

**La literacidad avanzada en aprendices de herencia. Estudio comparado de casos sobre la madurez sintáctica con aprendices nativos y estudiantes de español como L2<sup>1</sup>**

**Virginia de Alba Quiñones**

Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Humanidades. Departamento de Filología y Traducción. Sevilla, España

[valbqui@upo.es](mailto:valbqui@upo.es)

**Academic literacy in heritage speakers. A comparative case study of syntactic maturity between natives and learners of spanish as a foreign language**

Fecha de recepción: 23.02.2021 / Fecha de aceptación: 11.06.2021

*Tonos Digital*, 41, 2021 (II)

**RESUMEN:**

En este estudio descriptivo se mide la madurez sintáctica de seis universitarios en un programa de estudios en el extranjero: dos hablantes nativos de español, dos hablantes de herencia y dos hablantes nativos de inglés que estudian español como lengua extranjera, todos ellos provienen de distintas universidades estadounidenses. Para la medición de la madurez sintáctica se ha recopilado un corpus de textos de narración histórica y se han usado los índices desarrollados por Hunt (1965, 1967, 1970a, 1970b). Los resultados señalan que existe una relación entre una mayor madurez sintáctica y los siguientes índices: la longitud promedio de la oración, la

---

<sup>1</sup> Esta investigación se ha desarrollado en el marco del Proyecto Mapa del lenguaje académico en educación bilingüe (español/inglés): descripción y aplicaciones (BIMAP), correspondiente al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia del Ministerio de Economía y Competitividad (Ref: FFI2016-74885-P).

longitud promedio de la unidad terminal y el promedio de cláusula por unidad terminal.

**Palabras clave:** literacidad avanzada; hablantes de herencia; madurez sintáctica; programa de estudios en el extranjero.

**ABSTRACT:**

This descriptive study measures the syntactic maturity of six university students who are proceeding studying abroad program: two are native speakers of Spanish, two are heritage speakers and two English-speaking students of Spanish as a foreign language, all of whom come from different USA universities. For the syntactic maturity measurement, a corpus of historical narratives in Spanish was compiled and the indices developed by Hunt (1965, 1967, 1970a, 1970b) have been used. Results indicate a relationship between the syntactic maturity of the texts and the following indices: words per sentence, words per T-unit and clauses per T-unit.

**Keywords:** Academic Literacy; Heritage Speakers; Syntactic Maturity; Study Abroad.

**INTRODUCCIÓN**

El objetivo del presente trabajo es presentar los resultados parciales de una de las líneas de investigación que se están llevando a cabo en el marco del Proyecto BIMAP —Mapa del lenguaje académico en educación bilingüe (español/inglés): descripción y aplicaciones—. Este tiene como finalidad el estudio de las destrezas avanzadas de comprensión y producción lingüística vinculadas a contextos formales de aprendizaje (tanto bilingües como monolingües); así, siguiendo la terminología de Cummins (2000), su meta es la descripción de la literacidad avanzada (*Cognitive Academic Language Proficiency*) que se hace necesaria una vez que los aprendices de lenguas extranjeras superan el “aquí y ahora” en sus necesidades comunicativas básicas (*Basic Interpersonal Communication Skills*). El desarrollo de esta literacidad avanzada permite a los aprendices desenvolverse con éxito en entornos específicos de lenguaje de especialidad; en concreto, el proyecto gira en torno al ámbito de la

adquisición del lenguaje de la Historia (entendido como un tipo de lenguaje de especialidad que se desarrolla en un contexto académico).

El presente trabajo participa del estudio de casos y ofrecemos un análisis comparado entre seis estudiantes con características diferentes —2 hablantes aprendices de español como lengua extranjera (H.ELE, en adelante), 2 hablantes nativos de español (H.N, en adelante) y 2 hablantes de herencia (H.H, en adelante)—de universidades estadounidenses que se encuentran realizando los conocidos Programas de estudio en el extranjero (o *Study Abroad*) en el Centro Universitario Internacional de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Como objetivo principal del presente trabajo nos planteamos determinar el grado de madurez sintáctica (cuantificada según los índices de Hunt, 1965, 1967, 1970a, 1970b) que presentan los tres tipos de aprendices en textos escritos de naturaleza histórica de discentes de español en un entorno académico bilingüe. Por tanto, la meta del presente trabajo de naturaleza exploratoria es determinar si existen diferencias sintácticas significativas en los textos escritos de los informantes, y si se produce alguna correlación entre los índices de madurez sintáctica desarrollados por Hunt y las características de los textos de cada uno de los grupos.

Para ello, vamos a ofrecer un contexto de la investigación, trataremos de aclarar las características distintivas de los hablantes de herencia —con su indudable perfil lingüístico y cultural diferenciado del resto de los aprendices de L2— y, por último, estableceremos el marco de análisis y los resultados de este acercamiento descriptivo con un enfoque cuantitativo.

Estas son las preguntas de investigación que guían el presente trabajo:

- ¿Qué nivel de desarrollo sintáctico, medido en los índices que nos ofrece Hunt (1965, 1967, 1970a, 1970b) y en otros desarrollados específicamente para este trabajo, presentan los aprendices de narraciones históricas con diferentes grados de dominio lingüístico en español como lengua extranjera pero el mismo nivel formativo (educación superior) y edad?, ¿son todos los índices válidos para determinar la madurez sintáctica?

- ¿Pueden apreciarse diferencias significativas entre los distintos tipos de aprendices (hablantes de herencia, hablantes nativos y aprendices de español como extranjera de lengua nativa inglesa) en todos los índices?

- ¿Presentan los H.H algunas características especiales frente a los otros casos de estudiantes (hablantes nativos y aprendices de ELE)?

Como hipótesis de trabajo presuponemos que los indicadores de la madurez sintáctica de las producciones de las H.H, aunque se acerquen a los valores obtenidos por las H.N, presentarán disparidad con estos en alguno/s de los índices. Consideramos que los índices obtenidos por los H.ELE estarán siempre por debajo de los otros dos grupos, aunque puede haber cercanía en alguno de los valores con las H.H. Asimismo, estimamos la posibilidad de que el nivel de madurez sintáctica en alguno de los índices de las producciones de los H.H sea superior al de las H.N.

## **2. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

### ***2.1. Alfabetización disciplinar y género textual***

La adquisición de la literacidad avanzada es un proceso que comienza con la escolarización y que se continúa desarrollando a lo largo de la vida formativa de los aprendices. El dominio del código escrito elaborado (este es el canal más frecuente en los contextos académicos), tanto en su recepción como en su redacción, condiciona que los estudiantes puedan formar parte e integrarse en el entorno académico que está marcado por el dominio de unas competencias. Para conseguir poder desarrollar su labor con éxito en los ámbitos educativos, los estudiantes deben ser capaces de manifestar conocimiento no solo de las formas lingüísticas y del contenido específico de la disciplina, sino de "desempaquetar" la información y volverla a reproducir (Martin, 2011). Según han señalado estudios anteriores a los que hacen referencia Henríquez y Canelo (2014), la alfabetización académica en ámbitos universitarios pone de relieve los problemas que para el alumnado supone comprender la abstracción y la estructura informativa de las diferentes disciplinas e, igualmente, para elaborar y reproducir adecuadamente el lenguaje disciplinar. En otras palabras, los estudiantes presentan dificultades para decodificar el discurso

y codificar uno nuevo en una suerte de reelaboración textual donde no solo se ponen en juego todos los conocimientos de la materia, sino la capacidad comunicativa y, más concretamente, sus estrategias discursivas. Asimismo, compartimos con Segalowitz y Trofimovitch (2012) que el procesamiento de una lengua no es una cuestión exclusivamente cognitiva, tarea especialmente ardua en el caso de los aprendices de L2, sino que tiene implicaciones sociales, ya que concebimos la comunicación como un acto eminentemente social. Al hilo de lo anterior, queremos incidir en la idea de que los géneros son estructuras textuales prototípicas que, por lo tanto, responden a un sistema esquemático y funcional prefijado. De esta manera, están establecidos en el ámbito del uso de los conocedores de esa disciplina y los estudiantes deben aprender los códigos y las estructuras que los determinan. Conforme su dominio en el género avance, aumentará la complejidad léxica, sintáctica y discursiva, aprenderán a hacerlos suyos y a “comportarse” no como neófitos, sino como experimentados hablantes/profesionales en los marcos retóricos de las disciplinas.

## ***2.2. La narración histórica como género textual***

El discurso de la historia cuenta con peculiaridades léxicas, sintácticas y, asimismo, textuales. A medio camino entre las lenguas para fines específicos y las lenguas para fines académicos, el lenguaje de la Historia produce distintos géneros característicos; en esencia, sin embargo, el lenguaje histórico es una narración, una representación discursiva. Como todos los géneros —la programación por géneros discursivos o productos textuales forma parte del currículo en ELE—, la narración histórica cuenta con una configuración prototípica: la presentación de los hechos, la expresión de la causalidad y el posicionamiento crítico (Coffin, 2009), que son los tres elementos que componen su estructura textual global. Asimismo, la Historia nos permite entender no solo el pasado, sino comprender el presente (ya que difícilmente podremos interpretar nuestra realidad circundante sin saber de dónde provenimos, las causas que nos han ubicado en un determinado contexto histórico y social, y las consecuencias que de él se derivan). Esta cuestión es de especial interés

para los H.H. porque puede ayudar a superar condicionamientos socioeconómicos que pueden determinar su futuro.

Ocurre que dependiendo del grado de competencia lingüística del estudiantado su relato histórico evoluciona. Así, los alumnos principiantes usan para el discurso en el pasado formas verbales simples para con el transcurso del tiempo utilizar todo el paradigma del pasado y conseguir así confeccionar una cronología compleja dominando el difícil entramado de la *consecutio temporum*; igualmente, evolucionan de identificar exclusivamente causas únicas a construir un discurso multifactorial; con el avance del proceso de aprendizaje, podrán posicionarse en relación con el hecho histórico y desarrollar su propia ideología, como señalan Martin y Rose (2003).

De esta forma, en un contexto de inmersión e integración de lengua y contenido —lo que comúnmente se denomina “sheltering, scaffolding or integration” (Lorenzo 2013: 375)— los estudiantes en las clases se acercan por vez primera a la narración histórica en español, para lo que precisan un input adecuado no solo en cantidad, sino en calidad que se materializa en un acercamiento expreso al léxico de la historia, explicaciones que les relacionen los hechos históricos y acceso tanto a fuentes primarias como secundarias (para saber más, Arboleda Goldaracena, 2017). No podemos obviar que los aprendices han estudiado en inglés materias relacionadas con la Historia, pero se hace necesario un acercamiento especial para que integren la lengua académica en español dentro de su repertorio comunicativo. La historia que se les presenta les resulta compleja, ya que tienen que reflexionar sobre los textos de clase y componer géneros académicos (cronologías, líneas temporales, biografías...) para la materia. Sin embargo, la importancia de este aprendizaje es clara, ya que dependerá de la capacidad que detenten para asimilar contenidos históricos que puedan desarrollar adecuadamente la competencia intercultural y los principios sobre los que se asienta: la comprensión de la alteridad y el desarrollo de las identidades múltiples (Vázquez, 2018).

### **2.3. La medición de la complejidad sintáctica**

Dentro de los estudios de complejidad sintáctica, el nuestro se enmarca en el seno de la corriente generativista (Crespo Allende *et al.*, 2011) y, más concretamente, en los trabajos seminales de Hunt (1965, 1967, 1970a, 1970b). Según este enfoque, la madurez sintáctica guarda relación directa con la capacidad de los emisores de producir estructuras sintácticas complejas, aumentando el número de elementos constituyentes y/o las relaciones que se establecen entre ellos (Véliz, 1988). Siguiendo los criterios desarrollados por Hunt —y, a raíz de sus trabajos, en el contexto hispánico, las investigaciones de Véliz (1988, 1999), Muñoz Rigollet *et al.* (1985), Valencia Espinosa *et al.* (1991), Checa García (2005, 2013), Coloma *et al.* (2007) o Majón-Cabeza (2009)— para esta etiquetación, se utilizaron los siguientes conceptos básicos:

- Palabra: "unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la pronunciación y blancos en la escritura" (Real Academia Española, DEL).

- Cláusula (CL): Hunt (1970b: 193) la define como "un sujeto o un conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un conjunto finito de verbos coordinados". Siguiendo el trabajo de Torres González (1994) en el presente trabajo se considera CL a las unidades compuestas por verbos en forma no personal (excluyendo las perífrasis). Podemos encontrar dos ejemplos de cláusulas en los siguientes extractos de las producciones de la H.N1: *La prensa estadounidense describió ese acontecimiento como un ataque de España a EEUU [CL-1], por eso la gente estaba a favor de la guerra [CL-2]*

- Unidad terminal (UT): en palabras de Hunt (1970a: 189) se trata de "la unidad más corta en que puede dividirse una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo". Las oraciones conocidas como simples y los enunciados que establecen una relación de hipotaxis corresponden a una UT, mientras aquellas que estén coordinadas poseen, al menos, dos UT. Ejemplificamos una UT con el siguiente fragmento del texto de la H.N2: *Era una colonia [CL-1] que España valoraba [CL-2] porque le*

*beneficiada principalmente en factores económicos como industria textil y el comercio con países americanos [CL-3] [todo corresponde a una UT]*

- Oración: estructura desarrollada entre el inicio del enunciado y un punto o entre dos puntos. Ejemplificamos con un fragmento de H.H2: *En la catedral había capellanías, son capillas pequeñas que la gente de dinero compraba [UT-1] y allí tenían a un padre dando misa todo el día para sus familiares salieran del purgatorio [UT-2] [todo corresponde a una oración]*

- Párrafo: oración o conjunto de oraciones entre el inicio del enunciado y un punto y aparte o punto final.

Con ellos, se determinó los índices de madurez sintáctica que nos indican el grado de complejidad de las producciones de los estudiantes. Así, obtenemos distintos parámetros de análisis, los tres primeros son los que Hunt (1965, 1970a, 1970b, 1977) denominó "índices primarios" al estar vinculados a las estructuras sintácticas que consideró elementales, la cláusula (CL) y la unidad terminal (U-T):

- Longitud promedio de la unidad terminal (L/U-T): se determina dividiendo el número total de palabras de cada escrito entre el número total de sus unidades terminales. Por tanto, mide la extensión de la UT.

- Longitud promedio de la cláusula (L/CL): resulta de la división entre el número total de palabras por el número total de cláusulas. Establece una relación entre la complejidad sintáctica y lo expandida que esté la CL.

- Índice de cláusula subordinada (CL/UT) o promedio de cláusulas por unidad terminal: se obtiene dividiendo el número total de cláusulas entre el número total de unidades terminales. Este índice es necesariamente mayor que uno, ya que en cada UT existe al menos una CL (si es una oración simple), aunque lo frecuente en un texto histórico adecuadamente confeccionado es que sea más elevado al contener la UT más de una CL (por ejemplo, con una relación de hipotaxis). Este índice pone de manifiesto la relación que se establece entre el número de incrustaciones de CL en la UT; así, cuantas más subordinaciones haya en una UT, mayor nivel de maduración sintáctica del texto.



Como señala Checa García (2005), los tres índices guardan una relación matemática entre ellos:  $L/U-T = CL/UT \times L/CL$ . Esto se produce porque para aumentar la longitud de la UT —y, como es obvio, la complejidad sintáctica— desde una perspectiva lingüística se pueden tomar dos vías: incrementar el número de CL incrustadas o la extensión de la UT.

A estos índices hemos unido otros tres resultantes de introducir la variable párrafo y oración en los diseñados por Hunt y otras relaciones numéricas desarrolladas por el propio investigador. Así nos encontramos con los siguientes diseñados específicamente para este trabajo:

- Longitud promedio de párrafo: es el resultante de dividir el número total de palabras entre el de párrafos que componen la muestra textual.

- Longitud promedio de oración: se calcula dividiendo al número total de palabras por el número de oraciones totales que aparecen en las producciones

- Promedio UT x Oraciones: se determina dividiendo el número total de UT entre el de oraciones.

### **3. LOS HABLANTES DE HERENCIA**

En el campo de la investigación de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, la tradición y la costumbre han determinado artificialmente qué es un aprendiz casi de manera homogénea: un ser monolingüe que se acerca a otra lengua distinta de la materna; sin embargo, en este horizonte aparentemente indiferenciado y caracterizado por una visión unívoca del estudiante de lenguas extranjeras, el hablante de herencia, con sus características propias y realidad sociolingüística específica, ha irrumpido con fuerza.

Como señaló Cummins (2005a), las lenguas de herencia son todas aquellas que se hablan por poblaciones minoritarias en los Estados Unidos de América; esto es, todas las lenguas menos la inglesa. El concepto se comenzó a perfilar en torno a la década de los 70 del siglo pasado en Canadá (Cummins 2005b o Willey, 2014) y, a raíz del acuñamiento de *Heritage Speaker*, se han desarrollado muchas investigaciones sobre este tipo de aprendiz, especialmente en los últimos 20 años, al principio de la

perspectiva de la Sociolingüística (Van Deusen-Scholl, 2014) para, con el transcurso del tiempo, ser objeto de estudio de áreas como la Psicolingüística. No obstante, en Europa las investigaciones en torno a los H.H no han gozado de la misma salud; de hecho, hay quien señala su práctica inexistencia (Romano Álvarez, 2017).

La conceptualización terminológica se hace necesaria para comprender adecuadamente el perfil de estos hablantes; con el fenómeno de la globalización y la situación del pluri/multilingüismo social en que nos encontramos, delimitar con claridad las fronteras del término no es tarea sencilla: siempre quedarán parcelas por aclarar tanto desde las circunstancias y la perspectiva individual, como desde la colectiva de estos aprendices (Carreira, 2004). En este trabajo, entendemos por H.H a una serie de personas que tienen/han tenido unos lazos estrechos con una cultura de habla hispana; normalmente son descendientes de primera generación de inmigrantes que ya han nacido en los EE.UU. y que tienen desarrolladas en distintos grados las habilidades comunicativas interpersonales básicas en español —idioma con el que están familiarizados—, pero que pueden presentar déficits en la competencia académica de la lengua. Aunque no queremos simplificar el contexto de estos hablantes, compartimos con Lleó *et al.* (2013) que la falta de dominio de la literacidad avanzada se debe fundamentalmente a que el contexto donde se utiliza el español es exclusivamente el familiar y que la escolarización de estos alumnos generalmente se ha producido en inglés.

Por tanto, estos aprendices presentan un perfil muy especial: han crecido y se han desarrollado en un contexto de lenguas en contacto, así que, en puridad, no son lo que tradicionalmente se ha asumido como estudiantes de lenguas extranjeras; sin embargo, tampoco presentan de manera sistemática el dominio lingüístico y comunicativo de los hablantes nativos de español. De hecho, como colectivo de HH, su dominio funcional del español oscila entre aquellos que oralmente comprenden el español, pero lo hablan con dificultad (bilingües receptivos) y los H.H que serían bilingües en el sentido tradicional del término. Nos decantamos —junto con Valdés (2000 y 2014) o Romano Álvarez (2017)— por que quizás sería más

adecuado referirse a ellos como “hablantes bilingües en distinto grado en las dos lenguas”.

Si los H.H no reciben un *input* adecuado, no ya en cantidad, sino especialmente en calidad en el caso de los lenguajes de especialidad —y esto se produce fundamentalmente durante la escolarización (Lorenzo y Trujillo, 2017)—, les faltarán los recursos léxicos, morfosintácticos y discursivos para el correcto desarrollo de su competencia comunicativa en estos ámbitos, lo que generará una laguna formativa que deberá ser solventada. Si solo utiliza la lengua de herencia (LH en adelante) en un contexto doméstico donde las habilidades de lectoescritura no son normalmente necesarias, estas no se desarrollarán. En palabras de Montrul (2016: 176): “If a language is never used for a particular purpose, it will not develop the linguistics properties need for that purpose (specialized vocabulary, stilistic variety, some linguistics rules, etc.)”. Por lo tanto, si la LH se habla solo en el ámbito doméstico y familiar, el H.H será competente en esa lengua en ese contexto, con las habilidades discursivas y la competencia comunicativa ampliamente desarrolladas en esa parcela de su desarrollo como individuo; la denominada “lengua mayoritaria” se deja para contextos extradomiciliarios. En la misma línea de los ámbitos de uso de la LH, queremos resaltar que muchos de los H.H no reciben escolarización en la lengua minoritaria y esta situación condiciona una simplificación de la capacidad de producir mensajes en la LH.

Por otra parte, aunque es muy conocido el principio que señala que “hablar es primario y escribir secundario” (Kuiken y Vedder, 2012: 364) y que en el contexto doméstico los H.N no suelen recurrir al discurso escrito (aunque sí desarrollan su literalidad en el proceso de escolarización), los H.H pueden presentar dificultades añadidas con el dominio de este código. Esto es un fenómeno muy estudiado y constatado en Sociolingüística, según Váldez (2014) se da una pérdida o desgaste de las destrezas conforme avanzan las generaciones de emigrantes en un contexto de diglosia. Así, cuanta más distancia se da entre la lengua de origen y el hablante, más posibilidades hay de que se pierdan capacidades/destrezas, no ya en la

literacidad avanzada (que es posible que no hubieran adquirido nunca) sino, igualmente, en las habilidades comunicativas básicas.

La investigación sobre este tipo de estudiantes es necesaria, ya que se trata de aprendices de español con un desarrollo de su interlengua que puede haberse visto interrumpido o, incluso y frecuentemente, presentan una regresión en sus competencias comunicativas (Acosta Corte 2013; Merino, 1983, Montrul, 2016); esto se debe a lo que Montrul ha denominado "desgaste".

Se ha señalado con anterioridad las particularidades tan específicas que presentan los H.H como aprendices de su propia LH. Como bien resume Romano Álvarez (2017:81), la lengua no contextual de los HH presenta las siguientes características:

*Se observa en sus producciones un buen control de la fonología, un léxico coloquial productivo y rentable o un buen manejo de estructuras gramaticales del registro coloquial gracias al input natural que han recibido en la infancia (Acosta 2013: 133-134; Polinsky 2015: 166). Sin embargo, cometen errores de transferencia asimétrica, fosilizados o de simplificación (Acosta 2013: 133-134; Martínez 2009: 108; Polinsky 2015: 164) y calcos procedentes de la lengua dominante (Silva-Corvalán 2015) que afectan a la morfosintaxis y al discurso con consecuencias en la competencia gramatical (Montrul 2008).*

Nuestro estudio se desarrolla en un contexto académico, dentro de la educación superior con una enseñanza de la materia de Historia que se desarrolla desde una metodología de la enseñanza bilingüe, las clases se imparten en español y los aprendices pueden acceder a los distintos cursos según el grado de dominio lingüístico del español (que se ha constatado en una prueba de acceso). Por tanto, independientemente del desarrollo de las destrezas orales que tengan los H.H, forman parte de un grupo de aprendices de ELE con el que deben compartir rasgos competenciales en lengua española.

Como ya señalaron en su estudio Carreira y Kagan (2011), los H.H sienten que su nivel de dominio de las habilidades escritas en su LH es mayoritariamente pobre. En el contexto universitario donde se recogió el corpus, se presupone una competencia discursiva académica que implique el control de los subsistemas ortográficos, morfológicos, sintácticos y

textuales. Sin embargo, dadas las condiciones de los informantes del presente trabajo, alumnos de universidades de EE.UU. en el marco de los programas Study Abroad, donde reciben formación en español en un contexto de inmersión (donde lo central es el contenido), queremos señalar que compartimos con Slabakova (2014) su “Hipótesis del cuello de botella”, donde defiende que dada la intensidad cognitiva que se precisa para producir textos en L2, los aprendices tienen tendencia a descuidar elementos ortográficos y morfológicos; dado que este trabajo no se presenta desde la metodología del análisis de errores o de actuación, sino desde una perspectiva textual, hemos considerado que disgrafías, conflictos con los signos ortográficos o dominio inadecuado del paradigma verbal como errores menores, que no han sido tenidos en cuenta para la valoración de las producciones de los grupos de estudiantes.

#### **4. LA INVESTIGACIÓN**

##### **4.1. Los informantes**

El corpus lo componen producciones de 25 estudiantes del Centro Universitario Internacional que se encontraban cursando las materias España medieval e Historia Contemporánea de España en español durante el semestre de primavera; ya que son alumnos universitarios, deben forzosamente haber desarrollado, en distintos grados, la biliteracidad —esto es, el dominio del lenguaje académico en áreas de especialidad en ambas lenguas—, lo que implica que son capaces de desenvolverse, con mayor o menor dominio, en entornos lingüísticos elaborados.

Respecto de los informantes, podemos encontrarnos distintos perfiles de estudiantes que provienen de universidades de EE.UU. en las clases del Centro Universitario Internacional: a) los hablantes nativos de inglés que estudian español como lengua extranjera que han adquirido durante su formación los conocimientos en lengua y cultura española, que es el caso de las H.ELE; b) los H.H —población latina en EE.UU.— que a su vez se subdividen en dos grupos: b1) los que durante todo su periodo formativo la lengua vehicular exclusiva ha sido la inglesa y, por tanto, han aprendido Historia en inglés, como la H.H1, y los b.2) aquellos H.H que han aprendido

español en la escuela (en un programa dual, por ejemplo) y cuya presencia es muy infrecuente, aunque uno de los informantes, el H.H2, pertenece a este grupo; y d) hablantes nativos de español que cursan sus estudios en universidades estadounidenses, como las dos H.N de este trabajo. Todos ellos, con sus obvias características personales y formativas más allá de las diferencias señaladas, pueden integrar un mismo curso (para estudiar las materias de Historia se les exige un nivel intermedio, según los estándares de los EE.UU.) y recibir clases universitarias en un contexto de inmersión lingüística.

Para el presente trabajo se seleccionó a dos estudiantes de ELE, dos aprendices nativos de países centroamericanos y dos hablantes de herencia. Esta selección no fue aleatoria, ya que se precisaba el cumplimiento de tres cuestiones: a) que las producciones escritas presentaran una extensión mínima de 250 palabras (característica ciertamente poco frecuente); b) que hubiera un número equivalente de textos de Historia medieval y de Historia contemporánea en todos los grupos; y c) para este estudio, queríamos tener el mismo número de representantes en cada uno los grupos. Asumiendo las condiciones anteriores y tras la informatización del corpus, solo contábamos con seis producciones sobre las que desarrollar el análisis.

En relación con su perfil lingüístico, queremos señalar que ninguno de los informantes suele escribir en español (solo lo utilizan en la realización de las tareas para las clases de lengua española) y que todos tienen una formación previa en la disciplina de Historia (las H.N en la de sus respectivos países); sin embargo, ninguno de los demás ha asistido a clases de Historia de España o clases en español de Historia. La tabla 1 resume algunos datos clave sobre la biografía lingüística y formativa de los participantes:

	Sexo	Edad	Nacionalidad	Lenguas domésticas	Experiencias en el extranjero	Lenguas y años de estudio
H.N.1	M	22	Hondureña	Español	3 años en EE.UU.	Inglés, 6 años
H.N.2	M	21	Mexicana	Español/inglés	7 años en EE.UU.	Inglés, 7 años
H.H.1	M	20	Estadounidense	Español/inglés		Inglés,

						12 años Español, 4 años
H.H.2	H	21	Estadounidense	Español/inglés	4 años en México	Inglés, 4 años Español, 15 años
H.ELE.1	M	21	Estadounidense	Inglés		Inglés, 12 años Español, 9 años
H.ELE.2	M	20	Estadounidense	Inglés	6 semanas en Chequia 3 semanas en Perú 3 semanas en Panamá	Inglés, 12 años  Español, 4 años

**TABLA 1. Perfil biográfico y formativo de los participantes (en la tabla M corresponde al género femenino y H, al masculino)**

Respecto de nuestros informantes queremos resaltar que durante su periodo de estancia en España (mínimo 6 meses) buscan no solo incrementar sus conocimientos lingüísticos, sino conocer y estrechar los lazos culturales en el seno de un contexto hispanohablante, lo que, en el caso de los H.H, les permite especialmente establecer vínculos de unión con su LH. De ahí que la demanda de las materias relacionadas con la historia y la cultura no solo no disminuya, sino que vaya en aumento. Estos aprendices hacen una apuesta decidida por mejorar su competencia comunicativa, especialmente en las áreas de lenguaje académico (y más concretamente en las destrezas de lectoescritura).

#### **4.2. Procedimiento**

Para la recopilación del corpus se diseñaron unas preguntas con el objeto de conseguir que las muestras escritas de los informantes desarrollaran las tres fases que componen la narración histórica: relato de los hechos, explicitación de las relaciones de causa y efecto, y la adopción de una posición crítica ante los actos narrados.

Tras la recopilación de las muestras textuales escritas realizadas de manera autónoma y sin ningún recurso externo, se procedió a su

transcripción informática para lo que se utilizó el programa Word. Ante la constatación de que no existe en estos momentos ninguna herramienta informática que procese textos en lengua española —se ha desarrollado una herramienta, Freeling, (<http://nlp.lsi.upc.edu/freeling/>), pero no se ajusta a los criterios de medición que se desarrollan en este trabajo— se realizó una etiquetación sintáctica manual del corpus que se materializó en la segmentación de los textos escritos en las unidades señaladas y el posterior cómputo de dichas unidades y la determinación de los índices.

### **4.3. Análisis y discusión de los resultados**

En la tabla 2, aparecen los datos resultantes del primer análisis y en ella se recogen cómo se concretan numéricamente las unidades básicas del análisis en las producciones escritas de los informantes:

	H.N.1	H.N.2	H.H.1	H.H.2	H.ELE.1	H.ELE.2
Palabras	331	589	425	485	325	264
Cláusulas	40	84	58	62	39	33
Unidades	22	45	37	35	31	26
T						
Oraciones	17	33	26	24	21	24
Párrafos	4	3	5	5	4	2

**TABLA 2. Cuantificación de las unidades sintácticas en las producciones de los informantes.**

Se pueden encontrar los índices de madurez sintáctica desarrollados por Hunt enriquecidos con otros índices que ponen en relación las distintas unidades (que se marcan con un asterisco) en la tabla 3:

	H.N.1	H.N.2	H.H.1	H.H.2	H.ELE.1	H.ELE.2
Longitud promedio párrafo (*)	82,75	196,3	85	97	81,25	132
Longitud promedio oración (*)	19,4	17,8	16,3	20,2	15,47	11



Longitud promedio UT	15	13,08	11,4	13,8	10,48	10,15
Longitud promedio CL	8,2	7,01	7,3	7,8	8,33	8
Promedio UT x Oraciones (*)	1,2	1,3	1,4	1,4	1,47	1,08
Promedio CL x UT	1,8	1,8	1,5	1,8	1,25	1,2

**Tabla 3. Índices de Hunt y otros parámetros de madurez sintáctica propuestos**

Vamos a destacar los hallazgos más interesantes de los índices siguiendo el orden en que aparecen en la tabla 3:

1.- La longitud promedio de párrafo que, recordamos, no es un índice de los desarrollados por Hunt, sino uno de los indicadores que hemos propuesto específicamente en este trabajo. Este parámetro no parece guardar relación con la madurez sintáctica: las H.ELE obtienen unos valores que no se diferencian sustancialmente del resto de sus compañeros, incluso la puntuación obtenida por la informante H.ELE 2 supera a la lograda por los H.H y una H.N, colocándose su índice de longitud promedio del párrafo en la segunda mejor posición. Sin embargo, solo tenemos que reflejar un extracto de su discurso para poner de relieve el bajo dominio de su composición, marcada por la concatenación de yuxtaposiciones oracionales, ya que enlazar UT usando la yuxtaposición en lugar de los conectores pone de manifiesto poca madurez sintáctica y la falta de competencia lingüística como podemos apreciar en el siguiente extracto:

*La hispanoamerica guerra muestra el declive de España como un poder mundial. Después de la guerra, España no tenía más colonias. También la guerra había afectado la vida de los españoles. Muchos líderes del ejercito se cambiaron desde conservatismo a liberalismo. Había una "generación 98"*

2.- La longitud promedio de oración, en este índice sí observamos las diferencias esperables entre los distintos informantes. El grupo de H. ELE obtiene la menor puntuación de este índice, lo que está en consonancia con la diferencia del nivel de dominio lingüístico frente a los otros dos tipos de

aprendices. Las cifras ponen de relieve que el H.H 2 (que recordamos es un H.H que se ha seguido su formación académica en dos lenguas, la inglesa y la española en un programa dual) es capaz de crear oraciones más extensas que la H.N 2. Este resultado es esperable, ya que debido a las características propias de los HH (con niveles de competencia que oscilan entre el bilingüismo receptivo parcial a un dominio absoluto de la literacidad avanzada), pueden darse casos de mayor madurez sintáctica y dominio lingüístico que los H.N. Reflejamos aquí parte de la producción creada por H.H 2 para que pueda constarse su capacidad de creación textual:

*Antes del año 1492, los judíos vivían muy bien y tenían muchos beneficios por medio de los Reyes católicos. Se podría decir que estaban protegidos por ellos ya que los judíos eran excelentes científicos, médicos y comerciantes y además de todo eso sabían ganar mucho dinero y eso les beneficiaba también a los Reyes católicos.*

3.- La longitud promedio de la UT: Hunt ya señaló que este era uno de los índices más fiables para valorar la madurez sintáctica en niños H.N; en los análisis de textos escritos por adultos vale igualmente la longitud promedio de CLxUT (Muse y Delicia [2013] lo destacaron en su trabajo con estudiantes universitarios). Esto es así porque para aumentar el nivel de madurez sintáctica, las composiciones deben ser más complejas textualmente y esto se consigue por dos vías: incrustando más CL en las UT (esto es, aumentando el número de palabras por UT) o bien aumentando el número de UT. En nuestro corpus, la puntuación más elevada la obtiene la H.N. 1 y, como en el caso anterior, el H.H.2 supera al resto de las informantes (incluida, de nuevo, la H.N 2). Reflejamos aquí muestras de la H.N 2 y de la H.ELE 1:

*La mezquita tiene varias partes muy importantes: el patio, donde los creyentes se lavan antes de hacer oración. El mihrab el cuarto de oración que tiene dirección a la Meca, la Quibla el muro que mira hacia la Meca, la Maqsura, el cuarto designado para el gobernante y su familia. Estaba conectado con el Alcazar para que no se mezclen con el pueblo. Y finalmente el minarete, la torre de llamada a la oración (H.N 2)*

*La mezquita mayor se llama la aljama, y habían otras mequitas más pequeñas por todos lados. Tienen muchas partes como el patio, un lugar social y la minrab. El minrab es un cuarto que tenía cosas*

*religiosas y importantes, y se quedaba al centro de la quibla, el pared mas importante (H.ELE 1)*

4.- La longitud promedio de CL: como en el caso de estudios anteriores (Torres González, 1994), la longitud promedio de cláusulas no parece ser un índice fiable para medir la madurez sintáctica de un texto, ya que los H. ELE obtienen un puntaje mayor en este coeficiente cuando sus producciones, como ya hemos señalado con relación a la longitud promedio de párrafo, adolecen de falta de uso correcto de los conectores. Así lo podemos comprobar en el siguiente fragmento de H.ELE 1 que es la estudiante que mayor puntuación ofrece respecto al resto de los informantes:

*Las calles en la ciudad musulmana eran muy desordenado y estrecha. Tambien muchas casas tenían patios para respirar y tomar el sol. En general las casas musulmanas eran blancas. Había arrabales fuera de la ciudad donde la gente pobre vivía. Además había mercados diferentes en la ciudad. El zoco era un mercado de alimentación.*

5.- En relación con el promedio de UT por oraciones, índice diseñado ad hoc para este trabajo, constatamos que no es un parámetro adecuado para medir la madurez sintáctica de las producciones de los aprendices, ya que la H.ELE 1 alcanza el máximo valor y la H. ELE 2 el mínimo en este promedio que pone en relación el número de UT y las oraciones que constituyen las producciones.

6.- Respecto del promedio de CL por UT, queremos insistir en la idea de Hunt (1965, 1967) que señala que la madurez sintáctica está relacionada con la capacidad para producir oraciones más extensas, lo que implica necesariamente en el caso de los adultos una mayor complejidad estructural —aunque en el caso de los niños o los aprendices de L2 no tiene por qué ser así, ya que la falta de dominio del subsistema morfosintáctico puede condicionar frases artificialmente más complejas, pero agramaticales—. En nuestro estudio, como era previsible, la longitud promedio de oración es más alto (y exactamente el mismo) en las H.N y en el H.H 2 (que ha manifestado una madurez sintáctica en otros valores superior a la que presenta la H.N 2) y alcanza las cotas más bajas en las dos aprendices de ELE.

## 5. CONCLUSIONES

El dominio de la literacidad avanzada se convierte en una necesidad para los aprendices universitarios de cualquier L2. El grado de control de los lenguajes de especialidad junto con el del lenguaje académico condicionarán su inclusión en los estratos profesionales necesarios para su adecuado desarrollo como hablantes en el mundo de la L2. El presente trabajo se enmarca en el estudio del lenguaje de la historia, más concretamente en el desarrollo del subgénero narración histórica. Su conocimiento ayuda al estudiante a entender el pasado, lo que le ayudará a comprender el presente y, así, fomentará su competencia intercultural y, por tanto, el respeto de la cultura meta.

En las aulas de ELE se comienza a tomar en consideración un perfil de aprendiz que hasta ahora no había despertado mucho interés en las investigaciones, se trata de los denominados H.H que cuentan con unos rasgos muy específicos: han crecido en un entorno bilingüe pero con una particularidad, poseen una lengua contextual (en la que sienten que poseen un mayor grado de destreza lingüística) y una doméstica (relegada a las relaciones intrafamiliares) alejada de la literacidad avanzada. Asumiendo el carácter exploratorio y lo limitado de la muestra de este trabajo, queremos destacar que los H.H de este estudio presentan un gran dominio de la destreza lingüística de la escritura académica y, de hecho, el H.H2 (recordamos que se ha formado en un itinerario educativo dual, lo que explica su alto dominio del lenguaje académico) presenta mayores índices en la medición de la madurez sintáctica que una de las H.N. En línea con lo anterior, consideramos que el H.H. debe ser asumido no como un grupo homogéneo, sino como distintas individualidades que presentan un bilingüismo en distinto grado en las dos lenguas; por tanto, lo natural es que participen tanto de las características de los H.N como de las de los H.ELE, así puede haber H.H que tengan un dominio de su L.H superior a la de H.N con las mismas condiciones de edad y formación (como señalan los resultados de este trabajo). Hay estudios, como el de Muse y Delicia (2011), que ponen de manifiesto que el grado de dominio gramatical (y, por tanto, la complejidad sintáctica que son capaces de desarrollar los

aprendices) está condicionado por el conocimiento del proceso de creación de lenguaje académico (y el grueso de nuestros informantes proviene de la tradición anglosajona, donde han recibido una formación explícita en escritura académica, tanto los H.H. como las H. ELE).

Se establece la relación asociativa esperada entre la madurez sintáctica de los grupos de informantes a los que se presupone mayor dominio de la literacidad avanzada (H.N y H.H) y los resultados del análisis en los siguientes índices: la longitud promedio de la oración (parámetro introducido en este trabajo y que no pertenece a los índices de Hunt), la longitud promedio de UT y el promedio de CL x UT. Siguiendo los resultados de investigaciones anteriores (donde no se tuvo en cuenta la longitud promedio de la oración), los dos últimos son los más indicados para medir la madurez textual de las producciones. En ambos parámetros, la puntuación que han obtenido los H.N y los H.H está por encima de los H.ELE. Asimismo, no queremos dejar de reseñar que el H.H2 presenta unos valores que determinan mayor madurez sintáctica que la H.N2. El H.H2 ha seguido un itinerario académico con formación institucionalizada tanto en lengua inglesa como en la española, por lo que consideramos que esta circunstancia justifica por sí misma el mayor grado de dominio de la literacidad avanzada.

En contraposición con los resultados anteriores, los índices de longitud promedio de párrafo y el promedio de UT por oración (diseñados ad hoc para este trabajo) y la longitud promedio de CL (como ya demostraron trabajos anteriores, por ejemplo, Torres González, 1994) no han resultado adecuados para medir la madurez sintáctica de las producciones de los informantes de este trabajo, ya que los H. ELE han conseguido un puntaje superior a los de los H.H. y a una de las H.N (y, como ha quedado patente en los ejemplos, las producciones de estos dos grupos son de mayor calidad que las de los H. ELE).

La comunidad científica, en un ejercicio de depuración de los índices propuestos por Hunt, se ha decantado por considerar la longitud promedio de UT y el promedio de CL x UT como los dos parámetros más fiables para determinar la madurez sintáctica de los textos y así lo hemos comprobado

con los datos de nuestro trabajo. En línea con lo anterior, consideramos que aumentar el estudio de la madurez sintáctica con criterios cualitativos enriquecerían el análisis y ofrecerían una visión holística y más minuciosa de los datos, en estos momentos varios miembros del equipo de investigación del proyecto se encuentran realizándolos.

No es nuestro objetivo ahondar aquí en la controversia de si los H.H deben estar segregados de los otros aprendices de ELE (Lynch, 2003; Potowski, 2005 y 2010); sin embargo, queremos incidir en que una manera de abordar las necesidades de aprendizaje tan especiales que presenta este colectivo es introducir la enseñanza bilingüe como eje vertebrador y favorecedor de la adquisición de la literacidad avanzada: de esta manera los H.H desarrollarán el registro formal que posibilitará su presencia en puestos de trabajo de alta cualificación donde, frecuentemente, es necesario un alto dominio del registro formal y profesional en las dos lenguas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Acosta Corte, Álvaro. 2013. "Hijos de hispanohablantes en el exterior: hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas" en *Actas del II Congreso de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Asia Pacífico* (CELEAP), 131-44. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/manila\\_2011.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manila_2011.htm)
- Arboleda Goldaracena, Juan Carlos. 2017. "Enseñar la Edad Media hispánica a estudiantes universitarios extranjeros. Un reto didáctico innovador" en *Actas del III Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* ed. por David Cobos, Eloy López-Meneses y Alicia Jaén Martínez (eds.) 776-784. <https://drive.google.com/file/d/0Bw2Ce9zDtnSTSUFWSjJnVEZFaGs/vi ew>
- Carreira, Maria. 2004. "Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term heritage language learner". *Heritage Language Journal*, 2 (1): 1-25.
- Carreira, Maria y Olga Kagan. 2011. "The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development". *Foreign Language Annals*, 44(1), 40-64.
- Checa García, Irene. 2005. "Medidas de madurez sintáctica aplicadas a lecturas de ELE". *Interlingüística*. 16 (1): 273-285.

- Checa García, Irene. 2013. "Complejidad gramatical y niveles de dificultad en lecturas de ELE adaptadas y originales". *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 51 (2): 49-72.
- Coffin, Caroline. 2009. *Historical discourse*. London: Continuum.
- Coloma, Carmen Julia, Christian Peñaloza y Reyes Fernández. 2007. "Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 45 (1): 33-44.
- Crespo Allende, Nina, Pedro Alfaro Faccio y Begoña Góngora Costa. 2011. "La medición de la sintaxis: evolución de un concepto". *Onomázein* 2.24
- Cummins, Jim. 2005a. "A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom". *Modern Language Journal*, 89 (4): 585-592.
- Cummins, Jim. 2005b. "La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe". *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*: 113-132.
- Cummins, Jim. 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Henríquez, Rodrigo y Valentina Canelo. 2014. "Géneros históricos y construcción de la significación histórica: el caso de los estudiantes de Licenciatura en Historia". *Onomázein* 30: 134-160.
- Hunt, Kellog W. 1965. *Grammatical structures written at three grade levels (Research Report N° 3)*. Urbana Champaign: National Council of Teachers of English.
- Hunt, Kellog W. 1967. *Sentence structures used by superior students in grades four and twelve, and by superior adults*. Tallahassee: Florida State University.
- Hunt, Kellog W. 1970a. Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 134 (35:1). Tallahassee: Florida State University.
- Hunt, Kellog W. 1970b. Recent measures in syntactic development. en M. Lester (ed.), *Readings in applied transformational grammar*, 193-201. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Kuiken, Folkert e Ineke Vedder. 2012. "Speaking and writing tasks and their effects on second language performance" en *The Routledge handbook of second language acquisition*, ed. por Susan M. Gass y Alison Mackey, 364-377. New York: Routledge.
- Lleó, Conxita, Marta Saceda Ulloa y Izarbe García Sánchez. 2013. "Promoting the weak language of German-Spanish bilingual children living in Germany" en *Transferring Linguistic Know-how into Institutional Practice*, ed. por Kristin Bührig y Bernd Meyer, 99-120

- [Hamburger Studies on Multilingualism, HSM 15]. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Lorenzo, Francisco. 2013. "Genre-based curricula: multilingual academic literacy in content and language integrated learning". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3): 375-388.
- Lorenzo, Francisco y Fernando Trujillo. 2017. "Languages of schooling in European policymaking: present state and future outcomes". *European Journal of Applied Linguistics*. 5 (2): 177-197.
- Lynch, Andrew. 2003. "Toward a theory of heritage language acquisition: Spanish in the United States" en *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*, ed. por Ana Roca y M. Cecilia Colombi, 25-50. Washington DC: Georgetown University Press.
- Martin, James R. y David Rose. 2003. *Working with Discourse. Meaning beyond the Clause*. Londres: Continuum.
- Martin, James R. 2011. "Prólogo" en *(re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*, ed. por Teresa Oteiza y Derrin Pinto 11-17. Santiago (Chile): Editorial Cuarto Propio.
- Merino, Barbara .1983. "Language loss in bilingual Chicago Children" *Journal of Applied Developmental Psychology* 4: 277-294
- Montrul, Silvina. 2016. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz Rigollet, Gloria, Max Sergio Echeverría y Mónica Véliz. 1985. "Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios." *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada* 23: 107-120.
- Muse, Cecilia Elena y Darío Daniel Delicia. 2011. "Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: análisis de la competencia gramatical en la producción de discursos académicos." Ponencia leída en el *I Congreso: La expresión escrita y oral en el ámbito universitario y secundario y su didáctica*. La Rioja: Argentina.
- Muse, Cecilia Elena y Darío Daniel Delicia. 2013. "Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios." *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 14.
- Potowski, Kim. 2010. *Language diversity in the United States*. Cambridge: CUP.
- Potowski, Kim. 2005. *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU*. Madrid: Arco Libros.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [27/07/2020].



- Romano Álvarez, Joana. 2017. "Perfil, necesidades e identidad de estudiantes universitarios con lengua de herencia española en Alemania. Estudio de tres casos". *Lengua y migración/ Language and Migration* 9 (2): 77-105.
- Segalowitz, Norman y Pavel Trofimovitch. 2012. "Second language processing" en *The Routledge handbook of Second Language Acquisition*, Susan M. Gass y Alison Mackey (ed) 179-192. New York: Routledge
- Slabakova, Roumyana. 2014. "The bottleneck of second language acquisition". *Foreign Language Teaching and Research*, 46 (4): 543-559.
- Torres González, Antonia Nelsi. 1994. "Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife". *REALE Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 2, 115-126
- Valdés, Guadalupe. 2000. "The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals." *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*, 375-403.
- Valdés, Guadalupe. 2014. "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities." en *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States*, ed. Por Terrence G. Wiley, Joy Kreeft Peyton, Donna Christian, Sarah Catherine K. Moore y Na Liu, 27-35. New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Valencia Espinoza, Alba, Emilio Avila, Gloria Muñoz Rigollet, Nicolás Núñez, Max Sergio Echeverría y Mónica Véliz. 1991. "Evaluación de la Madurez Sintáctica en Estudiantes Chilenos de Cuarto Medio." *Estudios filológicos*, 26: 71-82
- Van Deusen-Scholl, Nelleke. 2014. "Research on heritage language issues" en *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States*, ed. por Terrence G. Wiley, Joy Kreeft Peyton, Donna Christian, Sarah Catherine K. Moore y Na Liu, 90-98. New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Vázquez, Graciela. 2018. "Actividades interculturales en la clase de ELE: cómo superar la paradoja de la discrepancia" en Jaime Demperio, Myra Deraiche y Jessica Payeras-Robles (ed.) *La cultura en la enseñanza-aprendizaje de la enseñanza en lenguas extranjeras. Reflexiones, cambios y retos* EQUÀM. École de langues 107-124
- Véliz, Mónica. 1988. "Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito." *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 26: 105-141.
- Véliz, Mónica. 1999. "Complejidad sintáctica y modo del discurso." *Estudios Filológicos*, 34: 181-192

Wiley, Terrence G. 2014. "The Problem of Defining Heritage and Community Languages and Their Speakers" en *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States*, Terrence G. Wiley, Joy Kreeft Peyton, Donna Christian, Sarah Catherine K. Moore y Na Liu (eds.), 341-348. New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Wiley, Terrence G., Joy Kreeft Peyton, Donna Christian, Sarah Catherine K. Moore y Na Liu. 2014. *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States* New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.