



Cambios tempranos en la competencia lingüística

Un estudio de caso de un niño hablante de español como lengua de herencia

Early changes in linguistic competence

A case study about a child who speaks Spanish as a heritage language

DOI: https://doi.org/10.32870/punto.h#/#&#%*

Lourdes MARTINEZ-NIETO*

University of Wisconsin-Whitewater, EE. UU.

RESUMEN

El presente trabajo constituye el primer análisis de un estudio mayor y presenta un estudio de caso de un niño hablante del español como lengua de herencia y aprendiz del inglés como segunda lengua. Los objetivos del estudio son analizar si existe un cambio en la competencia lingüística durante los primeros años de educación escolar e identificar los tipos de errores gramaticales en ambas lenguas. Los datos se obtuvieron mediante una tarea de recuento de narrativa en cada lengua y fueron recopilados longitudinalmente durante los primeros cinco años de educación formal del niño —de preescolar a tercer grado— en una escuela pública en Estados Unidos en donde la educación se imparte totalmente en inglés. Los resultados muestran que la competencia lingüística en ambas lenguas refleja un crecimiento. Sin embargo, el crecimiento es más claro en el inglés que en el español, y mientras que la gramaticalidad en el inglés mejora, en el español va en decremento.

Palabras clave: hablante de herencia, adquisición bilingüe, análisis de errores lingüísticos

* Maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma de Querétaro. Doctora en Ciencias del Habla y la Audición por la Universidad Estatal de Arizona (Arizona State University). Institución de adscripción: University of Wisconsin-Whitewater. <https://orcid.org/0000-0001-5808-4487> | martinem@uww.edu

ABSTRACT

This study is the first delivery of a bigger project and presents results of a case study about a child who speaks Spanish as his heritage language and English as his second language. The child attended a public school in the United States. The purpose of the study is twofold: to analyze if there is a change in proficiency during the first years of formal education and to identify the main grammatical errors in both languages. Data was obtained longitudinally during the first five years of formal education (preschool to third grade) by means of a retelling story task. Results show that language proficiency in both languages grows over time, but that only English grammaticality improves, while Spanish grammatically decreases.

Keywords: *heritage speakers, bilingual language acquisition, linguistic error analysis*

INTRODUCCIÓN

La pérdida o erosión lingüística de una primera lengua (L1) durante la infancia es un fenómeno social y psicolingüístico que muchas veces sucede cuando un niño enfrenta un cambio importante en el grado y tipo de exposición a la lengua. En Estados Unidos aproximadamente el 28 % de los niños en edad escolar hablan en casa otra lengua diferente al inglés. El español es la lengua de casa en el 75 % de los casos (U.S. Census Bureau, 2010). Muchos de estos niños se desenvuelven en un ambiente mayormente monolingüe y tienen una exposición esporádica al inglés. Sin embargo, una vez que ingresan al sistema educativo —usualmente al preescolar— este patrón cambia y la exposición al español disminuye, mientras que al inglés aumenta, ya que se utiliza en la enseñanza, salvo en escuelas con programas bilingües. La literatura se refiere a estos niños como *aprendices del inglés*, *niños que aprenden dos idiomas* y, recientemente, *hablantes de herencia* (en adelante HHS).

El desarrollo lingüístico de los niños bilingües se ha estudiado desde la perspectiva del desarrollo de su segunda lengua (L2), mientras que el estudio de las lenguas de herencia se ha dado mayormente en hablantes adultos (Pascual y Cabo, 2018; Polinsky, 2011). Son pocos los estudios acerca de ambas lenguas en niños que son HHS (Argyri & Sorace, 2007; Bedore et al., 2012) y aún menos los estudios realizados de forma longitudinal (Silva-Corvalán, 2014).

En el presente trabajo se busca analizar si existe un cambio en la competencia lingüística de los infantes durante sus primeros años de escolarización. Para ello se llevó a cabo un estudio de caso —el cual constituye el primer análisis de un estudio mayor—. El participante fue un niño hispanohablante como y aprendiz de inglés como L2. Se identificaron los principales errores gramaticales en ambas lenguas y variables como la unidad media de emisión, la diversidad léxica, el índice de gramaticalidad y el índice de subordinación.

¿QUIÉNES SON LOS HABLANTES DE HERENCIA?

El término *hablante de herencia* (HHS) ha sido definido por varios autores y desde distintos campos de investigación (Beaudrie & Fairclough, 2012; Carreira & Kagan, 2011; He, 2010). En todos ellos destaca la distinción entre lengua mayoritaria y lengua minoritaria. En el presente trabajo se utilizará la definición dada por Kupisch & Rothman (2016), quienes definen a un hablante de herencia como

[...] un hablante bilingüe, nativo de una lengua minoritaria que se habla en el hogar y también hablante nativo (bilingüe simultáneo) o un hablante que aprende otra lengua como segunda lengua (bilingüe secuencial). [...] [En ambos casos, son aprendices de la] lengua mayoritaria de la sociedad en la que vive y se educa (p. 8).

Sin importar la perspectiva del estudio de los HHS, el consenso general es que en la lengua de herencia (LH) los HHS difieren de los hablantes monolingües (Benmamoun et al., 2013a, 2013b; Castilla-Earls, Pérez-Leroux et al., 2019; Montrul, 2008, 2016; Silva-Corvalán, 2016). Por otro lado, estudios enfocados en el desarrollo de la lengua mayoritaria han encontrado que el desarrollo del inglés también difiere en los hablantes monolingües (Jacobson & Schwartz, 2005).

¿POR QUÉ DIFIERE EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO DE LOS HHS?

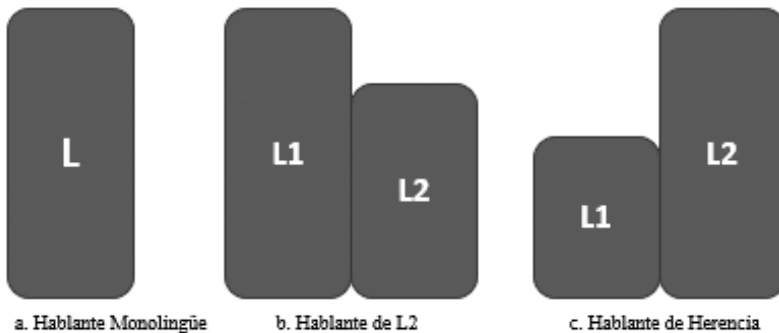
De forma general, el desarrollo del lenguaje en niños bilingües se caracteriza por alteraciones en el tiempo y en la adquisición de ciertas estructuras en comparación con los monolingües. A esto se le conoce como *efectos del bilingüismo* (Castilla-Earls, Restrepo et al., 2016; Castilla-Earls, Pérez-Leroux et al., 2019; Pirvulescu et al., 2014) o *efectos cuantitativos* (Meisel, 2007).

Una diferencia clave entre niños bilingües y monolingües es que existen más fuentes potenciales de variación en el entorno lingüístico. Los niños bilingües pueden enfrentar las mismas fuentes de variación que los monolingües experimentarían, además de la variación inherente al aprendizaje de dos idiomas en lugar de solo uno (Paradis & Gruter, 2014). Sin embargo, la causa más evidente es que los niños bilingües, en promedio, reciben menos *inputs* en cada uno de sus idiomas. Asimismo, la exposición a cada idioma en los niños bilingües rara vez es igual. Esta puede cambiar con el tiempo y de acuerdo con las circunstancias sociales y educativas. Aunado a esto, los HHS muchas veces enfrentan discriminación lingüística y presiones de aculturación que potencian un cambio en la competencia lingüística del español al inglés (Calero Hernández, 2017).

POSIBLES TRAYECTORIAS DE DESARROLLO DE LOS HHS

Los estudios sobre el desgaste de la lengua en la infancia han demostrado que, en situaciones de bilingüismo minoritario, la adquisición de la L2 puede coexistir con la disminución de la competencia en la L1, lo cual afecta no solo la competencia léxica sino también el conocimiento morfosintáctico (Polinsky, 2011). Montrul (2004) se refiere a este fenómeno como *el otro lado de la moneda* y provee una representación esquemática (FIGURA 1) sobre el posible estado final de ambas lenguas.

Figura 1. Posible estado final del desarrollo bilingüe



Fuente: Adaptado de Montrul, 2016

Como puede observarse, existen tres escenarios principales. La FIGURA 1A corresponde al desarrollo monolingüe en donde el crecimiento de la L1 es único y total. La FIGURA 1B representa al hablante de L2, quien después de haber consolidado su L1 adquiere una L2, que posiblemente no se desarrolle totalmente. La FIGURA 1C muestra el caso común de un HH, cuya competencia en su L1, es decir, la LH, no se asemeja a la del monolingüe, pero cuya L2 se desarrolla de tal forma que, en la adultez, adquiere una competencia similar a la del monolingüe.

La investigación en torno a la adquisición monolingüe ha informado que los niños adquieren la mayor parte de la gramática durante los primeros 3 o 4 años de edad. Este es un período potencialmente vulnerable para los bilingües, ya que algunos aspectos de ambos idiomas aún se están desarrollando. En el bilingüismo infantil, los *inputs* en L1 se reducen inevitablemente en comparación con los del monolingüismo, y el tipo de adquisición, ya sea simultánea o secuencial, puede dar lugar a diferentes resultados.

Para la LH el bilingüismo secuencial parece resultar en una gramática que se asemeja más a la gramática en el monolingüismo, ya que los niños han tenido más tiempo usando y recibiendo palabras en la L1 durante los primeros años de vida, antes de ingresar a la escuela. Esto les da más tiempo de estabilizar algunos aspectos gramaticales. Por el contrario, la adquisición simultánea se asemeja más a la adquisición de la L2 de los adultos, ya que tienen tasas de error más altas (Montrul, 2016) y producen expresiones gramaticales que persistentemente difieren de los hablantes monolingüe, al mismo tiempo que obtienen una competencia similar a la del monolingüe en la lengua dominante (Kupisch, 2019; Montrul, 2004; Montrul & Potowski, 2007). En el presente estudio se plantean tres posibles resultados: 1) la adquisición incompleta; 2) el desgaste (De Bot & Schrauf, 2009; Montrul, 2008), y 3) desarrollo tardío (Cuza & Miller, 2015; Morgan et al., 2013).

TEORÍA DE LA ADQUISICIÓN INCOMPLETA

La teoría de la adquisición incompleta (AI) (Montrul, 2008) es la más extendida y está enfocada en explicar el estado final de la gramática de los HHS. Esta teoría establece que las diferencias con los monolingües surgen porque algunas estructuras gramaticales en los HHS nunca se desarrollan por completo, debido a que la exposición a la LH es insuficiente durante la infancia temprana. De acuerdo a la AI, algunas estructuras gramaticales, especialmente en morfología, se simplifican y permanecen así hasta la edad adulta.

Diversos motivos han llevado a otros autores (Kupisch & Rothman 2016; Pascual y Cabo, 2018; Pascual y Cabo & Rothman, 2012) a cuestionar la validez de la teoría AI. Primeramente, esta teoría no da cuenta del proceso de cambio o desarrollo de la LH: se concentra únicamente en el resultado final. Segundo, debido a que los padres de estos niños están también expuestos a la lengua mayoritaria, ellos pueden estar proporcionando una lengua que en sí misma ya difiere de la lengua de un monolingüe. Esto haría que la gramática de estos niños refleje el *input* que están recibiendo. Finalmente, la AI puede ser un concepto prematuro en el bilingüismo infantil, dado que los niños se encuentran todavía en el proceso de desarrollo de algunas habilidades lingüísticas, las cuales pueden requerir más tiempo para completar su desarrollo.

Los errores gramaticales que se dan frecuentemente en el español de los HHS son en áreas que parecen ser vulnerables en contextos minoritarios y que también se reportan como marcadores clínicos, como el género gramatical, donde los hablantes tienden a producir un alto número de errores (Anderson, 1999; Martínez-Nieto & Restrepo, 2021), o el modo subjuntivo, en donde tienden a sustituir su uso por el uso del modo indicativo (Montrul, 2008).

DESGASTE LINGÜÍSTICO

El desgaste de la lengua ocurre cuando un aspecto gramatical previamente adquirido se reduce o se pierde (Benmamoun et al., 2013a; Montrul, 2016). El desgaste de la lengua y la AI “no son mutuamente excluyentes y pueden ocurrir ‘simultánea o secuencialmente’ debido a una exposición insuficiente a la LH” (Montrul, 2008, p. 21).

DESARROLLO TARDÍO

Los HHS reciben un *input* reducido y, al mismo tiempo, cuentan con diferentes posibilidades en cuanto a su tiempo de exposición a ambas

lenguas, a la interacción con diversos hablantes y al tipo de escolaridad. Por lo tanto, la influencia *crosslingüística* puede afectar el cómo y cuándo se desarrollan las estructuras de la lengua minoritaria. Incluso, es posible que la influencia del inglés no resulte en características gramaticales diferentes, sino en un desarrollo prolongado en el que la gramática del español sigue el desarrollo monolingüe típico, pero a un ritmo más lento (Cuza & Miller, 2015; Morgan et al., 2013; Martínez-Nieto & Restrepo, 2021). Por ejemplo, el género gramatical del español se adquiere en ambientes monolingües al año y medio, y a los cuatro años los niños muestran una exactitud cercana al 100 %. Sin embargo, en ambientes bilingües, el género gramatical puede requerir más tiempo (Eichler, et al., 2012; Martínez-Nieto & Restrepo, 2021). Estos resultados contrastan con el enfoque de la AI, que establece que un *input* limitado detiene el desarrollo gramatical.

En ausencia de estudios longitudinales que permitan rastrear el desarrollo de estructuras específicas de la lengua, es difícil distinguir entre el desgaste de la lengua, la adquisición incompleta o el desarrollo tardío en HHS. Al mismo tiempo, también es cierto que diferentes propiedades gramaticales tienen diferentes tiempos de adquisición y maduración. Por ejemplo, el orden de palabras o la omisión del sujeto son aspectos que se adquieren temprano. Otros aspectos de la sintaxis, que también pueden surgir tempranamente, tardan más en desarrollarse por completo (el subjuntivo, las cláusulas relativas, la voz pasiva, los condicionales, los nominales complejos, etc.).

Es posible que los HHS comiencen a utilizar ciertas estructuras, pero no las desarrollen al nivel apropiado al llegar a la adolescencia, lo que hablaría de una adquisición incompleta. Podría ser también que algunas estructuras muestren un patrón de desarrollo lento, pero sostenido. Esto daría cuenta de un desarrollo tardío. Otra posibilidad es que las estructuras que se han adquirido en etapas tempranas muestren un deterioro con el paso de los años y los HHS presenten un número mayor de errores, con lo que el desgaste de la lengua podría estar en juego. Estas preguntas aún deben ser contestadas con más estudios longitudinales.

En la actualidad, existe una falta de estudios que presenten un análisis de errores a nivel morfosintáctico que ofrezca un panorama global de las diferencias lingüísticas que muestran estos hablantes, tanto en el español como en el inglés. El presente estudio pretende contribuir a este aspecto, y proporcionar datos longitudinales con un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo.

ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS DE DESARROLLO

Diversos estudios han encontrado que en el español los HHS presentan problemas en el uso de artículos, clíticos, preposiciones, verbos y frases nominales. Puede pasar que omitan o que los sustituyan (Anderson & Souto, 2005; Morgan et al., 2013; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001). De igual forma, los HHS muestran un desarrollo semántico más limitado; es decir, su vocabulario es menos diverso y dependen del uso de palabras menos sofisticadas (Gharibi & Boers, 2019).

En cuanto al inglés, se han identificado como áreas problemáticas los pronombres, los determinantes y las preposiciones. De igual forma, la marcación del tiempo verbal es un aspecto difícil para los niños bilingües, incluso después de 4 años de instrucción en inglés (Marinis & Chondrogianni, 2010).

EL PRESENTE ESTUDIO

Previos estudios en bilingüismo infantil han reportado problemas gramaticales tanto en la LH como en la L2. Con base en estos estudios, las preguntas de investigación del presente estudio son las siguientes:

¿CUÁL ES LA TRAYECTORIA DE DESARROLLO TANTO EN EL ESPAÑOL COMO EN EL INGLÉS?

De acuerdo con estudios previos, el desarrollo en el español puede presentar tres posibles trayectorias. La primera opción es una trayectoria

descendente, en donde las habilidades lingüísticas del participante van a la baja. Esta trayectoria sería evidencia de un desgaste lingüístico de la lengua de herencia. La segunda posibilidad es una trayectoria en donde las habilidades no muestran cambio; es decir, el niño tendría algunos déficits lingüísticos y esto no mejoraría con el tiempo. Esta trayectoria apoyaría la teoría de la adquisición incompleta (AI). La última opción corresponde a un desarrollo tardío, en donde las habilidades lingüísticas mejoran con el tiempo, pero a un ritmo lento.

En cuanto al inglés, se predice que, debido a que el *input* es mayor y a que el niño recibe educación formal en inglés, el desarrollo seguirá una trayectoria de crecimiento sostenido. Aun cuando el español del niño presente un crecimiento, el crecimiento en el inglés será más rápido y evidente.

¿CUÁLES SON LOS ERRORES QUE PREDOMINAN EN EL ESPAÑOL Y EN EL INGLÉS?

Para esta pregunta se prevé que el niño, con el paso de los años, en una educación exclusivamente en inglés presente más errores en el uso del español. Por otro lado, en cuanto al uso del inglés se espera que en los primeros años del análisis el niño presente más errores en esta lengua, pero que estos disminuyan con el transcurso del tiempo. En cuanto al tipo de errores, se espera que los errores más comunes en el español correspondan a errores en determinantes y pronombres clíticos, mientras que en el inglés en el uso de la morfología verbal.

METODOLOGÍA

El presente estudio es de carácter longitudinal, con un rango de cinco años. Los primeros datos se recabaron cuando el niño ingresó a preescolar, y los últimos datos, cuando el niño se encontraba en tercer grado. Se comparan las muestras de lenguaje tomadas mediante una tarea de recuento de narrativa en cada lengua.

EL PARTICIPANTE

Al momento del estudio el participante radicaba en Arizona, Estados Unidos, y asistía a una escuela pública en donde la instrucción era totalmente en inglés. El participante era hablante del español de México como primera lengua y adquiriría el inglés como segunda lengua. Formaba parte de un proyecto longitudinal mayor (*Language and Reading Research Consortium Project* [LAARC]) que siguió a un total de 280 niños desde los 4 hasta los 8 años de edad.

Como parte del estudio mayor, a fin de determinar si el niño presentaba un desarrollo típico de lenguaje, este tuvo que aprobar los siguientes criterios de selección: 1) pasó una prueba de tamizaje auditiva; 2) no tenía reporte de preocupación en el desarrollo del lenguaje por parte de sus padres o de sus maestros ni se encontraba en terapia de lenguaje; 3) obtuvo un puntaje dentro del rango de normalidad o superior en las subpruebas tituladas “Estructura de palabras y recordando oraciones” del test *The Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Preschool 2* (Semel et al., 2004), en español y en inglés, y la prueba de habilidad morfológica (SSLIC) (*Spanish Screener for Language Impairment in Children*) (Restrepo et al., 2013), y 4) su idioma dominante al momento del inicio del estudio era el español.

MEDIDAS

Las siguientes medidas se tomaron de las muestras de lenguaje, siguiendo el protocolo de transcripción del *Systematic Analysis of Language Transcripts* (SALT) (Miller & Iglesias, 2008).

UNIDAD MEDIA DE EMISIÓN (UME)

Siguiendo la adaptación de Gutiérrez-Clellen & Hofstetter (1994) para el español, se segmentaron las emisiones utilizando unidades terminales

(TU) (Hunt, 1965). Una TU consiste en una cláusula principal y todas sus cláusulas subordinadas; por ejemplo, la emisión *El niño lloró cuando la rana saltó* representa una TU, mientras que la emisión *La rana saltó y cayó en el barco* representa dos TU en español, no en inglés, porque el español es un idioma *pro-drop* y, por lo tanto, las oraciones pueden no contener sujetos explícitos.

La definición de *cláusula* se tomó de Berman & Slobin (1986), quienes la definen como una unidad con un predicado unificado, que expresa una situación única. La UME se calcula en función de las TU. Las autocorrecciones y las palabras omitidas no se incluyen en el total. La puntuación se calcula sumando el número total de palabras en las TU y dividiendo el resultado por la cantidad de TU.

DIVERSIDAD LÉXICA (DL)

La diversidad léxica es el número total de palabras diferentes utilizadas en una muestra de lenguaje (Malvern et al., 2004), es decir, la relación entre el número de palabras diferentes con el número total de palabras. Es una medida de desarrollo semántico en donde un número mayor indica una diversidad mayor. La forma de las palabras se vincula a su raíz morfológica para evitar sobrestimar el número de palabras diferentes basadas en múltiples formas de la misma raíz; por ejemplo, *llevó* y *llevaron* se vincularon a *llevar*. En inglés *flowers* se vinculó a *flower* (*flores* a *flor*). SALT calcula el número total de palabras-raíz diferentes por muestra.

ÍNDICE DE GRAMATICALIDAD (IG)

El índice de gramaticalidad representa el nivel de exactitud gramatical en la lengua. Para su cálculo, cada oración fue revisada para detectar errores gramaticales. Cada oración con uno o dos errores se marcó como agramatical. Siguiendo las reglas del manual SALT, si la TU contenía más de 2 errores gramaticales, la oración completa se excluyó del análisis. El IG

se calculó dividiendo el número total de TU con error por el número total de TU producidas (correctas + incorrectas). Adicionalmente, se añadieron códigos específicos que permitieran identificar el tipo de error y, de esta manera, reportar un análisis cualitativo del tipo de errores más comunes en cada lengua.

ÍNDICE DE SUBORDINACIÓN

Es una medida de complejidad sintáctica que resulta de dividir el total de cláusulas, las principales y las subordinadas, por el total de TU.

PROCEDIMIENTO

Todos los niños fueron evaluados anualmente desde que fueron al preescolar hasta el tercer grado. Cada año completaban una batería de pruebas tanto en inglés como en español. En el presente estudio únicamente se reportan resultados de las muestras de lenguaje. Previo al inicio del estudio, los padres autorizaron la participación del niño. Tanto los padres como los maestros completaron un cuestionario de información general sobre los niños y respondieron a preguntas sobre posibles problemas de lenguaje.

Para las muestras del lenguaje se utilizaron los libros *Frog on his own* y *A boy, a dog, and a frog, and a friend* (Mayer, 1967, 1973). Los niños fueron evaluados individualmente en un ambiente tranquilo, en sesiones de 30 a 40 minutos. La muestra del lenguaje siguió el protocolo de una tarea de recuento, en donde primero se le cuenta la historia al niño utilizando un guion —previamente preparado—, mientras el niño ve las imágenes del libro. Posteriormente, se le pide al niño que recuente la historia mientras se apoya de las imágenes sin que el examinador le proporcione ayuda verbal. La administración de las muestras se dio con una semana de diferencia entre ellas. Cada muestra fue administrada por un examinador, quien era nativo hablante del idioma. Cada muestra tomó alrededor de 20 minutos.

Las muestras del lenguaje fueron grabadas y posteriormente transcritas utilizando el programa SALT. Un primer asistente de investigación transcribió las narrativas y un segundo asistente revisó la transcripción. En caso de desacuerdo, estos se resolvieron por consenso con el investigador principal. El mismo procedimiento se siguió para la codificación de errores.

RESULTADOS

TRAYECTORIA DE DESARROLLO

La primera pregunta de investigación hace referencia a la trayectoria de desarrollo, tanto del español como del inglés en este estudio de caso. Por lo tanto, el primer análisis que se hace es cuantitativo. En esta sección se presentan los resultados que corresponden a las medidas de lenguaje, que usualmente son indicadores de la competencia gramatical en la lengua y, al mismo tiempo, son consideradas marcadores de trastorno de lenguaje. Las medidas son las siguientes: la unidad media de emisión (UME) en palabras, el índice de subordinación (IS), la diversidad léxica (DL) y el índice de gramaticalidad (IG).

LA UME Y EL IS

La FIGURA 2 y FIGURA 3 muestran una combinación de la trayectoria en la UME y el IS. Se presentan de esta forma porque, en el desarrollo típico del lenguaje de un niño, se espera no solo que hable más, es decir, que tenga una UME más alta, si no que sus oraciones se vuelvan más complejas, que tengan un mayor IS.

Figura 2. Unidad media de emisión (en palabras) e Índice de subordinación

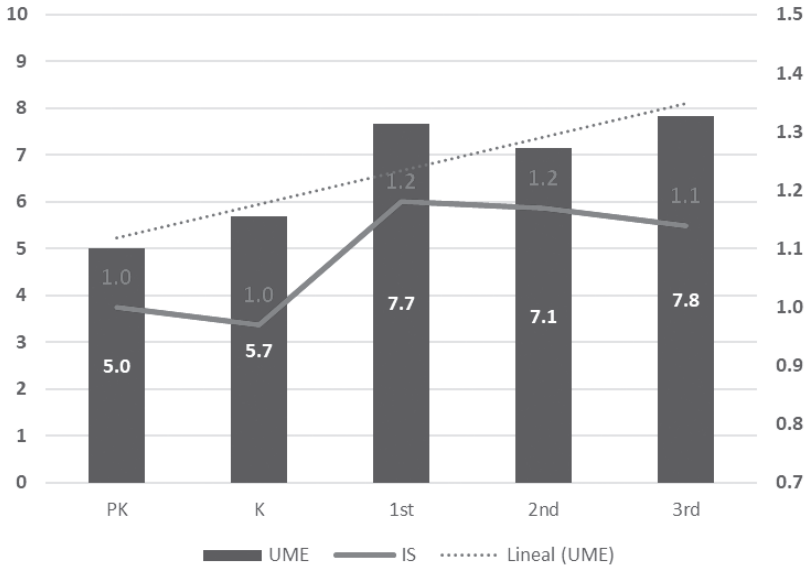
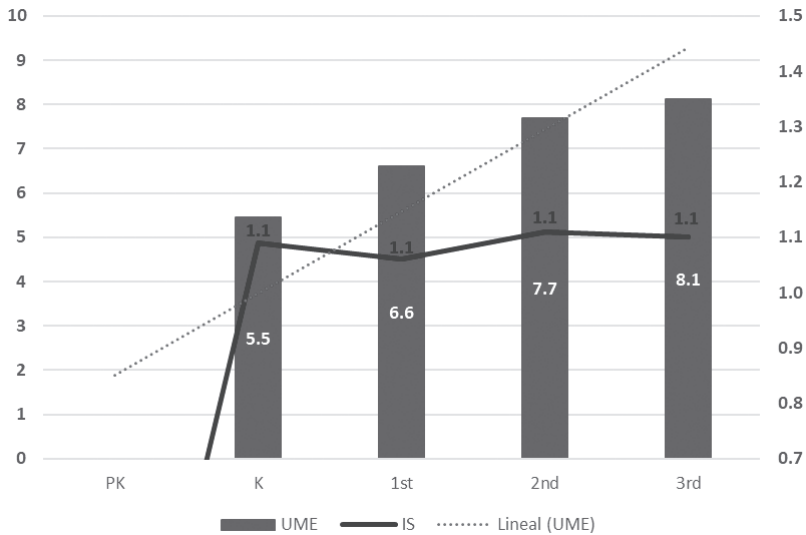


Figura 3. Unidad media de emisión (en palabras) e Índice de subordinación en inglés



Como puede observarse, en inglés los resultados del preescolar están en blanco. Esto se debe a que el niño no podía aún producir ninguna oración y que su nivel de competencia en el inglés era casi nulo. Su nivel de comprensión parecía existente pero limitado; sin embargo, esto no fue cuantificado. De acuerdo a los resultados, ambas lenguas mostraron un crecimiento en las dos medidas. Otro dato importante es que el crecimiento en el inglés es claramente lineal con un incremento más sostenido. Si comparamos la línea punteada en ambas gráficas, podemos observar que el crecimiento en el español es menos pronunciado.

En la siguiente muestra de habla se analizaron las palabras que utilizó el niño en ambos idiomas. Se anotó que en preescolar el niño pasó de un promedio de 5 palabras por TU en español, como se ve en (1). Al inicio del estudio, en (2), podemos notar que el niño pasó a un promedio de 7.8 palabras por emisión en tercer grado; en el inglés pasó de no hablar nada a producir emisiones, lo cual se aprecia en (3), con un promedio de 8.1 palabras al finalizar del estudio.

- 1) (La la) el niño agarró el perro
- 2) El niño estaba empacando sus cosas para que se fueron a la casa.
- 3) *And (the) the boy, the dog, and the turtle (did/n't) didn't notice that the frog jumped off [the] boat.* [El niño, el perro y la tortuga (no) no notaron que la rana uhm saltó [del bote]

DIVERSIDAD LÉXICA (DL)

La diversidad léxica es una medida que ha servido como indicador de competencia léxica. Algunos autores reportan que existe un decremento en la diversidad léxica de la lengua minoritaria que podría ser directamente proporcional al tiempo de residencia en el país de la lengua mayoritaria (Schmid & Köpke, 2009).

Figura 4. Diversidad léxica en el español

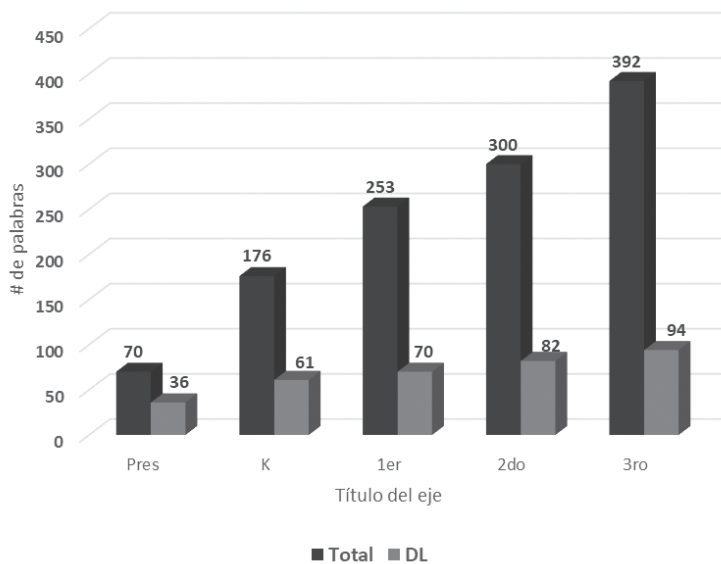
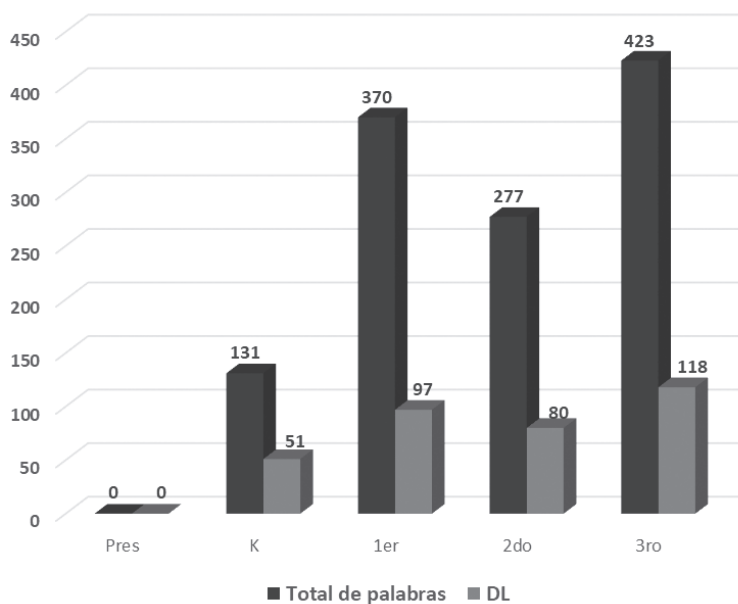


Figura 5. Diversidad léxica en el inglés



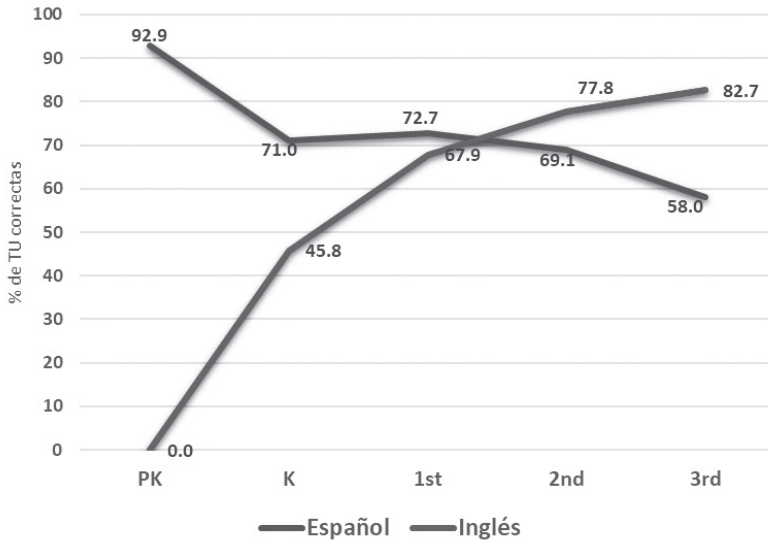
Los resultados de la DL en ambas lenguas muestran que el niño incrementó su uso de palabras durante los años del estudio (FIGURA 4; FIGURA 5). Al igual que los resultados sobre la UME y el IS, al final del estudio, el número de palabras en inglés es mayor que el número de palabras en español: 392 en español, 423 en inglés. Sin embargo, el dato más importante es la relación total de palabras con respecto al número de palabras diferentes.

Mientras que en español el niño inicia con una proporción de 0.51, termina con una proporción de 0.24. Por el contrario, en el inglés el niño inicia con una proporción de cero, ya que no tenía dominio alguno del inglés, y termina con una proporción de 0.28. La diferencia entre las dos proporciones es pequeña, pero al igual que en la UME y el IS, muestra una ventaja en la competencia del inglés y un claro decremento en la del español.

ÍNDICE DE GRAMATICALIDAD (IG)

La FIGURA 6 muestra que el niño era muy preciso en su gramática del español al inicio del estudio, pues mostraba un IG del 93 %. Sin embargo, su desempeño en los años posteriores no es tan eficiente, y termina con un IG de solamente el 58 %. Es decir, más del 40 % de sus oraciones presentaron errores gramaticales. Estos resultados muestran que la trayectoria del español fue claramente en descenso y que el niño presentó más errores gramaticales conforme avanzaron los años.

En el inglés su competencia inicial era nula, y por lo tanto, el IG no pudo estimarse. Sin embargo, contrario al español, su discurso se vuelve más exacto y su IG termina en casi un 83 %. La trayectoria que se observa en inglés es claramente al alza.

Figura 6. Índice de gramaticalidad en español e inglés

ANÁLISIS DE ERRORES GRAMATICALES POR LENGUA

La segunda pregunta de investigación se refería a un análisis más cualitativo y planteaba analizar los errores predominantes en cada lengua. Por tanto, en esta sección se presentan los errores más comunes encontrados en las narrativas del participante a lo largo del estudio. Se presentará información numérica sobre el tipo de error predominante, a la vez que se dará ejemplo de los diferentes tipos de errores en cada lengua. Los ejemplos se muestran tal como los dijo el niño y los errores se marcan siguiendo el formato de transcripción SALT, mediante el uso de corchetes y la letra E, de error. Por ejemplo, un error de omisión de clítico se marca como [E-Cli-Om].

ANÁLISIS DE ERRORES EN EL ESPAÑOL

Para esta sección se obtuvo un listado de todos los errores identificados en las muestras de lenguaje. Posteriormente se obtuvieron los totales específicos a cada error. La TABLA 1 muestra el porcentaje de errores por clase de palabra.

Tabla 1. Porcentaje de errores gramaticales en español por año

Clase de palabra	PK	K	1st	2nd	3rd
Adjetivos	0.0	0.0	37.5	0.0	0.0
Determinantes	0.0	12.5	12.5	6.7	15.0
Pronombres Clíticos	100.0	87.5	37.5	40.0	20.0
Omisión de palabras	0.0	0.0	0.0	13.3	0.0
Preposiciones	0.0	0.0	0.0	26.7	35.0
Verbos	0.0	0.0	12.5	13.3	25.0
Otros	0.0	0.0	0.0	0.0	5.0
Total	100	100	100	100	100
Género gramatical*	0.0	37.5	12.5	6.7	15.0

Nota: el número de errores en género gramatical no está incluido en los totales por año. El porcentaje está calculado sobre el total de errores por año

Como puede observarse, el mayor número de errores se da en el uso de pronombres clíticos. Al inicio del estudio el niño presentó todos los errores en este rubro; sin embargo, es importante notar que el total de errores en esa muestra de lenguaje es solo una ocurrencia, como se ve en (4), en el cual el lugar del pronombre clítico está resaltado en negritas.

4) Luego **la** [E-Cli] agarró la cola el perro

De acuerdo con los resultados, los pronombres clíticos representan el aspecto más problemático, ya que en todos los años el porcentaje de estos errores se mantiene como el tipo de error más alto. Los errores en los clí-

ticos fueron tanto de omisión, como en (5), de sustitución de caso, en (6), de género, en (7), o de voz media, como en (8) y (9).

- 5) Luego la tortuga [E-Cli-Om] estaba (ahm ahm) mordiendo su pata [al perro]
- 6) **La** [E-Cli] pico su lengua
- 7) La rana se **lo** [E-Cli-Gen]quería tomar [la leche]
- 8) La rana **se** [E-Cli] brincó [a la carriola]
- 9) Su perro y su rana se fueron a el agua para rescatarse [E-Cli]

Las preposiciones representan el siguiente aspecto con más errores. Este tipo de error se presenta solo en los últimos dos años, lo que sugiere que es un aspecto que sufrió un desgaste, ya que al inicio del estudio el niño utilizaba las preposiciones con exactitud. Durante el segundo y tercer grado los errores en preposiciones se dieron en un 10 % en la omisión de la preposición, como en (10 a.) y (10 b.) y en un 90 % en un uso incorrecto, como en (11 a.) y (11 b.). Se marca entre corchetes donde la preposición fue omitida.

- 10 a.) El niño se cayó [E-Prep-Om] la agua
- 10 b.) El perro (ahm) espantó [E-Prep-Om] el gato
- 11 a.) La abeja le picó [E-Prep-Om] la rana **de** [E-Prep] su lengua
- 11 b.) Luego estaba atacando **en** [E-Prep] la tortuga

Los errores en los verbos incluyeron en menor medida la omisión del verbo en la oración, como en (12), y en mayor medida el uso incorrecto de la forma verbal, como en (13).

- 12) Luego el perro [E-Verb-Om] triste ahí
- 13a) El niño no **sabían** [E-Verb] que la rana se brincó de la cubeta
- 13b) El niño estaba empacando sus cosas para que se **fueron** [E-Verb] a la casa
- 13c) Se **ponió** [E-Verb] su ropa otra vez

El siguiente error con más incidencias se dio en los determinantes. Un dato importante es que el niño muestra un uso del artículo definido inusual, ya que produce *le* en lugar de *el* en varias ocasiones, como se ve en (14).

14) Luego la rana se fue a **le** [E-Det] bote

Otro tipo de error en los determinantes es el uso incorrecto de un posesivo en el lugar del artículo definido, como en (15). Finalmente, el niño presenta errores del uso incorrecto del género gramatical en los determinantes, como en (16).

15) Entonces mordió **su** [E-Det] pata del perro

16) El perro, el niño y **el** [E-Det-Gen] rana se fueron a pescar

Finalmente, los errores en los adjetivos se dieron exclusivamente con el uso incorrecto del mismo adjetivo, como se ve en (17). Es importante mencionar que, en forma general, los niños no incluyen muchos adjetivos en estas narraciones y que los niños hablantes del español como LH suelen seguir una sobrerregularización en la formación del adjetivo. Los niños dicen *morida*, *rotado*, etc., en lugar de las formas irregulares: *muerto*, *roto*, etc.

17) Luego la tortuga parece que estaba **morida** [E-Adj]

En la omisión de palabras se incluyó cualquier tipo de palabras. Sin embargo, el niño omitió primordialmente verbos (18) y argumentos (19).

18) Luego la rana estaba [E-Verb-Om] unas flores muy bonitas

19) La rana quería ver que había en [E-Om]

Los errores de género gramatical se describirán por separado porque se presentan en varias categorías gramaticales. El total de errores en este

rubro representa en forma general el 13 % del total de errores presentes en los cinco años. Algunos de estos errores se mostraron en ejemplos anteriores. Véase (7) y (16). Los ejemplos en (20) son ejemplos adicionales en donde el niño utilizó el género gramatical incorrecto.

20 a.) Pero **lo** [E-Cli-Gen] atrapó [la rana]

20 b.) Y lo **jaló** [E-Cli-Gen] [la caña de pescar]

20 c.) **La** [E-Det-Gen] niño y **el** [E-Cli-Gen] *frog* [rana] fueron a pescar

Por último, resulta interesante ver que el niño no muestra errores de género gramatical al inicio del estudio pero que muestra un desarrollo muy inestable. Si bien en el segundo año el porcentaje de errores en el género gramatical aumentó considerablemente, este porcentaje disminuye en los años posteriores. Aumentó un 12 % y 6.7 % en el tercer y cuarto año para volver a incrementar al 15 % en el último año. Claramente el uso del género gramatical es un aspecto vulnerable en contextos minoritarios.

ANÁLISIS DE ERRORES EN EL INGLÉS

Al igual que en la sección anterior, para el inglés se obtuvo un listado de todos los errores identificados en la muestra de lenguaje. Posteriormente se obtuvieron los totales específicos a cada error. La TABLA 2 muestra el porcentaje de errores por clase de palabra en el inglés.

Tabla 2. Porcentaje de errores gramaticales en inglés por año

Clase gramatical	PK	K	1st	2nd	3rd
Verbos	-	76.9	94.1	85.7	20.0
Determinantes	-	0.0	0.0	0.0	70.0
Preposiciones	-	7.7	0.0	0.0	10.0
Pronombres	-	15.4	0.0	14.3	0.0
Otros	-	0.0	5.9	0.0	0.0
Total		100	100	100	100

Como se muestra en la FIGURA 6, el participante mostró una competencia lingüística muy baja al inicio del estudio, pero posteriormente su IG subió a más del 82 % para finales del estudio. Dentro de los errores que predominaron se encuentran los errores en la morfología verbal, que representan un porcentaje muy elevado en los primeros años, con una recuperación significativa en el último año.

En el rubro de verbos se incluyó todo tipo de error gramatical de esta categoría. Sin embargo, el 67 % de los errores en verbos se dio en el uso de verbos irregulares, y el resto, en el uso de la cópula *be* y la marcación *-ed* del pasado, entre otros. El primer caso puede observarse en (21); es decir: los verbos son irregulares y carecen de marcación del presente o la forma correcta del pasado. Por otro lado, en (22) también se encuentran errores de regularización en el uso de la cópula *be* y en donde al verbo irregular se le aplica la terminación regular del pasado (*-ed*).

21) *She get* [E-IV] *underwater* [Ella se fue abajo del agua]

He say [E-IV] (*the the*) *the dog woof* [Él dijo que el perro hizo grr]

He go [E-IV] *in the way with the turtle* [Él se fue al camino con la tortuga]

And the woman throwed [E-IV] (*um*) *a cup of coffee* [Y la mujer tiró (uhm) una taza de café]

22) *He pull* [E-ed] *it up* [Él lo jalar]

The frog just jump [E-ed] *off his hand* [La rana solo brincar de su mano]

The boy was mad because he and the frog was [E-V] *dead* [El niño estaba enojado porque él y la rana estaba muertos]

Los errores en determinantes representan, en forma general, un 14 % del total de los errores presentados en los cinco años. Se presenta mayormente la omisión del determinante y únicamente en el último año del estudio. Véase (23).

- 23) *The boy, his dog, and* [E-Det-Om] *turtle went to the park.* [El niño, su perro y tortuga fueron al parque]
(Um) then he noticed that a woman and a man were having [E-Det-Om] *picnic* [(um) Entonces se dio cuenta que una mujer y un hombre estaban haciendo día de campo]

En cuanto a las preposiciones, los errores en este aspecto representan solo un 5 % del total de errores presentados en los cinco años. El desempeño del niño en este aspecto es más estable que en otras categorías del inglés: 10 % sobre el total de errores en el año. Ciertamente fue mejor que su uso de preposiciones en el español, en donde tuvo un porcentaje de error del 35 % al final del estudio.

El uso de pronombres también mostró un desarrollo estable: el niño mostró errores en el uso de los pronombres únicamente en los años dos y cuatro, 15 % y 14 % respectivamente, con ningún error en el uso de los pronombres al final del estudio. El error fue la inserción de un pronombre después de haber mencionado al referente. Un ejemplo puede verse en (24).

- 24) *The turtle and the boy* **he** [E-Det] *was happy* [La tortuga y el niño él estaba feliz]

DISCUSIÓN

El presente trabajo tenía como primer objetivo analizar la trayectoria lingüística en el español y en el inglés de un estudiante, con el fin de determinar si existe un cambio en la competencia lingüística a temprana edad. El participante del estudio fue un niño bilingüe, quien debido a su entorno lingüístico es considerado un HH del español.

Los resultados de este estudio confirman lo reportado en investigaciones anteriores (Montrul, 2016) sobre la competencia lingüística en los HH. Dichos estudios han reportado que la gramática en la lengua de herencia de estos hablantes usualmente se ve simplificada en comparación

con los hablantes monolingües. En cuanto al cambio en la competencia lingüística, se puede observar que al inicio del estudio el niño mostraba una competencia en el español adecuada para su edad, presentando una buena UME y solo un 7 % de emisiones con error. Sin embargo, comenzó a mostrar signos de deterioro en el español al año de iniciado el estudio, en donde su porcentaje de errores incrementó al 30 %.

Por otro lado, también se ha reportado que, debido a un *input* más variado y al hecho de recibir educación formal en la segunda lengua, el desarrollo del inglés suele mostrar un crecimiento sostenido, lo cual hace que estos hablantes sean más fluidos y con un discurso con menos errores gramaticales, en comparación con su lengua de herencia. Esto es lo que se observa en el participante de este estudio, quien empezó el estudio con una competencia nula o casi nula en el inglés al momento de ingresar a preescolar, pero quien al siguiente año mostró un incremento general en su competencia en el inglés. Contrario a lo observado en el español, en inglés el niño pasó de una UME nula en preescolar a un desempeño muy parecido al que mostró en español en el segundo año y con un índice de gramaticalidad del 45 %. Si bien su IG aún es bajo, este índice mejora con el paso de los años y alcanza un 82 % al final del estudio. Mientras que en español sucede exactamente lo contrario, empezó con un buen índice y bajó a un 58 % al final del estudio.

Dentro de las teorías descritas en la introducción de este estudio se comentó que la trayectoria esperada para el español podría ser la de una adquisición incompleta, en donde no se vería un incremento en medidas de lenguaje tomadas en este estudio. La segunda posibilidad que se planteó fue la de una erosión en el español, en donde las medidas de desarrollo sufrirían un retroceso y la gramaticalidad se vería considerablemente afectada. La última posibilidad planteaba un desarrollo tardío, en donde la competencia lingüística incrementaría, pero a un ritmo lento.

Si bien estas tres teorías plantean distintos resultados lingüísticos, resulta difícil establecer cuándo puede considerarse un desarrollo tardío o cuándo un estancamiento de las habilidades lingüísticas que permite

determinar una adquisición incompleta. Más aun, Montrul (2008) plantea que el desgaste lingüístico y la adquisición incompleta no son aspectos mutuamente excluyentes, y por lo tanto, un HH puede presentar ambos. Aunado a esto, la falta de datos de monolingües no permite comparar si el desarrollo presentado es lento o típico.

Los resultados obtenidos en la UME, el IS y la DL en español muestran que hubo un incremento con el paso de los años. Esto sugiere que a esta edad el niño puede estar aún desarrollando esa competencia. Sin embargo, los datos de gramaticalidad son más reveladores y dejan ver que la teoría del desgaste lingüístico es más probable, ya que los elementos gramaticales que el niño utilizaba con exactitud al inicio del estudio terminan con grandes errores gramaticales, como en el uso de preposiciones, la marcación de género gramatical o el uso de pronombres clíticos.

En cuanto a la trayectoria encontrada en el inglés, se puede observar que el niño ha mejorado, y aún sin llegar a tener un discurso libre de errores gramaticales, los errores que presenta son menores y parecen estar restringidos a tres categorías gramaticales: determinantes, preposiciones y verbos irregulares. Sin embargo, las medidas consideradas muestran un crecimiento mayor que las medidas en español y el discurso se asemeja más al del hablante monolingüe con una exactitud arriba del 80 %.

Los resultados de este estudio muestran que no todas las categorías gramaticales se ven afectadas de la misma forma o al mismo tiempo. Mientras que los pronombres clíticos parecen ser problemáticos en todo momento, el uso de preposiciones no parece verse afectado sino hasta los últimos dos años, cuando el niño pasa de cero errores gramaticales en el primer grado a 26 % y 35 % en segundo y tercer grado.

Es importante mencionar que los estudios en niños bilingües también han encontrado problemas en los determinantes. En el presente estudio los determinantes no son el principal problema para el niño. En cuanto al inglés se han reportado problemas en la morfología verbal, pero con un énfasis en el uso del sufijo *-ed* para la marcación del pasado. Este no parece ser el caso en el presente estudio, ya que solo el 6 % corresponde

a este aspecto. Sin embargo, durante la codificación de errores resultó difícil determinar cuándo un verbo sin flexión de tiempo tenía un significado de pasado o de presente. Únicamente cuando el contexto indicaba claramente una idea en pasado, se consideró como ausencia de marcación del pasado; de otra forma se codificó como un error de verbo únicamente. Futuros estudios deben buscar controlar este aspecto para determinar con más exactitud el uso del pasado.

El último aspecto a destacar en esta discusión es la marcación de género gramatical. Diversos estudios han reportado que un problema muy marcado es el uso incorrecto y altamente variable del género gramatical por parte de niños bilingües o HH. Si bien el participante del estudio tiene un alto porcentaje de errores de género gramatical en preescolar, estos disminuyen considerablemente en el tercer grado.

CONCLUSIONES

En este estudio, se documentó el desarrollo lingüístico en la primera y segunda lenguas de un niño hablante del español como lengua de herencia mediante el análisis de muestras de lenguaje durante los primeros años de la escuela primaria. Los resultados muestran que la competencia y el dominio lingüístico pueden sufrir un cambio temprano.

El participante del estudio mostró un buen desempeño en el español a su ingreso al preescolar y un bajo desempeño en el inglés. Como muestran los datos, las tres medidas consideradas en estudio —la unidad media de emisión, la diversidad léxica y el índice de gramaticalidad— eran mejor en español que en el inglés. Sin embargo, esto se revierte y para cuando se encuentra en tercer grado —cuatro años después— el niño muestra un mejor desempeño en el inglés, especialmente en cuanto al porcentaje de errores gramaticales. Futuros estudios, que incluyan muestras más grandes, necesitan informar sobre cómo los niveles de competencia relativa de cada uno de los idiomas de un hablante de herencia fluctúan durante los años escolares, ya que los cambios en el

dominio contribuyen al desarrollo del conocimiento académico y las habilidades de alfabetización a lo largo del tiempo.

El desgaste lingüístico y la adquisición incompleta son dos aspectos que pueden presentarse en edades tempranas del desarrollo lingüístico de un hablante de lengua de herencia. En un hablante bilingüe ambas lenguas están activas todo el tiempo con la consiguiente influencia *cross-lingüística*. Una exposición constante a ambas lenguas, en conjunto con la alfabetización en la lengua minoritaria, permitiría revertir los procesos de erosión lingüística o adquisición incompleta.

REFERENCIAS

- Anderson, R. (1999). Loss of gender agreement in L1 attrition : preliminary results. *Bilingual Research Journal*, 23(4), 389–408. <https://doi.org/10.1080/15235882.1999.10162742>
- Anderson, R. & Souto, S. (2005). The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with SLI. *Applied Psycholinguistics*, 26, 621-647.
- Argyri, E. & Sorace, A. (2007). Crosslinguistic influence and language dominance in older bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 79.
- Beaudrie, S. & Fairclough, M. (2012). *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. Georgetown University Press.
- Bedore, L., Peña, E., Summers, C., Boerger, K., Resendiz, M., Greene, K., Bohman, T. & Gillam, R. (2012). The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish–English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(3), 616. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000090>
- Benmamoun, E., Montrul, S. & Polinsky, M. (2013a). Defining an “ideal” heritage speaker: theoretical and methodological challenges. Reply to peer commentaries. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 259-294. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0018>

- Benmamoun, E., Montrul, S. & Polinsky, M. (2013b). Heritage languages and their speakers: opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3–4), 129–181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- Berman, R. & Slobin, D. (1986). *Frog story procedures in coding manual: temporality in discourse*. University of California at Berkeley, Institute of Human Development.
- Carreira, M. & Kagan, O. (2011). The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40–64. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>
- Calero Hernández, E. (2017). La discriminación lingüística de los hispanohablantes en Estados Unidos. En Fernández, M., Prado E. & Martínez, L. (coords.), *Estudios sobre Derechos Humanos* (pp. 9-39). Omnia Mutantur S.L.
- Castilla-Earls, A., Restrepo, M. A., Perez-Leroux, A., Gray, S., Holmes, P., Gail, D. & Chen, Z. (2016) Interactions between bilingual effects and language impairment: exploring grammatical markers in Spanish-speaking bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37, 1147–1173.
- Castilla-Earls, A., Pérez-Leroux, A., Martínez-Nieto, L., Restrepo, M. A. & Barr, C. (2019). Vulnerability of clitics and articles to bilingual effects in typically developing Spanish–English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(4), 825-835. <https://doi.org/10.1017/s1366728919000610>
- Cuza, A. & Miller, L. (2015). The protracted acquisition of past tense aspectual values in child heritage Spanish. En Klassen, R., Liceras, J. & Valenzuela, E. *Hispanic linguistics at the crossroads: theoretical linguistics, language acquisition and language contact* (pp. 211-230). John Benjamins Publishing Company.
- De Bot, K. & Schrauf, R. (2009). *Language development over the lifespan*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203880937>

- Eichler, N., Jansen, V. & Müller, N. (2012). Gender acquisition in bilingual children: French-German, Italian-German, Spanish-German and Italian-French. *International Journal of Bilingualism*, 17(5), 550–572. <https://doi.org/10.1177/1367006911435719>
- Gharibi, K. & Boers, F. (2019). Influential factors in lexical richness of young heritage speakers' family language: iranians in New Zealand. *International Journal of Bilingualism*, 23(2), 381-399.
- Gutiérrez-Clellen, V. & Hofstetter, R. (1994). Syntactic complexity in Spanish narratives : a artdevelopmental study. *Journal of Speech & Hearing Research*, 37, 645-654.
- He, A. (2010). The heart of heritage: sociocultural dimensions of heritage language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30(2010), 66–82. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000073>
- Hunt, K. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels. Research report No. 3.* Office of Education, Washington D. C., Cooperative Research Program, National Council of Teachers of English. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED113735.pdf>
- Jacobson, P. & Schwartz, R. (2005). English past tense use in bilingual children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(4), 313–323. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/030\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/030)).
- Kupisch, T. & Rothman, J. (2016). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 564-582. <https://doi.org/10.1177/1367006916654355>
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N. & Durán, P. (2004). *Lexical diversity and language development. Quantification and Assessment.* Palgrave Macmillan.
- Marinis, T. & Chondrogianni, V. (2010). Production of tense marking in successive bilingual children: when do they converge with their monolingual peers? *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(1), 19-28.

- Martinez-Nieto, L. & Restrepo, M. A. (2021) Grammatical gender in Spanish child heritage speakers: incomplete or different acquisition? *Linguistics Approaches to Bilingualism*. <https://doi.org/10.1075/lab.20042.mar>
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog, and a frog, and a friend*. Dial Press.
- Mayer, M. (1973). *Frog on his own*. Dial Press.
- Meir, N., Walters, J. & Armon-Lotem, S. (2017). Bi-directional cross-linguistic influence in bilingual Russian-Hebrew children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 7(5), 514–553. <https://doi.org/10.1075/lab.15007.mei>
- Meisel, J. (2007). On autonomous syntactic development in multiple first language acquisition. En H. Cault-Nulton, S. Kulatilake & I. Woo (Eds.). *BUCLD 31, Proceedings of the 31st annual Boston University conference on language development* (pp. 26-45). Cascadilla Press.
- Miller, J. & Iglesias, A. (2008). *Systematic analysis of language transcripts (SALT)*. English & Spanish (version 12) [Computer Software]. Waisman Center, Language Analysis Laboratory.
- Montrul, S. (2004). Convergent outcomes in L2 acquisition and L1 loss. En Köpcke, B. & Schmid, M. (Eds.), *First language attrition* (pp. 259-280). John Benjamins Publishing Company.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. John Benjamins B.V.
- Montrul, S. (2016). *The Acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.
- Montrul, S. & Potowski, K. (2007). Command of gender agreement in school-age Spanish-English Bilingual Children. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 301-328. <https://doi.org/10.1177/13670069070110030301>
- Morgan, G., Restrepo, M. & Auza, A. (2013). Comparison of Spanish morphology in monolingual and Spanish-English bilingual children with and without language impairment. *Bilingualism*, 16(3). 578-596. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000697>

- Paradis, J. & Grüter, T. (2014). *Input and experience in bilingual development*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.13>
- Pascual y Cabo, D. (2018). Examining the role of cross-generational attrition in the development of Spanish as a heritage language Evidence from gustar-like verbs. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 8(2), 1–24. <https://doi.org/10.1075/lab.15057.pas>
- Pascual y Cabo, D. & Rotham, J. (2012). The (il)logical problem of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. *Applied Linguistics*, 33(4), 450-455. <https://doi.org/10.1093/applin/ams037>
- Pirvulescu, M., Pérez-Leroux, A., Roberge, Y., Strik, N. & Thomas, D. (2014). Bilingual effects: exploring object omission in pronominal languages. *Bilingualism*, 17(3). <https://doi.org/10.1017/S1366728913000631>
- Polinsky, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language: New evidence in support of attrition. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 305–328. <https://doi.org/10.1017/S027226311000077X>
- Restrepo, M. A., Gorin, J. & Gray, S. (2013). *Screening Spanish-speaking children for language impairment: results from a scale development grant*. Inaugural Bilingual Research Conference, University of Houston. Houston, Texas.
- Restrepo, M. A. & Gutiérrez-Clellen (2001). Article use in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Child Language*, 28(2), 433-452. <https://doi.org/10.1017/S0305000901004706>
- Schmid, M. & Köpke, B. (2009). L1 attrition and the mental lexicon. En A. Pavlenko, *The bilingual mental lexicon: interdisciplinary approaches* (pp. 209-238). Multilingual Matters.
- Semel, E., Wiig, E. & Secord, W. (2004). *Clinical evaluation of language fundamentals—Preschool, 2nd Edition (CELF-Preschool-2)*. The Psychological Corporation.

- Silva-Corvalán, C. (2014). La adquisición del español en niños de tercera generación. *Informes del Observatorio*, 5(11). <https://doi.org/10.15427/OR005-11/2014SP>
- U.S. Census Bureau. (2010). *The hispanic population: 2010*. <https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2020/hispanic-heritage-month/mes-de-la-herencia-hispana.html>

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Martinez-Nieto, L. (2022). Cambios tempranos en la competencia lingüística: un estudio de caso de un niño hablante de español como lengua de herencia. *Punto Cunorte*, 8(14), 165-198.

Fechas de recepción: 30 de marzo de 2020.

Fecha de aceptación: 31 de junio de 2021.