Situación lingüística de los hablantes de herencia en Estados Unidos y la mejora de su competencia en español

Victoria Rodrigo
Georgia State University, EEUU

Resumen

Este estudio analiza la situación lingüística de los hablantes bilingües de español como lengua heredada en Estados Unidos (de aquí en adelante hablantes de herencia –HH–) y propone un componente metodológico en el currículo que ayudará a mejorar su competencia gramatical. El estudio se realizó con 34 HH. El tratamiento consistió en la lectura de novelas y su discusión, que incentivaba una revisión implícita de la gramática y en la exposición explícita a la morfología verbal. La competencia gramatical se midió al inicio y final del estudio y a través de una prueba de juicios gramaticales. Los resultados muestran que hubo ganancias estadísticamente significativas en cinco de las ocho estructuras del estudio, lo que sugiere que el acercamiento implícito de la gramática a través de la lectura de novelas tiene resultados positivos y puede aumentar la competencia gramatical de los HH, por lo que se aconseja que se implemente en los cursos de HH.

1. La situación lingüística de los hablantes de herencia en EE.UU.

Por hablantes de herencia nos referimos a aquellos hablantes que están expuestos a su lengua materna (en este caso español) en un entorno lingüístico familiar y para quienes la lengua hablada en la sociedad donde viven (en este caso inglés) es diferente a la que tienen en casa y usan con su familia. Esta situación se cumple en los hablantes de lengua heredada que son de primera generación, los hijos de inmigrantes.

No es el objetivo de este trabajo entrar en la discusión de los distintos niveles de competencia que pueden presentar los HH según sean de primera, segunda o tercera generación, pero el lector interesado puede revisar el tema en Moreno (2009). Basta resaltar que la situación lingüística de los HH de primera generación en EEUU se caracteriza porque hasta más o menos los 5 años de edad, el español es su lengua dominante, pues es la única que oyen al permanecer en casa con sus padres. Durante ese tiempo, el español se usa para hablar de temas cotidianos y diarios, conteniendo un léxico concreto y estructuras propias del contexto y registros lingüísticos familiares. En general, los hablantes bilingües viven una situación de diglosia lingüística, es decir, se desenvuelven en un contexto en el que prima el inglés a partir de los 6 años, con el inicio de la escolaridad. Cuando el niño accede a una mayoría de situaciones externas al hogar y a la familia, es cuando el español se convierte en la lengua de la casa y de la familia. Con la salida del hogar y según varios factores de tipo sociolingüísticos y socioeconómicos –tales como el prestigio social de la lengua mayoritaria y de la proyección social y económica que da el dominio de ésta– el inglés se convierte en la lengua dominante, la lengua usada en el juego, con amigos y en la muy formal experiencia que acompaña al aprendizaje escolar.

Es en este momento, desde el inicio de la escolarización, cuando se observa una clara y creciente disminución de habilidades lingüísticas en la lengua heredada (lo que se conoce en la literatura en inglés como *attrition*).

Un momento ideal para que el hablante de herencia retome el desarrollo y profundización de sus capacidades en su poco afirmada lengua familiar se da por lo general cuando el niño comienza la educación secundaria (a los 13 años) y luego la universitaria (a los 18 años). Será en este contexto formal de instrucción cuando el niño o adolescente re-adquiriera las formas perdidas de su primera lengua o adquiera otras nuevas. Es importante resaltar que la instrucción formal tardía del español en los HH implica un doble proceso, por un lado, la adquisición de nuevas formas, pero también la re-adquisición deformas perdidas, lo que determinará que las necesidades lingüístico-pedagógicas del hablante bilingüe sean diferentes al proceso de adquisición de formas nuevas que no se han adquirido previamente (Valdés 2005).

1.1. La gramática de los HH y su instrucción en el aula

Cuando el HH comienza su instrucción formal en español, su dominio lingüístico y gramatical en su primera lengua –la lengua familiar– parece incompleto debido al *tipo de situaciones e input* al que ha estado expuesto (situaciones familiares y cotidianas en un contexto informal en el que con frecuencia se mezclan la lengua primera y la mayoritaria), la *cantidad del input* (intenso durante sus primeros 5 años de vida pero escaso a partir de su escolarización en su segunda lengua) y a la *perdida de estructuras* que se dominaban antes de la escolarización. Es decir, al comenzar el estudio formal del español, los HH tienen un domino incompleto de su primera lengua.

La investigación en el campo de adquisición de la lengua materna ha puesto de manifiesto que, en general, a los 5 años el niño es, en lo lingüístico, ya un adulto con conocimiento intuitivo de la gramática de su primera lengua. Esto es cierto también con los HH, pero debido a la exposición reducida a la misma en la niñez, su gramática parece más bien *simplificada* (Montrul y Bowles 2009). Así, por ejemplo, a esa edad los HH dominan la concordancia verbal y nominal, el uso de los pronombres de objeto directo e indirecto y el aspecto verbal. Asimismo, entre los 7 y 8 años se adquiere la mayoría de los usos del subjuntivo (Blake 1983) y, alrededor de los 13 años, se adquiere otros usos más complejos de esta estructura (Collentine 2003). Es decir, las diferentes estructuras tienen diferentes momentos de adquisición.

Si comparamos la situación lingüística de los HH y la de los no bilingües –los estudiantes estadounidenses que estudian español como lengua extranjera–, observamos que ambos grupos tienen necesidades lingüísticas y, consecuentemente necesidades pedagógicas, diferentes (Montrul y Bowles 2010; Montrul 2005, 2007). Típicamente, a los HH les falta el conocimiento metalingüístico (aprendizaje) de la lengua y adquisición de los registros formales, dado que nunca han estudiado español formalmente, y en general, poco han estado expuestos a registros formales. Sin embargo, los HH tienen un buen 'sentido por la lengua' (la adquisición) e intuiciones lingüísticas que les han quedado por la gran cantidad de input al que han estado expuestos en su primera

lengua cuando eran niños, aunque esto no puede generalizar con hablantes bilingües de segunda o tercera generación. Por el contrario, los estudiantes de español como lengua extranjera poseen un conocimiento metalingüístico de la lengua meta que han adquirido en un contexto formal, en el aula, pero carecen de intuición lingüística en la lengua debido a su exposición tardía y limitada a la misma. En términos generales, por lo tanto, la situación lingüística de estos dos tipos de población es opuesta. Sin embargo, es frecuente encontrar estos dos tipos de aprendientes en una misma aula, lo que es un gran reto para el profesor, quien debe satisfacer necesidades lingüísticas diferentes con una misma metodología. ¿Qué se puede hacer en estos casos?

La instrucción que prima en las clases para HH de español en EEUU es la explícita, centrada en la forma. Estudios sobre la instrucción directa y consciente mantienen que ésta puede ayudar al conocimiento gramatical de los HH. Algunos investigadores sostienen que los HH pueden mejorar su conocimiento gramatical con la instrucción directa y explícita, véase Silva-Corvalán 1994 (sobre tiempo, modo y aspecto, sujeto nulo), Montrul, Foote y Perpiñan 2008 (Concordancia, clíticos), Potowski, Jegerski y Morgan-Shor 2009 (imperfecto, subjuntivo), Montrul y Bowles, 2010 ('A' personal), entre otros.

Por otro lado, otros abogan por la instrucción implícita –centrada en el contenido–, como medio para mejorar la competencia lingüística. Estos son estudios realizados en el contexto de segundas lenguas o de lenguas extranjeras y en los que se mantiene que la adquisición incidental de la gramática es posible a través de la lectura (Strokes, Krashen y Kratchner 1998; Lee 2002; Rodrigo, Krashen y Gribbons 2004) y a través de audición (Rodrigo 2006) cuando el input lingüístico, sea oral o escrito, se provee en grandes cantidades y se comprende (Krashen 1982). El beneficio de la enseñanza implícita es que, siendo más placentera, obtiene resultados favorecedores.

2. El estudio

En este estudio exploramos la posición que aboga por la adquisición incidental de la gramática a través de la exposición a input lingüístico masivo y relevante. Si éste ha dado resultados positivos con hablantes de ELE, también tendría que funcionar con HH. Consecuentemente, si al HH se le expone a gran cantidad de input, le tendría que resultar más fácil re-tomar y re-adquirir las formas lingüísticas que de forma inconsciente adquirió cuando era niño y que perdió cuando el inglés empezó a ser la lengua dominante.[1] El presente estudio, por lo tanto, pretende investigar si la instrucción implícita, en la modalidad de lectura extensiva (LE), puede ayudar a los HH a alcanzar un dominio lingüístico más cercano al del hablante monolingüe en español.

2.1. Preguntas de investigación

Las preguntas que pretendemos responder son las siguientes:

1) Sin tratamiento explícito sobre el *uso* de estructuras gramaticales y con abun-

1. Igualmente, un acercamiento implícito a través de la lectura puede ayudarlos a adquirir los registros más formales.

dante exposición a la lengua –lectura–, ¿puede mejorar la competencia gramatical de los HH?

2) En caso afirmativo, ¿qué estructuras mejoran? ¿Cuáles son las estructuras que el HH encuentra *fáciles* y *difíciles* y cuáles experimentan algún cambio en el grado de certeza de reconocimiento?

2.2. Participantes

De un total de 41 sujetos que participaron inicialmente, solo quedaron 34 al final del estudio. Participar en este estudio tenía unos requisitos que aseguraban su integridad metodológica: todos los participantes tenían que haber hablado *español* como primera lengua cuando eran niños, no deberían haberlo estudiado nunca en un contexto formal y debía ser ésta su primera y única clase de español. Con esto, descartábamos la posibilidad de que hubiesen tenido instrucción directa, explícita y conocimiento metalingüístico previo al estudio.

2.3. Metodología: Tipos de instrucción

El estudio se realizó en un curso de español diseñado específicamente para hablantes de lengua heredada en una universidad del sureste de EEUU. Los datos se recogieron en dos semestres. Los componentes del curso eran una breve instrucción explícita –centrada en la forma, no en el uso–, y la instrucción implícita –basada en el contenido–.

La instrucción explícita se centraba básicamente en proveer conocimiento metalingüístico básico de la morfología verbal sin entrar en el *uso* de los tiempos verbales. Simplemente, se mencionaba qué significaba cada tiempo verbal (eg. el *futuro* se refiere a acciones que no han ocurrido) y se enseñaba su conjugación. Después se practicaba de forma tradicional las formas verbales estudiadas, con ejercicios que requerían producir la forma verbal, como, por ejemplo, rellenando huecos. Los aspectos gramaticales que se trataron en este curso fueron la morfología verbal del pretérito, imperfecto, futuro, condicional, presente de subjuntivo y participio pasado. También se trató el léxico, ortografía, sinónimos y antónimos, homónimos y parónimos, préstamos del inglés, cognados falsos, puntuación y acentuación.

El otro componente del curso era la *lectura extensiva*, con la que los participantes tenían que leer y comentar tres novelas y dos relatos cortos. Lectura extensiva significa leer en grandes cantidades, por contenido y disfrute. Esta metodología se basa en la *Hipótesis de la lectura*, que mantiene que cuando se lee abundantemente, se lee por contenido y se entiende lo que se está leyendo, la lectura es fuente de adquisición de lengua, tanto en la primera como en la segunda lengua, pues leyendo se mejora la comprensión lectora, la gramática, la redacción, la ortografía y se aumenta el vocabulario (Krashen 1998). A través de la lectura extensiva el estudiante está expuesto al uso que hacen los nativos hablantes de su lengua –morfología, sintaxis, léxico– en un contexto real y significativo. A los estudiantes se les instó a que leyeran por contenido, esto es, leer para saber qué ocurría en la novela, no para analizar las formas lingüísticas del texto. El ob-

jetivo último de la lectura de novelas era que entendieran y disfrutaran la lectura. Es decir, se esperaba que los estudiantes desarrollaran sus habilidades metalingüísticas (o gramaticales) al tener la posibilidad de leer y de comentar la lectura y los temas que de ella se desprendían.

2.4. Instrumento

Para analizar la competencia gramatical de los participantes se utilizó una prueba de juicios gramaticales (versión reducida de Ortega 2000). Los juicios de gramaticalidad (JG) se definen como la intuición que tiene el hablante sobre la formación gramatical o no de un enunciado (Gass 1983). Los juicios gramaticales son importantes porque reflejan el conocimiento gramatical del aprendiz (*competencia* en términos chomskianos) y porque puede darnos información sobre su interlengua. Ya que el reconocimiento de estructuras gramaticales es el primer paso en el proceso de adquisición de éstas, este tipo de prueba, en el que el alumno tiene que dar un juicio de valor sobre su gramaticalidad, nos va a permitir comprobar la progresión de la competencia gramatical del alumno. Este tipo de test se ha usado con hablantes de lengua heredada en otros estudios (Montrul y Bowles 2009; Potowski *et al.* 2009).

La prueba de juicios gramaticales del estudio constaba de 64 preguntas en un formato de escala de Likert de 1-4. Los participantes tenían que leer un enunciado y contestar según su intuición (sin analizar sintácticamente la oración) si la oración era (a) definitivamente agramatical, (b) probablemente agramatical, (c) probablemente gramatical y (d) definitivamente gramatical. Es decir, tenían que expresar el grado de aceptabilidad o no del enunciado. La prueba obtuvo un índice de confiabilidad de .896 y se administró al principio y final del curso. Las 8 estructuras gramaticales que se estudiaron fueron: cópula –ser y estar–, gustar, clíticos –pronombres de objeto directo e indirecto–, relativo *que*, sujeto nulo, indicativo vs. subjuntivo, pretérito vs. imperfecto y concordancia sujeto-verbo. El cuadro 1 muestra un ejemplo de cada una de estas estructuras, en su versión gramatical y agramatical:

ESTRUCTURAS	GRAMATICAL	AGRAMATICAL
Sujeto-Verbo	Ustedes nunca escuchan la radio.	Ustedes nunca escucha la radio.
Pretérito-Imperfecto	ÉL encontró los papeles que buscaba.	Él encontró los papeles que buscó.
Indicativo-Subjuntivo	Espero que Juan venda su casa.	Espero que Juan vende su casa.
Sujeto nulo	Hace mucho frío en Canadá.	El hace mucho frío en Canadá.
Que	¿Quién dices que baila bien?	¿Quién dices baila bien?
Clíticos	¿Compraste la fruta? –Sí, la compré.	¿Compraste la fruta? –Sí, compré la.
Gustar	Me gusta la clase de historia.	Me gusto la clase de español.
Cópula: Ser y estar	El hotel está cerca de la playa.	El hotel es cerca de la playa.

Cuadro 1. Estructuras de la prueba de juicios gramaticales y ejemplos de oraciones gramaticales y agramaticales.

2.5. Análisis y resultados

Para contestar nuestras preguntas de investigación utilizamos la prueba-t, que compara a los participantes en dos momentos de un proceso, al inicio y al final del tratamiento. La tabla 1 muestra los datos descriptivos (puntuación máxima y mínima, promedio, desviación estándar, ganancia y magnitud del efecto) al inicio y final del tratamiento. Como muestra la tabla, se observa que la competencia gramatical de los participantes es mayor al final del tratamiento (203 vs. 215), observándose una ganancia de 12 puntos. La prueba-t corrobora que la diferencia entre la competencia gramatical al inicio y final estadísticamente significativa (33)=5.67, p<.001, y con un impacto de cambio grande (d=.97).

	Min	Máx	Pro	Ds	G	d
Pre-total	164	232	203	15		
post-total	171	243	215	18	12**	0.97

**=p<.001

Tabla 1. Datos descriptivos. Puntuación total de las 8 estructuras al principio y final del estudio.

Nota: Max= Máximo=; Min= Mínimo; Pro= Promedio, Ds= Desviación estándar; G= Ganancia, d=impacto. Puntuación máxima =256

Por lo tanto, la respuesta a la primera pregunta de investigación es afirmativa. Los HH tienen mayor conciencia lingüística y su reconocimiento de las estructuras es más preciso al final del tratamiento, observándose un cambio en la competencia gramatical de los participantes.

La segunda pregunta de investigación analiza cada estructura por separado. En la tabla 2 se observa que, aunque las 8 estructuras han sufrido cambio, solamente en 5 de ellas la diferencia es estadísticamente significativa. Las estructuras que han sufrido un cambio estadísticamente significativo son la cópula, el complementante *que*, el sujeto nulo, indicativo vs. subjuntivo y pretérito vs. imperfecto.

	PRE		**POST**			
Estructuras	**Pro**	**Ds**	**Pro**	**Ds**	**G**	**d**
Cópula: Ser y estar	26.76	3.14	27.94	3.11	1.18*	0.42
Gustar	24.68	3.84	25.97	4.69	1.29	0.34
Clíticos	29.35	2.71	30.29	3.59	0.94	0.26
Que	24.68	2.96	26.24	3.28	1.56*	0.46
Sujeto nulo	28.53	3.15	30.32	2.46	1.79**	0.62
Indicativo-Subjuntivo	21.06	4.49	24.21	4.86	3.15*	0.55
Pretérito-Imperfecto	23.74	2.73	25.00	2.76	1.26*	0.43
Sujeto-Verbo	27.32	2.81	28.32	3.10	1.00	0.34

**=p<.001; *=p<.05

Tabla 2. Datos descriptivos por estructura, al principio y final del estudio.

Nota: Pro= Promedio, Ds= Desviación estándar; G= Ganancia, d=impacto. Puntuación máxima por estructura= 32

Para determinar si las estructuras son 'fáciles' o 'difíciles' y el grado de certeza de los participantes al responder al test, seguimos a Ortega (2000). Para esto nos fijaremos en los valores obtenidos de 1 a 4, teniendo en cuenta a) si la intuición es correcta o no, b) si el participante está seguro de su intuición:

4= intuición correcta y segura
3= intuición correcta y probable
2= intuición incorrecta y probable
1= intuición incorrecta y segura

Es decir, una puntuación de 3 ó 4 indica que el alumno efectivamente conoce la estructura y que su intuición gramatical es correcta. 4 significa que el grado de certeza es total, lo que indica una adquisición total de la estructura, mientras que 3 indica que el grado de certeza es parcial, por lo que la estructura aún no se ha adquirido del todo. Así, una estructura se considera 'fácil' si su promedio es 3 ó 4 en el pretest: cuando el estudiante sabe la respuesta, aunque el grado de certeza pueda variar. Una puntuación de 1 ó 2 indica que el alumno no tiene competencia gramatical en la estructura dada, ya que sus intuiciones son erróneas. Las estructuras con esta puntuación se consideran *difíciles*. Según este criterio, la Tabla 3 y 4 muestran que al inicio del estudio, 6 de las 8 estructuras fueron fáciles para los HB (cópula, *gustar*, clíticos, *que*, sujeto nulo y concordancia), pues las intuiciones fueron correctas aunque con certeza parcial. Dos (indicativo-subjuntivo y pretérito-imperfecto) fueron difíciles, pues sus intuiciones no fueron acertadas.

	PRE		POST			
Estructuras	**Pro**	**Ds**	**Pro**	**Ds**	**G**	**d**
Cópula: Ser y estar	3.35	.39	3.51	.40	.16*	.42
Gustar	3.09	.48	3.25	.59	.16	.34
Clíticos	3.45	.31	3.56	.36	.12	.26
Que	3.10	.37	3.28	.41	.18*	.46
Sujeto nulo	3.59	.37	3.79	.31	.20**	.62
Indicativo-Subjuntivo	2.64	.56	3.06	.59	.42*	.55
Pretérito-Imperfecto	2.97	.34	3.14	.33	.17*	.43
Sujeto-Verbo	3.42	.35	3.54	.39	.13	.34

**=p<.001; *=p<.05

Tabla 3. Datos descriptivos sobre el grado de dificultad de las estructuras y grado de certeza en las intuiciones gramaticales.

Nota: Pro= Promedio, Ds= Desviación estándar; G= Ganancia, d=impacto. Puntuación máxima por estructura= 4

	PRE		POST
Estructuras	**Fácil**	**Difícil**	**Cambio**
Cópula	x		•
Gustar	x		
Clíticos	x		
Que	x		•
Sujeto nulo	x		•
Indicativo-Subjuntivo		x	•
Pretérito-Imperfecto		x	•
Sujeto-Verbo	x		

Tabla 4. Grado de dificultad de cada estructura al inicio del tratamiento y estructuras que sufrieron cambio al final del estudio.

La Tabla 4 muestra de forma gráfica los cambios de las estructuras al final del estudio. De las 5 estructuras que mejoraron estadísticamente, 3 sufrieron cambios en el grado de certeza de (cópula, *que*, sujeto nulo), pasando de una certeza parcial a una certeza más total. Es decir, estas formas, aunque adquiridas parcialmente al inicio del estudio, terminaron de reafirmarse o adquirirse al final del curso. Es necesario destacar que ninguna de estas tres estructuras formaba parte del currículo del curso, por lo que no se estudiaron en clase. Esto nos lleva a sugerir que la mejora de estas estructuras se debió a la lectura y se realizó de forma incidental. Por otro lado, dos de las estructuras que fueron difíciles al inicio del estudio para los HH por revelar intuiciones erróneas –indicativo vs. subjuntivo y pretérito vs. imperfecto–, resultaron fáciles al final, pues los participantes tuvieron intuiciones acertadas aunque no seguras. Se observa, por lo tanto, un patrón de progresión en el grado de certeza en las estructuras fáciles al inicio y una mejora en las intuiciones para las estructuras difíciles.

2.6. Conclusión y futuros estudios

El objetivo de este estudio ha sido presentar una alternativa metodológica que pueda mejorar la competencia gramatical de los HH. Hasta ahora la literatura en este campo usa una metodología de enseñanza explícita y formal para la mejora de la competencia gramatical de los HH. Nuestro estudio propone que un acercamiento implícito también puede mejorar la competencia gramatical de los HH.

En nuestra muestra, los HH han adquirido estructuras gramaticales sin instrucción explícita, sino a través de la lectura extensiva, que les ha permitido estar expuestos a las estructuras en un contexto real y relevante. Aunque las 8 estructuras del estudio sufrieron cambio, solamente en 5 de ellas la diferencia fue estadísticamente significativa (cópula, que, sujeto nulo, pretérito-imperfecto, indicativo-subjuntivo).

Las estructuras que revelaron una intuición correcta pero insegura al inicio y que resultaron con mayor certeza al final fueron cópula, que y sujeto nulo. Las estructuras que mostraron una intuición errónea al inicio y que obtuvieron una intuición acertada pero insegura al final fueron el pretérito y el imperfecto y el indicativo-subjuntivo. De

las estructuras del estudio, solamente pretérito, imperfecto y subjuntivo se abordaron en el curso.

Por lo tanto, podemos concluir que los HH pueden aprender gramática incidentalmente a través de la lectura extensiva. Esta exposición masiva a la lengua, en un contexto real y significativo, ha hecho que los participantes se afiancen en sus intuiciones, viéndose un cambio en el grado de seguridad para las estructuras *fáciles*, e intuiciones correctas para las estructuras *difíciles*.

Además, cabe recordar que varios estudios han demostrado que la lectura extensiva permite un aprendizaje individual y al ritmo del estudiante, que es placentera, que promueve la creación del hábito de leer y que provee el modelo de lengua a seguir. Por lo tanto, implementar la lectura extensiva en las clases de HH como parte integral de estos cursos puede contribuir grandemente a la mejora de su competencia gramatical, por lo que es altamente recomendable su implementación.

Futuros estudios

Aunque los resultados de este estudio son positivos, no se deben generalizar abiertamente. Haría falta realizar réplicas con un número mayor de participantes para ver si los resultados se corroboran. De la misma manera, sería interesante comparar los resultados con un grupo control con tratamiento de gramática explícita y sin componente de lectura (instrucción formal tradicional) y otro experimental sin gramática explícita pero con componente de lectura extensiva.

Bibliografía

BLAKE, R. (1983): "Mood selection among Spanish-speaking children, ages 4 to 12", *Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, nº 1, vol. 10, 21-32.

COLLENTINE, J. (2003): "Development of subjunctive and complex-syntactic abilities among FL Spanish learners", en B. Lafford y R. Salaberry (eds.), *Studies in Spanish second language acquisition: The state of the science*, Washington: Georgetown University Press, 74–97.

GASS, S. (1983): "The Development of L2 Intuitions", TESOL *Quarterly*, nº 2, vol. 17, 273-291.

KRASHEN, S. (2004): *The power of reading: Insights for the research*, Portsmouth: Heinemann/ Libraries Unlimited.

KRASHEN, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Prentice Hall International.

LEE, J. (2002): "The incidental acquisition of Spanish", *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 50-80.

MONTRUL, S. y M. BOWLES (2010): "Is Grammar Instruction Beneficial for Heritage Language Learners? Dative Case Making in Spanish", *Heritage Language Journal*, nº 1, vol. 7, 47-73.

MONTRUL, S. y M. BOWLES (2009): "Back to basics: Differential object marking under incomplete acquisition in Spanish heritage speakers", *Bilingualism: Language and Cognition*, nº 3, vol. 12, 363-383.

MONTRUL, S., R. FOOTE y S. PERPIÑÁN (2008): "Gender agreement in L2 learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition", *Language Learning*, nº 3, vol. 58, 503-553.

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*, Amsterdam: John Benjamins, 23-40.

MONTRUL, S. (2005): "Second language acquisition and first language loss in adult early bilinguals: Exploring some differences and similarities", *Second Language Research*, nº 3, vol. 21, 199-249.

MORENO, O. (2009): "La enseñanza del español a los hispanos de EEUU: desafíos y respuestas prácticas en una universidad norteamericana", en A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y M. I. Fernández (eds.), *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, vol. II, Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, 681-697.

ORTEGA, L. (2000): "Understanding Syntactic Complexity: the Measurement of Change in the Syntax of Instructed L2 Spanish Learners", Unpublished Dissertation.

POTOWSKI, K., J. JEGERSKI y K. MORGAN-SHORT (2009): "The effects of processing instruction on subjunctive development among Spanish heritage language speakers", *Language Learning*, nº 3, vol. 59, 537-579.

RODRIGO, V. (2006): "The amount of input matters: Incidental acquisition of grammar through listening and reading", *The International Journal of Foreign Language Teaching,* nº 1, vol. 2, 10-13.

RODRIGO, V., S. KRASHEN y B. GRIBOONS (2004): "The effectiveness of two comprehensive-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level", *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, vol. 32, 53-60.

SILVA-CORVALÁN, C. (1994): *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*, Oxford: Oxford University Press.

STOKES, J., S. KRASHEN y J. KARTCHNER (1998): "Factors in the Acquisition of Present Subjunctive in Spanish: the Role of Reading and Study", *I.T.I: Review of Applied Linguistics*, vol. 121-122, 19-25.

VALDES, G. (2005): "Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?", *Modern Language Journal*, nº 3, vol. 89, 410–426.