Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 513-524

Cuida tu idioma o lo perderás: la erosión lingüística entre profesores inmigrantes de ELE en Israel

Ivonne Lerner
Instituto Cervantes de Tel Aviv y Universidad de Tel Aviv

1. Introducción

En las últimas décadas el fenómeno de la erosión lingüística experimentada por inmigrantes viene despertando un creciente interés científico debido al aumento de los movimientos migratorios en el mundo entero. Junto con el aprendizaje de la lengua del país de acogida, la lengua madre (L1) de los inmigrantes sufre cambios inevitables, algunos de los cuales serían indicadores de un desgaste lingüístico. Cuando los inmigrantes son también profesores que enseñan su lengua materna, esta cuestión tiene repercusiones no solo personales sino también sociales, que pueden afectar a su desempeño profesional.

En el caso particular que nos ocupa, el carácter binacional, migratorio y plurilingüe de Israel, junto con la carga histórica e ideológica del hebreo, hacen que esta sociedad sea un entorno ideal para estudiar la erosión lingüística entre los inmigrantes, sobre todo si se trata de profesores de lengua.

Por lo tanto, el propósito de esta ponencia es presentar algunos resultados parciales de una investigación mayor que se está llevando a cabo entre docentes de ELE oriundos de Argentina que emigraron a Israel a partir de 1980. Se comparará a estos profesores con inmigrantes argentinos que no se dedican a la enseñanza de ELE, con el fin de observar si el hecho de impartir su propia L1 vuelve a los docentes menos vulnerables a la erosión lingüística.

El presente trabajo está estructurado de la siguiente manera: primero, se caracterizará el proceso de erosión lingüística, señalando sus principales factores; luego, se describirá la comunidad hispanohablante en Israel y el lugar de la lengua

EXEMPLAR AUTORA
USC

española en la sociedad en general; y por último, se presentarán algunos resultados incipientes obtenidos de la investigación en curso que apunta a medir el grado de erosión lingüística de los participantes.

2. La erosión lingüística

Hasta la década de los noventa, el estudio de la erosión lingüística se dedicaba a investigar el desgaste que experimentaba un hablante sobre todo en su segunda o tercera lengua, después de un tiempo sin usarla o estudiarla. Más tarde, y a consecuencia del aumento de las migraciones mencionado anteriormente, comenzaron a realizarse cada vez más estudios que intentaban medir el grado de desgaste que ocurre en la lengua materna de los inmigrantes. En efecto, el término *erosión lingüística* en la L1 se refiere al proceso que los inmigrantes experimentan en diversa medida como consecuencia del contacto lingüístico con la lengua del país de acogida, de una reducción del *input* en la L1 y de la necesidad de dominar el nuevo idioma (Schmid, 2011). La erosión lingüística, «que es parte integrante del desarrollo lingüístico bilingüe» (Calvo Capilla, 2014: 2), se caracteriza por ser un proceso intra-generacional –a diferencia del mantenimiento lingüístico que es intergeneracional–, inevitable aunque reversible, influido por una serie de factores extralingüísticos, lingüísticos y psicológicos (Calvo Capilla, 2014). Entre los primeros encontramos: el nivel educativo del inmigrante, su edad al emigrar, su profesión y el tiempo de permanencia en el país de acogida. Los factores lingüísticos incluyen: cantidad, oportunidad y elección de uso de la L1, cantidad y calidad de input en la L1 (erosionado o no), variedad y número de ámbitos de uso de la L1, utilización profesional de la L1, dominio de la lengua del lugar, dimensión de la comunidad lingüística en el país de acogida –su estatus y prestigio– y la presencia de la L1 en el paisaje lingüístico, en los medios y en el sistema educativo. Finalmente, entre los factores psicológicos encontramos: la motivación del inmigrante de integrarse a la nueva sociedad y su sensación de pertenencia, su identidad, sus actitudes hacia el país de origen y su lengua, hacia el nuevo país y su idioma, y su motivación de mantener la L1.

Al analizar los efectos de la erosión en el sistema lingüístico del hablante se observa que el léxico es el área más afectada, no necesariamente porque se reduzca sino porque se dificulta tanto el acceso a él como la recuperación de ciertos ítems léxicos, al mismo tiempo que se deteriora el juicio de corrección. Por el contrario, otras áreas lingüísticas como la fonología, la morfología o la sintaxis son menos vulnerables a la erosión porque mientras que el léxico se compone de series infinitas

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de ítems en un proceso constante de adición, las reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas son finitas, estables y generalmente se adquieren antes de la migración (Cherciov, 2012)

Cuando el inmigrante es un profesor que se dedica a enseñar su L1 en el país de destino, la cuestión de la erosión lingüística se vuelve más delicada (Gaibrois-Chevrier, 2016) indudablemente al tratarse de su principal herramienta de trabajo, de modo que una posible erosión lingüística podría influir en sus posibilidades de empleo, en su desempeño profesional, e incluso en los logros de sus alumnos.

Aunque parezca sorprendente, la erosión lingüística experimentada por profesores inmigrantes que enseñan su L1 ha sido escasamente estudiada. Como cabría esperar, la mayoría de estudios sobre este tema se ha enfocado en los profesores nativos de inglés residentes en países no anglófonos, tales como Major (1992) en Brasil, Porte (1999a, 1999b, 2003) en España y Ehrensberg-Dow y Ricketts (2008) en Suiza. Por su parte, Isurin (2007) llevó a cabo un estudio que se centró en profesores nativos de ruso en los EE.UU., mientras que Gaibrois Chevrier (*ibid*) investigó a profesores nativos de francés residentes en España.

La erosión lingüística como consecuencia del contacto con el hebreo en Israel ha sido escasamente estudiada a pesar de tratarse de un país de inmigración, exceptuando a Baladzhaeva & Laufer (2017) que investigaron el desgaste lingüístico en la comunidad rusa; a Olshtain y Barzilay (1991) que analizaron a inmigrantes estadounidenses y a Ben-Rafael (2004) y Ben-Rafael y Schmid (2007) que investigaron la erosión lingüística entre los inmigrantes franceses. Según tengo entendido, la erosión lingüística en la comunidad hispanohablante en Israel no ha sido investigada todavía, menos aún aquella que se da entre profesores de español.

3. La comunidad hispanohablante en Israel

A diferencia de otros grupos migratorios tales como los rusos o los etíopes, los hispanohablantes en Israel han sido escasamente estudiados y no conforman una minoría diferenciada. Roniger y Jarochevsky, (1992) sostienen que esto se debe a una serie de motivos: primero, desde la década del cuarenta hasta el presente la migración latinoamericana ha sido un proceso constante y no abrupto; en segundo lugar, estos inmigrantes no se asentaron en barrios homogéneos sino que se dispersaron por todo el país; y por último, no han creado partidos políticos según su origen. Por todas estas razones, los hispanohablantes en Israel podrían calificarse como una comunidad invisible, caracterización respaldada por datos demográficos: en 2006 representaban tan solo el 1.4 % de la población (Roniger y Babis, 2008).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Las motivaciones de los hispanohablantes por migrar a Israel han variado a lo largo de las décadas: en los años cincuenta y sesenta del pasado siglo, los judíos latinoamericanos migraban por sionismo y por cuestiones relacionadas con su identidad judía; en los setenta y ochenta comenzaron a migrar por motivos políticos, en muchos casos huyendo de regímenes dictatoriales; finalmente, en décadas más recientes, los latinoamericanos empezaron a migrar por la inestabilidad económica en sus países (Muchnik, *et al.* 2016).

En términos generales, se podría caracterizar a los hispanohablantes en Israel de la siguiente manera: provienen de países migratorios; hay una gran proporción de jóvenes; exhiben un nivel educativo más alto que la media de la población local; muchos de ellos residen en los *kibutzim* (más que otros grupos migratorios); son en su mayoría laicos; suelen llegar con cierto dominio del hebreo; su integración al mercado laboral es relativamente rápida; exhiben una movilidad social ascendente más alta que otros grupos; y su red social de amigos es esencialmente hispanohablante (Roniger y Babis, *ibid*).

Mi investigación se centra en la comunidad argentina por una serie de motivos. Dado que en el mundo hispanohablante la comunidad judía más numerosa se encuentra en Argentina, no ha de sorprendernos que los argentinos representen el grupo más amplio entre los hispanohablantes en Israel, el 64 % según Babis (2016). Por ende, la caracterización anterior se aplica a los argentinos. Asimismo, al ser necesario reducir la variedad lingüística solo a una se optó por la variedad de la investigadora.

3.1. El español en Israel

Cabe resaltar que son pocos los investigadores que se han dedicado a los aspectos lingüísticos de esta comunidad, exceptuando a Spector (1986, 1997, 2009), Muchnik, *et al.* (*ibid*) y Lerner (2006). En el volumen sobre las lenguas en Israel que Spolsky y Shohamy publicaron en 1999 se encuentran escasamente dos páginas dedicadas a nuestro idioma.

El impacto de las telenovelas latinoamericanas en la sociedad israelí despertó el interés de algunos estudiosos como López-Pumarejo (2007), Muchnik (2010) y Lerner (2013). Esta última sostiene que en los noventa, la introducción de la televisión en cable supuso un hito en la historia de la lengua española en Israel, afectando tanto a los hispanohablantes como a los israelíes. Para los últimos, el español dejó de ser algo exótico y numerosos niños y adolescentes comenzaron a aprenderlo de manera incidental, mirando telenovelas. Los hispanohablantes, por su parte, experimentaron un proceso de revalorización de su español al ver que la población

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

local mostraba tanto entusiasmo por él. Sin embargo, a pesar de esta apreciación, hoy por hoy el español tiene una presencia modesta en la sociedad israelí.

4. El presente estudio

Esta investigación tiene por objeto comparar el grado de erosión lingüística entre profesores de ELE en Israel oriundos de Argentina y otros inmigrantes del mismo país que no son profesionales de la lengua, a fin de observar si los profesores son menos vulnerables a la erosión lingüística. Todos son considerados bilingües tardíos; o sea, poseen un conocimiento variable del hebreo, su L2, la lengua de contacto. También se compara el efecto de la década de llegada en el desgaste lingüístico.

4.1. La muestra

La muestra comprende a treinta[1] inmigrantes adultos radicados en Israel que llegaron de Argentina a la edad de por lo menos diecisiete años. El límite superior de edad se estableció en los setenta años para evitar fallos de memoria y posibles trastornos cognitivos. Se han considerado tres décadas de llegada: los que emigraron en los ochenta, los noventa y a partir del año 2000. En cuanto al sexo de los participantes, como la población docente suele ser mayormente femenina, en la presente muestra se encuentra una amplia mayoría de mujeres. Los participantes fueron contactados por ser colegas, conocidos y amigos de la investigadora, por la técnica de la bola de nieve y por anuncios de profesores de ELE y grupos de inmigrantes en internet. Además, como la población hispanohablante está dispersa por todo el país, la muestra comprende a inmigrantes radicados en varias ciudades, pueblos y kibutzim. La mitad de los participantes son profesores de ELE, mientras que para los demás el español no es su principal herramienta de trabajo.

4.2. La metodología

Dado que las dificultades de recuperación léxica pueden ser un indicador de erosión lingüística en la L1 de los inmigrantes, se realizó un test de denominación entre los participantes de la presente investigación[2]. Empleando la platafor-

1 La muestra total incluye a 80 inmigrantes; no obstante, por tratarse de una investigación en curso se hará referencia solo a 30.

2 Este estudio incluye otras tres herramientas de investigación; sin embargo, por falta de espacio se informará de los resultados de dos de ellas solamente.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ma en línea Matlab[3], que mide el tiempo de reacción, se elaboró una presentación de sesenta fotos de objetos que pertenecen a ocho ámbitos diferentes de la vida cotidiana, como ropa y calzado, frutas y verduras, joyas, jardinería, crianza de niños, electrodomésticos, informática y artículos de oficina. La elección obedeció a una serie de criterios: en cuanto a los objetos de la informática se apuntó a evaluar la contemporaneidad de la lengua de los participantes; respecto a las frutas y verduras, se escogieron, entre otras, aquellas que son muy comunes en la dieta israelí (la berenjena, la palta o aguacate y la granada, un componente esencial en la celebración del año nuevo judío); con respecto a la crianza de niños, se supuso que parte de los participantes había formado su familia en Israel, de ahí que se apuntara a observar si eran capaces de nombrar objetos de ese ámbito en su lengua materna o no.

En una sesión cara a cara con la investigadora, al ver cada foto en la pantalla de la computadora, el participante tenía que nombrar en español lo que veía lo más rápidamente posible (cada foto se mantenía durante siete segundos). Cada informante obtuvo una puntuación máxima de 60 puntos según la proporción de respuestas correctas dadas. También se tuvieron en cuenta sus estrategias de recuperación léxica, así como los comentarios espontáneos de los participantes.

Asimismo, los informantes respondieron a un cuestionario sociolingüístico que constaba de treinta y nueve preguntas relacionadas con su migración, su identidad, el uso de la/s lengua/s, etc. La presente ponencia solo dará cuenta de las respuestas a la siguiente pregunta: «¿Con qué frecuencia le faltan palabras en español?» de acuerdo a una escala de frecuencia del 1 (nunca) al 5 (siempre). Es decir, la percepción subjetiva de cada participante de la dificultad de recuperación léxica para poder compararla con la medida más objetiva obtenida del test de denominación. También se intentó determinar si el tiempo de permanencia en Israel jugaba algún papel en la capacidad de recuperación léxica.

4.3. Resultados

La Tabla 1 presenta los resultados del test de denominación, es decir, las respuestas correctas dadas por los participantes (en números absolutos sobre un total de 60 y en porcentajes) y la media. A grandes rasgos podría decirse que los participantes no exhibieron marcadas dificultades de recuperación léxica, excepto en contados casos como el P29 y el P27. Por otro lado, llama la atención que no se observen grandes diferencias entre la media de respuestas de los profesores de ELE y la de

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3 Por las limitaciones de este trabajo, no se informará sobre el tiempo de reacción de los participantes.

aquellos que no son profesionales de la lengua en las tres décadas analizadas. Es decir, según este test, el hecho de hacer un uso profesional de la lengua aparentemente no vuelve a los docentes menos inmunes a la erosión lingüística.

Tabla 1
Resultados del test de denominación / 60 objetos

	Profesores (N=15)	%	No Profesores (N=15)	%
1980	P1	96 % (58)	P10	80 % (48)
	P5	88 % (53)	P11	93 % (56)
	P8	85 % (51)	P29	66 % (40)
	P9	93 % (56)	P30	86 % (52)
	P15	83 % (50)	P24	98 % (59)
	Media	**53,6**	Media	**51**
1990	P2	96 % (58)	P14	86 % (52)
	P3	83 % (50)	P20	85 % (51)
	P33	88 % (53)	P23	90 % (54)
	P41	90 % (54)	P24	98 % (59)
	P42	98 % (59)	P25	93 % (56)
	Media	**54,8**	Media	**54,4**
2000	P4	88 % (53)	P7	91 % (55)
	P6	85 % (51)	P18	81 % (49)
	P17	80 % (48)	P21	98 % (59)
	P16	80 % (48)	P27	61 % (37)
	P22	96 % (58)	P35	96 % (58)
	Media	**51,6**	Media	**51,6**

Asimismo, los resultados desmienten la suposición de que a más estancia en el país de destino habría una mayor erosión lingüística, ya que los inmigrantes llegados en décadas más recientes no exhibieron un mejor grado de recuperación léxica que sus predecesores en los ochenta o noventa.

Además de los resultados obtenidos en el test de denominación, nos interesaba averiguar cuál era la percepción subjetiva de los participantes en cuanto a los cambios producidos en su L1 después de haber emigrado a Israel. De ahí que uno de los enunciados en el cuestionario sociolingüístico apuntara a la carencia de palabras en español. La Tabla 2 presenta la apreciación subjetiva de los participantes en términos de frecuencia junto con los porcentajes obtenidos en el test de denominación.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 2

Apreciación subjetiva/objetiva: «Me faltan palabras en español»

	Profesores (N=15)	Apreciación Subjetiva[1]	Apreciación Objetiva	No Profesores (N=15)	Apreciación Subjetiva	Apreciación Objetiva
1980	P1	3	96 %	P10	4	80 %
	P5	2	88 %	P11	2	93 %
	P8	3	85 %	P29	5	66 %
	P9	2	93 %	P30	3	86 %
	P15	2	83 %	P24	2	98 %
1990	P2	2	96 %	P14	2	86 %
	P3	3	83 %	P20	2	85 %
	P33	3	88 %	P23	2	90 %
	P41	2	90 %	P24	2	98 %
	P42	2	98 %	P25	3	93 %
2000	P4	3	88 %	P7	2	91 %
	P6	2	85 %	P18	2	81 %
	P17	2	80 %	P21	4	98 %
	P16	2	80 %	P27	3	61 %
	P22	1	96 %	P35	2	96 %

Resulta sumamente interesante observar que en algunas instancias la apreciación subjetiva coincide con la objetiva: P29 -«Siempre me faltan palabras en español» (el participante recuperó solamente un 66 % de los nombres de los objetos) y P22: «Nunca me faltan palabras en español» (el participante nombró un 96 % de los objetos). Por otra parte, hubo quienes subestimaron su capacidad de recordar palabras en español: P21: «A menudo me faltan palabras», cuando logró nombrar un 98 % de los objetos, mientras que otros sobreestimaron su capacidad: P27: «A veces me faltan palabras en español» cuando en el test fue capaz de denominar solamente un 61 % de los objetos.

Amén de las respuestas obtenidas en este test, vale la pena mencionar las estrategias de recuperación léxica adoptadas por los participantes cuando no lograban recordar el nombre de alguno de los objetos presentados en la pantalla. Las estrategias más comunes han sido: un hiperónimo (*herramienta*, en lugar de «martillo»), una definición (*cuchara para preparar tortas*, en lugar de «espátula»), una definición funcional (*para regar*, en vez de «manguera»), una marca (*hawaianas*, en vez de «ojotas» o «playeras»), silabear una palabra (*a-gu-je-re-a-do-ra*), el

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4 1-nunca; 2- de vez en cuando; 3- a veces; 4- a menudo; 5- siempre

nombre en hebreo, la primera sílaba del nombre en hebreo y luego la palabra en español (*mic-* [en hebreo, mikledet], «impresora») y un calco (*cama para bebés*, en lugar de «cuna»). Además, entre los profesores de ELE se detectaron otras tres estrategias: decir varios sinónimos para cada objeto (*pastillas, remedios, medicamentos*), geosinónimos (*aros, aretes, pendientes, caravanas, zarcillos*) o la palabra en la variedad peninsular (*biberón*) en lugar de la rioplatense («mamadera»).

5. Discusión

El propósito de este trabajo ha sido comprobar si los profesores argentinos de ELE en Israel son menos propensos a la erosión lingüística que sus compatriotas que no utilizan el español en su vida profesional. Asimismo, se ha medido si el tiempo de permanencia de estos inmigrantes jugaba algún papel en su capacidad de recuperación lingüística, uno de los signos más salientes del desgaste lingüístico. El contacto entre el español como lengua materna y el idioma del país de acogida ha sido estudiado en el caso de varias lenguas europeas. Además, en un sector laboral como la impartición de lenguas en el contexto de migración, el tema de un posible deterioro lingüístico en los docentes es clave, tal como ya ha sido señalado por numerosos investigadores para otras lenguas pero no para el español. Tanto Calvo Capilla (*ibid*.) como Izquierdo Merinero (2011) lo mencionan en las Conclusiones de sus respectivas tesis; sin embargo, no toman la enseñanza de ELE como variable independiente de investigación.

Los hallazgos de este estudio incipiente sobre la erosión lingüística concuerdan con los de otros estudios que encontraron deficiencias en la capacidad de recuperación léxica de los participantes (Isurin, 2007; Olshtain y Brazilay, *ibid*., entre otros). No obstante, a diferencia de autores que concluyeron que un uso profesional de la lengua materna vuelve a los inmigrantes menos propensos al deterioro lingüístico (Schmid y Dusseldorp, 2012 o de Leeuw *et al.,* 2010), en la pequeña muestra de este estudio no se observó este efecto positivo del uso cotidiano y profesional del español en la docencia. Es decir, los profesores de ELE de la presente muestra no parecen ser más inmunes a la erosión lingüística, como cabría esperar. Aparentemente, tampoco el tiempo de permanencia en Israel juega un papel significativo en el deterioro de la L1.

6. Conclusiones

Considerando el creciente movimiento y traslado de profesionales en la actualidad como consecuencia de la globalización, este estudio intenta llamar la aten-

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ción sobre el sector de profesores inmigrantes que imparten su lengua materna. Más concretamente, se ha intentado arrojar luz sobre la posible erosión lingüística que estos pueden sufrir, lo cual afectaría a su principal herramienta de trabajo, su L1. Los resultados de esta investigación podrían influir en futuras medidas concernientes a la formación inicial y continua, certificación y contratación de profesores de ELE o de otras lenguas, tanto en Israel como en cualquier otro contexto de migración.

Referencias bibliográficas

BABIS, D. (2016). The paradox of integration and isolation within immigrant organizations: The case of a Latin American association in Israel, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(13), pp. 2226-2243.

BALADZHAEVA, L. y LAUFER, B. (2017). Is first language attrition possible without second language knowledge?, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(2), pp. 1-34.

BEN-RAFAEL, M. (2004). Language contact and attrition. The spoken French of Israeli Francophones, M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (eds.), *First Language Attrition. Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 165-187.

BEN-RAFAEL, M. y SCHMID, M. (2007). Language attrition and ideology. Two groups of immigrants in Israel, B. Köpke, M. Schmid, M. Keijzer y S. Dostert (eds.), *First Language Attrition: Theoretical Perspectives, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company*, pp. 205-225.

CALVO CAPILLA, M. C. (2016). *La atrición en las lenguas de contacto: El caso de los inmigrantes españoles en Brasil*. Tesis doctoral microfilmada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

CHERCIOV, M. (2012). Investigating the impact of attitude on first language attrition and second language acquisition from a dynamic systems theory perspective, *International Journal of Bilingualism,* 17(6), pp. 716-733.

DE LEEUW, E., SCHMID, M. y MENNEN, I. (2010). The effects of contact on native language pronunciation in an L2 migrant setting, *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(1), pp. 33-40.

EHRENSBERGER-DOW, M. y RICKETTS, C. (2008). Language attrition: Measuring how «wobbly» people become in their L1. *Messen in Der Linguistik-Beiträge Zu Den, pp.* 41-61. Disponible en: https://home.zhaw.ch/~ehr/files/Schneider-Reihe_ehre_rick.pdf

GAIBROIS-CHEVRIER, C. (2016). *El olvido de la lengua materna y sus consecuencias en la formación del profesorado de idiomas. Intervención y mejora de degra-*

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

dación de la competencia lingüística y docente del profesorado nativo. Tesis doctoral microfilmada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

ISURIN, L. (2007). Teachers' language: L1 attrition in Russian–English bilinguals, *Modern Language Journal,* 91(3), pp. 357-371.

IZQUIERDO MERINERO, S. (2011). Actitudes ante el deterioro de la lengua. El español en Brasil, *MarcoELE,* 13, pp. 1-104. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/13/izquierdo-deterioro_de_la_lengua.pdf> [consulta: 18, agosto, 2018].

LERNER, I. (2006). Sociolingüística del español en Israel, J. Garzón (ed.). *España e Israel: Una relación de veinte años.* Madrid: Hebraica Publicaciones, pp. 31-46.

LERNER, I. (2013). Not just hugs and tears: Israeli teenagers learn Spanish by watching telenovelas. En: *XII Congreso de la Asociación Israelí para el Estudio de la Lengua y la Sociedad, Universidad de Tel Aviv*, 30 de junio de 2013, sin publicar.

LÓPEZ-PUMAREJO, T. (2007). Telenovelas and the Israeli Television Market, *Television New Media,* 8(3), pp. 197-212. Disponible en: http://tvn.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/3/197 [consulta: 13, agosto, 2018].

MAJOR, R. C. (1992). Losing English as a first language, *Modern Language Journal*, 76(2), pp. 190-208.

MUCHNIK, M. (2010). Is it just telenovelas? Learning Spanish in Israeli schools, *Sociolinguistic Studies*, 4(1), pp. 45-62.

MUCHNIK, M., NIZNIK, M., TEFERRA, A., y GLUZMAN, T. (2016). *Elective Language Study and Policy in Israel*. Suiza: Palgrave Macmillan.

OLSHTAIN, E. y BARZILAY, M. (1991). Lexical retrieval difficulties in adult language attrition, H. Seliger y R. Vago (eds.), *First Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 139-151.

PORTE, G. (1999a). English as a forgotten language, *ELT Journal*, 53(1), pp. 28-35.

PORTE, G. (1999b). Where to draw the red line: Error toleration of native and non native EFL faculty, *Foreign Language Annals*, 32(4), pp. 426-434.

PORTE, G. (2003). English from a distance: Code-mixing and blending in the L1 output of long-term resident overseas EFL teachers, V. Cook (ed.). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 103-119.

RONIGER, L. y BABIS, D. (2008). Latin-American Israelis: The collective identity of an invisible community, J. Bokser Liwerant, E. Ben-Rafael, Y. Gorny y R. Rein (eds.), *Identities in an Era of Globalization and Multiculturalism*. Leiden: Brill, pp. 297-320.

RONIGER, L. y JAROCHEVSKY, G. (1992). Los latinoamericanos en Israel: La comunidad invisible, *Reflejos*, 1, pp. 39-49.

SCHMID, M. (2011). *Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHMID, M. y DUSSELDORP, E. (2010). Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition: the impact of extralinguistic factors, *Second Language Research*, 26(1), pp. 125-160.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SPECTOR, G. (1986). *Don't cry for me, Argentina: Accent and national identity in Argentinean immigrants in Israel*. Tesis de maestría microfilmada. Jerusalén: Universidad Hebrea de Jerusalén.

SPECTOR, G. (1997). *On being a stranger: Language and national identity among immigrants in Israel*. Tesis doctoral microfilmada. Jerusalén: Universidad Hebrea de Jerusalén.

SPECTOR, G. (2009). El exilio del lenguaje. Identidades e inmigración, *De Signis*, 13, pp. 1-11. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Graciela_Spector-Bitan/publication/257815804_El_exilio_del_lenguaje_identidad_e_inmigracion_DeSignis_13_2007/links/590a13b90f7e9b1d0823c55e/El-exilio-del-lenguaje-identidad-e-inmigracion-DeSignis-13-2007.pdf [consulta: 16, agosto, 2018].

SPOLSKY, B. y SHOHAMY, E. (1999). *The Languages of Israel. Policy, Ideology and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

EXEMPLAR AUTORA
USC