EROSIÓN LINGÜÍSTICA EN LOS PROFESORES INMIGRANTES DE ELE EN ISRAEL

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

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la globalización ha facilitado y acelerado la movilidad de profesionales de un país a otro. Este traslado a menudo va acompañado del aprendizaje o perfeccionamiento de la lengua del lugar por parte del migrante y, casi simultáneamente, de la erosión en grados diversos de su lengua materna. Cuando estos migrantes son docentes que se dedican a enseñar su lengua materna en el país de acogida, esta erosión podría acarrear consecuencias no solo personales sino sobre todo profesionales, ya que la lengua madre (L1) es su principal herramienta de trabajo. En este artículo es mi intención presentar los resultados parciales de una investigación mayor sobre la erosión lingüística entre inmigrantes argentinos en Israel. El objetivo principal ha sido comparar a profesionales de la lengua española (profesores de ELE, traductores, intérpretes y periodistas) con inmigrantes que no utilizan el español con fines laborales, a fin de averiguar si los profesionales de la lengua eran más inmunes a la erosión lingüística. Asimismo, al considerar tres décadas de emigración diferentes, se apuntaba a indagar si la duración de la estancia en Israel tenía algún impacto en dicha erosión. Por último, desde la perspectiva de la lengua, nos interesaba averiguar qué áreas del conocimiento gramatical resultaban más vulnerables al desgaste lingüístico del español en contacto con el hebreo.

1. LA EROSIÓN LINGÜÍSTICA

Como ya se ha dicho, la migración de un país a otro conlleva a menudo la inserción del migrante en una sociedad en la que no se habla su lengua, por lo que forzosamente se reducirá el *input* en dicho idioma y, al aprender la lengua del lugar en grados diversos, es probable que este migrante se transforme en un

bilingüe tardío. Estos factores, la reducción del *input* en la L1, la exposición a la lengua del lugar, el bilingüismo que conllevará una mayor carga cognitiva (Montrul, 2013), inevitablemente causarán diversos grados de erosión en la L1 del migrante. A estos factores lingüísticos habrá que añadirles factores psicológicos que afectarán directamente tanto al desgaste como al mantenimiento lingüístico, tales como la identidad del migrante (personal, nacional, lingüística y profesional), la motivación por integrarse al país de acogida, las actitudes hacia su lugar de origen, su lengua y su cultura, entre otros.

La erosión lingüística se manifiesta en prácticamente todas las áreas de la lengua: el léxico, la fonología y la morfología, siendo el primero el más afectado, ya que se compone de series infinitas de ítems en un proceso constante de adición. Además, el contacto del migrante con la nueva cultura rápidamente lo enfrentará a la necesidad de nombrar elementos de la realidad (objetos, instituciones, relaciones sociales, etc.) para los que probablemente no tenga el equivalente en su L1, amén de los avances tecnológicos y de la evolución natural de la lengua en su país de origen de la que ya no habrá sido testigo directo. De este modo, es probable que la L1 del migrante se pueble de alternancias de códigos (Montrul, 2013) que podrán o no llevar a una reducción de vocabulario y a un paulatino desgaste de ítems léxicos. En cuanto a la fonología, la erosión lingüística afectará al acento y a la entonación en la L1 del migrante, cuyos compatriotas no inmigrantes es probable que perciban como *raro* o *extranjero*, o sea, no nativo.

En este trabajo me referiré a un área menos estudiada: los cambios en la morfología en la L1 del migrante cuyas reglas, a diferencia del léxico, son finitas, estables y generalmente se adquieren de manera completa antes de la migración (Cherciov, 2012). En otras palabras, el sistema de la L1 una vez adquirido y estabilizado (proceso que suele considerarse completo en torno a los doce años) ya no es vulnerable a la atrición (Schmid y Köpke, 2013), pero puede verse afectado por la transferencia interlingüística. Además, como apunta Silva-Corvalán (1991), en el idiolecto de los individuos en situación de inmersión en un entorno lingüístico de L2 es posible que aparezcan desvíos de la norma de referencia que cambian según la lengua de contacto. Se cree que, cuando las dos lenguas en contacto son tipológicamente similares, habrá más interferencias de la L2 en la L1. Hasta el momento se ha investigado la erosión en el español como lengua migrada en contacto con el francés (Ahumada-Ebratt, Köpke y

Mytara, 2018), el inglés (Dussias, 2004; Chamorro et al., 2016; Montrul, 2002; Ramírez, 2007; Silva-Corvalán, 1991), el italiano (Bonomi, 2010), el portugués (Calvo Capilla, 2016; Izquierdo Merinero, 2011) o el sueco (Bylund y Ramírez Galán, 2016), entre otras. Según tenemos entendido, la erosión lingüística en el español como lengua migrada en contacto con una lengua semítica como el hebreo, y por ende tan alejada tipológicamente, no ha sido investigada aún.

2. METODOLOGÍA

En esta sección se presentará la prueba de juicio de gramaticalidad como herramienta de investigación, los motivos de su elección y sus ventajas en el estudio de la erosión lingüística. Asimismo, se describirá la prueba diseñada especialmente para la población bilingüe español-hebreo de la presente investigación.

2.1. HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN

Para este estudio se ha elegido un enfoque mixto que combina métodos tanto cualitativos como cuantitativos para poder dar cuenta del fenómeno de la erosión lingüística en todas sus facetas. Sin embargo, por razones de espacio, en este artículo haré referencia solamente a uno de los instrumentos, una prueba de juicio de gramaticalidad, que apuntaba a detectar el grado de erosión lingüística en el nivel morfológico. Este tipo de prueba, a menudo atribuido al paradigma generativista, es ampliamente utilizado por casi todos los enfoques metodológicos que apuntan al conocimiento intuitivo del hablante (Muñoz Pérez, 2014). Se considera que todo hablante nativo es capaz de distinguir entre un enunciado correcto o no en su lengua, independientemente de su formación académica (Barrios Sabador, 2017), ya que tal habilidad innata no está relacionada con el conocimiento explícito de las reglas. En cuanto a los participantes, la división habitual en los experimentos basados en estos juicios suele hacerse entre nativos y no nativos; no obstante, últimamente, con el auge de las investigaciones en erosión lingüística, han proliferado los estudios que comparan a dos tipos de hablantes nativos: migrantes y no migrantes.

En efecto, en el ámbito que nos ocupa, la prueba de gramaticalidad presenta una serie de ventajas: en primer lugar, incorpora lo que se ha retenido más que lo que se ha perdido, como en la mayoría de los estudios sobre el desgaste lingüístico (Schmid, 2002); en segundo lugar, apunta tanto a la competencia como a la actuación lingüística, ya que a fin de determinar si un enunciado es correcto o no, el hablante tiene que procesarlo antes o tratar de procesarlo; y, por último, su administración es relativamente fácil (Altenberg y Vago, 2004).

Para esta investigación se diseñó una prueba que consistía en treinta enunciados cortos (la mitad correctos, la otra mitad incorrectos y dispuestos aleatoriamente) que fueron grabados por una hablante nativa residente en Argentina. Los enunciados se presentaban solamente de manera auditiva y no por escrito (Isurin, 2007) teniendo en cuenta que como "los juicios de gramaticalidad se refieren a la intuición de los hablantes sobre una expresión específica" (Larsen-Freeman y Long, 1994, p. 42). Se concluyó que era preferible no proporcionarles el tiempo de reflexión y relectura típicos de una oración escrita. El participante tenía que juzgar dichos enunciados de manera dicotómica (correcto/incorrecto) sin tener un límite de tiempo y, en caso de que fueran erróneos, corregirlos. Las oraciones agramaticales se debían a la interferencia del hebreo en áreas tales como sintaxis, adverbios, pronombres, modos y tiempos verbales, régimen verbal, régimen preposicional, cópula y colocaciones. Estas últimas se han incluido ya que su relativo grado de arbitrariedad (Pérez Serrano, 2017) las transforma en un área sumamente interesante para detectar la erosión lingüística.

Con respecto al puntaje, si el participante detectaba el error y lo corregía se le daban dos puntos, si detectaba el error pero no era capaz de corregirlo o la corrección era equivocada se le daba un punto, si juzgaba que una oración errónea era correcta no se le daba ningún punto y si corregía una oración correcta, se le restaba un punto. El puntaje máximo total podía ser de treinta puntos (quince oraciones incorrectas por dos).

Antes de comenzar la investigación propiamente dicha, se llevaron a cabo dos pruebas piloto, la primera con cuatro hablantes nativos residentes en Argentina y la segunda, con cuatro inmigrantes adultos argentinos en Israel. La primera se realizó con el objeto de ver si los no inmigrantes detectaban los errores de las oraciones incorrectas y por ello, dos enunciados cuyos errores

no fueron detectados por *todos* los hablantes nativos (en este caso, ambos con el Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo) fueron descartados de la tarea, como los siguientes:

1. Cuando llegué a casa me di cuenta que me olvidé el cargador en el trabajo.

2. ¡Cómo bailé esta noche! Nunca antes bailé tanto…

La segunda prueba piloto se realizó con inmigrantes argentinos con el propósito de ver cómo funcionaba la batería de investigación, los programas informáticos y los aparatos, así como para pedirles una retroalimentación sobre dicha batería.

A continuación, se presenta la lista definitiva de los treinta enunciados para la prueba de gramaticalidad:

	Oraciones correctas e incorrectas	Tipo de error
1	No sabía que el barrio era tan lindo.	
2	Mientras él planchaba, yo aproveché para barrer el piso.	
3	Mi hijo *también no* sabe lo que pasó.	Adverbio
4	Espero que mi familia *va a llegar* de Chile.	Modo verbal
5	Me encanta que mis hijas lean	
6	*También* los chicos y *también* los padres van a ir a la fiesta.	Sintáctico
7	Para la fiesta te llevo una torta de chocolate.	
8	Acabo de llegar.	
9	En mi jardín hay *lleno de* flores.	Cópula
10	Nos vemos la semana que viene, ¿está bien?	
11	Cuando *vas a volver* a tu casa vas a encontrar la sorpresa.	Modo verbal
12	Eviten *de* fotocopiar este libro.	Régimen verbal
13	Me muero de aburrimiento en esta clase.	

14	Es un orgulloso.	
15	Hay cosas que no hay que tocar*las*.	Pronombre
16	Ojalá *voy a tener* tiempo para todo.	Modo verbal
17	Anoche soñé *sobre* mi viaje a Cuba.	Régimen preposicional
18	Espero que el regalo le haya gustado.	
19	El profesor que yo *lo* conozco es excelente.	De pronombre relativo
20	Viví en Estados Unidos seis meses.	
21	Te esperé toda la mañana y ni me llamaste.	
22	Si mañana *va a llover* no creo que vayamos de picnic.	Tiempo verbal
23	Cuando lo vi por la calle lo reconocí en seguida.	
24	Tenés que *recibir una decisión*, no esperes más.	Colocación
25	Para la fiesta, ¿hay que *ayudar algo*?	Régimen preposicional
26	A pesar de la crisis, decidieron invertir en infraestructura.	
27	- ¿Venís a la cena? - Tengo una clase a esa hora pero voy a ver si puedo *cambiar*.	Pronombre de objeto directo
28	Me voy a casar con él aunque sea pobre.	
29	No hay nada para ver, mejor *cerrá la tele*.	Colocación
30	No te sientes en ese banco, está recién pintado.	

Tabla 1 - Prueba de juicio de gramaticalidad

2.2. LA MUESTRA

La muestra comprende ochenta y cinco inmigrantes adultos radicados en Israel que llegaron de Argentina a la edad de por lo menos diecisiete años, en tres décadas diferentes: 1980, 1990, 2000, siendo el tiempo promedio de residencia en Israel de 23.68 años (DS= 9.65). El límite superior de edad actual se estableció en los setenta años para evitar fallos de memoria y posibles trastornos cognitivos, siendo la edad media actual de los participantes 53.5 años (DS= 9.46). En cuanto al sexo de los participantes, al tratarse sobre todo de docentes, en la presente muestra se encuentra una amplia mayoría de mujeres, sesenta y tres frente a veintidós. 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 argentinos en internet. Además, como la población hispanohablante está dispersa por todo el país, la muestra comprende a inmigrantes radicados en veintiséis ciudades, pueblos y *kibutzim*. La mitad de los participantes son profesores de ELE, traductores, intérpretes o periodistas, mientras que para la otra mitad el español no es su principal herramienta de trabajo.

3. RESULTADOS

En esta sección se presentarán los resultados de la investigación, tanto los cuantitativos (análisis estadísticos y conteo de los errores gramaticales menos detectados) como los cualitativos (análisis de contenido de los comentarios espontáneos hechos por los participantes durante la prueba).

3.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS

A fin de detectar si las dos variables independientes de esta investigación (uso profesional de la lengua y década de llegada) ejercían algún impacto en el conocimiento gramatical de los participantes como signo de erosión lingüística, se condujo una prueba ANOVA bidireccional para comparar los promedios obtenidos en la prueba de gramaticalidad (Véase tabla 2).

Década de llegada	Promedios del juicio de gramaticalidad		
	Profesionales de la lengua	Otros	Total
1980	20.54 (DS= 6.74)	19.93 (DS= 4.38)	20.21 (DS= 5.50)
1990	23.60 (DS= 4.88)	20.80 (DS= 6.63)	22.20 (DS= 5.89)
2000	24.17 (DS= 5.65)	22.21 (DS= 5.35)	23.12 (DS= 5.47)
Total	22.78 (DS= 5.83)	20.95 (DS= 5.49)	-

Tabla 2 - Juicios de gramaticalidad, por década y profesión

Tal como lo muestra la tabla 2, y como era de esperar, los profesionales de la lengua tuvieron, en promedio, más aciertos (22.78, DS= 5.83) que los no profesionales de la lengua (20.95, DS= 5.49). Sin embargo, esta diferencia no resultó estadísticamente significativa.

Como se ha mencionado anteriormente, los desvíos de los enunciados pertenecen a varias áreas del conocimiento morfológico y en la prueba se presentaron de manera aleatoria. Por lo tanto, en la etapa del análisis, se agruparon las oraciones cuyos errores pertenecían a la misma área a fin de comparar cuáles planteaban más dificultades, dando origen así a nueve categorías: adverbio (oración 3), sintaxis (oración 6), régimen preposicional (oraciones 17, 25), régimen verbal (oración 12), pronombre (oraciones 15, 19, 27), modo verbal (oraciones 4, 11, 16), tiempo verbal (oración 22), colocaciones (oraciones 24 y 29) y cópula (oración 9). Se condujo nuevamente una prueba ANOVA bidireccional a fin de comparar los promedios en la categoría de *régimen preposicional*. La tabla 3 muestra los promedios por década de llegada y ocupación.

Década de llegada	Régimen preposicional en el juicio de gramaticalidad (promedios)		
	Profesionales de la lengua	Otros	Total
1980	2.15 (SD= 1.34)	1.8 (SD= 1.32)	1.96 (SD= 1.31)
1990	2.80 (SD= 1.20)	2 (SD= 1.09)	2.39 (SD= 1.20)
2000	2.64 (SD= .80)	2.27 (SD= 1.22)	2.42 (SD= 1.06)
Total	2.54 (SD= 1.16)*	2.02 (SD= 1.20)*	*$p < 0.05$

Tabla 3 - Régimen preposicional en el juicio de gramaticalidad (promedios)

Los resultados muestran una diferencia estadísticamente significativa entre los profesionales de la lengua y aquellos que no lo son, a favor de los primeros ($F=3.80$, $df= 1$, $p< .05$): su promedio fue de 4.03 (DS= 1.67) mientras que el de los otros fue de 3.28 (DS= 1.70).

A continuación, y dado que una de las habilidades de un hablante nativo es su capacidad innata de detectar y corregir oraciones agramaticales, nos interesaba averiguar si esta habilidad estaba erosionada como consecuencia del desgaste lingüístico. Como queríamos saber cuáles eran las áreas gramaticales que desafiaban más esta intuición nativa, sumamos el puntaje obtenido por todos los participantes en cada una de las quince oraciones incorrectas a fin de poder compararlas (máximo puntaje: 170; 2 puntos por 85 participantes).

TIPO DE ERROR	ORACIONES INCORRECTAS	PUNTOS
ADVERBIO	3) Mi hijo *también no* sabe lo que pasó.	146/170
SINTAXIS	6) *También* los chicos *y también* los padres van a venir a la fiesta.	129/170
RÉGIMEN VERBAL	12) *Eviten de* fotocopiar este libro	110/170
RÉGIMEN PREPOSICIONAL	17) Anoche *soñé sobre* mi viaje a Cuba.	50/170
	25) Para la fiesta, ¿hay que *ayudar algo*?	142/170
COLOCACIÓN	24) Tenés que *recibir una decisión*, no esperes más	155/170
	29) No hay nada para ver, mejor *cerrá la tele*.	136/170
MODO VERBAL	4) Espero que mi familia *va a llegar* de Chile.	146/170
	11) Cuando *vas a volver* a tu casa vas a encontrar la sorpresa.	141/170
	16) Ojalá *voy a tener* tiempo para todo.	146/170
TIEMPO VERBAL	22) Si mañana *va a llover* no creo que vayamos de picnic.	97/170
PRONOMBRE	15) Hay cosas que no hay que tocar*las*.	86/170
	19) El profesor que yo *lo* conozco es excelente.	163/170
	27) ¿Venís a la cena? Tengo una clase a esa hora pero voy a ver si puedo *cambiar*.	96/170
CÓPULA	9) En mi jardín *hay lleno* de flores.	166/170

Tabla 4 - Tipos de errores detectados

Tal como puede observarse en la tabla 4, las dos oraciones incorrectas menos detectadas o cuyos errores no fueron corregidos contenían un error de régimen preposicional (oración 17: *soñar sobre) o en el pronombre de objeto directo (oración 15: *Hay cosas que no hay que tocarlas). Por el contrario, los dos errores más detectados fueron el de la oración que contenía un error en la cópula (oración 9: *hay lleno) y la adición innecesaria de un pronombre de objeto directo después del pronombre relativo *que* (oración 19: *El profesor que yo lo conozco).

3.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

En la prueba de juicio de gramaticalidad, además de indicar si una oración era correcta o no, los participantes hacían comentarios espontáneos cuyo contenido resultó sorprendentemente una fuente muy rica de datos cualitativos. Se eligieron aleatoriamente las acotaciones de treinta participantes, quince profesionales de la lengua y la otra mitad, de ocupaciones varias, detectándose cuatro pautas: dudas e inseguridad, diferencias entre registros, fuente del error y su atribución a la variedad argentina. En primer lugar, algunos informantes expresaron dudas e inseguridad cuando decían por ejemplo: *No soy una experta* (H., contable), o cuando empleaban el tiempo condicional simple *Diría que eso…*, *Habría que repensarlo*, *Podría ser, no me suena pero…* (R., profesora de ELE), o construcciones que expresaban sus reservas tales como *Me parece que está bien, me suena raro pero…* (C., masajista), *No sé, ahí me mataste, no estoy segura* (H., contable). En segundo lugar, la diferencia de registros fue otra manera de explicar sus juicios en las oraciones con desvíos, por ejemplo *Mirá, en slang puede ser que esté bien dicho* (D., contable), *No sé si coloquialmente se dice pero…* (P., periodista), *Está bien en el idioma hablado pero no se puede escribir algo así* (D., gerente). En tercer lugar, varios participantes tendían a justificar el error de la prueba, como por ejemplo *Eso es por el hebreo* (S., profesor de música), o explicaban el motivo de su corrección *Necesitamos un subjuntivo* (M., profesora de ELE). Por último, y posiblemente la pauta más recurrente fue la de atribuir los errores a la variedad rioplatense, cuando se comentaba: *En Argentina se puede* (M., periodista), *Se utiliza en Argentina, no sé en otros lados* (E., profesor de ELE).

Además, la pauta que diferenció a los dos subgrupos (profesionales del español y los otros) ha sido que los primeros tendían a explicar la fuente del error recurriendo al metalenguaje: verbalizando las reglas (Gutiérrez, 2013), dando el nombre del modo verbal *Ojalá va con subjuntivo* (R., profesora de ELE), explicando un error sintáctico *Eso es un doble sujeto* (L., profesora de ELE), estableciendo la regla gramatical correspondiente *Tengo que poner los dos en imperfecto porque están en el mismo nivel* (M., profesora de ELE), o mencionando la norma lingüística *La forma normativa de España es* he esperado *pero en Argentina está bien, está bien* (M., profesora de ELE).

CONCLUSIONES

Esta investigación tenía tres grandes objetivos: en primer lugar, averiguar si la erosión lingüística en el conocimiento gramatical se manifestaba de manera diferente entre los profesionales de la lengua de origen argentino inmigrantes en Israel y aquellos para quienes el español no es su principal herramienta de trabajo. Como era de esperar, los profesores, traductores y periodistas tuvieron un mejor desempeño en la prueba de gramaticalidad, probablemente debido a una mayor conciencia metalingüística que sus compatriotas. Aquellos recurrían al metalenguaje tanto para justificar los errores que detectaban en la prueba de juicio de gramaticalidad como para determinar que una oración era correcta y por ende, aceptable. Este resultado coincide con Ehrensberger-Dow y Ricketts (2008) quienes, al investigar a traductores e intérpretes nativos de inglés en Suiza, concluyeron que la conciencia metalingüística es la que puede proteger a los nativos de la erosión lingüística, permitiéndoles mantener la competencia en su L1 y evitando la interferencia negativa en el proceso de aprendizaje de una lengua adicional.

En segundo lugar, se quería verificar si la década de llegada tenía algún impacto en la erosión lingüística del conocimiento gramatical. Se descubrió que, pese a que hay algunas diferencias a favor de los recién llegados, estas no resultaron estadísticamente significativas. Por último, se quería detectar cuáles eran las áreas de la lengua más vulnerables a la erosión lingüística. Se encontró que la oración que contenía un error en el régimen preposicional (**soñar sobre*) fue la que más desafió a los participantes de esta investigación. De todos modos, debemos aclarar que, dado que esta prueba de gramaticalidad contaba con tan pocos ítems en cada área de la lengua, lo tomaremos como algo ilustrativo que no nos permitirá sacar conclusiones. Solo podremos conjeturar que probablemente haya algo en esos enunciados que haya impedido detectar el error, o que este desvío no haya sido descubierto por ser tan frecuente en hebreo. Por ende, lo consideramos como una futura línea de investigación. Un hallazgo inesperado fue entre los participantes la frecuente recurrencia de la explicación u origen de los desvíos a la variedad rioplatense (llamada por ellos *argentina*).

Para terminar y retomando la idea inicial del creciente movimiento y traslado de profesionales en la actualidad como consecuencia de la globalización, de las guerras y de las catástrofes naturales, este estudio intenta llamar la atención

sobre el sector de profesores inmigrantes que imparten su lengua materna. Más concretamente, me he concentrado en la posible erosión lingüística que estos pueden sufrir, en este caso en el área morfológica de su lengua materna, lo cual podría afectar a su principal herramienta de trabajo, su L1, y por consiguiente al proceso de aprendizaje de sus alumnos. Este estudio podría tomarse como un llamado de atención tanto a los profesores y formadores de ELE como a los de otras lenguas, en Israel o en cualquier otro contexto de inmigración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada-Ebratt, L., Köpke, B. y Mytara, K. (2018). Les différentes langues du multilingue en interaction: Entre influence translinguistique et attrition. *Revue Française de Linguistique Appliquée, 23*(2), 15-28.

Altenberg, E. y Vago, R. (2004). The role of grammaticality judgments in investigating first language attrition. En M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (Eds.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issue*s (pp. 105-129). Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Barrios Sabador, M. J. (2017). La expresión de la probabilidad: carencias de los estudiantes de nivel intermedio alto. En M. C. Ainciburu y C. Fernández (Eds.), *La adquisición de la lengua española: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (pp. 83-98). Buenos Aires: Autores de Argentina.

Bonomi, M. (2010). La inmigración hispana en Italia: hacia una variedad de contacto entre español e italiano. *Lengua y migración, 2*(1), 43-66.

Bylund, E. y Ramírez Galán, P. (2016). Language aptitude in first language attrition: A study on late Spanish-Swedish bilinguals. *Applied Linguistics, 37*(5), 621-638.

Calvo Capilla, M. C. (2016). *La atrición en las lenguas de contacto: El caso de los inmigrantes españoles en Brasil* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Chamorro, G., Sorace, A. y Sturt, P. (2016). What is the source of L1 attrition? The effect of recent L1 re-exposure on Spanish speakers under L1 attrition. *Bilingualism: Language and Cognition, 19*(3), 520-532.

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), 716-733.

Dussias, P. (2004). Parsing a first language like a second: The erosion of L1 parsing strategies in Spanish-English bilinguals. *International Journal of Bilingualism, 8*(3), 355-371.

Ehrensberger-Dow, M. y Ricketts, C. (2008). Language attrition: Measuring how "wobbly" people become in their L1. Messen in Der Linguistik-Beiträge Zu Den, 41-61. Recuperado de 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 degradación de la competencia lingüística y docente del profesorado nativo* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Gutiérrez, X. (2013). Metalinguistic knowledge, metalingual knowledge, and proficiency in L2 Spanish. *Language Awareness*, *22*(2), 176-191.

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

Izquierdo Merinero, S. (2011). Actitudes ante el deterioro de la lengua. El español en Brasil. *Marcoele, 13*, 1-104. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/13/izquierdo-deterioro_de_la_lengua.pdf

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition, 5*(1), 39-68.

Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Sussex: John Wily and Sons, Inc.

Muñoz Pérez, C. (2014). Una nota acerca del uso de juicios en la teoría gramatical. *Signo y Seña, 26*, 107-120.

Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Madrid: Arco Libros.

Ramírez, D. (2007). L1 regression in Spanish-English bilinguals. En L. Sayahi (Ed.), *Actas del First Workshop on Spanish Sociolinguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 89-95. Recuperado de http://www.lingref.com/cpp/wss/1/paper1011.pdf

Schmid, M. (2002). *First language attrition, use and maintenance. The case of German Jews in Anglophone countries*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Schmid, M. y Köpke, B. (2013). *First language attrition*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Silva-Corvalán, C. (1991). Spanish language attrition in a contact situation with English. En H. Seliger y R. Vago (Eds.), *First Language Attrition* (pp. 151-171). Cambridge: Cambridge University Press.