



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Lerner, Ivonne

La erosión lingüística de la lengua materna: el caso de los inmigrantes argentinos en Israel [1]

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 31, 2020, Julio-, pp. 49-69

MarcoELE

España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92163387004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA EROSIÓN LINGÜÍSTICA DE LA LENGUA MATERNA: EL CASO DE LOS INMIGRANTES ARGENTINOS EN ISRAEL⁸

IVONNE LERNER

lernerivonne@gmail.com

INSTITUTO CERVANTES DE TEL AVIV, ISRAEL

RESUMEN

Teniendo en cuenta que la erosión lingüística de la lengua materna de los inmigrantes es un proceso prácticamente inevitable, nos interesa saber si los profesionales de la lengua española (profesores de ELE, traductores y periodistas) en Israel procedentes de Argentina son más o menos inmunes a este desgaste lingüístico que sus compatriotas para quienes el español no es su principal herramienta de trabajo. Si bien el nivel lingüístico más afectado por la erosión –y el más estudiado– suele ser el léxico, en este trabajo se presentan datos sobre la erosión en el nivel morfológico de la lengua. Esta investigación pretende contribuir al debate sobre el profesor nativo/no nativo de lenguas, aportando datos desde la perspectiva del desgaste lingüístico.

PALABRAS CLAVE: erosión lingüística, migrante, profesor, gramática

ABSTRACT

Considering that first language attrition is an almost unavoidable process that immigrants go through to various extents, we aim at exploring whether Spanish language professionals (teachers, translators and journalists) in Israel who migrated from Argentina are more or less immune to attrition than non-language professionals. Even though the lexicon is usually the language level most affected by attrition –and the subject of most research–, in this article, data about attrition at the morphological level is presented. This research aims to contribute to the debate about the native/non-native language teacher from the perspective of L1 attrition.

KEYWORDS: language attrition, migrant, teacher, grammar

1. INTRODUCCIÓN

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

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

⁸ Este artículo es una versión ampliada de un trabajo presentado en el XXX Congreso Internacional de ASELE, en septiembre de 2019.

Por lo tanto, el propósito de este artículo es presentar algunos resultados de una investigación mayor que se llevó a cabo entre profesionales del español (docentes de ELE, periodistas y traductores) oriundos de Argentina, que emigraron a Israel a partir de 1980. Se comparará a estos profesionales con inmigrantes argentinos de ocupaciones varias, con el fin de observar si el hecho de ser la L1 su principal herramienta de trabajo vuelve a los primeros menos vulnerables a la erosión lingüística que a los segundos.

El presente trabajo está estructurado de la siguiente manera: primero, se caracterizará el proceso de erosión lingüística, señalando sus principales factores. Luego, se describirá a la comunidad hispanohablante en Israel y el lugar de la lengua española en la sociedad en general. A continuación se presentarán los resultados obtenidos de una investigación que apuntaba a medir el grado de erosión lingüística de los participantes en el nivel morfológico; y por último, se harán algunas reconceptualizaciones sobre el debate entre el profesor nativo/no nativo de lenguas extranjeras.

2. LA EROSIÓN LINGÜÍSTICA EN LA L1

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

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

que el léxico se compone de series infinitas de ítems en un proceso constante de adición, las reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas son finitas, estables y generalmente se adquieren antes de la migración (Cherciov, 2012). El presente estudio apunta a medir la erosión lingüística en el área morfológica.

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

Aunque parezca sorprendente, la erosión lingüística experimentada por profesores inmigrantes que enseñan su L1 ha sido escasamente estudiada. Como cabría esperar, la mayoría de los estudios sobre este tema se ha enfocado en profesores nativos de inglés residentes en países no anglófonos, tales como Major (1992) en Brasil, Porte (1999, 1999, 2003) en España y Ehrensberg-Dow y Ricketts (2008) en Suiza. Por su parte, Isurin (2007) llevó a cabo un estudio que se centró en profesores nativos de ruso en los EE. UU., mientras que Gaibrois Chevrier (2016) investigó a profesores nativos de francés residentes en España.

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

3. EL HABLANTE NATIVO / NO NATIVO

El concepto de hablante nativo (HN) es probablemente una de las nociones lingüísticas más ampliamente utilizada tanto por legos como por profesionales de la lengua, y a menudo en cuanto punto de referencia para medir la competencia lingüística y como criterio para la contratación laboral (Davies, 2004). Al tratarse de un concepto escurridizo (Davies, 2004), ha despertado ardientes debates en el ámbito académico al igual que en el de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las consecuencias de este debate siguen afectando al sector de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras hasta la actualidad, incluso a administradores, profesores y alumnos (Creese, Blackledge y Takhi, 2014; Ellis, 2006; Llurda, 2016).

Todos somos HNs de una lengua, a menudo aquella que aprendimos primero en la infancia (Davies, 2003, en Llurda, 2016), independientemente de si es nuestra lengua dominante en la adultez; en otras palabras, la competencia y la cronología no siempre coinciden. Davies (2004) señala tres criterios para calificar a un hablante de nativo: "Dominio, pertenencia y aprobación por parte de los otros" (la traducción es nuestra, en Faez, 2011:

233), ya sea que pertenezcan al endogrupo o al exogrupo. De hecho, se considera que “los hablantes nativos de una lengua se reconocen intuitivamente entre sí al verse u oírse” (la traducción es nuestra, Faez, 2011: 1); es decir, basan sus juicios en una serie de indicadores lingüísticos, pragmáticos, paralingüísticos y culturales (Davies, 2004). Sin embargo, hay hablantes que a veces son categorizados como HNs cuando ellos mismos no se perciben como tales (Creese *et al.*, 2014), poniendo de manifiesto una vez más la complejidad del concepto. Además, en el mundo multilingüe actual, los HNs de una misma lengua no son homogéneos, ya que manifiestan habilidades lingüísticas diversas que varían según su extracto social y su bagaje educativo y cultural (Doerr, 2009; Llurda, 2016). Estos autores – por mencionar solo algunos– reclaman una postura más flexible y menos estática frente al debate del hablante nativo/no nativo. Sostienen que debería abordarse como un continuo y no como posturas dicotómicas ya que el ser HN constituye un estado flexible y no fijo, sujeto a cambios a lo largo del tiempo (Gaivrois Chevrier, 2016).

3. 1. PROFESOR DE LENGUAS NATIVO (PN) / NO NATIVO (PNN)

Chomsky (1965) concebía al HN como un modelo idealizado superior al no nativo (HNN), capaz de realizar juicios gramaticales correctos de manera intuitiva. No obstante, a fines de la década de los ochenta, este concepto comenzó a ser cuestionado, por ejemplo, por Paikeday (1985), que sostenía que este constructo es una invención que solo existe en la mente del lingüista (Moussu y Llurda, 2008).

Pese a la crítica del concepto de HN de obsoleto, injusto e inadecuado, éste continúa permeando el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, donde se ha creado una auténtica desigualdad entre PNs y PNNs, llamada la ‘falacia del HN’ (Phillipson, 1992) o *nativespeakerism*. Se trata de una forma de discriminación en términos de contratación, promoción profesional, preferencias de los alumnos, presencia en publicaciones académicas e incluso diferencias salariales (Holliday, 2005). Esta discriminación existe hasta el día de hoy, sobre todo en países receptores de inmigración donde hay HNs disponibles, algunos de los cuales poseen la formación académica adecuada, mientras que otros no. Estos últimos a menudo son contratados por ser HNs, lo que les confiere una suerte de autoridad lingüística –como si la competencia lingüística fuera el único criterio de un desempeño docente exitoso–, independientemente de su formación pedagógica o del estado de su lengua madre. La presente investigación pretende abordar la cuestión del PN desde la perspectiva de la erosión lingüística.

4. LA INVESTIGACIÓN

4. 1. EL CONTEXTO: LA COMUNIDAD HISPANOHABLANTE EN ISRAEL

A diferencia de otros grupos migratorios tales como los rusos o los etíopes, los hispanohablantes en Israel han sido escasamente estudiados y no conforman una minoría diferenciada. Roniger y Jarochevsky (1992) sostienen que esto se debe a una serie de motivos: primero, desde la década del cuarenta hasta el presente la migración latinoamericana ha sido un proceso constante y no abrupto; en segundo lugar, estos

inmigrantes no se asentaron en barrios homogéneos, sino que se dispersaron por todo el país; y por último, no han creado partidos políticos según su origen. Por todas estas razones, los hispanohablantes en Israel podrían calificarse como una comunidad invisible (Klor, 2017), siendo esta caracterización respaldada por datos demográficos: en 2006 representaban tan solo el 1,4% de la población (Roniger y Babis, 2008).

Las motivaciones de los hispanohablantes por migrar a Israel han variado a lo largo de las décadas. En los años 1950 y 1960, los judíos latinoamericanos migraban por sionismo y por cuestiones relacionadas con su identidad judía; en los setenta y ochenta comenzaron a migrar por motivos políticos, en muchos casos huyendo de regímenes dictatoriales; finalmente, en décadas más recientes, los latinoamericanos empezaron a migrar por la inestabilidad económica en sus países (Muchnik, Niznik, Teferra y Gluzman, 2016).

En términos generales, se podría caracterizar a los hispanohablantes en Israel de la siguiente manera: provienen de países migratorios; hay una gran proporción de jóvenes; exhiben un nivel educativo más alto que la media de la población local; muchos de ellos residen en los *kibutzim* (más que otros grupos migratorios); son en su mayoría laicos; suelen llegar con cierto dominio del hebreo; su integración al mercado laboral es relativamente rápida; exhiben una movilidad social ascendente más rápida que otros grupos; y su red social de amigos es esencialmente hispanohablante (Roniger y Babis, 2018).

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

4.1.1. El español en Israel

Cabe resaltar que son pocos los investigadores que se han dedicado a los aspectos lingüísticos de esta comunidad, exceptuando a Lerner (2006, 2013), Muchnik *et al.* (2016) y Spector (1986, 1997, 2011). En el volumen sobre las lenguas en Israel que Spolsky y Shohamy publicaron en 1999, se encuentran escasamente dos páginas dedicadas a nuestro idioma.

El impacto de las telenovelas latinoamericanas en la sociedad israelí despertó el interés de algunos estudiosos como Lerner (2013), López-Pumarejo (2007), Méndez Shiff (2014) y Muchnik (2010). Lerner sostiene que, en los noventa, la introducción de la televisión en cable supuso un hito en la historia de la lengua española en Israel, afectando tanto a los hispanohablantes como a los hebreohablantes. Para los últimos, el español dejó de ser algo exótico y numerosos niños y adolescentes comenzaron a aprenderlo de manera incidental, mirando telenovelas. Los hispanohablantes, por su parte, experimentaron un proceso de revalorización de su español al ver que la población local mostraba tanto entusiasmo por él. Sin embargo, a pesar de esta apreciación, hoy por hoy el español tiene una presencia modesta en la sociedad israelí.

4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El presente artículo apunta a averiguar si la enseñanza del español en un país no hispanohablante como Israel vuelve a los profesionales del español (docentes de ELE, traductores, intérpretes y periodistas) menos propensos a la erosión lingüística. A tal fin, se decidió comparar a estos últimos con inmigrantes argentinos para quienes el español no es su principal herramienta de trabajo. Al tomar a inmigrantes que llegaron al país en tres décadas diferentes (1980, 1990 y 2000), se observará también si la duración de la estancia juega algún papel en el proceso de desgaste lingüístico. Por ende, las preguntas de investigación son:

- (1) Los profesionales de la lengua oriundos de Argentina ¿experimentan más o menos desgaste lingüístico que sus compatriotas que no son profesores de ELE, traductores o periodistas?
- (2) ¿En qué áreas del conocimiento morfológico se manifiesta la erosión lingüística de los argentinos en Israel?
- (3) Las diferentes décadas de llegada a Israel, ¿juegan algún papel en el grado de desgaste lingüístico de los participantes?

4.3. POBLACIÓN

La muestra comprende ochenta y cinco inmigrantes adultos radicados en Israel que llegaron de Argentina a la edad de por lo menos diecisiete años, en tres décadas diferentes: 1980, 1990, 2000, siendo el tiempo promedio de residencia en Israel de 23,68 años (DS= 9,65). El límite superior de edad actual se estableció en los 70 años para evitar fallos de memoria y posibles trastornos cognitivos, siendo la edad media actual de los participantes 53,5 años (DS= 9,46). En cuanto al sexo de los participantes, al tratarse sobre todo de docentes, en la presente muestra se encuentra una amplia mayoría de mujeres, 63 frente a 22. Los participantes fueron contactados por ser colegas, conocidos y amigos de la investigadora, por la técnica de la bola de nieve, y por anuncios de profesores de ELE y grupos de inmigrantes argentinos en internet. Además, como la población hispanohablante está dispersa por todo el país, la muestra comprende a inmigrantes radicados en 26 ciudades, pueblos y *kibutzim*. Prácticamente la mitad de los participantes son profesores de ELE, traductores, intérpretes o periodistas (N= 40), mientras que para la otra mitad el español no es su principal herramienta de trabajo (N= 45).

4.3.1. El grupo experimental: los profesionales de la lengua

Esta sub-muestra incluye a 40 participantes: 30 profesores de ELE, 5 periodistas y 5 traductores o intérpretes, de los cuales una amplia mayoría son mujeres (82,5%). El promedio de edad actual es de 54,3 años (DS= 8,5) y la media de estancia en el país es de 24 años (DS= 9,86). En líneas generales, transcurrieron 9 años y medio entre la llegada a Israel y el primer curso de ELE impartido por los profesores de este grupo, quienes cuentan con una experiencia docente promedio de 16,5 años (DS= 11,29).

En cuanto a su formación académica, una amplia mayoría de esta muestra tiene un título universitario, ya sea de Argentina, de Israel, de ambos países o de alguna universidad europea (de España o Francia). Con respecto a las licenciaturas de los participantes, un 23% son licenciados/as en Letras, un 26% en Educación y el 50% restante cursó otras carreras universitarias.

El pluriempleo caracteriza a la mayoría de los profesores de esta muestra (60,6%), quienes dan clase tanto en alguna institución como a alumnos privados, un 18% trabaja solo en alguna institución, mientras que un 21,4% solamente da clases privadas. Al indagar en qué instituciones trabajan, el sistema escolar emplea a una gran proporción de los docentes (35%), un 17% da clases en el Instituto Cervantes, un 17% en los cursos extracurriculares de la Universidad de Tel Aviv, un 17% en empresas, un 9% en universidades y el 4% restante, en el Instituto de Amistad América-Israel.

4.4. HERRAMIENTAS

Teniendo en cuenta que la erosión lingüística es un fenómeno complejo, en esta investigación se emplearon dos herramientas metodológicas, de naturaleza distinta, que apuntaban a medir el desgaste en el nivel morfológico: una prueba de juicio de gramaticalidad, que se trata una tarea controlada que no requiere prácticamente producción, y el relato del fragmento de una película, que apuntaba a obtener un discurso relativamente espontáneo. Al elegir un enfoque metodológico mixto que fuera capaz de dar cuenta de la complejidad de la atrición, ambas herramientas nos proporcionaron datos tanto cualitativos como cuantitativos. A continuación se presentarán ambas herramientas.

4.4.1. Prueba de juicio de gramaticalidad

Esta herramienta pretende detectar el grado de erosión lingüística en el nivel morfológico. Este tipo de prueba, a menudo atribuido al paradigma generativista, es ampliamente utilizado por casi todos los enfoques metodológicos que apuntan al conocimiento intuitivo del hablante (Muñoz Pérez, 2014). Se considera que todo hablante nativo es capaz de distinguir entre un enunciado correcto o incorrecto en su lengua, independientemente de su formación académica (Barrios Sabador, 2017), ya que tal habilidad innata no está relacionada con el conocimiento explícito de las reglas. En cuanto a los participantes, la división habitual en los experimentos basados en estos juicios suele hacerse entre nativos y no nativos; no obstante, últimamente, con el auge de las investigaciones en erosión lingüística, han proliferado los estudios que comparan dos tipos de hablantes nativos: migrantes y no migrantes. En este estudio se aplicó esta prueba a un grupo de 85 migrantes argentinos en Israel que se diferenciaban en que aproximadamente la mitad son profesionales de la lengua, mientras que para la otra mitad el español no es su principal herramienta de trabajo.

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

tratar de procesarlo; y por último, su administración es relativamente fácil (Altenberg y Vago, 2004).

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

Con respecto al puntaje, si el participante detectaba el error y lo corregía se le daban dos puntos, si detectaba el error pero no era capaz de corregirlo o la corrección era equivocada se le daba un punto, si juzgaba que una oración errónea era correcta no se le daba ningún punto, y si corregía una oración correcta, se le restaba un punto. El puntaje máximo total podía ser de 30 puntos (15 oraciones incorrectas x 2). A continuación se presenta la lista de los 30 enunciados para la prueba de gramaticalidad:

	ORACIONES CORRECTAS E INCORRECTAS	TIPO DE ERROR
1	No sabía que el barrio era tan lindo.	
2	Mientras él planchaba, yo aproveché para barrer el piso.	
3	Mi hijo <i>también</i> no sabe lo que pasó.	adverbio
4	Espero que mi familia <i>va a llegar</i> de Chile.	modo verbal
5	Me encanta que mis hijas lean	
6	<i>También</i> los chicos y <i>también</i> los padres van a ir a la fiesta.	sintáctico
7	Para la fiesta te llevo una torta de chocolate.	
8	Acabo de llegar.	
9	En mi jardín <i>hay lleno</i> de flores.	cópula
10	Nos vemos la semana que viene, ¿está bien?	
11	Cuando <i>vas a volver</i> a tu casa vas a encontrar la sorpresa.	modo verbal
12	Eviten <i>de</i> fotocopiar este libro.	régimen verbal
13	Me muero de aburrimiento en esta clase.	
14	Es un orgulloso.	
15	Hay cosas que no hay que tocar <i>as</i> .	pronombre
16	Ojalá <i>voy a tener</i> tiempo para todo.	modo verbal
17	Anoche soñé <i>sobre</i> mi viaje a Cuba.	régimen preposicional
18	Espero que el regalo le haya gustado.	
19	El profesor que yo <i>lo</i> conozco es excelente.	pronombre relativo
20	Viví en Estados Unidos seis meses.	
21	Te esperé toda la mañana y ni me llamaste.	
22	Si mañana <i>va a llover</i> no creo que vayamos de picnic.	tiempo verbal
23	Cuando lo vi por la calle lo reconocí en seguida.	
24	Tenés que <i>recibir una decisión</i> , no esperes más.	colocación

25	Para la fiesta, ¿hay que <i>ayudar algo</i> ?	régimen preposicional
26	A pesar de la crisis, decidieron invertir en infraestructura.	
27	- ¿Venís a la cena? - Tengo una clase a esa hora pero voy a ver si puedo <i>cambiar</i> .	pronombre de objeto directo
28	Me voy a casar con él aunque sea pobre.	
29	No hay <i>nada</i> para ver, mejor <i>cerrá la tele</i> .	colocación
30	No te sientes en ese banco, está recién pintado.	

Tabla 1. Prueba de juicio de gramaticalidad

4.4.2. Relato de un fragmento cinematográfico

En la investigación lingüística, el relato de la secuencia de una película, como práctica habitual entre adultos, sirve para aportar un discurso auténtico dentro de los límites impuestos por el contenido del fragmento elegido (Schmid, 2004; Pavlenko, 2008; Schmid y Jarvis, 2014). En el caso de participantes atricos, esta tarea permite obtener “conocimiento de cómo el hablante usa su lengua y cómo ésta ha cambiado a lo largo del período de atrición, ya que es el único tipo de datos que requieren que el hablante integre rápidamente todas las áreas del conocimiento lingüístico en tiempo real” (Schmid, 2011: 194-195, la traducción es nuestra).

Para esta tarea algunos investigadores optaron por filmar su propia película (Pavlenko, 2003) y muchos otros emplearon el filme *Tiempos modernos* (Charles Chaplin, EE.UU., 1936; De Leeuw, Schmid, y Mennen, 2010; Hopp y Schmid, 2013; Pavlenko, 2008). Sin embargo, en este estudio esta última fue descartada por su antigüedad y en su lugar se seleccionó un fragmento de la película muda *El artista* (Michel Hazanavicius, Francia, 2011, 00:5:50 - 00:10:05), que es fácilmente comprensible por su autonomía argumental y, además, su relato requiere el uso de ítems léxicos específicos. En dicha secuencia se ve a un actor al final de su espectáculo, quien después de saludar repetidamente al público, sale a la calle donde se ve rodeado de periodistas, fotógrafos y admiradoras. Una de ellas lo besa y esto le va a ocasionar problemas con su esposa.

Antes de mostrar el fragmento en la computadora, se les dijo a los participantes que tendrían que relatar lo visto mientras eran grabados. Estas grabaciones fueron luego transcritas según Calvo Capilla (2014) y después se llevaron a cabo varios análisis. En este trabajo solo se presentará el análisis de los desvíos gramaticales.

5. RESULTADOS

5.1. JUICIOS DE GRAMATICALIDAD: RESULTADOS CUANTITATIVOS

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

DÉCADA DE LLEGADA	PROFESIONALES DE LA LENGUA	OTROS	TOTAL
-------------------	----------------------------	-------	-------

1980	20,54 (DS= 6,74)	19,93 (DS= 4,38)	20,21 (DS= 5,50)
1990	23,60 (DS= 4,88)	20,80 (DS= 6,63)	22,20 (DS= 5,89)
2000	24,17 (DS= 5,65)	22,21 (DS= 5,35)	23,12 (DS= 5,47)
Total	22,78 (DS= 5,83)	20,95 (DS= 5,49)	-

Tabla 2. Media de juicios de gramaticalidad, por década y profesión.

Tal como lo muestra la Tabla 2, y como era de esperar, los profesionales de la lengua tuvieron, en promedio, más aciertos (22,78, DS= 5,83) que los no profesionales de la lengua (20,95, DS= 5,49). Sin embargo, esta diferencia no resultó estadísticamente significativa.

A continuación y dado que una de las habilidades de un hablante nativo es su capacidad innata de detectar y corregir oraciones agramaticales, nos interesaba averiguar si esta habilidad estaba erosionada como consecuencia del desgaste lingüístico. Como queríamos saber cuáles eran las áreas gramaticales que desafiaban más esta intuición nativa, sumamos el puntaje obtenido por todos los participantes en cada una de las 15 oraciones incorrectas a fin de poder compararlas (máximo puntaje: 170; 2 puntos x 85 participantes).

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

Tabla 3. Tipos y puntaje de errores detectados.

Tal como puede observarse en la Tabla 3, las dos oraciones incorrectas menos detectadas o cuyos errores no fueron corregidos contenían un error de régimen preposicional (oración 17: *soñar sobre) o en el pronombre de objeto directo (oración 15: *Hay cosas que no hay que tocarlas). Por el contrario, el error más detectado fue el de la oración que contenía un error en la cópula (oración 9: *hay lleno).

5.2. JUICIOS DE GRAMATICALIDAD: RESULTADOS CUALITATIVOS

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

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

5.3. RELATO DE UN FRAGMENTO: ANÁLISIS CUANTITATIVO

De los participantes que llevaron a cabo esta tarea, un 66% de ellos cometió desvíos gramaticales al relatar el fragmento, siendo cero la cantidad mínima y siete la máxima. A fin de detectar si las dos variables independientes de esta investigación (uso profesional de la lengua y década de llegada) ejercían algún impacto en la media de desvíos gramaticales por parte de los participantes como signo de erosión lingüística, se condujo una prueba ANOVA bidireccional para comparar los promedios obtenidos en el relato del fragmento (ver Tabla 4).

DÉCADA DE LLEGADA	PROFESIONALES DE LA LENGUA	OTROS	TOTAL
1980	2,00 (DS= 1,69)	1,33 (DS= 0,86)	1,65 (DS= 1,32)
1990	1,11 (DS= 0,78)	2,08 (DS= 2,35)	1,67 (DS= 1,32)
2000	2,00 (DS= 0,16)	0,92 (DS= 0,51)	1,28 (DS= 1,12)
Total	1,65 (DS= 1,4)	1,45 (DS= 1,56)	-

Tabla 4. Relato de un fragmento cinematográfico: media de desvíos gramaticales.

Tal como lo muestra la Tabla 4, sorprendentemente, los profesionales de la lengua cometieron, en promedio, más desvíos (1,65 DS= 1,4) que los no profesionales de la lengua (1,45, DS= 1,56). Por su parte, los migrantes más recientes cometieron menos desvíos (1,28, DS= 1,12) que sus compatriotas que llegaron en décadas anteriores. Sin embargo, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas

5.4. RELATO DE UN FRAGMENTO: ANÁLISIS CUALITATIVO

Más allá de los resultados cuantitativos, creíamos que se obtendría una información más ilustrativa al indagar en los tipos de desvíos cometidos. Al analizar cualitativamente nuestro corpus, se detectaron desvíos de la norma rioplatense, que fueron clasificados en 17 categorías (ver Tabla 5).

	TIPO DE ERROR	EJEMPLOS ⁹
1	Omisión del artículo indefinido	a) Es *casualidad (P., profesora) b) Los periodistas le hacen *entrevista (Y., no profesora)
2	Omisión de 'hace'	La actriz que está esperando ahí *mucho tiempo (I., profesora)
3	Complemento de objeto directo	a) Entonces después la hace entrar, a... / <i>as</i> hace saludar al público pero no la deja actuar (E. C., no profesor) b) En un momento se cae una<aa> lo que no... una billetera y una de las admiradoras quiso agarrar/ <i>o</i> (E. C., no profesor) c) Se le cae algo y y se agacha para levantar* y cuando se le... y cuando se agacha (T., no profesora) d) e le cayó la billetera y <eee> levantó *la billetera (P., no profesora) e) Por casualidad y / <i>ose</i> empiezan a sacar fotos a los dos juntos (D. H., no profesor)
4	Complemento de objeto indirecto	a) *La mujer le gusta todo eso (J., profesora) b) Había muchas personas <eee> y <i>el</i> <eee> el artista el protagonista/el protagonista le costaba irse (J., profesora) c) Dando <eee> dando tiempo <i>de</i> <eee> <eee> <i>de</i> los <eee> periodistas (D., profesora) d) Se *cae una billetera <i>de</i> una señorita (D. P., no profesor)
5	Sujeto innecesario (parámetro del sujeto nulo)	Parece que pelean entre ellos y al final ella no sale y * <i>ella</i> se enoja (P., no profesora)
6	Conjunción	a) Es más importante <i>menos</i> que la actriz (I., profesora) b) Está enojada <i>que</i> él está con otra mujer (S., no profesora)

⁹ El asterisco indica la omisión o el agregado innecesario de una palabra y la cursiva, un desvío. A fin de mantener el anonimato de los participantes, solo se menciona la inicial de sus nombres.

7	Verbo + preposición	a) No le importó *de nada, *de lo que pasa. (I., profesora) b) ¿Cómo se dice cuando se hace como la reverencia, como para cuando terminás *de algo que te aplauden? (S., no profesora) c) Logra pasar <i>de</i> todos los cuidadores (A., no profesora)
8	Adverbio	*La chica con tal de salir en las revistas <i>también</i> no le importó (I., profesora)
9	Ser / estar	a) Y el señor que <i>está</i> mayor, como resignado, parece que diría "Bueno. Ya está, vamos" (A., no profesora) b) Ella siente que <i>es</i> más capacitada para hacer (D.S., no profesor)
10	Estar / haber	a) Hay público, está repleto el teatro y <i>está</i> un <eee> artista (M., profesora) b) <i>Están</i> periodistas y fans (M., profesora)
11	Pronombre relativo	a) Vi un actor <i>en el cual...</i> <i>en la cual</i> hace una presentación con un perro (S., no profesora) b) Es un teatro <i>que</i> entra alguien (D.H., no profesor) c) Se encontró con una chica <i>donde</i> la molestó (S., profesora) d) En un departamento <i>que</i> está leyendo la mujer (E.C., no profesor)
12	Pronombre reflexivo (agregado innecesario u omisión)	a) No <i>se</i> querían salir (C.V., no profesora) b) *Da la cabeza contra (D., no profesora)
13	Conjunción copulativa y disyuntiva	a) Y invita (G., no profesor) b) Es la coprotagonista <i>o</i> otra actriz (M., no profesora)
14	Preposición	Se queda medio así, <i>a</i> la incertidumbre (L., periodista)
15	Verbo irregular	<i>Se tropeza</i> (A., no profesora)
16	Género	<i>La</i> personaje principal (se trata de un hombre) (M., profesora)
17	Colocación	Es una película *blanco y negro (I., profesora)

Tabla 5. Desvíos gramaticales.

Como se puede observar, el desvío en el adverbio 'tampoco', expresado en las dos palabras 'también no' (enunciado 8), como en hebreo, ya figuraba en la prueba de juicio de gramaticalidad (enunciado 3) por haberse detectado a menudo en intercambios orales y escritos con hispanohablantes en Israel. Gran parte de los otros 16 desvíos también se debe a transferencias del hebreo, tales como la omisión del artículo indefinido (desvío 1), la omisión de 'hace' + período de tiempo (desvío 2), el agregado de un sujeto innecesario (desvío 5), y la falta de la preposición 'en' en la colocación 'en blanco y negro' (desvío 17). Se detectó solo un desvío en el área verbal, en el caso de 'tropezar' en tercera persona del singular en presente de indicativo, dicho sin diptongación (desvío 15).

La omisión de la preposición 'a' o de la contracción 'al' en el complemento de objeto indirecto en verbos como 'gustar' (desvío 4) obedece aparentemente a una tendencia en el habla rioplatense¹⁰ a que desaparezca la parte preposicional de esta construcción.

Los desvíos relacionados con el complemento de objeto directo serían aparentemente también signos de erosión, manifestados en errores de número (3, a), de género (3, b), en su omisión (3, c), en su agregado innecesario (3, d) o en su elección en lugar del objeto indirecto (3, e).

¹⁰ Dra. Laura Kornfeld, comunicación personal, 27/12/17.

Los desvíos en las oraciones de relativo muestran, en general, una falta de correspondencia entre el pronombre elegido y el antecedente al que se refieren. En el caso de 11(a) habría tres errores: el agregado erróneo de la preposición 'en', la búsqueda del género del artículo, y el pronombre incorrecto 'cual'. Los casos 11(b) y 11(d) muestran una sobregeneralización del pronombre relativo 'que', probablemente debida también a una transferencia del hebreo.

Los desvíos relacionados con la elección de *ser/estar* (desvíos 9) o *estar/haber* (desvíos 10) se asemejarían a errores típicos de alumnos de ELE. El desvío *está mayor (9, a) solo se aceptaría si tuviéramos un contexto que indicara que esa persona cambió, pero no es el caso. El desvío de 9(b) se relaciona con la elección incorrecta del verbo en la voz pasiva: en lugar de expresar el resultado con 'estar', el participante eligió el verbo auxiliar 'ser'.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En líneas generales, al analizar el efecto de la primera variable independiente de este estudio –el uso profesional del español– en la erosión lingüística de los participantes se observó que los profesionales de la lengua obtuvieron mejores resultados que sus compatriotas en el juicio de gramaticalidad (aunque este resultado no fuera estadísticamente significativo), lo que probablemente se deba a que aquellos están habituados a detectar y corregir errores en las producciones de sus alumnos, o en las propias, en el caso de traductores o periodistas. En los juicios estos profesionales recurrieron tanto a su conocimiento teórico como a sus intuiciones de hablante nativo. Por otra parte, en la tarea menos controlada de este estudio, el relato del fragmento cinematográfico, la diferencia entre las dos sub-muestras resultó prácticamente nula.

En cuanto a la otra variable independiente de este estudio –el tiempo de residencia en Israel– y tal como era de esperar, los inmigrantes que llevan menos tiempo fuera de su país de origen superaron a sus compatriotas de décadas anteriores en las dos tareas realizadas aunque, una vez más, estos resultados no sean estadísticamente significativos.

En líneas generales, se observa una retención inestable de la morfología del español manifestada tanto en transferencias del hebreo como en desvíos de la norma rioplatense. Tal como sostiene Montrul, "está claro que la lengua no se pierde totalmente, sino que muestra cambios gramaticales localizados" (2013: 212). En este mismo trabajo, la autora aplica la hipótesis de la regresión de R. Jakobson (1941) que "postula que la pérdida de una lengua es una imagen espejo de la adquisición: las estructuras adquiridas más tarde en el desarrollo de la lengua son las primeras que se pierden en el proceso de atrición" (Montrul, 2013: 212). Al aplicar esta hipótesis al español, la autora obtiene la siguiente figura:

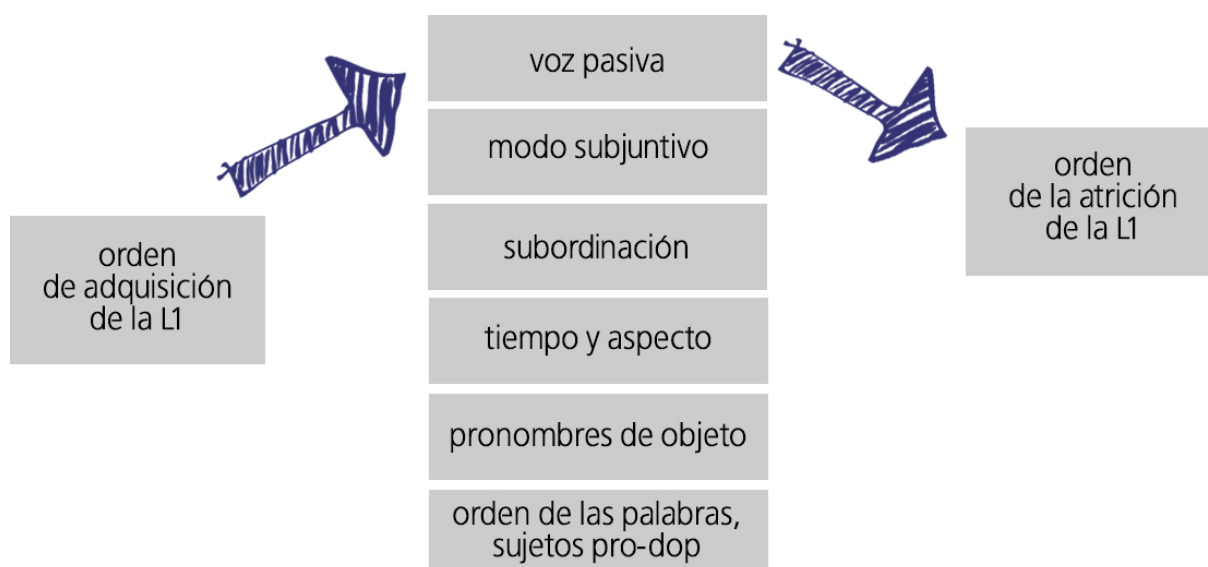


Figura 1. La hipótesis de la regresión, aplicada al español (en Montrul, 2013)¹¹.

Cuando empleamos esta hipótesis para analizar nuestros datos, se observa que en la prueba de juicio de gramaticalidad los participantes exhibieron atrición en el modo subjuntivo y en los pronombres de objeto directo (no se habían incluido ítems con desvíos en la voz pasiva, la subordinación, el tiempo y aspecto, ni en el orden de las palabras). Por otra parte, según los datos obtenidos del relato del fragmento cinematográfico, la subordinación, los pronombres de objeto y el parámetro del sujeto nulo se vieron afectados por la atrición. Podemos conjeturar que la naturaleza casi espontánea de esta última tarea dio lugar a la aparición de más estructuras atritas. Por otro lado, áreas tales como el artículo definido e indefinido, ser y estar, régimen verbal, conjunciones, adverbios, el pronombre reflexivo, entre otras, resultaron fuentes de desvíos en el relato cinematográfico que, sin embargo, no aparecen en el esquema de Montrul. Tampoco figura el caso de la adquisición/erosión de las irregularidades verbales, tal como se detectó en nuestro corpus (*se tropeza), que resultaría típico de un caso de adquisición tanto de un aprendiente de ELE como de un niño que sobregeneralizan el paradigma regular al irregular, y no de un hablante nativo.

Los comentarios espontáneos realizados (y grabados) a lo largo de la prueba de gramaticalidad, cuando los participantes juzgaban un enunciado como incorrecto o cuando decidían que uno correcto tenía algún error, agregaron más información sobre el fenómeno de la atrición que a menudo está caracterizado por una pérdida de seguridad del hablante respecto de su L1 (Schmid, 2011).

Al consultar el desvío *A la incertidumbre (desvío 14) en el Corpus del español¹² que permite seleccionar el país hispanohablante en cuestión, no se encontró ninguna entrada con esa secuencia de palabras.

¹¹ Del inglés, una lengua *pronoun-dropping* como el español, es aquella en la que el pronombre sujeto se considera innecesario ya que la inflexión verbal indica la persona y el número del sujeto.

¹² <https://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>, creado por M. Davies de la Universidad de Brigham Young en 2001 y actualizado en 2016.

7. IMPLICACIONES TEÓRICAS: RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA DICOTOMÍA PROFESOR NATIVO / NO NATIVO

A diferencia de otros contextos de enseñanza donde el debate y, a veces, la desigualdad y/o discriminación entre profesores nativos y no nativos está a la orden del día, en el ámbito de ELE en Israel dicho debate es prácticamente inexistente debido a la escasísima presencia de profesores no nativos. De todos modos, creemos que los datos obtenidos en esta investigación pueden aportar a esta polémica desde otro ángulo: el de la erosión lingüística en un contexto de inmigración. Se ha demostrado que la L1 –incluso la de los profesionales de la lengua– puede sufrir cambios, que los hablantes nativos conforman un sector heterogéneo y que ser nativo debe entenderse como algo fluido, dinámico y cambiante, según las circunstancias vitales de cada quien. Los signos de atrición detectados en la población de este estudio ponen de relieve que la clásica línea que distingue entre un hablante nativo y uno no nativo se desdibuja, resultando menos inequívoca de lo que pudiera parecer. Queda demostrado que la L1 puede verse minada por procesos tales como la atrición, casi inevitable, experimentada por los inmigrantes. La tan mentada dicotomía no debería ser abordada como dos polos opuestos sino como un continuo en el que los profesores de lengua que son inmigrantes de larga data se encontrarían en algún punto entre ser nativo y no nativo, conformando así un nuevo perfil profesional al que vale la pena prestar atención, sobre todo actualmente, con el aumento tan marcado de las migraciones en el mundo entero.

Todo migrante que se desplaza a un país donde su lengua materna no es lengua oficial se enfrenta (consciente o inconscientemente) al desafío de mantener y retener su L1. Para los profesionales de la lengua de quienes se espera que posean un manejo de la lengua auténtico y actualizado en todos los ámbitos y registros, este desafío acarrea consecuencias mucho más serias que podrían afectar a sus posibilidades de empleo y a su desempeño profesional. Sin embargo, dentro de este sector, los docentes de ELE deben lidiar con un reto adicional: el de estar expuestos en el aula y procesar constantemente la interlengua de sus alumnos, tanto en la modalidad oral como escrita, según lo plantean Ehrensberger-Dow & Ricketts (2008) y Porte (2003).

8. CONTRIBUCIÓN DE ESTE ESTUDIO

Si bien el perfil profesional de los profesores migrantes viene despertando un creciente interés académico en los últimos años debido al aumento de las migraciones, son pocos los trabajos que se han concentrado en los profesores que enseñan su propia lengua. Creemos que se trata de un sector laboral sumamente particular, ya que estos docentes no se dedican a impartir una materia cualquiera sino su lengua madre, el principal componente identitario del que se vieron despojado al emigrar. Como era de esperar, los profesores migrantes de inglés han sido los más investigados, mientras que, según tenemos entendido, los de español aún no han sido objeto de estudio. Por lo tanto, este trabajo podría contribuir a diferentes campos de investigación: (1) a la atrición del español en contacto, en este caso, con el hebreo, dos lenguas tipológicamente muy distantes, ya que

el contacto del español con el francés, el inglés, el italiano, el portugués, el ruso y el sueco ya se había estudiado; (2) a la erosión lingüística en profesores de ELE, puesto que ya se había investigado esta erosión pero entre docentes de francés, inglés y ruso; y (3) al estudio de las lenguas migradas atritas en el contexto israelí, donde ya existen trabajos sobre la erosión en el búlgaro, el francés, el holandés, el inglés y el ruso, pero no en el español. Además, la decisión metodológica de comparar a dos grupos de inmigrantes en un mismo país que solo se diferenciaban en hacer o no un uso profesional de su L1 resulta innovador, puesto que hasta ahora se había comparado a migrantes con compatriotas no migrantes, o sea, en su país de origen. Finalmente, las herramientas de investigación desarrolladas especialmente para este trabajo¹³ podrían aplicarse a poblaciones de profesores de ELE en otros contextos de inmigración.

9. REFERENCIAS

Altenberg, E. y R. Vago (2004). "The role of grammaticality judgments in investigating first language attrition", en M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (coords.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Ámsterdam: John Benjamins, 105-129.

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

Baladzhaeva, L. y B. Laufer (2017). "Is first language attrition possible without second language knowledge?". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 56(2), 103-136. doi:10.1515/iral-2016-0066

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

Ben-Rafael, M. (2004). "Language contact and attrition. The spoken French of Israeli Francophones", en M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (coords.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Ámsterdam: John Benjamins, 165-187.

Ben-Rafael, M. y M. Schmid (2007). "Language attrition and ideology. Two groups of immigrants in Israel", en M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar, (coords.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Ámsterdam: John Benjamins, 205-225.

¹³ La batería completa incluye tres herramientas más que, por falta de espacio, no se presentan en este trabajo.

Calvo Capilla, M.C. (2014). "La atrición en las lenguas de contacto: El caso de los inmigrantes españoles en Brasil", en *XVII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, 14 a 19 de julio, João Pessoa, Paraíba, Brasil, 1-19.

Caravedo, R. (2010). "La dimensión subjetiva en el contacto lingüístico". *Lengua y migración* 2(2), 9-25.

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

Cherciov, M. (2012). "Investigating the impact of attitude on first language attrition and second language acquisition from a dynamic systems theory perspective". *International Journal of Bilingualism* 17(6), 716-733. doi:10.1177/1367006912454622.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.

Creese, A., A. Blackledge y J.K. Takhi (2014). "The ideal "native speaker" teacher: Negotiating authenticity and legitimacy in the language classroom". *Modern Language Journal* 98(4), 937-951. doi:10.1111/modl.12148.

Davies, A. (2004). "The native speaker in applied linguistics", en A. Davies y C. Elder (coords.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 431-450.

De Leeuw, E., M. Schmid e I. Mennen (2010). "The effects of contact on native language pronunciation in an L2 migrant setting". *Bilingualism: Language and Cognition* 13(1), 33-40. doi:10.1017/S1366728909990289.

Doerr, N.M. (2009). *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects*. Nueva York: Mouton de Gruyter.

Ehrensberger-Dow, M. y C. Ricketts (2008). "Language attrition: Measuring how "wobbly" people become in their L1". *Messen in Der Linguistik-Beiträge Zu Den* 41-61. Disponible en:

https://home.zhaw.ch/~ehr/files/Schneider-Reihe_ehre_rick.pdf

Ellis, E.L. (2006). "Language learning experience as a contributor to ESOL teacher cognition". *Tesl-Ej* 10(1). Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065006.pdf>

Faez, F. (2011). "Reconceptualizing the native / nonnative speaker dichotomy". *Journal of Language, Identity, and Education* 10(4), 231-249. doi:10.1080/15348458.2011.598127.

Gaivrois Chevrier, C. (2016). *El olvido de la lengua materna y sus consecuencias en la formación del profesorado de idiomas. Intervención y mejora de degradación de la*

competencia lingüística y docente del profesorado nativo. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid (España).

Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Nueva York: Oxford University Press.

Hopp, H. y M. Schmid (2013). "Perceived foreign accent in first language attrition and second language acquisition: The impact of age of acquisition and bilingualism". *Applied Psycholinguistics* 34(2), 361-394. doi:10.1017/S0142716411000737.

Isurin, L. (2007). "Teachers' language: L1 attrition in Russian-English bilinguals". *Modern Language Journal* 91(3), 357-371. doi:10.1111/j.1540-4781.2007.00585.x

Jakobson, R. (1941). *Kindesprache, aphasie und allgemeine lautgesetze*. Uppsala: Almqvist.

Klor, S. (2017). *Between exile and exodus. Argentinian Jewish immigration to Israel, 1948-1967*. Michigan: Wayne State University Press.

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

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

Lerner, I. "Not just hugs and tears: Israeli teenagers learn Spanish by watching *telenovelas*". Ponencia presentada en el *XII Congreso de la Asociación Israelí de Sociolingüística*, Universidad de Tel Aviv, 30 de junio de 2013 (sin publicar).

Llurda, E. (2016). "'Native speakers', English and ELT", en G. Hall (coord.), *The Routledge handbook of English language teaching*. Londres: Routledge, 51-63.

López-Pumarejo, T. (2007). "Telenovelas and the Israeli television market". *Television New Media* 8(3), 197-212. Disponible en: <http://tvn.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/3/197>

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

Méndez Shiff, P. (2014). *Cris Morena. La mujer que transformó la adolescencia argentina*. Buenos Aires: Milena Caserola.

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

- Moussu, L. y E. Llurda (2008). "Non- native English- speaking English language teachers: History and research". *Language Teaching* 41(3), 315-348. doi:10.1017/S0261444808005028
- Muchnik, M. (2010). "Is it just telenovelas? Learning Spanish in Israeli schools". *Sociolinguistic Studies* 4(1), 45-62.
- Muchnik, M., N. Niznik, A. Teferra y T. Gluzman (2016). *Elective language study and policy in Israel*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Muñoz Pérez, C. (2014). "Una nota acerca del uso de juicios en la teoría gramatical". *Signo y Seña* 26, 107-120.
- Olshain, E. y M. Barzilay (1991). "Lexical retrieval difficulties in adult language attrition". H. Seliger y R. Vago, (coords.), *First language attrition*. Cambridge: Cambridge University Press, 139-151.
- Paikeday, T. (1985). *The native speaker is dead!* Toronto y Nueva York: P. P. I.
- Pavlenko, A. (2003). "'I feel clumsy speaking Russian': L2 influence on L1 narratives of Russian L2 users of English", en V. Cook, (coords.), *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 32-61.
- Pavlenko, A. (2008). "Narrative analysis", en M. Moyer y L. Wei (coords.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Oxford: Blackwell, 311-325.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Madrid: Arco/Libros.
- Porte, G. (1999). "English as a forgotten language". *ELT Journal* 53(1), 28-35.
- Porte, G. (1999). "Where to draw the red line: Error toleration of native and non-native EFL faculty". *Foreign Language Annals* 32(4), 426-434. doi:10.1111/j.1944-9720.1999.tb00873.x
- Porte, G. (2003). "English from a distance: Code-mixing and blending in the L1 output of long-term resident overseas EFL teachers", en V. Cook (coord.), *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 103-119.
- Roniger, L. y D. Babis (2008). "Latin-American Israelis: The collective identity of an invisible community", en J. Bokser Liwerant, E. Ben-Rafael, Y. Gorni y R. Rein (coords.), *Identities in an era of globalization and multiculturalism*. Leiden: Brill, 297-320.

Roniger, L. y G. Jarochevsky (1992). "Los latinoamericanos en Israel: La comunidad invisible". *Reflejos* 1, 39-49.

Schmid, M. (2002). *First language attrition, use and maintenance. The case of German Jews in Anglophone countries*. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company. ISBN 9789027241351

Schmid, M. (2004). "Identity and first language attrition: A historical approach", en: *Estudios de Sociolingüística*, 5(1), pp. 41-58 [consulta: 29 noviembre 2019]. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Monika_Schmid2/publication/270414075_Identity_and_first_language_attrition_A_historical_approach/links/563750d808ae758841152649.pdf

Schmid, M. (2011). *Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-75993-9

Schmid, M.S. y S. Jarvis (2014). "Lexical access and lexical diversity in first language attrition". *Bilingualism: Language and Cognition* 17(4), 729-748. doi:10.1017/S1366728913000771

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

Spector, G. (1997). *On Being a Stranger: Language and national identity among immigrants in Israel*. Tesis doctoral, Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel.

Spector, G. (2011). "Los muertos que vos matáis gozan de buena salud: Changes in Spanish proficiency in early adulthood among the second generation of Latin-Americans in Israel". *Israel Studies in Language and Society* 4(1), 73-97. Disponible en: https://www.academia.edu/7097048/Los_muertos_que_vos_mat%C3%A1is_gozan_de_buena_salud._Spanish_maintenance_in_second_generation_Latin_American_immigrants_in_Israel