 3, 5, 6 y 7) aceptan de buen grado respuestas tanto en presente como en pasado. El apartado 4 incide sobre futuro del informante, con lo que se espera, en cierta medida, respuestas con verbos en tiempo futuro.

Durante las entrevistas se vio que, aunque son capaces de cambiar el tiempo verbal adecuadamente, hay ciertos errores modales. El uso del modo subjuntivo es muy irregular. Como norma general se usa poco (1.04 % de los tiempos verbales estaban en subjuntivo), y pocas veces se utiliza adecuadamente. Algunos ejemplos del uso adecuado son:

1. I3, 650: [...] o lo que **sea**.
2. I4, 205: [...] es muy único y no queremos que nadie nos **copie** [...]
3. I5, 26-27: [...] es una de de *Ireland* o como se **diga** en español.

Pero también hay ejemplos en los que el subjuntivo no está bien utilizado:

1. I4, 354-355: <risas> sí, nadie sabe lo que es. Creo que lo han hecho para que esté pens- la gente pensando en la por donde **fuera** y eso.
2. I6, 145: pues: no sé, creo que igual **vea** alguno.

Además, suele utilizarse de manera recurrente el modo indicativo, generalmente en tiempo presente, para indicar tiempos en subjuntivo. Algunos ejemplos son:

1. I1, 426: te lo enseñé cuando **saco**.
2. I4, 639: es alucinante que en España **pasa** eso, que tenemos un volcán.
3. I5, 503: no creo que **tenemos** de eso.
4. I6, 70: pues no sé, depende. De / de lo que **pasa** en la clase.

Los verbos en modo imperativo se utilizan principalmente bajo la forma [mira], llamada de atención que daban los informantes al ver las fotografías familiares, queriendo que el entrevistador se fijara en algo concreto:

1. I1, 562-563: [...] ese es Kent, mi abuelo, y **mira**, estos son... lo esto es el primo de papá y su y su mujer, y papá y mamá.
2. I2, 357-358: **mira**, mi padre no tenía rosas porque no le gustan poner las rosas entonces le ponieron una foto que poniera rosa.
3. I4, 228-229: ¿dónde está? ¿Dónde está mi regalo? / **Mira**, esto lo hicimos en América. Esto no es pero lo hicimos en América.

No se ha encontrado ningún verbo en voz pasiva.

4.7.2. EROSIÓN Y SIMPLIFICACIÓN EN LOS HH ANGLOPARLANTES

El sistema verbal de los HH angloparlantes de Castilla y León tiene signos de simplificación generalizados que comprende la sustitución del modo subjuntivo por el indicativo, la simplificación de los tiempos compuestos y la falta de concordancia con el verbo. También se han encontrado casos aislados de falta de distinción entre los tiempos perfectos e imperfectos.

En primer lugar, el subjuntivo se ha utilizado adecuadamente 36 veces, 13 veces ha sido sustituido por el indicativo y 3 veces se ha utilizado erróneamente. Con estos datos se ha creado la Figura 1.

El modo subjuntivo se utilizaba adecuadamente el 69 % de las veces, el 25 % es sustituido por el modo indicativo y el 6 % se utiliza erróneamente. Esto significa que el subjuntivo no se produce correctamente el 31 % de las ocasiones.

Algunos ejemplos de la sustitución del indicativo por el subjuntivo son los siguientes:

1. I1, 155-156: [...] bueno, cerdos no creo que **tenemos** pero [...]

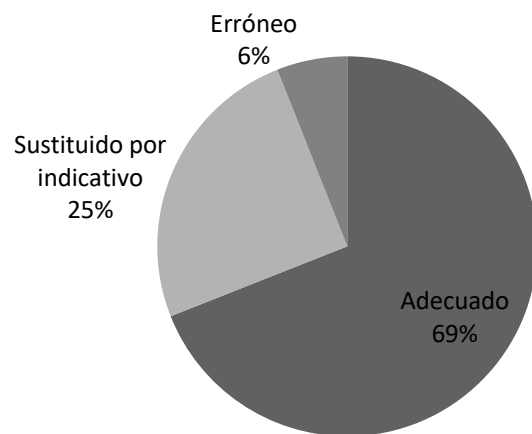


Figura 1. Uso del subjuntivo.

2. I1, 614: no, no creo que **está** [...]
3. I2, 100: [...] entonces esperamos hasta que **estoy** en tercero [...]
4. I5, 238: [...] van a venir ellos antes de que **vamos** nosotros [...]
5. I5, 566: [...] no creo que **es** así.
6. I1, 426: I: Te lo enseño cuando **saco**.
I1, 427: E: vale. Perfecto.
I1, 428: I: ¿quieres que lo **saque** ahora a ver si...
7. I5, 277: [...] te voy a decir una parte que me **guste** [...]
8. I6, 145: pues: no sé, creo que igual **vea** alguno.

En los ejemplos del 1 al 5 se puede ver la sustitución del modo subjuntivo por el modo indicativo. El ejemplo 6 representa un ítem en el que el informante sustituye el subjuntivo en la línea 426 para utilizarlo adecuadamente en su siguiente turno de palabra, línea 428. Los ejemplos 7 y 8 muestran un uso inadecuado del subjuntivo pues debería utilizarse en indicativo.

En segundo lugar, como se ha visto en la Tabla 1, existe una simplificación de los tiempos verbales. A grandes rasgos, se tienden a simplificar los tiempos compuestos. Las formas simples se simplifican aún más sobreproduciendo el presente de indicativo, y en turnos de palabra amplios se unifican

los tiempos verbales, independientemente de cuando ocurren las acciones narradas. A continuación, se presentan algunos ítems que ejemplifican estos casos:

1. I1, 471: ha cambio de color. ¡Uy! Nunca lo **he visto** deste color.
2. I4, 636-637: [...] Ahora esto no es así. Ni esto. Era es pumj bueno, no es que **había explotao** es que ha hecho i: todo negro...
3. I2, 440: [...] Tía Tanya cuando **tiene** un bebé y aquí tiene un bebé.
4. I4, 533-534: [...] Aquí hicimos con palos una casa para las muñecas y **cogemos** dos sillas y una manta [...]
5. I5, 204-205: [...] a mí me **gusta** ser profesora y hablo in- inglés y me **gusta** ser porque me gusta repartir cosas, me gusta habl- explicar y eso.

En estos cinco ejemplos se ve cómo el verbo marcado en negrita no tiene el tiempo verbal adecuado para ese contexto. En el ejemplo 1, el verbo utilizado es pretérito perfecto compuesto de indicativo, siendo más adecuado el verbo conjugado en pretérito pluscuamperfecto de indicativo bajo la forma de [había visto]. En el ejemplo 2 se observa un verbo en pretérito pluscuamperfecto de indicativo, cuando el uso adecuado debería ser el pretérito perfecto de subjuntivo bajo la forma de [haya explotao]. En los ejemplos 3, 4 y 5 se ve que los verbos utilizados están en presente de indicativo, cuando deberían estar en pretérito perfecto el 3 y 4, y en condicional el 5.

En todos estos casos queda patente que la elección del tiempo verbal se debe no al uso adecuado del contexto sino a un tiempo verbal más común y sencillo de producir para el hablante. Esto denota que los informantes tienen un dominio limitado de los tiempos verbales restringido por el uso del patrón más sencillo y común al tiempo objetivo y no el más adecuado.

1. I4, 345-346: [...] antes se entraba por aquí pero ahora se **entra** por aquí [...]

2. I6, 323: [...] se casaron después de que mis padres se **casaron**.

Arriba se ejemplifica como el informante utiliza el mismo tiempo verbal que estaba utilizando anteriormente, independientemente de su adecuación. En este sentido, el hablante no conjuga los verbos teniendo en cuenta el tiempo de los sucesos narrados, sino que se centra en continuar el relato.

En tercer lugar, se encuentra una falta de concordancia del verbo tanto con el sujeto como con el atributo, es decir, con funciones con las que debe concordar obligatoriamente. En los tres bloques siguientes se muestran algunos ítems representativos.

1. I1, 283-284: [...] había tantas hormigas en cinco segundos ya se me **había metido** un montón en el pie [...]
2. I2, 526: [...] te **falta** dos.
3. I3, 655: [...] A ver, el segundo era como / serpientes que **venía** así del aire.
4. I4, 102: [...] **vino** mis tíos, y los dos perros [...]
5. I4, 518: [...] Eso **es** nosotros en el pueblo [...]
6. I4, 613: [...] no sé cómo pero por la noche **hace** así [...]

Arriba se ejemplifica que el sujeto no concuerda con el verbo. En los ejemplos del 1 al 5 el verbo está en singular, cuando debería estar en plural. El error de concordancia verbal del ejemplo 6 se da porque el informante estaba hablando de sí mismo, es decir, el verbo está en tercera persona cuando debería estar en primera del singular.

1. I1, 62-63: [...] pero el año pasao no dejaban y **eran** sábado y estaba pachucha [...]
2. I4, 98: [...] Porque todavía **sois** sus amigas.
3. I5, 299: tiene- **soy** muy gordos.
4. I6, 95: **eran** una cajita de gato para guardar cosas.

En los ejemplos de arriba, el sujeto y el verbo sí concuerdan, pero no lo hace así con el atributo.

1. I3, 689: tira bombas a coches porque **era** malos los otros.

Y en el ejemplo anterior, el verbo no concuerda ni con el sujeto ni con el atributo.

En cuanto a la no distinción entre el perfecto y el imperfecto, se han encontrado ítems en dos de los seis informantes en los que estos dos aspectos se intercambian:

1. I1, 307: [...] y tuvo que ir ahí y **teníamos** que correr por unos pinos [...]
2. I6, 183: el año pasado pues ya el ir a la Warner **era** lo que / más me gustó [...]
3. I6, 390: [...] todos los años me **cogí** otitis [...]

Por último, no son pocos los casos de conjugaciones irregulares que se han regularizado o sobrerregularizado, como en los siguientes ejemplos:

1. I1, 244-245: [...] teníamos un hurón y le poníamos un calcetín que no se podía meter nada pero de decoración que **hubíamos** encontrado por ahí [...]
2. I2, 239-240: [...] los **ponimos** ayer vistas que cuando nos **ponimos** los pollitos venían <inaudible>.
3. I3, 298: coche ah **dormiendo** juntos. Eso lo hacemos.
4. I4, 511-512: [...] Luego aquí **fuemos** siete kilómetros andando [...]
5. I5, 222-224: [...] tengo que **dicir** coa cómo se dice no sé qué en inglés [...]
6. I5, 503-504: [...] no creo que **cabemos** tanto y ya y ya pesamos más.

4.8. Uso variable de nexos subordinados

Con respecto al uso variable de nexos en oraciones subordinadas (sin distinción de si

son sustantivas, adjetivas o adverbiales), se podrían distinguir tres fenómenos: omisión del nexo [que], poco uso de doble [que] y aceptación de errores de nexos junto a preposición.

En primer lugar, el caso de la omisión del [que] en subordinadas es un claro ejemplo de transferencia del inglés al español como LH en EE.UU. Este fenómeno se debe a la omisión de [*that*] en oraciones subordinadas en inglés (Escobar y Potowski 2015) que se ha visto transferida a estructuras en español [*He thinks Ø the president did a great job*] > *El cree el presidente hizo un buen trabajo].

En segundo lugar, Cuza y Frank (2011) analizaron otro tipo de construcciones subordinadas caracterizadas por el uso de doble [que]: [Susana la dice a Diego *que¹ adonde²* fueron ellos]. Estas estructuras son poco usadas por HH en comparación con hablantes monolingües (41 % de HH frente al 87 % de monolingües) no por su competencia lingüística sino por adquisición incompleta de la lengua.

En tercer lugar, Perpiñán (2008) encontró que durante el uso de subordinadas introducidas por preposición [La chica *con la que / con la cual / con quien* hablé fue mi estudiante el semestre pasado] difícilmente se muestra influencia del inglés hacia estructuras españolas, a diferencia de lo que ocurre con los L2, que sí la muestran. El estudio concluye que son estructuras de poco uso, siendo más aceptadas cuando las dicen otros que cuando las produce el propio hablante.

El estudio de Jegerski *et al.* (2016) equipara la competencia de los HH en EE.UU. con los hablantes monolingües analizando el apartado de oraciones subordinadas ambiguas (aquellas cuyo referente puede ser ambiguo: [Alguien disparó contra el marido de la actriz / que estaba en el balcón / con su marido]). Concluyó que los HH se comportan como monolingües, debido tanto a la calidad como en la cantidad de las respuestas, algo inesperado en un estudio sobre HH.

Los datos obtenidos en la presente investigación muestran que, por lo general, los HH angloparlantes en Castilla y León son capaces de construir oraciones subordinadas



siempre y cuando sus nexos no estén formados por preposiciones o conjunciones. El lenguaje oral que se representa denota dificultad a la hora de crear oraciones subordinadas con nexos compuestos por más de una palabra. Aquí algunos ejemplos en los que se elimina o sustituye una parte del nexo:

1. I1, 267-268: [...] había bambú al lado de la casa **[en la]** que estábamos [...]
2. I2, 580: y este te llevas uno bueno de estos **si** tú no tengas, lo llevas.
3. I3, 151: lo máximo **[a lo]** que llega es once mil algo.
4. I4, 338: [...] se nos ha pegao sin **[que]** ella nos lo dijera

Además, en muchos casos, el propio nexo subordinante es eliminado por influencia de las construcciones subordinadas en inglés:

1. I1, 283-284: [...] y había tantas hormigas en cinco segundos **[que]** ya se me había metido un montón en el pie [...]
2. I4, 419: yo estoy pensando **[que]** yo quiero [...]

4.9. Otras características morfosintácticas

Cabe mencionar que existen otras características morfosintácticas que, aunque sean de menor calado académico por el número de investigaciones, siguen siendo identificativas de la LH en EE.UU. Estos rasgos son: cambio en el orden de los constituyentes de una oración (Silva-Corvalán 1994; Cuza 2013), uso del diminutivo (más abundante que en otras variantes de español), el [le] mexicano (órale) y [más] ante negación (más no puedo ir a la fiesta) (Escobar y Potowski 2015). Estos tres últimos rasgos están íntimamente relacionados con la variedad del español mexicano oral, con lo que es más común encontrarlo en zonas de frontera geográfica como los estados de Texas, Florida o California.

Sobre el cambio del orden de los constituyentes, la influencia entre ambas lenguas hace que los HH produzcan errores y cambios

en el orden en las oraciones interrogativas (wh-questions) (Cuza 2013). Para construir estas oraciones en español, el sujeto se encuentra después del verbo [¿Qué compró Juan? / Me pregunto qué compró Juan]; mientras que en inglés, el sujeto sigue precediéndole [*What did John buy / I wonder what John bought*]. El estudio de Cuza concluye que los HH aceptan en mayor medida los errores de inversión sujeto-verbo en este tipo de estructuras y son propensos a cometer errores (pp.76-82), siguiendo los ejemplos anteriores, con estructura similar a [*¿qué Juan compró?].

Sobre los HH angloparlantes, se han encontrado otras características de índole variada que se presentan a continuación. Estos casos serían el leísmo, loísmo y laísmo; la preferencia del sufijo *-se* en el subjuntivo y cambio en el orden de los constituyentes en una oración.

El diccionario de la RAE define leísmo como “[...] el uso impropio de le(s) en función de complemento directo, en lugar de lo [...], los [...] y la [...]”. Lo mismo se aplica con el loísmo y el laísmo y el uso impropio de los pronombres *le*, *la* y *lo*.

Tanto el leísmo -como el laísmo y el loísmo- son características gramaticales propias de la variante castellana (Moreno Fernández 2016, 2017). Eso indica que los informantes de esta investigación, además de tener características propias de los HH estadounidenses, comparten elementos específicos de la morfosintaxis castellana. Estos fenómenos serían difíciles de encontrar en otras partes de la geografía española, mucho más en los EE.UU.

De entre estos casos, el leísmo es el más representativo de los tres, pues se han encontrado un total de 11 ítems. Algunos de estos informantes viven en Valladolid, zona leísta de Castilla.

1. I2, 294: [...] porque nadie **le** tiene [...]
2. I3, 409: mira, esto me **le** compré en Portugal.
3. I4, 86: Y luego eso se **le** metíamos un: tipo de hilo [...]
4. I5, 78-79: [...] tiene un váter y **le** pones ahí y ya hace lo que tiene que hacer.

5. I6, 219: pues cogí un sapo, **le** metí dentro de casa [...]
6. I6, 381: [...] una vez me **le** cogí [...]

El segundo caso más representativo es el loísmo, con un total de 6 ítems:

1. I2, 152: a:h ya la ya **lo** pusieron una cosa nueva.
2. I4, 86-87: [...] **lo** hacías un nudo y lo podías colgar [...]
3. I5, 633: [...] luego se queda el dibujo y **lo** pone color [...]

Por último, el laísmo es el fenómeno menos representativo, con un total de 5 ítems encontrados entre las seis entrevistas:

1. I5, 681: [...] **La v- la** voy a preguntar a [...]

Otra característica típica del habla castellana es la preferencia del uso de formas de subjuntivo terminadas en *-se* sobre las terminadas en *-ra*. En las entrevistas se han encontrado 7 ítems que coinciden con estos casos.

1. I1, 256-257: [...] Y se lo compramos y yo quería que lo **abriese** ahora [...]
2. I4, 95-96: [...] pues sería más fácil si yo me nosotras nos fi- **fuésemos** con ella [...]
3. I4, 542-544: [...] pues cogemos huevos los cocía- bueno, hacíamos que lo de dentro no **fuese** se **pusiese**, bueno, no sé [...].
4. I6, 183-184: Mi abuela me dio un poco de dinero para comprarme lo que yo **quisiese**.
5. I6, 211: me dijeron que me **pusiera** una rana en la cara / y me la puse.
6. I6, 219: pues cogí un sapo, le metí dentro de casa y puse a que se **hiciera** saltos.

Cinco de los siete ítems encontrados (71 %) coinciden con la terminación *-se*, y dos de ellos

(29 %) con la terminación en *-ra*. Los dos casos terminados en *-ra* pertenecen a un mismo hablante, que también utilizó la terminación en *-se* en una ocasión. Los demás ítems se encontraron en otros dos hablantes, dejando así tres informantes sin producción de tiempos en pasado de subjuntivo. Aunque los datos muestran preferencia por la terminación *-se*, el bajo número de ítems encontrados haría necesario ampliar la muestra para confirmar esta preferencia.

Asimismo, también se han encontrado algunos casos aislados de cambio en el orden de los constituyentes. Se han encontrado 4 ítems de cambio en el orden constituyentes. Solo uno de estos sigue patrones de morfosintaxis inglesa, por lo que se descarta la transferencia de una lengua a otra y se estima que su producción se debe a los típicos *lapsus linguae* del discurso oral.

1. I2, 89: una vez lo adiviné el mes.
2. I2, 484: yo no también me descarto. Yo me descarto también.
3. I5, 466: uh, quedará eso bonito.
4. I3, 343: [...] Mira, el peluche de Mario. El peluche de Cas. Son nuestros **viejos peluches**.

En los ejemplos 1, 2 y 3 se ve que las funciones oracionales están desordenadas sin seguir patrones de la gramática española o inglesa. El ejemplo 4 sigue el patrón inglés de anteposición del adjetivo frente al sustantivo, pero es el único caso tanto de este hablante como del resto de informantes.

5. DISCUSIÓN

La morfosintaxis de los HH angloparlantes tiene características similares tanto del español de HH hispanos en Estados Unidos como del español castellano (Tablas 2 y 3).

Por un lado, en la Tabla 2 se comparan las características morfosintácticas de los HH de los EE.UU. con los HH angloparlantes. De las ocho características de los HH en EE.UU., cinco de ellas son comunes con los HH de



esta investigación. Estas son: uso variable de determinantes, uso variable de preposiciones, errores de concordancia en género y número, erosión y simplificación del sistema verbal y uso variable de nexos subordinados.

Las tres características que no comparten son extensión del uso de posesivos, explicitación del sujeto y otras características tales como el cambio en el orden de los constituyentes y el *le* mexicano.

En la Figura 2 se muestran los porcentajes de cada uno de los casos reflejados en la Tabla 2.

Esta figura tiene los casos ordenados en orden decreciente en porcentaje de ítems encontrados. De esta forma, se distingue cómo la erosión y simplificación del sistema verbal es el patrón morfosintáctico más característico del español de los HH angloparlantes con un 27.7 %, casi un tercio de los ítems encontrados. Este alto porcentaje hace que los errores y la

Tabla 2. Comparación de la morfosintaxis del español de HH en los EE.UU. y el de HH angloparlantes en Castilla y León

	CARACTERÍSTICA	ESPAÑOL DE HH EN EE.UU.	ESPAÑOL DE HH ANGLOPARLANTES
Plano morfosintáctico	Uso variable de determinantes	+	+
	Extensión del uso de posesivos	+	-
	Uso variable de preposiciones	+	+
	Errores de concordancia de género y número	+	+
	Explicitación del sujeto	+	-
	Erosión y simplificación del sistema verbal	+	+
	Uso variable de nexos subordinados	+	+
	Otras características	+	-

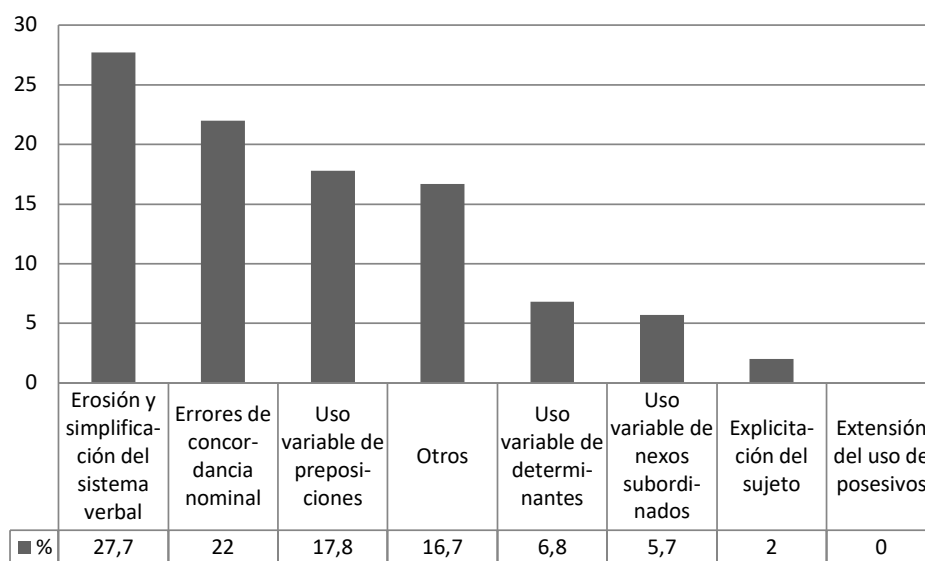


Figura 2. Porcentaje de casos morfosintácticos.

simplificación del sistema verbal sea definitorio a la hora de identificar cómo habla este grupo poblacional. Con los datos presentados se concluye que existe un problema con el uso del modo subjuntivo: se utiliza poco, de forma inadecuada y se sustituye por el modo indicativo. Así, se corrobora en este grupo de hablantes lo que ya decían Escobar y Potowski (2015) sobre la sustitución de las formas compuestas por las simples y del modo subjuntivo por el indicativo.

Seguido de cerca, con un 22 % de los ítems, están los errores de concordancia. Debido a que el inglés no tiene género morfológico marcado, la elección de un género específico para un sustantivo español es más complejo. Los datos obtenidos confirman las investigaciones descritas anteriormente, donde se evidencia que los HH tienen problemas a la hora de concordar el género y el número nominal. Aunque en este caso solo aparece entre los sustantivos y sus determinantes. No hay errores de concordancia entre sustantivos y adjetivos.

El uso variable de preposiciones ocupa el tercer lugar en la lista con un 17.8 % de los ítems. Se ha constatado que hay un total de 36 errores a la hora de utilizar preposiciones. El mayor problema existe con el uso de la preposición [a], que se utiliza en lugar de otras preposiciones o se omite. Con el resto de preposiciones se siguen patrones

que recuerdan el uso inglés y, por lo tanto, refuerzan la teoría de la transferencia de una lengua a otra.

Sobre el uso variable de determinantes, siete casos no es un número elevado pero la omisión existe y se ha dado en tres de los seis informantes entrevistados. Con un 6.8 % de los ítems, la omisión de determinantes es una característica de los HH hispanohablantes en EE.UU. y, en menor medida, parece que también de los HH angloparlantes de Castilla y León.

También, el uso de nexos subordinados se dificulta para estos hablantes cuando incluyen preposiciones y conjunciones. Si el uso de oraciones subordinadas es limitado en su lengua oral, los nexos que utilizan suelen ser erróneos o incluso estar omitidos.

La última característica mostrada en la Figura 2 evidencia que la extensión del uso de posesivos es una característica exclusiva de los HH hispanos en Estados Unidos. No se ha encontrado ningún caso fuera del uso habitual de estos determinantes.

En la Tabla 3 se comparan las características morfosintácticas del español castellano (Moreno Fernández 2016, 2017) con las del español de los HH angloparlantes. Como se puede ver, cinco de las seis características son compartidas entre estos dos grupos de hablantes. Si bien se han encontrado ejemplos

Tabla 3. Comparación de la morfosintaxis del español castellano y el de HH angloparlantes en Castilla y León.

	CARACTERÍSTICA	ESPAÑOL MONOLINGÜE	ESPAÑOL DE HH ANGLOPARLANTES
Morfosintáctico	Tuteo	+	+
	Uso de <i>vosotros/as, vuestro/a(s)</i>	+	+
	Uso intenso de <i>leísmo</i>	+	+
	Uso de <i>laísmo</i> o <i>loísmo</i>	+	+
	Preferencia de formas en <i>-se</i> del subjuntivo, frente a <i>-ra</i>	+	+
	Tendencia al cambio de orden pronominal	+	-



claros de las cinco primeras (tuteo, uso de vosotros, uso de leísmo, loísmo y laísmo además de preferencia de la terminación *-ra* en el modo subjuntivo), no hay ejemplos claros de la tendencia al cambio de orden pronominal.

6. CONCLUSIONES

En este artículo se han descrito las características morfosintácticas del español de los HH angloparlantes en Castilla y León y se han comparado con el español de los HH en Estados Unidos. Al analizar las entrevistas realizadas a los seis informantes que componen esta investigación, se han encontrado 191 ítems relacionados con aspectos morfosintácticos relevantes para este trabajo. Una vez caracterizados y analizados todos ellos, se puede concluir que las características morfosintácticas del español de los HH angloparlantes en Castilla y León comparten rasgos tanto del español castellano como del español de herencia en Estados Unidos. Esto se debe a que su *input* lingüístico es una mezcla del castellano, recibido fuera de casa, y del inglés, que transfiere esas características

típicas del español de herencia, recibido como lengua familiar.

Los hablantes de herencia son una riqueza lingüística para cualquier país. En la medida de lo posible, lo ideal es que tengan un dominio lo más equilibrado posible de las lenguas que manejan. Generalmente, una de ellas tiende a hacerse dominante en perjuicio de la más débil. Para paliar este estado de cosas, además de los consejos y sugerencias que los investigadores puedan dar a las familias, el contexto escolar debería proporcionar herramientas y oportunidades significativas reflejadas en un plan de intervención educativa. Dicho plan para HH angloparlantes debería tener cuatro bloques de objetivos diferenciados: generales del plan, para la familia, para el centro educativo y para el estudiante. Estos se ven reflejados en la Tabla 4.

Según el artículo 79 y subsiguientes de la actual ley educativa (Agencia Estatal 2020, diciembre), existen modificaciones curriculares para facilitar la integración del alumnado con características lingüísticas diferentes a las del nativo español que aprende inglés como segunda lengua. Esta ley no solo ampara legalmente la realización de estos

Tabla 4. *Objetivos del plan de intervención educativa*

General	Cubrir las necesidades lingüísticas de estos estudiantes.
Familia	Mantener la lengua de herencia eligiendo una política lingüística familiar que enriquezca el abanico lingüístico de las siguientes generaciones. Hacer conexiones en inglés con lo visto en clase en español. Facilitar la transferencia de los conocimientos de una lengua a otra. Evitar tomar el rol de mero diccionario entre lenguas y realizar conexiones significativas en contexto.
Centro educativo	Ofrecer actividades o lecturas específicas para la mejora de las habilidades lingüísticas en español. Ofrecer actividades o lecturas en la lengua de herencia para mejorar de forma nativa el vocabulario escolar en ambas lenguas. Estos materiales podrían ser facilitados en clases de inglés o en las variantes bilingües de las asignaturas comunes del currículo de Primaria.
Estudiante	Ser consciente de que tiene capacidad de hablar bien dos lenguas y aprovecharse de esa habilidad.

planes de intervención, sino que los centros de enseñanza tienen la obligación de llevarlas a cabo.

La mejor forma de abordar un plan de intervención educativa dentro del aula es mediante la jerarquía trazada por la taxonomía de objetivos educativos de Bloom (1956), donde las actividades comenzarían con una explicación teórica muy breve. A continuación, se incluirían tareas sencillas de identificación de la norma, como, por ejemplo, subrayar un elemento en concreto. Después se elevaría el grado de complejidad creando estructuras sintácticas en contextos cerrados y controlados para, a continuación, hacerlo en contextos más libres y abiertos. Las últimas actividades se centrarían en crear textos, tanto escritos como orales, de forma libre dando pautas mínimas.

Como futura línea de investigación, podría replicarse el estudio con estudiantes de etapa ESO (13-16 años) y Bachillerato (17-18 años) para analizar cómo evolucionan estos hablantes dentro de un sistema educativo bilingüe cuya lengua vehicular es el español. Sería interesante ver si las características de la lengua inglesa permanecen o se van atenuando según avanza su formación académica en un ambiente educativo formal.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Estatal (2020, diciembre). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 340.
- Amorós Negre, C. (2008). Diferentes perspectivas en torno a la planificación lingüística. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde, M. y R. González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, 1 (pp. 17-29). Universidad de Navarra. dadun.unav.edu/handle/10171/20708
- Anderson, R. (2010). Loss of gender agreement in L1 attrition: preliminary results. *Bilingual Research Journal*, 23(4), 389-408. doi.org/10.1080/15235882.1999.10162742
- Biber, D. y Conrad, S. (2001). Quantitative corpus-based research: much more than bean counting. *TESOL Quarterly*, 35(2), 331-336. doi.org/10.2307/3587653
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Comajoan-Colomé, L. y Pérez Saldanya, M. (2018). *Los tiempos verbales del español: descripción del sistema verbal y su adquisición en segundas lenguas*. Octaedro.
- Cruz Piñol, M. (2017). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2L*. Arco/Libros.
- Cuza, A. (2013). Crosslinguistic influence at the syntax proper: Interrogative subject-verb inversion in heritage Spanish. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 71-96. doi.org/10.1177/1367006911432619
- Cuza, A. y Frank, J. (2011). Transfer effects at the syntax-semantic interface: the case of double-*que* questions in Heritage Speakers. *Heritage Language Journal*, 8(2), 66-89. doi.org/10.46538/hlj.8.1.4
- Cuza, A., Pérez-Tattam, R., Barajas, E., Miller, L. y Sadowski, C. (2013). The development of tense and aspect morphology in child and adult heritage Spanish: Implications for heritage language pedagogy. En J. Schwieter (Ed.), *Innovative research and practices in second language acquisition and bilingualism* (pp. 193-220). John Benjamins.
- Depiate, M. y Thompson, E. (2013). Preposition Stranding in Heritage Speakers of Spanish. *Coyote Papers: Working Papers in Linguistics, Linguistic Theory at the University of Arizona*, 21, 1-18. hdl.handle.net/10150/271017
- Escobar, A. M. y Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.
- Fábregas, A. (2013). Differential Object Marking in Spanish: state of the art. *Borealis – An International Journal of Hispanic Linguistics*, 2(2), 1-80. doi.org/10.7557/1.2.2.2603
- Fairchild, S. y Van Hell, J. (2015). Determiner-noun code-switching in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 1-12. doi.org/10.1017/S1366728915000619
- Foot, R. (2011). Integrated knowledge of agreement in early and late English-Spanish



- bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 32, 187-220. doi.org/10.1017/S0142716410000342
- Gathercole, V. M. (2002). Grammatical gender in bilingual and monolingual children: A Spanish morphosyntactic. En K. Oller y R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 207-219). Multilingual Matters.
- Gil, A. M. (2016). El género gramatical en español entre los hablantes de herencia y los hablantes nativos. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, 6(1), 1-19. ir.lib.uwo.ca/entrehojas/vol6/iss1/6/
- González, N., Moll, L. C. y Amanti C. (2005). Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms. En N. González, L. C. Moll y C. Amanti (Eds.), *Introduction: Theorizing Practices* (pp. 1-28). Lawrence Earlbaum. doi.org/10.4324/9781410613462
- Jegerski, J., Keating, G. D. y Van Patten, B. (2016). On-line relative clauses attachment strategy in heritage speakers of Spanish. *International Journal of Bilingualism*, 20(3), 254-278. doi.org/10.1177/1367006914552288
- Junta de Castilla y León. (n.d.). *Directorio de centros de Castilla y León. Consejería de Educación*. directorio.educa.jcyl.es/es/búsqueda-avanzada
- Labov, W. (1984). Field methods of the project on linguistics change and variation. En J. Baugh y J. Sherzer (Eds.), *Language in use* (pp. 28-53). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lipski, J. M. (1993). Creoloid phenomena in the Spanish of transitional bilinguals. En A. Roca y J. M. Lipski (Eds.), *Spanish in the United States: Linguistic Contact and Diversity* (pp. 155-182). De Gruyter Mouton. doi.org/10.1515/9783110804973
- Lipski, J. M. (2013). Hacia una dialectología del español estadounidense. En D. Domitrescu y G. Piña Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: e pluribus unum? Enfoque multidisciplinar* (pp. 107-128). Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Lozano, C. (2021). Corpus textuales de aprendices para investigar sobre la adquisición del español LE/L2. En M. Cruz Piñol (Ed.), *e-Research y español LE/L2. Investigar en la era digital* (pp. 138-164). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429433528
- Lynch, A. (2008). The Linguistic similarities of Spanish heritage and second language learners. *Foreign Language Annals*, 41(2), 252-281. doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03292.x
- Lynch, A. (2013). Observaciones sobre comunidad y (dis)continuidad en el estudio sociolingüístico del español en Estados Unidos. En D. Domitrescu y G. Piña Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: e pluribus unum? Enfoque multidisciplinar* (pp. 67-84). Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Miller, L. y Gutiérrez, C. (2019). Los hablantes de herencia y la norma lingüística del español estadounidense. *Glosas*, 9(6), 32-49. glosas.anle.us/numeros/volumen-9/numero-6/
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualisms: Language and Cognition*, 5(1), 39-68. doi.org/10.1017/S1366728902000135
- Montrul, S. (2006). Bilingualism, incomplete acquisition and language change. En C. Lefebvre, L. White y C. Jourdens (Eds.), *L2 Acquisition and Creole genesis. Dialogues* (pp. 379-400). John Benjamins.
- Montrul, S. (2007). Interpreting mood distinctions in Spanish as a heritage language. En K. Potowski y R. Cameron (Eds.), *Spanish in contact. Policy, social and linguistic inquiries* (pp. 23-40). John Benjamins.
- Montrul, S. (2009). Incomplete acquisition of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers. *The International Journal of Bilingualism*, 13(2), 239-269. doi.org/10.1177/1367006909339816
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3-23. doi.org/10.1017/S0267190510000103
- Montrul, S. (2011). Morphological errors in Spanish second language learners and heritage speakers. *Studies in Second*

- Language Acquisition*, 33, 163-192. doi.org/10.1017/S02722 63110000720
- Montrul, S. (2015). *The acquisition of heritage language*. Cambridge University Press.
- Montrul, S. (2018). Morphology, syntax, and semantics in Spanish as a heritage language. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 145-163). Routledge.
- Montrul, S. y Bowles, M. (2009). Back to basics: Incomplete knowledge of Differential Object Marking in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 363-383. doi.org/10.1017/S1366728909990071
- Montrul, S. y Potowski, K. (2007). Command of gender agreement in school-age Spanish-English bilingual children. *The International Journal of Bilingualism*, 11(3), 301-328. doi.org/10.1177/13670069070110030301
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Editorial Gredos.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología de la lengua*. Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2016). *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología hispánica (3.ª ed.)*. Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (2017). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2021). *Marcas y etiquetas mínimas obligatorias para materiales del PRESEEA*. Editorial Universidad de Alcalá.
- Orejudo, J. P. (2020). Concordancia variable en español de herencia: estudio del grupo nominal. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 34, 153-173. doi.org/10.14198/ELUA2020.34.7
- Otheguy, R. y Zentella, A. C. (2012). *Spanish in New York. Language contact, dialectal leveling, and structural continuity*. Oxford University Press.
- Pascual y Cabo, D. (2015a). Issues in Spanish heritage morphosyntax. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 8(2), 389-401. doi.org/10.1515/shll-2015-0015
- Pascual y Cabo, D. (2015b). Preposition Stranding in Spanish as a Heritage Language. *Heritage Language Journal*, 12(2), 186-209. doi.org/10.46538/hlj.12.2.4
- Pena, J. (1999). Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4.305-4.366). Espasa.
- Perpiñán, S. (2008). Acquisition of prepositional relative clauses in two types of Spanish-English bilinguals. En *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 107-119).
- Polinsky, M. (2018). Bilingual children and adult heritage speakers: The range of comparison. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 543-563. doi.org/10.1177/1367006916656048
- Potowski, K. (2018). Spanish as a Heritage/Minority Language. A Multifaceted Look at Ten Nations. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 1-14). Routledge.
- Potowski, K. y Matts, J. (2008). Interethnic language and identity: Mexi Ricans in Chicago. *Journal of Language, Identity and Education*, 7(2), 137-160. doi.org/10.1080/153484508 01970688
- Piera, C. y Varela, S. (1999). Relaciones entre morfología y sintaxis. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4.367-4.422). Espasa.
- Qu, S. Q. y Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264. doi.org/10.1108/11766091111162070
- Rodríguez Salgado, L. (2017). Mantemento linguístico e culturas das mulleres inmigrantes en Galicia. En L. Rodríguez e I. Vázquez (Eds.), *Muller inmigrante, lingua e sociedade* (pp. 125-156). Galaxia.
- Shin, N. L. y Montes-Alcalá, C. (2014). El uso contextual del pronombre sujeto como factor predictivo de la influencia del inglés en el español de Nueva York. *Sociolinguistic Studies*, 8(1), 85-110. doi.org/10.1558/sols.v8i1.85



- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change. Spanish in Los Angeles*. Oxford University Press.
- Smith-Christmas, C. (2017). Family language policy: new directions. En J. Macalister y S. Hadi Mirvahedi (Eds.), *Family Language Policies in a Multicultural World Opportunities, Challenges and Consequences* (pp. 13-29). Routledge. hdl.handle.net/10344/5529
- Stubbs, M. (2004). Language corpora. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 106-132). Blackwell Publishing Ltd.
- Torruella, J. y Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. Filología e informática. *Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*, 45-77. gramatica.usc.es/~gamallo/aulas/lingcomputacional/biblio/LinguisticaDeCorpus.pdf
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En J. Kreeft, D. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource* (pp. 37-77). EUA: CAL.
- Varela, S. (1999). Sobre las relaciones de la morfología con la sintaxis. *Revista Española de Lingüística*, 29(2), 257-281. revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1612
- Velázquez, I. (2009). Intergenerational Spanish transmission in El Paso, Texas: Parental perceptions of cost/benefit. *Spanish in Context*, 6(1), 69-84. doi.org/10.1075/sic.6.1.05vel
- Velázquez, I. (2013). Mother's social network and family language maintenance. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(2), 189-202. doi.org/10.1080/01434632.2012.720984
- Vorobyeva, T. y Bel, A. (2021). Factors Affecting Language Proficiency in Heritage Language: The Case of Young Russian Heritage Speakers in Spain. *Journal of Language Contact*, 14, 304-330. doi.org/10.1163/19552629-14020003
- Yule, G. (1998). *Explaining English Grammar*. Oxford University Press.