

**LA INTERLENGUA DE LOS *HERITAGE SPEAKERS* DE
ESPAÑOL EN EEUU: ANÁLISIS CUALITATIVO Y
CUANTITATIVO DE LOS VERBOS DE RÉGIMEN
PREPOSICIONAL**

TESIS DE DOCTORADO EN ESTUDIOS FILOLÓGICOS

María Carrillo Rivas

Directora: María Victoria Camacho Taboada



Universidad de Sevilla

Septiembre 2020

Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura

Facultad de Filología

Resumen

Los *heritage speakers* o hablantes de herencia son hablantes nativos en los que tiene lugar un proceso de adquisición diferenciada. El caso más investigado es el de los *heritage speakers* de español en EEUU, quienes heredan esta lengua de sus familiares y limitan su uso a unos pocos contextos. En consecuencia, muchos se inscriben en clases de ELE, por lo que se trata de un perfil creciente.

El presente estudio analiza la interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU en comparación con la de estudiantes L2 monolingües y un grupo de control de hablantes nativos. Para ello, nos centramos en los verbos de régimen preposicional en español. A través de una prueba, analizamos el uso de estos verbos en cuanto a producción (mediante un ejercicio de rellena huecos) y comprensión (a través de un test de aceptabilidad escrita y oral). Los resultados indican que existen diferencias entre los tres grupos de participantes. De esta manera, confirmamos que los alumnos *heritage speakers* constituyen un perfil diferenciado y con necesidades específicas.

Palabras clave: *heritage speakers*, hablantes de herencia, interlengua, ELE, verbos de régimen preposicional, adquisición incompleta, adquisición diferenciada.

Abstract

Heritage speakers are native speakers in which a differential acquisition process takes place. The most investigated scenario is that of Spanish heritage speakers in USA, who inherit this language from their relatives and limit its use to a few contexts. Consequently, many of them subscribe to SFL classes, and so they are a rising profile.

This study analyzes the Spanish heritage speakers' interlanguage compared to monolingual L2 students' and a native speakers control group. To do so, we focus on Spanish prepositional verbs. Through a test, we analyze the use of these verbs regarding to production (with a fill-the-gaps task) and comprehension (with a written and oral judgment test). Our results show that differences exist between the three participant groups. Therefore, we confirm that heritage speakers constitute a differential profile with specific necessities.

Keywords: *heritage speakers*, interlanguage, SFL, Spanish prepositional verbs, incomplete acquisition, differential acquisition.

ÍNDICE

Resumen.....	i
Abstract.....	i
Lista de tablas, figuras e imágenes.....	vi
Agradecimientos.....	x
1. Introducción.....	1
1.1. Planteamiento.....	1
1.2. Hipótesis y objetivos.....	1
1.3. Metodología.....	3
1.4. Desarrollo del estudio: dificultades y obstáculos.....	3
1.5. Estructura del trabajo.....	4
2. Marco teórico.....	6
2.1. Los <i>heritage speakers</i>	6
2.1.1. Definición y clasificación.....	6
2.1.2. Estudios centrados en los <i>heritage speakers</i> : antecedentes.....	10
2.1.3. Estudios centrados en los <i>heritage speakers</i> : avances y retos.....	12
2.1.4. Los <i>heritage speakers de español en EEUU</i> : descripción y características.....	14
2.1.5. Los <i>heritage speakers en ELE</i>	24
2.2. La interlengua.....	30
2.2.1. Definición y contexto.....	30
Características de la interlengua.....	34
2.2.2. La interlengua de los <i>heritage speakers</i>	37
2.2.3. ¿Cómo se estudia la interlengua? Metodología investigadora.....	49
Naturaleza de los datos y tipos de pruebas.....	52
2.3. Los verbos de régimen.....	59
2.3.1. Definición.....	59
Criterios para identificar complementos preposicionales.....	61
Fronteras con otras funciones.....	70
2.3.2. Clasificación.....	75
Dificultades para la clasificación de los complementos de régimen.....	75

<i>Principales propuestas de clasificación</i>	78
2.3.3. <i>Los verbos de régimen y los phrasal verbs</i>	82
<i>Definición</i>	82
<i>Criterios</i>	83
<i>Otras cuestiones acerca de los phrasal verbs y los verbos de régimen</i>	86
2.3.4. <i>Los verbos de régimen en ELE</i>	87
3. Nuestro estudio	93
3.1. Descripción del proyecto	93
3.1.1. <i>Tema e hipótesis</i>	93
3.1.2. <i>Diseño del test</i>	95
<i>Desarrollo y diseño previo</i>	95
<i>Diseño final</i>	98
3.2. Descripción de los participantes	100
3.3. Análisis de los resultados	103
3.3.1. <i>Perfil lingüístico de la muestra</i>	104
3.3.2. <i>Análisis cualitativo</i>	123
a) <i>Verbos sin régimen</i>	125
b) <i>Verbos de régimen fijo</i>	128
3.3.3. <i>Análisis cuantitativo</i>	134
a) <i>Test de aceptabilidad escrita</i>	138
b) <i>Test de aceptabilidad oral</i>	146
3.3.4. <i>Limitaciones</i>	152
4. Conclusiones.....	154
4.1. Conclusiones generales del estudio	154
4.2. Futuras líneas de investigación.....	157
5. Referencias bibliográficas.....	159
Anexo 1. Enlaces a la prueba e instrucciones generales para participantes.....	174
Anexo 2. Test de perfil lingüístico	176
Anexo 3. Ejercicio de rellena huecos	181
Anexo 4. Test de aceptabilidad escrito	183
Anexo 5. Test de aceptabilidad oral.....	185
Anexo 6. Ítems según variable	186
Anexo 7. Datos estadísticos básicos.....	196

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

LISTA DE TABLAS, FIGURAS E IMÁGENES

TABLAS:

- Tabla 1. Generaciones de *heritage speakers* en EEUU. Definición y competencia lingüística.
- Tabla 2. Resumen de las principales características de los *heritage speakers* de español en EEUU.
- Tabla 3. Diferencias entre estudiantes L2 y de herencia.
- Tabla 4. Características de la interlengua y la estructura latente.
- Tabla 5. Estudios de la interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU.
- Tabla 6. Principales clasificaciones del error (elaboración propia).
- Tabla 7. Criterios para la identificación de los complementos de régimen preposicional.
- Tabla 8. Criterios confirmados para la identificación de los CRP.
- Tabla 9. Clasificaciones de Cano (1999) y Real Academia Española (2009 y 2010) para los complementos de régimen preposicional.
- Tabla 10. Preposiciones y nociones asociadas en Cano (1999: 1822-1850).
- Tabla 11. Preposiciones y nociones asociadas en Real Academia Española (2009: 2742-2771 y 2010: 690-698).
- Tabla 12. Diferencias entre *phrasal verbs*, *prepositional verbs* y *phrasal-prepositional verbs*.
- Tabla 13. El complemento de régimen preposicional en el Plan Curricular del Instituto Cervantes: desglose por niveles.
- Tabla 14. Tratamiento del complemento de régimen en manuales ELE: breve análisis.
- Tabla 15. Diseño definitivo de la prueba.
- Tabla 16. Análisis según el tipo de prueba.
- Tabla 17. Edad media por muestra.
- Tabla 18. Ítem 6. Otras lenguas habladas (nivel inicial o intermedio).
- Tabla 19. Ítem 15 e ítem 16. Tasa de abandono en el GHS.
- Tabla 20. Total respuestas por grupo en la prueba de rellena huecos.
- Tabla 21. Omisión de preposición en verbos sin régimen preposicional.
- Tabla 22. Uso de preposición en verbos sin régimen preposicional.
- Tabla 23. Omisión de preposición en verbos de régimen fijo.
- Tabla 24. Uso de preposición en verbos de régimen fijo.
- Tabla 25. Ítems por variable (test de aceptabilidad escrita).
- Tabla 26. Ítems por variable (test de aceptabilidad oral).

- Tabla 27. Resultados para verbos sin régimen (aceptabilidad escrita).
- Tabla 28. Resultados para verbos de régimen fijo (aceptabilidad escrita).
- Tabla 29. Resultados para verbos de régimen variable (aceptabilidad escrita).
- Tabla 30. Progresión de dificultad.
- Tabla 31. Resultados para *ausencia de preposición (aceptabilidad escrita).
- Tabla 32. Resultados para *uso erróneo de preposición en régimen fijo (aceptabilidad escrita).
- Tabla 33. Resultados para *uso erróneo de preposición en régimen variable (aceptabilidad escrita).
- Tabla 34. Resultados para verbos sin régimen (aceptabilidad oral).
- Tabla 35. Resultados para verbos de régimen fijo (aceptabilidad oral).
- Tabla 36. Resultados para verbos de régimen variable (aceptabilidad oral).
- Tabla 37. Resultados para *ausencia de preposición (aceptabilidad escrita).
- Tabla 38. Resultados para *uso erróneo de preposición en régimen fijo (aceptabilidad oral).
- Tabla 39. Resultados para *uso erróneo de preposición en régimen variable (aceptabilidad escrita).
- Tabla 40. Resumen de resultados según el tipo de prueba.

FIGURAS:

- Figura 1. La interlengua de estudiantes monolingües y *heritage speakers*.
- Figura 2. Ítem 3. Nacionalidad en GHS.
- Figura 3. Ítem 5. Lugar de residencia en el momento de la prueba.
- Figura 4. Ítem 4. Nivel de estudios.
- Figura 5. Ítem 7. Edad a la que el GHS empieza a estudiar español.
- Figura 6. Ítem 7. Edad a la que el GL2 empieza a estudiar español.
- Figura 7. Ítem 8. Número de años estudiando español GHS.
- Figura 8. Ítem 8. Número de años estudiando español GL2.
- Figura 9. Ítem 9. Nivel de español que estudian.
- Figura 10. Ítem 10. Diferencias entre nivel estudiado y autoevaluación de nivel.
- Figura 11. Ítem 10. Nivel no correspondiente con el que estudian.
- Figura 12. Ítem 11. Variedad del español estudiada.
- Figura 13. Ítem 12. Contextos de uso del español.
- Figura 14. Ítem 13. Miedo a cometer errores.
- Figura 15. Ítem 14. Edad de acceso a la lengua de herencia.
- Figura 16. Ítem 17. Primeros familiares en llegar a EEUU del GHS.

Figura 17. Ítem 18 e ítem 19. Familiares en EEUU nativos de español vs. dominantes en inglés del GHS.

Figura 18. Ítem 20. País de procedencia de los familiares del GHS.

Figura 19. Ítem 21. Lengua con la que crecieron en el ambiente familiar del GHS.

Figura 20. Ítem 22. Consideración de su bilingüismo del GHS.

Figura 21. Ítem 23. Lengua con la que se sienten más cómodos en GHS.

Figura 22. Ítem 24. Alternancia de código en GHS.

IMÁGENES:

Imagen 1. Instrucciones generales de la prueba.

Imagen 2. Test de perfil lingüístico.

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

A mi hermana Alicia

Agradecimientos

Aunque la autoría de las tesis doctorales suele ser individual, existe una larga lista de colaboradores a los que no siempre se les da el crédito merecido. Este trabajo ha sido posible solo gracias a la ayuda de muchas personas. Por este motivo, doy las gracias:

A todos los informantes del proyecto, que participaron de forma desinteresada y en beneficio del bien común. Sin ellos, no habría estudio. Gracias a su tiempo y su dedicación, los resultados de esta investigación podrán aplicarse a la enseñanza del español con y para alumnos de herencia.

Al personal del departamento de Iberian and Latin American Studies de la University of Liverpool, Silvia, Manuel, Gorka, Jordi, Diana, Nelson y Claire, y en especial a mis queridas Marina Rabadán y Anke Bohm. Todos me acogieron con cariño y, lejos de mi tierra, me procuraron un segundo hogar.

A mis compañeros de la Editorial Universidad de Sevilla, mis queridos Manolo y Charo, Ángel y Ángeles, Amparo y Tere, los dos Antonios, Carlos y Araceli, Marga y Mateo, de quienes tanto aprendí y a quienes tanto debo.

A la Dra. Eva Bravo, con la que he tenido la oportunidad de conocer de primera mano la historia del español en América. Gracias a su amabilidad, ayuda y comprensión pude trabajar gran parte del proyecto al mismo tiempo que realizaba mi propia investigación.

Al Servicio de Medios Audiovisuales de la Facultad de Filología (Universidad de Sevilla), especialmente a Marta Prieto Esteban. Gracias a su buen hacer, las grabaciones de la prueba cuentan con una gran calidad.

A todos los que colaboraron en la búsqueda de participantes para el estudio. Gracias a Inmaculada Rosal Bustamante, que también empieza su andadura investigadora, y a todos los profesores o responsables de centros y academias que colaboraron en la difusión del test: Carlos Pineda y José Luis Martínez (CIEE), Pedro Pérez Polo (International Studies Abroad), Antonio Orta (CLIC), el personal del International College of Seville y los compañeros de la Universidad de Sevilla Victoria Camacho Taboada, Juan Pablo Mora Gutiérrez, Rosario Martínez Navarro, Ana Davis González, Marina González Sanz y Auxiliadora Castillo. Debo un agradecimiento especial a Francisco Salgado Robles (City University of New York) y Raquel Benítez (Universidad de Sevilla),

que me ayudaron a alcanzar el mínimo de muestra y me ofrecieron sus consejos y su experiencia en la investigación con informantes.

A mis profesores del Área de Lingüística Juan Pablo Mora Gutiérrez, Miguel Peyró, Francisco Salguero Lamillar, Agustín Vidal Domínguez, Christoph Ehlers y Victoria Camacho Taboada, que inculcaron en mí el amor por esta rama. Ellos me descubrieron el sentido de la maravilla por el lenguaje y me enseñaron que en este mundo, tan grande y diverso, cabemos todos.

A mi familia, sin la cual habría terminado esta tesis mucho antes.

El lugar de honor lo ocupan las dos personas que más me han ayudado a terminar este proyecto. Gracias a Vicky, mi directora de tesis. Esta investigación ha atravesado numerosas dificultades y, sin embargo, he sido muy afortunada por contar con la mejor compañera de viaje. Gracias a mi hermana Alicia, que siempre estaba ahí diciéndome que sí podía. Tenía razón.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento

En las aulas de ELE, existe un perfil creciente para el que el docente no suele estar preparado. Se trata de una clase de alumno que ya conoce algo de español, que lo habla o lo comprende en un grado variable, no porque haya recibido clases con anterioridad, sino porque lo heredó de sus familiares. A menudo, este alumno habla con fluidez, pero no sabe leer ni escribir en español. Otras veces, lo comprende y, sin embargo, tiene serias dificultades para hablarlo. A este tipo de alumno, frecuente en EEUU y cada vez más común en las aulas españolas, se le denomina *heritage speaker* (HS).

Los *heritage speakers* o hablantes de herencia son hablantes nativos que sufren un proceso de adquisición incompleta o diferenciada. Como los hablantes nativos tradicionales, adquieren el español en un contexto natural durante la infancia temprana. Sin embargo, a diferencia de estos, los *heritage speakers* limitan el uso del español a una serie reducida de contextos, principalmente privados y familiares, por lo que no desarrollan habilidades lingüísticas para el resto de contextos. Esto sucede porque en EEUU el español se encuentra en una situación de diglosia, donde es lengua de la minoría, frente al inglés, la lengua de la mayoría. Estos hablantes heredan el español de sus familiares, a menudo inmigrantes procedentes de países de la América hispanohablante. Aunque suele existir un equilibrio entre ambas lenguas durante los primeros años de vida, este equilibrio se rompe a favor del inglés cuando comienza el periodo de escolarización. Hasta fecha reciente, la inmensa mayoría de los hablantes de herencia no tenía acceso a una escolarización en español, su lengua de herencia, por lo que no adquieren habilidades lectoescriturales en la misma. Tampoco es infrecuente que dejen de hablarlo durante la adolescencia y retomen su uso muchos años después. Debido a estas circunstancias, muchos se inscriben en clases de español como lengua extranjera.

1.2. Hipótesis y objetivos

La pregunta a la que intentamos dar respuesta con esta investigación es la siguiente:

¿Existen diferencias cualitativas o cuantitativas entre la competencia lingüística de los heritage speakers y la de estudiantes monolingües que justifiquen un tratamiento diferenciado entre estos dos grupos de alumnos?

Actualmente existen tres posturas respecto a la interlengua de los *heritage speakers*. La primera de ellas indica que la lengua de estos hablantes se encuentra más cercana a la de los nativos que a la de los estudiantes L2. En cambio, la segunda halla diferencias entre los hablantes nativos y los *heritage speakers*, cuya lengua se acercaría más a la de los estudiantes de segundas lenguas. Una tercera postura establece que los *heritage speakers* presentan diferencias tanto con los hablantes nativos tradicionales como con los estudiantes L2, por lo que se trataría de un perfil distinto y con necesidades específicas. La hipótesis principal de esta tesis parte de esta tercera postura.

En el presente estudio, nos centramos en los verbos de régimen preposicional, una estructura lingüística para la que aún no existen trabajos sobre el español de herencia en EEUU. Puesto que partimos de la tercera postura, nuestra hipótesis principal predice que existirán diferencias entre ambos grupos de estudiantes para este tipo de verbos:

$$H_1 \text{ (verbos de régimen) HS} \neq \text{L2}$$

Los objetivos de este trabajo son tres:

- 1) Determinar si existen diferencias entre la interlengua de los *heritage speakers* y la de estudiantes L2 monolingües y, de ser así, si estas diferencias son suficientes para considerar al alumnado de herencia como un perfil con necesidades específicas.
- 2) Dar a conocer este perfil de aprendices en el ámbito español. Aunque cada vez existen más estudiantes *heritage* en las aulas de España, aún persiste un gran desconocimiento por parte del docente respecto a las características, motivaciones y necesidades de esta clase de alumnos.
- 3) Aportar un estudio en español a la creciente bibliografía sobre el español de herencia en EEUU. Aunque uno de los principales pilares de estas investigaciones parte de la premisa de que es necesario fomentar el mantenimiento de las lenguas de herencia, la mayoría de la bibliografía especializada se encuentra en inglés, la lengua de la mayoría. Al presentar trabajos en la lengua de herencia, se fomenta el mantenimiento de la misma.

1.3. Metodología

Para ello, la metodología empleada es la experimental transversal. Diseñamos un experimento consistente en la elaboración de un test lingüístico dividido en tres partes: test de perfil lingüístico, test de rellena huecos y test de aceptabilidad (escrito y oral), con los que evaluar la producción y comprensión de verbos de régimen preposicional. En esta prueba participaron informantes de tres perfiles. Primero, un grupo de control compuesto por hablantes nativos tradicionales monolingües de español. El segundo grupo está compuesto por estudiantes *heritage speakers* de español en EEUU. El tercer grupo está formado por estudiantes L2 monolingües de inglés. Para asegurar la homogeneidad de las muestras, nos servimos de las respuestas arrojadas por el test de perfil lingüístico. El ejercicio de rellena huecos nos permite evaluar de forma semidirigida la producción de los verbos de régimen preposicional. Analizamos los resultados de esta prueba mediante un análisis descriptivo. El test de aceptabilidad nos permite evaluar la producción escrita y oral de estos verbos, cuyos resultados analizamos mediante una prueba ANOVA. Los detalles de la metodología empleada, el diseño de la prueba y los resultados de la misma se describen en profundidad en el punto titulado *Nuestro estudio*.

1.4. Desarrollo del estudio: dificultades y obstáculos

El presente trabajo se elaboró entre los cursos 2015/16 y 2019/20. A lo largo de este tiempo, nuestra tesis se enfrentó a diversos obstáculos, algunos inherentes a la investigación con *heritage speakers*. La principal dificultad con la que nos encontramos fue la falta de informantes. Muchos hablantes de herencia desconocen que lo son o mantienen una relación conflictiva con su identidad hispanohablante. Por este motivo, prefieren no participar en pruebas para las que piensan que no están capacitados lingüísticamente. La muestra mínima que finalmente conseguimos alcanzar ha sido posible mediante la ayuda de docentes que se ofrecieron de forma desinteresada, a los que reiteramos nuestro más profundo agradecimiento.

Asimismo, las dimensiones de este proyecto exigían el conocimiento de nociones básicas en estadística. Dado que los programas en estudios filológicos actuales raramente incluyen estas nociones entre sus contenidos (algo comprensible, por otra parte, teniendo en cuenta las necesarias limitaciones de tiempo y espacio), me formé en el tratamiento básico de datos estadísticos. De esta manera, aunque contaba con los

consejos y la ayuda de especialistas en el tema, el conocimiento de estas nociones me ayudó en el proceso de diseño de la prueba y en la explicación e interpretación de los resultados. Para esta formación fue también de gran ayuda el seminario “Diseño e implementación de experimentos en la investigación lingüística y su aplicación didáctica” impartido por los doctores Cristóbal Lozano (Universidad de Granada) y Ángel Jiménez (Universidad de Sevilla).

Otra dificultad ha sido la de compaginar la labor investigadora con otros proyectos. En el curso 2015/2016 impartí mis primeras clases de ELE en solitario en la University of Liverpool, bajo la tutela de la profesora Marina Rabadán Gómez. Entre los años 2016 y 2017, trabajé como correctora y revisora ortotipográfica en la Editorial Universidad de Sevilla, donde aprendí sobre la elaboración de numerosos trabajos académicos de gran calidad. Por último, los años 2018 y 2019 fui contratada como personal investigador en el Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura de la Universidad de Sevilla, para el grupo de investigación IHDEA (Investigaciones en Humanidades Digitales y Español de América, HUM-927). En este contrato y bajo la dirección de la Dra. Eva Bravo García, tuve la oportunidad de investigar el español en América entre los siglos XVI y XIX mediante la transcripción de fuentes documentales de la época. En estos proyectos tuve la gran suerte de contar con profesionales que siempre fueron comprensivos con mi investigación y mis circunstancias, e incluso ofrecieron su ayuda y su colaboración.

En el último año del proyecto, la pandemia provocada por la COVID-19 supuso la paralización de una inmensa mayoría de trabajos científicos y académicos. El cierre de bibliotecas, academias e instituciones dificultó la labor de consulta de material bibliográfico (especialmente para su revisión), lo que hubo de suplirse con repositorios digitales. Afortunadamente, entonces ya habíamos conseguido la participación de suficientes informantes y alcanzado el mínimo de muestra para los tres grupos de estudio.

1.5. Estructura del trabajo

La estructura de este trabajo se divide en dos bloques fundamentales. En el primer bloque, esbozamos el marco teórico que abarca los temas principales de nuestro proyecto a través de tres puntos. El primer punto está dedicado a los *heritage speakers* de español en EEUU, empezando por su definición clasificación, continuando con un breve repaso al panorama investigador entre los siglos XX y XXI, describiendo sus

características y, finalmente, analizando su papel como perfil de ELE. El segundo punto versa sobre la interlengua, su definición y el contexto en el que este concepto surge, sus características, cómo es la interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU y la metodología empleada en su investigación. El tercer punto trata sobre los verbos de régimen y la función de complemento de régimen preposicional, su definición y los criterios para su identificación, sus fronteras con otras funciones, las principales propuestas de clasificación, una comparación entre estos verbos y los llamados *phrasal verbs* y el papel de los verbos de régimen en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Una vez delimitados los conceptos clave, el segundo bloque está dedicado a nuestro estudio. En este bloque, describimos el proyecto, tanto el tema como las hipótesis, así como el diseño del mismo. A continuación, describimos los grupos de informantes que participaron. Seguidamente, analizamos los resultados obtenidos según el tipo de prueba. En primer lugar, describimos el perfil lingüístico de las muestras. En segundo lugar, realizamos un análisis cualitativo de la prueba de producción, consistente en un ejercicio de rellenar los huecos. En tercer lugar, realizamos un análisis cuantitativo para la prueba de comprensión, compuesta por un test de aceptabilidad en dos partes (escrito y oral).

Por último, apuntamos las conclusiones generales a las que hemos llegado con nuestro estudio. Asimismo, ofrecemos un listado de anexos dedicados al test y sus resultados, las hojas de los cuales pueden consultarse en los archivos adjuntos en la versión digital.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Los *heritage speakers*

En la literatura científica, el término *heritage speakers* hace referencia a hablantes que, teniendo acceso a la lengua hablada por, al menos, uno de sus progenitores, nunca llegaron a completar su proceso de adquisición como lengua materna. En el siguiente punto, abordaremos las complejidades que han surgido a la hora de definir este colectivo de hablantes y los estudios que les han dedicado. Nos centraremos en los *heritage speakers* de español en EEUU, la problemática en torno a su caracterización y su papel en la enseñanza de español como lengua extranjera.

2.1.1. Definición y clasificación

Los *heritage speakers* (o hablantes de herencia¹) son hablantes que heredan una lengua (normalmente en situación de diglosia), casi siempre restringida al ámbito familiar y privado. El escenario habitual es que la lengua dominante se imponga a la minoritaria (esto es, la de herencia), interrumpiendo el proceso de adquisición. Por este motivo, muchos se inscriben en cursos de L2. Para el caso de los hablantes de herencia de español en EEUU, la definición más extendida (Alonso-Marks, 2016) es la de Valdés (2005, p. 412): “a student of language who is raised in a home where a non-English language is spoken”. Se trata de hablantes que heredan el español normalmente de sus familiares (padres, abuelos...), por lo que generalmente implica una fuerte conexión cultural e identitaria. Debido a este contexto de adquisición, presentan niveles muy heterogéneos de competencia (Montrul, 2013).

Esta definición, por tanto, se basa fundamentalmente en dos criterios: la competencia lingüística y la conexión cultural (DeFeo, 2018). Sin embargo, existen dos clases de definición de este tipo de hablantes. Según una concepción amplia (Potowski y Lynch, 2014) o extensa (Polinsky, 2015), serían hablantes de herencia aquellos con algún tipo de conexión (cultural, identitaria, etc.) con la lengua o cultura meta,

¹ Utilizamos la etiqueta *heritage speakers* por ser la más frecuente. Aunque en algunos casos se ha traducido como “hablantes patrimoniales”, en el ámbito hispano parece bastante extendida la traducción como “hablantes de herencia”, aunque en la mayoría de casos se prefiere mantener la nomenclatura inglesa. En esta tesis, usaremos indistintamente ambas denominaciones y sus derivados (aprendices de herencia, alumnado de herencia, estudiantes *heritage*, HS, etc.).

independientemente de sus habilidades lingüísticas². Es decir, la concepción amplia otorga una mayor importancia a la conexión cultural e identitaria que al desarrollo de la competencia lingüística (Valdés, 2001). En cambio, la concepción estrecha “requiere una cierta capacidad lingüística en español [en nuestro caso]” (Potowski y Lynch, 2014, p. 155). Esta es la definición que, generalmente, manejan los profesores de ELE, para quienes el término implica cierto grado de dominio (Valdés, 2001). Aunque de menor interés para los investigadores de la adquisición de lenguas, la concepción amplia es de importancia en el diseño de cursos ELE. En la selección de alumnos, Vergara Wilson y Martínez (2011) argumentan, con razón, que es posible que se excluyan estudiantes que podrían desarrollar habilidades lingüísticas de la cultura heredada, en favor de otros que ya tienen algún dominio lingüístico. A pesar de que no rechazamos la concepción amplia, puesto que nuestro objeto de estudio es la adquisición de lenguas, esta tesis doctoral parte de una definición estrecha de los *heritage speakers*.

Además, la definición de los *heritage speakers* plantea diversos problemas. En primer lugar, nos obliga a replantearnos nuestra concepción de la adquisición de lenguas maternas y el bilingüismo. ¿Son los *heritage speakers* hablantes nativos? Existen opiniones enfrentadas a este respecto debido a las diferencias tanto en el proceso de adquisición como en el tipo de lengua hablada. Para Kupisch y Rothman (2018), los hablantes de herencia son hablantes nativos. Para Montrul (2013), son un tipo más de hablantes nativos porque están expuestos al español desde la infancia, lo que, considera, los acerca más a los hablantes nativos que a los estudiantes L2. En una postura intermedia, Rodríguez y Reglero (2015) afirman que no pueden considerarse como hablantes nativos tradicionales: esto no significa que no sean hablantes nativos, pero sí que existen importantes diferencias con la figura tradicional del hablante nativo (especialmente con un perfil monolingüe). Precisamente por estas diferencias, Polinsky (2015) no considera que sean hablantes nativos.

Es innegable que los *heritage speakers* no se comportan exactamente como los hablantes nativos tradicionales. Sin embargo, tal como advierte Montrul (2013), la definición de qué es un hablante nativo tampoco está desprovista de dificultades. Otro

² Dado que la definición parte en gran medida de las habilidades lingüísticas, cabe preguntarse si es posible el caso inverso, es decir, hablantes de herencia con determinado nivel de competencia lingüística, pero sin una conexión familiar. En este sentido, DeFeo (2018), cuyo estudio parte de cuatro participantes no latinos que crecieron en comunidades donde el español era la lengua dominante, propone una definición más inclusiva, que incluya hablantes no latinos.

error es la consideración de ese hablante nativo prototípico como alguien monolingüe (Montrul, 2013). Aun aceptando esas diferencias con los hablantes nativos tradicionales, nuestra postura entiende que los *heritage speakers* deben ser considerados como hablantes nativos.

Junto a la consideración como hablantes nativos, los *heritage speakers* desafían lo que entendemos como hablantes bilingües, aunque en este debate parece haber consenso. Para Alonso-Marks (2016) se trata de hablantes bilingües, “pero hasta cierto punto” (Alonso-Marks, 2016, p. 533). Kupisch y Rothman (2018) los consideran un tipo de bilingües. Aunque no los considere nativos, Polinsky (2015) habla de los *heritage speakers* como hablantes bilingües con una lengua dominante (de nuevo, por las diferencias con respecto a los hablantes monolingües y los bilingües con un equilibrio entre ambas lenguas). Debido a la gran heterogeneidad en cuanto a competencia (Montrul, 2013), estamos de acuerdo con Alonso-Marks (2016). Asimismo, en muchos casos el inglés es la lengua dominante (Amengual, 2016), por lo que estamos de acuerdo con Polinsky (2015) a este respecto. Este trabajo parte de la consideración de los *heritage speakers* tanto como hablantes nativos como bilingües.

La definición de los *heritage speakers* también plantea un debate en torno a la cuestión de la terminología y sus posibles connotaciones negativas. La denominación como *heritage speakers* es reciente (Valdés, 2001), pero anteriormente se utilizaron numerosas etiquetas: *quasi-native speakers of Spanish* (Valdés, 2001), *fluent speakers* (Wiley, 2001), *semi-hablantes* (Acosta Corte, 2013), *home background speakers* (Valdés, 2001), etc. Aunque en lugares como Australia o Reino Unido sea más común el empleo de *lenguas comunitarias* (Alonso-Marks, 2016), en EEUU se prefiere hablar de *lenguas de herencia* porque se considera que es “un término más neutral y abierto que no lleva el estigma asociado a otros calificativos como minoritarias, indígenas, inmigrantes o étnicas” (Alonso-Marks, 2016, p. 527). De igual modo, Wiley (2001) refiere la reticencia al uso de *minority language*, en lugar del cual se prefiere *linguistic diversity*. Parte de este debate nace de la consideración de la lengua de estos hablantes como producto de una adquisición incompleta, término que puede sugerir la idea de hablantes incompletos o deficitarios (Potowski y Lynch, 2014), especialmente en contraposición a los hablantes monolingües. En la actualidad este debate persiste y se trabaja en una terminología alternativa, como la de *adquisición diferenciada* propuesta por Kupisch y Rothman (2018), como veremos en 2.1.4.

Junto a su definición, otra cuestión problemática es la clasificación de los *heritage speakers*. Tradicionalmente, esta clasificación se basa en el concepto de generación sociolingüística (Escobar y Potowski, 2015) y organiza las generaciones de *heritage speakers* en torno a cuatro. Existe cierto consenso en cuanto a la pérdida progresiva del español conforme avanzan las generaciones: la primera generación suele ser monolingüe (Valdés, 2001), mientras que el inglés empieza a imponerse como lengua dominante en la segunda (Valdés, 2001) y, especialmente, en la tercera generación (Valdés, 2001 y Burgo, 2018). Para la cuarta generación, son claramente dominantes en inglés o monolingües en esta lengua (Valdés, 2001). Sin embargo, estudios recientes demuestran que las predicciones de Valdés en 2001 eran tristemente halagüeñas, puesto que el desequilibrio entre ambas lenguas y la preferencia del inglés ante el español se adelantan a la tercera generación (Escobar y Potowski, 2015).

Estas generaciones se definen a través de diversos criterios, como el lugar de nacimiento (en EEUU o en el extranjero), la edad de llegada al país (si no nacieron en EEUU) y el tiempo que llevan viviendo allí (Escobar y Potowski, 2015). Sin embargo, existen diferencias en cuanto a la consideración de cada generación. Así, Taylor *et al.* (2012) entienden que la primera generación está compuesta por “foreign-born people. The terms ‘foreign born,’ ‘first generation’ and ‘immigrant’ are used interchangeably”, mientras que para Fry y Passel (2009, p. iv) se compone de “[f]oreign-born; an individual who is not a U.S. citizen at birth or, in other words, who is born outside the U.S., Puerto Rico or other U.S. territories and whose parents are not U.S. citizens”. Aunque ambas definiciones consideran que la primera generación está compuesta por extranjeros, la segunda alude tanto a la ciudadanía estadounidense como al nacimiento en territorios estadounidenses. La referencia a Puerto Rico, donde el inglés es lengua cooficial desde 1902 (Morales, 2005), no es banal³.

³ El inglés es lengua cooficial porque Puerto Rico es un Estado Libre Asociado a EEUU, lo que significa que los puertorriqueños no deben pagar impuestos federales ni pueden votar en EEUU, pero sí comparten “ciudadanía, aranceles y moneda” y están “sujetos a las leyes aprobadas por el Congreso” (Morales, 2005, p. 86). A pesar de la cooficialidad del inglés, hacia 2005 se obtenían malos resultados en esta lengua en las escuelas (Morales, 2005). Aunque la mayoría de los *heritage speakers* tengan ascendencia mexicana, la alusión a Puerto Rico es importante, puesto que en 2005 casi la mitad de los puertorriqueños vivían en EEUU (Morales, 2005).

	Definición (Taylor <i>et al.</i> , 2012 y Fry y Passel, 2009)	Competencia lingüística a principios del s XXI (Valdés, 2001)	Competencia lingüística actualmente (Escobar y Potowski, 2015)
<i>Primera generación</i>	Nacidos en el extranjero	Monolingües en español o bilingües incipientes	Monolingües en español o bilingües incipientes
<i>Segunda generación</i>	Nacidos en EEUU, al menos un padre de primera generación	Bilingües con español/inglés dominante	A menudo, competencia elevada en español, pero con inglés dominante
<i>Tercera generación</i>	Nacidos en EEUU, ambos padres nacidos en EEUU	Bilingües con español/inglés dominante	Inglés dominante y escasa competencia en español
<i>Cuarta generación</i>	Nacidos en EEUU, ambos padres nacidos en EEUU	Monolingües en inglés o inglés dominante	

Tabla 1. Generaciones de heritage speakers en EEUU. Definición y competencia lingüística.

A pesar de la utilidad de estas clasificaciones generacionales, cabe indicar que, al fundamentarse en criterios extralingüísticos, ofrecen poca información de carácter lingüístico (tabla 1). Esta clase de información sería de especial interés para los docentes de ELE, de manera que conozcan el tipo de lengua que pueden esperar de sus estudiantes. Por este motivo, serían necesarias clasificaciones que partieran de criterios lingüísticos, como la edad de acceso al español, si dejaron de usarlo o qué variedad han heredado de sus familiares (Carrillo Rivas, e.p.). En este sentido, estamos de acuerdo con Valdés (2005, p. 416): “[w]hat are needed are typologies that go beyond the traditional generational categorizations (first, second, third generation)”.

2.1.2. Estudios centrados en los heritage speakers: antecedentes

Aunque la adquisición de las lenguas de herencia es un fenómeno antiguo, su interés como objeto de estudio nace tras los grandes movimientos migratorios de finales del siglo XIX y principios del XX (Fishman, 2001). Los primeros estudios dedicados a los *heritage speakers* en EEUU surgen en la segunda mitad del siglo XX, es decir, en época relativamente reciente. La docencia empieza a interesarse por este perfil en los años 70, cuando el número de estudiantes de ascendencia hispana, especialmente mexicana, se incrementa (Valdés, 2001). Sin embargo, fueron contribuciones individuales, lo que derivó en un caos teórico y pedagógico. Esto propició el actual debate en torno a la enseñanza dedicada a los hablantes de herencia.

Durante esta primera fase de investigación se establecen los principales interrogantes que nos sugieren los *heritage speakers*: primeros intentos de definición, en qué consiste ese proceso de adquisición incompleta (y cómo y por qué se interrumpe), etc. Pero, sobre todo, estos estudios se refieren a la enseñanza del español a alumnos *heritage*. Durante las últimas tres décadas del siglo pasado se investigan diversos aspectos que tienen repercusiones didácticas y pedagógicas, entre ellos, la cuestión de la norma estándar, la enseñanza y tratamiento de registros académicos y escritos, o cómo se enseña una lengua de herencia frente una lengua extranjera (Valdés, 2001).

En esta época abundan los estudios de tipo no tanto cuantitativo, sino cualitativo, examinando los factores afectivos y motivacionales que afectan a los alumnos *heritage speakers*. No es de extrañar, ya que en su relación con el español están implicados elementos profundamente personales, como puede ser el de la identidad cultural. Además, se plantean las primeras propuestas de clasificación, no exentas de problemas, como ya hemos visto.

Aunque cargada de buenas intenciones, esta primera fase de investigación habría de replantearse en años posteriores. Autores como Valdés (2001) afirman que durante esta etapa el estudio de los *heritage speakers* tendría que haberse abordado desde otras perspectivas debido a las implicaciones pedagógicas: se necesitaba una teoría coherente y consistente, algo que no se estaba logrando. Así, Valdés:

“What is needed in order to support this growing interest in developing heritage/immigrant language resources is a coherent body of pedagogical theories about what can be accomplished in a classroom setting relative to out-of-school acquisition, functions, and rewards. Very little empirical research about the outcomes of different kinds of instruction is available” (Valdés, 2001, p. 50).

A inicios de siglo, existían aún pocos estudios para los docentes acerca de la metodología y los recursos más eficaces a la hora de tratar con este perfil de estudiantes (Valdés, 2001). Además, restaban numerosos interrogantes que aún esperaban respuesta. Valdés (2001) se refería, así, a cuestiones tales como el nivel de dominio del alumno y su deseo de conservar la lengua de herencia, las interacciones de estos alumnos a nivel escolar o qué tipo de actividades ayudaba a la hora de desarrollar una visión positiva del español entre los *heritage speakers*, sus comunidades y las instituciones de enseñanza. Algunas de estas carencias se solventarían en años posteriores, como veremos a continuación.

2.1.3. Estudios centrados en los *heritage speakers*: avances y retos

Como ya hemos comentado, la investigación de los *heritage speakers* de español en EEUU nace en la década de 1970 y se desarrolla en una primera fase hasta alrededor del año 2000. A partir de entonces muchas de las cuestiones que hasta entonces se habían abordado sufren un proceso de revisión.

En esta segunda fase, el grueso de las investigaciones se divide según tipo (cualitativo o cuantitativo) y tema, concentrándose en grandes bloques: los estudios cualitativos suelen dedicarse a temas como la identidad, los cursos y programas específicos, los factores afectivos, la enseñanza y el mantenimiento o pérdida de la lengua de herencia, frente a los estudios cuantitativos, normalmente dedicados a la investigación de la competencia lingüística⁴.

Una tendencia que se mantiene es la de los estudios de tipo cualitativo. Estas investigaciones se dedican a cuestiones que afectan en profundidad a los *heritage speakers*, como, por ejemplo, la consideración que tienen hacia los programas específicos que las universidades crean para su perfil (Vergara Wilson e Ibarra, 2015), frente a otros trabajos, que examinan el papel de estos alumnos en las clases de ELE no específicas para *heritage speakers* (Rolland, 2016). Es decir, los investigadores se interesan por la opinión de sus estudiantes, puesto que dan respuesta a interrogantes que tienen que ver con la motivación y la relación que tienen con su lengua de herencia, así como la manera de abordar ciertas cuestiones en clase; así, por ejemplo, qué entienden ellos por la noción de “gramática” (Perara-Lunde y Melero-García, 2015). Una nueva vertiente es la de los estudios dedicados a la alternancia de código o *spanglish* (Rolland, 2016) y su uso o no en contextos académicos (Reznicek-Parrado, 2015).

La enseñanza y la pedagogía con alumnado de herencia continúan siendo de interés. Desde el punto de vista de los aprendices, Helmer (2014), en un estudio etnográfico, indagó sobre la rebelión de los alumnos cuando el profesor no responde a sus necesidades y reclamó el uso de materiales específicos o reales, que apelen a los intereses y necesidades del alumnado *heritage*. En cuanto a los profesores, Lacorte y Canabal (2005) demostraron que las creencias de los docentes a menudo no se

⁴ Sin embargo, existen estudios como el de Torres y Sanz (2015), sobre los *heritage speakers* y el control ejecutivo en tareas no lingüísticas. También raramente desde la psicolingüística, véase la síntesis de Bolger y Zapata (2011).

corresponden con la realidad en el aula: se tiende a favorecer al alumno L2 y se desconocen las necesidades del *heritage speaker*.

Los cursos y programas específicos están al alza, y también lo están las investigaciones dedicadas a ellos. Carreira y Rodríguez (2011), en un estudio sobre cuatro programas extraescolares, concluyeron que todos son beneficiosos para el mantenimiento del español de herencia, aun cuando sus objetivos difieran. El punto de vista de los estudiantes es igualmente importante, y el trabajo ya mencionado de Vergara Wilson e Ibarra (2015) indagó acerca de las opiniones del alumnado sobre el programa para *heritage speakers* de la University of New Mexico. La mayoría señalaron positivamente estos cursos, puesto que en ellos se reconoce el valor cultural y los sienten más cercanos a sus comunidades de habla.

Estudios recientes examinan el uso de determinadas metodologías: así Leeman *et al.* (2011) respecto a la pedagogía crítica y el aprendizaje en comunidad o Martínez y Schwartz (2012), sobre situaciones de aprendizaje real como el trabajo en hospitales. Sin embargo, el papel de la instrucción formal continúa siendo relevante, puesto que refuerza la adquisición de determinadas estructuras gramaticales (como el objeto directo con preposición, en Montrul y Bowles, 2010).

Un área que ha recibido especial atención es la dedicada al diseño, desarrollo e implementación de pruebas específicas, especialmente las de asignación de nivel. Estudios como el de MacGregor-Mendoza (2012) demostraron cómo algunos test supuestamente específicos fallaban en la asignación de perfiles y niveles. Ante estas carencias, diversos autores propusieron diseños de pruebas realmente eficaces, como los de Beaudrie y Ducar (2012), Vergara Wilson (2012) y Potowski *et al.* (2012), quienes, mediante estudios empíricos, demostraron la fiabilidad de sus test.

El desarrollo de la competencia lingüística tras experiencias de inmersión es un área poco explorada (Burgo, 2018). Sin embargo, estudios recientes, como el de Salgado-Robles y George (2019), son pioneros en este sentido y suponen un avance con respecto a la fase anterior.

Algunos estudios investigan las diferencias entre los aprendices L2 y de herencia en el aula, su papel y sus motivaciones. Las interacciones entre alumnos *heritage* y L2 pueden verse afectadas por la modalidad de la tarea (Bowles, 2011). Oh y Nash (2014), con un trabajo dedicado a las actitudes y motivaciones, no encontraron diferencias estadísticamente significativas en el bagaje lingüístico y concluyeron que solo el interés en lenguas extranjeras repercute en el eventual éxito en aprendices L2. Callahan (2010)

halló que la principal motivación de los aprendices de herencia para el desarrollo de las habilidades escriturales es la traducción. Estas habilidades, junto con el desarrollo de la competencia intercultural, mejoran con el uso de crónicas literarias (Fuentes, 2018).

Muchos de los primeros estudios se centraban en la figura del *heritage speaker* en sí. En años recientes ha sido común que se realizaran trabajos que compararan las similitudes y diferencias entre este tipo de alumnos L2 y el que podríamos considerar como tipo tradicional (por lo general, monolingüe). La mayoría de autores (Alonso-Marks, 2011; Camus y Adrada-Rafael, 2015; Cuza y Frank, 2015; Perara-Lunde y Melero-García, 2015; Rodríguez y Reglero, 2015 y un largo etc.) coinciden en que existen importantes diferencias entre ambos tipos de estudiantes, esto es, los *heritage speakers* constituirían un nuevo perfil de alumno debido a dichas diferencias, derivadas de su proceso de adquisición, tales como la exposición temprana al español y la heterogeneidad de niveles que presentan. Acerca de la interlengua de este tipo de estudiantes, los estudios pueden ser contradictorios. Algunos han arrojado resultados que sugieren algunas ventajas en los alumnos *heritage speakers* con respecto a sus compañeros monolingües (Alonso-Marks, 2016 y Rodríguez y Reglero, 2015) en cuanto a conocimiento implícito y habilidades orales (Potowski y Lynch, 2014). Sin embargo, otros no apreciaron diferencias notables, o bien se ofrecieron resultados dispares según el tipo de prueba (Cuza y Frank, 2015). En cualquier caso y a la vista de los resultados, parece que la interlengua de los *heritage speakers* estaría en un lugar intermedio entre la de los hablantes nativos tradicionales y la de los estudiantes de segundas lenguas promedio (Chui, 2016). Veremos más sobre esta cuestión en 2.2.2.

En resumen, durante el presente siglo los estudios dedicados a los *heritage speakers* han aumentado en volumen y nivel de detalle. Quedan todavía muchos frentes abiertos o que requieren más atención, susceptibles de mejora: áreas inexploradas de la interlengua de estos hablantes, muestras mayores para que sean representativas, corpus más completos, etc. Puesto que los *heritage speakers* siguen siendo de gran interés para muchos investigadores, las perspectivas no pueden ser más halagüeñas.

2.1.4. *Los heritage speakers de español en EEUU: descripción y características*

De acuerdo con el Pew Research Center (2019b, 2019c y 2019d), cerca de 60 millones de latinos vivían en EEUU en el año 2017, constituyendo un 18% de la

población del país. Esto supone un gran crecimiento con respecto al año 1980, cuando formaban tan solo un 6,5%, a pesar de que este crecimiento se haya ralentizado en la última década. Es el segundo grupo de inmigrantes más numeroso, solo superado por grupos del sur y el este de Asia. La mayor parte de la población hispana se concentra en los estados de California, Texas y Florida, especialmente en las áreas metropolitanas. A pesar de proceder de diversos países hispanohablantes, hasta un 62% tiene origen mexicano. La inmensa mayoría de la población hispana, tanto inmigrante como estadounidense, domina el inglés. El uso del español, sin embargo, decae a medida que avanzan las generaciones (Taylor *et al.*, 2012).

La población latina constituye el grupo más empobrecido⁵ y con una mayor tasa de abandono escolar (Potowski, 2005). Este dato empeora cuando se trata de estudiantes que han empezado su educación en otros países (Carreira, 2007). A esta brecha entre la población latina estudiantil con respecto al resto se la conoce como *Latino gap* o *Latino achievement gap*, y se debe a diversos factores, como el que tanto los alumnos como sus familiares no conozcan el sistema educativo americano (Carreira, 2007) o las políticas lingüísticas estadounidenses. Dichas políticas inciden en el uso exclusivo del inglés como lengua oficial a todos los efectos, incluidos la administración y la educación (Potowski, 2005). Movimientos como el *English Only* no hacen sino empeorar esta situación (Torres Torres, 2011) y amenazan el mantenimiento del español como lengua de herencia (Bills, 2005).

Esta cuestión (el mantenimiento del español como lengua de herencia) es esencial para los investigadores. Por un lado, se estima que el crecimiento de la población hispana incrementa asimismo el papel del español, pero, al mismo tiempo, se habla del “desplazamiento lingüístico del español frente al inglés y la pérdida de la lengua española después de una generación” (Lipski, 2003, p. 233). Carreira (2013) también advierte sobre la baja transmisión intergeneracional del español. Pese a tratarse de una lengua hablada por una parte importante de la población estadounidense, su supervivencia se ve amenazada porque la pérdida es mayor conforme avanzan las generaciones (Lipski, 2003). De igual modo, Valdés (2001) señala la dificultad de conservar la lengua de herencia a través de varias generaciones, incluso en entornos favorables.

⁵ Asimismo, se trata del grupo más afectado por la COVID-19 a nivel económico y laboral (Pew Research Center, 2020).

Existen diversos factores que contribuyen a la pérdida del español. Bills (2005) se refiere a factores externos (como el racismo, factores socioeconómicos, actitudes lingüísticas y las presiones que estos hablantes reciben) e internos (el racismo interno, que parte de una baja consideración de las variedades lingüísticas, la inseguridad y determinados factores afectivos). Goble (2016) también identifica el estatus socioeconómico como un factor clave. El sistema educativo americano tampoco ofrece oportunidades para evitar la pérdida de la lengua de herencia. Carreira y Rodríguez (2011) investigaron programas que favorecían su mantenimiento, pero eran todos extraescolares. A menudo, el mantenimiento de la lengua de herencia responde a cuestiones identitarias (Torres Torres, 2011). Los familiares pueden inclinar la balanza a favor de la pérdida o el mantenimiento, especialmente en la transmisión de padres a hijos (Bills, 2005; Kasstan *et al.*, 2018).

Todas estas circunstancias influyen en las características de los *heritage speakers* de español en EEUU, algunas de las cuales ya hemos mencionado. A continuación, ofreceremos una relación ordenada de dichas características, tanto propiamente lingüísticas como extralingüísticas, y las comentaremos con mayor detalle (tabla 2).

Características lingüísticas	Exposición temprana a la lengua de herencia
	Adquisición incompleta
	Interlengua irregular e inestable
	Aprendizaje no lineal
	No escolarización en la lengua de herencia
	No alfabetización en la lengua de herencia
	Ausencia de registro formal, académico, etc.
	Mayor dominio en la lengua inglesa que en la lengua de herencia
	Heterogeneidad de niveles y de variedades lingüísticas heredadas
	Erosión lingüística (<i>language attrition</i>)
	Alternancia de código (<i>code-switching</i>)
Características extralingüísticas	Conexión cultural/identitaria
	Estigmatización
	Inseguridad

Tabla 2. Resumen de las principales características de los *heritage speakers* de español en EEUU.

Comencemos por sus características lingüísticas. Los *heritage speakers* de español en EEUU se caracterizan por una **exposición temprana a la lengua de herencia**. Estos hablantes entran en contacto con el español durante los primeros años de vida, normalmente en el contexto familiar y privado. El uso del español se restringe a esos ámbitos y suelen hablarlo con familiares o miembros de la comunidad. Sin embargo, al comenzar la escolarización (casi siempre exclusivamente en inglés), el uso del español decae o cesa por completo. La consecuencia directa es que el proceso de adquisición se interrumpe y queda incompleto.

La **adquisición incompleta** es un rasgo recogido por numerosos autores (Bills, 2005; Kupisch y Rothman, 2018; Montrul, 2014 y 2018; Montrul y Bowles, 2009; Silva-Corvalán, 2018 y Gass y Selinker, 2008) y se refiere a la interrupción del proceso de adquisición. Al no completarse, esto supone que el hablante no adquirirá determinadas estructuras (como, por ejemplo, es frecuente que no distingan entre indicativo y subjuntivo). Su español, por tanto, será distinto al del hablante nativo promedio, y esta es una circunstancia que muchos profesores de ELE desconocen. Cualquier docente que tenga relación por primera vez con un estudiante de este perfil se llevará una sorpresa al tratar con él y descubrir que tiene algunas nociones de la lengua previas a la experiencia en el aula. Esta supuesta ventaja es engañosa para el docente (Alonso-Marks, 2011), quien más adelante se dará cuenta de que su alumno más aventajado encuentra dificultades con actividades con las que el resto de sus compañeros se desenvuelve sin mayor problema. Lo que ocurre es que existen áreas de la lengua que el *heritage speaker* no llegó nunca a adquirir y, en consecuencia, a dominar.

Actualmente, tanto la noción de “adquisición incompleta” como el propio término son tema de debate en la investigación sobre el español de herencia. Como concepto, la adquisición incompleta se considera como tal en relación al proceso de adquisición de los hablantes nativos promedio, normalmente monolingües, que adquieren el uso del español para una amplia variedad de contextos y registros. Los hablantes de herencia, por el contrario, limitan este uso a pocos contextos (casi siempre el familiar) y registros (normalmente, solo informal o coloquial). Teniendo en cuenta estas diferencias, el debate plantea si es legítimo comparar a los *heritage speakers* con los hablantes nativos tradicionales. Kupisch y Rothman (2018) afirman que el término “adquisición incompleta” es inexacto y puede perpetuar el estigma asociado a su lengua como deficiente, peor e incompleta. Es innegable que los *heritage speakers* están

sometidos a una fuerte estigmatización por su forma de hablar, tanto fuera como dentro de la propia comunidad (Polinsky, 2015). En su lugar, Kupisch y Rothman (2018) proponen el término “adquisición diferenciada” (*differential acquisition*). Este término elimina el matiz peyorativo y, al mismo tiempo, da cuenta de las diferencias de la adquisición de los *heritage speakers* frente al resto de hablantes nativos. Aunque esta tesis emplea “adquisición incompleta” por tratarse del término más extendido, entendemos y aceptamos los argumentos de Kupisch y Rothman (2018) y esperamos que el término “adquisición diferenciada” comience a emplearse para describir el proceso de adquisición de los *heritage speakers*.

El tipo de lengua que adquieren los hablantes de herencia es consecuencia de esta adquisición diferenciada. Así, muchos *heritage speakers* presentan una **interlengua irregular e inestable**. En el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico intermedio entre la lengua materna y la lengua meta (Durão, 2007 y Selinker, 1969 y 1972). La mayoría de los estudiantes L2, especialmente los que siguen una enseñanza reglada, siguen una serie de pasos que los conducirán al dominio de la lengua meta. Este proceso de adquisición/aprendizaje conlleva años de estudio y práctica y se traduce en una curva de aprendizaje que, pese a las diferencias individuales, a menudo sigue una serie de estadios más o menos predecibles (Durão, 2007). Por ejemplo, en los niveles iniciales es común que los alumnos aprendan y practiquen hasta interiorizar las estructuras simples. Cuando lleguen a dominarlas serán capaces de pasar al siguiente estadio y acceder a estructuras más complejas. En este sentido, los alumnos siguen un aprendizaje lineal. Como consecuencia, su interlengua tiende hacia la estabilidad: pese a que siempre existen diferencias individuales entre los alumnos, la mayoría reúne características muy similares. La mayoría de estudiantes, por ejemplo, sabrá conjugar antes un verbo en modo indicativo y aprenderá después a hacerlo en el modo subjuntivo.

Los *heritage speakers*, sin embargo, siguen un **aprendizaje no lineal**, y la consecuencia directa es una interlengua irregular e inestable. En un mismo grupo de *heritage speakers* podemos tener alumnos con muy diversos grados de dominio. Algunos pueden tener una gramática excelente, sin tener, sin embargo, el sistema fonológico español totalmente interiorizado (Rao y Kuder, 2016). Otros tienen un alto nivel de comprensión, y sin embargo son incapaces de comunicarse en una conversación básica. Esto es consecuencia de un aprendizaje no lineal, de los contextos en los que y para los que se ha aprendido la lengua de herencia. Por una parte,

restringen el uso del español a unos pocos contextos y registros. Por otra parte, la mayoría **no se escolariza en la lengua de herencia** (Polinsky, 2015), sino en inglés, la lengua dominante (Martínez, 2007; Potowski, 2005 y Valdés, 2005). Esto supone que un gran número de estos hablantes **no se alfabetiza en la lengua de herencia**, por lo que tienen habilidades escriturales de español escasas o nulas y solamente aprenden el español de manera oral (Fairclough, 2015). La escolarización juega un papel fundamental en la valorización del español como L1 (López García, 2015).

Aunque hoy en día cada vez más *heritage speakers* tienen la oportunidad de escolarizarse en la lengua de herencia, no siempre fue así (García, 2013). Especialmente durante el pasado siglo, muchos *heritage speakers* no recibían instrucción formal en su lengua de herencia hasta que llegaban a la universidad. El español no se trataba en los centros de educación básica, ni primaria ni secundaria, de manera que solo aquellos capaces de acceder a una educación superior accedían, asimismo, a una enseñanza en español. La consecuencia más directa de todo esto es que muchos no llegaban a desarrollar habilidades escritas en su lengua de herencia. Habiendo sido escolarizados únicamente en inglés, lengua dominante, no eran capaces de leer o escribir en español. Actualmente, la situación es más favorable en los institutos y universidades, pero en la enseñanza primaria estadounidense pocos niños tienen ocasión de alfabetizarse en español (Carreira, 2013). Otra consecuencia de la no alfabetización/escolarización en español y del uso de este restringido a determinados contextos es la **ausencia de registro formal y académico** (Rolland, 2016).

Con este contexto, no es de extrañar que un gran número de *heritage speakers* sean **dominantes en inglés**. Suele ocurrir en comunidades de habla compuestas por inmigrantes: la primera generación “remains monolingual, the second generation becomes bilingual, and the third dominant in the language of the new society” (DeFeo, 2018, p. 4). Este es el caso del español de herencia en EEUU, donde sigue siendo la lengua dominante en la primera generación (Escobar y Potowski, 2015), pero pasa a un segundo plano en las siguientes generaciones, donde el desequilibrio entre ambas lenguas es mucho más acusado (Valdés, 2001). Aun en los casos en los que el español es la lengua dominante durante la infancia y el uso del inglés es reducido, esta proporción se invierte conforme el hablante crece, dando como resultado un mayor dominio en la lengua de la mayoría (Montrul, 2014). De esta manera, “the communicative context of the L2 expands, while at the same time, the L1 context stays the same or even diminishes. The result is commonly that the child eventually develops

higher proficiency in the L2 than in the L1” (Bylund *et al.*, 2013, p. 90). Esto choca de lleno con la concepción tradicional del bilingüismo, en la que el hablante tiene un dominio equilibrado de ambas lenguas. Sin embargo, esta concepción parte de un ideal que raramente se encuentra en la realidad. Así afirma Valdés (2001 y 2006): no existe el bilingüismo absoluto, puesto que pocas veces se tiene oportunidad de usar las dos lenguas en los mismos contextos, una de las lenguas es siempre dominante. Como ya hemos visto, para Polinsky (2015), los *heritage speakers* son hablantes bilingües en los que una lengua domina claramente. Esto enlaza de manera directa con la teoría de la multicompetencia de Cook (1992), como veremos en 2.2.2.

Otra característica común es la gran **heterogeneidad de niveles y de variedades lingüísticas heredadas** (Montrul, 2013 y Polinsky, 2015). Como ya hemos dicho, la mayoría de *heritage speakers* tiene ascendencia mexicana, pero existe un gran número cuyos familiares proceden de otros países hispanohablantes: en 2017, un 25,3% de la población inmigrante estadounidense era de México, mientras que un 25,1% procedía de otros países latinoamericanos (Pew Research Center, 2019a). De esta manera, los *heritage speakers* heredan no solo la variante mexicana, sino también otras variedades del español. Al mismo tiempo, presentan una gran heterogeneidad de niveles, esto es, entre cada individuo pueden darse diferencias muy acusadas de competencia lingüística, desde un nivel muy escaso a un nivel avanzado (Montrul, 2013). A menudo el rango de habilidades lingüísticas abarca un continuum en el que se insertan hablantes muy diversos, desde aquellos con habilidades escriturales en la lengua de herencia hasta aquellos que pueden entenderla, pero no hablarla, también conocidos como “hablantes pasivos” o “bilingües receptivos” (Polinsky, 2015). La heterogeneidad (tanto a nivel de competencia lingüística como de variedades heredadas) dificulta cuestiones como la clasificación (Carrillo Rivas, e.p.) y la docencia de ELE.

Otra característica apuntada en algunos casos es la **erosión lingüística** o *language attrition* (Alonso-Marks, 2016; Polinsky, 2018; Silva-Corvalán, 2018 y Montrul, 2014). Este fenómeno, también conocido como “desgaste” o “atrición” (Alonso-Marks, 2016), “refers to the loss or regression of language skills in native speakers” (Montrul, 2014, p. 96). Es decir, en estos casos, se pierden estructuras adquiridas durante la infancia. Los *heritage speakers* que sufren erosión lingüística ven afectada su competencia nativa del español. Este proceso puede estar motivado por diversos factores, como pueden ser el rechazo a la lengua de herencia de manera voluntaria o inducida o “the degree of contact that the speaker maintains with the

language” (Bylund *et al.*, 2013, p. 89). Es importante comprender que la erosión lingüística es un proceso individual. De esta manera, Alonso-Marks (2016) diferencia entre sustitución lingüística y desgaste. La primera se aplica a la comunidad de habla y es un proceso largo (ocupa varias generaciones) por el cual una lengua sustituye a otra. Los casos de desgaste lingüístico, por el contrario, se aplican al individuo y “[e]l cambio afecta a las personas de la misma generación” (Alonso-Marks, 2016, p. 530).

La erosión lingüística reviste especial interés porque nos hace replantearnos nuestras ideas sobre la adquisición de L1. ¿Qué ocurrió durante aquellos años en los que el *heritage speaker* dejó de usar su lengua de herencia? ¿Quizá no recibió suficiente input durante su periodo crítico de adquisición o no fue un input adecuado, como se ha sugerido (Montrul, 2014)? Estas preguntas carecen, por ahora, de respuesta. Lo único que sabemos con certeza es que durante los años en los que el *heritage speaker* no usó su lengua de herencia fue perdiendo conocimiento y habilidades en la misma. Aunque podamos teorizar sobre el proceso, actualmente solo contamos con el resultado: la competencia en la lengua de herencia se vio sensiblemente reducida. Cómo, cuánto y por qué son cuestiones que están abiertas a debate, y contribuyen a la discusión general sobre la adquisición de primeras lenguas.

La última característica reseñada por una amplia variedad de autores es el uso de la alternancia de código o *code-switching* (García, 2013; Andrade, 2019; Lipski, 2003 y Potowski, 2005). La alternancia de código es el uso de elementos de dos códigos (por ejemplo, inglés y español) distintos en una misma estructura o enunciado. Este *code-switching* es frecuente en los *heritage speakers* de español estadounidenses, hasta el punto de llamársele *spanglish*. Dicho uso, sin embargo, suele asociarse a connotaciones negativas (Lipski, 2003), incluso entre los propios hablantes de herencia (Reznicek-Parrado, 2015). De esta manera, se entiende que los hablantes que lo usan no son capaces de hablar ninguna de las dos lenguas correctamente. Además, su uso choca de lleno con las clases de ELE y la práctica habitual de emplear solo la lengua meta.

Frente a esta perspectiva tan poco halagüeña, Lipski (2003) afirma que la alternancia de código no obedece a un caos desenfrenado, sino que se rige por sus propias reglas. Un enunciado puede construirse con elementos de los dos códigos, pero existen restricciones y contextos que favorecen su empleo. Es más probable que un mismo sintagma se construya utilizando elementos de un solo código o en oraciones subordinadas: “There are many families on the block *que tienen chamaquitos*” (Lipski, 2003, p. 242). La alternancia de código obedece a principios y restricciones y, en

opinión de Lipski (2003), supone que el hablante domina tres sistemas: inglés, español y *spanGLISH*.

Otros autores coinciden con Lipski en una concepción más positiva de la alternancia de código. Potowski (2005) explica que algunos fenómenos que se consideran en términos extremadamente negativos en el español de los EEUU se dan también en otras variedades del español, sin que se juzguen de manera peyorativa. De igual forma, en ocasiones no existen fronteras tan claras entre lo que se considera un préstamo o alternancia de código, algo que puede depender de nuestra comunidad de habla (Potowski, 2005). El uso del *code-switching* también puede ser voluntario y premeditado. Andrade (2019) señala que los *heritage speakers* lo usan de forma consciente como una marca de identidad, una manera de integrarse en la comunidad.

Aun con diferencias, la alternancia de código se relaciona con el concepto de “translenguar” propuesto por García (2013). El translenguar es “el conjunto de prácticas discursivas complejas de todos los bilingües y las estrategias pedagógicas que utilizan esas prácticas discursivas para liberar las maneras de hablar, ser y conocer de comunidades bilingües subalternas”, diferente del *code-switching* porque se refiere “al uso de prácticas discursivas que, vistas desde una perspectiva bilingüe, no pueden ser fácilmente asociadas a una u otra lengua” (García, 2013, p. 354). Para García (2013), el translenguar es un concepto especialmente útil porque se concibe desde una perspectiva bilingüe y multilingüe, frente a la alternancia de código, a la que asocia una perspectiva monoglósica.

Junto a estas características lingüísticas, cabe hablar de ciertas características extralingüísticas en los *heritage speakers* de español en EEUU. La primera de ellas se refiere a la **conexión cultural/identitaria**. La mayoría de estudiantes L2 estudian la lengua por curiosidad, por las ventajas en el mercado laboral y motivos similares. Los hablantes de herencia, en cambio, tienen con el español una conexión cultural: es la lengua que aprendieron de sus familiares, a veces el único medio de comunicarse con ellos. De este modo, el español se vincula a una identidad determinada, aglutinada bajo diferentes etiquetas, tales como “hispano” o “latino” (Taylor *et al.*, 2012). Esta relación entre identidad y lengua de herencia puede ser, en algunos casos, positiva: ya hemos visto que el uso consciente de la alternancia de código es una marca identitaria (Andrade, 2019), una forma de resaltar la pertenencia a la comunidad (Perara-Lunde y Melero-García, 2015).

Sin embargo, en muchas ocasiones la relación entre identidad y lengua de herencia se percibe bajo términos negativos, por varios motivos. El fenómeno de las lenguas de herencia choca de lleno con la norma imperante en EEUU, donde se considera el inglés como única lengua posible. Al mismo tiempo, el español se asocia a las clases sociales más bajas (García y Mason, 2008), por lo que se concibe en términos negativos. Tanto la ideología imperante (una monolingüe) como la baja consideración social contribuyen al conflicto entre el *heritage speaker* y su identidad. En estas condiciones, se hace necesaria una concepción multilingüe como solución para el conflicto identitario. García (2013) aboga por una identidad estadounidense bilingüe, especialmente “con la ayuda de una escuela librada de prejuicios lingüísticos” (García, 2013, p. 364). Esto es especialmente importante si tenemos en cuenta estudios como el de Seals (2017), que demuestran cómo las prácticas educativas influyen en la configuración de la identidad multilingüe de los estudiantes. Al mismo tiempo, los investigadores han señalado la profunda relación entre la cuestión identitaria y el mantenimiento de las lenguas de herencia (Torres Torres, 2011).

Muchos hablantes de herencia se enfrentan a una fuerte **estigmatización**, tanto fuera como dentro de la comunidad de habla. Esta estigmatización surge dentro de la propia comunidad, cuando los monolingües les achacan una lengua incompleta (Polinsky, 2015). La situación es más grave por cuanto son los propios familiares quienes los reprenden por su forma de hablar (Goble, 2016). Respecto a la percepción fuera de la comunidad, García y Mason (2008) afirman que esta discriminación no es actual y que viene de antiguo, cuando los estados fronterizos fueron relegando el español a un papel secundario y, finalmente, inexistente en el mundo administrativo y educativo. Esta visión negativa de la lengua española y de sus hablantes evolucionó con el tiempo, primero como lengua de los conquistados, después como lengua de inmigrantes y, actualmente, se encuentra asociada a la gente pobre y racializada (García y Mason, 2008). Este problema es mayor por cuanto afecta también a los docentes de ELE (MacGregor-Mendoza, 2012 y Polinsky, 2015), tanto por desconocimiento de las características del estudiante de herencia como por la asociación entre normas de prestigio y lo que es correcto (Mikulski y Elola, 2013).

Por esta fuerte estigmatización, los *heritage speakers* sufren una gran **inseguridad** respecto a su lengua de herencia. Muchos se sienten inseguros hablando español, tanto por la estigmatización que sufren como porque sienten que no están cumpliendo con las expectativas que se esperan de ellos (Goble, 2016). La inseguridad

lingüística es un problema grave en el mantenimiento de las lenguas de herencia, puesto que conduce a un uso cada vez más reducido (Goble, 2016). Además, la inseguridad es una de las principales razones por las que los *heritage speakers* se inscriben en cursos de ELE (Rolland, 2016), como veremos en 2.1.5.

En resumen, las características que hemos descrito son definitorias de los *heritage speakers* de español en EEUU. Estas características describen las particularidades de estos hablantes y no deben estar sujetas a juicio alguno. Fenómenos como la adquisición incompleta (esto es, diferenciada), la erosión lingüística o la alternancia de códigos no pueden concebirse en términos negativos, tan solo describen realidades lingüísticas. Asimismo, estas características nos permiten comprobar diferencias entre los *heritage speakers*, los hablantes nativos tradicionales y, especialmente, los estudiantes L2. Estas diferencias confirman que los hablantes de herencia constituyen un perfil diferenciado, como veremos a continuación.

2.1.5. *Los heritage speakers en ELE*

Como hemos visto, muchos *heritage speakers* sienten una profunda inseguridad respecto a su lengua de herencia y, por este motivo, se inscriben en clases de ELE (Rolland, 2016). A continuación, trataremos algunas cuestiones esenciales respecto a los hablantes de herencia en la enseñanza del español como L2.

La primera cuestión que cabe destacar son las diferencias entre los *heritage speakers* y los estudiantes L2 tradicionales. Numerosos investigadores (Alonso-Marks, 2016; Beaudrie y Ducar, 2012; Burgo, 2018; Carreira, 2012; Fairclough, 2012 y 2015; Polinsky, 2015; Potowski, 2005; Potowski y Lynch, 2014 y Rao y Kuder, 2016) coinciden en señalar que existen diferencias entre ambos perfiles de aprendices. Estas diferencias quedan resumidas en la tabla 3.

	<i>Alumnos L2 tradicionales</i>	<i>Alumnos heritage speakers</i>
<i>Contexto de adquisición</i>	Adquisición en el aula	Adquisición en el ambiente familiar
<i>Tipo de instrucción</i>	Instrucción formal	Sin instrucción formal
<i>Tipo de conocimiento</i>	Conocimiento de metalenguaje	Conocimiento intuitivo
<i>Uso del español</i>	Uso del español limitado al aula	Uso en contextos privados
<i>Registro</i>	Registro formal	Registro informal
<i>Variedad del español</i>	Español estándar o normativo	Heredan alguna variedad del español

<i>Mejores habilidades</i>	Mejores habilidades escritas	Mejores habilidades conversacionales
<i>Peores habilidades</i>	Peores habilidades conversacionales	Escasas o nulas habilidades escritas

Tabla 3. Diferencias entre estudiantes L2 y de herencia.

En primer lugar, debemos tener en cuenta el **contexto de adquisición**, es decir, el modo en el que los estudiantes han tenido acceso al español. Los estudiantes monolingües reciben instrucción formal y este es, generalmente, el único acercamiento que tienen con la lengua meta durante la mayor parte de su proceso de adquisición/aprendizaje. Sin embargo, los aprendices de herencia tienen el primer contacto con el español fuera del aula, en la mayoría de casos solo en el ámbito familiar, y raramente se escolarizan en la lengua de herencia (Polinsky, 2015), algo que solo ha cambiado en los últimos años (García, 2013). De esta forma, adquieren la lengua mediante exposición natural (Mikulski y Elola, 2013).

El **tipo de instrucción** que reciben es también diferente. Los estudiantes L2 adquieren el español en el aula, en un entorno simulado y de manera explícita. Los hablantes de herencia, en cambio, lo adquieren en casa, en un entorno natural y no explícito. De esta manera, la naturaleza de los datos que obtienen para construir su sistema lingüístico varía significativamente. Como hablantes nativos, los *heritage speakers* aprenden mediante datos positivos, es decir, “(contextualized) utterances in the ambient language” (Beck *et al.*, 1995, p. 178), mientras que los alumnos L2 aprenden a través de datos explícitos (por ejemplo, la instrucción gramatical) y negativos, como la corrección (Beck *et al.*, 1995).

Una consecuencia directa tanto del contexto de adquisición como del tipo de instrucción es el **tipo de conocimiento** predominante en cada perfil. Los aprendices L2 están acostumbrados a tareas que requieran un conocimiento metalingüístico (Burgo, 2018) y explícito del español (Montrul, 2013). En cambio, los aprendices de herencia están acostumbrados a un conocimiento implícito de la lengua (Burgo, 2018 y Potowski y Lynch, 2014), sobre la que no pueden expresarse en términos de metalenguaje, simplemente porque no han sido formados al respecto.

El **uso que hacen del español** es igualmente distinto. Los alumnos L2 suelen limitar el uso del español al aula, donde, necesariamente, se restringe el tipo de lengua al que van a estar expuestos. Los aprendices de herencia, por el contrario, ya usaban el

español con anterioridad a la experiencia en el aula, y lo emplean en diferentes contextos, principalmente con familiares y amigos pertenecientes a la misma comunidad de habla.

Otra diferencia importante es el tipo de **registro**. Generalmente, el español al que están expuestos los estudiantes L2 en el aula se corresponde con un registro formal, en contraposición a los hablantes de herencia, quienes están habituados a conocer y emplear un registro informal (Camus y Adrada-Rafael, 2015), raras veces un registro formal (Rolland, 2016) o académico.

Unida a ello está la cuestión de la **variedad del español**. Con frecuencia, los L2 adquieren una norma estándar (Montrul y Bowles, 2010), predominante en el aula, y no queda tiempo para tratar cuestiones como la variedad. Esta es una gran diferencia con respecto a los *heritage speakers*, en los que la variedad heredada no siempre coincide con la que habla o conoce el docente y hablan variedades que el profesorado considera estigmatizadas (Valdés, 2005). La relación entre norma y variedad es clave en la enseñanza del español a hablantes de herencia, como comentaremos más adelante.

Por último, es esencial tener en cuenta que ambos perfiles de aprendices presentan importantes diferencias respecto a cuáles son sus **mejores y peores habilidades**, es decir, tienen una mayor dificultad o facilidad en función del tipo de tarea (Carreira, 2012). Las condiciones de adquisición de los estudiantes L2 los convierten en excelentes gramáticos y en pésimos oradores: están acostumbrados a tareas que requieran un conocimiento metalingüístico y consciente del español, pero tienen pocas oportunidades para practicar la lengua oral (Burgo, 2018). Los *heritage speakers*, en cambio, generalmente tienen una mayor facilidad para la expresión oral que sus compañeros monolingües (Beaudrie y Ducar, 2012; Potowski, 2005 y Potowski y Lynch, 2014), pero con un uso limitado a contextos informales (Potowski, 2005), lo que en ocasiones no es apreciado en el aula, que prefiere un registro más formal. Ya que no se escolarizan en español, la mayoría carece de las herramientas para expresarse de manera escrita (Rolland, 2016). Por ello, tienen dificultades con las actividades de este tipo, así como en tareas centradas en la forma (Burgo, 2018).

Es importante tener en cuenta estas diferencias porque el modelo mayoritario es el de clases mixtas (Potowski, 2005; Bowles, 2011 y Burgo, 2018). Es decir, a pesar de los cursos específicos para *heritage speakers*, es frecuente que en el aula encontremos este perfil junto al de estudiantes monolingües L2. Aunque los alumnos de herencia constituyen un perfil creciente en las aulas de ELE, un problema que persiste es el

desconocimiento de los docentes (Alonso-Marks, 2016), a causa de carencias en su formación (Burgo, 2018). Es necesaria una formación específica que les permita conocer sus necesidades (Carreira, 2007; Fairclough, 2015; Potowski, 2005 y Torres Torres, 2011)⁶, puesto que, sin ella, los profesores “[n]o saben qué enseñar ni cómo enseñárselo” (Alonso-Marks, 2016, p. 529). Un ejemplo claro de estos casos es la cuestión de la norma y la variedad.

Recordemos que los *heritage speakers* adquieren el español en registros informales y variedades desprestigiadas. Ello entra en conflicto con los docentes, quienes tienden a estigmatizarlos (Polinsky, 2015) e insisten en enseñar una variedad estándar y de prestigio (Alonso-Marks, 2011). Investigadores como Alonso-Marks (2016) alertan de la necesidad de una enseñanza que promueva la diversidad lingüística como una riqueza. Se debe respetar la variedad (Alonso-Marks, 2016; Potowski, 2005 y Torres Torres, 2011), aun con una norma como referente (Potowski, 2005; Torres Torres, 2011 y Valdés, 2006). Con ello, no se trata de eliminar la variedad heredada, sino de añadir a ella una variedad estándar (Torres Torres, 2011). En este sentido, Potowski (2005) recurre a la metáfora de la boda y la playa: las prendas que usamos para cada ir a cada una no son estrictamente correctas o incorrectas, tan solo son más apropiadas para uno u otro contexto. No se debe luchar por eliminar el vestuario que nuestros alumnos traen, sino por expandir su repertorio. El uso exclusivo del español en el aula puede ser contraproducente (Potowski, 2005), por lo que se recomienda el uso de la alternancia de código (Andrade, 2019 y García, 2013), si bien explicándoles que suele asociarse a contextos informales (Potowski, 2005).

En general, se recomiendan aquellas prácticas que tengan en cuenta estas necesidades y diferencias con respecto a sus compañeros monolingües. Ya hemos señalado la necesidad del reconocimiento de la variedad lingüística como riqueza, en lugar de como un obstáculo. Es una forma de trabajar los factores afectivos y mejorar la relación entre el aprendiz y su identidad cultural. Emplear actividades que fomenten el desarrollo de la confianza son especialmente importantes, puesto que es un factor fundamental tanto en el mantenimiento como el desarrollo de la lengua de herencia (Polinsky, 2015). Valdés (2001) indica que muchos profesores piensan que dicho mantenimiento puede verse favorecido por la instrucción formal.

⁶ Potowski (2005) recoge una extensa lista de recursos para la formación docente en enseñanza de español a *heritage speakers*, así como una lista de recursos TIC que pueden usar tanto alumnos como profesores.

Junto al mantenimiento de la lengua, los docentes pueden jugar un importante papel en la mejora de las perspectivas sociales de estos alumnos. Carreira (2007) insiste en que la eliminación del *Latino gap* debería ser una de las responsabilidades de los profesores con alumnos *heritage*, por dos motivos principales: el desarrollo de la enseñanza a *heritage speakers* como campo y la propia economía americana, ya que la formación de la población latina afecta a sus oportunidades en el mundo laboral.

Respecto a la metodología, en modelos de clase mixta, Burgo (2018) aboga por una instrucción diferenciada, adaptada a las necesidades del aprendiz, y también señala que es necesario un refuerzo y una reflexión constantes por parte del docente, tanto sobre su propio hacer como sobre el papel que quiere que adopte el estudiante *heritage* en la dinámica de clase. La instrucción diferenciada puede combinarse con el aprendizaje colaborativo (Burgo, 2018), lo que favorece un equilibrio en la dinámica de alumnos L2 y de herencia. Para la enseñanza de la gramática, Potowski (2005) recomienda un enfoque comunicativo. Rao y Kuder (2016) aconsejan empezar con encuestas sociolingüísticas. Potowski (2015) aboga por trabajar con textos informales, no solo formales.

En cuanto a la evaluación, Burgo (2018) recomienda el uso de portafolios. Este método es particularmente eficaz, puesto que puede aplicarse con mayor facilidad a la diferencias entre alumnos, algo esencial desde antes del inicio del propio curso, en las pruebas de medición de la competencia (Fairclough, 2012). Relacionado con esto está la consideración del error. Siempre respetando la variedad del alumno, Potowski (2005) afirma que “el instructor debería señalar a los estudiantes los usos estigmatizados, usos demasiado informales para trabajos académicos, y los errores ortográficos y sintácticos” (Potowski, 2005, p. 55). Es decir, siempre desde el respeto, se deben corregir, por una parte, los errores propiamente dichos (esto es, usos imposibles en cualquier contexto) y, por otra parte, enseñarles que determinadas expresiones no son apropiadas para contextos formales o académicos, aun sin ser errores. No se trata, por tanto, de estigmatizar el habla de nuestros alumnos, sino de proporcionarles “las herramientas necesarias para que su forma de expresión sea aceptada en el mayor número de contextos posibles” (Potowski, 2005, p. 55). En el mismo sentido, Perara-Lunde y Melero-García (2015) advierten que la corrección negativa puede ser contraproducente, especialmente frente a compañeros L2. Para evitar esto, la corrección debe ser constructiva.

En resumen, los *heritage speakers* son hablantes nativos y bilingües que sufrieron un proceso de adquisición diferenciada, por el cual su lengua es distinta a la de los nativos tradicionales y los estudiantes L2. Por este motivo, sufren una fuerte estigmatización hacia su lengua, que perciben como deficiente e incompleta, lo que les lleva a inscribirse en cursos de ELE. Generalmente los docentes desconocen las necesidades de este perfil, derivadas de sus características, así como las particularidades de la lengua de estos hablantes. A continuación, trataremos la interlengua de los *heritage speakers*.

2.2. La interlengua

La interlengua es el sistema lingüístico intermedio entre la lengua materna y la lengua meta (Selinker, 2014). Según esta hipótesis, todos los estudiantes de segundas lenguas poseen este sistema, que se construye a lo largo de su proceso de adquisición/aprendizaje de manera similar (aunque no idéntica) a la adquisición de una lengua materna. En este punto analizaremos algunas de las cuestiones principales de la interlengua (como su definición, su relación con otros modelos y sus características), cómo se investiga y qué conexión tiene con los *heritage speakers*.

2.2.1. Definición y contexto

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, la interlengua puede definirse como el sistema lingüístico intermedio entre la lengua meta y las otras lenguas que el aprendiz conoce. Su definición reviste dificultades porque depende en gran medida de otros conceptos para los que aún no contamos con una definición indiscutible, como ocurre con la lengua materna. Sin embargo, existe un consenso general sobre qué es la interlengua.

Este término se aplica a diversos campos, como son el ámbito médico o la adquisición de lenguas maternas (Durão, 2007). Sin embargo, la acepción que nos interesa en esta tesis doctoral es la que se refiere a la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas. Ya con este sentido, se trata de un término propuesto por Selinker en 1969 y generalizado en 1972 (Camarero, 2012) para diferenciar el sistema lingüístico que emplean los alumnos en sus intentos por adquirir una lengua que no es la nativa. Según indica Durão (2007), los elementos principales que la conforman son tres: la lengua materna del estudiante, las lenguas extranjeras que conoce y la lengua meta. Realmente, en lugar de “lenguas extranjeras” sería más apropiado hablar de “las otras lenguas que el estudiante conoce”, un matiz que incluye una perspectiva multilingüe, lo que es importante en el caso de perfiles como el de los *heritage speakers*.

Se trata de un concepto especialmente útil porque nos informa acerca de en qué punto de su proceso de adquisición/aprendizaje se encuentra el estudiante. Para adquirir la lengua objetivo, el estudiante debe “superar etapas diversas de aprendizaje”, las cuales constituyen “evidencias de las huellas de la interiorización de las reglas de la lengua en cuestión” y que indican el estadio de aprendizaje en el que se halla el alumno (Durão, 2007, p. 31). Esto también implica que el aprendiz construye su lengua meta en

etapas diferenciables: primero se adquieren las estructuras más sencillas y después, las más complejas⁷. Es, por tanto, un proceso que funciona de forma similar a la adquisición de lenguas maternas. Sin embargo, como veremos, existen importantes diferencias.

El concepto de interlengua surge en un contexto determinado y como continuación de modelos previos dedicados a la adquisición de segundas lenguas, principalmente del análisis contrastivo y, de manera más estrecha, el análisis de errores (Durão, 2007). El **análisis contrastivo**⁸ entendía que la lengua meta se aprendía por imitación y el error se concebía de manera negativa como *fallos* en el proceso de aprendizaje que debían ser evitados. Los errores podían evitarse mediante predicciones, ya que, según esta tesis, su único origen era la influencia de la lengua materna. Esta versión, sin embargo, tuvo que ser reformulada cuando se comprobó que dichas predicciones no se basaban en producciones reales. Tarone (2010) advierte que este análisis no se basaba en estudios controlados, sino en producciones que los docentes recordaban de sus alumnos o en las que se fijaban. Es más, estas producciones se anotaban únicamente cuando se consideraban que estaban relacionadas con la lengua materna (puesto que se suponía que el camino hasta la lengua meta dependía exclusivamente de esta), mientras que el resto de la producción del estudiante no se tenía en cuenta.

Solo a finales de la década de los 60 del pasado siglo se comenzó a analizar producciones reales de alumnos con la consecuencia de una reformulación más débil de la tesis del análisis contrastivo (Durão, 2007). Sin embargo, seguían existiendo varios puntos conflictivos, principalmente la idea de que las lenguas se aprendieran por imitación. Esta tesis no podía explicar errores comunes entre estudiantes que claramente no provenían de su lengua materna. Estas observaciones llevaron al declive del modelo hacia la década de 1970 y propició el auge del análisis de errores (Durão, 2007).

El **análisis de errores** intentó suplir la carencia de la investigación que había supuesto el análisis contrastivo (Tarone, 2010), ya que ofrecía una explicación al hecho de que muchos errores no pudiesen explicarse por interferencias con la lengua materna:

⁷ A este respecto, véase el estudio de Hartshorne *et al.* (2018), dedicado a la adquisición de la sintaxis en hablantes L2. El estudio determinó que el periodo crítico de aprendizaje es mucho más extenso de lo que se creía (hasta los 17,4 años), tanto para estructuras simples normalmente adquiridas en la infancia temprana, como para estructuras consideradas de mayor dificultad.

⁸ Para este resumen, Durão, 2007.

no eran meras curiosidades, antes bien, “reflejaban estrategias universales de aprendizaje, entre las que la transferencia era tan solo una de sus causas” (Durão, 2007, p. 16). Es importante comprender que en este contexto ya había tenido lugar la revolución chomskiana, que proponía que las lenguas maternas no se adquirían por imitación, y que sus postulados afectaron a otras ramas de la lingüística (Selinker, 2019). Estudios posteriores, como el de Martohardjono y Flynn (1995), confirmaron que la lengua materna no es la principal base para el desarrollo de una L2. Es decir, en contraposición al análisis contrastivo, el análisis de errores rechazaba la imitación como el principal proceso en la adquisición de segundas lenguas, tal como proponía el modelo chomskiano para la adquisición de lenguas maternas. Frente al análisis contrastivo, el análisis de errores entendía que los alumnos no repetían simplemente lo que oían o leían, sino que empleaban estrategias, de una manera muy similar a como los niños aprenden su lengua materna. De esta forma, el error pasaba a considerarse de manera positiva como un paso necesario, “como parte del proceso de aprendizaje” (De Alba Quiñones, 2009, p. 2) y como una prueba del uso de dichas estrategias. Es en este momento cuando los distintos teóricos se dan a la tarea de elaborar clasificaciones de los errores, como veremos más adelante.

En este contexto, cobra especial importancia la figura de Corder. En un artículo fundacional, Corder (1967) se refirió al significado de los errores de los aprendices. Trazó paralelismos entre los errores de los niños que están adquiriendo la lengua materna y los aprendices de L2. En el caso de los primeros, no se consideraban estrictamente como errores, sino que se entendía que el niño estaba aplicando hipótesis sobre reglas y estructuras de manera sistemática (Corder, 1967). Ahora bien, ¿era posible que los estudiantes de L2 operasen de un modo similar? Corder creía que sí. En tan breve espacio, aglutinó las principales ideas que conforman el análisis de errores: también él creía que los errores de los estudiantes obedecían a estrategias muy parecidas a las que emplean los niños cuando adquieren su lengua materna, que la consideración del error (hasta entonces negativa) debía cambiar y, sobre todo, que dichos errores son sistemáticos, que conforman un sistema. Corder llamó a este sistema “competencia transicional” (Corder, 1967). Pese a las similitudes, admitía diferencias entre la adquisición de lenguas maternas y la de una L2. Los niños formulan un número ilimitado de hipótesis, mientras que los estudiantes de segundas lenguas teorizan siempre con su lengua materna como referente, buscando similitudes y diferencias (Corder, 1967).

Corder también abundó en la naturaleza del error. De esta forma, diferencia entre errores sistemáticos y no sistemáticos (Corder, 1967). Los segundos se deben a lapsus momentáneos relacionados con el cansancio u otras causas. Los hablantes nativos también los cometen y no “reflect a defect in our knowledge of our own language” (Corder, 1967, p. 166). A esta segunda clase (los errores no sistemáticos) los denominó “mistakes”, reservando “errors” para los errores sistemáticos. Son los errores de este segundo tipo los que nos informan acerca de las estrategias que emplea el alumno. De esta forma, Corder dejaba atrás la consideración negativa del error, afirmando que los errores son pasos necesarios en el aprendizaje: inevitables, porque aparecen sin depender de la voluntad de ninguno de los implicados, pero en modo alguno una distracción. Por tanto, es crucial que tanto profesores como investigadores los estudien en profundidad.

El artículo de Corder también supuso una diferencia importante con respecto al análisis contrastivo porque trasladó el foco de los docentes al alumnado, a sus necesidades. De igual forma, puso sobre la mesa una cuestión crucial: los errores también dependen del contexto (Corder, 1967). Los estudiantes L2 producen enunciados que pueden ser correctos en un contexto determinado, y como ejemplo cita la frase “I want to know the English” (Corder, 1967, p. 168), que puede ser correcta en cuanto a conocer a una persona, pero incorrecta si se refiere a saber el idioma. Este es un detalle esencial en investigación y los diseños que formulemos deben tener esto en cuenta. Por esta razón es imprescindible que pruebas como los test de aceptabilidad proporcionen un contexto en sus ítems.

Es también en este contexto cuando Selinker propuso el concepto de **interlengua** en 1969 (recordemos que de manera similar, Corder (1967) había propuesto el término “competencia transicional” tan solo dos años antes), en un artículo seminal dedicado a la transferencia. Selinker entendía que la transferencia no se había investigado desde un punto de vista científico y que los análisis contrastivos ajustaban los datos a la teoría, no al revés (Selinker, 1969). Era necesario analizar la lengua de los alumnos y determinar qué tipo de errores se daban realmente. Ahora bien, ¿qué clase de lengua era la que hablaban esos alumnos? En nota al pie, definió la interlengua de la siguiente manera:

An “interlanguage” may be linguistically described using as data the observable output resulting from a speaker's attempt to produce a foreign norm, i.e., both his errors and nonerrors.

(...) it must be dealt with as a system, not as an isolated collection of errors (Selinker, 1969, p. 71).

Así nace el concepto de interlengua, como consecuencia y continuación de los modelos ya mencionados: explica que es necesario partir del estudio de las producciones de los alumnos (a diferencia del análisis contrastivo, que se basaba en impresiones generales), del estudio de los errores (tal como concebía el análisis de errores) y de las producciones que no lo son, y que ese conjunto de producciones constituye un sistema organizado.

La interlengua, que había nacido de manera marginal en una pequeña nota al pie, se presenta de manera más elaborada en un artículo de 1972, llamado precisamente “Interlanguage” (Selinker, 1972). En relación al trabajo de Weinreich (1953), Selinker propuso la idea de que existía “a *psychological structure* and that it is *latent* in the brain, activated when one attempts to learn a second language” (Selinker, 1972, p. 211). Esta estructura latente también se relaciona con la obra de Lenneberg, aunque con algunas diferencias cruciales, como el que no exista un periodo crítico para que esta se active, o una total garantía de que efectivamente se active (Selinker, 1972). En su lugar, Selinker (1972) pensaba que solo un pequeño porcentaje de la población (en torno a un 5%) es capaz de activar esta estructura latente con éxito y conseguir una competencia nativa en una segunda lengua.

De nuevo en contraposición al análisis contrastivo, Selinker entendía que este aprendizaje se llevaba a cabo de manera implícita, no por enseñanza explícita, y ello le indujo a pensar que esa estructura latente era de hecho innata, en relación a los postulados de Chomsky, puesto que los aprendices adquieren tanto estructuras como principios de la lengua meta sin enseñanza explícita. El aprendizaje de segundas lenguas no podía seguir entendiéndose en términos de imitación, los alumnos empleaban estrategias, las cuales dividió en cinco tipos principales: la ya mencionada transferencia lingüística, la transferencia de aprendizaje (también llamada “transferencia por instrucción”), las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas, las estrategias comunicativas de segundas lenguas y la sobregeneralización (Selinker, 1972).

Características de la interlengua

La interlengua y la estructura latente de la que se sirve pueden describirse según una serie de características principales, la mayoría de las cuales aparecieron formuladas

en (Selinker, 1972) o en trabajos posteriores. Estas características, que describiremos a continuación, se recogen en la tabla 4.

1. Sistemática
2. Carácter innato
3. Sin periodo crítico
4. Sin garantías de que se active
5. Accesible con éxito solo a una pequeña parte de los alumnos
6. Carácter latente
7. Compuesta de datos observables
8. En constante construcción
9. No nativa

Tabla 4. Características de la interlengua y la estructura latente.

La primera característica se refiere a su **sistematicidad** (Selinker, 1969 y 1972). La interlengua es un sistema lingüístico que obedece a estrategias y procesos universales, lo que significa que no se trata de un grupo desordenado de fallos y otros elementos. Selinker tuvo en mente esta característica desde su primera definición, cuando entendió que las producciones de sus alumnos conformaban un sistema organizado y no “an isolated collection of errors” (Selinker, 1969, p. 71). Dichos errores no solo no podían explicarse únicamente por interferencias con la lengua materna, sino que seguían una serie de estrategias y procesos universales.

En segundo lugar, la interlengua se adquiere mediante una estructura con **carácter innato** (Selinker, 1972). Selinker entendía que los aprendices adquieren estructuras y principios de la lengua meta sin enseñanza explícita, de manera que debía entrar en juego un mecanismo de adquisición implícito e innato. La interlengua sería la manifestación de la estructura latente que activamos cuando aprendemos una segunda lengua, de forma similar a como los niños aprenden su lengua materna porque vienen predeterminados de manera innata para adquirir una lengua.

Sin embargo, a diferencia de la adquisición de la lengua materna, esta estructura latente **no tiene un periodo crítico** para activarse (Selinker, 1972). De esta manera, Selinker establecía una distinción principal con la estructura latente propuesta por Lenneberg: no existe un periodo de tiempo limitado para que un adulto pueda activar esta estructura latente y, en consecuencia, adquirir una segunda lengua. Cualquier alumno puede activar esta estructura latente en cualquier momento de su vida y

aprender cuantas lenguas desee⁹. A estas buenas noticias Selinker añade una poderosa restricción: **no existen garantías** de que se active (Selinker, 1972). Si bien todos los niños (salvo muy contadas excepciones) pueden activar la estructura que les permite adquirir su lengua materna, no existe una obligación para que la estructura que permite la adquisición de segundas lenguas en edad adulta se active, aunque esté presente en todos los alumnos. Es más, **solo una pequeña parte de los alumnos** puede en efecto activarla. Selinker (1972) afirmaba que solo un 5% de los alumnos podía activar esta estructura latente con éxito y conseguir una competencia nativa en una segunda lengua.

De igual forma, Selinker destacaba su **carácter latente** (Selinker, 1972). La interlengua es la manifestación de procesos psicológicos internos, que, de manera inconsciente, el alumno utiliza a la hora de adquirir una segunda lengua. Los estudiantes ponen a prueba hipótesis y teorías sobre las reglas que confeccionan la lengua meta, algo que hacen de manera inconsciente. De nuevo, se trata de una similitud con la adquisición de lenguas maternas. Dichos procesos no son evidentes a simple vista, puesto que son latentes, deben inferirse a partir de los datos que nos proporciona la interlengua.

Porque la interlengua se compone de **datos observables** (Selinker, 1969 y 1972), esto es, de producciones reales de los aprendices. Selinker entendía que el estudio de la adquisición de segundas lenguas debía hacerse con rigor, a partir de los datos que proporcionaban los alumnos. Confirió una especial importancia a las producciones, porque opinaba que era la única clase de intentos comunicativos que ofrecían datos observables y, sobre todo, relevantes (Selinker, 1972). En cualquier caso, incidió de especial forma en esta cuestión para distanciarse de modelos como el análisis contrastivo, que tendía a basarse en impresiones de los docentes sobre la lengua de sus alumnos. De forma similar al análisis de errores, Selinker puso el foco en los alumnos: ya no se trataba de la opinión (muchas veces sin fundamento real) de los profesores,

⁹ Posteriormente, la existencia de un periodo crítico para la adquisición de segundas lenguas fue objeto de debate. Birdsong (1999) recoge los principales argumentos de ambas posturas. A favor, los cambios a nivel cerebral (y, más concretamente, la pérdida de plasticidad neuronal), la pérdida de la capacidad de aprendizaje del lenguaje (o del acceso a ella), la posible pérdida de dicha capacidad por falta de uso a lo largo del tiempo, los cambios a nivel de procesamiento ligados al crecimiento, etc. En contra, el verdadero papel de la edad y los numerosos casos registrados de aprendices adultos con competencia muy similar a la de hablantes nativos.

había que comprobar qué ocurría realmente cuando los aprendices producían enunciados en la lengua meta.

Las dos últimas características se refieren a la naturaleza de la interlengua como sistema. Por una parte, la interlengua es un sistema lingüístico **en constante construcción**. Esto quiere decir que, a diferencia de las lenguas maternas, la interlengua no tiene una gramática fija, sino que se construye y reconfigura a partir de los intentos del estudiante por adquirir la lengua meta. De nuevo, es un proceso similar a la adquisición infantil: sin embargo, en la adquisición adulta este proceso dura más. Asimismo, el sistema lingüístico que se obtiene **no es una lengua nativa** (Selinker, 2014). Sin embargo, en el debate actual existen dos posiciones al respecto. La de Selinker, como ya hemos dicho, es que la interlengua no es una lengua nativa. Otros investigadores, por el contrario, afirman que sí lo es, aunque su sistema de reglas es permeable (Tarone, 2010).

2.2.2. *La interlengua de los heritage speakers*

En el punto anterior hemos visto algunas de las características principales de la interlengua (como pueden ser su sistematicidad o que se trate de un sistema lingüístico no nativo). Sin embargo, la hipótesis de la interlengua tiene como modelo un perfil de estudiante ideal, que suele ser monolingüe. Las características de la interlengua pueden variar en otros tipos de aprendices, como veremos a continuación. Este es el caso de los *heritage speakers*.

Una diferencia crucial con respecto a la interlengua de los estudiantes monolingües es la que se refiere a la sistematicidad. De forma general, todos los aprendices de segundas lenguas atraviesan una serie de etapas (Durão, 2007), en una progresión de menor a mayor dificultad. Esta progresión es la que, entre otras cosas, nos permite dividir a nuestros alumnos por niveles (por ejemplo, los tradicionales inicial, intermedio o avanzado o los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Esta progresión sigue, como decimos, un orden lógico. Los estudiantes establecen relaciones entre los diferentes componentes (Durão, 2007), por lo que los que no dominan las estructuras más básicas, generalmente, no son capaces de adquirir las más complejas. De manera similar a como los niños adquieren la lengua materna, estos aprendices siguen un orden de adquisición más o menos predecible. Sin embargo, esta progresión no parece darse en muchos estudiantes de herencia, quienes a menudo tienen un dominio desigual del español, mostrando “un notable desajuste entre

las destrezas lingüísticas” (Torres Torres, 2011, p. 138). No podemos esperar el mismo nivel de competencia en todos los *heritage speakers* porque varían mucho dentro de un continuum (Polinsky, 2015). Por ejemplo, suelen conservar una pronunciación nativa o cuasi nativa, incluso cuando poseen una competencia lingüística baja (Polinsky, 2015). En ocasiones, son capaces de dominar estructuras más complejas (por ejemplo, la distinción entre los modos indicativo y subjuntivo), pero fallan en cuestiones de menor dificultad (siguiendo el ejemplo anterior, la conjugación verbal). Esto puede indicar que nos encontramos ante un caso de *language attrition* (ver punto 2.1.4), cuando las estructuras más básicas se adquirieron durante la infancia y se perdieron con posterioridad. En otros casos, no tenemos manera de saber qué ocurrió: simplemente contamos con el producto. Esto guarda un fuerte contraste con la visión tradicional del hablante bilingüe como alguien con una competencia similar en ambas lenguas. Esta visión, sin embargo, ha sido discutida por la teoría de la multicompetencia de Cook (1992), como veremos. De igual forma, establece una importante diferencia con los estudiantes L2. Si los estudiantes considerados tradicionales siguen un proceso de adquisición/aprendizaje teóricamente lineal, los alumnos *heritage speakers* reflejan uno desigual, a veces con lagunas (figura 1).

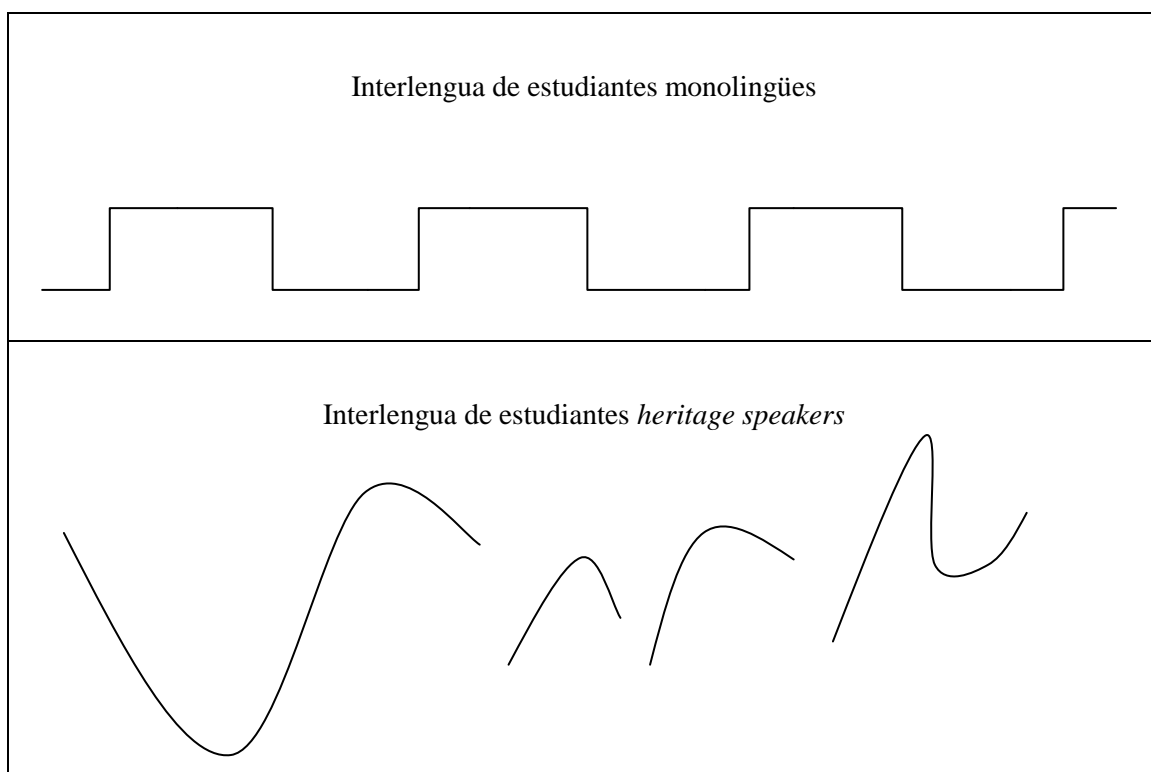


Figura 1. La interlengua de estudiantes monolingües y *heritage speakers*.

La interlengua nos indica en qué punto del proceso de adquisición/aprendizaje se encuentra un alumno (Durão, 2007). Por lo tanto, es también útil para la asignación de niveles. Estos estándares suelen establecerse tomando como base el perfil de estudiantes monolingües y teniendo en consideración la progresión lineal que hemos mencionado. Sin embargo, estos estándares no pueden aplicarse al perfil de los *heritage speakers* porque presentan un nivel de dominio muy desigual en algunas áreas. En este sentido, Fairclough (2015) apunta la necesidad de un modelo de clasificación de niveles similar a la del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas adaptada a los *heritage speakers*. La adecuación de las pruebas a las necesidades que requiere este perfil es también una cuestión recurrente en la investigación sobre su interlengua.

Hasta ahora hemos descrito de manera general las particularidades de la lengua de los *heritage speakers*. Algunas de sus propiedades han sido definidas a partir de estudios que investigan su interlengua (tanto en comparación con estudiantes L2 o hablantes nativos, como de manera descriptiva e individual). Estos estudios son de especial utilidad para un conocimiento mayor sobre qué puede encontrarse el profesor con este tipo de alumnos. A continuación describiremos esas particularidades en algunas de las áreas de la lengua en el español de los *heritage speakers* de EEUU.

a) Fonética y fonología¹⁰: se han realizado estudios dedicados a las vocales. Elias *et al.* (2017), en un estudio no comparativo, apuntan que la realización de las vocales se ve afectada por la alternancia de código y por el acento prosódico léxico. Ronquest (2016), también en un estudio no comparativo, concluye que existen diferencias en la realización de las vocales dependiendo del tipo de discurso (más libre o más controlado).

Asimismo, se ha abordado el estudio de las consonantes. Amengual (2016) dedica su investigación a los correlatos acústicos [r] – [r̄], cuyas conclusiones afirman diferencias entre los *heritage speakers* que son dominantes en inglés y los que no. Los hablantes de herencia con inglés como lengua dominante guardaban más similitudes con estudiantes de L2, incluso en un nivel intermedio-avanzado. Rao (2015) examina la realización de los fonemas /b, d, g/ y la influencia del contexto en *heritage speakers* de diferentes perfiles, desde aquellos que lo hablaban con regularidad hasta los que contaron con una exposición mínima al español. Solo los *heritage speakers* que

¹⁰ Para un estudio general sobre la bibliografía dedicada a este tema, puede consultarse Rao y Kuder (2016).

hablaron la lengua de herencia al menos hasta los 14 años y de manera constante tuvieron una realización nativa. Estos resultados sugieren que la exposición a la lengua de herencia y la conexión personal con la misma son factores que influyen en la realización de estos fonemas.

En resumen, en el área de la fonética y la fonología, los *heritage speakers* presentan a menudo diferencias con respecto a los hablantes nativos monolingües.

b) Gramática: esta es, sin ningún género de dudas, el área más investigada. Aunque en general abundan los trabajos comparativos, también se siguen realizando estudios de caso como el de Acosta Corte (2013), que en una prueba de redacción escrita encuentra numerosos errores a nivel morfosintáctico y que entiende como producto de una adquisición incompleta. Sin embargo, los estudios de caso son la excepción y el grueso de la producción se concentra en trabajos experimentales transversales que comparan la interlengua de grupos de estudiantes.

Una de las cuestiones más investigadas es el subjuntivo, generalmente en relación con otras estructuras. Mikulski (2010) investigó el subjuntivo volitivo en *heritage speakers* tras un estudio piloto con hablantes nativos en pruebas de aceptabilidad, de editar oraciones y rellenar los huecos. Dividió los participantes de herencia en dos grupos, bilingües tempranos (antes de los 6 años) y tardíos, entre los que no se hallaron diferencias significativas. Las diferencias se daban solo si había diferencias de uso: a mayor uso y más contextos, mejores resultados. En un estudio comparativo posterior, Mikulski y Elola (2013) trabajaron el uso de subjuntivo a la hora de dar consejos en aprendices de herencia y L2. Los participantes realizaron una tarea oral siguiendo las instrucciones aprendidas en clase. En esta ocasión, sí se hallaron diferencias, puesto que los *heritage speakers* usaron más el subjuntivo que sus compañeros L2. Por otra parte, Montrul y Perpiñan (2011) trataron las diferencias entre modo indicativo/subjuntivo y de los tiempos verbales pretérito/imperfecto en un estudio con informantes nativos y estudiantes de herencia y L2, quienes realizaron pruebas de reconocimiento escrito (elegir una opción y rellenar huecos) y de juicio (valorar si eran oraciones lógicas o no). Los resultados demostraron que los *heritage speakers* coincidían con el grupo nativo solo en algunos aspectos y presentaban diferencias con sus compañeros L2: los *heritage* lo hicieron mejor desde el punto de vista gramatical, mientras que los L2 fueron mejores en el modo verbal.

Por último, Zyzik (2014) se centró en la expresión de la causatividad en estructuras *hacer*+infinitivo y *hacer que*+subjuntivo. Este trabajo, que comparó dos grupos de *heritage* y nativos en una prueba escrita, encontró que los resultados globales eran similares, aunque los nativos prefirieron la opción *hacer*+infinitivo. Además, el orden de palabras en los *heritage speakers* coincidía en el 89% de los casos con el orden en español: es decir, la transferencia lingüística, de haberla, era muy limitada. El estudio del subjuntivo, por tanto, ofrece resultados dispares, si bien se puede concluir que los *heritage speakers* presentan diferencias tanto con respecto a hablantes nativos (a veces, en un grado mínimo) como con estudiantes L2.

Desde el punto de vista verbal, además del ya citado Montrul y Perpiñan (2011), Chui (2016) se centra en los verbos deícticos de movimiento en tres grupos de participantes (dos de aprendices y uno de control conformado por nativos). Basándose en un test de aceptabilidad, concluyó que ambos grupos de estudiantes cometieron un gran número de errores cuando el estímulo estaba orientado hacia el oyente. El patrón de interlengua de los *heritage speakers* para estos verbos mostraba un estadio intermedio entre los hablantes nativos y los estudiantes L2.

Cuza y Frank (2015) analizaron las *double complementizer questions* (estructuras del tipo “Ramón le dijo a Celina que dónde cenó anoche”) en dos grupos de estudiantes y uno de control. Utilizaron tres tipos de pruebas: ejercicio de completar la oración, test de aceptabilidad y selección múltiple. Lo interesante es que, dependiendo del tipo de prueba, se obtuvieron resultados dispares. Los *heritage speakers* lo hicieron mejor que los L2 en el ejercicio de selección múltiple y también en el de completar la oración (aunque no tanto como los nativos). Sin embargo, en la prueba de aceptabilidad no se hallaron diferencias significativas entre los dos grupos de aprendices.

Existen varios trabajos dedicados al estudio del sujeto. En un estudio comparativo, Montrul (2018) examinó el desarrollo lingüístico de sujetos nulos y explícitos en *heritage speakers* en edad escolar y adultos frente a hablantes mexicanos. Tras una tarea de narración oral semidirigida, Montrul encontró que la expresión del sujeto es diferente en los hablantes de herencia (tanto menores de edad como en edad adulta) con respecto a los hablantes monolingües, y que existe una conexión entre el desarrollo bilingüe de los *heritage speakers* niños y adultos. En otro estudio comparativo (esta vez con nativos y estudiantes de herencia y L2), Rodríguez y Reglero (2015) investigaron la concordancia básica sujeto-verbo en oraciones de tipo SV. Los resultados indicaron que, al menos en pruebas de aceptabilidad, los alumnos *heritage* se

acercaban más al grupo de control, lo que sugiere que parten con cierta ventaja con respecto a sus compañeros de aula.

Martínez (2007), en un estudio no comparativo y solo con alumnos de herencia, examinó los sujetos explícitos y nulos en la expresión escrita, y halló casos de transferencia del inglés en los sujetos explícitos, con una diferencia notable: eran mucho más frecuentes en textos formales que informales. Silva-Corvalán (2015) también investigó el sujeto nulo y el sujeto pos o preverbal en sus dos nietos bilingües español-inglés, en un estudio longitudinal hasta los seis años mediante el cual encontró diferencias con respecto a la adquisición de hablantes monolingües. Poco después (Silva-Corvalán, 2018), comparó estos resultados con los de *heritage speakers* adultos, encontrando que en ambos grupos se daba un uso mayor de sujetos explícitos. Sin embargo, este estudio es también interesante porque no se limitó a investigar solo los sujetos, sino que estuvo dedicado a comprobar si en los *heritage speakers* existe una simplificación desde el punto de vista gramatical. Silva-Corvalán se centró en tres aspectos: los ya mencionados sujetos, los clíticos pronominales y los tiempos verbales. Los resultados no solo indicaron una abundancia de sujetos explícitos, también omisiones de clíticos pronominales y un sistema verbal reducido. Puesto que esta simplificación se dio de manera similar tanto en hablantes adultos como niños, estos resultados apoyarían la tesis de la adquisición incompleta.

Esta simplificación parece confirmarse en otros trabajos, como los dedicados a los complementos. Montrul y Bowles (2009) investigaron el objeto directo con *a* en un estudio comparativo entre hablantes nativos y de herencia. En pruebas de producción oral y de aceptabilidad, los resultados revelaron diferencias entre ambos grupos, lo que apuntaría a una simplificación gramatical, al menos, para esta estructura en concreto.

Otra vertiente es la que examina cómo la lengua dominante influye en la de herencia, desde el punto de vista de fenómenos que se dan en el inglés, pero no en el español. Un estudio de este tipo es el de Pascual y Cabo y Gómez Soler (2015) sobre el *preposition stranding*: el inglés permite que una preposición aparezca sin complemento al final de la oración, lo que no sucede en español. Este trabajo comparó un grupo de hablantes nativos con dos de herencia (uno secuencial y el otro simultáneo) de nivel intermedio-avanzado. En pruebas de aceptabilidad y de crear oraciones con palabras clave dadas, los resultados indicaron que el patrón de los *heritage speakers* secuenciales era más tolerante al *preposition stranding*, con lo que la exposición a la lengua se confirma como un factor determinante.

Existen pocos trabajos dedicados a otros componentes de la gramática. Camacho y Kirova (2018) investigaron el posicionamiento de adverbios en participantes de herencia y nativos. En pruebas de aceptabilidad y selección múltiple, encontraron que los resultados de los *heritage speakers* se parecieron a los de los nativos, aunque con algunas diferencias. Dichas diferencias, aducen los autores, se deben a su bilingüismo, puesto que tendían a preferir opciones que fueran gramaticales tanto en inglés como en español.

Por último, existen apenas tres estudios que examinen la relación de los *heritage speakers* con los verbos de régimen preposicional, y esto de manera tangencial, puesto que se refieren a las preposiciones en general. La tesis de Said-Mohand (2006) trata las preposiciones desde el punto de vista de los marcadores+sintagma preposicional en entrevistas con 56 informantes de herencia. García (1979) realizó un estudio comparativo sobre el uso de *pa(ra)+lugar* en hablantes mexicanos y de herencia de El Paso, Texas. García no habla específicamente de *heritage speakers*, puesto que en aquella época el término no estaba tan extendido como hoy en día, y en su lugar se refiere a participantes mexicanos y chicanos. Valiéndose de un test de aceptabilidad, esta autora analizó el uso de la preposición *para* según cuatro categorías: 1) *ir+para*, 2) *para* y otros verbos de movimiento, 3) *pa(ra)+lugar* (ubicación estática) y 4) *para* y comparación con otras partículas por influencia del inglés (por ejemplo, *volver patrás*, que achaca al inglés *to go back*). Sus resultados indicaron que los mexicanos solo aceptaban *ir+para*, mientras que los *heritage* extendían el uso de *para* a más contextos (con otros verbos de movimiento y *para+partícula*). Además, los participantes de herencia estaban perdiendo la distinción semántica de *a* y *para* en algunas frases locativas. En un trabajo posterior (García, 1995), la misma autora volvió a tratar las preposiciones, esta vez *en*, en el español de San Antonio, Texas. En este caso la muestra se limita a informantes de herencia (que García denomina *Mexican American*), nacidas en San Antonio o que se habían mudado allí antes de los 5 años, aprendiendo español en el hogar.

Tras realizar entrevistas de carácter informal con una duración de entre 45 y 60 minutos, García extrajo 435 oraciones que empleaban *en* y que dividió en varias categorías fundamentales, de las que solo comenta *en* con valor locativo, *en* en locativos, cuasilocativos y conceptos asociados y *en* con valor temporal. Una de las categorías que menciona, pero no analiza, es el uso de *en* con verbo. En las categorías que sí describe, García (1995) encuentra usos distintivos del habla de San Antonio,

especialmente un uso sobregeneralizado de *en* que, advierte, no puede deberse solo a influencia del inglés. Aunque se trate de aproximaciones breves, estos estudios indican diferencias en el uso de preposiciones en los *heritage speakers* de EEUU. El único estudio que conocemos dedicado a los verbos de régimen preposicional¹¹ y los hablantes de herencia es el que realizamos como Trabajo de Fin de Máster en 2015, y que, en un test de aceptabilidad, confirmó los resultados de los estudios ya mencionados, pues también encontramos diferencias (Carrillo Rivas, 2018). Dicho trabajo supuso un acercamiento preliminar, que ampliaremos en esta tesis.

En resumen, respecto a la gramática, la mayoría de estudios atestiguan diferencias tanto con respecto a hablantes monolingües como estudiantes L2. Dichas diferencias se consideran a veces en términos de simplificación gramatical, como consecuencia de una adquisición incompleta.

c) Léxico: el vocabulario de los *heritage speakers* es un área poco investigada, quizá por las dificultades que comporta la gran heterogeneidad de variedades lingüísticas heredadas. Algunos estudios no se centran exclusivamente en esta cuestión, aunque sí la tratan junto a otros aspectos. Un ejemplo es el ya mencionado estudio de Silva-Corvalán (2015) dedicado a la sintaxis, pragmática y, por último, léxico, en la adquisición de herencia simultánea infantil. En este trabajo, la autora realiza un estudio longitudinal de sus dos nietos a través de grabaciones de sus producciones durante los primeros seis años. El análisis de estas grabaciones afirmó que la adquisición del inglés no se vio afectada: sí la del español en algunos aspectos, que podrían propiciar cambios lingüísticos y nuevas variedades.

En suma, aunque se trate de un área con pocos estudios, parece que desde el punto de vista del léxico también existen diferencias entre los *heritage speakers* y los hablantes monolingües.

¹¹ El estudio de Zyzik (2014), dedicado a la expresión de la causatividad, contiene una categoría con verbos preposicionales. Sin embargo, puesto que no se consideró el ajuste a la forma y las respuestas de los participantes se incluyeron incluso si contenían errores morfológicos o sintácticos, entendemos que no tuvo en cuenta el régimen preposicional, sino el empleo de dichos verbos en cuanto a expresión de la causatividad. Así, no lo hemos considerado como un estudio que examine propiamente los verbos de régimen preposicional.

d) Pragmática: otra área poco tratada es la pragmática, aunque empieza a ganar terreno en los últimos años. Prueba de ello es el estudio de Silva-Corvalán (2015) ya citado, a los que se unen los de Barros García y Bachelor (2018) y Enríquez y Díaz (2018), ambos dedicados a los actos de habla y, específicamente, a los actos de petición. La investigación de Barros García y Bachelor (2018) trata las diferencias entre estudiantes de herencia y monolingües L2. En un nivel intermedio-avanzado, los resultados demostraron que, desde el punto de vista de las peticiones y a diferencia de sus compañeros monolingües, los *heritage* ya tenían una competencia pragmática desarrollada y no precisaban instrucción: es más, la instrucción podía resultar contraproducente. Enríquez y Díaz (2018) se centraron en la cortesía en actos de petición para situaciones vendedor/cliente. Trataron de hallar diferencias entre tres grupos: estudiantes de herencia y L2 y un grupo de nativos. Los resultados determinaron que los *heritage speakers* presentaban diferencias tanto con nativos como con estudiantes L2: por una parte, produjeron más que sus compañeros estudiantes (quienes, además, usaron muchas menos formas estándar y más estrategias de compensación). Por otra parte, los estudiantes *heritage* usaron más estrategias de compensación que los nativos. Los dos grupos de aprendices presentaron dificultades con la distinción tú/usted. En cualquier caso, las autoras demostraron que los *heritage speakers* diferían tanto de los estudiantes L2 como de los nativos.

En resumen, los estudios dedicados a la pragmática indican que también en esta área los *heritage speakers* se diferencian tanto de los hablantes monolingües como de sus compañeros L2.

e) Expresión escrita: puesto que los *heritage speakers* presentan un bajo porcentaje de alfabetización en la lengua de herencia, no es de extrañar que existan trabajos dedicados a sus habilidades en la expresión escrita. El trabajo ya citado de Martínez (2007), no comparativo, investigó las habilidades escriturales de estos estudiantes a través de la estructura sujeto explícito-nulo. Los participantes debían tratar el mismo tema en dos tipos de textos: informal y formal. La transferencia del inglés en los sujetos explícitos fue mucho más evidente en contextos formales que informales.

Un aspecto recurrente es la relación entre producción escrita y argumentación. Paredes (2015) examina la escritura argumentativa en estudiantes de herencia. Conformó un corpus de 42 ensayos, de los cuales 18 fueron considerados para su análisis. Según este análisis, los participantes emplearon estrategias comunicativas

acordes a un registro académico, lo que según Paredes sugiere que los estudiantes de herencia no tienen unas habilidades escriturales tan limitadas a la hora de elaborar textos argumentativos. Spicer-Escalante (2009) realizó un estudio comparativo entre nativos mexicanos, estudiantes de herencia y aprendices L2 (quienes debían escribir en inglés y en español). En textos argumentativo-persuasivos, el estudio encontró que la escritura en español de los *heritage speakers* era diferente tanto a la de los nativos como a la de los estudiantes L2.

En suma, los estudios de la expresión escrita confirman diferencias entre los hablantes de herencia, los nativos monolingües y los estudiantes L2.

La tabla 5 resume los estudios analizados y las conclusiones a las que han llegado.

Área	Estudio	Tema	Hipótesis
Fonética y Fonología	Elias <i>et al.</i> (2017)	Alternancia de código y acento prosódico léxico y su efecto en la realización de las vocales	N ≠ HS
	Ronquest (2016)	Variación estilística y vocales	N ≠ HS
	Amengual (2016)	Correlatos acústicos [r] – [r]	N ≠ HS = L2
	Rao (2015)	Realización de los fonemas /b, d, g/	N ≠ HS
Gramática	Acosta Corte (2013)	Morfosintaxis	N ≠ HS
	Mikulski (2010)	Subjuntivo volitivo	
	Mikulski y Elola (2013)	Subjuntivo (dar consejos)	HS ≠ L2
	Montrul y Perpiñan (2011)	Morfosintaxis: tiempos verbales (pretérito/imperfecto) y modo (indicativo/subjuntivo)	N ≠ HS ≠ L2
	Zyzik (2014)	Expresión de la causatividad en estructuras <i>hacer que</i> +infinitivo o <i>hacer que</i> +subjuntivo	N = HS
	Chui (2016)	Verbos deícticos de movimiento	N ≠ HS ≠ L2
	Cuza y Frank (2015)	Double complementizer questions	N = HS ≠ L2 (selección múltiple y completar la oración, sin diferencias entre HS y L2 en la prueba de aceptabilidad)

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

	Montrul (2018)	Sujetos nulos y explícitos	N ≠ HS
	Rodríguez y Reglero (2015)	Concordancia básica sujeto-verbo en oraciones de tipo SV	N = HS ≠ L2
	Martínez (2007)	Sujetos nulos y explícitos	N ≠ HS
	Silva-Corvalán (2015)	Sujeto nulo y sujeto pos o preverbal en adquisición de herencia simultánea infantil	N ≠ HS
	Silva-Corvalán (2018)	Simplificación gramatical	N ≠ HS
	Montrul y Bowles (2009)	Objeto directo con A	N ≠ HS
	Pascual y Cabo y Gómez Soler (2015)	Preposition stranding	N ≠ HS
	Camacho y Kirova (2018)	Posicionamiento de adverbios	N ≠ HS
	García (1979)	PA(RA)+lugar	N ≠ HS
	García (1995)	Uso de EN	N ≠ HS
	Carrillo Rivas (2018)	Verbos de régimen preposicional	N ≠ HS ≠ L2
Léxico	Silva-Corvalán (2015)	Léxico en adquisición de herencia simultánea infantil	N ≠ HS
Pragmática	Barros García y Bachelor (2018)	Peticiones	HS ≠ L2
	Enríquez y Díaz (2018)	Peticiones	N ≠ HS ≠ L2
Expresión escrita	Martínez (2007)	Habilidades escriturales (sujeto nulo o explícito)	N ≠ HS
	Paredes (2015)	Escritura argumentativa	N = HS
	Spicer-Escalante (2009)	Habilidades escriturales	N ≠ HS ≠ L2

Tabla 5. Estudios de la interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU.

A partir de estos estudios tomados en conjunto, ¿qué conclusiones cabe esperar? Por una parte, encontramos trabajos que hallan similitudes entre hablantes de herencia y nativos (N = HS). Por otra, para el mismo caso, existen trabajos que detallan diferencias

entre ambos ($N \neq HS$), cuyos resultados indican, en algunos casos, que el perfil de estos hablantes se acercaría más al de los estudiantes L2 ($N \neq HS = L2$). Existe una tercera posibilidad: los *heritage speakers* presentan diferencias tanto con hablantes nativos tradicionales como con estudiantes L2 ($N \neq HS \neq L2$), lo que indica que se trata de un perfil diferente a ambos. Esta es nuestra postura y la que defendemos en este trabajo. Creemos, en consecuencia, que sus necesidades son distintas y que, por tanto, es de vital importancia describirlas y tenerlas en cuenta, tanto en la investigación sobre adquisición de lenguas maternas como en la de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas, la perspectiva que más nos interesa para este trabajo.

Una conclusión a la que llegan muchos de los estudios citados es que la interlengua de los *heritage speakers* guarda diferencias tanto con la de estudiantes L2 como con la lengua de los hablantes nativos tradicionales. Una diferencia crucial con estos últimos es que son monolingües. Teniendo en cuenta estas diferencias con otros perfiles, se abre el debate sobre si resulta adecuado entender la lengua de los *heritage speakers* según el modelo de interlengua. Por una parte, algunas de las características principales de la interlengua se dan también en estos hablantes. Montrul (2014) señala que la transferencia, la fosilización y la simplificación no son procesos exclusivos de los aprendices L2 adultos, sino que se dan también en contextos multilingües. Asimismo, indica que la adquisición incompleta se da tanto en la adquisición L2 como en los hablantes de herencia. Esta postura entiende que la lengua de los *heritage speakers* comparte muchas similitudes con la interlengua de alumnos L2:

Like second language learners, heritage speakers display non-native or non-targetlike features in their heritage language –most notably in morphology, complex syntax, semantics and discourse pragmatics– (Montrul, 2014, p. 94).

Esta postura acerca la figura del *heritage speaker* a la del aprendiz L2 y aunque la considera en términos de adquisición incompleta, admite que este fenómeno nos obliga a replantearnos la adquisición de lenguas nativas y que sus interlenguas pueden convertirse en nuevas variedades del español si se dan en grandes comunidades (Montrul, 2014).

A pesar de estas similitudes, es cierto que existen diferencias con respecto a algunas características de la interlengua. La más importante es la que considera que las interlenguas no son sistemas lingüísticos nativos (Selinker, 2014). Aunque compartan

similitudes, la realidad es que los hablantes de herencia no se comportan ni como los estudiantes L2 ni como los hablantes monolingües. Por este motivo, en lugar de en términos de la hipótesis de interlengua, quizá sea más adecuado concebirlos según el modelo de la multicompetencia de Cook (1992), como ya sugirió Valdés (2005).

El modelo de la **multicompetencia** plantea una reinterpretación del bilingüismo tradicional, en el que un hablante tiene el mismo nivel de competencia en dos lenguas. Cook (1992) arguye que este modelo no se ajusta a la realidad, entre otras razones porque raramente se tiene acceso a dos lenguas en los mismos contextos y con la misma disponibilidad. De esta forma, entiende que la figura del bilingüe equilibrado es la excepción, no la norma, y en su lugar propone la figura del usuario L2 (*L2 user*). Los usuarios L2 adquieren dos (o más lenguas), pero con distintos niveles de competencia, de manera que una de las lenguas suele dominar. Además, no son la suma de dos monolingües, sino que las dos lenguas se entremezclan en algunas áreas (Cook, 1992). Hofer (2017) explica que estos sistemas no existen en compartimentos separados y que la relación entre las partes de los sistemas varía mucho entre los individuos. Esto es fácilmente aplicable a los *heritage speakers*, quienes presentan una fuerte heterogeneidad. Otra propuesta fundamental del modelo de multicompetencia es que los usuarios L2 no funcionan como los monolingües (Cook, 1992). Dada esa diferencia de comportamientos, Cook (1992) considera que la comparación entre hablantes bilingües y monolingües no debe hacerse. En un sentido similar, Hofer (2017) entiende que debido a esas diferencias no se debe considerar a los usuarios L2 como deficientes o incompletos, y denuncia que la mayoría de la investigación parte de una perspectiva monoglósica (Hofer y Jessner, 2019).

Nosotros convenimos con Valdés (2005) en que los *heritage speakers* reúnen las características necesarias para considerarlos según el modelo de multicompetencia de Cook (1992). Este trabajo parte de la hipótesis de que existen diferencias entre los *heritage speakers* con respecto a los hablantes nativos tradicionales y los estudiantes L2.

2.2.3. ¿Cómo se estudia la interlengua? Metodología investigadora

La interlengua no es un método de análisis, sino una teoría o enfoque sobre la adquisición de segundas lenguas (Tarone, 2014). Los análisis de interlengua no establecen un método de investigación único o propio, sino que se valen de los de teorías afines, como el análisis de errores. De este es especialmente deudor, ya que suele emplearse en la investigación (tanto comparativa como individual) de ELE, de manera

más frecuente en el mundo anglosajón (Penadés Martínez, 2003). Este método se basa en la recopilación de producciones de los estudiantes para analizar sus errores y, en función del tipo encontrado, determinar cuestiones como qué estructuras son de especial dificultad para grupos específicos o en qué orden suelen adquirirse.

El error, por tanto, cobra una especial significación, ya que se erige en la mejor prueba con la que contamos. Puesto que la mayoría de errores no pueden seguir explicándose en términos de interferencia con la lengua materna, existe un amplio abanico de **clasificaciones del error**, en un intento por explicar todos los tipos posibles. Sin embargo, esta es una limitación importante de este método, puesto que no existen taxonomías únicas y fijas, sino que cada autor tiende a establecerla en función de sus necesidades (De Alba Quiñones, 2009). Esto facilita la tarea personal, pero dificulta la comparación entre estudios (Durão, 2007). A pesar de todo, existen unos criterios generales que suelen seguirse, como son el criterio lingüístico, el gramatical y el etiológico (tabla 6).

Criterio lingüístico o descriptivo	Criterio gramatical	Criterio etiológico-lingüístico
<ul style="list-style-type: none"> - omisión - adición <ul style="list-style-type: none"> a) doble marca b) regularización c) simple adición - formación errónea - ausencia de orden oracional 	<ul style="list-style-type: none"> - errores fonológicos - errores ortográficos - errores morfológicos - errores sintácticos - errores léxicos - errores semánticos - errores pragmáticos 	<ul style="list-style-type: none"> - errores interlingüísticos - errores intralingüísticos <ul style="list-style-type: none"> a) sobregeneralización b) ignorancia restricciones de la regla c) aplicación incompleta de reglas d) hipótesis falsa de conceptos

Tabla 6. Principales clasificaciones del error (elaboración propia).

El **criterio lingüístico o descriptivo** es uno de los más empleados y describe la alteración de las estructuras (Santos Gargallo, 1993). De esta manera, se establecen errores de omisión, adición (esta, a su vez, de tres tipos: doble marca, regularización o simple adición), formación errónea y ausencia de orden oracional (Santos Gargallo, 1993). En los errores de omisión, se omite un morfema o una palabra que debería aparecer para conformar un enunciado gramaticalmente aceptable (Santos Gargallo, 1993 y Durão, 2007). En los errores de adición, en cambio, se usa un morfema o palabra que no debería usarse, bien porque resulta redundante (Durão, 2007), bien porque afecta a la aceptabilidad gramatical del enunciado (Santos Gargallo, 1993). Santos Gargallo

(1993) indica que los errores de adición pueden ser de varios tipos: cuando se añade una marca gramatical extra que resulta innecesaria (doble marca), cuando se produce una falsa analogía (regularización de las reglas) y cuando se realiza una simple adición que no obedece a ninguna de las otras dos causas. En la formación errónea, estamos ante casos de falsa selección (Durão, 2007), lo que puede deberse a ignorancia o falsa analogía (Santos Gargallo, 1993). Por último, la ausencia de orden oracional afecta al orden de la oración (Santos Gargallo, 1993) y “refleja una organización inadecuada de constituyentes” (Durão, 2007, p. 17).

El **criterio gramatical** también se usa con frecuencia y divide los errores atendiendo a los diferentes niveles de la lengua: fonético/fonológico, sintáctico, léxico-semántico, ortográfico... Fue propuesto por Corder en 1973 (Durão, 2007) y es de especial utilidad para analizar corpus de gran tamaño.

El **criterio etiológico** intenta encontrar el origen de cada error (Durão, 2007) dividiéndolos en dos grandes grupos: interlingüísticos (es decir, aquellos errores que pueden explicarse por diferencias o similitudes con la lengua materna o con otras lenguas que conozca) e intralingüísticos (Santos Gargallo, 1993). Los errores intralingüísticos reflejan estrategias habituales y propios del proceso de adquisición/aprendizaje L2 (Richards, 1974). Este segundo tipo se ha denominado también de desarrollo porque nos informa acerca del estadio de aprendizaje en el que el aprendiz se encuentra y son similares en aprendices con lenguas maternas distintas, lo que significa que no pueden deberse a interferencia (Richards, 1974). Para este tipo, la clasificación de Richards (1974) afirma que todos los errores intralingüísticos pueden dividirse en errores de sobregeneralización, ignorancia de restricciones de la regla (es decir, el uso de una regla en contextos donde no debe aplicarse), aplicación incompleta de reglas (esto es, el uso de la regla solo en algunos de sus contextos de aplicación) e hipótesis falsa de conceptos. Pese a su utilidad, una limitación importante de las clasificaciones que siguen un criterio etiológico es que no siempre es fácil distinguir de manera clara y fidedigna a qué tipo de estrategia se adscriben.

Respecto al **diseño de la investigación**, existen distintas tipologías, como las que se refieren al contexto del que se obtienen los datos y los diferencia según datos naturales frente a los obtenidos en el aula (Gass y Selinker, 2008). De manera similar, el diseño se puede plantear desde el punto de vista de la duración en estudios longitudinales o transversales (Gass y Selinker, 2008). Los estudios longitudinales, que a menudo recaban datos a lo largo de un periodo prolongado y suelen ser estudios de

caso (Gass y Selinker, 2008), no abundan en la investigación de los *heritage speakers*, salvo la excepción de Silva-Corvalán, 2015 y 2018. Una limitación de los estudios longitudinales es que, al contar con pocos participantes, sus conclusiones no son fácilmente extrapolables a una población general (Gass y Selinker, 2008). Por este motivo, la inmensa mayoría de la investigación en interlengua se realiza con estudios transversales.

Naturaleza de los datos y tipos de pruebas

Una cuestión abierta a debate es la naturaleza de los datos con los que se debe trabajar. Beck *et al.* (1995) diferencian los datos de las evidencias y consideran que solamente los datos positivos (aquellos obtenidos de una enseñanza no explícita) “can be used as evidence in nonnative grammar construction” (Beck *et al.*, 1995, p. 179). Selinker priorizaba los datos de producción sobre los de comprensión, entendiendo que únicamente los primeros servían como verdaderas fuentes de información respecto a la interlengua (Selinker, 1972). La intención de Selinker era la de desvincularse del análisis contrastivo, que solía basar sus presupuestos en impresiones generales de los docentes, no en datos reales de los alumnos. Una razón para esta predilección debe de estar en la medición de los datos, puesto que “la producción es más fácilmente cuantificable que la recepción” (De Alba Quiñones, 2009, p. 4). La recepción, en cambio, se mide de manera indirecta: por ejemplo, para saber si un alumno ha comprendido un texto, no le preguntamos si lo ha entendido, le preguntamos acerca del contenido. Es cierto que la producción provee de datos cuantificables y, sobre todo, directos, pero la investigación de la comprensión aporta información de otra naturaleza y, sobre todo, de una clase que no podríamos conseguir solo con los datos obtenidos de producciones. De la misma forma, aunque se prefieran los datos más naturales antes que los obtenidos mediante diseños experimentales, es importante tener en cuenta que “only using naturalistic data can also limit what we learn about production” (Gass y Polio, 2014, p. 153). Gass y Polio (2014) explican que no existen datos mejores o peores propiamente dichos en investigación, pero sí es necesario analizarlos desde un contexto adecuado.

En el fondo, este debate obedece a uno anterior y no exclusivo de la investigación de la interlengua, sino sobre el carácter empírico de la lingüística, el debate entre ciencias y letras ya iniciado tras la revolución científica del siglo XVII (Porcel, 2006). La lingüística cumple algunos de los requisitos para considerarse

empírica, como es la descripción de fenómenos observables en la lengua, el problema es que se basa en reglas, no en “hechos observables en un tiempo y espacio dados” (Manteca Alonso-Cortés, 1982, p. 40). Como estas reglas no se basan únicamente en la experiencia física, sino que a veces dependen de otras condiciones que experimente el hablante, Manteca Alonso-Cortés (1982) la considera una ciencia empírica, aunque en un grado menor que otras ciencias. Es cierto que en algunos puntos las evidencias que se obtienen son indirectas, pero ese es un problema que ocurre en otras ciencias, como la física (Manteca Alonso-Cortés, 1982).

La **metodología** empleada dependerá muchas veces del diseño propuesto por cada investigación. El análisis de errores es un método que se adapta tanto a estudios que trabajen con corpus como a los que se basen en diseños experimentales. De este segundo tipo abundan también los estudios de la interlengua de los *heritage speakers* (como los ya vistos en 2.2.2), en los que se trata de recrear situaciones comunicativas mediante el diseño de pruebas específicas, enfocadas a considerar y evaluar determinadas estructuras lingüísticas de interés. Estas pruebas suelen variar en cuanto a tipo, naturaleza y extensión. A continuación, veremos algunas de las principales.

Una consideración a tener en cuenta en el tipo de pruebas es la clase de competencia que se pretende evaluar, si oral o escrita. Esta es una cuestión importante porque los hablantes de herencia no suelen escolarizarse en la lengua de herencia, que solo aprenden de manera oral (Fairclough, 2015), por lo que tienen habilidades escriturales de español muy reducidas, una diferencia fundamental con sus compañeros L2, quienes suelen superarlos en este aspecto. Esta circunstancia se debe tener en cuenta en el diseño de la investigación, puesto que el tipo de prueba que planteemos condicionará el resultado a esperar (Gass y Selinker, 2008). Si partimos de pruebas escritas, nuestra hipótesis seguramente predecirá que el grupo L2 obtendrá mejores resultados que el grupo de herencia.

Las **pruebas escritas** pueden ser de diferentes tipos y variar en extensión u objetivo. Para la evaluación de la expresión escrita en general, son frecuentes las pruebas de redacción (como en Acosta Corte, 2013), que pueden ser de temática libre o tratar sobre una cuestión concreta (como en Paredes, 2015, sobre los corridos México-americanos), a veces relacionada con la herencia cultural de los estudiantes *heritage speakers*. Una limitación de este tipo de pruebas es que sus conclusiones no siempre son fáciles de extrapolar a otras condiciones. Asimismo, cuando las condiciones son demasiado restringidas (por ejemplo, una temática muy concreta), puede considerarse

que la respuesta está demasiado dirigida y, por lo tanto, sesgada. A pesar de todo esto, las pruebas de redacción son de especial utilidad para analizar la expresión escrita como conjunto, tienen un grado razonable de naturalidad y nos proporcionan valiosa información sobre cuestiones tales como la diferencia en el uso debida al cambio de registro (Martínez, 2007).

Es habitual que se recurra al uso de **entrevistas** en la investigación sobre la interlengua y la general sobre *heritage speakers* (véanse los estudios de Seals, 2017; Goble, 2016; Perara-Lunde y Melero-García, 2015; Lacorte y Canabal, 2005; Helmer, 2014 y Carreira y Rodríguez, 2011, por citar algunos), de temática libre o semiestructuradas (Vergara e Ibarra, 2015; Rolland, 2016 y Callahan, 2010). La extensión varía, aunque suelen oscilar entre media hora (como en Perara-Lunde y Melero-García, 2015) y una hora (como en García, 1995; Goble, 2016 o Rolland, 2016). Casi siempre son entrevistas orales y requieren de algún sistema de grabación, bien de video, bien solo de audio. El inconveniente de este tipo de pruebas es que requieren de permisos de los informantes o de las instituciones, que pocas veces están predispuestos a las grabaciones (como es el caso de Blanco-Iglesias *et al.*, 1995). Asimismo, es posible que las estructuras de interés no se den. Por este motivo, las entrevistas abundan más en los estudios de tipo cualitativo (como Callahan, 2010; Helmer, 2014; Goble, 2016; Seals, 2017; Rolland, 2016; Lacorte y Canabal, 2005; Perara-Lunde y Melero-García, 2015; Carreira y Rodríguez, 2011 y Vergara e Ibarra, 2015) que en los de tipo cuantitativo (García, 1995 y Rao, 2015).

Las investigaciones sobre la fonética y la fonología suelen servirse de dos tipos de pruebas: las de **lectura** y la **distinción de pares**. En las primeras, se requiere que los informantes lean fragmentos de extensión variable (Amengual, 2016 y Elias *et al.*, 2017) para examinar la pronunciación de determinados fonemas. Una limitación de esta clase de pruebas es la falta de naturalidad: los participantes leen, no producen *motu proprio*, y su pronunciación puede verse afectada por la manera en la que les han enseñado a leer y escribir. Asimismo, como hemos comentado anteriormente, muchos *heritage speakers* no se escolarizan en español, por lo que tienen habilidades lectoras reducidas. Los resultados de un estudio que no tengan en cuenta esta circunstancia podrían estar sesgados: las diferencias de pronunciación no serían indicativas de los hablantes de herencia de español en EEUU, sino que se deberían a la baja alfabetización en la lengua de herencia, es decir, estarían condicionados por el tipo de prueba elegida. Una alternativa a estas pruebas serían las de narración libre, pero el inconveniente en

estos casos es que las estructuras de interés pueden no darse. La solución sería el diseño de pruebas *semidirigidas*. Por ejemplo, puede proyectarse una pequeña historia y luego pedir a los informantes que la resuman con sus propias palabras (como en Ronquest, 2016). Aunque no de manera exacta, es probable que muchas de las palabras entre las narraciones de los participantes se repitan, puesto que todos han visto la misma grabación. En el segundo caso, la distinción de pares, se eligen grabaciones de sílabas sin sentido, que los informantes deben distinguir. A diferencia de las pruebas de lectura (dirigidas a la evaluación de la producción), las pruebas de distinción están dedicadas a la medición de la comprensión. Este tipo de pruebas cuenta con varias limitaciones: la mayor de ellas es que no reflejan un uso real de la lengua. Junto a los test de aceptabilidad, Selinker (1972) los señaló como pruebas desaconsejables para la investigación de la interlengua.

Otra prueba frecuente es la de **rellena huecos** (como Montrul y Perpiñan, 2011), en la que el informante debe leer una serie de oraciones y rellenar los huecos asignados en función de su juicio personal (a veces se proporcionan opciones, aunque lo ideal es que se deje el hueco en blanco). Se trata de un ejercicio frecuente porque es una actividad con la que la mayoría de estudiantes están familiarizados. Además, nos permite concentrar la respuesta en estructuras de interés que, por determinadas razones, no son tan frecuentes o no es posible que se den de manera garantizada en pruebas como las de redacción. Como limitación, no tienen un grado de naturalidad tan alto.

Sigue siendo habitual el uso de **test de aceptabilidad gramatical** (Rodríguez y Reglero, 2015; Chui, 2016; Cuza y Frank, 2015; Mikulski, 2010; Camacho y Kirova, 2018 y Montrul y Bowles, 2009), pruebas dirigidas a la evaluación de enunciados como gramaticalmente aceptables. En este tipo de ejercicio, el informante lee (o escucha) oraciones que debe evaluar desde el punto de vista gramatical como aceptables o inaceptables, normalmente a lo largo de una escala. Es el equivalente a los tradicionales “bien/mal” y “correcto/incorrecto”, que partían de una dicotomía, y se vale de una escala de valoración, normalmente de tipo Likert, que permite realizar pruebas estadísticas como ANOVA (Schütze y Sprouse, 2013). Lo habitual es que la valoración sea de cinco puntos, siendo 1 la opción menos aceptable y 5 la más aceptable. Esta escala permite, por una parte, que exista mayor variabilidad en los datos de cara a un análisis estadístico y, por otra parte, admite que la aceptabilidad de muchos enunciados no siempre es medible en términos de “bien/mal”, sino que, desde un punto de vista más realista de la lengua, existen frases que suenan un poco más extrañas o un poco más

naturales a los informantes. Por este motivo es también importante que los enunciados a valorar vengan acompañados de un contexto: como ya señaló Corder (1967), existen oraciones que pueden contener errores o no en función del contexto. Los test de aceptabilidad se propusieron como un método para obtener una mayor cantidad de datos sin forzar la producción y aunque al principio se usaban como única fuente del experimento, hoy se tiende a combinar con otras pruebas (Gass y Polio, 2014). Una limitación es que no parten de un uso tan natural de la lengua (Polinsky, 2018). Por este motivo, el uso de pruebas de aceptabilidad es tema de debate: Selinker (1972) afirmaba que no proporcionaban datos relevantes para la investigación de la interlengua y aunque con el tiempo ha suavizado su postura, sigue desconfiando de este tipo de pruebas (Selinker, 2014). Una razón para esta postura es que, de manera general, priorizaba los datos de producción sobre los de comprensión. Sin embargo, otros investigadores defienden el uso de esta clase de pruebas, siempre que se tenga en cuenta que los datos que proporcionan deben valorarse en su justa medida (Gass y Polio, 2014). En un estudio de la interlengua no podemos partir exclusivamente de datos de producción, necesitamos saber qué ocurre desde el punto de vista de la comprensión, el paso previo a que los alumnos puedan producir en la lengua meta. Selinker da prioridad absoluta a los datos de producción porque son verificables, físicos y fácilmente visibles. No existe manera de evaluar la comprensión de forma directa, siempre se hace de manera indirecta, pero de todas formas la evaluación de la comprensión puede ofrecernos una información muy valiosa acerca de los procesos y estrategias que tienen lugar durante el proceso de adquisición/aprendizaje. A diferencia de los datos de producción, las pruebas de aceptabilidad “can provide information about what is not possible in the given language” (Gass y Selinker, 2008, p. 65). Los test de aceptabilidad son una buena opción para la medición de la comprensión, especialmente cuando se valen de escalas que nos permiten la cuantificación y el análisis mediante pruebas estadísticas. Sin embargo, a la hora de elegir esta clase de pruebas en la investigación de las lenguas de herencia, se debe tener en cuenta que los usuarios L2 poseen una sensibilidad gramatical distinta a la de los hablantes monolingües (Cook, 1992).

Una limitación recurrente en la investigación sobre *heritage speakers* es la **falta de muestras mayores**, algo derivado de la dificultad para conseguir informantes (Gironzetti y Belpoliti, 2018). Aunque los estudios de caso son la minoría, es frecuente que la cantidad de informantes oscile entre 5 y 20 participantes por investigación. Esto dificulta la interpretación de los resultados como extrapolables para la población

general. Asimismo, como ya hemos dicho, determinadas pruebas de análisis estadístico requieren de muestras mínimas para encontrar diferencias estadísticamente significativas.

Las muestras reducidas no son el único problema. También es posible que sean heterogéneas, con lo que incumplen el criterio de homogeneidad. En investigación, se requiere que las muestras sean homogéneas, es decir, que todos los informantes de un mismo grupo presenten características similares. De esta forma, la interpretación de los resultados puede decantarse hacia una variable concreta, en lugar de depender de las diferencias entre individuos. Sin embargo, muchos estudios presentan diferencias importantes respecto a las variables incluidas (Gironzetti y Belpoliti, 2018). Es cierto que la heterogeneidad es una característica inherente en los *heritage speakers*, puesto que parten de condiciones de adquisición muy dispares (edad de acceso a la lengua de herencia, escolarización en la misma, si dejaron de hablarla, variedad heredada, etc.), pero un buen diseño debe evitar las diferencias intragrupos o, de existir, tenerlas en cuenta para reducir el impacto en el objeto de estudio. Por ejemplo, si deseamos investigar el uso de determinados verbos (como los de régimen preposicional), lo aconsejable es que descartemos aquellos verbos sujetos a variación lingüística. De esta manera, podemos contar con informantes que heredaron distintas variedades del español, sin que los resultados se deban a las diferencias de uso entre variedades. La cuestión de la variación lingüística no es exclusiva de los diseños experimentales, también debe tenerse en cuenta a la hora de elaborar o utilizar corpus. Sánchez Rufat y Jiménez Calderón (2013) señalan que el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) de la Real Academia Española recoge la variación de régimen en *dar de comer* y *dar a comer*, lo que indica que hay opciones preferidas, sin que eso conlleve que otras sean sancionables.

Es importante tener en cuenta que la elección de un tipo de prueba puede favorecer a un grupo sobre otro. Como ya hemos dicho, en pruebas escritas y debido a la baja tasa de alfabetización en la lengua de herencia (Polinsky, 2015), es esperable que en la mayoría de casos los estudiantes de herencia obtengan peores resultados que sus compañeros L2. Es decir, el tipo de prueba determina el tipo de resultado que cabe esperar. En estudios comparativos, si de verdad se quieren comprobar las diferencias entre ambos perfiles de aprendices, lo ideal es que se combinen varias pruebas y de varios tipos. Por ejemplo, si solo se pretende investigar la expresión escrita, los informantes pueden preparar la misma redacción dos veces, con un registro formal e

informal (así en el estudio de Martínez, 2007). Este diseño tiene en cuenta las diferencias entre los grupos de alumnos, ya que los *heritage speakers* están más acostumbrados a un uso informal del español. También se puede plantear la misma tarea, de forma escrita y de forma oral. De esta manera, cabría esperar mejores resultados en la expresión oral en los informantes de herencia que en los L2. Un buen diseño de investigación debe tener en cuenta las diferencias intergrupos y, en la medida de lo posible, plantear pruebas justas para las dos partes.

Una vez consideradas estas pruebas y como veremos en 3.1.2, nuestro estudio analiza la interlengua de estudiantes *heritage speakers* y monolingües L2 a través de un diseño experimental que consta de tres partes. En primer lugar, contamos con un test de perfil lingüístico, que nos permite describir las características de los participantes y asegurar la homogeneidad intragrupos. En segundo lugar, usamos una prueba escrita de rellenar los huecos, en la que no se proporcionan opciones de respuesta. Esta prueba es de carácter semidirigido y está dirigida a evaluar la producción. En tercer lugar y para evaluar la comprensión, utilizamos un test de aceptabilidad. El diseño de esta prueba tiene en cuenta las diferencias de uso intergrupos, por lo que se divide en dos partes: escrita y oral. Tanto la prueba de rellenar los huecos como el test de aceptabilidad asumen la heterogeneidad de variedades heredadas por los *heritage speakers*, por lo que emplean ítems que no están sujetos a variación lingüística. La combinación de varios tipos de pruebas (orales y escritas, de producción y comprensión) nos permitirá alcanzar una comprensión mayor sobre la interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU.

En resumen, la interlengua es una hipótesis sobre la adquisición de segundas lenguas y el sistema lingüístico producto de ese proceso. Algunas de sus características se dan también en la lengua de los hablantes de herencia, pero presenta diferencias tanto con la de los hablantes nativos tradicionales como la de los estudiantes L2, lo que indica que se trata de un perfil distinto y apoya la teoría de la multicompetencia de Cook (1992). La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU se ha examinado de diversas formas y ha encontrado diferencias en todos los niveles de la lengua. Una estructura para la que no existen actualmente estudios sólidos es la de los verbos de régimen preposicional. En el punto siguiente, trataremos esta clase de verbos.

2.3. Los verbos de régimen

Los verbos de régimen (VR) son aquellos acompañados por una preposición que no puede suprimirse. Estos verbos se enmarcan dentro de la función conocida como complemento de régimen preposicional. El hecho de que una preposición determinada acompañe a un verbo concreto suele obedecer a un motivo lingüístico, generalmente de origen latino, aunque no siempre fácilmente deducible. Además, la elección de una u otra preposición comporta, a menudo, un cambio de significado en el verbo al que acompaña. Estos hechos, sumados a otros que comentaremos más adelante, hacen que los VR preposicional resulten de gran dificultad para los estudiantes de ELE.

En el siguiente punto abordaremos un breve estudio sobre los VR preposicional en español desde el punto de vista descriptivo. En primer lugar, trataremos la dificultad de su definición y sus límites con otras funciones sintácticas. En segundo lugar, analizaremos algunas de las principales clasificaciones propuestas para este tipo de verbos. En tercer lugar, realizaremos una comparativa entre los VR en español y los llamados *phrasal verbs* en inglés debido a las posibles interferencias en el proceso de aprendizaje/adquisición. Por último, haremos un repaso del tratamiento que de estos verbos se ha hecho en la enseñanza de español como lengua extranjera.

2.3.1. Definición

Para la definición de esta clase de verbos, partiremos de una pequeña demostración práctica. Consideremos una oración como la siguiente:

(1) Ana come manzanas.

Parece clara la relación que existe entre sujeto, verbo y complemento, pero ¿qué ocurre si añadimos un complemento introducido por una preposición?

(2) Ana come manzanas en el parque.

La relación entre sujeto, verbo y complemento sigue pareciendo bastante clara: únicamente hemos añadido un complemento que aporta una información extra al hecho de que Ana coma manzanas. Pero esta relación no está tan clara en el ejemplo (3):

(3) La clase depende de ti.

No puede decirse que la relación que se da entre sujeto, verbo y complemento en la oración (3) sea la misma que encontramos en los ejemplos (1) y (2). La diferencia que encontramos con respecto a (1) es que el complemento viene introducido por una preposición. Esto también ocurre en (2), pero también aquí, como en (1), sucede una diferencia fundamental, y es que la omisión del complemento en (3) convierte nuestra oración en algo incomprensible:

(4) *La clase depende.

Lo que ocurre en (3) es que la clase de complemento que se da es fundamental y esencialmente distinto a los que aparecen en (1) y (2). En estos casos, hablamos de VR, que cumplen la función de complemento de régimen preposicional.

La definición de los VR depende en gran medida de la función de complemento de régimen preposicional. De esta manera, aunque nos centramos en los VR, en este apartado aludiremos a menudo a la función de complemento de régimen, que no es exclusiva de verbos, como se verá, sino que su concepción actual también comprende sustantivos y adjetivos. Realizada esta aclaración, procedemos al tratamiento de la cuestión.

Desde los inicios de la lengua, los primeros gramáticos se percataron de que existía una clase de verbos que debían ir acompañados por una preposición (Camarero, 2012). Así Nebrija, que en su *Gramática castellana* de 1492 ya recogía que “algunos verbos exigen dos complementos en vez de uno (la doble transitividad), refiriéndose al dativo y al acusativo, pero también al genitivo” (Camarero, 2012, p. 183). Sin embargo, no estaba tan clara la relación que existía entre verbo y preposición, y el papel que estos jugaban en la oración. Con el tiempo, se consideró que estos verbos cumplían diversas funciones, entre ellas las de complemento directo (cuando puede ir introducido por la preposición *a*), complemento indirecto y, especialmente, complemento circunstancial. Ello se debió a que existen límites imprecisos entre estas funciones y lo que hoy en día se considera como complemento de régimen preposicional, de lo cual se derivan dificultades definatorias (De Santiago Guervós, 2007).

El complemento de régimen preposicional, pues, fue una cuestión largamente esquivada por los gramáticos hispanistas, hasta que en 1966¹² Alarcos Llorach reanudó el debate (Rojo, 1990 y Serradilla Castaño, 1998) y le otorgó un papel fundamental, asignándole una clase y función propias: es en esta fecha cuando empieza a hablar del *suplemento*. De esta manera, Alarcos entendía que existían tres funciones verbales principales: implemento (o complemento directo), complemento (o complemento indirecto) y aditamento (complemento circunstancial). Tradicionalmente y según hemos visto, existían casos problemáticos en los complementos circunstanciales, casos como los que hemos apuntado en el ejemplo (3); de manera que a esas tres funciones Alarcos añadió una cuarta, que llamó *suplemento* (Alarcos Llorach, 1966). Trazaba, así, una diferencia fundamental entre aditamentos y suplementos, porque comprendió que la relación que se da en (2) no es la misma que encontramos en (3). Este fue el primer intento por separar complemento circunstancial de complemento de régimen.

La noción de suplemento fue objeto de un intenso debate posterior. Junto al término en sí, Alarcos adjudicó al suplemento una serie de criterios que permitirían diferenciarlo de los aditamentos. Estos criterios fueron ampliamente discutidos y rebatidos por otros investigadores, haciendo notar que todos presentaban excepciones en mayor o en menor medida. Alarcos respondió a las críticas y realizó diversos reajustes en su teoría y clasificación del suplemento, al que también denominó *objeto preposicional* (Alarcos Llorach, 1994). Aunque existe cierto consenso, actualmente sigue sin haber un acuerdo sobre cuáles son esos criterios que permiten considerar al complemento de régimen como tal.

Criterios para identificar complementos preposicionales

Junto a una definición, se presentaba el problema de recopilar una serie de criterios marcadores de la función de complemento de régimen. Se han señalado diversos rasgos, algunos más acertados que otros, como veremos, aunque todos con excepciones. Hemos seleccionado como principales los nueve criterios más comentados por los investigadores, a saber: rección, preposición carente de significado, se trata de un complemento obligatorio, no sería posible omitirlo, tiene además un carácter central,

¹² El artículo, que se publicó en la revista *Archivum* con el título “Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado”, pertenece al número 16 y, por tanto, al año 1966. Muchos autores lo citan como un artículo de 1968: aquí hacemos notar este error y lo corregimos.

su posición en el predicado está en cierta manera restringida, en algunos casos se da alternancia en el uso de la preposición, sería incompatible con otros complementos y, por último, puede conmutarse por otros elementos.

1. Rección preposicional
2. Preposición sin significado
3. Obligatoriedad
4. No omisibles
5. Centralidad
6. Posición
7. Alternancia preposicional
8. Incompatibilidad con otros complementos
9. Conmutación por otros elementos

Tabla 7. Criterios para la identificación de los complementos de régimen preposicional.

El primer rasgo que destacaría es la llamada **rección preposicional** (Cano, 1999; De Santiago Guervós, 2007; Real Academia Española, 2009 y 2010 y Serradilla Castaño, 1998). Este tipo de complementos exige la presencia de una preposición: dicha preposición sería, además, la marca de rección. Junto a la idea de rección se suele hablar de régimen (Cano, 1999), por los cuales se entiende que existe una relación de subordinación. Entre verbo y preposición existiría una jerarquía, donde el verbo sería el elemento principal o regente, y la preposición, el elemento subordinado o regido (Cano, 1999). Como veremos, esta jerarquía quedaría corroborada por el hecho de que la preposición carece de significado en los complementos de régimen, lo cual reforzaría la idea de subordinación de la preposición con respecto al verbo. Está por determinar la relación exacta que supone la rección, ya que esta puede ser más o menos estricta. Así, existen casos en los que el verbo rige una única preposición, estableciendo una relación rígida (*depende de*). En otros casos, el verbo puede construirse con más de una preposición (*hablar de/sobre*), con lo que la relación parece ser más flexible. En los primeros casos hablamos de régimen fijo y en los segundos, de régimen variable (Cano, 1999).

¿Qué determina el que un verbo pueda o deba establecer esa relación de rección? Esta es una cuestión compleja, puesto que, si bien observamos el fenómeno desde un punto de vista sintáctico (es decir, analizando la función de complemento de régimen), los VR se encuentran en una frontera entre léxico y sintaxis. En este sentido, el análisis

generativista de Zato (2014) explica que el significado de este tipo de verbos se construye “a través de un mecanismo léxico de coacción” (Zato, 2014, p. 49). Este mecanismo implica que “[t]he type a function requires is imposed on the argument type” (Zato, 2014, p. 55). Es significativo que ya en su artículo fundacional Alarcos Llorach (1966) mencionara respecto de la transitividad que la exigencia de un verbo para un término adyacente no depende de la función gramatical, sino del valor semántico del verbo. También Zato (2014) afirma que la selección de la preposición debe ser compatible con el significado del verbo. De igual manera, Martínez García señaló que la “rección preposicional además de sintáctica es léxica” (Martínez García, 1995, p. 407).

De cualquier forma, más que de subordinación y rección, Martínez García (1986) prefiere hablar de interdependencia y solidaridad, respectivamente. Para ella, la solidaridad “es una relación sintagmática que implica una dependencia recíproca” (Martínez García, 1986, p. 17). Se trata esta, en realidad, de una distinción que habremos de precisar más adelante, puesto que Martínez García (1986) destaca dos tipos de rección, a saber: *una rección solidaria*, que se correspondería con la noción de régimen fijo (como la apuntada en Cano, 1999), frente a una *rección subordinada*, que se correspondería con el régimen variable (la recogida en Cano, 1999). Es decir, que dependiendo de si nos encontramos ante verbos que exigen el uso exclusivo de una preposición (régimen fijo) o, por el contrario, es posible que alternen en el uso de otras preposiciones (régimen variable), estaríamos ante relaciones distintas, de interdependencia (5) o de subordinación (6), respectivamente.

(5) Lucía rompió con José.

(6) Mañana hablaremos de/sobre eso.

Por su parte, Gutiérrez Ordóñez (1997) habla de tres tipos de rección posibles en los complementos de régimen:

- a) *Funcional*: determinados verbos exigen la presencia necesaria de la función suplemento.
- b) *Semántica*: algunos verbos reclaman imperativamente combinarse con una función o caso semántico (...) que necesita para manifestarse la presencia de una preposición.
- c) *Formal*: algunos verbos, más que regir la función sintáctica suplemento, rigen la preposición. Esto ha de entenderse así: la función suplemento puede faltar; pero, si está presente, tiene que utilizar necesariamente una preposición concreta entre la lista de posibles.

(Gutiérrez Ordóñez, 1997, p. 178)

Gutiérrez Ordóñez (1997), por tanto, coincide con Martínez García (1986) respecto al papel que la semántica adquiere en este fenómeno (rección semántica).

La rección formal, por otra parte, coincidiría en cierta forma con la idea tradicional de régimen fijo: si el verbo rige preposición, está limitado a una sola posibilidad. También recoge, en cierto modo, la idea de régimen variable, si bien no considera que se dé régimen como tal. A este respecto, advierte: “No existe *rección* en todos los suplementos” (Gutiérrez Ordóñez, 1997, p. 192). Con ello se refiere a los casos en que: 1) se pueden suprimir sin afectar a la gramaticalidad del enunciado y 2) cuando se pueden alternar en el uso de una u otra preposición (es decir, lo que otros autores consideran régimen variable).

(7) Mamá siempre se preocupa (por/de ti).

De esta forma, considera como suplementos aquellos en los que se da alternancia de preposición, si bien no existiría rección como tal, que está constreñida a la relación de régimen fijo. Desde su punto de vista, puede considerarse que solo habría rección como tal cuando esa jerarquía y subordinación de la que hablábamos se da de forma clara y unívoca (cuando un verbo debe ir seguido de una preposición más su complemento).

(8) El examen se compone de seis partes.

Nuestra postura entiende que existe esa jerarquía apuntada por Cano (1999), donde el verbo tiene, desde luego, un papel fundamental, frente al carácter marginal que se suele adjudicar a la preposición, algo que puede depender, en gran medida, del siguiente criterio.

A menudo se señala que en estos complementos **la preposición carece de significado** (Gutiérrez Araus, 1987; Serradilla Castaño, 1998 y Gallego, 2010). En lo que no parece haber consenso es en cuanto al grado de desemantización (esto es, de pérdida de significado) al que está sujeta la preposición. Para algunos autores, “la preposición está vacía de significado” (Gutiérrez Araus, 1987, p. 374), y su papel en el complemento de régimen sería el de marca de rección (Cano, 1999). Una opinión similar guarda Serradilla Castaño (1998), para quien la preposición funciona

únicamente como nexos entre verbo y complemento, no aportando “ningún significado independiente a la oración” (Serradilla Castaño, 1998, p. 1037). Pero, ¿realmente es así? Otros admiten que hay casos donde no parece existir una relación entre el verbo y la preposición que selecciona, mientras que en otros la preposición mantendría cierto significado (Real Academia Española, 2009).

Es cierto que la preposición parece no mantener una relación de significado evidente con el verbo en algunos ejemplos. Así en (9) (Real Academia Española, 2009: 2717),

(9) *Carecer de algo.*

pero también es cierto que determinados verbos parecen seleccionar obligatoriamente determinadas preposiciones, y en esta selección interviene el significado de ambos elementos. Por ejemplo, como indica Cano (1999), los verbos preposicionales de carácter recíproco o simétrico a menudo seleccionan la preposición *con*.

(10) Su aspecto contrastaba con su personalidad.

(11) El público simpatiza con el más fuerte.

Para Zato (2011), es clara “la existencia de unos rasgos en el significado mínimo de la preposición regida, que han de concordar con los del verbo rector” (Zato, 2011, p. 44): esto es, propone que la preposición y el verbo están relacionados porque hay una motivación. Pongamos, por ejemplo, el caso de los verbos de movimiento, donde un verbo como *venir* seleccionará una preposición que denote el significado o la noción de “origen”. En estos casos, pues, parece difícil afirmar que no existe motivación.

En algunos casos, la motivación viene dada por su origen: la preposición es la misma que en el original latino (Cano, 1999), pero esto no permitiría explicar el resto de casos.

Una postura similar y conciliadora es la de Martínez García (1986), quien explica que en los complementos de régimen el significado de las preposiciones depende del contexto. Es decir, no es que las preposiciones carezcan de significado, pero sí es cierto que son unidades que expresan una múltiple variedad de significados y sentidos, por esa capacidad de aparecer en múltiples y variados contextos.

Los siguientes tres criterios merecen consideración aparte, pues están estrechamente relacionados entre sí, y se refieren a **la obligatoriedad, la centralidad y la no omisión** de este tipo de complementos. Se entiende por centralidad un carácter central frente a uno marginal, esto es, vendría a establecer una gradación o jerarquía en el tipo de relaciones que los complementos verbales establecen con el núcleo del predicado. De una parte, se entiende que existen complementos con un carácter marginal, como pueden ser los circunstanciales (a los que volveremos más adelante): añaden una información complementaria, pero no absolutamente necesaria para el enunciado, y su omisión no afecta a la gramaticalidad de la oración. Los complementos de régimen, sin embargo, vendrían a presentar un carácter central, esto es, la relación que tienen con el verbo es mucho más estrecha, y su omisión afecta (en determinados casos) a la gramaticalidad de la oración. Puede verse, entonces, la dificultad de diferenciar estos tres criterios, puesto que al hablar de centralidad se habla también de obligatoriedad, y al hablar de obligatoriedad se alude a la omisión.

Quienes señalan el carácter central de los complementos de régimen lo consideran un criterio especialmente relevante, si no el que más (Cano, 1999). La centralidad se contrapondría, así, a la marginalidad, característica de otros complementos, como hemos dicho. Pero con ello se alude, inevitablemente, a la omisión. En esto Rojo (1990) discrepa, pues indica que “todo elemento marginal es eliminable y todo el que no pueda ser eliminado es central, pero eso no significa que todo elemento eliminable sea marginal”, puesto que la prueba de la eliminación tiene “evidentes limitaciones” (Rojo 1990, p. 161). Con ello Rojo se refiere al hecho de que existen complementos de régimen que pueden eliminarse de la oración sin afectar su gramaticalidad, es decir, que el carácter central de estos complementos, si es que depende de su capacidad de ser omisibles, no sería un criterio fiable, ni mucho menos definitivo.

Al hablar de su carácter central, puede entenderse que los complementos de régimen son obligatorios, esto es, se rigen por un criterio de obligatoriedad. La obligatoriedad ha sido señalada por varios autores (Cano, 1999; Real Academia Española, 2009 y Serradilla Castaño, 1998), pero conviene detenerse a observar qué se entiende por obligatorio. Realmente, la obligatoriedad viene a indicar una propiedad por la cual un elemento debe aparecer, puesto que su ausencia afectaría al buen funcionamiento. Es decir, al afirmar que un complemento (como, por ejemplo, el de régimen) es obligatorio se entiende que no puede suprimirse. En otras palabras: cuando

decimos que los complementos de régimen son obligatorios queremos decir también que no son omisibles.

La no omisión de este tipo de complementos ha sido debidamente apuntada por los investigadores (De Santiago Guervós, 2007; Real Academia Española, 2009; Rojo, 1990 y Serradilla Castaño, 1998). Se afirma que los complementos de régimen no pueden suprimirse porque su elisión afecta a la gramaticalidad de la oración (Serradilla Castaño, 1998). Ahora bien, se ha señalado que existen casos en los que esta regla no se cumple: oraciones en las que este complemento se suprime y, sin embargo, siguen siendo gramaticales (De Santiago Guervós, 2007 y Rojo, 1990).

- (12) Luisa y Miguel hablaron (de política).
- (13) María piensa (en su familia).

Teniendo esto en cuenta, el análisis de Gallego (2010) establece que los CRV no son argumentos (porque no todos son obligatorios), sino adjuntos léxicos. Este análisis parte del contraste complemento/adjunto: los complementos son argumentos requeridos por el verbo, mientras que los adjuntos no lo son. Al considerarlos adjuntos, este análisis solucionaría el problema de que el criterio de la obligatoriedad no siempre se cumpla.

En resumen, centralidad, obligatoriedad y no omisión son criterios estrechamente imbricados que, pese a ser ampliamente destacados, adolecen del mismo defecto, porque no siempre se cumplen.

Aunque en menor medida, otro criterio al que se alude es el de la **posición**, es decir, el lugar que estos complementos ocupan en la oración. A este respecto parece haber un consenso general que señala cierta rigidez en cuanto al orden de aparición. Los complementos de régimen no tienen demasiado margen, puesto que generalmente aparecen pospuestos al verbo (De Santiago Guervós, 2007), si bien se advierte que pueden intercalarse elementos entre el verbo y el complemento (Serradilla Castaño, 1998). A pesar de que en este criterio no parece haber discrepancias, no es exclusivo de los complementos de régimen, y quizá por ello no ha sido tan reseñado.

Una mayor presencia en la bibliografía especializada tiene aquel criterio que se refiere a la **alternancia preposicional**. Un rasgo distintivo de los complementos de régimen es que pueden aparecer con múltiples y variadas preposiciones, esto es, un mismo verbo puede seleccionar más de una preposición. Pongamos por ejemplo el

verbo *abanzarse*, que puede seleccionar una u otra preposición, según el caso. Así, tendríamos *abanzarse a*, pero también *abanzarse hacia*, *abanzarse contra*, o *abanzarse sobre* (Real Academia Española, 2009). Ahora bien, debe señalarse, sin embargo, que el uso de una u otra preposición comporta un cambio de significado, algo que puede marcar importantes diferencias, según el caso: la alternancia de la preposición supone a veces “un cambio notable en el significado, y otras solo una leve modificación o, incluso, no afectan al sentido” (Real Academia Española, 2010, p. 690).

La alternancia preposicional choca, sin embargo, con el primer criterio mencionado, de rección preposicional. Se ha dicho que la preposición (sea cual sea) actúa como marca de rección, es decir, se establece una relación entre verbo y preposición, señalada por esta. Esta relación implica, a menudo, una fuerte vinculación entre ambos elementos: los criterios de centralidad, obligatoriedad y no omisión, ya mencionados, aluden a ello. Ahora bien, ¿cabe hablar de régimen en casos como el de *abanzar*? Se admite que sí, aunque de forma más laxa (Real Academia Española, 2009). En cualquier caso, la alternancia preposicional ha inspirado otros criterios para la clasificación de los VR, entendiendo claras diferencias entre esa idea de una relación más rígida o laxa, en cuyos casos puede hablarse de VR fijo frente a VR variable (Cano, 1999).

Otra cuestión ampliamente debatida es la supuesta **incompatibilidad con otros complementos**. Según esta posibilidad, los complementos de régimen no podrían aparecer junto a otras funciones, con algunas de las cuales guardan fronteras difusas, como veremos más adelante. Se ha discutido si habría incompatibilidad con los complementos directos. Es el propio Alarcos quien apunta esta posibilidad ya desde su planteamiento inicial (Alarcos Llorach, 1966), y sobre ello insistiría más adelante: “los suplementos son absolutamente incompatibles con los implementos en un mismo predicado” (Alarcos Llorach, 1984, p. 157). Esta afirmación, expuesta de forma tan contundente, fue extensamente rebatida por otros autores (Cano, 1981; De Santiago Guervós, 2007; Gutiérrez Araus, 1987; Martínez García, 1995; Real Academia Española, 2010 y Serradilla Castaño, 1998), ofreciendo numerosos ejemplos en los que aparecían en un mismo predicado, o bien, caso de eliminarse, darían oraciones agramaticales o, al menos, carentes de sentido (Martínez García, 1986). El propio Alarcos ofrecía excepciones (Alarcos Llorach, 1984) y rectificará en su *Gramática de la lengua española* de 1994, donde hablará del suplemento indirecto, que no solo admite sino que “exige la existencia simultánea del objeto directo” (Alarcos Llorach, 1994, p.

286). La fiabilidad del criterio de la incompatibilidad, pues, ha sido debidamente descartada.

Por último, se ha señalado la **conmutación por otros elementos** (Alarcos Llorach, 1994; De Santiago Guervós, 2007; Martínez García, 1986; Real Academia Española, 2009 y Rojo, 1990). El complemento directo puede sustituirse por preposición más pronombre; en otros casos, se indica preposición más pronombre tónico (Alarcos Llorach, 1994 y Martínez García, 1986). Rojo habla de “la imposibilidad de conmutar por adverbios” (Rojo, 1990, p. 163). Es de notar que el hecho de que la preposición se mantenga vendría a confirmar la importancia de otros criterios, como la rección preposicional, la centralidad, la obligatoriedad y la no omisión. Para este criterio el consenso parece ser general: sin embargo, por sí solo no bastaría para acabar el debate sobre la dificultad a la hora de identificar los complementos de régimen.

En resumen, muchos de los criterios para la identificación de los complementos de régimen preposicional presentan excepciones (tabla 8).

Rección preposicional	✓	Determinados verbos se construyen con preposición, aunque no está clara la naturaleza exacta de esta relación.
Preposición sin significado		No siempre: verbos que seleccionan preposiciones con nociones asociadas.
Obligatoriedad		No siempre: en algunos casos, pueden eliminarse sin afectar a la gramaticalidad del enunciado.
No omisibles		No siempre: en algunos casos, pueden eliminarse sin afectar a la gramaticalidad del enunciado.
Centralidad	✓	Los CRP tienen un carácter central (no marginales), aunque pueden suprimirse en algunos casos.
Posición	✓	Generalmente, pospuestos al verbo.
Alternancia preposicional	✓	Determinados verbos pueden construirse con más de una preposición.
Incompatibilidad con otros complementos		Falso: el CRP es compatible con otras funciones en un mismo enunciado.
Conmutación por otros elementos	✓	Conmutable por preposición+pronombre tónico.

Tabla 8. Criterios [confirmados para la identificación de los CRP.

Criterios como la obligatoriedad, la no omisión, la incompatibilidad con otros elementos o que la preposición esté desprovista de significado no siempre se cumplen, por lo que no son identificativos de los complementos de régimen preposicional. Otros

criterios (como la rección preposicional, la centralidad, la posición, la alternancia preposicional y la conmutación por otros elementos), con algunos matices, permiten una identificación más fiable, aunque los gramáticos aún buscan una precisión exacta que permita diferenciar al CRP de otras funciones, como veremos a continuación.

Fronteras con otras funciones

Hemos aludido a las dificultades que existen para definir el complemento de régimen preposicional en comparación con otras funciones gramaticales. A continuación detallaremos cuáles son esas dificultades según las principales funciones reseñadas por los investigadores: complemento directo, complemento indirecto y complemento circunstancial.

Complemento directo: son numerosos los investigadores (Alarcos Llorach, 1984 y 1994; Cano, 1981 y 1999; Martínez García, 1986; Real Academia Española, 2009 y Serradilla Castaño, 1998) que han hecho notar la relación entre el objeto directo y el complemento de régimen preposicional. La primera diferencia notable es que el complemento de régimen debe ir siempre introducido por una preposición, por lo que su relación con el complemento directo se basa en los casos en los que este es introducido por la preposición *a*¹³. Esta, pues, sería la primera diferencia notable, ya señalada por Alarcos (Alarcos Llorach, 1984), puesto que el complemento de régimen no se limita a la preposición *a*, sino que abarca más preposiciones.

Junto al carácter obligatorio de la preposición en los objetos preposicionales (Alarcos Llorach, 1994), alude también Alarcos a una serie de pruebas que permitirían distinguir objeto directo de objeto preposicional. Por una parte, ambos complementos podrían sustituirse por elementos distintos: el complemento directo admite la sustitución por pronombre, mientras que en los complementos de régimen se conserva la preposición, obteniendo la secuencia preposición+pronombre (Alarcos Llorach, 1984).

(14) La dictadura acabó con la libertad. / La dictadura acabó con ella.

(15) “El ejército ocupó la ciudad (= La ocupó)” (Alarcos Llorach, 2008, p. 354).

¹³ A su vez, el complemento directo con *a* se diferencia del complemento indirecto por varias razones: la preposición es siempre obligatoria en los complementos indirectos, mientras que en los directos “puede ser opcional, obligatoria, o estar simplemente proscrita” (Torrego, 1999, p. 1781). Asimismo, cuando el complemento directo se construye con *a*, esta implica animacidad, lo que no ocurre en el caso de los complementos indirectos (Torrego, 1999).

Por otra parte, el complemento directo se representa por un incremento átono, mientras que el complemento de régimen se representa por un referente tónico (Alarcos Llorach, 1984). En el mismo sentido, la Academia señala que los objetos directos no admiten “la sustitución por pronombres átonos” (Real Academia Española, 2009, p. 2724).

Pese a estas pruebas que permitirían diferenciar los complementos directos de los complementos de régimen con relativa facilidad, persisten dos cuestiones ampliamente debatidas por los investigadores: de una parte, la alternancia entre ambos complementos y, de otra, la incompatibilidad de los dos en un mismo predicado (algo a lo que ya hemos aludido en la descripción de los criterios). La primera de ella se refiere a la posibilidad que existe en algunos verbos, donde en ocasiones pueden construirse con objeto directo o con objeto preposicional (Alarcos Llorach, 1994).

En estos casos podríamos hablar de doble régimen, y para ellos la Academia señala tres tipos de verbos: “verbos de uso pronominal con complemento de régimen y uso no pronominal en la variante transitiva” (16), “verbos de uso pronominal en la variante transitiva y también en la transitiva, esta última con complemento de régimen” (17) y “verbos de uso no pronominal en las dos variantes” (18) (Real Academia Española, 2009, p. 2725), además de añadir que esta alternancia se debe a veces a cuestiones de variación geográfica. Así, los ejemplos de la Real Academia Española (2009, p. 2725):

(16) *comprometerse con la palabra dada (> comprometerse con ella) ~ comprometer la palabra dada (> comprometerla).*

(17) *encontrarse a una persona (> encontrársela) ~ encontrarse con una persona (> encontrarse con ella).*

(18) *responder una pregunta (> responderla) ~ responder a una pregunta (> responder a ella).*

En cuanto a si esta alternancia comporta, en principio, un cambio de significado notable, las opiniones están divididas. Por una parte, hay quienes afirman que la alternancia entre objeto directo y objeto preposicional para un mismo verbo no implica grandes cambios de significado (De Santiago Guervós, 2007 y Real Academia Española, 2009). Para Cano (1981), en cambio, esta doble posibilidad en la construcción de los verbos afecta a su sentido.

Complemento indirecto: aunque en menor medida, se han señalado límites poco claros entre el objeto indirecto y el complemento de régimen preposicional (Real Academia Española, 2009). La similitud más obvia y primera que destaca es el hecho de que ambos complementos se vean introducidos por una preposición. Sin embargo, es fácil rebatir esto, apuntando a la elección de la preposición: tal como sucede en el caso de los complementos directos, ya comentado, el complemento indirecto únicamente selecciona la preposición *a*. Los complementos de régimen, en cambio, pueden ser introducidos por una múltiple variedad de preposiciones, siendo las principales *de*, *en*, *con* y, por supuesto, *a*.

Si esto no bastara, pueden apuntarse más criterios. Por ejemplo, si hablamos de la posición que ocupan en la oración, se entiende que el complemento de régimen preposicional (que, por lo general, va pospuesto al verbo) es bastante rígido en cuanto al lugar en el que puede aparecer. El complemento indirecto, por el contrario, puede anteponerse al verbo. Asimismo, los elementos por los que pueden conmutarse difieren: generalmente, el complemento indirecto puede conmutarse por *le*, mientras que el complemento de régimen se conmuta en dichos casos por preposición más pronombre tónico. Es decir, al ser sustituidos los complementos de régimen mantienen la preposición, los objetos indirectos, en cambio, la pierden. Así en los ejemplos de (19) frente a (20) Alarcos Llorach (2008, p. 359):

- (19) “Escribió una carta a su amigo” (Le escribió una carta)
(20) “Habló a su amigo de sus problemas” (Le habló de sus problemas).

Esta sería otra prueba a favor del papel que juega la preposición en el complemento de régimen, algo que lo diferencia de otros complementos, incluidos, por supuesto, los complementos indirectos.

Complementos circunstanciales: como ya hemos apuntado, es con este tipo de complementos con los que el complemento de régimen guarda mayores similitudes y, por tanto, presenta unas fronteras más difusas. Una amplia mayoría de investigadores (Alarcos Llorach, 1966 y 1994; Cano, 1999; Gutiérrez Araus, 1987; Real Academia Española, 2009 y 2010; Rojo, 1990 y Serradilla Castaño, 1998, por mencionar algunos) así lo señalan. Tienen motivos, porque, aunque hay bastantes evidencias que demuestran una línea divisoria entre ambas funciones, existen casos en que esa línea no resulta tan evidente.

Tanto circunstanciales como complementos de régimen vienen introducidos por preposición, en una amplia variedad. Recordemos que complementos directos e indirectos comparten este hecho, pero se limitan a la preposición *a*. Los complementos circunstanciales, en cambio, pueden venir introducidos por *a*, *de*, *en*, *con* y una larga lista de preposiciones; lo mismo sucede con los complementos de régimen. Este hecho compartido es el primero que salta a la vista, y sin embargo el resto de criterios vienen a demostrarnos que existen muchas más diferencias que similitudes.

Es cierto que ambos complementos son, obligatoriamente, introducidos por preposiciones, pero la relación que establecen con el verbo no es, en ningún modo, semejante. La relación de la preposición en el caso de los complementos de régimen es una diferencia notable con respecto a los circunstanciales (Gutiérrez Araus, 1987 y Serradilla Castaño, 1998). Esa relación no está presente en el segundo caso, mientras que es inherente en los complementos de régimen verbal.

Esa relación es tal que determina el carácter de ambos complementos. Si los circunstanciales presentan un carácter más bien marginal¹⁴ (Gutiérrez Ordóñez, 1997), los de régimen son complementos nucleares, ya que guardan una relación mucho más estrecha con el verbo (Martínez García, 1986 y Serradilla Castaño, 1998). Añade Serradilla a este respecto que algunos verbos seleccionan como obligatorios los complementos de régimen, mientras que los circunstanciales pueden ser optativos, porque añaden información adicional (Serradilla Castaño, 1998).

Como consecuencia de ese carácter, lo lógico sería pensar que los complementos circunstanciales (marginales) son fácilmente omisibles, mientras que los complementos de régimen no se podrían suprimir: los complementos de régimen verbal “se definen como elementos que no pueden ser eliminados de la oración sin que ésta sea agramatical o cambie su significado” (Serradilla Castaño, 1998, p. 1040). La primera afirmación es más aceptable, pero ya hemos visto que la segunda no se cumple en todos los casos, puesto que existen ejemplos en los que es posible omitir el complemento de régimen sin que ello afecte a la gramaticalidad de la oración (De Santiago Guervós, 2007 y Rojo, 1990). La propia Serradilla apunta que “se han planteado algunas dudas en torno a si la ‘no marginalidad’ implica ‘no obligatoriedad’” (Serradilla Castaño, 1998, p. 1041). No

¹⁴ Respecto a la centralidad, Martínez García (1995) no niega el valor de la distinción argumental/satélite que se ha dado para los complementos de régimen y circunstanciales, respectivamente, pero sí opina que se le ha dado más importancia de lo que se debería. Para ella, la naturaleza semántica del verbo es el factor que juega un papel más relevante en los complementos que ese verbo pueda o deba seleccionar.

es, por tanto, un criterio definitivo a la hora de diferenciar ambas funciones, aunque sí útil en una amplia mayoría de casos. Así en (21) frente a (22):

- (21) El acusado reside en Sevilla / *El acusado reside.
(22) Los estudiantes comen en el comedor / Los estudiantes comen (en el comedor).

Otra diferencia a señalar es la posición. El lugar que ocupa el complemento de régimen en la oración ofrece pocas posibilidades, puesto que generalmente va pospuesto al verbo (De Santiago Guervós, 2007), si bien “se admiten elementos intercalados” (Serradilla Castaño, 1998, p. 1036). Los complementos circunstanciales, por el contrario, tienen un margen de maniobra mucho mayor: pueden aparecer pospuestos al verbo, pero también anteponerse, y ello sin repercutir en la gramaticalidad de la oración (23). No ocurre lo mismo con los complementos de régimen como en (24) (De Santiago Guervós, 2007, p. 33), probablemente por el papel de la preposición como marca de rección.

- (23) Marta come arándanos en la mesa. / En la mesa, Marta come arándanos.
(24) Hablemos de política. / *De política hablemos.

Por último, se han señalado dos maneras de diferenciar estas dos funciones en aquellos casos que puedan ser dudosos, a saber: mediante la conmutación o el tipo de pregunta al que responden, ambos recogidos por Alarcos y en lo que coincidirían otros autores. Los complementos de régimen responden a interrogaciones con preposición más *qué* (Alarcos Llorach, 1994 y De Santiago Guervós, 2007), mientras que los complementos circunstanciales responden a una pregunta con adverbio (Alarcos Llorach, 1994). En cuanto a los casos de conmutación, se indica que los complementos de régimen pueden sustituirse por la combinación de preposición más pronombre tónico (Alarcos Llorach, 1994 y Martínez García, 1986). Para De Santiago, sin embargo, pueden conmutarse por preposición más pronombre, pero solo en algunos casos (De Santiago Guervós, 2007). Los complementos circunstanciales, por otra parte, pueden sustituirse por un adverbio, pero también pueden eliminarse, sin más (Alarcos Llorach, 1994). Esto nos devuelve a la cuestión que atañe al carácter de ambos complementos y afirmaríala la posición de aquellos que defienden el carácter marginal de los

circunstanciales, puesto que pueden ser eliminados. No sucede así con los complementos de régimen, puesto que “siempre dejan referente (nunca adverbial) obligatorio” (Martínez García, 1986, p. 41). Es decir, el complemento de régimen no es tan sencillo de eliminar como el complemento circunstancial, y, en los casos en los que este puede suprimirse, debe dejar un referente de forma obligatoria, siempre con la preposición. Que sea precisamente la preposición el elemento que se conserve puede ser un indicio más de la relación que esta establece con el verbo, distinta a la que se da en los casos de complemento circunstancial (que al verse sustituido pierde la preposición), y, posiblemente, refuerce la idea del carácter central del complemento de régimen.

2.3.2. Clasificación

Una cuestión menos tratada, aunque igualmente interesante, es la clasificación de los complementos de régimen. El tema nos interesa particularmente por las aplicaciones que pueda tener en ELE: a menudo, las clasificaciones nos permiten ofrecer formas ordenadas de conocimiento que brindar al alumno. Las clasificaciones sistematizan los contenidos. Sin embargo, comportan una serie de dificultades para las que no siempre hay una solución satisfactoria.

Dificultades para la clasificación de los complementos de régimen

Junto a los problemas para la caracterización de los VR, existen dificultades para su clasificación. ¿Qué papel juegan los verbos de movimiento? ¿Cómo diferenciar entre VR variable y fijo? ¿Es relevante para esta función que el verbo sea o no pronominal? ¿Qué ocurre con la doble complementación con otros complementos? Es más, ¿son únicamente los verbos los que pueden ejercer la función de complemento de régimen?

Para la primera pregunta existe cierta controversia. Los verbos de movimiento expresan desplazamiento en un sentido físico o figurado. Por su propia naturaleza, no es de extrañar que suelen ir acompañados de una preposición, esta generalmente asociada a nociones de ubicación y localización: ambos elementos guardan relación con el espacio. Ahora bien, dentro de la caracterización ya apuntada del complemento de régimen, los verbos de movimiento parecen estar en una posición equívoca, de ahí que los autores coincidan en que se trata de verbos problemáticos en cuanto a si se consideran VR o no (De Santiago Guervós, 2007 y Rojo, 1990). Pensemos en verbos como *ir*, *venir*, *subir* (De Santiago Guervós, 2007) o con valor locativo, como *residir* (Rojo, 1990), que

pueden construirse con diferentes preposiciones. En el primer caso y dependiendo de la preposición que rijan, nos encontramos ante un complemento de régimen o un circunstancial. Véanse los ejemplos 25 y 26, respectivamente:

- (25) Mañana voy a clase.
- (26) Mañana voy con Luisa.

Puede aducirse que en (25) no estaríamos ante un complemento de régimen, puesto que puede eliminarse sin afectar a la gramaticalidad del enunciado, y esto es algo que ocurre con muchos verbos de movimiento (*entrar, salir...*) o con valor locativo, pero no siempre, como en el caso de *residir*:

- (27) La alumna reside en Sevilla.

Una dificultad añadida a los verbos de movimiento, de especial importancia de cara a la enseñanza de ELE, es cómo está contenida la información respecto a la dirección o manera en la que se produce ese movimiento, bien en el verbo en sí, bien mediante el uso de una u otra preposición. En cualquier caso, no existe un consenso pleno en cuanto a si los verbos de movimiento entrarían dentro de esta categoría, si bien se recogen en algunas clasificaciones (Cano, 1999 y Real Academia Española, 2009).

Una segunda cuestión es la que atañe al tipo de régimen preposicional. Como ya hemos visto, la relación de rección puede venir determinada en mayor o menor grado, es decir: por una parte, encontramos verbos que solo se construyen con una preposición (VR fijo), frente a aquellos que pueden seleccionar dos o más preposiciones (verbos con alternancia de régimen preposicional o régimen variable). No siempre es fácil determinar el grado de rección de un verbo con respecto a su preposición, puesto que existen verbos (*hablar*) que pueden construirse con y sin régimen (*Luisa habló* frente a *Luisa habló de su viaje*), por una parte, o que, considerados de régimen fijo, pueden, sin embargo, estar sujetos a variación lingüística, lo que daría, por un lado, contextos en los que es posible que se construyan sin régimen (sin ser, entonces, un enunciado agramatical) y, por otro lado, variedades en las que ese verbo seleccione otras preposiciones (esto es, que sea de régimen variable). No es esta una cuestión sencilla y no siempre las clasificaciones la evidencian de una forma explícita (sí en Cano, 1999,

como veremos), pero la solución debería contar con estudios sobre el régimen preposicional en las distintas variedades del español.

Una tercera dificultad es la relacionada con el tipo de contextos en los que puede presentarse esta función. Los complementos de régimen preposicional se dan en oraciones simples o en subordinadas sustantivas. Unido, a esto, sin embargo, existe la posibilidad de que se trate de verbos pronominales o no pronominales, lo que suma un plus de dificultad. Asimismo, algunos verbos, “por su semántica particular, exigen una doble complementación básica” (Cano, 1999, p. 1386), y se construyen con la secuencia complemento de régimen+complemento directo. Verbos como *forzar a*, *despojar de* o *convertir en* (Cano, 1999), que requieren el uso de un objeto directo, partirían de esa doble complementación. De igual manera, encontramos casos de alternancia con OD, esto es, verbos que pueden construirse o bien con complemento directo, o bien con complemento de régimen (De Santiago Guervós, 2007). Aunque en ocasiones no comporten un cambio de significado excesivo, estos casos dan cuenta de la complejidad del fenómeno y dificultan su clasificación.

Un último aspecto es el que se refiere a qué tipo de elementos pueden cumplir la función de complemento de régimen preposicional. Tradicionalmente, se ha considerado que únicamente los verbos (y no todos) entraban en esta función. Sin embargo, algunas posiciones consideran que algunos sustantivos y adjetivos, especialmente los derivados de esta clase de verbos (Real Academia Española, 2009), cumplen igualmente esta función. Esta es, por ejemplo, la posición de la Academia (Real Academia Española, 2009 y 2010), pero no la de Cano (1999). Al incluir esta clase de elementos, cabe mencionar las reservas a la hora de investigar el fenómeno: ¿pertenece al ámbito de la sintaxis o, por el contrario, sería más acertado estudiarlo desde el punto de vista del léxico (como, de todas formas, a menudo se trata en los manuales de ELE)? De cualquier modo, establece una diferencia fundamental en las clasificaciones en cuanto a qué entendemos por complemento de régimen.

Nuestra tesis estudiará el uso de VR preposicional teniendo en cuenta estas dificultades de clasificación. Descartaremos aquellos casos para los que no existe un consenso pleno: así, no incluiremos verbos de movimiento, VR sujetos a variación lingüística y casos de doble complementación con objeto directo. No se incluirán en la consideración de complemento de régimen preposicional sustantivos o adjetivos, nos centraremos solo en los verbos. Aunque se ha demostrado la estrecha relación entre los VR y la semántica, esta relación no ha permitido una clasificación precisa. Por este

motivo, nos basaremos en un criterio sintáctico como el recogido en Cano (1999), diferenciando VR fijo y VR variable. Para evitar verbos sujetos a variación lingüística, nos basaremos en la clasificación de la Real Academia Española (2009). A continuación, analizaremos ambas clasificaciones.

Principales propuestas de clasificación

Se han abordado distintos intentos de clasificación de los complementos de régimen, siendo los principales los de Cano (1999) y la Academia (Real Academia Española, 2009). Estas clasificaciones, como veremos, parten a menudo de algunos de los criterios ya aludidos. Existe igualmente una pequeña clasificación preparada por Martínez García (1995) sobre la cual, sin embargo, no nos detendremos, puesto que la misma autora afirma que se trata apenas de un esbozo y resulta insuficiente.

La primera clasificación que abordaremos es la de Cano (1999). Esta clasificación se inserta en un capítulo dedicado a los complementos de régimen verbales e incluye únicamente verbos, que se diferencian en dos grandes grupos: VR fijo (con las preposiciones *a, de, en y con*) y VR variable (otras preposiciones). Junto a esta división, estos verbos se insertan en tres grandes grupos: 1) verbos no pronominales (divididos, a su vez, en VR fijo y VR variable), 2) verbos con doble complementación con objeto directo y 3) verbos pronominales (de nuevo, subdivididos en VR fijo y VR variable).

La clasificación de Cano (1999) es probablemente el primer intento serio de ofrecer una clasificación amplia y rigurosa de los VR. Por un lado, parte de algunos de los principales criterios definitorios, a saber: rección preposicional, centralidad y alternancia preposicional. Al mismo tiempo, comprende que la complejidad del fenómeno se agrava en según qué contextos, y por ello establece la subdivisión entre verbos pronominales/no pronominales y la doble complementación con objeto directo. Es cierto que el estudio de Cano apenas menciona la variación que afecta a este tipo de verbos, pero nótese, sin embargo, que los estudios variacionales en cuanto al complemento de régimen se refiere no estaban tan avanzados en la época, si es que lo están hoy en día.

Hay que esperar veinte años hasta que se presenta una clasificación de similares dimensiones, la preparada por la Real Academia Española en 2009. En su *Nueva gramática*, dedica un capítulo a los complementos de régimen preposicional: no habla aquí, como Cano, de complementos de régimen verbal, puesto que la Academia incluye en esta función, además de verbos, sustantivos y adjetivos (Real Academia Española

2009 y en su versión manual, de 2010). Esto amplía el rango de alcance de la clasificación: sin embargo, no se divide en más criterios que la agrupación por preposiciones. Es decir, mientras que Cano (1999) se vale de criterios sintácticos, la Academia opta por agrupar estos complementos según las preposiciones por las que pueden ser introducidos.

La clasificación de la Academia parte, también, de algunos de los principales criterios reseñados para la identificación de los complementos de régimen preposicional, algunos de los cuales ya consideraba Cano (1999): rección preposicional, alternancia preposicional (si bien no de forma tan claramente dividida como Cano, se alude a esta cuestión) y obligatoriedad (frente a la centralidad de Cano), puesto que dice de estos complementos que son “exigidos semánticamente por los predicados” (Real Academia Española, 2010, p. 685). Como punto a favor, abunda en las referencias a la variación lingüística que se puede encontrar en este tipo de complementos. Sin embargo, sería adecuado que tratara de dar cuenta de la complejidad sintáctica de este fenómeno, puesto que no diferencia de forma tan clara los contextos en los que puede encontrarse.

Las principales características de estas dos clasificaciones se hallan resumidas en la tabla 9.

CANO (1999)	REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009 Y 2010)
Verbos	Verbos, sustantivos y adjetivos
Diferencia entre régimen fijo (<i>a, de, en y con</i>) y régimen variable (resto)	<i>A, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, sobre y tras</i>
1-verbos no pronominales (régimen fijo o variable) 2-doble complementación con OD 3-verbos pronominales (régimen fijo o variable)	Agrupar según las preposiciones
Criterios: rección, alternancia y centralidad	Criterios: rección, alternancia y obligatoriedad

Tabla 9. Clasificaciones de Cano (1999) y Real Academia Española (2009 y 2010) para los complementos de régimen preposicional.

Ahora bien, veamos qué preposiciones recogen ambas clasificaciones y qué valor consideran que tienen. Por una parte, la clasificación de Cano (1999) otorga un papel fundamental a cuatro preposiciones (*a, de, en y con*), que considera las más comunes y de régimen fijo. Cuando se da alternancia preposicional se usa alguna de las

demás preposiciones, es decir, el resto son de régimen variable. La clasificación de la Academia (Real Academia Española, 2009 y 2010), sin embargo, no traza esta diferencia tan clara en cuanto a los tipos de régimen posibles. Agrupa las preposiciones por parejas o en grupos de tres y esto podría llevar a pensar que las preposiciones señaladas por Cano no juegan un papel distinto al de las demás. Ambas clasificaciones difieren en cuanto a los criterios para la división, puesto que Cano (1999) otorga un papel fundamental a nivel sintáctico, y de ahí la frontera clara que traza entre régimen fijo y variable. Consideramos que esta división es necesaria, puesto que presenta con mayor claridad la variedad de contextos posibles para los complementos de régimen.

A pesar de todo, estas dos clasificaciones guardan similitud en cuanto a que asignan ciertos valores semánticos a las preposiciones. Recordemos que uno de los criterios para la caracterización de los complementos de régimen era la, al menos aparente, desamentización de la preposición. Sin embargo, en estas clasificaciones se observa que algunas de ellas vendrían a acompañar a verbos (y sustantivos o adjetivos) relacionados con determinados conceptos. En estos casos, las preposiciones indican ciertas nociones, lo que es indicativo de que conservan al menos cierto valor semántico. Así recoge, por ejemplo, la clasificación de Cano (1999) para las preposiciones *a*, *de*, *en* y *con*, tal como se ve en los ejemplos recogidos en la tabla 10.

		Régimen fijo	Régimen variable
Verbos no pronominales	<i>a</i>	Sentido direccional, separación, algunos verbos de carácter estativo	Dirección
	<i>de</i>	Tema o asunto, origen, algunos verbos de carácter estativo	Tema o asunto, locativo u origen
	<i>en</i>	Verbos de actitud mental, movimiento, algunos verbos de carácter estativo	Localización, asunto o materia
	<i>con</i>	Verbos de carácter recíproco o simétrico, de compañía, instrumental	Verbos de carácter recíproco o simétrico, asunto o materia
Verbos pronominales	<i>a</i>	Destino o finalidad (aunque diluido)	Movimiento en dirección a un destino, objetivo
	<i>de</i>	Origen, movimiento, objeto afectado, proceso mental, verbos de carácter simétrico	Procesos mentales o emocionales
	<i>en</i>	Objetivo	---
	<i>con</i>	Verbos de carácter simétrico, verbos de carácter estativo	Verbos de carácter simétrico

Tabla 10. Preposiciones y nociones asociadas en Cano (1999, pp. 1822-1850).

De manera similar obra la Academia, asignando determinados valores a las preposiciones. Recuérdese que, para la Academia, pueden ejercer esta función tanto verbos como sustantivos y preposiciones que rijan preposición: sin embargo, obvia las diferencias de escenarios que sí recoge Cano. Algunos de los valores que asigna la Academia se detallan en la tabla 11.

<i>a</i>	Destino (de acción o proceso), límite de alguna acción dirigida, desplazamiento físico o figurado, percepción física, orientación prospectiva, oposición, reciprocidad, cambio de estado
<i>ante</i>	Presencia, acción interpuesta a persona con autoridad, reacciones y tomas de postura
<i>con</i>	Reciprocidad, acciones en grupo, reacción física o emotiva, destino (movimiento), resultado
<i>contra</i>	Acciones dirigidas a algo o alguien con intención agresiva, acciones conjuntas
<i>de</i>	Origen o límite inicial de un movimiento, movimiento o separación de un punto de origen, procedencia, materia o asunto, ausencia, reacción afectiva, juicio y calificación, posesión inalienable
<i>en</i>	Sentido locativo, estados o cambios de estado, verbos de pensamiento, asunto o materia, resultado de un proceso
<i>entre</i>	Grupos de individuos o conjuntos, variación
<i>para</i>	Movimiento físico, utilidad o propósito, necesidad
<i>por</i>	Origen de sensaciones o sentimientos, canal o medio de transporte, dispersión, sustitución
<i>sobre</i>	Acciones que requieren una superficie, destino de un movimiento, materia o asunto

Tabla 11. Preposiciones y nociones asociadas en Real Academia Española (2009: 2742-2771 y 2010, pp. 690-698).

Puede comprobarse que entre ambas clasificaciones existen puntos en común en cuanto a los valores que asocian a algunas preposiciones (necesariamente, *a*, *de*, *en* y *con*). Así, por ejemplo, para *a*, asociada a la noción de destino, pero también en relación al movimiento en dirección a un destino en Cano (1999), mientras que para la Academia se enlaza con la idea de desplazamiento físico o figurado. Para *de*, se enlaza con el valor de tema o asunto, así como origen, pero también como proceso mental o afectivo en Cano (1999), algo similar a la reacción afectiva con la que la asocia la Academia. Para *en*, se asocian valores locativos, así como verbos de actitud mental (Cano, 1999) y de pensamiento (Real Academia Española, 2010). Para *con*, el nexa común es la idea de reciprocidad, a la que Cano añade el matiz de verbos de carácter simétrico.

Sin embargo, es evidente que existen importantes diferencias entre ambas clasificaciones. A menudo, se recogen valores muy distintos asociados a una misma preposición. Para la preposición *con*, la Academia asocia la noción de reciprocidad,

frente a las que añade Cano (1999), que son verbos de asunto o materia, de compañía o de carácter instrumental. De alguna manera, estas clasificaciones podrían complementarse, si la estructura de la que parten no fuese tan disímil. A ello hay que añadir que un mismo valor puede verse asociado a varias preposiciones: verbos de tema, asunto o materia pueden construirse con *de*, pero también con *en*, la noción de objetivo se asocia a *en*, pero también a *a*. Ahora bien, no es este un defecto del sistema de clasificación: realmente esa posibilidad se da en la lengua y esos valores pueden ir parejos a más de una preposición, no siempre con un origen evidente.

Tenemos, entonces, dos clasificaciones bien diseñadas y planteadas, que de una u otra manera tratan de abordar la complejidad de los complementos de régimen preposicional. Ambas parten de una idea central: verbos (y sustantivos y adjetivos en el caso de la Academia, recordamos) que deben aparecer o que aparecen con determinadas preposiciones en ciertos contextos. La segunda idea central es que esas preposiciones pueden emparejarse con esos verbos cuando vienen asociadas a algunas nociones, esto es, conservan cierto significado o valor semántico. La lista, sin embargo, es extensa, porque trata de dar cuenta de todos esos valores asociados. ¿Existe alguna manera de acercar este fenómeno a nuestros alumnos de español como L2? ¿Es posible explicarles este tipo de verbos comparándolos con otros que existan en su lengua materna, el inglés?

2.3.3. *Los verbos de régimen y los phrasal verbs*

En español, los VR son aquellos que se construyen con una preposición. El equivalente que encontramos en inglés son los denominados *phrasal verbs*. Como veremos a continuación, estos verbos presentan numerosas similitudes con nuestros VR preposicional, si bien existen asimismo diferencias importantes. En este punto trazaremos una breve comparativa con nuestros VR y analizaremos algunas de las dificultades a la hora de delimitar este tipo de verbo.

Definición

Como ocurre con los VR en español, los *phrasal verbs* han atravesado un largo recorrido en cuanto a su caracterización se refiere. El debate, lejos de haber terminado, continúa hoy, y aunque puede decirse que existe cierto consenso en cuanto a la idea general no son pocas las cuestiones que aún quedan por resolver, relacionadas con su

definición, caracterización y clasificación. Los problemas comienzan con la primera. ¿Qué es un *phrasal verb*?

Una definición simplificada sería la siguiente: entendemos por *phrasal verbs* aquellos verbos que, en inglés, se construyen con una preposición o adverbio, cuya suma pasa a ser una sola unidad, y cuyo significado no es fácilmente deducible mediante la descomposición de los elementos que los componen. Esta, aunque conveniente, es una definición simple, a pesar de lo cual da cuenta de los principales problemas que plantean esta clase de verbos. Por ahora, nos centraremos en el mayor reto, esto es, el segundo componente con el que se construyen.

No hay debate en cuanto al primer constituyente, es decir, el verbo. Para lo que sí existe controversia es para el segundo: hemos dicho que los *phrasal verbs* pueden construirse con una preposición o adverbio (lo que, de entrada, marca una diferencia importante con respecto a los VR en español, que solo rigen preposición). Este es el principal problema, el tipo de partícula, puesto que existen ciertos casos en los que no hay una distinción clara entre adverbios y preposiciones (Sroka, 1972). Por este motivo, se han abordado como verbos especiales con diferentes terminologías, y aunque se use *phrasal verbs* con un sentido más general, al ser un fenómeno complejo y “differently delimited by different authors” (Sroka, 1972, p. 14), también se emplean otros, como *prepositional verbs* e incluso *phrasal-prepositional verbs*.

Crterios

Las diferencias apuntadas por los investigadores se basan en una serie de criterios que mencionaremos a continuación y que pueden resumirse en la tabla 12.

<i>Phrasal verbs</i>	Verbo + una o más partículas (Aarts <i>et al.</i> , 2014) Verbo + adverbio* (Eastwood, 2002) *admite casos de no distinción adv./prep.
	Pueden ser transitivos o no (Eastwood, 2002)
<i>Prepositional verbs</i>	Verbo + preposición (Aarts <i>et al.</i> , 2014) Verbo + preposición (Eastwood, 2002)
	Pueden ser transitivos o no (Aarts <i>et al.</i> , 2014) Siempre transitivos (Eastwood, 2002)
	Preposición siempre antes del complemento (Eastwood, 2002) La preposición puede posponerse (Aarts <i>et al.</i> , 2014)
<i>Phrasal-prepositional verbs</i>	Verbo + adv. + prep. (Aarts <i>et al.</i> , 2014) Verbo + adv. + prep. (Eastwood, 2002)

Pueden ser transitivos (Aarts <i>et al.</i> , 2014)

Tabla 12. Diferencias entre phrasal verbs, prepositional verbs y phrasal-prepositional verbs.

El primer criterio a considerar es, por tanto, el tipo de partículas con el que se construyen. Este es también el primer punto en el que los autores difieren y la primera diferencia importante con respecto a nuestros VR: mientras estos se construyen exclusivamente con preposiciones, en inglés ciertas clases de verbos pueden exigir el uso de preposición o adverbio. Además, estos verbos en inglés pueden construirse con más de una partícula a la vez, es decir, pueden darse casos de acumulación, circunstancia que no se da en los VR en español. Por otra parte, existen discrepancias respecto del tipo de partículas que acompañan a estos verbos en inglés. Estas discrepancias forman el núcleo principal en torno al debate. Como hemos dicho, ciertos verbos en inglés se construyen con preposición y/o adverbio. Llamamos de manera general a estos verbos *phrasal verbs*, pero los autores, en una búsqueda por delimitar de manera precisa el fenómeno, a menudo desglosan este término global en al menos tres categorías: *phrasal verbs*, *prepositional verbs* y *phrasal-prepositional verbs*.

Los *prepositional verbs* se construirían con preposición, mientras que los *phrasal-prepositional verbs* se formarían con adverbio y preposición (Aarts *et al.*, 2014 y Eastwood, 2002). Respecto a estas dos clases, pues, hay un acuerdo bastante general, pero no sucede de igual forma con los *phrasal verbs*. Por una parte, autores como Aarts *et al.* (2014) señalan como *phrasal verbs* aquellos que se construyen con una o más partículas. Eastwood (2002), en cambio, considera que se forman mediante verbo más adverbio. La dificultad que causa esta discrepancia entre autores es el hecho de que algunas palabras pueden ser adverbios y preposiciones: “some words can be either an adverb or a preposition” (Eastwood, 2002, p. 304). Por esa misma razón Aarts *et al.* (2014) mencionan partículas, de manera general. Ahora bien, cuáles serían esas partículas es la cuestión a debatir. Sroka considera tres clases principales, a saber: “adverbs, prepositions and adverb-preposition words” (Sroka, 1972, p. 37). Es esa tercera clase la que causa problemas, al tratarse de palabras que pueden funcionar tanto como adverbio como preposición. Puesto que comparten el uso de una clase de partículas, las fronteras entre *phrasal verbs* y *prepositional verbs* son difíciles de precisar en ciertos casos. Debe recordarse que esto dificulta la tarea tanto para investigadores, que tratan de describir y delimitar el fenómeno, como para alumnos L2, que están aprendiendo el idioma.

El segundo criterio se referiría a la transitividad de este tipo de verbos. Esta propiedad se aplicaría de distinta forma según el tipo de verbo al que nos refiramos. Es una posibilidad (es decir, no una exigencia) en el caso de *phrasal verbs* (Eastwood, 2002) y *phrasal-prepositional verbs* (Aarts *et al.*, 2014), pero no parece tan claro en los *prepositional verbs*, para los que algunos pueden serlo (Aarts *et al.*, 2014), mientras que para otros siempre lo son (Eastwood, 2002).

Un tercer criterio es el orden, esto es, la posición que ocupan en el enunciado. Por su parte, Eastwood (2002) señala diferencias en el comportamiento de los verbos: en los *phrasal verbs*, es posible añadir un objeto entre verbo y adverbio, algo que no es posible en los *prepositional verbs*, donde la preposición siempre antecede al verbo. Sucede lo mismo en los pronombres, pues en los *phrasal verbs* puede aparecer un pronombre entre verbo y adverbio, mientras que en los *prepositional verbs* la preposición siempre debe anteceder al pronombre. Discrepan Aarts *et al.* (2014), quienes apuntan que en los *prepositional verbs* la preposición figura antes del complemento, aunque hay casos en los que esta puede posponerse. Esto marcaría una importante diferencia con respecto a los VR en español, donde el orden es mucho más rígido. De cualquier forma, nótese que, si tenemos en cuenta que los *prepositional verbs* solo se construyen con preposiciones, serían, entre los tres tipos, el que más se acercaría a nuestros VR (Camarero, 2012).

El cuarto criterio, para el que sí parece haber un consenso general, se refiere al significado idiomático. Aarts *et al.* (2014) aluden a este criterio en relación a los límites entre tipos de verbos, afirmando que, a pesar de lo cual, cuesta precisar un límite exacto. De los *phrasal verbs* dice Eastwood (2002) que, aunque a veces es posible deducir el significado a través del verbo y la partícula que lo acompaña, a menudo tienen un significado idiomático, es decir, la suma de sus componentes proporciona un significado distinto al de esos componentes por separado. Es fácil deducir la obvia consecuencia de esto, y es que los verbos con un significado idiomático (entren en la categoría que entren) exigen un esfuerzo mayor por parte del aprendiz L2. El caso es similar al que ocurre en español para algunos verbos, como es el caso de *romper* (un objeto: “Laura rompió el jarrón”) frente a *romper con* (“Laura rompió con Pedro”). En este caso concreto, el significado sí podría ser fácilmente deducible para un alumno anglófono, puesto que el equivalente *to break up with* es muy similar, pero no puede decirse lo mismo de *cortar con*, que tiene idéntico significado a *romper con*, pero para el que el inglés no cuenta con **to cut with*. El alumno tendría que realizar un ejercicio de

abstracción para entender que las relaciones personales puedan cortarse de forma metafórica. Cuando el verbo no sirve de ayuda, la preposición puede proporcionar pistas: así, en *cortar con* el alumno puede intuir que o bien se trata de usar un instrumento o herramienta o bien hay al menos dos (o más) elementos implicados, nociones que pueden asociarse a la preposición *con*. Sin embargo, dado el elevado número de connotaciones posibles a las que pueden aludir las preposiciones, estos casos son de especial dificultad para el hablante no nativo.

Podemos afirmar, pues, que la caracterización y clasificación de estos tres tipos de verbos es compleja y está aún lejos de resolverse. Por sus propias características formales, los *prepositional verbs* serían los más cercanos a nuestros VR. Sin embargo, la comparación suele hacerse con los *phrasal verbs*, y esto por un buen motivo, ya que ambos son cuestiones de gran dificultad para el aprendizaje de L2. A continuación veremos otros apuntes que acercan estas dos clases de verbos.

Otras cuestiones acerca de los phrasal verbs y los verbos de régimen

La primera está relacionada con el uso de los *phrasal verbs* y es la referida a los contextos posibles de aparición. Se ha apuntado que esta clase de verbos serían más propios del habla informal, aunque es posible que se den en el lenguaje formal (Flockhart y Pelteret, 2012). Esta disparidad en la aparición de contextos no se menciona en el caso de los VR en español, que pueden aparecer en multitud de situaciones, con independencia de los implicados o el ambiente en el que tenga lugar la interacción.

La segunda cuestión es la variación. Los *phrasal verbs* están sujetos a la variación lingüística, puesto que existen diferencias entre el inglés británico y el americano (Flockhart y Pelteret, 2012). Esto los acercaría a nuestros VR, ya que, recordemos, los verbos que rigen preposición en español presentan diferencias entre las distintas variedades. Por poner un ejemplo, en el español peninsular *jugar a* rige la preposición *a* (“Paula y Celia juegan al tenis”), mientras que en otras variedades, como puede ser el caso del español de Colombia, el mismo verbo no rige preposición (con lo que tendríamos el enunciado “Paula y Celia juegan tenis”, que a un hablante del español peninsular puede parecerle agramatical, siempre, claro, desde el punto de vista de su propia variedad).

Estas dos cuestiones nos llevan a una tercera, el tratamiento de ambas clases de verbos en la enseñanza/aprendizaje como L2. Los *phrasal verbs* son uno de los temas

más recurrentes para los estudiantes de inglés. Cada año se publican nuevos materiales centrados en esta cuestión y enfocados en la enseñanza como L2, a menudo esquivando la problemática en torno a la tipología de estos verbos (esto es, sin diferenciar entre *phrasal verbs*, *prepositional verbs* y *phrasal-prepositional verbs*), si bien pueden apuntar características como las dos que acabamos de mencionar, es decir, si se trata de verbos restringidos a un contexto más informal o si existen diferencias debidas a la variación lingüística (Flockhart y Pelteret, 2012). En cualquier caso, para los estudiantes de inglés L2 los *phrasal verbs* son tan populares (por su conocida dificultad) como impopulares (porque la mayoría de alumnos reconoce y teme esa dificultad), de ahí que proliferen esta clase de materiales dedicados a los *phrasal verbs*, como por ejemplo diccionarios (Cowie y Mackin, 1993 y Sinclair, 2007), libros de ejercicios (Flockhart y Pelteret, 2012), etc. Sin embargo y continuando con la comparación con el caso de los VR preposicional, este tipo de recursos no se da en ELE, como veremos a continuación.

2.3.4. Los verbos de régimen en ELE

Los verbos de régimen preposicional son un punto de reconocida dificultad para estudiantes de ELE, tanto para los alumnos L2 tradicionales como para el alumnado de herencia. Esta dificultad nos plantea varias preguntas: ¿cuál es el principal motivo para esa dificultad? ¿Está causada por el currículum de los cursos u obedece a factores ajenos al sistema de enseñanza? ¿Cómo podemos mejorar la enseñanza de VR?

Para la primera pregunta, cabría preguntarnos a nosotros mismos desde nuestro punto de vista como aprendientes de L2. Muchos de nosotros hemos experimentado los mismos miedos y frustraciones que nuestros alumnos mientras estudiábamos los *phrasal verbs* en inglés. Una posible respuesta sería que nuestra lengua materna (esto es, el español) chocaba de lleno con el sistema de la L2 por sus evidentes diferencias. Ya hemos visto que en español los VR se construyen únicamente con preposiciones. Los *phrasal verbs*, en cambio, pueden construirse tanto con preposiciones como con adverbios (categorías que, además, no están tan claramente delimitadas como en español, puesto que hay palabras que funcionan como adverbio o preposición). De igual manera, verbos que en nuestra L1 se construyen con la preposición *a* pueden diferir respecto al inglés, que usaría la preposición *with*.

En la enseñanza/aprendizaje de idiomas raramente existe una sola explicación y, si la hay, pocas veces es sencilla o simple. Por tanto, antes de afirmar de forma contundente que los errores en el aprendizaje de los VR se deben únicamente a

cuestiones de interferencia, habría que examinar cómo está tratada esa estructura en ELE.

Un punto de referencia del que se puede partir es el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006), o PCIC, la versión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), o MCERL, adaptada al caso del español. En su versión online, divide los contenidos a tratar según niveles. Dentro del sintagma verbal, divide los complementos posibles, entre los cuales se encuentra nuestro complemento de régimen (que el PCIC denomina *complemento preposicional regido*). Los VR, recordemos, se enmarcan dentro de esta función.

En un primer contacto, vemos que esta función está presente en casi todos los niveles, como puede apreciarse en la tabla 13.

A1	No se menciona.
A2	En oraciones subordinadas sustantivas.
B1	Como complemento: -en “verbos de uso frecuente seguidos de pronombre o de un SN”. -doble complementación con OD.
B2	Como complemento: -“con verbos seguidos de infinitivo”. -“El complemento es una proposición subordinada”. -“cambios de significado” en pares de verbos con y sin régimen. -“construcciones que rigen preposición”. En oraciones subordinadas sustantivas.
C1	Como complemento: -alternancia entre OD y complemento de régimen (pero solo con <i>de</i>) -“verbos pronominales que rigen preposición” En oraciones subordinadas sustantivas.
C2	Como complemento: -en casos de posible confusión con OD

Tabla 13. *El complemento de régimen preposicional en el Plan Curricular del Instituto Cervantes: desglose por niveles.*

Atendiendo al recorrido por niveles, vemos que el Instituto Cervantes incluye el tratamiento de este tipo de verbos en al menos cinco de los seis niveles. Lo hace además siguiendo un tratamiento de progresión coherente y adecuada. Aunque es cierto que no se mencionan para el nivel A1, la función de complemento de régimen se trata desde el punto de vista de las oraciones subordinadas sustantivas (que es, junto a las oraciones

simples, el tipo de estructura en la que los VR pueden aparecer). Es decir, en los niveles iniciales se presenta la función.

Para los niveles intermedios, se profundiza en esta cuestión. En el nivel B1, se trata esta función como uno de los tipos de complemento del predicado en verbos de uso frecuente y se menciona, además, la doble complementación con objeto directo. En el siguiente nivel (B2), se retoma el tratamiento desde las oraciones subordinadas sustantivas (que ya habían sido presentadas en el nivel A2) y, como complemento, en distintos tipos de construcciones, a saber: verbo más infinitivo, en proposiciones subordinadas y en construcciones que rigen preposición. Con esto último entendemos que el Instituto Cervantes coincide con la Real Academia Española en no restringir la función de complemento de régimen únicamente a verbos, sino incluyendo también tanto sustantivos como adjetivos. Por último, también en este nivel se mencionan cambios de significado en pares de verbos cuando rigen o no preposición, cuestión de especial relevancia desde un punto de vista semántico.

En niveles avanzados se produce la consolidación de esta estructura. Para el nivel C1, se trata desde el punto de vista tanto de las oraciones subordinadas sustantivas como el de complemento, donde se considera la alternancia de régimen con objeto directo (aunque solo con la preposición *de*) y verbos pronominales de régimen (cuestión esta a la que Cano dedicaba buena parte de su clasificación). Por último, en el nivel C2 se apuntan casos de posible confusión con el objeto directo.

En resumen, el Plan Curricular del Instituto Cervantes trata esta función tanto en niveles iniciales como intermedios y avanzados. Mientras que en los niveles iniciales el papel de esta función está más limitado y en los niveles avanzados se profundiza en cuestiones puntuales, el grueso del tratamiento se centra en los niveles intermedios (especialmente en el B2). Es un plan que guarda un equilibrio bien considerado. Ahora bien, si esta es la teoría, ¿qué encontramos en la práctica?

Para comprobar el tratamiento del complemento de régimen en la enseñanza-aprendizaje de español L2, hemos realizado un breve análisis de manuales ELE cuyos resultados se resumen en la tabla 14.

Manual	Nivel	Trata CRP de forma explícita	Trata CRP de forma indirecta (ejemplos)	CRP y variación lingüística
Aula Internacional 1	A1	-	“Hablar de motivos” (p. 21)	-

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

			“otros juegan al dominó” (p. 72)	
Aula Internacional 2	A2	-	“Hablar de la duración” (p. 13) “depende (de) + sustantivo” (p. 97) “ depende de + sustantivo” (p. 101)	-
Aula Internacional 3	B1	-	“hablar de hábitos” (p. 21) “¿te has enterado de” (p. 85)	-
Planet@ 1	Inicial	-	“Trabajo de <i>au-pair</i> ” (p. 17) “Hablar de la distancia” (p. 39) Ir a/ ir de... a Ir por/ ir en (p. 47)	-
Planet@ 2	¿Inicial?	-	“Hablar de las consecuencias” (p. 16) “ella cuida de las olas” (p. 50) “¿Jugamos a los dados?” (p. 97) “Piensa en tu familia” (p. 141)	-
Planet@ 3	¿Intermedio?	-	“Luego piensa en” (p. 9) “No me hablen de continentes” (p. 35)	-
Esespañol 1	Inicial	+ (pp. 54 y 193)	“habla de tu familia” (p. 42) “jugar al fútbol” (p. 57)	-
Esespañol 2	Intermedio	-	“hablando de tres amigos” (p. 25) “fíjate en las intervenciones” (p. 34)	-
Esespañol 3	Avanzado	+ (pp. 89 y 166-167)	“Fíjate en las palabras” (p. 21) “Ayúdate de su contexto” (p. 21)	-
Sueña 1. Nueva Edición	A1-A2	± (pp. 133 y 138)	“Fíjate en” (p. 21) “Hablar de costumbres” (p. 132)	-
Sueña 2. Nueva Edición	B1	+ (p. 78)	“Piensa en tu ciudad” (p. 11) “Fíjate en esta fotografía” (p. 15)	-
Sueña 3. Nueva	B2	+ (p. 90)	“Fíjate en estas	-

Edición			fotografías” (p. 21) “Piensa en verbos de uso preposicional” (p. 90)	
Sueña 4. Nueva Edición	C1	+ (pp. 12 y 15)	“Fíjate en estas oraciones” (p. 21) “¿Qué opinas de esta posibilidad?” (p. 41)	-

Tabla 14. Tratamiento del complemento de régimen en manuales ELE: breve análisis.

Para este análisis, hemos hecho una selección de los manuales ELE que se encuentran en la biblioteca del Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla. De entre dichos manuales, escogimos únicamente aquellos de carácter general, excluyendo aquellos dedicados al español con fines específicos, porque consideramos que aquellos manuales de corte general llegan a una mayor cantidad de alumnos (tanto monolingües como *heritage speakers*) y ofrecerían, por tanto, una muestra más representativa de la realidad en la enseñanza. Asimismo, procuramos que los manuales contaran con varios niveles¹⁵ para poder comprobar en qué estadio del aprendizaje se introduce o trata el complemento de régimen.

Como puede apreciarse en la tabla 14, muchos manuales ELE no tratan este complemento de forma explícita (salvo *Español 1 y 3*, que sí lo hace en sus manuales para nivel inicial y avanzado, respectivamente). Es posible que consideren que las preposiciones ya presentan suficiente dificultad y que dejen esta función gramatical para niveles avanzados (C1-C2), a pesar de que el PCIC abunda en su tratamiento en los niveles intermedios (B1 y sobre todo B2). Puede considerarse que los VR se tratan de manera indirecta en algunos de los ejemplos. Ninguno de los manuales consultados advierte acerca de las diferencias entre las variedades del español para este tipo de verbos.

Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que este breve análisis cuenta con varias limitaciones. Por una parte, la muestra de manuales podría ser mayor. Muchos se elaboraron con anterioridad al PCIC, que es de elaboración reciente (año 2006). Asimismo, ya que se consideran solamente manuales generales, sería interesante

¹⁵ Debe recordarse, sin embargo, que la mayoría de cursos de español cuentan con manuales para los niveles iniciales e intermedios, esto es, sin llegar a los avanzados, bien porque la mayoría de alumnos se concentran en los primeros estadios, bien por falta de financiación, bien por otras causas. En cualquier caso, los cursos de español L2 con manuales para todos los niveles son la excepción.

comprobar el tratamiento que de este tipo de verbos se hace en manuales de español específico (español de los negocios, del comercio, del turismo, etc.), tema que, sin embargo, escapa a la extensión de esta tesis. Igualmente, nos gustaría haber podido hacer una comparativa con manuales de español para *heritage speakers*, algo que, debido a las dificultades que existen para conseguirlos, no ha sido posible.

Aun con limitaciones, este breve análisis evidencia que el tratamiento tanto de los VR como del complemento de régimen preposicional en ELE no es el adecuado. Muchos estudiantes de español L2 consideran que este tipo de verbos son de especial dificultad (lo que no es de extrañar, teniendo en cuenta la problemática que ya vimos tanto para su definición como para su caracterización). A continuación veremos qué papel juegan en el español de los *heritage speakers*.

3. NUESTRO ESTUDIO

En este punto, describiremos el estudio empírico puesto en práctica para analizar el uso de verbos de régimen preposicional en estudiantes ELE *heritage speakers* y monolingües L2. En primer lugar, explicaremos los objetivos del estudio y las hipótesis de trabajo desde las que partimos. Posteriormente, describiremos la prueba en sí incidiendo en las dificultades y decisiones que hemos tenido que tomar en el proceso de diseño. A continuación, analizaremos los datos y resultados de las encuestas comenzando por el perfil de informantes que participaron y, por último, analizando los resultados obtenidos según el tipo de prueba.

3.1. Descripción del proyecto

3.1.1. Tema e hipótesis

El presente estudio tiene como objeto el análisis de la interlengua de los estudiantes *heritage speakers*¹⁶ de español en EEUU. Como ya indicamos en el apartado 2.1.1, en esta tesis doctoral, bajo la etiqueta de *heritage speakers*, incluimos a hablantes nativos de español que no llegaron a completar su proceso de adquisición lingüística¹⁷, normalmente escolarizados solo en la lengua dominante de su entorno, en este caso el inglés, y que tienen un dominio del español irregular, por lo que a menudo se inscriben en cursos de español como L2 para mejorar su competencia lingüística. La competencia lingüística de estos *heritage speakers* presenta diferencias lingüísticas con respecto a los hablantes nativos promedio y los estudiantes de español como L2 monolingües de inglés. Para nuestra investigación, es de especial interés las diferencias con este segundo grupo porque, a consecuencia de ello, presentan necesidades distintas en la clase de ELE. Aunque diversos estudios han confirmado diferencias entre el patrón de

¹⁶ Con el fin de evitar repeticiones excesivas, en este punto, como en el resto del presente trabajo, utilizamos diversos términos (hablantes de herencia, estudiantes de herencia, HS) para referirnos a los *heritage speakers* (ver punto 2.1.1).

¹⁷ Cuando decimos que los *heritage speakers* sufren un proceso de adquisición incompleta, nos referimos a una adquisición que presenta importantes diferencias con respecto a la de los hablantes nativos tradicionales (ver punto 2.1.4). Aquí, como en el resto del presente estudio, empleamos el término “adquisición incompleta” por ser el más extendido, aunque apoyamos y proponemos el término “adquisición diferenciada”, ideado por Kupisch y Rothman (2018). Para más información, ver punto 2.1.4.

interlengua de estudiantes *heritage speakers* y estudiantes L2 (especialmente a nivel gramatical), aún quedan por explorar diversas áreas de la sintaxis, entre ellas los verbos de régimen preposicional.

La pregunta de investigación a la que trata de dar respuesta esta tesis doctoral es la siguiente: ¿existen diferencias cualitativas o cuantitativas entre la competencia lingüística de *heritage speakers* y estudiantes monolingües que justifiquen un tratamiento diferenciado entre estos dos grupos de estudiantes? Y, específicamente, ¿existen tales diferencias entre estos dos grupos de estudiantes de español en relación al uso de los verbos de régimen preposicional? ¿Hay diferencias entre la producción y la comprensión de este tipo de verbos para ambos grupos de alumnos? Nuestra hipótesis principal es que sí habrá diferencias entre los dos perfiles de estudiantes debido a que los primeros son nativos de español que han sufrido una interrupción en el proceso de adquisición de la lengua y, por tanto, han estado expuestos a un proceso de adquisición natural de la lengua, mientras que los segundos son estudiantes de español como segunda lengua.

H_1 (verbos de régimen) HS \neq L2

Esta hipótesis principal puede dividirse en varias hipótesis secundarias. Desde el punto de vista de la producción, puesto que tienen una base previa de español, esperamos que los errores de los alumnos *heritage speakers* sean distintos a los de alumnos monolingües L2.

H_2 (patrón de errores) HS \neq L2

Dado que los estudiantes *heritage speakers* poseen un conocimiento del español (en mayor o menor grado) con anterioridad a la experiencia en el aula, esperamos que esto repercuta en una ventaja con respecto a sus compañeros L2. Como hablantes nativos (aun partiendo de una adquisición incompleta) y puesto que poseen un conocimiento implícito de la lengua, los *heritage speakers* deberían reconocer con mayor facilidad los enunciados gramaticalmente inaceptables.

H_3 (inaceptabilidad gramatical) HS $>$ L2

La hipótesis nula que pretendemos rechazar es la que predice que no habrá diferencias estadísticamente significativas en el grado de aceptabilidad gramatical entre los grupos.

H_0 (grado de aceptabilidad gramatical) HS = L2

Los alumnos *heritage speakers* raramente se escolarizan en la lengua de herencia, por lo que pocas veces están alfabetizados en español y poseen habilidades escriturales escasas (o, en cualquier caso, menores que las de sus compañeros L2). Por ello, es posible que los estudiantes L2 obtengan mejores resultados en ítems escritos.

H_4 (aceptabilidad escrita) HS < L2

Sin embargo, los *heritage speakers* a menudo presentan una competencia oral mucho mayor que los estudiantes L2. De esta manera, esperamos que los alumnos *heritage speakers* obtengan mejores resultados en los ítems de video.

H_5 (aceptabilidad oral) HS > L2

Este estudio confirmará o refutará estas hipótesis.

3.1.2. *Diseño del test*

Diseñamos una prueba en línea con *Google Forms* de 78 ítems y dividida en tres secciones: test de perfil lingüístico (diferente en los tres perfiles), test de rellena huecos (30 ítems) y test de aceptabilidad (30 ítems escritos y 18 ítems de video).

Desarrollo y diseño previo

Inicialmente nos planteamos usar dos tipos de pruebas. En primer lugar, consideramos trabajar con una prueba tipo test de aceptabilidad, de diseño propio y de corta extensión. Esta prueba estaría dedicada a la medición de la comprensión. En segundo lugar, decidimos recurrir a diferentes corpus especializados en aprendices de ELE y *heritage speakers*. Esta prueba trataría de medir la producción.

Sin embargo, esta segunda idea hubo de ser descartada. Los corpus de aprendices monolingües no supusieron ningún inconveniente; no así los especializados en *heritage speakers*, los cuales bien se encontraban aún en fase de preparación o bien, simplemente, no reunían un número de muestras suficientes de cara a observar las estructuras objeto de estudio (verbos de régimen). Por ello, la prueba hubo de rediseñarse, descartando el uso de corpus, y ampliando el test para que tratase de medir la producción.

El diseño de este test planteó diversos retos. Nuestra intención inicial fue medir las distintas destrezas: comprensión y producción orales, comprensión y producción escritas. No obstante, debimos modificar este plan de acuerdo a las condiciones de trabajo. Para la medición de la producción oral se propuso que los participantes grabasen un pequeño fragmento, no superior a cinco minutos, bien en forma de video, bien en un archivo de audio. Sin embargo, esta opción implicaba asumir un grado de privacidad que pocos participantes están dispuestos a compartir. Asimismo, las instituciones a menudo albergan recelos a la hora de compartir los datos de sus estudiantes cuando comprometen su identidad, especialmente las grabaciones de video (Blanco-Iglesias *et al.*, 1995). La prueba de producción oral, por tanto, debió descartarse.

En cuanto a las expresiones lingüísticas analizadas, se procuró que los verbos utilizados siguieran los siguientes criterios:

- 1-Verbos regulares.
- 2-Preferiblemente en presente de indicativo.
- 3-Verbos de alta frecuencia.
- 4-Verbos no sujetos a variación lingüística.
- 5-Verbos no pronominales.

No todos los verbos cumplen todos los requisitos, pero se priorizaron aquellos verbos que cumplían los requisitos 1, 3, y 4. Al tratarse de verbos regulares y de alta frecuencia, era mucho más probable que los estudiantes conociesen su significado, puesto que se tratan en niveles iniciales y el perfil de informantes era de alumnos en nivel intermedio o avanzado. Asimismo, los verbos no debían estar sujetos a variación lingüística (recordemos que los verbos de régimen lo son en determinadas variedades del español, pero no en todas). Esto es algo fundamental en la investigación en alumnos *heritage*, puesto que las variedades lingüísticas heredadas son muy heterogéneas. De esta manera, verbos como *jugar* (que cumplen todos los demás criterios) debieron

descartarse, puesto que rige preposición en el español europeo, pero no en el de otras zonas.

La selección de preposiciones se limitó a verbos que rigieran *a, de, en, con* y *sobre*. Se descartaron verbos que rigieran otras preposiciones, bien por la dificultad que de por sí plantean a los alumnos (*por/para* crean confusiones habituales que supondrían un sesgo en cuanto a la valoración del régimen como tal), bien porque estén sujetas a variación, como es el caso de *hasta* (Real Academia Española, 2005).

Para la **prueba de producción escrita** se manejaron diversas posibilidades. Se optó por el uso de dos ejercicios que trataran de evaluar la producción escrita: una primera prueba semidirigida¹⁸, consistente en un ejercicio de rellenar los huecos, y una segunda prueba de redacción, en la que los participantes debían contar, con un límite de palabras, el contenido de una viñeta cómica y justificar por qué era divertida. Esta segunda prueba de redacción se eliminó para la última versión del test, al comprobarse que la participación era prácticamente nula y nunca alcanzaba el mínimo de palabras estipulado.

Se mantuvo el planteamiento inicial de las pruebas que trataban de medir la comprensión oral y escrita. Ambas pruebas se basaron en un test de aceptabilidad en el que los participantes valoraban como gramaticalmente aceptables una serie de oraciones. Este mismo sistema se usó tanto para la prueba escrita como para la prueba auditiva. Para el caso de las oraciones escritas, algunas palabras (verbos y, en su caso, preposiciones) aparecían marcadas con mayúsculas, a fin de que la valoración se centrara en ese aspecto. Para la comprensión oral se siguió el mismo sistema, si bien se procuró no forzar la pronunciación ni el volumen de los verbos y las preposiciones. El número de ítems que componían la prueba varió en función de los diversos borradores del test. Para la última, el test contó con 30 ítems de aceptabilidad escrita y 18 de aceptabilidad auditiva.

¹⁸ Entendemos por semidirigida aquella prueba que restringe las posibilidades de respuesta, sin ofrecer dichas posibles respuestas. Por ejemplo, si queremos averiguar a qué edad aprenden los niños a leer la hora, podemos mostrarles un reloj y preguntarles qué hora es (respuesta semidirigida) o preguntarles si son las dos, las tres o las cuatro (respuesta dirigida). Otros estudios (Cuza y Frank, 2015) parten de pruebas similares, pero consideramos que dirigen en un grado mayor la respuesta al indicar varias opciones (A o B). Esto, si bien resulta más cómodo a la hora de organizar los datos para su análisis, resta naturalidad a la prueba y ofrece pistas al informante.

El diseño de la **prueba de comprensión oral** supuso diversos retos. En primer lugar, se planeó el uso de archivos de audio, pero finalmente se creyó más conveniente recurrir a archivos de video, donde la comunicación les podía resultar más natural puesto que podrían ver la expresión facial y el movimiento de los labios. Estos videos iban a grabarse con un informante nativo de una variedad hispanoamericana. Se eligió un informante que se ajustase al perfil del español de México, uno de los principales focos del mundo hispanohablante y de las principales variedades lingüísticas heredadas por los *heritage speakers* de EEUU. El informante debía pronunciar los pares de oraciones que habíamos preparado, procurando que la pronunciación fuese lo más natural posible, además de intentar resaltar las palabras que los participantes debían valorar. Se localizaron varios informantes que se ajustaban a este perfil, sin embargo, en última instancia no fue posible contar con estas grabaciones y, por ese motivo, se realizaron en la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla con una hablante nativa de la variedad del español de Sevilla. Gracias a la inestimable ayuda del personal de servicio informático, se consiguieron unas grabaciones con gran calidad de audio.

Diseño final

En su versión final, el test se divide en tres partes: perfil lingüístico, prueba de rellena huecos y test de aceptabilidad. El test de perfil nos permite conocer el bagaje lingüístico de cada participante y eliminar aquellas respuestas que no se ajusten al perfil solicitado. Las preguntas y respuestas de esta parte del test las comentaremos en el apartado *Perfil lingüístico de la muestra* en 3.3.1. La prueba de rellena huecos es una prueba semidirigida de producción. Como en cualquier ejercicio de este tipo, los ítems deben tener una sola respuesta posible, por lo que se seleccionaron verbos sin régimen o con régimen fijo. Las variables manejadas para esta prueba, por tanto, son dos:

V₁: Verbos sin régimen preposicional.

V₂: Verbos de régimen preposicional fijo.

Los verbos sin régimen preposicional incluyen ítems como el (7):

(7) No pude ir a las últimas clases de Música. Creo que suspenderé ___ el examen.

Los verbos de régimen preposicional fijo incluyen ítems como el (6):

(6) Si se lo pides, José te ayudará. Sabes que puedes contar con él.

El **test de aceptabilidad gramatical** está enfocado a evaluar la comprensión escrita y oral de los participantes. Los informantes deben evaluar cada ítem, formado por pares de oraciones en las que la primera actúa de contexto para la segunda (la que deben evaluar), según una escala Likert de 5 puntos¹⁹, siendo 1 (“Nunca la usaría en este contexto”) la puntuación más negativa y 5 (“Siempre la usaría en este contexto”) la más positiva. Cada ítem se inscribe en una de las seis categorías posibles, atendiendo a las variables manejadas:

V₁: Verbos sin régimen preposicional.

V₂: Verbos de régimen preposicional fijo.

V₃: Verbos de régimen preposicional variable.

V₄: *Verbos sin preposición cuando esta es exigida²⁰.

V₅: *Uso erróneo de una preposición con verbos de régimen fijo.

V₆: *Uso erróneo de una preposición con verbos de régimen variable.

Los verbos sin régimen preposicional incluyen ítems como el 1:

(1) A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA inglés, español y francés.

Los verbos de régimen preposicional fijo incluyen ítems como el 6:

(6) Pienso que soy una persona responsable. Siempre CUMPLO CON mis obligaciones.

Los verbos de régimen preposicional variable incluyen ítems como el 3:

(3) La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS DE ella?

Los verbos sin preposición cuando esta es exigida incluyen ítems como el 17:

(17) El tango es un baile argentino. CONSISTE mover el cuerpo al ritmo de la música.

El uso erróneo de una preposición con verbos de régimen fijo incluye ítems como el 4:

(4) A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE DE eso.

El uso erróneo de una preposición con verbos de régimen variable incluye ítems como el 8:

¹⁹ La escala Likert puede estar compuesta de varios puntos, normalmente tres, cinco o siete. La de cinco puntos es la más habitual (Coolican, 1997).

²⁰ El asterisco indica que una construcción es agramatical. Este uso del asterisco es habitual en trabajos sobre gramática (Real Academia Española, 2005).

(8) La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS POR ella?

En resumen, el test definitivo tiene la siguiente estructura (tabla 15):

Parte de la prueba	Número de ítems	Variables consideradas
Test de perfil lingüístico	6 (GC) 24 (GHS) 14 (GL2)	
Test de rellena huecos	30	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos sin régimen preposicional • Verbos de régimen fijo
Test de Aceptabilidad escrito	30	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos sin régimen preposicional • Verbos de régimen preposicional fijo • Verbos de régimen preposicional variable • *Verbos sin preposición cuando esta es exigida • *Uso erróneo de una preposición con verbos de régimen fijo • *Uso erróneo de una preposición con verbos de régimen variable
Test de aceptabilidad oral	18	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos sin régimen preposicional • Verbos de régimen preposicional fijo • Verbos de régimen preposicional variable • *Verbos sin preposición cuando esta es exigida • *Uso erróneo de una preposición con verbos de régimen fijo • *Uso erróneo de una preposición con verbos de régimen variable

Tabla 15. Diseño definitivo de la prueba.

Pueden encontrar la versión final del test en los enlaces recogidos en el anexo 1.

3.2. Descripción de los participantes

Los grupos de participantes se dividen en tres perfiles: grupo de nativos de español monolingües (o grupo de control²¹), grupo de estudiantes *heritage speakers* y

²¹ El uso de grupos de control es común en el diseño de estudios comparativos (Elorza Pérez-Tejada, 2008). Este diseño parte de la comparación entre al menos dos grupos, uno denominado de control o de placebo y otro conocido como grupo experimental o de tratamiento (Coolican, 1997). Cuando queremos estudiar una condición dada en un grupo concreto (el llamado grupo experimental), el grupo de control “carece de esa condición para dar un parámetro de comparación” (Elorza Pérez-Tejada, 2008, p. 15), es decir, nos permite establecer un punto de referencia con el que comparar. En nuestro caso, ya que pretendemos averiguar si existen diferencias entre dos perfiles de estudiantes, contamos con dos grupos experimentales, uno de alumnos *heritage speakers* y otro de alumnos L2 monolingües. La comparación

grupo de estudiantes de español monolingües L2. Realizamos un muestreo casual (no probabilístico) con el que obtuvimos un total de 184 participaciones:

76 en el grupo de control

48 en el grupo de estudiantes de herencia

60 en el grupo de estudiantes L2

De estos participantes descartamos 37 por no ajustarse al perfil requerido. Con el fin de que cada grupo fuese lo más lingüísticamente homogéneo posible, 26 participantes del grupo de control fueron descartados por ser hablantes de herencia de otras lenguas (por ejemplo, guaraní) o por tener niveles avanzados de otra lengua que no fuera el español. En este último caso, consideramos que los aprendices de niveles C poseen una alta competencia y que ello afectaría a la consideración como monolingües.

De entre el grupo de estudiantes *heritage*, descartamos una participación porque el informante había repetido el test. Consideramos que al repetir el test el sujeto estaba familiarizado con la prueba, por lo que sus respuestas estarían sesgadas. Aquellos participantes que afirmaron tener la nacionalidad puertorriqueña (bien única, bien doble) se incluyeron, a pesar de que el inglés tiene una notable presencia en la isla (ver 2.1.1).

Para el grupo de estudiantes monolingües L2, descartamos las respuestas de diez participantes por los siguientes motivos: a) por ser hablantes de herencia de otras lenguas (chino), b) por pertenecer a otras nacionalidades (japonesa e iraní), c) por no ser el inglés su lengua materna, d) por tener niveles C en otras lenguas, e) por estar matriculados en cursos de español inicial (se requería un nivel intermedio o avanzado) o f) por tener, al menos, un familiar hablante nativo de español.

Las muestras finales, divididas por grupos, son las siguientes:

- Grupo de control [GC]: n= 50

- Grupo HS [GHS]: n= 47

- Grupo L2 [GL2]: n= 50

A la hora de calcular el tamaño de la muestra, es importante tener en cuenta que su representatividad suele calcularse mediante fórmulas matemáticas que varían en función de la información disponible: el tamaño de la población que se desea estudiar,

con un grupo de control de hablantes nativos posibilita una comparación más imparcial, puesto que no se vale exclusivamente del juicio del investigador. Asimismo, nos permite comprobar si existen diferencias entre hablantes nativos tradicionales y *heritage speakers*, como plantea nuestra hipótesis.

la desviación estándar de esa población, etc. (Blanco, 2011). En nuestro caso, desconocemos ambos datos, porque, si bien contamos con datos censales respecto a la población latina en EEUU, no sabemos qué parte de esa población habla español como lengua de herencia. Esto no es infrecuente en investigación, especialmente cuando “la población se define de manera abstracta” y se hace “necesario establecer claramente las condiciones para caracterizarla de forma precisa” (Peña y Romo, 2014, p. 262). Cuando se desconoce la población total, lo habitual es que se realice un muestreo no probabilístico (Blanco, 2011). Por este motivo, realizamos un muestreo casual no probabilístico.

Por otra parte, aunque se trate de un muestreo casual, nos aseguramos de que los participantes se ajusten al perfil requerido gracias al test de perfil lingüístico. Al mismo tiempo, se trata de una muestra lo bastante extensa como para realizar pruebas estadísticamente significativas con escalas de intervalo como la Likert, que suelen requerir de un mínimo de 30 informantes por muestra²². Las muestras reducidas son un problema recurrente en la investigación de los *heritage speakers* (ver 2.2.3) y una grave limitación en estudios cuantitativos, que precisan de muestras mínimas para poder realizar determinadas pruebas.

Con anterioridad a la versión definitiva de la prueba, realizamos un estudio piloto que nos permitió hacer los ajustes necesarios para conformar el diseño definitivo. El test de prueba se diseñó y difundió a lo largo del curso 2016/2017. Para esta fase beta, realizamos pruebas con hablantes nativos (españoles y de otros países hispanohablantes) como grupo de control y también grupos de estudiantes de español. Ambos grupos proporcionaron el *feedback* necesario para realizar las modificaciones oportunas, esto es, la revisión y adecuación de los ítems, la estética de la prueba, su duración y longitud, la estimación de la dificultad, etc., tal como hemos comentado en

²² La representatividad de las muestras es un tema de debate recurrente, especialmente cuando, como en nuestro caso, no es posible calcular el tamaño de la población que se desea estudiar. La cifra que suele manejarse para estos casos es de 25 a 30 participantes por muestra (Coolican, 1997). De estas cifras depende también el que podamos realizar una determinada prueba de análisis estadístico. La razón es que dichas pruebas solo pueden indicar diferencias estadísticamente significativas a partir de muestras mínimas. Es decir, en muestras demasiado pequeñas, el programa no encontrará diferencias estadísticamente significativas, lo que no quiere decir que no existan: sucede porque la muestra no es lo suficientemente grande.

el apartado *Diseño previo* en 3.1.2. La recogida de datos con la versión final de la prueba tuvo lugar entre los meses de abril de 2017 y noviembre de 2019.

Debemos insistir en la gran dificultad para conseguir informantes de los perfiles requeridos, especialmente en el caso de los estudiantes *heritage*. Gracias a la inestimable ayuda de los docentes consultados²³, conseguimos reunir una muestra significativa, que es, además, una de las limitaciones en la investigación de los *heritage speakers* (ver punto 2.2.3).

3.3. Análisis de los resultados

Recordemos que nuestro test se divide en cuatro partes: un test de perfil lingüístico, una prueba de producción escrita con rellena huecos, un test escrito de aceptabilidad gramatical y un último test oral de aceptabilidad gramatical (tabla 16).

Prueba	Objetivo	Tipo de análisis
Perfil lingüístico	Identificación de variables y selección de informantes	descriptivo
Rellena huecos	Evaluación de la producción escrita (análisis de errores)	cualitativo
Test aceptabilidad escrito	Evaluación de la comprensión escrita	cuantitativo
Test aceptabilidad oral	Evaluación de la comprensión oral	cuantitativo

Tabla 16. Análisis según el tipo de prueba.

Los resultados del test de perfil lingüístico se sometieron a un análisis descriptivo, para delimitar el bagaje lingüístico de los participantes y con el fin de controlar las variables de la prueba.

Por su parte, a los resultados de la prueba de rellena huecos se les realizó un análisis de errores de tipo cualitativo con el fin de comprobar si en la interlengua de

²³ Los docentes consultados en la búsqueda de participantes del GHS y GL2 pertenecían a instituciones universitarias (Universidad de Sevilla, City University of New York, Mount Saint Mary College de Nueva York) y centros especializados en la docencia de ELE en Sevilla (CIEE, International College of Seville, CLIC, International Studies Abroad). Asimismo, gran parte de los participantes del GC se consiguieron gracias a la ayuda de profesores del Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura de la Facultad de Filología (Universidad de Sevilla).

GHS y GL2 predominan errores de determinado tipo (omisión o adición, de tipo interlingüístico o intralingüístico, tal como describimos en 2.2.3).

La tercera y última parte es un test de aceptabilidad gramatical escrito y oral con escala Likert, cuyos resultados se analizaron con el paquete estadístico SPSS. Realizamos los estadísticos básicos: medidas de tendencia central, medidas de dispersión y medidas de posición. Explicaremos estos conceptos en el apartado *Análisis cuantitativo* en 3.3.3.

Dado que disponemos de tres muestras independientes, que cada muestra supera los 30 participantes y que la prueba tiene como escala de medición una escala de intervalo, realizamos un análisis de tipo cuantitativo mediante una prueba ANOVA.

3.3.1. Perfil lingüístico de la muestra

Tras las instrucciones generales (imagen 1), los informantes rellenaron un breve cuestionario acerca de su relación con el español. Aunque las pruebas lingüísticas son idénticas para los tres grupos de informantes, las preguntas de perfil lingüístico (imagen 2) difieren ligeramente para adaptarse al perfil de cada grupo (ver anexo 2).

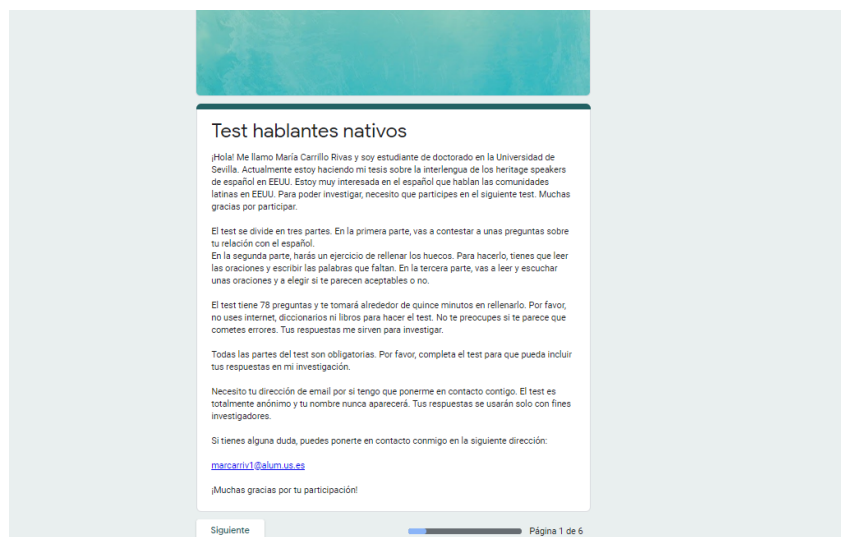


Imagen 1. Instrucciones generales de la prueba.

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

Imagen 2. Test de perfil lingüístico.

Los integrantes del GC contestaron un total de 6 preguntas, comunes a los tres grupos. El GL2 respondió a 14 preguntas, el GHS, a 24. De estas preguntas, los ítems 1 al 6 son comunes a los tres grupos, del 1 al 13 para los dos grupos de estudiantes. Aunque el enlace de la prueba es diferente para cada perfil solicitado, el cuestionario L2 incluye una pregunta (ítem 14: “¿Tus abuelos o tus padres son hablantes nativos de español? Sí, mis padres (o uno de ellos) hablan español/ Sí, mis abuelos (o uno de ellos) hablan español/ No, mi familia solo habla inglés”) para excluir de este grupo a participantes de herencia y evitar posibles casos de confusión. Todos los participantes deben facilitar su nombre y dirección de correo electrónico (ítem 1: “Tu nombre y correo electrónico”). Las instrucciones especifican que la prueba es anónima (ver anexo 1) y que esta información se les solicita únicamente para asegurar que la participación se realiza por parte de personas físicas, que la misma persona no repite la prueba y para facilitar datos de contacto en caso de que sea necesario. De esta manera, cumplimos con los preceptos éticos básicos que deben seguirse en toda investigación (Blanco, 2011).

La edad media (ítem 2: “Edad”) es de 20,4 en el GC, 21,7 en GHS y 20,72 en el GL2 (tabla 17).

GC	GHS	GL2
20,4	21,7	20,72

Tabla 17. Edad media por muestra.

Todos los informantes del GC tienen nacionalidad española (ítem 3: “Nacionalidad”). Entre los grupos de estudiantes, la proporción de nacionalidades difiere considerablemente. El 100% del grupo L2 tiene nacionalidad estadounidense

(solo un participante tiene doble nacionalidad, estadounidense-mauriciense), frente al 42% del grupo de herencia (más un 2% doble nacionalidad). Los demás participantes *heritage* tienen la nacionalidad de países de la América hispanohablante, la mayoría (20%) mexicana. Este dato concuerda con lo apuntado en el punto 2.1.4: se trata de un grupo heterogéneo en cuanto a origen, aun con predominancia de México (figura 2).

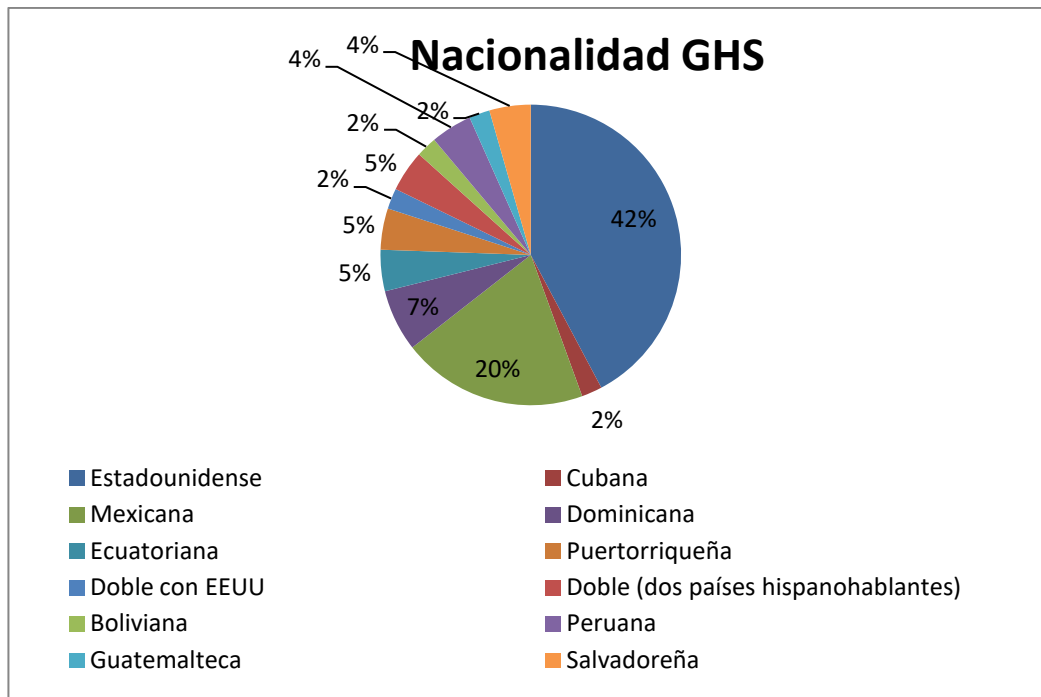


Figura 2. Ítem 3. Nacionalidad en GHS.

Respecto al lugar de residencia en el momento de la prueba (ítem 5: “¿Dónde vives actualmente?”), encontramos algunas diferencias (figura 3).

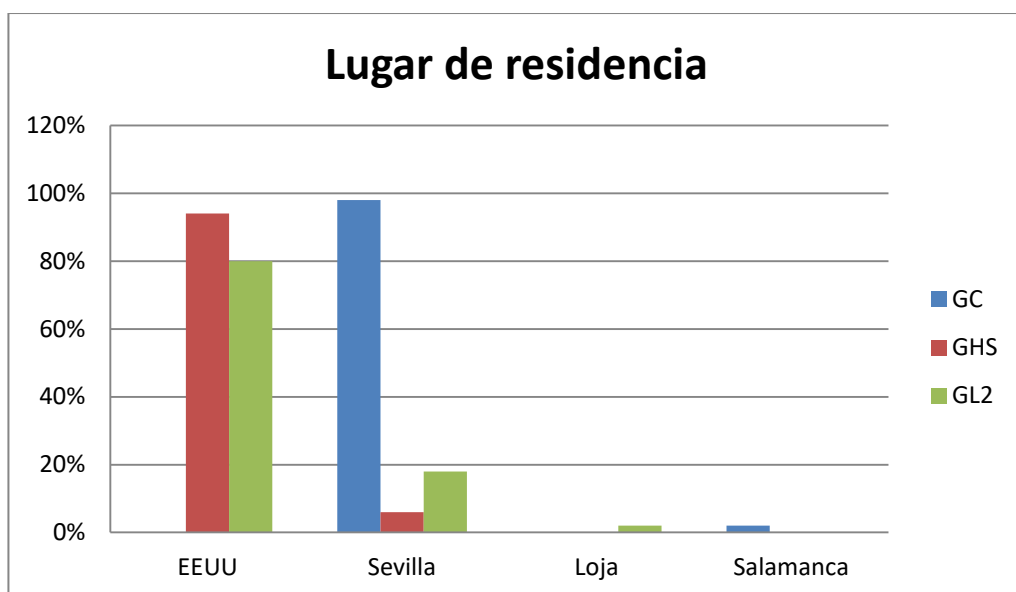


Figura 3. Ítem 5. Lugar de residencia en el momento de la prueba.

Todos los participantes del grupo de control se encontraban en España (98% en Sevilla capital o provincia, 2% en Salamanca). Existen algunas diferencias respecto a los dos grupos de estudiantes: un 94% de los informantes de herencia residía en EEUU, frente al 80% de los estudiantes de L2. De la muestra de 47 alumnos *heritage*, 3 se encontraban de estancia en España (Sevilla), mientras que en el grupo L2 (n: 50) eran 10 (9 en Sevilla, 1 en Loja, Granada). El factor de inmersión lingüística no ha sido tenido en cuenta en el análisis de los resultados, si bien se esperó que estos estuviesen más igualados debido a esta circunstancia. Recordemos que los *heritage speakers* cuentan con una experiencia nativa de la lengua y tienen más posibilidades de uso fuera del aula que los L2, quienes, en este caso, podían acercarse a ese uso en un entorno de inmersión lingüística.

El nivel de estudios (ítem 4: “Nivel de estudios: Enseñanza básica/ Enseñanza secundaria/ Enseñanza universitaria”) es similar en todos los grupos (figura 4), ya que la mayoría marcó la opción “enseñanza universitaria”²⁴. Puesto que el perfil solicitado requería hablantes adultos, encontramos los resultados esperables tanto en nativos (92%) como en aprendices *heritage speakers* (89%) y L2 (100%). Este alto porcentaje de enseñanza universitaria en los *heritage* no contradice el *Latino gap* (véase apartado 2.1.4) al que este sector de la población estadounidense suele enfrentarse (Carreira, 2007), se debe a que buscábamos estudiantes en edad adulta.

²⁴ Los estudiantes no forman parte del mismo curso, sino que proceden de varios grupos y clases (de esta manera, conseguimos el mínimo de muestra fijado). Para completar la información sobre su proceso de enseñanza/aprendizaje, les preguntamos otros datos, como cuántos años llevan estudiando español, cuándo empezaron a estudiarlo de manera formal, etc.

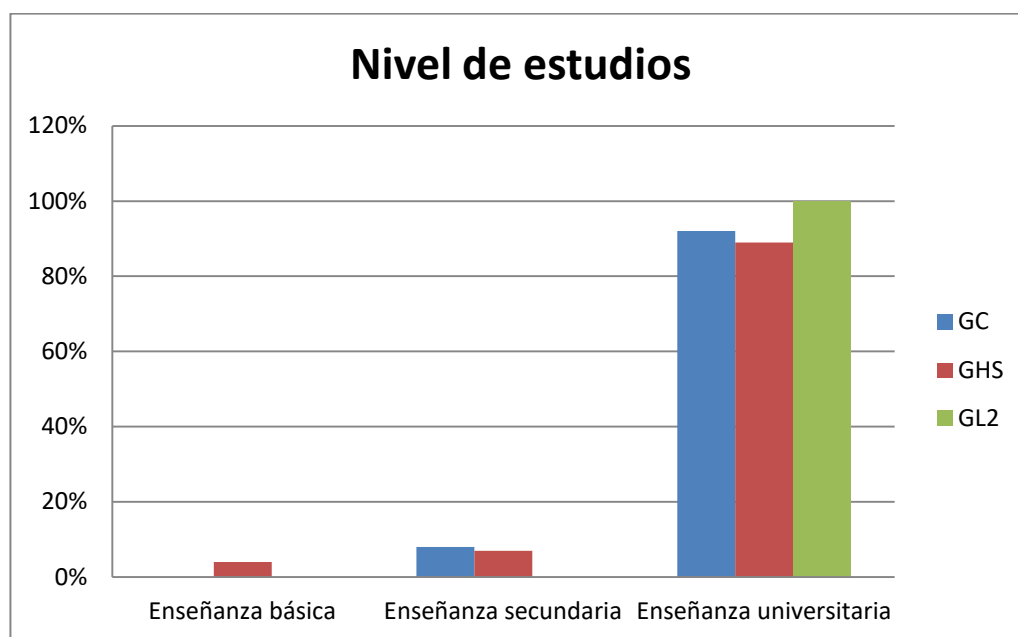


Figura 4. Ítem 4. Nivel de estudios.

Se tuvo en cuenta que los informantes hablaran otras lenguas (ítem 6: “Además de español, ¿hablas otras lenguas? Indica cuáles y qué nivel tienes (por ejemplo, nivel inicial, intermedio o avanzado)”). Descartamos las respuestas de todos aquellos participantes que dominaran una segunda lengua (o más) en un nivel avanzado para descartar variaciones significativas en su competencia lingüística multilingüe en contraste con los monolingües. Sin embargo, mantuvimos los que hablaban otras lenguas en un nivel inicial o intermedio. Las respuestas por grupo pueden verse en la tabla 18.

	Grupo de control	Grupo HS	Grupo L2
<i>Inglés</i>	48/50	(Nivel nativo)	(Nivel nativo)
<i>Francés</i>	21/50	2/47	3/50
<i>Italiano</i>	10/50	1/47	1/50
<i>Alemán</i>	14/50	1/47	-
<i>Chino</i>	2/50	-	-
<i>Portugués</i>	1/50	-	1/50
<i>Catalán</i>	2/50	1/47	-
<i>Euskera</i>	1/50	-	-
<i>Árabe</i>	-	-	2/50
<i>Hebreo</i>	-	-	1/50
<i>Finés</i>	-	-	1/50
<i>Bengalí</i>	-	-	1/50

<i>Criollo</i>	-	-	2/50
----------------	---	---	------

Tabla 18. Ítem 6. Otras lenguas habladas (nivel inicial o intermedio).

El 100% del grupo de control habla otra lengua que no sea la nativa, una tasa muy alta si se compara con la de los estudiantes L2 (16%) y de herencia (10,63%). En el caso de los nativos monolingües, la lengua mayoritaria es el inglés, seguida del francés, el alemán y el italiano. La mayoría de estas lenguas son las que también conocen los estudiantes *heritage*. El alumnado L2 comparte el conocimiento de francés, italiano y portugués, pero amplía el rango de lenguas a árabe, hebreo, finés, bengalí y criollo.

La información anterior recoge datos de carácter general para los tres grupos (ítems 1-6). Las siguientes preguntas se refieren a los grupos de estudiantes y su relación con el español.

En primer lugar, encontramos diferencias respecto a la edad a la que empiezan a estudiarlo²⁵ (ítem 7: “¿A qué edad empezaste a estudiar español?”), como puede verse en las figuras 5 y 6.

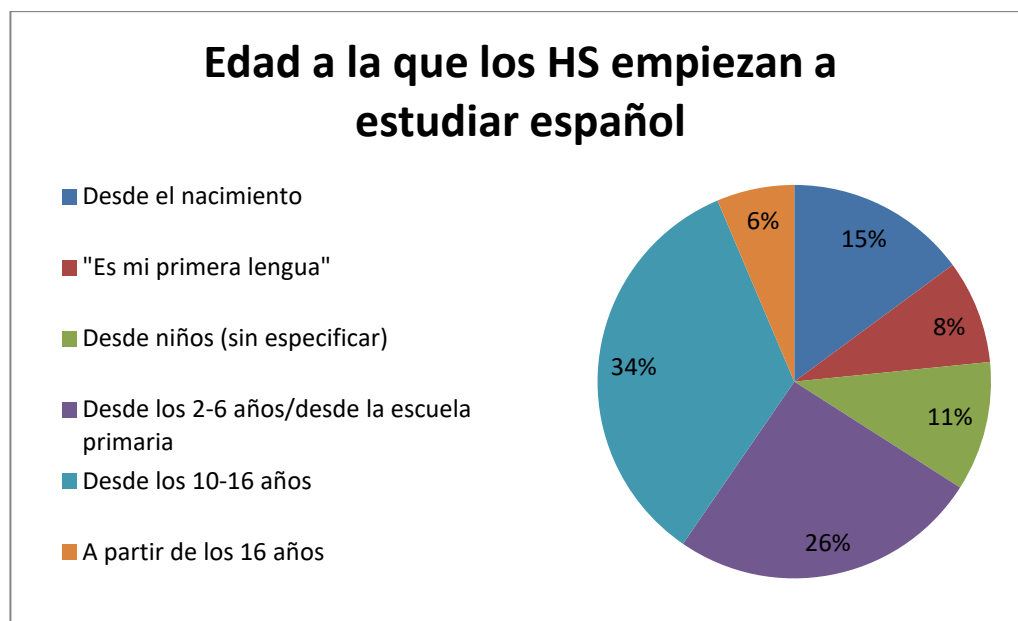


Figura 5. Ítem 7. Edad a la que el GHS empieza a estudiar español.

²⁵ La edad de acceso al español y la edad a la que se empieza a estudiar son cuestiones distintas. Por tanto, incluimos una pregunta (ítem 14) para la edad de acceso a la lengua de herencia en los *heritage speakers*.

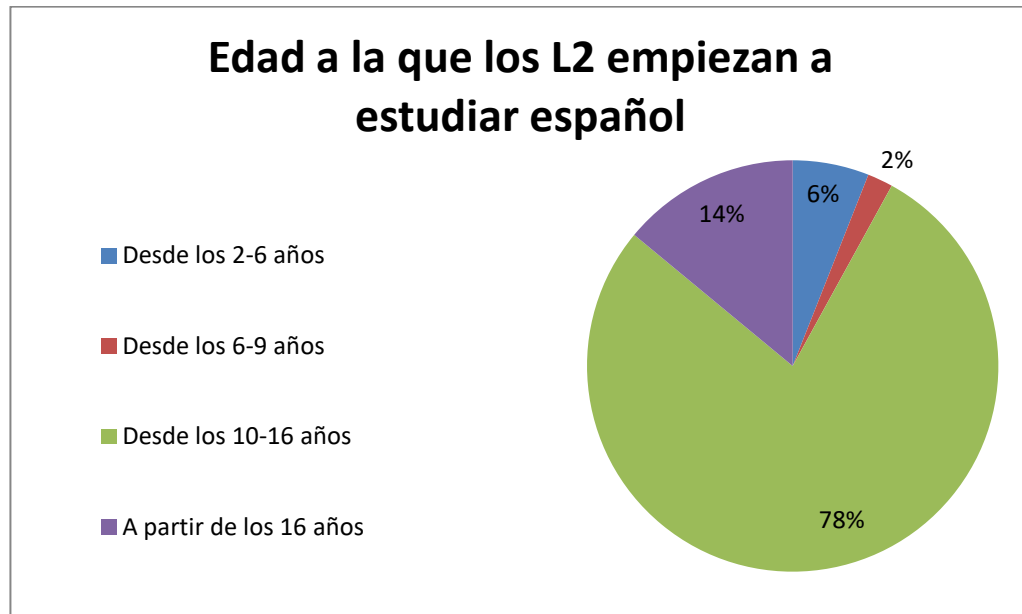


Figura 6. Ítem 7. Edad a la que el GL2 empieza a estudiar español.

Un 78% del GL2 comenzó a estudiar español entre los 10 y los 16 años. Esta cifra dobla a la de los *heritage speakers* (34%), si bien un 26% empezó entre los 2 y los 6 años. Estos datos, sumados a los de otras respuestas (“Desde niños”, 11%; “Desde el nacimiento”, 15%²⁶) nos daría una tasa de alfabetización en la lengua de herencia bastante alta. Sin embargo, estos datos indican únicamente a qué edad se empieza a estudiar la lengua. Es posible que ese aprendizaje no fuera continuo, sino que se interrumpiera o se abandonara por completo, por lo que para completar la información también les preguntamos cuántos años llevaban estudiando español (ítem 8: “¿Cuántos años llevas estudiando español?”) como enseñanza formal (figuras 7 y 8).

²⁶ Conviene tener en cuenta, sin embargo, que estas respuestas pueden indicar que los informantes no entendieron que la pregunta se refería a una enseñanza formal, puesto que contestaron “Desde el nacimiento”. En este sentido, quizá habría sido más conveniente que este ítem ofreciera opciones de respuesta.

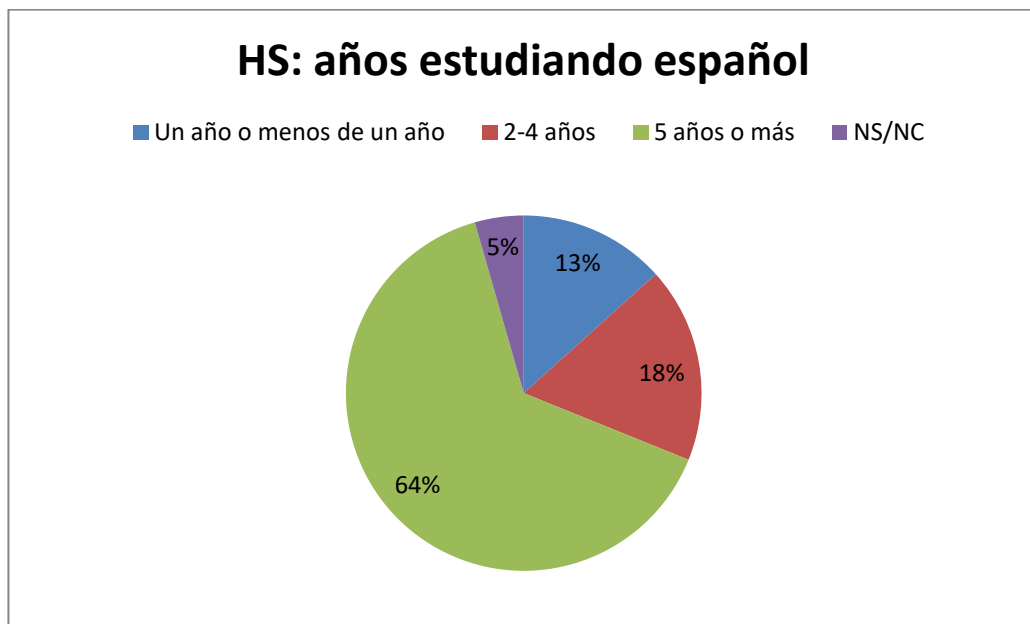


Figura 7. Ítem 8. Número de años estudiando español GHS.



Figura 8. Ítem 8. Número de años estudiando español GL2.

Vemos que un 82% de estudiantes L2 lleva 5 años o más estudiando español, cifra que se reduce al 64% en el grupo de herencia. Ambos grupos coinciden en el rango de 2 a 4 años, pero un 13% de los estudiantes *heritage* lleva un año o menos estudiándolo. Esto nos vuelve a recordar que, al menos, un sector de la población hispana no se escolariza en la lengua de herencia o tiene más dificultades para alfabetizarse en la misma.

Respecto al nivel de español que estudian (ítem 9: “¿En qué curso de español estás matriculado en tu universidad? Nivel inicial/ Nivel intermedio/ Nivel avanzado”),

todos los participantes pertenecen al nivel intermedio (49% HS; 42% L2) o avanzado (51% HS; 58% L2) en proporciones similares (figura 9).

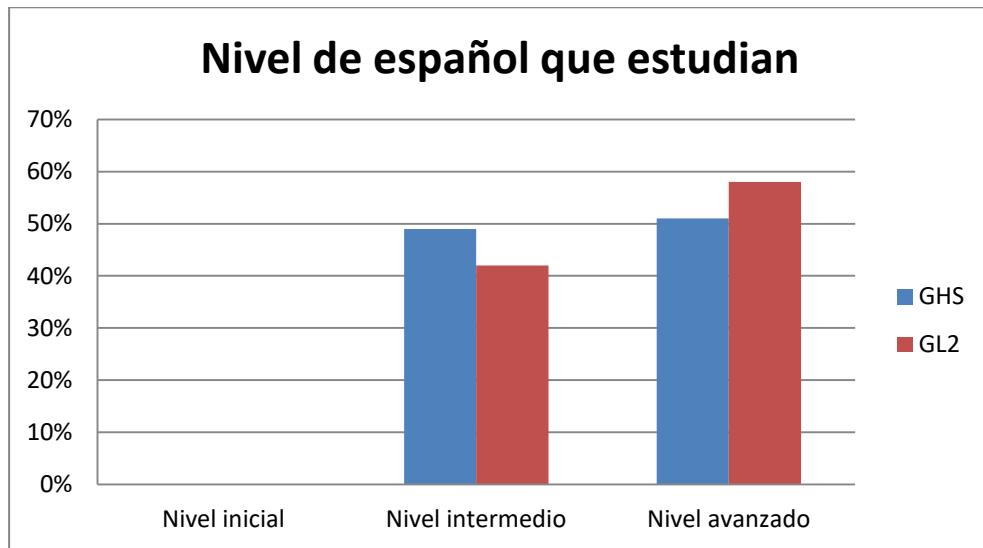


Figura 9. Ítem 9. Nivel de español que estudian.

Es interesante señalar que un porcentaje muy similar de ambos grupos (26% HS; 28% L2) cree que su nivel no se corresponde con el curso en el que están matriculados (ítem 10: “En tu opinión, ¿tu nivel de español coincide con el curso en el que estás matriculado? ¿Qué nivel crees que tienes? Nivel inicial/ Nivel intermedio/ Nivel avanzado”), tal como recoge la figura 10.

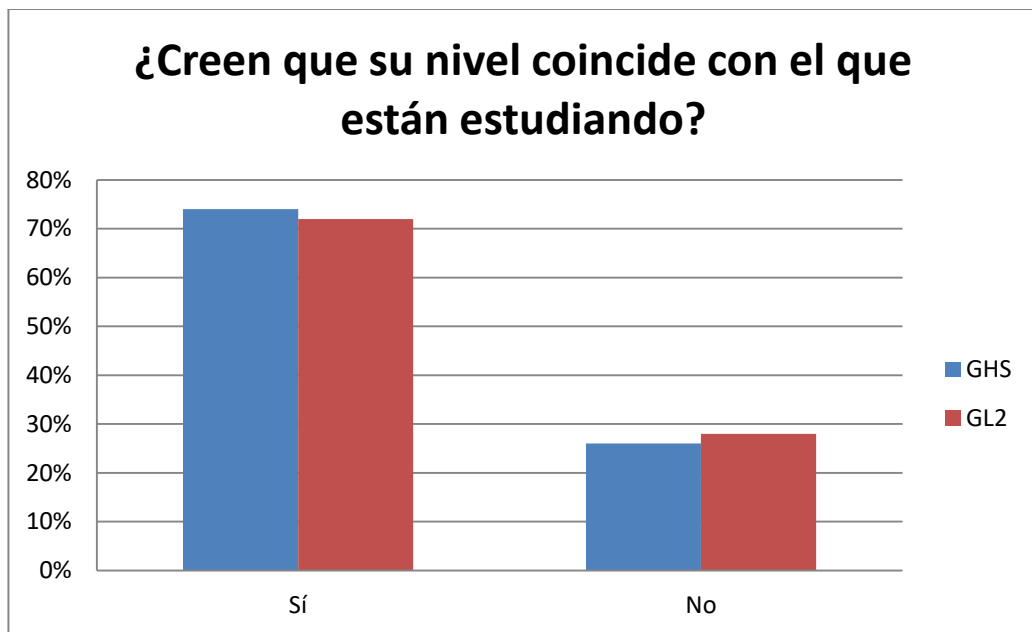


Figura 10. Ítem 10. Diferencias entre nivel estudiado y autoevaluación de nivel.

Pese a estas coincidencias, de ese 26%, el 83% de los aprendices de herencia cree que tiene menos nivel del requerido, mientras que un 17% opina que tiene más (figura 11). Todos los estudiantes L2 que piensan que su nivel no se corresponde con el curso en el que están matriculados opinan que tienen menos nivel.

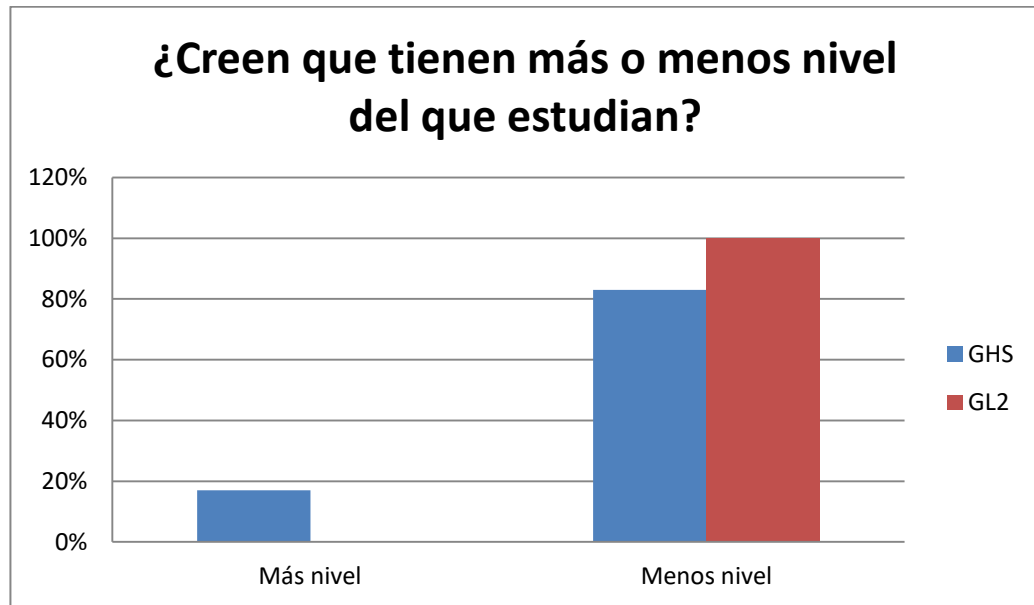


Figura 11. Ítem 10. Nivel no correspondiente con el que estudian.

En cuanto a la variedad de español que estudian en clase (ítem 11: “¿Qué variedad del español estás aprendiendo en clase? (Por ejemplo, mexicano, argentino, de España...) Mexicano/ Argentino/ Cubano/ Puertorriqueño/ De España/ Otros/ No lo sé”), aun con algunas diferencias (figura 12), los resultados son similares: las dos variedades mayoritarias son el español de México y el de España, que en el caso de los *heritage speakers* llega hasta un 64%. Sin embargo, debemos señalar que esta pregunta puede considerarse ambigua, puesto que parte de la percepción de los alumnos. Que el grupo de herencia señale como opción mayoritaria el español europeo no significa que en sus clases se enseñe la lengua como un bloque monolítico, sin tratar la riqueza de las variedades de la lengua. Puede ser tan solo un indicativo de la nacionalidad del profesor que imparte la asignatura. Al mismo tiempo, este resultado no puede achacarse a un contexto de inmersión lingüística, puesto que, recordemos, solo 3 de los 47 informantes de este grupo se encontraban de estancia en Sevilla.

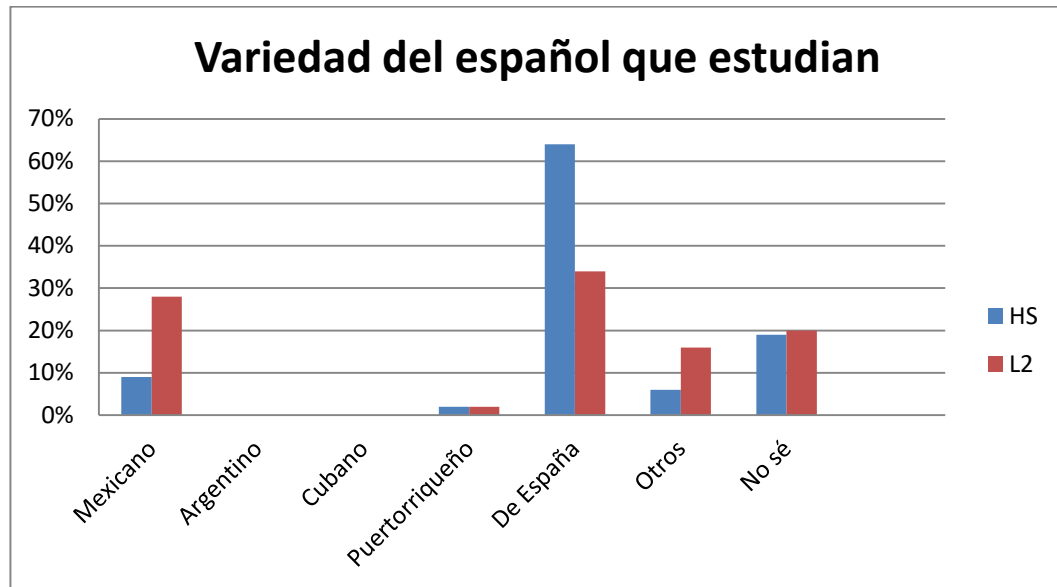


Figura 12. Ítem 11. Variedad del español estudiada.

El uso del español (ítem 12: “¿Cuándo usas más el español? (Puedes marcar más de una opción) En casa/ Con mis amigos/ En la universidad/ En la calle/ En todos los contextos”), según el contexto, guarda similitudes en algunos puntos (figura 13), aunque la proporción es a la inversa en el caso del uso en un ambiente familiar y en un contexto académico. Los estudiantes L2 usan más el español en la universidad, mientras que los alumnos de herencia lo hablan más en casa. Esto concuerda con su bagaje lingüístico, puesto que, como hemos apuntado en 2.1.1 y 2.1.5, los *heritage speakers* aprenden la lengua de herencia en un entorno familiar y privado. En el resto de contextos el uso es parecido, aunque los *heritage* lo hablan más con amigos. Este resultado también es coherente, si se piensa que esos amigos puedan pertenecer a la comunidad latina.

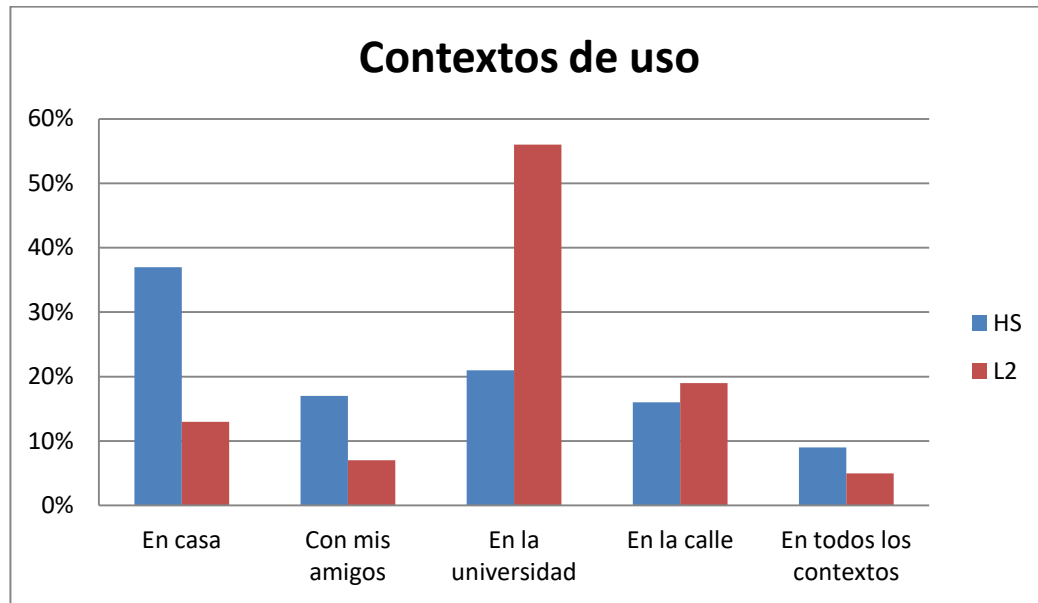


Figura 13. Ítem 12. Contextos de uso del español.

Por último, tal como recoge la figura 14, ambos grupos de estudiantes expresan su preocupación por cometer errores en mayor o menor grado (ítem 13: “Cuando hablas español, ¿te preocupa tener errores? Elige un número entre 1 (No me preocupa en absoluto) y 5 (Me preocupa mucho)”). En una escala de valoración del 1 (“No me preocupa en absoluto”) a 5 (“Me preocupa mucho”), la media para el grupo de herencia es de 3,25, frente al 3,56 en el grupo L2. Cabe recordar que el miedo a cometer errores en ambos perfiles de estudiantes puede obedecer a motivos distintos (Burgo, 2018): a menudo los *heritage speakers* muestran niveles de ansiedad más altos que sus compañeros L2 porque, unido al contexto académico, está la presión del grupo social. Muchos *heritage speakers* sufren discriminación en su propio entorno por su forma de hablar, experimentando episodios de rechazo y burla. También es, de hecho, una motivación para matricularse en clases de español: para mejorar su lengua, que consideran deficiente. Las respuestas en este caso, sin embargo, apuntan a que este grupo en concreto teme cometer errores en un grado ligeramente menor al grupo L2.

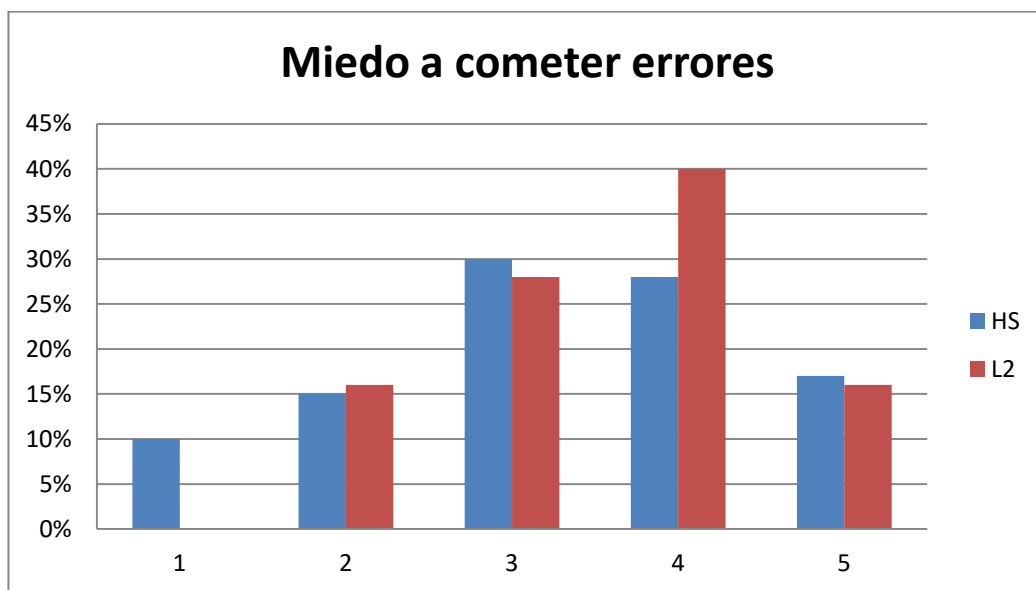


Figura 14. Ítem 13. Miedo a cometer errores.

Los demás ítems (14 a 24) sirvieron para completar información respecto a la adquisición de la lengua de herencia por parte del grupo de estudiantes *heritage*. La mayoría (98%) tuvo acceso al español desde el nacimiento (ítem 14: “¿A qué edad tuviste acceso al español? Desde que nací/ A partir de los 3 años/ A partir de los 6 años/ A partir de los 10 años”) y solo una parte reducida (2%) lo tuvo a partir de los 3 años, aunque antes de los 6 (figura 15).

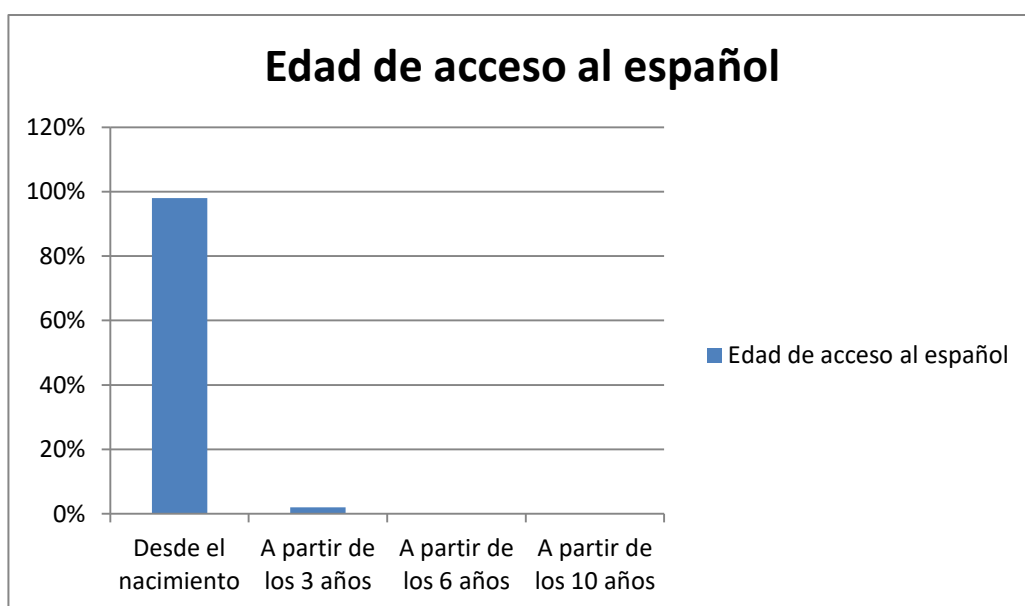


Figura 15. Ítem 14. Edad de acceso a la lengua de herencia.

Esto concuerda con la concepción de los *heritage speakers* como hablantes que tienen acceso a la lengua de herencia en fecha temprana y con anterioridad a la experiencia en el aula. El porcentaje de abandono (ítem 15: “¿Dejaste de hablar español? Sí/ No” e ítem 16: “Si marcaste “sí”, ¿a qué edad dejaste de hablar español?”) es bajo: seis (un 13%) dejaron de hablar español en algún punto de sus vidas: uno al año, dos a los 3 años y los otros tres restantes a los 10 (tabla 19).

¿Dejaron de hablar español?		
Sí	13%	Al año (1 participante)
		A los 3 años (2 participantes)
		A los 10 años (3 participantes)
No		87%

Tabla 19. Ítem 15 e ítem 16. Tasa de abandono en el GHS.

Respecto a la información generacional (ítem 17: “De tu familia, ¿quién vino primero a EEUU? Yo/ Mis padres/ Mis abuelos/ Mis bisabuelos”) tal como recoge la figura 16, cerca de la mitad (53%) responde que los primeros en llegar a EEUU fueron sus padres; un 32% contesta que fueron sus abuelos, y en el resto de casos fueron sus bisabuelos (6%) o ellos mismos (9%). De esta manera, la mayoría de nuestros participantes son de segunda o tercera generación, si consideramos que sus padres o sus abuelos fueron quienes iniciaron la vida familiar en EEUU.

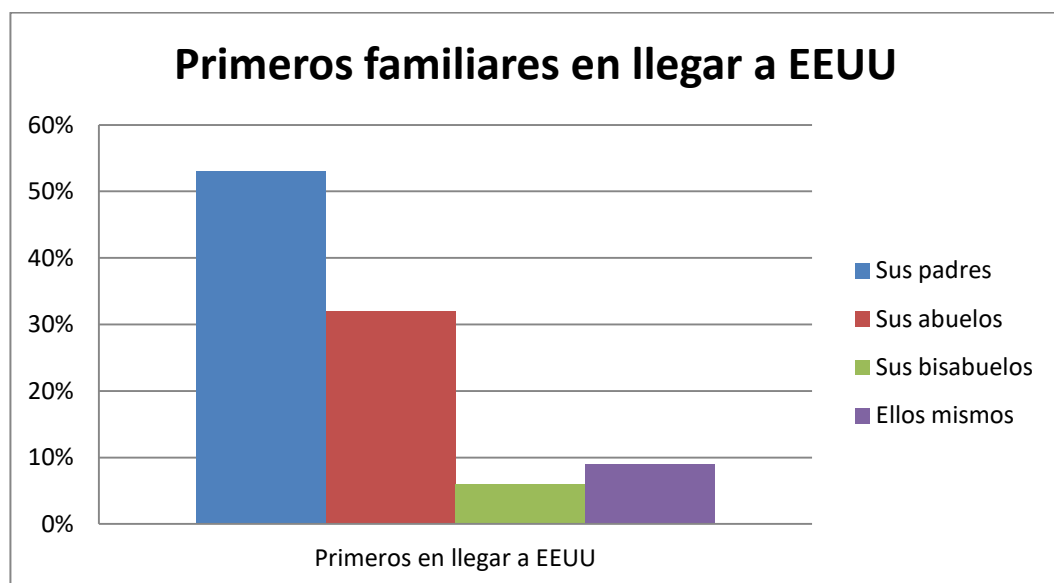


Figura 16. Ítem 17. Primeros familiares en llegar a EEUU del GHS.

La información lingüística sobre los familiares que también residen en EEUU es igualmente importante (ítem 18: “De tu familia que vive en EEUU, ¿quiénes hablan español como nativos? (Puedes elegir más de una opción) Mis padres/ Mis abuelos/ Uno de mis padres/ Uno de mis abuelos/ Mis hermanos (uno o más)/ Otros”). Las respuestas de los participantes (figura 17) indican que el caso mayoritario de hablantes nativos de español son sus padres (34%), junto a sus hermanos (22%) y sus abuelos (21%). Asimismo, el inglés es lengua dominante (ítem 19: “De tu familia que vive en EEUU, ¿quiénes hablan español pero hablan mucho mejor inglés? (Puedes elegir más de una opción) Mis padres/ Mis abuelos/ Uno de mis padres/ Uno de mis abuelos/ Mis hermanos (uno o más)/ Otros”) en sus hermanos (63%). Esto concuerda con lo esperado para una segunda o tercera generación: los padres y abuelos tienen como lengua dominante el español, proporción que se invierte en el caso de sus hijos y nietos.

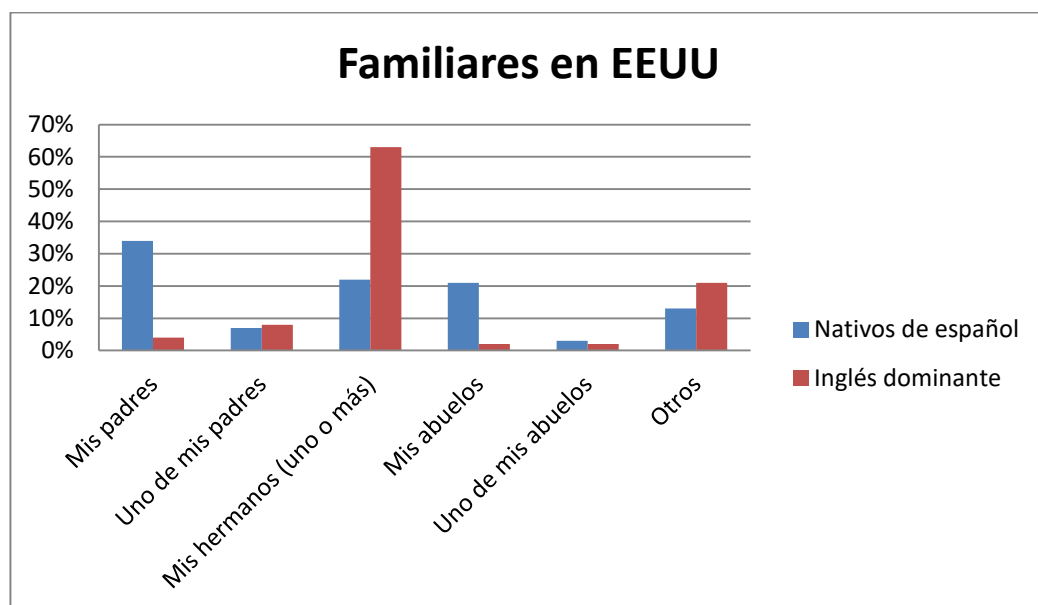


Figura 17. Ítem 18 e ítem 19. Familiares en EEUU nativos de español vs. dominantes en inglés del GHS.

El país de procedencia (ítem 20: “¿De qué país proviene tu familia, si no nacieron en EEUU?”) es relevante desde el punto de vista de la variedad del español que se hereda (figura 18). Los resultados para esta pregunta muestran una gran heterogeneidad: de nuevo, estos resultados son los esperables en los estudiantes de herencia.

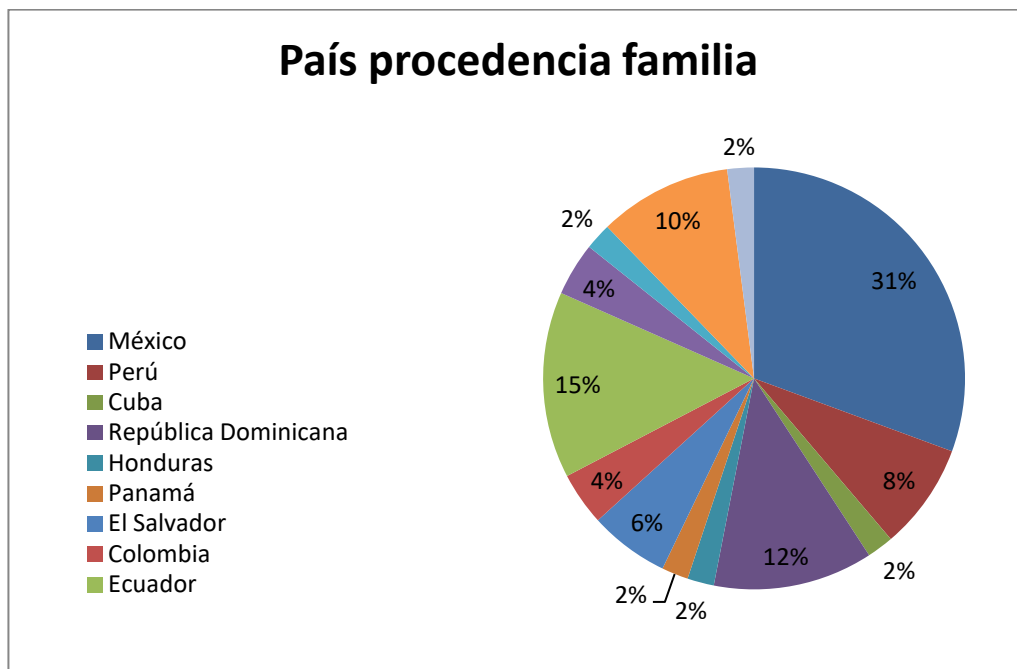


Figura 18. Ítem 20. País de procedencia de los familiares del GHS.

Los familiares de la mayoría de participantes proceden de México (31%), seguido de Cuba (15%), República Dominicana (12%), Panamá (10%) y Colombia (8%)²⁷. Estos resultados también nos confirman el dato de México como origen mayoritario de la población latina estadounidense que apuntábamos en 2.1.4.

En cuanto a la lengua con la que crecieron en el ambiente familiar (ítem 21: “¿Con qué lengua creciste en casa, con tus padres y hermanos, cuando eras niño? Español/ Inglés/ Las dos”), un 47% creció hablando español en casa, solo un 6% en inglés, y el 47% restante creció hablando inglés y español (figura 19).

²⁷ Una respuesta indicaba que sus familiares procedían de Puerto Rico, aunque aclaraba que Puerto Rico es parte de EEUU.



Figura 19. Ítem 21. Lengua con la que crecieron en el ambiente familiar del GHS.

Este último dato es significativo, puesto que, recordemos, el inglés es lengua dominante en sus hermanos (63%, ver figura 17). También es relevante para su propia concepción como hablantes bilingües (ítem 22: “¿Te consideras bilingüe en español e inglés? Sí, creo que hablo las dos lenguas igual de bien/ No, creo que hablo mejor inglés/ No, creo que hablo mejor español/ Lo era cuando pequeño, pero he olvidado muchas cosas”): la mayoría (66%) se considera bilingüe, frente al 24% que se considera dominante en inglés, el 6% como dominante en español y el 4% que opina que fueron bilingües durante su infancia (figura 20).

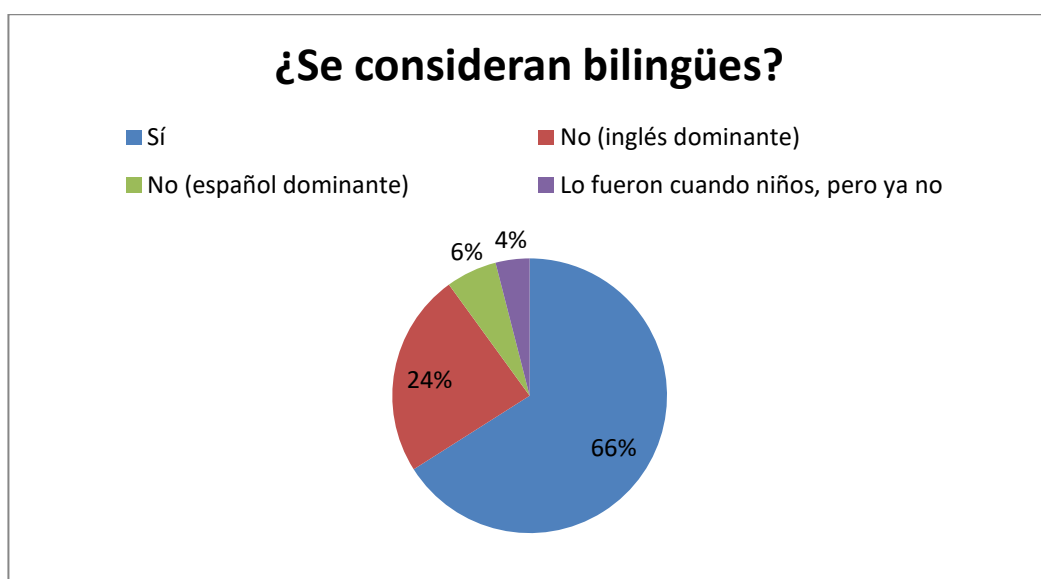


Figura 20. Ítem 22. Consideración de su bilingüismo del GHS.

A pesar de que un amplio porcentaje se considere bilingüe, un 38% afirma sentirse más cómodo hablando inglés (figura 21, en respuesta al ítem 23: “¿Con qué lengua te sientes más cómodo al hablar? Me siento más cómodo hablando inglés/ Me siento más cómodo hablando español/ Depende de la situación (de la persona con la que hable, del lugar...)”). Únicamente un 4% indica sentirse más cómodo a la hora de hablar español y el 58% restante responde que depende de la situación. Estos resultados vendrían a confirmar, a pesar de que un sector de la población latina se concibe como bilingüe, que el entorno favorece en gran medida el uso del inglés en detrimento del español.



Figura 21. Ítem 23. Lengua con la que se sienten más cómodos en GHS.

Por último, la inmensa mayoría de estos estudiantes realizan alternancia de código (ítem 24: “¿Usas español e inglés en la misma frase? (Por ejemplo: “Tengo que prepare my suitcase para mi viaje”) Sí, lo hago a menudo/ Sí, algunas veces/ Sí, pero solo cuando no recuerdo alguna palabra en español/ No, nunca lo hago”), en menor o mayor grado (figura 22).

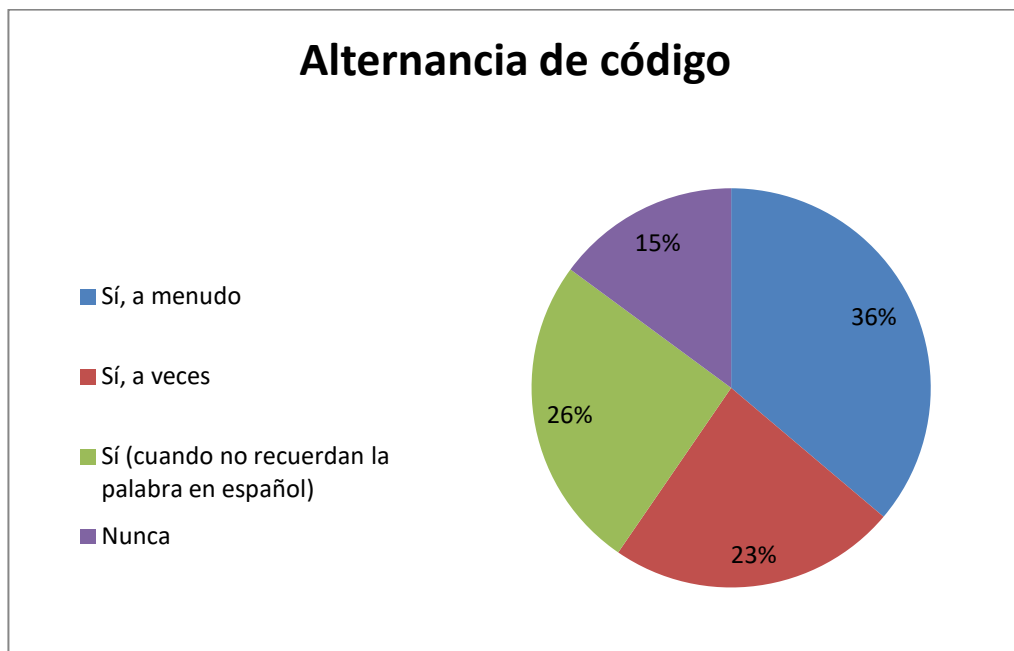


Figura 22. Ítem 24. Alternancia de código en GHS.

Solo un 15% afirma no mezclar inglés y español en una misma frase. El 36% lo hace a menudo, un 23% a veces y el 26% indica que solo si no recuerdan la palabra en español. Estos resultados también confirman el uso frecuente de la alternancia de código en los *heritage speakers*, pese a que este fenómeno tiene asociada una connotación negativa.

En resumen, las tres muestras presentan las siguientes características:

1. El grupo de control está formado por informantes nativos de español, de nacionalidad española, con una edad media en torno a los 20 años y con un nivel educativo alto. La gran mayoría tiene una competencia L2 en, al menos, una segunda lengua, la mayoría en inglés, con un nivel inicial o intermedio.
2. El grupo L2 está compuesto por estudiantes con nacionalidad estadounidense, con una edad media en torno a los 21 años y con un nivel educativo alto. La mayoría no tiene competencia en otra lengua que no sea inglés y español. La gran mayoría comenzó a estudiar español entre los 10 y los 16 años y lleva cinco años o más estudiándolo. Todos estudian un nivel intermedio o alto, aunque cerca de un cuarto cree que tiene menos nivel del que está estudiando. El contexto de uso en el que más hablan español es en la universidad. La mayoría de participantes teme cometer errores.

3. El grupo HS está compuesto por estudiantes *heritage speakers* con nacionalidad estadounidense o de algún país de la América hispanohablante (fundamentalmente, México), con una edad media en torno a los 21 años y con un nivel educativo alto. La mayoría no habla otra lengua que no sea inglés o español. Aproximadamente la mitad empezó a estudiar español en fecha temprana y un tercio lo hizo entre los 10 y los 16 años. Sin embargo, solo cerca de un 60% lleva cinco años o más estudiándolo. Todos estudian un nivel intermedio o alto, aunque un 80% opina que tiene menos nivel. El contexto en el que más usan el español es en casa. La mayoría teme cometer errores. Todos tuvieron acceso al español en la primera infancia y antes de los 6 años. La gran mayoría no dejó de hablar español. Casi todos son hablantes de herencia de segunda o tercera generación, muchos de sus familiares cercanos (hermanos, padres y abuelos) son hablantes nativos de español, aunque los hermanos son dominantes en inglés. El lugar de procedencia familiar es muy heterogéneo, porque si bien un tercio tiene como origen México, el resto se reparte entre países como Cuba, República Dominicana, Panamá, etc. La mitad creció hablando solo español en casa, mientras que la otra mitad lo hizo hablando las dos lenguas. Solo cerca de un 60% se considera bilingüe, frente a una cuarta parte que se considera dominante en inglés. La gran mayoría realiza alternancia de código con mayor o menor frecuencia.

Una vez descritos los diferentes grupos de participantes, a continuación analizaremos los resultados obtenidos en la prueba lingüística.

3.3.2. *Análisis cualitativo*

La primera parte de la prueba lingüística consiste en un ejercicio de rellena huecos (ver anexo 3). Se trata de una prueba de producción semidirigida en la que los informantes deben leer pares de oraciones simples y subordinadas sustantivas²⁸, en la que la primera sirve de contexto y la segunda contiene un hueco, según el ejemplo del ítem 1.

²⁸ Tanto oraciones simples como subordinadas sustantivas se tratan en niveles iniciales según el Plan Curricular del Instituto Cervantes: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm>.

(1) Sofía es amiga mía desde los seis años. Sé que puedo confiar en ella.

Los informantes deben rellenar ese hueco con una preposición cuando lo crean necesario para la coherencia de la oración. Esta prueba está compuesta por 30 ítems dispuestos de forma aleatoria y divididos en dos categorías: 15 ítems con verbos sin régimen preposicional y 15 ítems con verbos de régimen fijo (ver anexo 6), según la clasificación de Cano (1999), es decir, la selección de preposiciones posibles se limita a *a, de, en* y *con*. Al tratarse de un ejercicio de rellena huecos, el diseño de los ítems debía cumplir el criterio de respuesta única posible: por este motivo, optamos por elegir solo verbos de régimen fijo (y no de régimen variable). El total de respuestas por grupo queda recogido en la tabla 20.

Nativos	<i>Heritage speakers</i>	L2
1500	1410	1500

Tabla 20. Total respuestas por grupo en la prueba de rellena huecos.

Según las instrucciones aportadas, los informantes deben rellenar (o no) los huecos de los ítems presentados. Ya que se trata de un ejercicio de respuesta libre, a fin de sistematizar las respuestas, dividimos los resultados en tres tipos: “0” indica omisión de preposición (los participantes lo indicaron de esta manera, según se señaló en las instrucciones de la prueba, escribiendo “sin preposición” o similares); la categoría “preposición” indica las preposiciones empleadas; en “Otros”, se recogen las demás respuestas, que pueden ser muy variadas (adverbio, artículo, signo de interrogación o punto, etc.). Las respuestas incluidas en la categoría “Otros” no se considerarán en el análisis, puesto que para esta prueba nos interesan dos criterios: la omisión y el uso de preposición en verbos con y sin régimen preposicional. Nos basamos fundamentalmente en un criterio descriptivo (y, aunque en menor medida, en un criterio etiológico-lingüístico) según la taxonomía recogida en Santos Gargallo (1993). De esta manera, según detallamos en 2.2.3, los errores serán por omisión o adición (criterio descriptivo) y, en aquellos casos en los que la causa resulte más evidente, interlingüísticos o intralingüísticos (criterio etiológico-lingüístico). A continuación, analizaremos los resultados según estas dos categorías.

a) Verbos sin régimen

En esta categoría se incluyen ítems con verbos sin régimen preposicional, es decir, verbos que no exigen el uso de una preposición para conformar enunciados gramaticalmente aceptables. Los ítems en esta categoría son un total de 15, presentados de forma aleatoria: 2, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 20, 22, 24, 26, 27 y 30. Un ejemplo del tipo de ítems de esta categoría es el 7.

(7) No pude ir a las últimas clases de Música. Creo que suspenderé ___ el examen.

Puesto que las tres muestras (grupo de control: 50, grupo HS: 47 y grupo L2: 50) no están compuestas por un número idéntico de participantes, para poder ofrecer una comparación proporcionada la información de estos resultados se presenta mediante porcentajes. En primer lugar, consideremos el porcentaje de omisión en estos ítems para cada grupo (tabla 21).

	i2	i5	i7	i8	i10	i12	i13	i15	17	i20	i22	i24	i26	i27	i30
Nativos	90%	90%	94%	90%	92%	92%	88%	86%	94%	94%	94%	92%	94%	94%	90%
HS	83%	79%	79%	75%	77%	83%	43%	55%	81%	77%	83%	79%	77%	72%	85%
L2	74%	78%	54%	76%	84%	84%	26%	34%	74%	52%	84%	64%	82%	44%	94%

Tabla 21. Omisión de preposición en verbos sin régimen preposicional.

Señalamos con verde aquellos ítems en los que un grupo de estudiantes se acerca más al porcentaje del GC, en naranja cuando se alejan más. Indicamos con cursiva los ítems en los que la diferencia es más acusada. En esta categoría, el grupo de control se comporta de la manera prevista, puesto que en todos los ítems la mayoría de participantes (90% o más) omite el uso de preposición. Aunque el ítem 15 muestre solo un 86%, debemos indicar que ese 14% restante de respuestas se inscriben en la categoría Otros, que no incluye el uso de preposición. Sí se registra un pequeño número de casos con uso de preposición en los ítems 2, 7 y 13, como comentaremos más adelante. Por lo demás, las respuestas del grupo de control para estos ítems indican que la mayoría de la población nativa hispanohablante considera estos verbos sin régimen.

Puede verse que las respuestas de ambos grupos de estudiantes difieren, en mayor o menor medida, con respecto a las del grupo de control. Tanto aprendices

heritage como L2 se comportan de una manera distinta a los hablantes nativos tradicionales de español. Esas diferencias también se reflejan en las respuestas de los dos grupos de alumnos. En nueve de los quince ítems, el grupo *heritage* se acerca más a las respuestas del grupo de control. En ocasiones esa diferencia entre los grupos de estudiantes no es tan acusada, pero en otros casos es mayor, como sucede en los ítems 7, 13, 15, 20 y 27. Para estos, el grupo L2 elige omitir el uso de preposición en una proporción mucho menor (54%, 26%, 34%, 52%, 44%), con una diferencia mínima de un 40% con el grupo de control. De entre todos esos ítems, únicamente en el 15 la mayoría de respuestas son de la categoría Otros. En el resto, la mayoría de participantes L2 elige usar preposición en verbos que, según indican las respuestas del GC, no precisan de régimen preposicional. El grupo de herencia, en cambio, puntúa con una diferencia máxima de un 22% con respecto a los nativos monolingües. Sin embargo, cabe señalar que puntúan muy bajo (aunque sigan superando al grupo L2) en los ítems 13 y 15. En el segundo caso las respuestas se incluyen en la categoría Otros, por lo que estrictamente no las consideramos como error para este análisis. En el ítem 13, en cambio, un 40% del grupo *heritage* elige usar preposición, como comentaremos más adelante.

Los resultados comentados hasta este punto nos indican una ventaja considerable del grupo de herencia con respecto al L2. En un número mayor de casos, los estudiantes *heritage* son capaces de reconocer como tales verbos sin régimen preposicional, en un grado muy similar (aunque no idéntico) al de los nativos monolingües. Esta información, sin embargo, debe ser completada con aquellos casos en los que los participantes eligen usar preposición, tal como recoge la tabla 22.

	i2	i5	i7	i8	i10	i12	i13	i15	i17	i20	i22	i24	i26	i27	i30
Nativos	2%	0%	2%	0%	0%	0%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	<i>en</i>		<i>en</i>				<i>de</i>								
HS	2%	0%	10%	6%	8%	4%	40%	0%	0%	0%	2%	6%	10%	19%	2%
	<i>a</i>		<i>en</i> (6%) <i>por</i> (2%) <i>para</i> (2%)	<i>a</i> (4%) <i>en</i> (2%)	<i>por</i> (4%) <i>de</i> (2%) <i>hacia</i> (2%)	<i>a</i> (2%) <i>con</i> (2%)	<i>de</i> (21%) <i>a</i> (19%)				<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i> (4%) <i>en</i> (4%) <i>por</i> (2%)	<i>a</i> (15%) <i>para</i> (2%) <i>por</i> (2%)	<i>a</i>
L2	18%	0%	44%	14%	14%	12%	70%	2%	4%	8%	2%	32%	14%	52%	0%
	<i>a</i> (10%) <i>de</i> (4%) <i>para</i> (2%)		<i>en</i> (22%) <i>a</i> (6%) <i>de</i> (6%)	<i>a</i> (8%) <i>de</i> (6%)	<i>de</i> (6%) <i>en</i> (4%) <i>a</i> (2%)	<i>a</i> (8%) <i>con</i> (4%)	<i>a</i> (48%) <i>de</i> (16%) <i>para</i> (6%)	<i>a</i>	<i>con</i> (2%) <i>para</i> (2%)	<i>en</i>	<i>con</i>	<i>a</i> (20%) <i>de</i> (4%) <i>en</i> (4%)	<i>en</i> (8%) <i>de</i> (4%) <i>a</i> (2%)	<i>a</i> (28%) <i>para</i> (10%) <i>por</i> (8%)	

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

	<i>en</i> (2%)		<i>por</i> (4%) <i>para</i> (2%) <i>hasta</i> (2%) <i>con</i> (2%)		<i>por</i> (2%)						<i>por</i> (4%)		<i>en</i> (4%) <i>con</i> (2%)	
--	-------------------	--	---	--	--------------------	--	--	--	--	--	--------------------	--	---	--

Tabla 22. *Uso de preposición en verbos sin régimen preposicional.*

Puesto que se trata de un ejercicio semidirigido de respuesta abierta, los informantes no cuentan con una selección de respuestas posibles (lo que hubiera facilitado la organización de los datos, pero dirigido aún más las respuestas y este no es nuestro objetivo). La tabla 22 recoge información de varios tipos. En primer lugar, se indica el porcentaje de uso de preposición. Debajo de dicho porcentaje se indica qué preposición se ha usado. Cuando en algún ítem los participantes usan más de una, indicamos esta variabilidad en las respuestas mediante color rojo.

Una vez más, el grupo de control se comporta de la manera prevista. En la mayoría de casos, los nativos deciden no usar preposición en estos verbos y, cuando lo hacen, es en un número muy reducido de casos (ítems 2, 7 y 13).

Los grupos de estudiantes, en cambio, hacen uso de preposición en un mayor número de ítems (hasta 11% en el de herencia, 13% en los L2). Las respuestas del alumnado de herencia se acercan más a las del grupo de control en todos los casos, salvo en el ítem 30. Ahora bien, esa diferencia de porcentajes no es significativa con respecto a los nativos en ciertos casos (ítems 5, 8, 10, 12, 15, 17, 20, 22, 26 y 30), pero sí en otros. En los ítems 2, 7, 13, 24 y 27, vemos que el grupo L2 utiliza preposición en verbos sin régimen preposicional en un porcentaje mucho mayor, desde un 18% (ítem 2, frente al 2% de nativos y *heritage speakers*) hasta un 70% (ítem 13). Además, en ningún caso el grupo de herencia utiliza más tipos de preposiciones que los estudiantes L2: los aprendices monolingües muestran una disparidad mayor en el uso de preposición en los ítems 2, 7, 10, 13, 24 y 27.

Merece la pena que nos detengamos en los resultados para el ítem 13. Para este ítem, todos los grupos de participantes indican uso de preposición en un distinto porcentaje de casos, desde un 8% del grupo de control hasta el 40% de los *heritage* y el 70% de los L2. El ítem es el siguiente:

(13) Ayer tuve un problema con mi puerta. Olvidé ___ coger las llaves y me las dejé dentro de casa.

Aunque mínimo, una posible explicación para ese 8% en el grupo de nativos sería un caso de deísmo. El uso de *de* con verbos que no rigen preposición es frecuente en el habla actual, especialmente en contextos informales y delante de infinitivo (“Me dijo de venir a su casa”). Otra posibilidad sería que los participantes hayan confundido el verbo con la opción pronominal, que sí rige preposición, como efectivamente ocurre en el ítem 18:

(18) Ayer tuve un problema con mi puerta. Me olvidé de coger las llaves y me las dejé dentro de casa.

No es imposible que a los participantes les pasara desapercibida esta diferencia, y, de hecho, algunos afirman que se trataba del mismo ítem en la parte de la prueba habilitada para dudas y comentarios. Ahora bien, ese 8% de los nativos aumenta sensiblemente en los dos grupos de estudiantes. Del 40% del grupo de herencia, un 21% usa también *de*. El grupo L2 usa *de* en un 16%, un resultado similar, aunque menor si lo comparamos con el 70% del total de uso de preposición. De ese total, la preposición más usada es *a* (48%). Ello apuntaría a un caso de interferencia con el inglés (“*I forgot to take the keys*”), lo que también podría desprenderse del uso de *para* (6%), puesto que ambas preposiciones equivaldrían a la inglesa *to*. Siendo así, estaríamos ante un error de tipo interlingüístico. Los estudiantes de herencia también usan *a*, pero en un porcentaje mucho menor (19%), cifra que, en cualquier caso, se acerca a la de *de* (21%), esto es, la elegida por el grupo de control. El resultado para este ítem vuelve a indicarnos que, si bien no de manera exacta, el patrón de uso de los *heritage speakers* guarda similitudes con el de hablantes nativos.

Los resultados para esta categoría favorecen al grupo de *heritage speakers*. Los estudiantes L2 tienen más dificultades para identificar como tales verbos sin régimen preposicional. Además, utilizan un rango de preposiciones mayor que el alumnado de herencia.

b) Verbos de régimen fijo

En esta categoría se incluyen ítems con verbos de régimen fijo, esto es, verbos que exigen la presencia de una preposición para conformar enunciados gramaticalmente

aceptables, y en los que la selección de la preposición se limita a una sola posibilidad. Los ítems de esta categoría también son 15, de nuevo dispuestos de forma aleatoria: 1, 3, 4, 6, 9, 11, 14, 16, 18, 19²⁹, 21, 23, 25, 28 y 29. Un ejemplo de los ítems de esta categoría es el 6.

(6) Si se lo pides, José te ayudará. Sabes que puedes contar con él.

En primer lugar, examinemos en qué porcentaje de casos los informantes omiten el uso de preposición (tabla 23).

	i1	i3	i4	i6	i9	i11	i14	i16	i18	i19	i21	i23	i25	i28	i29
Nativos	0%	0%	0%	0%	6%	0%	0%	0%	26%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
HS	2%	6%	2%	2%	60%	2%	49%	0%	32%	2%	13%	2%	4%	2%	26%
L2	0%	4%	0%	8%	40%	0%	30%	0%	32%	0%	36%	2%	6%	0%	28%

Tabla 23. Omisión de preposición en verbos de régimen fijo.

Una vez más, el grupo de control se comporta de la manera prevista. Para esta categoría (ítems cuyo contexto exige el uso de verbos de régimen fijo), la mayoría elige el uso de preposición. Cabe señalar, sin embargo, que en el ítem 18 un 26% de los informantes sí considera que el verbo implicado no rige preposición. Recordemos que para este ítem hubo comentarios respecto a su similitud con el ítem 13. Ambos emplean el mismo verbo, la única diferencia es que el ítem 18 elige la forma pronominal (*olvidarse de*), que sí rige preposición frente a infinitivo. Nuestra hipótesis es que estos informantes no leyeron detenidamente estos dos ítems (o no comprendieron bien la diferencia), algo probable si consideramos que, como algunos apuntan equivocadamente, se trata del mismo ítem.

En cuanto a las respuestas de los estudiantes, volvemos a apreciar diferencias con respecto a los nativos. En este caso, las respuestas del grupo L2 se acercan más a las del grupo de control en 8 de los 15 ítems. Parecería que los alumnos L2 superan a sus compañeros *heritage* en esta ocasión: sin embargo, las diferencias entre ambos grupos de estudiantes son muy reducidas en la mayoría de casos (ítems 1, 3, 4, 11, 19, 28), y solo son significativas en dos de esos ítems (9 y 14). En ambos casos vemos una

²⁹ Este ítem contiene el verbo *pensar*, que no es de régimen fijo, sino variable (*pensar en*, *pensar de*, *pensar sobre*). Aunque lo aceptamos como un error de diseño, las respuestas del grupo de control fueron consistentes, por lo que se tendrán en cuenta en el análisis.

diferencia de entre un 19% y un 20% entre las respuestas de los aprendices. Al menos un tercio de cada grupo omite la preposición en verbos cuyo contexto la exige, como indican las respuestas del grupo de control. En ambos ítems, la preposición que rige el verbo es *de*.

(9) No te preocupes tanto. En la vida tienes que disfrutar de las pequeñas cosas.

(14) Roberto cree que canta muy bien. Siempre presume de su buena voz.

En el caso del ítem 9, caben varias interpretaciones. Por una parte, este verbo implica distintos matices de significado según se construya con o sin régimen preposicional³⁰. Es posible, asimismo, que pese al diseño de la prueba estemos efectivamente ante un caso de diferencias debidas a variación lingüística. En el caso del español de EEUU, este verbo podría no regir preposición. Esto explicaría el comportamiento del grupo de herencia. Para asegurar esta posibilidad, son necesarios más estudios acerca del español de EEUU. Por otra parte, es posible que se deba a influencia del inglés, cuyo equivalente, *to enjoy*, no rige preposición. Esta explicación valdría para ambos grupos de estudiantes. Una tercera vía es que las diferencias se deban a variación lingüística en el grupo de herencia y a influencia de la lengua materna en el caso del grupo L2. En cualquier caso, estos datos pueden contrastarse con los de aquellos informantes que sí usaron preposición, como comentaremos más adelante.

En el caso del ítem 14, se plantean las mismas posibilidades. Además, se añade el hecho de que el equivalente en inglés, *to show off*, sí rige complemento. En este caso, estaríamos ante un error de adición y de tipo interlingüístico.

A continuación, veamos en qué casos consideran los participantes que estos ítems deben construirse con preposición (tabla 24).

	i1	i3	i4	i6	i9	i11	i14	i16	i18	i19	i21	i23	i25	i28	i29
Nativos	100 %	100 %	100 %	100 %	94%	100 %	100 %	100 %	74%	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
	<i>en</i>	<i>en</i>	<i>de</i>	<i>con</i> (98 %)	<i>de</i>	<i>a</i>	<i>de</i>	<i>con</i>	<i>de</i>	<i>de</i> (48 %)	<i>de</i> (94 %)	<i>con</i>	<i>a</i> (94 %)	<i>en</i>	<i>a</i> (98 %)

³⁰ Así consta en el Diccionario panhispánico de dudas (Real Academia Española, 2005): <<http://lema.rae.es/dpd/?key=disfrutar>>. Por otra parte, esta misma entrada recoge este verbo como de régimen variable (*disfrutar de/con*), lo que no consta, sin embargo, en la clasificación de la Academia (Real Academia Española, 2009).

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

				<i>en</i> (2%)						<i>sobre</i> (52%)	<i>por</i> (6%)		<i>en</i> (2%) <i>con</i> (2%)		<i>para</i> (2%)
HS	98%	94%	98%	98%	34%	74%	36%	98%	51%	96%	85%	98%	94%	94%	66%
	<i>en</i> (92%)	<i>en</i> (47%)	<i>de</i> (75%)	<i>con</i> (47%)	<i>de</i> (24%)	<i>a</i> (70%)	<i>de</i> (17%)	<i>con</i> (87%)	<i>de</i> (28%)	<i>de</i> (70%)	<i>de</i> (70%)	<i>con</i> (89%)	<i>a</i> (73%)	<i>en</i> (92%)	<i>a</i> (62%)
	<i>con</i> (6%)	<i>de</i> (41%)	<i>en</i> (21%)	<i>en</i> (43%)	<i>en</i> (6%)	<i>hast</i> <i>a</i> (2%)	<i>a</i> (13%)	<i>a</i> (9%)	<i>a</i> (23%)	<i>en</i> (13%)	<i>a</i> (7%)	<i>a</i> (7%)	<i>de</i> (19%)	<i>de</i> (2%)	<i>en</i> (2%)
		<i>con</i> (4%)	<i>a</i> (2%)	<i>a</i> (8%)	<i>a</i> (4%)	<i>en</i> (2%)	<i>en</i> (4%)	<i>con</i> (2%)		<i>sobre</i> (11%)	<i>por</i> (2%)		<i>con</i> (2%)	<i>a</i> (2%)	<i>con</i> (2%)
	<i>a</i> (2%)									<i>a</i> (2%)					
L2	100%	96%	100%	88%	52%	90%	60%	96%	68%	96%	60%	94%	92%	98%	68%
	<i>en</i> (84%)	<i>de</i> (83%)	<i>de</i> (64%)	<i>a</i> (34%)	<i>de</i> (22%)	<i>a</i> (80%)	<i>en</i> (18%)	<i>con</i> (58%)	<i>a</i> (44%)	<i>de</i> (50%)	<i>de</i> (22%)	<i>con</i> (76%)	<i>a</i> (58%)	<i>en</i> (82%)	<i>a</i> (34%)
	<i>a</i> (10%)	<i>en</i> (42%)	<i>en</i> (16%)	<i>en</i> (26%)	<i>a</i> (18%)	<i>en</i> (6%)	<i>a</i> (16%)	<i>a</i> (30%)	<i>de</i> (16%)	<i>en</i> (28%)	<i>a</i> (18%)	<i>a</i> (12%)	<i>de</i> (24%)	<i>a</i> (16%)	<i>con</i> (10%)
	<i>con</i> (6%)	<i>a</i> (6%)	<i>a</i> (16%)	<i>con</i> (24%)	<i>en</i> (8%)	<i>por</i> <i>de</i> (2%)	<i>con</i> (12%)	<i>en</i> (4%)	<i>para</i> (8%)	<i>sobre</i> (14%)	<i>en</i> (16%)	<i>de</i> (4%)	<i>con</i> (8%)	<i>en</i> (2%)	<i>de</i> (10%)
			<i>para</i> (2%)	<i>por</i> (2%)	<i>con</i> (4%)		<i>de</i> (10%)	<i>de</i> (4%)		<i>a</i> (2%)	<i>por</i> (4%)	<i>por</i> (2%)			<i>para</i> (10%)
			<i>haci</i> <i>a</i> (2%)	<i>de</i> (2%)			<i>por</i> (2%)			<i>por</i> (2%)					<i>en</i> (4%)
							<i>sobre</i> <i>e</i> (2%)								

Tabla 24. Uso de preposición en verbos de régimen fijo.

Las respuestas del grupo de control vuelven a ser las esperables. En la mayoría de ítems, la mayoría de informantes selecciona una sola preposición como marca de régimen. En los casos en los que los hablantes nativos indican una segunda preposición, la proporción es mínima, salvo en el ítem 19.

(19) La crisis económica podría ser peor en el futuro. ¿Qué piensas de eso?

El 48% opta por *de* mientras que el 52% prefiere *sobre*. En este caso, ambas preposiciones se corresponden con nociones relacionadas con pensamientos o asuntos, tal como recogimos en 2.3.2 (Cano, 1999 y Real Academia Española, 2010). Se trata de una respuesta, si bien imprevista, coherente.

En cuanto a los GHS y GL2, vuelven a apreciarse diferencias con respecto a los nativos. En una primera valoración, vemos que el porcentaje de uso de preposición es superior en el grupo L2 en un número mayor de casos (nueve de quince ítems). Sin

embargo, de entre esos ítems solo existen diferencias notables en tres: ítems 9, 14 y 18. Al mismo tiempo, aunque el porcentaje de uso de preposición sea superior en los GL2, es importante añadir que el número de posibles preposiciones elegidas como marca de régimen es inferior en el grupo de herencia en la mayoría de casos. Es decir, aunque los estudiantes L2 indiquen como verbos con régimen en un porcentaje mayor que los GHS en muchos casos, a menudo fallan en la preposición que rige el verbo. Únicamente en los ítem 3 y 28 los GL2 muestran un rango de preposiciones menor (y, por tanto, más cercano a las respuestas del grupo de control). Al mismo tiempo, la mayoría de los informantes del grupo de herencia acierta en el régimen fijo del verbo para todos los ítems, excepto el 11.

Los tres ítems (9, 14 y 18) en los que existe una diferencia significativa entre las respuestas de los estudiantes guardan interés. Por una parte, el porcentaje de uso de los L2 es mayor en el ítem 9:

(9) No te preocupes tanto. En la vida tienes que disfrutar de las pequeñas cosas.

Sin embargo, aunque menos *heritage speakers* usen preposición, la proporción de uso de *de* (el régimen fijo marcado según el grupo de control) es mayor que en el grupo L2, quienes usan *a* en una proporción similar.

Idéntico caso sucede en el ítem 14, donde, de nuevo, menos alumnos de herencia usan preposición, pero también usan *de* en una proporción mayor que los L2 (quienes eligen como opción mayoritaria *en*, seguida de *a*).

(14) Roberto cree que canta muy bien. Siempre presume de su buena voz.

Por último, recordemos que en el caso del ítem 18 (“Me olvidé de coger las llaves”) hemos especulado con la confusión con el ítem 13 (“Olvidé coger las llaves”).

(13) Ayer tuve un problema con mi puerta. Olvidé ___ coger las llaves y me las dejé dentro de casa.

(18) Ayer tuve un problema con mi puerta. Me olvidé de coger las llaves y me las dejé dentro de casa

Aquí (ítem 18) volvemos a ver que menos estudiantes *heritage* eligen usar preposición, pero la proporción de uso de *de* (28%) es mayor, aunque de manera similar al uso de *a* (23%). Este uso de *a* en los *heritage* apuntaría al inglés “*I forgot to take the keys*”: es decir, un patrón bilingüe, puesto que existe un equilibrio entre las preposiciones de ambas lenguas. Las respuestas de los L2, por otra parte, señalan una influencia del inglés mucho mayor, con un elevado uso de *a* (44%) frente a *de* (16%). Sería, por tanto, un error interlingüístico. Tal como ocurre en los resultados del ítem 13, la otra preposición elegida por los L2, *para* (8%), también indicaría un error de transferencia.

De aquí se desprende que, de forma general, existen similitudes entre ambos grupos de estudiantes en cuanto al uso de preposición en verbos de régimen preposicional fijo, con una ligera ventaja en el grupo L2. Sin embargo, el grupo de herencia “*acierta*” con más facilidad el régimen fijo del verbo. Ello indicaría que el sistema de rección preposicional en los *heritage speakers* es más cercano al uso nativo que el de los aprendices L2 (bilingüe en el caso del ítem 18). Aunque no de manera exacta, el patrón de uso en verbos de régimen preposicional fijo es similar entre hablantes nativos monolingües y *heritage speakers*, quienes, aun en diferente grado, cuentan con un conocimiento nativo de la lengua. Los aprendices L2, sin embargo, presentan un patrón de uso más heterogéneo: muchos de sus errores se deben a interferencias con su lengua materna, aunque no todos, como demuestra el uso de otras preposiciones que no serían las equivalentes en inglés. Esto confirma la tesis de Selinker (1972): aunque la lengua materna juega un papel fundamental en el desarrollo de la interlengua, no es el único motor que la impulsa.

En suma, estos resultados demuestran diferencias cualitativas en cuanto al patrón de producción de verbos de régimen preposicional en estudiantes L2 y de herencia. En verbos sin régimen preposicional, los alumnos de herencia normalmente omiten la preposición en un grado similar al de los nativos, aunque no de manera exacta, lo que indica un patrón de interlengua más cercano a la competencia nativa que a la L2. Los aprendices L2, en cambio, usan preposición en verbos que no la necesitan. En algunos casos, la preposición elegida indica errores de interferencia con el inglés, su lengua materna. Si no, eligen un rango de preposiciones mayor que los *heritage speakers*. En verbos de régimen fijo, los estudiantes *heritage* presentan un patrón bilingüe, en algunos casos cercano, pero no idéntico, al de hablantes nativos monolingües: omiten la preposición en un grado mayor que los L2, pero, cuando no la omiten, coinciden en el

régimen que usan los nativos. Omiten *de* en verbos que rigen esta preposición, lo que podría indicar una tendencia en el español de EEUU³¹. Los alumnos L2 presentan un patrón de uso más heterogéneo, en ocasiones (pero no siempre) con interferencias de su lengua materna.

3.3.3. Análisis cuantitativo

Las partes dos y tres de la prueba consisten en un test de aceptabilidad escrito y oral. La prueba escrita está compuesta por 30 ítems, pares de oraciones (de nuevo, simples o subordinadas sustantivas) en las que la primera sirve como contexto a la segunda (ver anexo 4), tal como se muestra en el ítem 1.

(1) A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA inglés, español y francés.

Esta segunda oración debe ser evaluada como gramaticalmente aceptable en una escala Likert del 1 al 5, según los siguientes valores:

- (1) Nunca la usaría en este contexto.
- (2) No la usaría en este contexto.
- (3) La usaría en este contexto, pero no me suena bien.
- (4) La usaría en este contexto.
- (5) Siempre la usaría en este contexto.

La segunda oración de cada ítem tiene destacadas en mayúsculas una o más palabras (el verbo y, en su caso, la preposición), de manera que la atención del participante se centre en ese aspecto. Asimismo, se indica en las instrucciones que la evaluación de la oración se centre en las palabras destacadas. De esta manera nos aseguramos que los resultados muestran realmente la valoración de los verbos de régimen, y no otros posibles aspectos como el sujeto o el léxico.

Cada ítem se inscribe en una de las seis variables manejadas (tres con oraciones gramaticalmente aceptables y tres con oraciones gramaticalmente inaceptables, esto es, ítems de error), 4 por cada variable (ver anexo 6). Se incluyeron también distractores (6 ítems). La disposición de los ítems es aleatoria, como se recoge en la tabla 25.

³¹ López Morales (2003, p. 183) refiere la omisión de *de* en el verbo *dependen* en su estudio sobre el español de los cubanos de Miami.

Variable	Ítems
Verbos sin régimen	1, 20, 23, 25
Verbos de régimen fijo	6, 7, 9, 11
Verbos de régimen variable	3, 13, 14, 19
*Ausencia de preposición cuando esta es exigida	17, 21, 22, 29
*Uso erróneo de una preposición con régimen fijo	4, 18, 24, 26
*Uso erróneo de una preposición con régimen variable	8, 12, 16, 27
Distractores	2, 5, 10, 15, 28, 30

Tabla 25. *Ítems por variable (test de aceptabilidad escrita).*

Para facilitar la lectura, repetimos los ejemplos de ítems ya señalados en 3.1.2, apartado *Diseño final*. La categoría “verbos sin régimen preposicional” incluye ítems como el 1:

(1) A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA inglés, español y francés.

La categoría “verbos de régimen preposicional fijo” incluye ítems como el 6:

(6) Pienso que soy una persona responsable. Siempre CUMPLO CON mis obligaciones.

La categoría “verbos de régimen preposicional variable” incluye ítems como el 3:

(3) La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS DE ella?

La categoría “verbos sin preposición cuando esta es exigida” incluye ítems como el 17:

(17) El tango es un baile argentino. CONSISTE mover el cuerpo al ritmo de la música.

La categoría “uso erróneo de una preposición con verbos de régimen fijo” incluye ítems como el 4:

(4) A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE DE eso.

La categoría “uso erróneo de una preposición con verbos de régimen variable” incluye ítems como el 8:

(8) La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS POR ella?

Para la tercera parte de la prueba (es decir, el test de aceptabilidad oral), los informantes deben volver a valorar la aceptabilidad de una serie de oraciones, esta vez mediante ítems de video (ver anexo 5). Frente a los 30 ítems de la prueba escrita, el test de aceptabilidad oral está compuesto por 18 ítems, de nuevo dispuestos de forma aleatoria y conforme a una de las variables manejadas (ver anexo 6), como queda recogido en la tabla 26.

Variable	Ítems
Verbos sin régimen	1, 4
Verbos de régimen fijo	2, 16
Verbos de régimen variable	6, 18
*Ausencia de preposición cuando esta es exigida	7, 11
*Uso erróneo de una preposición con régimen fijo	13, 14
*Uso erróneo de una preposición con régimen variable	12, 15
Distractores	3, 5, 8, 9, 10, 17

Tabla 26. Ítems por variable (test de aceptabilidad oral).

Realizamos los estadísticos básicos (medidas de tendencia central, posición y dispersión), que quedan recogidos en el anexo 7.

- A) *Medidas de tendencia central*: son “índices numéricos que se toman como representativos de un conjunto de puntuaciones” (Gil Flores *et al.*, 2011, p. 79), es decir, nos sirven para hacernos una idea resumida sobre el conjunto total de los datos. La medida de tendencia central más conocida es la media. Junto a ella, calculamos la mediana y la moda, esto es, las principales medidas de tendencia central (Blanco, 2011).
- B) *Medidas de dispersión*: son índices numéricos que establecen “en qué medida las puntuaciones se sitúan próximas a la media o se alejan de ella” (Gil Flores *et al.*, 2011, p. 84), es decir, nos sirven para saber de qué manera se dispersan los datos y en qué grado son homogéneos. Aunque con las medidas de tendencia central controlamos las medidas centrales, las medidas de dispersión nos permiten completar aún más la información (Blanco, 2011 y Padua y Ahman, 2018), puesto que nos dicen si hay variabilidad en las respuestas. Las principales medidas de dispersión son el rango, la varianza y la desviación típica.

C) *Medidas de posición*: “son medidas que informan sobre la posición que ocupan determinadas puntuaciones individuales en relación con el grupo del que forman parte” (Gil Flores *et al.*, 2011, p. 88), es decir, mediante una división en compartimentos iguales, nos sirven para ver cómo se reparten las puntuaciones de cada grupo. La posición se calcula habitualmente en cuartiles (cuando establecemos cuatro partes iguales, de un 25% de las puntuaciones cada una), deciles (diez partes iguales, 10% de las puntuaciones cada una) o percentiles (cien partes iguales, 1% de las puntuaciones cada una). Para este estudio, lo calculamos en cuartiles.

Aun validado por nuestro constructo teórico, calculamos la fiabilidad de la prueba mediante el alfa de Cronbach³². El valor del alfa de Cronbach oscila entre 0 y 1. Se empieza a aceptar que la prueba es altamente fiable a partir de 0,8. Las respuestas del grupo de control indicaron un valor de 0,8, por lo tanto, se trata de una fiabilidad alta desde el punto de vista estadístico.

Los resultados de ambas pruebas fueron analizados mediante una prueba ANOVA. Una prueba ANOVA (también conocida como *análisis de la varianza*) es una técnica estadística que sirve para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de varias muestras (López-Roldán y Fachelli, 2016), tanto entre las diferentes muestras (inter grupos) como dentro de la misma muestra (intra grupos) (Coolican, 1997 y Elorza Pérez-Tejada, 2008). Este análisis, propuesto por Fisher en el primer tercio del siglo XX (Johnson y Kuby, 2016), nos “permite probar hipótesis sobre si existen diferencias significativas de una característica observada, o varias de ellas, medidas con variables cuantitativas” (López-Roldán y Fachelli, 2016, p. 6): en nuestro caso, la variable cuantitativa es el grado de aceptabilidad gramatical, mientras que la variable cualitativa es la grupal (hablantes nativos, estudiantes *heritage speakers* y estudiantes L2). ANOVA es un método de contraste de hipótesis dirigido a rechazar la hipótesis nula (Johnson y Kuby, 2016), por lo que es especialmente apropiado para nuestro estudio, que pretende demostrar diferencias significativas entre los tres grupos de participantes (y, por tanto, rechazar la hipótesis nula). Existen

³² El alfa o cociente de Cronbach es una prueba específica para evaluar la fiabilidad de una prueba. Más allá de una aparente fiabilidad externa, el alfa de Cronbach mide la fiabilidad interna. Es el método más usado para la medición de este tipo de fiabilidad (Silva Aycaquer, 1997).

diferencias entre los autores respecto a las condiciones para realizar un análisis de este tipo (López-Roldán y Fachelli, 2016; Sesé Sánchez, 2013 y Coolican, 1997), que no podemos resolver en este trabajo. Coolican (1997) recomienda este análisis cuando el nivel de medición es de intervalo³³ y se trabaja con más de dos muestras, como es nuestro caso. De igual forma, se prefieren realizar contrastes paramétricos antes que no paramétricos, por considerarse más fiables. Dadas estas condiciones, realizamos un ANOVA unifactorial³⁴ con una prueba de Scheffé³⁵.

Puesto que ANOVA solo indica diferencias estadísticamente significativas entre las muestras, pero no qué grupo se acerca más al grupo de control, acudiremos a las medias (ver anexo 7). A continuación, examinaremos los resultados obtenidos en cada prueba.

a) Test de aceptabilidad escrita

Los resultados obtenidos en la prueba de aceptabilidad escrita varían según el tipo de variable. La primera variable considerada son **verbos sin régimen preposicional**, es decir, verbos que pueden regir preposición, pero no en el contexto proporcionado. Los resultados para esta variable pueden verse en la tabla 27:

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95% ³⁶
----------------------	-----------	-----------	----------------------	--------------	------	---

³³ Actualmente existe cierta controversia respecto al análisis más adecuado para pruebas que usen escalas Likert, controversia derivada del carácter de esta escala. Carifio y Perla (2008) resumen el debate en dos grandes posturas: la primera considera que la escala Likert es una escala ordinal y por lo tanto se deben aplicar contrastes no paramétricos, mientras que la segunda considera que se trata de una escala de intervalo y por ello debe someterse a contrastes paramétricos. Carifio y Perla (2008) indican que los datos empíricos apoyarían la tesis de la escala Likert como de intervalo. Por lo tanto, aplicaremos un contraste de tipo paramétrico.

³⁴ Es decir, para muestras independientes, se analiza la relación entre una variable cuantitativa (el grado de aceptabilidad) y una variable cualitativa (la variable de grupo), como ya hemos indicado.

³⁵ La prueba de Scheffé, normalmente asociada al análisis de la varianza, es una técnica de análisis que sirve para “probar todas las posibles combinaciones de medias” (Coolican, 1997, p. 413). Es decir, realiza un examen lo más detallado posible de las medias para encontrar diferencias estadísticamente significativas.

³⁶ Establecimos un intervalo de confianza del 95%, como es habitual en la mayoría de las investigaciones (Blanco, 2011).

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

			(I-J)			Límite inferior	Límite superior
1-A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA inglés, español y francés.	Nativos	HS	,354	,183	,159	-,10	,81
		L2	-,120	,180	,802	-,57	,33
	HS	Nativos	-,354	,183	,159	-,81	,10
		L2	-,474*	,183	,038	-,93	-,02
	L2	Nativos	,120	,180	,802	-,33	,57
		HS	,474*	,183	,038	,02	,93
20-Mi hermano es demasiado impulsivo. Hace las cosas sin PENSAR.	Nativos	HS	,307	,189	,271	-,16	,77
		L2	1,100*	,186	,000	,64	1,56
	HS	Nativos	-,307	,189	,271	-,77	,16
		L2	,793*	,189	,000	,33	1,26
	L2	Nativos	-1,100*	,186	,000	-1,56	-,64
		HS	-,793*	,189	,000	-1,26	-,33
23-Sofía tiene muy mala memoria. Siempre ESCRIBE todo para que no se le olvide.	Nativos	HS	,210	,195	,561	-,27	,69
		L2	,180	,192	,645	-,29	,65
	HS	Nativos	-,210	,195	,561	-,69	,27
		L2	-,030	,195	,988	-,51	,45
	L2	Nativos	-,180	,192	,645	-,65	,29
		HS	,030	,195	,988	-,45	,51
25-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre PIENSA antes de actuar.	Nativos	HS	,356	,145	,052	,00	,71
		L2	,600*	,143	,000	,25	,95
	HS	Nativos	-,356	,145	,052	-,71	,00
		L2	,244	,145	,244	-,11	,60
	L2	Nativos	-,600*	,143	,000	-,95	-,25
		HS	-,244	,145	,244	-,60	,11

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 27. Resultados para verbos sin régimen (aceptabilidad escrita).

Para esta variable, únicamente se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los ítems 1 y 20, que destacamos en rojo. Por una parte, en el primer ítem existen diferencias entre los grupos de estudiantes. Acudiendo a las medias (ver anexo 7), vemos que los resultados de los L2 se acercan más a los del grupo de control (nativos). Sin embargo, en el ítem 20 volvemos a encontrar diferencias entre los alumnos, esta vez a favor de los alumnos *heritage* si se comparan las medias con respecto a la de los nativos. Para esta variable, por tanto, concluimos que no se aprecian diferencias entre los grupos de estudiantes.

La siguiente variable considerada son **verbos con régimen preposicional fijo**. Los ítems de esta variable están formados por oraciones en cuyo contexto solo es posible la selección de una única preposición como marca de rección. Los resultados para esta variable quedan recogidos en la tabla 28.

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
6-Pienso que soy una persona responsable. Siempre CUMPLO CON mis obligaciones.	Nativos	HS	,466*	,188	,050	,00	,93
		L2	1,760*	,185	,000	1,30	2,22
	HS	Nativos	-,466*	,188	,050	-,93	,00
		L2	1,294*	,188	,000	,83	1,76
	L2	Nativos	-1,760*	,185	,000	-2,22	-1,30
		HS	-1,294*	,188	,000	-1,76	-,83
7-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE A eso.	Nativos	HS	,443	,194	,077	-,04	,92
		L2	1,140*	,191	,000	,67	1,61
	HS	Nativos	-,443	,194	,077	-,92	,04
		L2	,697*	,194	,002	,22	1,18
	L2	Nativos	-1,140*	,191	,000	-1,61	-,67
		HS	-,697*	,194	,002	-1,18	-,22
9-El tango es un baile argentino. CONSISTE EN mover el cuerpo al ritmo de la música.	Nativos	HS	1,055*	,241	,000	,46	1,65
		L2	1,440*	,237	,000	,85	2,03
	HS	Nativos	-1,055*	,241	,000	-1,65	-,46
		L2	,385	,241	,283	-,21	,98
	L2	Nativos	-1,440*	,237	,000	-2,03	-,85
		HS	-,385	,241	,283	-,98	,21
11-Esta noche no puedo salir. Tengo que CUIDAR DE mis hermanos.	Nativos	HS	1,744*	,245	,000	1,14	2,35
		L2	1,720*	,241	,000	1,12	2,32
	HS	Nativos	-1,744*	,245	,000	-2,35	-1,14
		L2	-,024	,245	,995	-,63	,58
	L2	Nativos	-1,720*	,241	,000	-2,32	-1,12
		HS	,024	,245	,995	-,58	,63

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 28. Resultados para verbos de régimen fijo (aceptabilidad escrita).

Para esta variable, de nuevo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en dos ítems, 6 y 7. En ambos casos los grupos de estudiantes difieren entre sí, a favor de los *heritage speakers*. Estos resultados sugieren que los alumnos

heritage dominan con mayor facilidad que los monolingües L2 la rección fija de verbos con régimen preposicional.

La tercera variable estudiada son **verbos de régimen preposicional variable**. En estos casos, la rección puede alternar entre dos o más preposiciones, a veces con un cambio de significado notable, a veces no, pero en cualquiera de estos supuestos se trata de opciones gramaticalmente aceptables. Los resultados de esta variable figuran en la tabla 29.

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
3-La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS DE ella?	Nativos	HS	-,108	,200	,864	-,60	,39
		L2	,780*	,197	,001	,29	1,27
	HS	Nativos	,108	,200	,864	-,39	,60
		L2	,888*	,200	,000	,39	1,38
	L2	Nativos	-,780*	,197	,001	-1,27	-,29
		HS	-,888*	,200	,000	-1,38	-,39
13-Roberto es una persona muy sensible. Siempre PIENSA EN los demás.	Nativos	HS	,207	,189	,551	-,26	,67
		L2	1,380*	,186	,000	,92	1,84
	HS	Nativos	-,207	,189	,551	-,67	,26
		L2	1,173*	,189	,000	,71	1,64
	L2	Nativos	-1,380*	,186	,000	-1,84	-,92
		HS	-1,173*	,189	,000	-1,64	-,71
14-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ SOBRE la música caribeña.	Nativos	HS	,031	,176	,985	-,40	,46
		L2	,400	,173	,072	-,03	,83
	HS	Nativos	-,031	,176	,985	-,46	,40
		L2	,369	,176	,113	-,06	,80
	L2	Nativos	-,400	,173	,072	-,83	,03
		HS	-,369	,176	,113	-,80	,06
19-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ DE la música caribeña.	Nativos	HS	,321	,180	,207	-,12	,77
		L2	,960*	,177	,000	,52	1,40
	HS	Nativos	-,321	,180	,207	-,77	,12
		L2	,639*	,180	,002	,19	1,08
	L2	Nativos	-,960*	,177	,000	-1,40	-,52
		HS	-,639*	,180	,002	-1,08	-,19

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 29. Resultados para verbos de régimen variable (aceptabilidad escrita).

Para los verbos de régimen preposicional variable, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alumnos en tres de los cuatro ítems. En estos tres casos, los *heritage speakers* superan a sus compañeros monolingües L2. Llama la atención que existan diferencias tan acusadas en una variable de mayor dificultad: la alternancia en el régimen preposicional supone un nivel de competencia lingüística mayor, puesto que aumentan las posibilidades de selección de la preposición (y porque esa selección puede conllevar un cambio de significado).

Si valoramos los resultados de las tres variables con ítems gramaticalmente aceptables, apreciamos algo interesante. Una progresión lógica de dificultad (tabla 30) sería la siguiente:

verbos sin régimen preposicional → verbos de régimen fijo → verbos de régimen variable.

Tabla 30. Progresión de dificultad.

Lo esperable es que quienes dominen los niveles de mayor dificultad de esta escala no tengan problemas con los anteriores, más simples. Sin embargo, no encontramos diferencias significativas entre los aprendices en el nivel básico (verbos sin selección preposicional), y sí a favor de los *heritage* en los niveles segundo y tercero. De cualquier forma, como conjunto, podemos concluir que los estudiantes *heritage speakers* encuentran menos dificultad en los verbos de régimen preposicional en ítems aceptables.

Las siguientes variables las denominamos variables de error porque contienen ítems gramaticalmente inaceptables. El primer tipo de fallo es la **ausencia de preposición**: en estas oraciones, omitimos deliberadamente la preposición en un contexto en el que esta es exigida. En la tabla 31 presentamos los resultados para esta variable.

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
17-El tango es un baile argentino. CONSISTE	Nativos	HS	-1,022*	,228	,000	-1,59	-,46
		L2	-,620*	,225	,025	-1,18	-,06

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

mover el cuerpo al ritmo de la música.	HS	Nativos	1,022*	,228	,000	,46	1,59
		L2	,402	,228	,216	-,16	,97
	L2	Nativos	,620*	,225	,025	,06	1,18
		HS	-,402	,228	,216	-,97	,16
21-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE eso.	Nativos	HS	-,938*	,248	,001	-1,55	-,32
		L2	-1,460*	,244	,000	-2,06	-,86
	HS	Nativos	,938*	,248	,001	,32	1,55
		L2	-,522	,248	,113	-1,14	,09
	L2	Nativos	1,460*	,244	,000	,86	2,06
		HS	,522	,248	,113	-,09	1,14
22-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ la música caribeña.	Nativos	HS	-,392	,185	,110	-,85	,07
		L2	-,600*	,182	,005	-1,05	-,15
	HS	Nativos	,392	,185	,110	-,07	,85
		L2	-,208	,185	,533	-,67	,25
	L2	Nativos	,600*	,182	,005	,15	1,05
		HS	,208	,185	,533	-,25	,67
29-Roberto es una persona muy sensible. Siempre PIENSA los demás.	Nativos	HS	-,615*	,234	,034	-1,19	-,04
		L2	-1,000*	,230	,000	-1,57	-,43
	HS	Nativos	,615*	,234	,034	,04	1,19
		L2	-,385	,234	,261	-,96	,19
	L2	Nativos	1,000*	,230	,000	,43	1,57
		HS	,385	,234	,261	-,19	,96

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 31. Resultados para *ausencia de preposición (aceptabilidad escrita).

Los resultados para esta variable indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de aprendices. Resulta llamativo, puesto que los *heritage speakers*, que cuentan con una experiencia nativa del español, deberían ser más sensibles a los ítems gramaticalmente inaceptables. Los resultados en esta variable, sin embargo, indican lo contrario, puesto que no se aprecian diferencias significativas con respecto a sus compañeros monolingües L2.

La siguiente variable de error está dedicada al **uso erróneo de preposición en verbos de régimen fijo**. Puesto que los verbos de régimen fijo rigen una única preposición, el fallo de estos ítems radica en el uso de otra preposición distinta. Los resultados para esta variable se recogen en la tabla 32.

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
4-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE DE eso.	Nativos	HS	-1,397*	,232	,000	-1,97	-,82
		L2	-1,880*	,229	,000	-2,45	-1,31
	HS	Nativos	1,397*	,232	,000	,82	1,97
		L2	-,483	,232	,119	-1,06	,09
	L2	Nativos	1,880*	,229	,000	1,31	2,45
		HS	,483	,232	,119	-,09	1,06
18-El tango es un baile argentino. CONSISTE A mover el cuerpo al ritmo de la música.	Nativos	HS	-,817*	,209	,001	-1,33	-,30
		L2	-1,240*	,205	,000	-1,75	-,73
	HS	Nativos	,817*	,209	,001	,30	1,33
		L2	-,423	,209	,132	-,94	,09
	L2	Nativos	1,240*	,205	,000	,73	1,75
		HS	,423	,209	,132	-,09	,94
24-El tango es un baile argentino. CONSISTE DE mover el cuerpo al ritmo de la música.	Nativos	HS	-2,498*	,219	,000	-3,04	-1,96
		L2	-2,100*	,216	,000	-2,63	-1,57
	HS	Nativos	2,498*	,219	,000	1,96	3,04
		L2	,398	,219	,196	-,14	,94
	L2	Nativos	2,100*	,216	,000	1,57	2,63
		HS	-,398	,219	,196	-,94	,14
26-Pienso que soy una persona responsable. Siempre CUMPLO A mis obligaciones.	Nativos	HS	-,973*	,221	,000	-1,52	-,43
		L2	-1,900*	,218	,000	-2,44	-1,36
	HS	Nativos	,973*	,221	,000	,43	1,52
		L2	-,927*	,221	,000	-1,47	-,38
	L2	Nativos	1,900*	,218	,000	1,36	2,44
		HS	,927*	,221	,000	,38	1,47

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 32. Resultados para *uso erróneo de preposición en régimen fijo (aceptabilidad escrita).

En esta variable encontramos diferencias significativas entre los dos grupos de alumnos. Los resultados indican de nuevo una ventaja de los *heritage speakers* con respecto a los estudiantes L2: los primeros detectan con mayor facilidad la selección errónea de preposición en verbos de régimen fijo.

La última variable estudiada es el **uso erróneo de preposición en verbos de régimen variable**. Los ítems de esta variable son los de mayor dificultad, puesto que los informantes deben reconocer: a) que se trata de enunciados gramaticalmente

inaceptables, b) que los verbos recogidos rigen preposición, c) que dichos verbos rigen dos o más preposiciones y d) que la preposición que figura en el ítem no se corresponde con ninguna de las posibles como marca de rección para ese verbo. Los resultados para esta variable se indican en la tabla 33.

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
8-La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS POR ella?	Nativos	HS	-,372	,169	,093	-,79	,05
		L2	-,580*	,167	,003	-,99	-,17
	HS	Nativos	,372	,169	,093	-,05	,79
		L2	-,208	,169	,472	-,63	,21
	L2	Nativos	,580*	,167	,003	,17	,99
		HS	,208	,169	,472	-,21	,63
12-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ A la música caribeña.	Nativos	HS	-,456*	,179	,042	-,90	-,01
		L2	-,960*	,176	,000	-1,40	-,52
	HS	Nativos	,456*	,179	,042	,01	,90
		L2	-,504*	,179	,021	-,95	-,06
	L2	Nativos	,960*	,176	,000	,52	1,40
		HS	,504*	,179	,021	,06	,95
16-A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA POR inglés, español y francés.	Nativos	HS	-,327	,156	,117	-,71	,06
		L2	-,380	,154	,051	-,76	,00
	HS	Nativos	,327	,156	,117	-,06	,71
		L2	-,053	,156	,944	-,44	,33
	L2	Nativos	,380	,154	,051	,00	,76
		HS	,053	,156	,944	-,33	,44
27-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre PIENSA EN antes de actuar.	Nativos	HS	-,583*	,196	,014	-1,07	-,10
		L2	-,620*	,193	,007	-1,10	-,14
	HS	Nativos	,583*	,196	,014	,10	1,07
		L2	-,037	,196	,983	-,52	,45
	L2	Nativos	,620*	,193	,007	,14	1,10
		HS	,037	,196	,983	-,45	,52

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 33. Resultados para *uso erróneo de preposición en régimen variable (aceptabilidad escrita).

Los resultados para esta variable vuelven a señalar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de aprendices, una vez más a favor de los *heritage*. Los

heritage speakers demuestran una mayor sensibilidad al uso de preposiciones erróneas en verbos de régimen variable.

Tal como sucede en las variables con ítems gramaticalmente aceptables, reconocemos un patrón en las respuestas para las variables de error. No se aprecian diferencias significativas entre los alumnos en un nivel básico de dificultad como es la omisión de la marca de rección. Sin embargo, conforme se incrementa la dificultad, los estudiantes *heritage* demuestran una mayor sensibilidad hacia la agramaticalidad que sus compañeros monolingües L2. Llamamos la atención sobre el hecho de que estos resultados repiten el patrón seguido en las variables gramaticalmente aceptables. Por una parte, esto confirma nuestra hipótesis: los *heritage speakers* son, en efecto, más sensibles a la agramaticalidad que los aprendices monolingües L2. Asimismo, estos resultados refutan parte de nuestra hipótesis: esperábamos que los alumnos L2 obtuvieran mejores resultados en el test de aceptabilidad escrita, ya que por norma general este tipo de alumnos tiene un nivel de alfabetización en español mucho mayor que sus compañeros *heritage*. Sin embargo, los resultados indican que, salvo en estructuras simples como verbos sin régimen y omisión de preposición cuando esta es exigida (en las que no hay diferencias significativas entre los estudiantes), los *heritage speakers* superan a los alumnos monolingües L2. Estos resultados pueden deberse a que el grupo de herencia tiene una tasa de alfabetización en la lengua de herencia similar a la del grupo L2.

b) Test de aceptabilidad oral

Los resultados de la prueba de aceptabilidad oral guardan algunas diferencias importantes con respecto a los resultados de la prueba de aceptabilidad escrita. Comenzamos por los **verbos sin régimen preposicional**, cuyos resultados se indican en la tabla 34.

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
1-Sofía es una chica muy preparada. Sabe tocar el violín y HABLA cinco idiomas.	Nativos	HS	,156	,215	,770	-,38	,69
		L2	,820*	,212	,001	,30	1,34
	HS	Nativos	-,156	,215	,770	-,69	,38
		L2	,664*	,215	,010	,13	1,20

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

4-Estoy de acuerdo contigo. PIENSO igual que tú.	L2	Nativos	-,820*	,212	,001	-1,34	-,30
		HS	-,664*	,215	,010	-1,20	-,13
	Nativos	HS	,966*	,204	,000	,46	1,47
		L2	1,420*	,201	,000	,92	1,92
	HS	Nativos	-,966*	,204	,000	-1,47	-,46
		L2	,454	,204	,087	-,05	,96
L2	Nativos	-1,420*	,201	,000	-1,92	-,92	
	HS	-,454	,204	,087	-,96	,05	

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 34. Resultados para verbos sin régimen (aceptabilidad oral).

En esta variable y de nuevo acudiendo a las medias (ver anexo 7), los resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de estudiantes, a favor de los estudiantes de herencia. Los *heritage speakers* superan a sus compañeros L2: esto marca una discrepancia con respecto a la prueba de aceptabilidad escrita, donde no encontramos diferencias significativas entre los aprendices.

La siguiente variable está dedicada al uso de **verbos de régimen preposicional fijo**. Los resultados de esta variable se recogen en la tabla 35.

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
2-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. DEPENDE DE si llueve o no.	Nativos	HS	1,106*	,204	,000	,60	1,61
		L2	,700*	,201	,003	,20	1,20
	HS	Nativos	-1,106*	,204	,000	-1,61	-,60
		L2	-,406	,204	,143	-,91	,10
	L2	Nativos	-,700*	,201	,003	-1,20	-,20
		HS	,406	,204	,143	-,10	,91
16-Me duele el pie y no puedo caminar. ¿Puedes AYUDARME A levantarme?	Nativos	HS	,575*	,223	,039	,02	1,13
		L2	1,080*	,219	,000	,54	1,62
	HS	Nativos	-,575*	,223	,039	-1,13	-,02
		L2	,505	,223	,080	-,05	1,06
	L2	Nativos	-1,080*	,219	,000	-1,62	-,54
		HS	-,505	,223	,080	-1,06	,05

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 35. Resultados para verbos de régimen fijo (aceptabilidad oral).

Para esta variable, no encontramos diferencias significativas entre los estudiantes. Esto puede ser indicativo de que este tipo de estructura resulta de similar dificultad tanto para alumnos de herencia como L2. Sin embargo, cabe recordar que en la prueba de aceptabilidad escrita los *heritage speakers* demostraron un mayor dominio de esta estructura.

La siguiente variable contiene ítems con **verbos de régimen preposicional variable**. Los resultados obtenidos para esta variable quedan recogidos en la tabla 36.

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
6-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué PIENSAS DE la crisis económica?	Nativos	HS	,495*	,194	,041	,02	,97
		L2	,920*	,191	,000	,45	1,39
	HS	Nativos	-,495*	,194	,041	-,97	-,02
		L2	,425	,194	,094	-,05	,90
	L2	Nativos	-,920*	,191	,000	-1,39	-,45
		HS	-,425	,194	,094	-,90	,05
18-José es un poco aburrido. Solamente quiere HABLAR DE música.	Nativos	HS	,515*	,192	,030	,04	,99
		L2	,380	,189	,135	-,09	,85
	HS	Nativos	-,515*	,192	,030	-,99	-,04
		L2	-,135	,192	,781	-,61	,34
	L2	Nativos	-,380	,189	,135	-,85	,09
		HS	,135	,192	,781	-,34	,61

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 36. Resultados para verbos de régimen variable (aceptabilidad oral).

De nuevo, no se aprecian diferencias significativas en ambos grupos de aprendices. También para este tipo de estructura los *heritage speakers* superaron a sus compañeros L2 en la prueba de aceptabilidad escrita. Ese dominio superior no se recoge, sin embargo, en la prueba de aceptabilidad oral.

Hasta ahora, hemos constatado que no se recogen diferencias significativas entre los estudiantes para las variables gramaticalmente aceptables. Únicamente en los verbos sin régimen preposicional los *heritage* superan a los L2. En el resto de variables (régimen fijo y régimen variable), ambos grupos respondieron de forma similar. Estas respuestas replican a la inversa las de la prueba de aceptabilidad escrita, donde no hubo

diferencias en los ítems sin régimen, pero sí en los de régimen fijo y variable, a favor de los estudiantes de herencia.

La primera de las variables de error recoge ítems con **omisión de preposición** cuando, debido al contexto, se exige que aparezca. La tabla 37 detalla los resultados obtenidos para esta variable.

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
7-Me duele el pie y no puedo caminar. ¿Puedes AYUDARME levantarme?	Nativos	HS	-1,111*	,234	,000	-1,69	-,53
		L2	-1,260*	,230	,000	-1,83	-,69
	HS	Nativos	1,111*	,234	,000	,53	1,69
		L2	-,149	,234	,816	-,73	,43
	L2	Nativos	1,260*	,230	,000	,69	1,83
		HS	,149	,234	,816	-,43	,73
11-Alicia es mi mejor amiga. Por eso sé que siempre puedo CONFIAR ella.	Nativos	HS	-,675*	,221	,011	-1,22	-,13
		L2	-1,160*	,218	,000	-1,70	-,62
	HS	Nativos	,675*	,221	,011	,13	1,22
		L2	-,485	,221	,094	-1,03	,06
	L2	Nativos	1,160*	,218	,000	,62	1,70
		HS	,485	,221	,094	-,06	1,03

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 37. Resultados para *ausencia de preposición (aceptabilidad escrita).

Tampoco en esta variable encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de aprendices. Es el mismo resultado obtenido en la prueba de aceptabilidad escrita. Los estudiantes L2 y de herencia tienen problemas para reconocer como gramaticalmente inaceptable la omisión de la marca de recepción en contextos donde su presencia es obligatoria.

La siguiente variable de error es la dedicada al **uso erróneo de preposición en verbos de régimen fijo**. Los resultados para dicha variable figuran en la tabla 38.

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
13-No sé si podremos	Nativos	HS	-1,389*	,241	,000	-1,98	-,79

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

ir este fin de semana a la playa. DEPENDE EN si llueve o no.	HS	L2	-1,360*	,237	,000	-1,95	-,77
		Nativos	1,389*	,241	,000	,79	1,98
	L2	L2	,029	,241	,993	-,57	,62
		Nativos	1,360*	,237	,000	,77	1,95
14-Luisa se siente muy deprimida. Ayer ROMPIÓ DE su novio.	Nativos	HS	-,849*	,230	,001	-1,42	-,28
		L2	-1,500*	,226	,000	-2,06	-,94
	HS	Nativos	,849*	,230	,001	,28	1,42
		L2	-,651*	,230	,020	-1,22	-,08
	L2	Nativos	1,500*	,226	,000	,94	2,06
		HS	,651*	,230	,020	,08	1,22

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 38. Resultados para *uso erróneo de preposición en régimen fijo (aceptabilidad oral).

En este caso, sí se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos, a favor del grupo de herencia. Los estudiantes *heritage* reconocen con mayor facilidad que los L2 que la preposición seleccionada no se corresponde con la que rige el verbo indicado. Estos resultados también replican los obtenidos en la prueba de aceptabilidad escrita. Tanto de forma escrita como oral, los *heritage speakers* tienen un mayor dominio que los L2 respecto al reconocimiento de la agramaticalidad en enunciados que contengan verbos de régimen fijo con una preposición que no corresponde.

La última variable de error está compuesta por ítems con un **uso erróneo de preposición en verbos de régimen variable**. Los resultados son los descritos en la tabla 39.

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
12-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué PIENSAS EN la crisis económica?	Nativos	HS	-1,336*	,250	,000	-1,95	-,72
		L2	-1,720*	,246	,000	-2,33	-1,11
	HS	Nativos	1,336*	,250	,000	,72	1,95
		L2	-,384	,250	,310	-1,00	,23
	L2	Nativos	1,720*	,246	,000	1,11	2,33
		HS	,384	,250	,310	-,23	1,00
15-José es un poco aburrido. Solamente quiere HABLAR A	Nativos	HS	-,590*	,229	,039	-1,16	-,02
		L2	-1,080*	,225	,000	-1,64	-,52
	HS	Nativos	,590*	,229	,039	,02	1,16

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

música.		L2	-,490	,229	,104	-1,06	,08
	L2	Nativos	1,080*	,225	,000	,52	1,64
		HS	,490	,229	,104	-,08	1,06

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 39. Resultados para *uso erróneo de preposición en régimen variable (aceptabilidad escrita).

Para esta variable, sin embargo, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudiantes. Estos resultados se contraponen a los de la prueba escrita, donde los aprendices de herencia superaron a sus compañeros L2.

En suma, los resultados de las variables de error son dispares. Por una parte, solo encontramos diferencias significativas a favor de los *heritage speakers* en el reconocimiento del uso erróneo de preposición en verbos de régimen fijo. En los otros casos, ambos grupos de estudiantes responden de manera similar, lo que sugiere dificultades en el reconocimiento de la agramaticalidad cuando la interacción es oral. Por otra parte, estos resultados difieren ligeramente con respecto a los recogidos en la prueba de aceptabilidad escrita: son similares en las dos primeras variables, pero no en la última, correspondiente al uso erróneo de preposición en verbos con alternancia en el régimen preposicional. Los resultados de la prueba de aceptabilidad oral confirman hasta cierto punto nuestra hipótesis: los estudiantes de herencia obtienen mejores resultados en pruebas de tipo oral, más orientadas al uso de la lengua al que están acostumbrados, así como en el reconocimiento de la agramaticalidad. Sin embargo, sus resultados no son tan destacables como esperábamos para una prueba oral, donde generalmente destacan más que en pruebas de tipo escrito. Asimismo, los resultados por variables difieren entre ambos tipos de pruebas. Esto sugiere que no solo el tipo de estructura (verbos de régimen preposicional en determinados contextos), también el tipo de interacción (oral o escrita) influye en el grado de dominio de estos verbos para grupos de estudiantes de herencia y L2 (tabla 40).

	Aceptabilidad escrita	Aceptabilidad oral
Verbos sin régimen	HS = L2	HS > L2
Verbos de régimen fijo	HS > L2	HS = L2
Verbos de régimen variable	HS > L2	HS = L2
*Ausencia de preposición cuando esta es exigida	HS = L2	HS = L2
*Uso erróneo de preposición en régimen fijo	HS > L2	HS > L2
*Uso erróneo de preposición en régimen variable	HS > L2	HS = L2

Tabla 40. Resumen de resultados según el tipo de prueba.

Los resultados de ambas pruebas (tanto la de aceptabilidad escrita como la de aceptabilidad oral) confirman que existen diferencias cuantitativas estadísticamente significativas entre los estudiantes de herencia y L2 para la comprensión de verbos de régimen preposicional.

3.3.4. *Limitaciones*

Todos los estudios tienen limitaciones: el presente no es una excepción. Las conclusiones que se desprenden de las pruebas realizadas deben tener en cuenta tales limitaciones.

En primer lugar, se trata de una prueba específicamente diseñada para la medición y evaluación del uso de verbos de régimen preposicional. Un defecto evidente de este tipo de pruebas es que no parte de un uso natural de la lengua, sino que lo recrea en un entorno artificial y simulado. Idealmente, los datos de los que se debería partir a la hora de investigar serían aquellos extraídos de interacciones naturales en situaciones comunicativas auténticas, con los que constituir un corpus de estudio. Sin embargo, semejante tarea a menudo precisa del trabajo de un grupo coordinado. Asimismo, sería necesario un corpus lo bastante extenso como para asegurar que las estructuras de interés efectivamente se dan. Por este motivo, se optó por un diseño experimental, que, si bien resta naturalidad al uso de la lengua, permite obtener datos sobre la estructura concreta a la que se dedica el estudio.

En segundo lugar, en el aprendizaje/adquisición de L2 intervienen numerosas variables que obligarían al diseño de un test de perfil lingüístico más extenso. Esto es especialmente cierto en la investigación de los estudiantes de herencia, quienes presentan un bagaje muy heterogéneo. Sin embargo, el diseño de esta parte de la prueba trató de dar cuenta de las principales variables que pueden intervenir (tales como la edad de acceso al español, los años que llevan estudiándolo o la variedad heredada). El espacio dedicado a cada parte de la prueba es por necesidad limitado, y aún debíamos dedicar una parte importante a las pruebas lingüísticas.

En tercer lugar, la prueba de producción es de carácter semidirigido, valiéndose de un ejercicio de rellena-huecos. Un uso más realista de la lengua plantearía otro diseño, pero, al mismo tiempo, es posible que no obtuviéramos datos sobre los verbos de régimen. En la medida de lo posible, nuestro diseño intentó encaminar la respuesta, aunque sin proporcionar opciones: es decir, sacrificamos una mayor facilidad en la

organización de los datos a favor de una respuesta más natural, aun sin ser un uso absolutamente natural de la lengua.

En cuarto lugar, somos conscientes de las limitaciones que imponen pruebas dirigidas a la evaluación y medición de la comprensión. Tales pruebas nunca pueden obtener datos directos sobre la comprensión, solo podemos conjeturar a partir de información de carácter indirecto. Esta limitación no es exclusiva de este estudio: la comprensión, necesariamente, se investiga de forma indirecta.

En quinto lugar, el test de aceptabilidad oral debería incluir ítems con hablantes nativos de una variedad lingüística más familiar para los estudiantes, preferentemente del español de México, que es la variedad mayoritaria en el español de herencia. Aunque el diseño de la prueba partía de ítems con hablantes nativos de esta variedad, nuestras condiciones no hicieron posible la grabación de los mismos. La versión final emplea ítems con una nativa del español europeo, lo cual, si bien los verbos empleados no están sujetos a variación lingüística, no es aconsejable, puesto que pueden intervenir elementos como un acento al que los participantes no están acostumbrados.

4. CONCLUSIONES

4.1. Conclusiones generales del estudio

Los *heritage speakers* o hablantes de herencia son hablantes nativos en los que tiene lugar un proceso de adquisición incompleta o diferenciada en comparación con los hablantes nativos tradicionales de la lengua, siendo paradigmático el caso de los *heritage speakers* de español en EEUU. Como hablantes nativos, adquieren el español en un entorno natural, pero presentan diferencias con respecto a los hablantes nativos tradicionales porque limitan el uso de esta lengua a una serie reducida de contextos, principalmente familiares y privados. En estos casos, se dice que el español es una lengua de herencia, esto es, la heredan de sus familiares inmediatos, normalmente provenientes de países de la América hispanohablante. En el contexto estadounidense, a pesar de que el español es una lengua hablada por una gran parte de la población, sigue considerándose una lengua minoritaria, frente al inglés, la lengua de la mayoría. En este entorno, es común que los *heritage speakers* desarrollen una mayor competencia oral que escrita, puesto que raras veces tienen acceso a una educación en español. Por estos motivos, muchos *heritage speakers* se inscriben en clases de ELE, donde se han convertido en un perfil al alza.

La pregunta de investigación que nos planteamos en este trabajo es la siguiente:

¿Existen diferencias cualitativas o cuantitativas entre la competencia lingüística de los heritage speakers y la de estudiantes monolingües que justifiquen un tratamiento diferenciado entre estos dos grupos de alumnos?

En el debate en torno a la adquisición de primeras y segundas lenguas, existen tres posturas respecto a la relación de los *heritage speakers* y su interlengua con los hablantes nativos tradicionales y los estudiantes de L2. Una primera postura defiende que la lengua de estos hablantes muestra características más parecidas a la lengua de los nativos que a la de estudiantes L2. En cambio, una segunda postura, propone que las particularidades de la lengua de los hablantes de herencia los acerca más a los aprendices de segundas lenguas que a los hablantes nativos. Por último, la tercera afirma que la competencia de los *heritage speakers* es diferente tanto a la de los hablantes nativos tradicionales como a la de los alumnos L2. Nuestro estudio parte de

esta última tesis y trata de dar respuesta a la pregunta ya indicada. Para ello, formulamos una serie de hipótesis, presentadas en 3.1.1 y que comprobaremos a continuación.

Nuestro estudio examina la interlengua de estudiantes de herencia y L2, centrándonos en los verbos de régimen preposicional. La hipótesis principal predecía diferencias entre ambos grupos de alumnos.

H₁ (verbos de régimen) HS ≠ L2

A la luz de los resultados, vemos confirmada nuestra hipótesis principal: existen diferencias en el uso de los verbos de régimen preposicional en aprendices *heritage speakers* y monolingües L2. La confirmación de esta hipótesis viene refrendada por las sub-hipótesis, puesto que las respuestas de la prueba indican diferencias tanto cualitativas como cuantitativas. En el primer caso y respecto a la evaluación de la producción, la hipótesis predecía que el patrón de errores de ambos grupos de alumnos sería distinto.

H₂ (patrón de errores) HS ≠ L2

Esta hipótesis queda confirmada por los resultados. En verbos sin régimen preposicional, los *heritage speakers* no usaron preposición en un mayor número de casos que los L2 y se acercaron más al patrón de uso de los nativos, aunque no de manera exacta. Los estudiantes monolingües, en cambio, tendían a cometer un número mayor de errores por adición. En verbos de régimen preposicional fijo, a pesar de una ligera ventaja del grupo L2, las diferencias no fueron significativas. Además, los estudiantes *heritage* coincidían en la preposición elegida en una proporción mucho más similar a la de los participantes nativos tradicionales que los L2. En algunos casos, ambos grupos de aprendices usaron la preposición equivalente en inglés, con una diferencia notable. En los *heritage speakers*, este uso se produjo en una proporción muy parecida al régimen en español, lo que indicaría un patrón bilingüe. El grupo L2, por el contrario, elegían la preposición equivalente en inglés en una proporción mucho mayor, además de seleccionar una mayor variedad de preposiciones. Ello apuntaría a un patrón más heterogéneo en los estudiantes L2, en los que los errores causados por interferencia

con la lengua materna son más habituales, aunque no los únicos. Por lo tanto, ambos grupos de aprendices reflejan patrones de errores diferentes.

En cuanto a la evaluación de la comprensión, dado que los *heritage speakers* adquieren la lengua en un entorno natural y tienen de ella un conocimiento más intuitivo que explícito, la hipótesis predecía que serían más sensibles a enunciados gramaticalmente inaceptables que sus compañeros L2.

H₃ (inaceptabilidad gramatical) HS > L2

Una vez más, esta hipótesis queda confirmada. Las respuestas del test de aceptabilidad, tanto en su versión escrita como en su versión oral, así lo indican. Los hablantes de herencia fueron capaces de reconocer enunciados gramaticalmente inaceptables con mayor facilidad que los aprendices L2, con diferencias estadísticamente significativas. De esta forma, rechazamos la hipótesis nula.

H₀ (grado de aceptabilidad gramatical) HS = L2

Los *heritage speakers* no suelen escolarizarse en la lengua de herencia, por lo que a menudo tienen habilidades escriturales reducidas o nulas en ella. En cambio, los aprendices L2 normalmente obtienen mejores resultados que sus compañeros de herencia en pruebas de tipo escrito. Por lo tanto, nuestra hipótesis predecía una ventaja de los L2 sobre los *heritage speakers* en la prueba de aceptabilidad escrita.

H₄ (aceptabilidad escrita) HS < L2

Tras analizar los resultados, sin embargo, vemos rechazada esta hipótesis. En el test de aceptabilidad en su versión escrita y tomando como referencia el grupo de control, los *heritage speakers* igualaron o superaron al grupo L2 en todas las variables. Ello puede deberse a un alto porcentaje de alfabetización en español en el grupo de herencia, como indican las respuestas del test de perfil lingüístico.

Los hablantes de herencia suelen tener una alta competencia oral en español, a diferencia de los alumnos L2. En consecuencia, nuestra hipótesis predecía una ventaja del grupo *heritage* frente al grupo L2 en la prueba de aceptabilidad oral.

H₅ (aceptabilidad oral) HS > L2

Esta hipótesis queda confirmada en parte. De nuevo, las respuestas de los *heritage speakers* indican una ventaja sobre los aprendices L2, puesto que los igualan o superan en todas las variables. Una vez más, estas diferencias son estadísticamente significativas. Sin embargo, el grupo de herencia superó al L2 únicamente en dos de las seis variables manejadas (frente a las cuatro de seis en la prueba escrita). Esperábamos una diferencia mayor en una prueba de tipo oral, donde los participantes *heritage* suelen aventajar a sus compañeros L2.

En cualquier caso, estos resultados confirman la hipótesis principal y dan respuesta a nuestra pregunta de investigación: existen diferencias cualitativas y cuantitativas entre la competencia lingüística de los *heritage speakers* y la de estudiantes monolingües. El uso de verbos de régimen preposicional en hablantes de herencia presenta diferencias tanto con el de aprendices L2 como el de hablantes nativos tradicionales. Por consiguiente, los resultados obtenidos en esa investigación justifican un tratamiento diferenciado entre ambos grupos de estudiantes en las clases de español.

4.2. Futuras líneas de investigación

Tras analizar los resultados arrojados por este estudio, podemos afirmar que nuestra hipótesis principal queda probada: los *heritage speakers* y los L2 constituyen perfiles distintos en cuanto al uso de verbos de régimen preposicional. Los *heritage speakers* también presentan comportamientos lingüísticos distintos a los nativos monolingües, es decir, existen diferencias entre los tres perfiles. Este hecho no debe considerarse en términos negativos, simplemente describe una realidad lingüística.

A partir de aquí, caben varias interpretaciones:

- 1) Los *heritage speakers* sufren un proceso de adquisición incompleta, del cual se deriva una interlengua simplificada del español. Las diferencias con hablantes nativos monolingües no pueden explicarse por variación lingüística.
- 2) Los *heritage speakers* adquieren la lengua a través de un proceso de adquisición diferenciada y hablan una nueva variedad del español que está en formación en nuestros días. Las diferencias con respecto a hablantes nativos monolingües responderían a cuestiones de variación lingüística. Para confirmar este punto, serían necesarios más estudios descriptivos sobre el

español de EEUU en cuanto a verbos que rijan preposición, no solo en condiciones experimentales, sino que recojan un uso natural de la lengua.

Para confirmar cuál postura es la correcta, serían necesarias más investigaciones. En primer lugar, habría que replicar el estudio con muestras y condiciones similares, si no idénticas, es decir, partiendo de un grupo de control con hablantes nativos tradicionales, además de dos grupos de estudiantes (de herencia y L2) con las mismas características que los nuestros. Esta información podría completarse con la de corpus basados en muestras naturales y reales de la lengua de estos hablantes. Para ello, es necesaria la elaboración de corpus que cuenten con muestras suficientes, de manera que pueda darse la estructura de interés. Asimismo, sería necesario un estudio comparativo entre estudiantes *heritage* con distintos niveles de competencia para intentar determinar en qué punto puede verse modificada esta estructura. De esta manera, podría comprobarse si existen diferencias en cuanto al uso de verbos de régimen preposicional en hablantes de herencia con distintos niveles de competencia lingüística. Aún no se ha examinado el uso de esta clase de verbos en estudiantes *heritage* en el aula, y sería interesante comprobar la efectividad de materiales específicamente diseñados a partir de los resultados arrojados por nuestra investigación. Por último, se debería realizar un estudio generacional. Ello permitiría averiguar si esta estructura está sufriendo un cambio en el español estadounidense, lo que indicaría el desarrollo de una nueva variedad, una propia de los *heritage speakers* de español en EEUU.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarts, B., Chalker, S. y Weiner, E. (2014). *The Oxford Dictionary of English Grammar*. 2ª edición (1ª edición de 1994). Oxford University Press. <<https://dx.doi.org/10.1093/acref/9780192800879.001.0001>>.
- Acosta Corte, A. (2013). La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13 (número especial-Actas de Congreso).
- Alarcos Llorach, E. (1966). Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado. *Archivum*, tomo 16, 5-17.
- Alarcos Llorach, E. (1984). *Estudios de gramática funcional del español*. 3ª edición. Editorial Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Alarcos Llorach, E. (2008). *Gramática de la lengua española*. 17ª reimpresión (1ª edición de 1994). Espasa Calpe.
- Alcoba, S., Gómez Asencio, J. y Borrego Nieto, J. (2001). *Esespañol 3. Nivel avanzado. Libro del alumno*. Espasa.
- Alcoba, S., Gómez Asencio, J. y Borrego Nieto, J. (2002a). *Esespañol 1. Nivel inicial. Libro del alumno*. Espasa.
- Alcoba, S., Gómez Asencio, J. y Borrego Nieto, J. (2002b). *Esespañol 2. Nivel intermedio. Libro del alumno*. Espasa.
- Alonso-Marks, E. (2011). Heritage Language Speakers. *ELIA: Estudios de Lingüística Aplicada Inglesa*, 11, 181-185. <<https://dx.doi.org/10.12795/elia>>.
- Alonso-Marks, E. (2016). Hablantes de herencia. En J. Gutiérrez Rexach (coord.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, volumen 2 (pp. 527-535). Routledge.
- Álvarez Martínez, M. Á. (dir.) (2012). *Sueña 1. Nivel inicial A1-A2*. 15ª reimpresión de la 3ª edición de la nueva edición (2006). Anaya.
- Amengual, M. (2016). Acoustic Correlates of the Spanish Tap-Trill Contrast: Heritage and L2 Spanish Speakers. *Heritage Language Journal*, 13 (2), 88-112.
- Andrade, M. (2019). Using Spanish in the United States: A Variety of Spanish or a Way of Building Identity? The Case of Heritage Language Learners in the Foreign Languages Classroom. *Camino Real*, 11 (14), 17-26.

- Barros García, M. J. y Bachelor, J. W. (2018). Pragmatic instruction may not be necessary among heritage speakers of Spanish: A study on requests. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 3 (1), 163-193.
- Beaudrie, S. y Ducar, C. (2012). Language placement and beyond: Guidelines for the design and implementation of a computerized Spanish Heritage Language exam. *Heritage Language Journal*, 9 (1), 77-99.
- Beck, M., Schwartz, B. D. y Eubank, L. (1995). Data, evidence and rules. En L. Eubank, L. Selinker y M. S. Smith (eds.), *The current state of interlanguage: studies in honor of William E. Rutherford* (pp. 177-195). John Benjamins Publishing. <<https://doi.org/10.1075/z.73.14bec>>.
- Bills, G. (2005). Las comunidades lingüísticas y el mantenimiento del español en Estados Unidos. En L. A. Ortiz López y M. Lacorte (eds.), *Contactos y contextos lingüísticos. El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas* (pp. 55-83). Iberoamericana Vervuert. <<https://doi.org/10.31819/9783865278586-004>>.
- Birdsong, D. (1999). Whys and Why Nots of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition. En D. Birdsong (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 1-22). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <<https://doi.org/10.4324/9781410601667>>.
- Blanco, C. (2011). *Encuesta y estadística: métodos de investigación cuantitativa en Ciencias Sociales y Comunicación*. Editorial Brujas.
- Blanco Canales, A., Cabrerizo Ruiz, M. A., Gómez Sacristán, M. L. y Ruiz Martínez, A. M. (2006). *Sueña 2. Nivel medio B1*. 11ª reimpresión de la 3ª edición de la nueva edición (2001). Anaya.
- Blanco-Iglesias, S., Broner, J. y Tarone, E. (1995). Observations of language use in Spanish immersion classroom interactions. En L. Eubank, L. Selinker y M. S. Smith (eds.), *The Current State of Interlanguage: Studies in Honor of William E. Rutherford* (pp. 241-254). Benjamins Publishing. <<https://doi.org/10.1075/z.73.19bla>>.
- Bolger, P. y Zapata, G. (2011). Psycholinguistic approaches to language processing in heritage speakers. *Heritage Language Journal*, 8 (1), 1-29.
- Bowles, M. (2011). Exploring the role of modality: L2-heritage learner interactions in the Spanish language classroom. *Heritage Language Journal*, 8 (1), 30-65.
- Burgo, C. (2018). *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia*. Arco/Libros.

- Bylund, E., Hyltenstam, K. y Abrahamsson, N. (2013). Age of acquisition effects or effects of bilingualism in second language ultimate attainment?. En G. Granena y M. Long (eds.), *Interlanguage: forty years later* (pp. 69-101). John Benjamins. <<https://doi.org/10.1075/llt.35.03byl>>.
- Callahan, L. (2010). US Latinos' use of written Spanish: Realities and aspirations. *Heritage Language Journal*, 7 (1), 1-27.
- Camacho, J. y Kirova, A. (2018). Adverb placement among heritage speakers of Spanish. *Glossa: a Journal of General Linguistics*, 3 (1), 53. 1–22. <<http://doi.org/10.5334/gjgl.430>>.
- Camarero, A. (2012). Análisis de errores de estudiantes anglohablantes con los verbos españoles que rigen preposición. *Analecta Malacitana electrónica*, 33, 177-219.
- Camus, P. y Adrada-Rafael, S. (2015). Spanish heritage language learners vs. L2 learners: What CAF reveals about written proficiency. *E-JournalL: EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and languages*, 2 (2), 31-49. <<http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.3>>.
- Cano, R. (1981). *Estructuras sintácticas transitivas del español actual*. Editorial Gredos.
- Cano, R. (1999). Los complementos de régimen verbal. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen 2* (pp. 1807-1854). Real Academia Española/Espasa Calpe.
- Carifio, J. y Perla, R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical education*, 42 (12), 1150-1152. <<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x>>.
- Carreira, M. (2007). Spanish-for-Native-Speaker Matters: Narrowing the Latino Achievement Gap through Spanish Language Instruction. *Heritage Language Journal*, 5 (1), 147-171.
- Carreira, M. (2012). Formative Assessment in HL Teaching: Purposes, Procedures, and Practices. *Heritage Language Journal*, 9 (1), 100-120.
- Carreira, M. (2013). The Vitality of Spanish in the United States. *Heritage Language Journal*, 10 (3), 396-413.
- Carreira, M. y Rodríguez, R. (2011). Filling the Void: Community Spanish Language Programs in Los Angeles Serving to Preserve the Language. *Heritage Language Journal*, 8 (2), 156-171.

- Carrillo Rivas, M. (2018). La interlengua de los heritage speakers de español en EEUU: los verbos de régimen. *E-Aesla*, 4, 30-42.
- Carrillo Rivas, M. (e. p.). *Heritage speakers*: clasificar lo asistemático. En C. J. Álvarez López, M. Carrillo Rivas, D. Jiménez Palmero, M. Méndez Orense, A. Moratinos Flórez, M. S. Padilla Herrada, V. Pérez Béjar, M. Rodríguez Manzano, A. M. Romera Manzanares y N. Silva López (coords.), *Lingüística prospectiva. Tendencias actuales en estudios de la lengua entre jóvenes investigadores*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., Llovet, B., Jacobi, C. y Melone, E. (2000). *Planet@ 2. Libro del alumno*. Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., Llovet, B., Jacobi, C. y Melone, E. (2002a). *Planet@ 1. Libro del alumno*. 3ª reimpresión de la 2ª edición aumentada (1998). Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., Llovet, B., Jacobi, C. y Melone, E. (2002b). *Planet@ 3. Libro del alumno*. Edelsa.
- Chui, D. (2016). Heritage, Second Language and Native Speakers' Intuitions on Deictic Verbs in Spanish: Beyond the Linguist's Intuitions. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5 (2), 81-90. <<https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.169>>.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42 (4), 557-591. <<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>>.
- Coolican, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. 2ª edición. Editorial El Manual Moderno.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1-4), 161-170. <<https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>>.
- Corpas, J. (2006). *Aula internacional 3. Curso de español*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. y Sans Baulenas, N. (2005). *Aula internacional 2. Curso de español*. Difusión.
- Cowie, A. P. y Mackin, R. (1993). *Oxford dictionary of phrasal verbs*. 2ª impresión. Oxford University Press.

- Cuza, A. y Frank, J. (2015). On the role of experience and age-related effects: Evidence from the Spanish CP. *Second Language Research*, 31 (1), 3-28. <<https://doi.org/10.1177/0267658314532939>>.
- De Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 5, 1-16. <<https://doi.org/10.26378/rmlael35103>>.
- De Santiago Guervós, J. (2007). *El complemento (de régimen) preposicional*. Arco/Libros.
- DeFeo, D. J. (2018). Profiles of an acquisition generation: nontraditional heritage speakers of Spanish. *International Multilingual Research Journal*, 12 (1), 3-16. <<https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1349526>>.
- Durão, A.B. d. A. B. (2007). *La interlengua*. Arco/Libros.
- Eastwood, J. (2002). *Oxford Guide to English grammar*. 7ª impresión (1ª edición de 1994). Oxford University Press.
- Elias, V., McKinnon, S. y Milla-Muñoz, Á. (2017). The Effects of Code-Switching and Lexical Stress on Vowel Quality and Duration of Heritage Speakers of Spanish. *Languages*, 2 (4), 29. <<https://doi.org/10.3390/languages2040029>>.
- Elorza Pérez-Tejada, H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. 3ª edición. Cengage Learning.
- Enríquez, N. y Díaz, L. (2018). Politeness in the oral discourse of L1 Spanish, L2 Spanish and heritage Spanish speakers. En F. J. Díaz Pérez y M. Á. Moreno Moreno (eds.), *Languages at the crossroads: training, accreditation and context of use* (pp. 9-20). Universidad de Jaén.
- Escobar, A. M. y Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press. <<https://doi.org/10.1017/CBO9781316091326>>.
- Fairclough, M. (2012). A Working Model for Assessing Spanish Heritage Language Learners' Language Proficiency through a Placement Exam. *Heritage Language Journal*, 9 (1), 121-138.
- Fairclough, M. (2015). Spanish as a Heritage Language. En M. Lacorte (ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 134-149). Routledge.
- Fishman, J. A. (2001). 300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (eds.), *Heritage Languages*

in America: Preserving a National Resource (pp. 81-97). Center for Applied Linguistics.

Flockhart, J. y Pelteret, C. (2012). *Work on your phrasal verbs*. College.

Fry, R. y Passel, J. S. (2009). Latino children: A majority are US-born offspring of immigrants. Pew Hispanic Center. Disponible en: <<https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/5/reports/110.pdf>>.

Fuentes, R. (2018). Una exploración de la conciencia crítica intercultural y de la identidad de los hablantes de herencia del español a través de las crónicas literarias. *CENTRO*, 22 (73), 245-275.

Gallego, Á. J. (2010). El complemento de régimen verbal. *LEA: Lingüística española actual*, 32 (2), 223-258.

García, M. (1979). *Para usage in the United States Spanish*. *Hispania*, 62, 106-114.

García, M. (1995). En los sábados, En la mañana, En veces: A look at *en* in the Spanish of San Antonio. En C. Silva-Corvalán (ed.), *Spanish in the Four Continents* (pp. 196-213). Georgetown University Press.

García, O. (2013). El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. En D. Dumitrescu y G. Piña-Rosales (eds.), *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinarios* (pp. 353-374). Academia Norteamericana de la Lengua Española.

García, O. y Mason, L. (2008). Where in the world is US Spanish? Creating a space of opportunity for US Latinos. En W. Harbert y S. McConnell-Ginet (eds.), *Language and poverty* (pp. 78-101). Multilingual Matters. <<https://doi.org/10.21832/9781847691200>>.

Garmendia, A., García, E., Soriano, C. y Sans Baulenas, N. (2007). *Aula internacional 1. Curso de español*. Difusión.

Gass, S. y Polio, C. (2014). Methodological influences of “Interlanguage” (1972). Data then and data now. En Z. Han y E. Tarone (eds.), *Interlanguage: Forty years later*, vol. 39 (pp. 147-172). John Benjamins. <<https://doi.org/10.1075/llt.39.09ch7>>.

Gass, S. M. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. 3ª edición. Routledge.

Gil Flores, J., Rodríguez Santero, J. y Perera Rodríguez, V. H. (2011). *Introducción al tratamiento estadístico de datos mediante SPSS*. Tabulador Gráfico.

- Gironzetti, E. y Belpoliti, F. (2018). Investigación y pedagogía en la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH): una metasíntesis cualitativa. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5.1, 16-34. <<https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1469854>>.
- Goble, R. (2016). Linguistic Insecurity and Lack of Entitlement to Spanish among Third-Generation Mexican Americans in Narrative Accounts. *Heritage Language Journal*, 13 (1), 29-54.
- Gutiérrez Araus, M. L. (1987). Sobre la transitividad preposicional en español. *Verba*, 14, 367-381.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *La oración y sus funciones*. Arco/Libros.
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B. y Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263-277. <<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>>.
- Helmer, K. (2014). “It’s Not Real, It’s Just A Story to Just Learn Spanish”: Understanding Heritage Language Learner Resistance in a Southwest Charter High School. *Heritage Language Journal*, 11 (3), 186-206.
- Hofer, B. (2017). Emergent multicompetence at the primary level: a dynamic conception of multicompetence. *Language Awareness*, 26 (2), 96-112. <<https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1351981>>.
- Hofer, B. y Jessner, U. (2019). Assessing components of multi-(lingual) competence in young learners. *Lingua*, 232, 102747. <<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.102747>>.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>.
- Johnson, R. y Kuby, P. (2012). *Estadística elemental*. 11ª edición. Cengage Learning.
- Kasstan, J. R., Auer, A. y Salmons, J. (2018). Heritage-language speakers: Theoretical and empirical challenges on sociolinguistic attitudes and prestige. *International Journal of Bilingualism*, 22 (4), 387-394. <<https://doi.org/10.1177/1367006918762151>>.
- Kupisch, T. y Rothman, J. (2018). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers.

- International Journal of Bilingualism*, 22 (5), 564-582.
<<https://doi.org/10.1177/1367006916654355>>.
- Lacorte, M. y Canabal, E. (2005). Teacher Beliefs and Practices in Advanced Spanish Classrooms. *Heritage Language Journal*, 3 (1), 83-107.
- Leeman, J., Rabin, L. y Román-Mendoza, E. (2011). Critical Pedagogy Beyond the Classroom Walls: Community Service-learning and Spanish Heritage Language Education. *Heritage Language Journal*, 8 (3), 293-314.
- Lipski, J. (2003). La lengua española en los Estados Unidos: avanza a la vez que retrocede. *Revista Española de Lingüística*, 33 (2), 231-260.
- López García, M. (2015). “Aprendan el vosotros para hablar con los españoles en su idioma”: la identificación lingüística en Argentina como tensión entre el orgullo y la minusvaloración. *Historia y Memoria de la Educación*, (2), 97-124.
<<http://dx.doi.org/10.5944/hme.2.2015.14234>>.
- López Morales, H. (2003). *Los cubanos de Miami*. Ediciones Universal.
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2016). Análisis de varianza. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Dipòsit Digital de Documents de la Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en:
<<https://ddd.uab.cat/record/163568>>.
- MacGregor-Mendoza, P. (2012). Spanish as a Heritage Language Assessment: Successes, Failures, Lessons Learned. *Heritage Language Journal*, 9 (1), 1-26.
- Manteca Alonso-Cortés, A. (1982). El carácter empírico de la lingüística. *Revista Española de Lingüística*, 12 (1), 35-48.
- Martínez, G. (2007). Writing back and forth: the interplay of form and situation in heritage language composition. *Language Teaching Research*, 11 (1), 31-41.
<<https://doi.org/10.1177/1362168806072454>>.
- Martínez, G. y Schwartz, A. (2012). Elevating “Low” Language for High Stakes: A Case for Critical, Community-based Learning in a Medical Spanish for Heritage Learners Program. *Heritage Language Journal*, 9 (2), 175-187.
- Martínez García, H. (1986). *El suplemento en español*. Editorial Gredos.
- Martínez García, H. (1995). Combinatoria y semántica de los verbos suplementarios. *Revista Española de Lingüística*, 25 (2), 397-410.
- Martohardjono, G. y Flynn, S. (1995). Language transfer. What do we really mean?. En L. Eubank, L. Selinker y M. S. Smith (eds.), *The current state of interlanguage:*

- studies in honor of William E. Rutherford* (pp. 205-218). John Benjamins Publishing. <<https://doi.org/10.1075/z.73.16mar>>.
- Mikulski, A. (2010). Age of Onset of Bilingualism, Language Use, and the Volitional Subjunctive in Heritage Learners of Spanish. *Heritage Language Journal*, 7 (1), 28-46.
- Mikulski, A. y Elola, I. (2013). Heritage and Foreign Language Learner Use of the Spanish Subjunctive in Advice. *Heritage Language Journal*, 10 (1), 51-82.
- Montrul, S. (2013). How “Native” Are Heritage Speakers?. *Heritage Language Journal*, 10 (2), 153-177.
- Montrul, S. (2014). Interlanguage, transfer and fossilization. Beyond second language acquisition. En Z. Han y E. Tarone (eds.), *Interlanguage: forty years later* (pp. 75-104). John Benjamins. <<https://doi.org/10.1075/llt.39.06ch4>>.
- Montrul, S. (2018). Heritage language development: Connecting the dots. *International Journal of Bilingualism*, 22 (5), 530-546. <<https://doi.org/10.1177/1367006916654368>>.
- 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. <<https://doi.org/10.1017/S1366728909990071>>.
- Montrul, S. y Bowles, M. (2010). Is Grammar Instruction Beneficial for Heritage Language Learners? Dative Case Marking in Spanish. *Heritage Language Journal*, 7 (1), 47-73.
- Montrul, S. y Perpiñan, S. (2011). Assessing Differences and Similarities between Instructed Heritage Language Learners and L2 Learners in Their Knowledge of Spanish Tense-Aspect and Mood (TAM) Morphology. *Heritage Language Journal*, 8 (1), 90-132.
- Morales, A. (2005). Convivencia de español e inglés en Puerto Rico: Mitos y realidades. En L. A. Ortiz López y M. Lacorte (eds.), *Contactos y contextos lingüísticos. El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas* (pp. 85-104). Iberoamericana Vervuert. <<https://doi.org/10.31819/9783865278586-005>>.
- Oh, J. y Nash, B. (2014). Attitudes and Motivations of Adult Spanish Language Learners: A Comparison of Heritage Language Learners and Second Language Learners. *Heritage Language Journal*, 11 (1), 29-44.

- Padua, J. y Ahman, I. (2018). Escalas para la medición de actitudes. En J. Padua (coord.), *Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. Fondo de Cultura Económica de México.
- Paredes, S. (2015). La escritura argumentativa en español como lengua heredada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 19, 4-25. <<https://doi.org/10.26378/rnlael019280>>.
- Pascual y Cabo, D. y Gómez Soler, I. (2015). Preposition Stranding in Spanish as a Heritage Language. *Heritage Language Journal*, 12 (2), 186-209.
- Penadés Martínez, I. (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Linred: Lingüística en la Red*, (1).
- Peña, D. y Romo, J. (2014). *Introducción a la estadística para las Ciencias Sociales*. McGraw Hill España.
- Perara-Lunde, M. y Melero-García, F. (2015). Identidades gramaticales: perspectivas estudiantiles hacia el aprendizaje y uso de gramática en una clase de SHL. *E-JournALL: EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and languages*, 2 (2), 69-86. <<http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.3.47>>.
- Pew Research Center (2019a). Statistical portrait of the foreign-born population in the United States (3 de junio de 2019). Disponible en línea en: <<https://www.pewresearch.org/hispanic/2019/06/03/facts-on-u-s-immigrants/>>. [Última consulta: 02 de febrero de 2020]
- Pew Research Center (2019b). Facts on Latinos in the U.S. (16 de septiembre de 2019). Disponible en línea en: <<https://www.pewresearch.org/hispanic/fact-sheet/latinos-in-the-u-s-fact-sheet/>>. [Última consulta: 02 de febrero de 2020]
- Pew Research Center (2019c). U.S. Hispanic population reached new high in 2018, but growth has slowed (08 de julio de 2019). Disponible en línea en: <<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/07/08/u-s-hispanic-population-reached-new-high-in-2018-but-growth-has-slowed/>>. [Última consulta: 08 de febrero de 2020]
- Pew Research Center (2019d). Key facts about U.S. Hispanics and their diverse heritage (16 de septiembre de 2019). Disponible en línea en: <<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/09/16/key-facts-about-u-s-hispanics/>>. [Última consulta: 08 de febrero de 2020]
- Pew Research Center (2020). U.S. Latinos among hardest hit by pay cuts, job losses due to coronavirus (3 de abril de 2020). Disponible en línea en:

<<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/03/u-s-latinos-among-hardest-hit-by-pay-cuts-job-losses-due-to-coronavirus/>>. [Última consulta: 30 de julio de 2020]

- Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers: State of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26 (1), 7-27.
- Polinsky, M. (2018). Bilingual children and adult heritage speakers: The range of comparison. *International Journal of Bilingualism*, 22 (5), 547-563. <<https://doi.org/10.1177/1367006916656048>>.
- Porcel, J. (2006). El agotamiento de un paradigma científico en la lingüística moderna. *Revista Española de Lingüística*, 36, 217-243.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Arco/Libros.
- Potowski, K. y Lynch, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1 (2), 154-170. <<https://doi.org/10.1080/23247797.2014.970360>>.
- Potowski, K., Parada, M. y Morgan-Short, K. (2012). Developing an Online Placement Exam for Spanish Heritage Speakers and L2 Students. *Heritage Language Journal*, 9 (1), 51-76.
- Rao, R. (2015). Manifestations of /bdg/ in Heritage Speakers of Spanish. *Heritage Language Journal*, 12 (1), 48-74.
- Rao, R. y Kuder, E. (2016). Research on heritage Spanish phonetics and phonology: pedagogical and curricular implications. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5 (2), 99-106. <<https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.171>>.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Disponible en línea en: <<https://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>>.
- Real Academia Española (2009). El complemento de régimen preposicional. En *Nueva gramática de la lengua española*, volumen 2 (pp. 2715-2771). Espasa Libros.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa.
- Reznicek-Parrado, L. M. (2015). “Spanglish”: Bringing the academic debate into the classroom. Towards critical pedagogy in Spanish heritage instruction. *E-*

JournALL: EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and languages, 2 (2), 50-66. <<http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.3.51>>.

- Richards, J. C. (1974). A non-contrastive approach to error analysis. En J. C. Richards (ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 172-188). Longman.
- Rodríguez, E. y Reglero, L. (2015). Heritage and L2 processing of person and number features: Evidence from Spanish subject-verb agreement. *E-JournALL: EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and languages*, 2 (2), 11-30. <<http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.3.46>>.
- Rojo, G. (1990). Sobre los complementos adverbiales. En *Homenaje al profesor Francisco Marsá* (pp. 153-171). Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Rolland, M. E. (2016). Ideology, Access, and Status: Spanish-English Bilinguals in the Foreign-Language Classroom. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9 (2), 94-114.
- Ronquest, R. (2016). Stylistic Variation in Heritage Spanish Vowel Production. *Heritage Language Journal*, 13 (2), 275-297.
- Said-Mohand, A. (2006). *Estudio sociolingüístico de los marcadores como, entonces y tú sabes en el habla de bilingües estadounidenses* [Tesis doctoral, University of Florida].
- Salgado-Robles, F. y George, A. (2019). The sociolinguistic impact of service-learning on heritage learners sojourning in Spain: *Vosotros* versus *ustedes*. *Heritage Language Journal*, 16 (1), 71-98. <<http://doi.org/10.46538/hlj.16.1.4>>.
- Sánchez Rufat, A. y Jiménez Calderón, F. (2013). Apreciaciones sobre la cuestión de la norma en el análisis de la interlengua. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 3, 183-204.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.
- Sanz Sánchez, B. (dir.) y Álvarez Martínez, M. Á. (ed.) (2012). *Sueña 3. Nivel avanzado B2*. 8ª reimpresión de la 3ª edición de la nueva edición (2007). Anaya.
- Schütze, C. T. y Sprouse, J. (2013). Judgment data. En R. J. Podesva y D. Sharma (eds.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 27-50). Cambridge University Press. <<https://doi.org/10.1017/CBO9781139013734.004>>.

- Seals, C. A. (2017). Positive and negative identity practices in heritage language education. *International Journal of Multilingualism*, 15 (4), 329-38.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9 (2), 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 209-231. <<http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>>.
- Selinker, L. (2014). Interlanguage 40 years on. Three themes from here. En Z. Han y E. Tarone (eds.), *Interlanguage: Forty years later*, vol. 39 (pp. 221-246). John Benjamins. <<https://doi.org/10.1075/llt.39.12ch1>>.
- Selinker, L. [MOBILLE Lycée Français de New York] (2019, 5 de octubre). *Larry Selinker on SLA beginnings* [archivo de video]. Recuperado de: <<https://www.youtube.com/watch?v=o6cMlyNRfUY>>.
- Serradilla Castaño, A. M. (1998). El complemento de régimen preposicional: Criterios para su identificación. *Cauce*, 20-21, 1017-1051.
- Sesé Sánchez, L. M. (2013). *Cálculo numérico y estadística aplicada*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Silva Ayçaguer, L. C. (1997). *Cultura estadística e investigación científica en el campo de la salud: una mirada crítica*. Díaz de Santos.
- Silva-Corvalán, C. (2015). Early bilinguals and adult heritage speakers: What are the links?. *Boletín de Filología*, 50 (1), 165-191. <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032015000100006>>.
- Silva-Corvalán, C. (2018). Simultaneous bilingualism: Early developments, incomplete later outcomes?. *International Journal of Bilingualism*, 22 (5), 497-512. <<https://doi.org/10.1177/1367006916652061>>.
- Sinclair, J. (2007). *Collins Cobuild phrasal verbs dictionary*. 2ª edición. Harper Collins.
- Spicer-Escalante, M. L. (2009). Análisis lingüístico de la escritura bilingüe (español-inglés) de los hablantes de español como lengua hereditaria en los Estados Unidos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27 (50), 477-494. <<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2009.50.543>>.
- Sroka, K. A. (1972). *The syntax of English phrasal verbs*. Mouton. <<https://doi.org/10.1515/9783110801378>>.
- Tarone, E. (2010). Interlanguage. En M. Berns (ed.), *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 747-752). Elsevier.

- Tarone, E. (2014). Enduring questions from the Interlanguage Hypothesis. En Z. Han y E. Tarone (eds.), *Interlanguage: Forty years later*, vol. 39 (pp. 7-26). John Benjamins. <<https://doi.org/10.1075/llt.39.03ch1>>.
- Taylor, P., Lopez, M. H., Martínez, J. H. y Velasco, G. (2012). When labels don't fit: Hispanics and their views of identity. Pew Hispanic Center. Disponible en línea en: <<https://www.pewresearch.org/hispanic/2012/04/04/when-labels-dont-fit-hispanics-and-their-views-of-identity/>>.
- Torrego, E. (1999). El complemento directo preposicional. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen 2* (pp. 1779-1805). Real Academia Española/Espasa Calpe.
- Torrens Álvarez, M. J., Blanco Canales, A., Fernández López, M. del C. y Álvarez Martínez, M. Á. (2011). *Sueña 4. Nivel superior C1*. 6ª reimpression de la 3ª edición de la nueva edición (2007). Anaya.
- Torres, J. y Sanz, C. (2015). Is there a Cognitive Advantage for Spanish Heritage Bilinguals? A First Look. *Heritage Language Journal*, 12 (3), 292-309.
- Torres Torres, A. (2011). La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 1, 133-150.
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37-77). Center for Applied Linguistics.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?. *The Modern Language Journal*, 89 (iii), 410-426. <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>>.
- Valdés, G. (2006). "Making connections". Second Language Acquisition Research and Heritage Language Teaching. En M. R. Salaberry y B. A. Lafford (eds.), *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Practice* (pp. 193-212). Georgetown University Press.
- Vergara Wilson, D. (2012). Developing a Placement Exam for Spanish Heritage Language Learners: Item Analysis and Learner Characteristics. *Heritage Language Journal*, 9 (1), 27-50.
- Vergara Wilson, D. e Ibarra, C. E. (2015). Understanding the inheritors: The perception of beginning-level students toward their Spanish as a Heritage Language

program. *E-JournALL: EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and languages*, 2 (2), 85-101. <<http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.3.52>>.

Vergara Wilson, D. y Martínez, R. (2011). Diversity in Definition: Integrating History and Student Attitudes in Understanding Heritage Learners of Spanish in New Mexico. *Heritage Language Journal*, 8 (2), 270-288.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Linguistic Circle of New York.

Wiley, T. G. (2001). On Defining Heritage Languages and Their Speakers. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (eds), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 29-36). Center for Applied Linguistics.

Zato, Z. (2011). Alternancia preposicional en los complementos preposicionales regidos en español: aproximación subléxica. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 48, 41-76.
<https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2011.v48.39031>.

Zato, Z. (2014). Qualia structure in Spanish prepositional verbs: when the verb resorts to a preposition. *Borealis—An International Journal of Hispanic Linguistics*, 3 (1), 49-81. <<https://doi.org/10.7557/1.3.1.2752>>.

Zyzik, E. (2014). Expressing Causation in Spanish: A functional analysis of heritage speakers' written production. *Heritage Language Journal*, 11 (1), 76-97.

Anexo 1. Enlaces a la prueba e instrucciones generales para participantes

La prueba se elaboró y difundió mediante la herramienta Google Forms. Se crearon enlaces diferenciados para los tres perfiles de informantes.

Enlace al test del grupo de control: <<https://forms.gle/nzVHyj3Nn7WmGARZ7>>

Enlace al test del grupo HS: <<https://forms.gle/nshCJn1Qj78P1Z8n8>>

Enlace al test del grupo L2: <<https://forms.gle/Gj3TYd3nBHDwf6uP9>>

La prueba comenzaba con unas instrucciones generales, aunque cada parte de la prueba incluía indicaciones más precisas sobre cada ejercicio. Las instrucciones generales fueron las siguientes:

“¡Hola! Me llamo María Carrillo Rivas y soy estudiante de doctorado en la Universidad de Sevilla. Actualmente estoy haciendo mi tesis sobre la interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU. Estoy muy interesada en el español que hablan las comunidades latinas en EEUU. Para poder investigar, necesito que participes en el siguiente test. Muchas gracias por participar.

El test se divide en tres partes. En la primera parte, vas a contestar a unas preguntas sobre tu relación con el español.

En la segunda parte, harás un ejercicio de rellenar los huecos. Para hacerlo, tienes que leer las oraciones y escribir las palabras que faltan. En la tercera parte, vas a leer y escuchar unas oraciones y a elegir si te parecen aceptables o no.

El test tiene 78 preguntas y te tomará alrededor de quince minutos en rellenarlo. Por favor, no uses internet, diccionarios ni libros para hacer el test. No te preocupes si te parece que cometes errores. Tus respuestas me sirven para investigar.

Todas las partes del test son obligatorias. Por favor, completa el test para que pueda incluir tus respuestas en mi investigación.

Necesito tu dirección de email por si tengo que ponerme en contacto contigo. El test es totalmente anónimo y tu nombre nunca aparecerá. Tus respuestas se usarán solo con fines investigadores.

Si tienes alguna duda, puedes ponerte en contacto conmigo en la siguiente dirección:

marcarriv1@alum.us.es

¡Muchas gracias por tu participación!”

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

Anexo 2. Test de perfil lingüístico

Se elaboró un test de perfil lingüístico para determinar la relación de los informantes con el español y, de manera general, para describir su bagaje lingüístico. A diferencia de las pruebas lingüísticas (ejercicio de rellena huecos y test de aceptabilidad), el test de perfil lingüístico fue diferente para cada grupo de informantes, si bien compartían varias preguntas.

Grupo de control (hablantes nativos):

1-Tu nombre y correo electrónico:

2-Edad:

3-Nacionalidad:

4-Nivel de estudios:

Enseñanza básica

Enseñanza secundaria

Enseñanza universitaria

5-¿Dónde vives actualmente?

6-Además de español, ¿hablas otras lenguas? Indica cuáles y qué nivel tienes (por ejemplo, nivel inicial, intermedio o avanzado)

Grupo de estudiantes *heritage speakers*:

1-Tu nombre y correo electrónico:

2-Edad:

3-Nacionalidad:

4-Nivel de estudios:

Enseñanza básica

Enseñanza secundaria

Enseñanza universitaria

5-¿Dónde vives actualmente?

6-Además de español, ¿hablas otras lenguas? Indica cuáles y qué nivel tienes (por ejemplo, nivel inicial, intermedio o avanzado)

7-¿A qué edad empezaste a estudiar español?

8-¿Cuántos años llevas estudiando español?

9-¿En qué curso de español estás matriculado en tu universidad?

-Nivel inicial

-Nivel intermedio

-Nivel avanzado

10-En tu opinión, ¿tu nivel de español coincide con el curso en el que estás matriculado? ¿Qué nivel crees que tienes?

-Nivel inicial

-Nivel intermedio

-Nivel avanzado

11-¿Qué variedad del español estás aprendiendo en clase? (Por ejemplo, mexicano, argentino, de España...)

-Mexicano

-Argentino

-Cubano

-Puertorriqueño

-De España

-Otros

-No lo sé

12-¿Cuándo usas más el español? (Puedes marcar más de una opción)

-En casa

-Con mis amigos

-En la universidad

-En la calle

-En todos los contextos

13-Cuando hablas español, ¿te preocupa tener errores? Elige un número entre 1 (No me preocupa en absoluto) y 5 (Me preocupa mucho)

14-¿A qué edad tuviste acceso al español?

-Desde que nací

-A partir de los 3 años

-A partir de los 6 años

-A partir de los 10 años

15-¿Dejaste de hablar español?

-Sí

-No

16-Si marcaste “sí”, ¿a qué edad dejaste de hablar español?

17-De tu familia, ¿quién vino primero a EEUU?

- Yo
- Mis padres
- Mis abuelos
- Mis bisabuelos

18-De tu familia que vive en EEUU, ¿quiénes hablan español como nativos? (Puedes elegir más de una opción)

- Mis padres
- Mis abuelos
- Uno de mis padres
- Uno de mis abuelos
- Mis hermanos (uno o más)
- Otros

19-De tu familia que vive en EEUU, ¿quiénes hablan español pero hablan mucho mejor inglés? (Puedes elegir más de una opción)

- Mis padres
- Mis abuelos
- Uno de mis padres
- Uno de mis abuelos
- Mis hermanos (uno o más)
- Otros

20-¿De qué país proviene tu familia, si no nacieron en EEUU?

21-¿Con qué lengua creciste en casa, con tus padres y hermanos, cuando eras niño?

- Español
- Inglés
- Las dos

22-¿Te consideras bilingüe en español e inglés?

- Sí, creo que hablo las dos lenguas igual de bien
- No, creo que hablo mejor inglés
- No, creo que hablo mejor español
- Lo era cuando pequeño, pero he olvidado muchas cosas

23-¿Con qué lengua te sientes más cómodo al hablar?

- Me siento más cómodo hablando inglés
- Me siento más cómodo hablando español

-Depende de la situación (de la persona con la que hable, del lugar...)

24-¿Usas español e inglés en la misma frase? (Por ejemplo: “Tengo que prepare my suitcase para mi viaje”)

-Sí, lo hago a menudo

-Sí, algunas veces

-Sí, pero solo cuando no recuerdo alguna palabra en español

-No, nunca lo hago

Grupo de estudiantes monolingües L2:

1-Tu nombre y correo electrónico:

2-Edad:

3-Nacionalidad:

4-Nivel de estudios:

Enseñanza básica

Enseñanza secundaria

Enseñanza universitaria

5-¿Dónde vives actualmente?

6-Además de español, ¿hablas otras lenguas? Indica cuáles y qué nivel tienes (por ejemplo, nivel inicial, intermedio o avanzado)

7-¿A qué edad empezaste a estudiar español?

8-¿Cuántos años llevas estudiando español?

9-¿En qué curso de español estás matriculado en tu universidad?

-Nivel inicial

-Nivel intermedio

-Nivel avanzado

10-En tu opinión, ¿tu nivel de español coincide con el curso en el que estás matriculado? ¿Qué nivel crees que tienes?

-Nivel inicial

-Nivel intermedio

-Nivel avanzado

11-¿Qué variedad del español estás aprendiendo en clase? (Por ejemplo, mexicano, argentino, de España...)

-Mexicano

-Argentino

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

- Cubano
- Puertorriqueño
- De España
- Otros
- No lo sé

12-¿Cuándo usas más el español? (Puedes marcar más de una opción)

- En casa
- Con mis amigos
- En la universidad
- En la calle
- En todos los contextos

13-Cuando hablas español, ¿te preocupa tener errores? Elige un número entre 1 (No me preocupa en absoluto) y 5 (Me preocupa mucho)

14-¿Tus abuelos o tus padres son hablantes nativos de español?

- Sí, mis padres (o uno de ellos) hablan español
- Sí, mis abuelos (o uno de ellos) hablan español
- No, mi familia solo habla inglés

Anexo 3. Ejercicio de rellena huecos

- 1-Sofía es amiga mía desde los seis años. Sé que puedo confiar en ella.
- 2-¿Has visto a Sofía? Tengo que devolverle ____ el libro de Matemáticas.
- 3-El baseball es un deporte norteamericano. Consiste en golpear la bola con un bate.
- 4-Podemos ir a cenar o quedarnos en casa. Depende de ti.
- 5-¿Puedes prestarme tu camisa? Perdí la mía y todavía no la he encontrado ____.
- 6-Si se lo pides, José te ayudará. Puedes contar con él.
- 7-No pude ir a las últimas clases de Música. Creo que suspenderé ____ el examen.
- 8-La cafetería está cerca. Gira a la derecha y sigue ____ hasta la esquina.
- 9-No te preocupes tanto. En la vida tienes que disfrutar de las pequeñas cosas.
- 10-Si te gusta el arte moderno, deberías ir al Museo de Arte Moderno de Nueva York. Algunas de las mejores obras del mundo están ____ allí.
- 11-No me siento bien. ¿Puedes acompañarme a casa?
- 12-La semana que viene será el cumpleaños de mi hermana. Voy a regalarle ____ un libro.
- 13-Ayer tuve un problema con mi puerta. Olvidé ____ coger las llaves y me las dejé dentro de casa.
- 14-Roberto cree que canta muy bien. Siempre presume de su buena voz.
- 15-Lo siento, pero el director está muy ocupado y no puede atender su llamada. Voy a colgar ____.
- 16-Marta sabe hacer amigos fácilmente. Siempre se lleva bien con todos.
- 17-Mi sobrina está aprendiendo a hablar. Ya sabe saludar ____ y pedir agua.
- 18-Ayer tuve un problema con mi puerta. Me olvidé de coger las llaves y me las dejé dentro de casa.
- 19-La crisis económica podría ser peor en el futuro. ¿Qué piensas de eso?
- 20-A veces te comportas como un niño. ¿Cuándo piensas crecer ____?
- 21-La semana pasada tuve una pelea con mi madre. Sé que me equivoqué, me arrepiento de lo que le dije.
- 22-El fútbol es un deporte muy popular en España. Más de veinte millones de personas lo juegan ____.
- 23-Roberto ya no tiene novia. Ayer rompió con ella.
- 24-La película va a empezar. Tienes que apagar ____ tu teléfono.

- 25-En invierno hace mucho frío. Todavía no me acostumbro a la nieve.
- 26-Mi casa está muy cerca de la estación. Es ____ la casa de color amarillo.
- 27-Durante un tiempo tendré que ahorrar. Todavía tengo que pagar ____ mi matrícula de la universidad.
- 28-No importa lo que digas ahora, me mentiste. No puedo confiar en ti.
- 29-Esta mesa es demasiado pesada. ¿Me ayudas a moverla?
- 30-Marta ha aprobado su examen de conducir. Mañana tenemos que celebrarlo ____.

Anexo 4. Test de aceptabilidad escrito

- 1-A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA inglés, español y francés.
- 2-Nunca he salido de mi país. Este verano VISITARÉ las Islas Canarias.
- 3-La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS DE ella?
- 4-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE DE eso.
- 5-Ayer estuve trabajando todo el día. Por eso hoy quiero DESCANSAR un poco.
- 6-Pienso que soy una persona responsable. Siempre CUMPLO CON mis obligaciones.
- 7-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE A eso.
- 8-La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS POR ella?
- 9-El tango es un baile argentino. CONSISTE EN mover el cuerpo al ritmo de la música.
- 10-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Prefieren DORMIR hasta tarde.
- 11-Esta noche no puedo salir. Tengo que CUIDAR DE mis hermanos.
- 12-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ A la música caribeña.
- 13-Roberto es una persona muy sensible. Siempre PIENSA EN los demás.
- 14-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ SOBRE la música caribeña.
- 15-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre CONSIGUE buenas notas.
- 16-A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA POR inglés, español y francés.
- 17-El tango es un baile argentino. CONSISTE mover el cuerpo al ritmo de la música.
- 18-El tango es un baile argentino. CONSISTE A mover el cuerpo al ritmo de la música.
- 19-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ DE la música caribeña.
- 20-Mi hermano es demasiado impulsivo. Hace las cosas sin PENSAR.
- 21-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE eso.
- 22-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ la música caribeña.
- 23-Sofía tiene muy mala memoria. Siempre ESCRIBE todo para que no se le olvide.
- 24-El tango es un baile argentino. CONSISTE DE mover el cuerpo al ritmo de la música.
- 25-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre PIENSA antes de actuar.

- 26-Pienso que soy una persona responsable. Siempre CUMPLO A mis obligaciones.
- 27-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre PIENSA EN antes de actuar.
- 28-Mi hijo es muy desordenado. Su habitación ES un completo desastre.
- 29-Roberto es una persona muy sensible. Siempre PIENSA los demás.
- 30-El tango es un baile argentino. HAY que mover el cuerpo al ritmo de la música.

Anexo 5. Test de aceptabilidad oral

- 1-Sofía es una chica muy preparada. Sabe tocar el violín y HABLA cinco idiomas.
- 2-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. DEPENDE DE si llueve o no.
- 3-José es un poco aburrido. Solamente le GUSTA la música.
- 4-Estoy de acuerdo contigo. PIENSO igual que tú.
- 5-Hablo español porque mi familia me enseñó. Mis padres SON cubanos.
- 6-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué PIENSAS DE la crisis económica?
- 7-Me duele el pie y no puedo caminar. ¿Puedes AYUDARME levantarme?
- 8-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. ES posible que llueva.
- 9-Alicia es mi mejor amiga. Siempre me CUENTA sus secretos.
- 10-A José le gusta mucho la cocina italiana. SABE hacer pasta y lasaña.
- 11-Alicia es mi mejor amiga. Por eso sé que siempre puedo CONFIAR ella.
- 12-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué PIENSAS EN la crisis económica?
- 13-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. DEPENDE EN si llueve o no.
- 14-Luisa se siente muy deprimida. Ayer ROMPIÓ DE su novio.
- 15-José es un poco aburrido. Solamente quiere HABLAR A música.
- 16-Me duele el pie y no puedo caminar. ¿Puedes AYUDARME A levantarme?
- 17-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué te PARECE la actual crisis económica?
- 18-José es un poco aburrido. Solamente quiere HABLAR DE música.

Anexo 6. Ítems según variable

A continuación recogemos los ítems del test de lingüístico divididos por pruebas y variables. La prueba de rellena huecos estaba compuesta por 30 ítems divididos en dos categorías: verbo sin régimen preposicional y verbos de régimen fijo. Las pruebas de aceptabilidad escrita y oral estaban compuestas por 30 y 18 ítems respectivamente, divididos según las variables pertinentes: distractores, verbos sin régimen preposicional, verbos de régimen preposicional fijo, verbos de régimen preposicional variable y variables de error (ausencia de preposición cuando esta es exigida, uso de preposición errónea en verbos de régimen fijo y uso de preposición errónea en verbos de régimen variable).

a) Prueba de rellena huecos

ÍTEM	RÉGIMEN PREPOSICIONAL	PREPOSICIÓN
1-Sofía es amiga mía desde los seis años. Sé que puedo confiar <u>en</u> ella.	Sí	EN
2-¿Has visto a Sofía? Tengo que devolverle ____ el libro de Matemáticas.	No	
3-El baseball es un deporte norteamericano. Consiste <u>en</u> golpear la bola con un bate.	Sí	EN
4-Podemos ir a cenar o quedarnos en casa. Depende <u>de</u> ti.	Sí	DE
5-¿Puedes prestarme tu camisa? Perdí la mía y todavía no la he encontrado ____.	No	
6-Si se lo pides, José te ayudará. Puedes contar <u>con</u> él.	Sí	CON
7-No pude ir a las últimas clases	No	

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

de Música. Creo que suspenderé ____ el examen.		
8-La cafetería está cerca. Gira a la derecha y sigue ____ hasta la esquina.	No	
9-No te preocupes tanto. En la vida tienes que disfrutar <u>de</u> las pequeñas cosas.	Sí	DE
10-Si te gusta el arte moderno, deberías ir al Museo de Arte Moderno de Nueva York. Algunas de las mejores obras del mundo están ____ allí.	No	
11-No me siento bien. ¿Puedes acompañarme <u>a</u> casa?	Sí	A
12-La semana que viene será el cumpleaños de mi hermana. Voy a regalarle ____ un libro.	No	
13-Ayer tuve un problema con mi puerta. Olvidé ____ coger las llaves y me las dejé dentro de casa.	No	
14-Roberto cree que canta muy bien. Siempre presume <u>de</u> su buena voz.	Sí	DE
15-Lo siento, pero el director está muy ocupado y no puede atender su llamada. Voy a colgar ____.	No	
16-Marta sabe hacer amigos fácilmente. Siempre se lleva bien <u>con</u> todos.	Sí	CON
17-Mi sobrina está aprendiendo a hablar. Ya sabe saludar ____ y pedir agua.	No	

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

18-Ayer tuve un problema con mi puerta. Me olvidé <u>de</u> coger las llaves y me las dejé dentro de casa.	Sí	DE
19-La crisis económica podría ser peor en el futuro. ¿Qué piensas <u>de</u> eso?	Sí	DE
20-A veces te comportas como un niño. ¿Cuándo piensas crecer ___?	No	
21-La semana pasada tuve una pelea con mi madre. Sé que me equivoqué, me arrepiento <u>de</u> lo que le dije.	Sí	DE
22-El fútbol es un deporte muy popular en España. Más de veinte millones de personas lo juegan ___.	No	
23-Roberto ya no tiene novia. Ayer rompió <u>con</u> ella.	Sí	CON
24-La película va a empezar. Tienes que apagar ___ tu teléfono.	No	
25-En invierno hace mucho frío. Todavía no me acostumbro <u>a</u> la nieve.	Sí	A
26-Mi casa está muy cerca de la estación. Es ___ la casa de color amarillo.	No	
27-Durante un tiempo tendré que ahorrar. Todavía tengo que pagar ___ mi matrícula de la universidad.	No	

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

28-No importa lo que digas ahora, me mentiste. No puedo confiar <u>en</u> ti.	Sí	EN
29-Esta mesa es demasiado pesada. ¿Me ayudas <u>a</u> moverla?	Sí	A
30-Marta ha aprobado su examen de conducir. Mañana tenemos que celebrarlo ____.	No	

b) Test de aceptabilidad escrito

ÍTEM	VARIABLE	GRAMATICAL	TIPO DE ERROR
1-A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA inglés, español y francés.	Verbos sin régimen	Sí	
2-Nunca he salido de mi país. Este verano VISITARÉ las Islas Canarias.	Distractores	Sí	
3-La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS DE ella?	Verbos de régimen variable	Sí	
4-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE DE eso.	Uso de una preposición errónea con verbos de régimen fijo*	No	Uso de preposición incorrecta
5-Ayer estuve trabajando todo el día. Por eso hoy quiero DESCANSAR un poco.	Distractores	Sí	
6-Pienso que soy una	Verbos de régimen	Sí	

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

persona responsable. Siempre CUMPLO CON mis obligaciones.	fijo		
7-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE A eso.	Verbos de régimen fijo	Sí	
8-La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS POR ella?	Uso de una preposición errónea con verbos de régimen variable*	No	Uso de preposición incorrecta
9-El tango es un baile argentino. CONSISTE EN mover el cuerpo al ritmo de la música.	Verbos de régimen fijo	Sí	
10-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Prefieren DORMIR hasta tarde.	Distractores	Sí	
11-Esta noche no puedo salir. Tengo que CUIDAR DE mis hermanos.	Verbos de régimen fijo	Sí	
12-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ A la música caribeña.	Uso de una preposición errónea con verbos de régimen variable*	No	Uso de preposición incorrecta
13-Roberto es una persona muy sensible. Siempre PIENSA EN los demás.	Verbos de régimen variable	Sí	
14-La clase de hoy	Verbos de régimen	Sí	

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

fue muy interesante. El profesor HABLÓ SOBRE la música caribeña.	variable		
15-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre CONSIGUE buenas notas.	Distractores	Sí	
16-A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA POR inglés, español y francés.	Uso de una preposición errónea con verbos de régimen variable*	No	Uso de preposición incorrecta
17-El tango es un baile argentino. CONSISTE mover el cuerpo al ritmo de la música.	Ausencia de preposición* (cuando esta es exigida por el verbo)	No	Falta la marca de rección (ausencia de preposición)
18-El tango es un baile argentino. CONSISTE A mover el cuerpo al ritmo de la música.	Uso de una preposición errónea con verbos de régimen fijo*	No	Uso de preposición incorrecta
19-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ DE la música caribeña.	Verbos de régimen variable	Sí	
20-Mi hermano es demasiado impulsivo. Hace las cosas sin PENSAR.	Verbos sin régimen	Sí	
21-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE eso.	Ausencia de preposición* (cuando esta es exigida por el verbo)	No	Falta la marca de rección (ausencia de preposición)

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

22-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ la música caribeña.	Ausencia de preposición* (cuando esta es exigida por el verbo)	No	Falta la marca de rección (ausencia de preposición)
23-Sofía tiene muy mala memoria. Siempre ESCRIBE todo para que no se le olvide.	Verbos sin régimen	Sí	
24-El tango es un baile argentino. CONSISTE DE mover el cuerpo al ritmo de la música.	Uso de una preposición errónea con verbos de régimen fijo*	No	Uso de preposición incorrecta
25-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre PIENSA antes de actuar.	Verbos sin régimen	Sí	
26-Pienso que soy una persona responsable. Siempre CUMPLO A mis obligaciones.	Uso de una preposición errónea con verbos de régimen fijo*	No	Uso de preposición incorrecta
27-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre PIENSA EN antes de actuar.	Uso de una preposición errónea con verbos de régimen variable*	No	Uso de preposición incorrecta
28-Mi hijo es muy desordenado. Su habitación ES un completo desastre.	Distractores	Sí	
29-Roberto es una persona muy sensible. Siempre PIENSA los demás.	Ausencia de preposición* (cuando esta es exigida por el verbo)	No	Falta la marca de rección (ausencia de preposición)

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

30-El tango es un baile argentino. HAY que mover el cuerpo al ritmo de la música.	Distractores	Sí	
---	--------------	----	--

c) Test de aceptabilidad oral

ÍTEM	VARIABLE	GRAMATICAL	TIPO DE ERROR
1-Sofía es una chica muy preparada. Sabe tocar el violín y HABLA cinco idiomas.	Verbos sin régimen	Sí	
2-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. DEPENDE DE si llueve o no.	Verbos de régimen fijo	Sí	
3-José es un poco aburrido. Solamente le GUSTA la música.	Distractores	Sí	
4-Estoy de acuerdo contigo. PIENSO igual que tú.	Verbos sin régimen	Sí	
5-Hablo español porque mi familia me enseñó. Mis padres SON cubanos.	Distractores	Sí	
6-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué PIENSAS DE la crisis económica?	Verbos de régimen variable	Sí	
7-Me duele el pie y no puedo caminar. ¿Puedes AYUDARME levantarme?	Ausencia de preposición* (cuando esta es exigida por el verbo)	No	Falta la marca de rección (ausencia de preposición)
8-No sé si podremos	Distractores	Sí	

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

ir este fin de semana a la playa. ES posible que llueva.			
9-Alicia es mi mejor amiga. Siempre me CUENTA sus secretos.	Distractores	Sí	
10-A José le gusta mucho la cocina italiana. SABE hacer pasta y lasaña.	Distractores	Sí	
11-Alicia es mi mejor amiga. Por eso sé que siempre puedo CONFIAR ella.	Ausencia de preposición* (cuando esta es exigida por el verbo)	No	Falta la marca de rección (ausencia de preposición)
12-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué PIENSAS EN la crisis económica?	Uso de una preposición errónea con régimen variable*	No	Uso de preposición incorrecta
13-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. DEPENDE EN si llueve o no.	Uso de una preposición errónea con régimen fijo*	No	Uso de preposición incorrecta
14-Luisa se siente muy deprimida. Ayer ROMPIÓ DE su novio.	Uso de una preposición errónea con régimen fijo*	No	Uso de preposición incorrecta
15-José es un poco aburrido. Solamente quiere HABLAR A música.	Uso de una preposición errónea con régimen variable*	No	Uso de preposición incorrecta
16-Me duele el pie y no puedo caminar. ¿Puedes AYUDARME A levantarme?	Verbos de régimen fijo	Sí	

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

17-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué te PARECE la actual crisis económica?	Distractores	Sí	
18-José es un poco aburrido. Solamente quiere HABLAR DE música.	Verbos de régimen variable	Sí	

Anexo 7. Datos estadísticos básicos

Estadísticos básicos GRUPO DE CONTROL											
	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza	Rango	Percentiles		
	Válidos	Perdidos							25	50	75
1-A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA inglés, español y francés.	50	0	4,46	5,00	5	,838	,702	4	4,00	5,00	5,00
2-Nunca he salido de mi país. Este verano VISITARÉ las Islas Canarias.	50	0	3,92	4,00	4	1,085	1,177	4	4,00	4,00	5,00
3-La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS DE ella?	50	0	4,36	5,00	5	,875	,766	4	4,00	5,00	5,00
4-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE DE eso.	50	0	1,22	1,00	1	,708	,502	4	1,00	1,00	1,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

5-Ayer estuve trabajando todo el día. Por eso hoy quiero DESCANSAR un poco.	50	0	4,82	5,00	5	,629	,396	4	5,00	5,00	5,00
6-Pienso que soy una persona responsable. Siempre CUMPLO CON mis obligaciones.	50	0	4,70	5,00	5	,763	,582	4	5,00	5,00	5,00
7-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBARSE A eso.	50	0	4,72	5,00	5	,701	,491	3	5,00	5,00	5,00
8-La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS POR ella?	50	0	1,16	1,00	1	,650	,423	4	1,00	1,00	1,00
9-El tango es un baile argentino. CONSISTE EN mover el cuerpo al ritmo de la música.	50	0	4,80	5,00	5	,670	,449	4	5,00	5,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

10-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Prefieren DORMIR hasta tarde.	50	0	4,56	5,00	5	,837	,700	4	4,00	5,00	5,00
11-Esta noche no puedo salir. Tengo que CUIDAR DE mis hermanos.	50	0	4,68	5,00	5	,741	,549	4	5,00	5,00	5,00
12-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ A la música caribeña.	50	0	1,14	1,00	1	,639	,409	4	1,00	1,00	1,00
13-Roberto es una persona muy sensible. Siempre PIENSA EN los demás.	50	0	4,76	5,00	5	,687	,472	4	5,00	5,00	5,00
14-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ SOBRE la música caribeña.	50	0	4,52	5,00	5	,789	,622	4	4,00	5,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

15-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre CONSIGUE buenas notas.	50	0	3,64	4,00	3 ^a	1,064	1,133	4	3,00	4,00	4,25
16-A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA POR inglés, español y francés.	50	0	1,12	1,00	1	,627	,393	4	1,00	1,00	1,00
17-El tango es un baile argentino. CONSISTE mover el cuerpo al ritmo de la música.	50	0	1,34	1,00	1	,961	,923	4	1,00	1,00	1,00
18-El tango es un baile argentino. CONSISTE A mover el cuerpo al ritmo de la música.	50	0	1,14	1,00	1	,639	,409	4	1,00	1,00	1,00
19-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ DE la música caribeña.	50	0	4,64	5,00	5	,631	,398	3	4,00	5,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

20-Mi hermano es demasiado impulsivo. Hace las cosas sin PENSAR.	50	0	4,86	5,00	5	,606	,368	4	5,00	5,00	5,00
21-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE eso.	50	0	1,36	1,00	1	1,064	1,133	4	1,00	1,00	1,00
22-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ la música caribeña.	50	0	1,14	1,00	1	,639	,409	4	1,00	1,00	1,00
23-Sofía tiene muy mala memoria. Siempre ESCRIBE todo para que no se le olvide.	50	0	4,38	5,00	5	,855	,730	4	4,00	5,00	5,00
24-El tango es un baile argentino. CONSISTE DE mover el cuerpo al ritmo de la música.	50	0	1,14	1,00	1	,639	,409	4	1,00	1,00	1,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

25-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre PIENSA antes de actuar.	50	0	4,76	5,00	5	,687	,472	4	5,00	5,00	5,00
26-Pienso que soy una persona responsable. Siempre CUMPLO A mis obligaciones.	50	0	1,24	1,00	1	,771	,594	4	1,00	1,00	1,00
27-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre PIENSA EN antes de actuar.	50	0	1,14	1,00	1	,639	,409	4	1,00	1,00	1,00
28-Mi hijo es muy desordenado. Su habitación ES un completo desastre.	50	0	4,76	5,00	5	,657	,431	3	5,00	5,00	5,00
29-Roberto es una persona muy sensible. Siempre PIENSA los demás.	50	0	1,30	1,00	1	,886	,786	4	1,00	1,00	1,00
30-El tango es un baile argentino. HAY que mover el cuerpo al ritmo de la música.	50	0	4,50	5,00	5	,678	,459	2	4,00	5,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

1-Sofía es una chica muy preparada. Sabe tocar el violín y HABLA cinco idiomas.	50	0	4,56	5,00	5	,861	,741	4	4,00	5,00	5,00
2-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. DEPENDE DE si llueve o no.	50	0	4,68	5,00	5	,683	,467	3	5,00	5,00	5,00
3-José es un poco aburrido. Solamente le GUSTA la música.	50	0	4,48	5,00	5	,931	,867	4	4,00	5,00	5,00
4-Estoy de acuerdo contigo. PIENSO igual que tú.	50	0	4,86	5,00	5	,405	,164	2	5,00	5,00	5,00
5-Hablo español porque mi familia me enseñó. Mis padres SON cubanos.	50	0	4,44	5,00	5	,929	,864	4	4,00	5,00	5,00
6-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué PIENSAS DE la crisis económica?	50	0	4,58	5,00	5	,731	,534	3	4,00	5,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

7-Me duele el pie y no puedo caminar. ¿Puedes AYUDARME levantarme?	50	0	1,40	1,00	1	,881	,776	4	1,00	1,00	1,00
8-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. ES posible que llueva.	50	0	4,62	5,00	5	,753	,567	4	4,00	5,00	5,00
9-Alicia es mi mejor amiga. Siempre me CUENTA sus secretos.	50	0	4,76	5,00	5	,716	,513	4	5,00	5,00	5,00
10-A José le gusta mucho la cocina italiana. SABE hacer pasta y lasaña.	50	0	4,82	5,00	5	,523	,273	3	5,00	5,00	5,00
11-Alicia es mi mejor amiga. Por eso sé que siempre puedo CONFIAR ella.	50	0	1,24	1,00	1	,744	,553	4	1,00	1,00	1,00
12-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué PIENSAS EN la crisis económica?	50	0	1,26	1,00	1	,803	,645	4	1,00	1,00	1,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

13-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. DEPENDEN si llueve o no.	50	0	1,42	1,00	1	,731	,534	3	1,00	1,00	2,00
14-Luisa se siente muy deprimida. Ayer ROMPIÓ DE su novio.	50	0	1,30	1,00	1	,839	,704	4	1,00	1,00	1,00
15-José es un poco aburrido. Solamente quiere HABLAR A música.	50	0	1,24	1,00	1	,716	,513	4	1,00	1,00	1,00
16-Me duele el pie y no puedo caminar. ¿Puedes AYUDARME A levantarme?	50	0	4,66	5,00	5	,872	,760	4	5,00	5,00	5,00
17-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué te PARECE la actual crisis económica?	50	0	4,52	5,00	5	,953	,908	4	4,00	5,00	5,00
18-José es un poco aburrido. Solamente quiere HABLAR DE música.	50	0	4,60	5,00	5	,808	,653	4	4,00	5,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

Estadísticos básicos GRUPO HS											
	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza	Rango	Percentiles		
	Válidos	Perdidos							25	50	75
1-A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA inglés, español y francés.	47	0	4,11	5,00	5	1,165	1,358	4	3,00	5,00	5,00
2-Nunca he salido de mi país. Este verano VISITARÉ las Islas Canarias.	47	0	4,04	4,00	5	1,103	1,216	4	4,00	4,00	5,00
3-La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS DE ella?	47	0	4,47	5,00	5	,804	,646	3	4,00	5,00	5,00
4-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE DE eso.	47	0	2,62	3,00	1	1,407	1,981	4	1,00	3,00	4,00
5-Ayer estuve trabajando todo el día. Por eso hoy quiero DESCANSAR un poco.	47	0	4,47	5,00	5	,856	,733	4	4,00	5,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

6-Pienso que soy una persona responsable. Siempre CUMPLO CON mis obligaciones .	47	0	4,23	5,00	5	,937	,879	3	4,00	5,00	5,00
7-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE A eso.	47	0	4,28	5,00	5	1,097	1,204	4	4,00	5,00	5,00
8-La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS POR ella?	47	0	1,53	1,00	1	,929	,863	4	1,00	1,00	2,00
9-El tango es un baile argentino. CONSISTE EN mover el cuerpo al ritmo de la música.	47	0	3,74	4,00	5	1,421	2,020	4	3,00	4,00	5,00
10-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Prefieren DORMIR hasta tarde.	47	0	4,26	5,00	5	1,052	1,107	4	4,00	5,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

11-Esta noche no puedo salir. Tengo que CUIDAR DE mis hermanos.	47	0	2,94	3,00	2	1,495	2,235	4	2,00	3,00	5,00
12-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ A la música caribeña.	47	0	1,60	1,00	1	,993	,985	4	1,00	1,00	2,00
13-Roberto es una persona muy sensible. Siempre PIENSA EN los demás.	47	0	4,55	5,00	5	,746	,557	3	4,00	5,00	5,00
14-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ SOBRE la música caribeña.	47	0	4,49	5,00	5	,930	,864	4	4,00	5,00	5,00
15-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre CONSIGUE buenas notas.	47	0	3,64	4,00	5	1,276	1,627	4	3,00	4,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

16-A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA POR inglés, español y francés.	47	0	1,45	1,00	1	,829	,687	3	1,00	1,00	2,00
17-El tango es un baile argentino. CONSISTE mover el cuerpo al ritmo de la música.	47	0	2,36	2,00	1	1,326	1,758	4	1,00	2,00	3,00
18-El tango es un baile argentino. CONSISTE A mover el cuerpo al ritmo de la música.	47	0	1,96	2,00	1	1,160	1,346	4	1,00	2,00	3,00
19-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ DE la música caribeña.	47	0	4,32	5,00	5	,911	,831	3	4,00	5,00	5,00
20-Mi hermano es demasiado impulsivo. Hace las cosas sin PENSAR.	47	0	4,55	5,00	5	,802	,644	4	4,00	5,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

21-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUM BRARSE eso.	47	0	2,30	2,00	1	1,458	2,127	4	1,00	2,00	3,00
22-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ la música caribeña.	47	0	1,53	1,00	1	,997	,994	4	1,00	1,00	2,00
23-Sofía tiene muy mala memoria. Siempre ESCRIBE todo para que no se le olvide.	47	0	4,17	5,00	5	1,185	1,405	4	4,00	5,00	5,00
24-El tango es un baile argentino. CONSISTE DE mover el cuerpo al ritmo de la música.	47	0	3,64	4,00	5	1,436	2,062	4	3,00	4,00	5,00
25-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre PIENSA antes de actuar.	47	0	4,40	5,00	5	,798	,637	3	4,00	5,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

26-Pienso que soy una persona responsable. Siempre CUMPLO A mis obligaciones .	47	0	2,21	2,00	1	1,301	1,693	4	1,00	2,00	3,00
27-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre PIENSA EN antes de actuar.	47	0	1,72	1,00	1	1,246	1,552	4	1,00	1,00	2,00
28-Mi hijo es muy desordenado . Su habitación ES un completo desastre.	47	0	3,87	4,00	5	1,329	1,766	4	3,00	4,00	5,00
29-Roberto es una persona muy sensible. Siempre PIENSA los demás.	47	0	1,91	1,00	1	1,380	1,906	4	1,00	1,00	3,00
30-El tango es un baile argentino. HAY que mover el cuerpo al ritmo de la música.	47	0	3,98	4,00	5	1,113	1,239	4	3,00	4,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

1-Sofía es una chica muy preparada. Sabe tocar el violín y HABLA cinco idiomas.	47	0	4,40	5,00	5	,925	,855	3	4,00	5,00	5,00
2-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. DEPENDE DE si llueve o no.	47	0	3,57	4,00	5	1,298	1,685	4	3,00	4,00	5,00
3-José es un poco aburrido. Solamente le GUSTA la música.	47	0	4,45	5,00	5	,746	,557	3	4,00	5,00	5,00
4-Estoy de acuerdo contigo. PIENSO igual que tú.	47	0	3,89	4,00	5	1,165	1,358	4	3,00	4,00	5,00
5-Hablo español porque mi familia me enseñó. Mis padres SON cubanos.	47	0	4,45	5,00	5	,855	,731	3	4,00	5,00	5,00
6-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué PIENSAS DE la crisis económica?	47	0	4,09	4,00	5	1,039	1,080	4	3,00	4,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

7-Me duele el pie y no puedo caminar. ¿Puedes AYUDARME levantarme?	47	0	2,51	2,00	1	1,349	1,821	4	1,00	2,00	3,00
8-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. ES posible que llueva.	47	0	3,87	4,00	5	1,191	1,418	4	3,00	4,00	5,00
9-Alicia es mi mejor amiga. Siempre me CUENTA sus secretos.	47	0	4,15	5,00	5	1,122	1,260	4	4,00	5,00	5,00
10-A José le gusta mucho la cocina italiana. SABE hacer pasta y lasaña.	47	0	3,81	4,00	5	1,173	1,376	4	3,00	4,00	5,00
11-Alicia es mi mejor amiga. Por eso sé que siempre puedo CONFIAR ella.	47	0	1,91	1,00	1	1,158	1,340	4	1,00	1,00	3,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

12-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué PIENSAS EN la crisis económica?	47	0	2,60	2,00	1	1,439	2,072	4	1,00	2,00	4,00
13-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. DEPENDE EN si llueve o no.	47	0	2,81	3,00	1 ^a	1,454	2,115	4	1,00	3,00	4,00
14-Luisa se siente muy deprimida. Ayer ROMPIÓ DE su novio.	47	0	2,15	1,00	1	1,429	2,043	4	1,00	1,00	4,00
15-José es un poco aburrido. Solamente quiere HABLAR A música.	47	0	1,83	1,00	1	1,257	1,579	4	1,00	1,00	3,00
16-Me duele el pie y no puedo caminar. ¿Puedes AYUDARME A levantarme?	47	0	4,09	4,00	5	1,120	1,253	4	4,00	4,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

17-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué te PARECE la actual crisis económica?	47	0	3,36	3,00	3 ^a	1,293	1,671	4	2,00	3,00	4,00
18-José es un poco aburrido. Solamente quiere HABLAR DE música.	47	0	4,09	4,00	5	1,120	1,253	4	4,00	4,00	5,00
a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.											

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

Estadísticos básicos GRUPO L2												
	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza	Rango	Percentiles			
	Válidos	Perdidos							25	50	75	
1-A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA inglés, español y francés.	50	0	4,58	5,00	5	,642	,412	2	4,00	5,00	5,00	
2-Nunca he salido de mi país. Este verano VISITARÉ las Islas Canarias.	50	0	3,92	4,00	4	,829	,687	3	3,00	4,00	4,25	
3-La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS DE ella?	50	0	3,58	4,00	4	1,214	1,473	4	3,00	4,00	4,25	
4-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE DE eso.	50	0	3,10	3,00	4	1,216	1,480	4	2,00	3,00	4,00	
5-Ayer estuve trabajando todo el día. Por eso hoy quiero DESCANSAR un poco.	50	0	4,14	4,00	4	,808	,653	3	4,00	4,00	5,00	

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

6-Pienso que soy una persona responsable. Siempre CUMPLO CON mis obligaciones .	50	0	2,94	3,00	2	1,058	1,119	4	2,00	3,00	4,00
7-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUMBRARSE A eso.	50	0	3,58	4,00	4	1,032	1,065	4	3,00	4,00	4,00
8-La nueva profesora me parece un poco tímida. ¿Qué PIENSAS POR ella?	50	0	1,74	1,50	1	,899	,809	3	1,00	1,50	2,00
9-El tango es un baile argentino. CONSISTE EN mover el cuerpo al ritmo de la música.	50	0	3,36	4,00	4	1,336	1,786	4	2,00	4,00	4,25
10-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Prefieren DORMIR hasta tarde.	50	0	4,02	4,00	4	,869	,755	4	4,00	4,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

11-Esta noche no puedo salir. Tengo que CUIDAR DE mis hermanos.	50	0	2,96	3,00	4	1,277	1,631	4	2,00	3,00	4,00
12-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ A la música caribeña.	50	0	2,10	2,00	2	,974	,949	4	1,00	2,00	3,00
13-Roberto es una persona muy sensible. Siempre PIENSA EN los demás.	50	0	3,38	4,00	4	1,244	1,547	4	2,00	4,00	4,00
14-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ SOBRE la música caribeña.	50	0	4,12	4,00	4	,872	,761	4	4,00	4,00	5,00
15-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre CONSIGUE buenas notas.	50	0	3,30	4,00	4	1,216	1,480	4	2,75	4,00	4,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

16-A Roberto le gusta mucho aprender lenguas. HABLA POR inglés, español y francés.	50	0	1,50	1,00	1	,839	,704	4	1,00	1,00	2,00
17-El tango es un baile argentino. CONSISTE mover el cuerpo al ritmo de la música.	50	0	1,96	2,00	1	1,068	1,141	4	1,00	2,00	3,00
18-El tango es un baile argentino. CONSISTE A mover el cuerpo al ritmo de la música.	50	0	2,38	2,00	1 ^a	1,193	1,424	3	1,00	2,00	4,00
19-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ DE la música caribeña.	50	0	3,68	4,00	4	1,058	1,120	4	3,00	4,00	4,00
20-Mi hermano es demasiado impulsivo. Hace las cosas sin PENSAR.	50	0	3,76	4,00	4 ^a	1,255	1,574	4	3,00	4,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

21-A muchas personas no les gusta levantarse temprano. Es difícil ACOSTUM BRARSE eso.	50	0	2,82	3,00	2	1,119	1,253	4	2,00	3,00	4,00
22-La clase de hoy fue muy interesante. El profesor HABLÓ la música caribeña.	50	0	1,74	1,00	1	1,046	1,094	4	1,00	1,00	2,00
23-Sofía tiene muy mala memoria. Siempre ESCRIBE todo para que no se le olvide.	50	0	4,20	4,00	4	,808	,653	3	4,00	4,00	5,00
24-El tango es un baile argentino. CONSISTE DE mover el cuerpo al ritmo de la música.	50	0	3,24	3,00	4	1,041	1,084	4	2,75	3,00	4,00
25-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre PIENSA antes de actuar.	50	0	4,16	4,00	4	,650	,423	3	4,00	4,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

26-Pienso que soy una persona responsable. Siempre CUMPLO A mis obligaciones .	50	0	3,14	3,00	4	1,143	1,307	4	2,00	3,00	4,00
27-Roberto es un chico muy inteligente. Siempre PIENSA EN antes de actuar.	50	0	1,76	2,00	1	,938	,880	4	1,00	2,00	2,00
28-Mi hijo es muy desordenado . Su habitación ES un completo desastre.	50	0	3,56	4,00	4 ^a	1,417	2,007	4	2,00	4,00	5,00
29-Roberto es una persona muy sensible. Siempre PIENSA los demás.	50	0	2,30	2,00	2	1,147	1,316	4	1,00	2,00	3,00
30-El tango es un baile argentino. HAY que mover el cuerpo al ritmo de la música.	50	0	3,42	4,00	4	1,416	2,004	4	2,00	4,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

1-Sofía es una chica muy preparada. Sabe tocar el violín y HABLA cinco idiomas.	50	0	3,74	4,00	5	1,322	1,747	4	3,00	4,00	5,00
2-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. DEPENDE DE si llueve o no.	50	0	3,98	4,00	4	,958	,918	3	3,00	4,00	5,00
3-José es un poco aburrido. Solamente le GUSTA la música.	50	0	4,28	4,50	5	,904	,818	4	4,00	4,50	5,00
4-Estoy de acuerdo contigo. PIENSO igual que tú.	50	0	3,44	4,00	4	1,232	1,517	4	2,75	4,00	4,00
5-Hablo español porque mi familia me enseñó. Mis padres SON cubanos.	50	0	4,18	4,50	5	1,101	1,212	4	4,00	4,50	5,00
6-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué PIENSAS DE la crisis económica?	50	0	3,66	4,00	4	1,062	1,127	4	3,00	4,00	4,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

7-Me duele el pie y no puedo caminar. ¿Puedes AYUDARME levantarme?	50	0	2,66	2,50	2	1,189	1,413	4	2,00	2,50	4,00
8-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. ES posible que llueva.	50	0	3,60	4,00	4	1,161	1,347	4	3,00	4,00	4,25
9-Alicia es mi mejor amiga. Siempre me CUENTA sus secretos.	50	0	4,10	4,00	4	,909	,827	3	4,00	4,00	5,00
10-A José le gusta mucho la cocina italiana. SABE hacer pasta y lasaña.	50	0	3,90	4,00	4	,974	,949	4	3,00	4,00	5,00
11-Alicia es mi mejor amiga. Por eso sé que siempre puedo CONFIAR ella.	50	0	2,40	2,00	2	1,294	1,673	4	1,00	2,00	4,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

12-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué PIENSAS EN la crisis económica?	50	0	2,98	3,00	2	1,363	1,857	4	2,00	3,00	4,00
13-No sé si podremos ir este fin de semana a la playa. DEPENDE EN si llueve o no.	50	0	2,78	3,00	2	1,266	1,604	4	2,00	3,00	4,00
14-Luisa se siente muy deprimida. Ayer ROMPIÓ DE su novio.	50	0	2,80	3,00	3	1,069	1,143	4	2,00	3,00	4,00
15-José es un poco aburrido. Solamente quiere HABLAR A música.	50	0	2,32	2,00	1	1,316	1,732	4	1,00	2,00	3,25
16-Me duele el pie y no puedo caminar. ¿Puedes AYUDARME A levantarme?	50	0	3,58	4,00	5	1,263	1,596	4	2,75	4,00	5,00

La interlengua de los *heritage speakers* de español en EEUU:
análisis cualitativo y cuantitativo de los verbos de régimen preposicional

17-Estamos haciendo una encuesta. ¿Qué te PARECE la actual crisis económica?	50	0	3,46	4,00	4	1,129	1,274	4	3,00	4,00	4,00
18-José es un poco aburrido. Solamente quiere HABLAR DE música.	50	0	4,22	4,00	5	,887	,787	4	4,00	4,00	5,00
a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.											