

UNED

Facultad
de Filología

Departamento de Lengua Española
y Lingüística General
Universidad de Educación Nacional a Distancia

La diáspora vasca: transmisión del euskera como lengua de herencia

Lis Ruiz de Erentxun Tapiz

Tutora: Dra. Nuria Polo Cano

Máster en Ciencia del Lenguaje y Lingüística Hispánica
Trabajo de Fin de Máster
Convocatoria: febrero 2017



**DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

Fecha: 07/02/2017

Quien suscribe:

Apellidos y nombre: Lis Ruiz de Erentxun Tapiz
D.N.I.: 72813230Z

Hace constar que es el autor del trabajo:

Título completo del trabajo La diáspora vasca: transmisión del euskera como lengua de herencia
--

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

- ✓ Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.
- ✓ Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.
- ✓ Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.

Lis Ruiz de Erentxun Tapiz

AGRADECIMIENTOS:

En primer lugar, quiero agradecer a Nuria Polo Cano por su supervisión y su ayuda, por haber aportado en todo momento una solución a los retos que han ido surgiendo en la realización de este trabajo. Agradecer del mismo modo a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), al departamento de Lengua Española y Lingüística General y a los demás profesores que han impartido las asignaturas del Máster en Ciencia del Lenguaje y Lingüística Hispánica.

Gracias a mi familia, en especial a Marisa Tapiz, así como a Xabier Irujo, Sonia Gastón, Rebeka Campos-Astorkiza, John Ysursa, John Bieter, Juan Uriagereka, Begoña Petxarroman, Karlos Arregi, al Center for Basque Studies, Euskaldunak Québec y muchas más personas e instituciones que han colaborado en la difusión del cuestionario.

Asimismo, quiero agradecer al profesorado del sistema educativo público de modelo D en Navarra por haberme dado la llave del tesoro lingüístico que es el euskera.

Y, por último, agradecer muy especialmente a todas aquellas personas que han dedicado una parte de su tiempo en participar de manera voluntaria y anónima y que han hecho posible la realización de este Trabajo de Fin de Máster.

Hizkuntza bat ez da galtzen
ez dakitenek ikasten ez dutelako,
dakitenek erabiltzen ez dutelako baizik.

“Una lengua no se pierde
porque los que no la saben no la aprenden,
sino porque los que la saben no la hablan”

“A language does not disappear
because those who do not know it do not learn it,
but because those who know it do not use it”.

Joxean Artze

RESUMEN

Los denominados hablantes de herencia del euskera son un tipo de bilingües que han sido expuestos a su idioma materno de manera prolongada (principalmente en el entorno familiar), pero que en muchas ocasiones carecen de las habilidades lingüísticas necesarias y de la competencia comunicativa propia de un hablante nativo al haber crecido y vivido en un ambiente social en el que la lengua dominante es otra diferente al euskera, principalmente inglés. Al mismo tiempo, existe otro tipo de vascohablantes que, a pesar de haber crecido en un entorno mayoritariamente vascófono, por diversas razones decidieron emigrar a un entorno lingüístico diferente, reduciendo así el contacto con su lengua materna y accediendo al aprendizaje de una lengua extranjera (L3). Este estudio ofrece una panorámica de la adquisición y mantenimiento del euskera por parte de los hablantes de herencia y de los hablantes emigrados expuestos a un entorno natural diverso y analiza la erosión en la producción escrita semi-dirigida de una muestra reducida de vascohablantes con el fin de mostrar las peculiaridades del desarrollo lingüístico de estos hablantes. Para realizar nuestra investigación hemos aplicado una metodología cuantitativa y cualitativa, elaborando una tarea de disponibilidad léxica y de redacción libre. Según los resultados obtenidos, los participantes nacidos en EE.UU. muestran más dificultades que los participantes emigrados para mantener su lengua materna en un entorno lingüístico diferente. El euskera se comporta de la misma forma que otras lenguas en la diáspora, aunque se ha descubierto que en el caso de esta lengua la gramática es menos resistente que el léxico a la erosión.

Palabras clave: lengua de herencia, erosión de la lengua materna, euskera, adquisición incompleta, transferencia intralingüística, bilingüismo y multilingüismo, diáspora vasca, transmisión intergeneracional

ABSTRACT

The so-called heritage speakers of Basque are a type of bilinguals who have been exposed to their mother tongue for a long time (especially at home), but sometimes lack the necessary linguistic skills and communicative competence when compared to native speakers since they have been raised in a social environment where another language, mainly English, is the dominant language. On the other hand, another type of Basque speakers that have grown in a Basque environment, have been afterwards exposed to immigration, reducing drastically the contact with their mother tongue and facing the challenge of learning another foreign language (L3). This case study offers an overview of the acquisition and the maintenance of Basque by a reduced sample of heritage speakers and L3 speakers surrounded by a different natural setting and will carry out an analysis of the different attrition levels from a lexical availability test and semi-structured written production. This analysis intends to show the particular characteristics of these speakers' language development. The results of this study show that the Basque heritage speakers have more difficulties than the L3 speakers in maintaining their mother tongue in such a different linguistic environment. Basque has a similar behaviour comparing to other languages in diaspora; nevertheless, the results provide evidence of the fact that grammar is less resistant than lexicon when it comes to attrition process.

Keywords: heritage language, first language attrition, Basque language, incomplete acquisition, intralinguistic transfer, bilingual speakers, linguistic development of Basque diaspora, intergenerational transmission

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN	11
1.1	Justificación del tema elegido	11
1.2	Objetivos	15
1.3	Preguntas de investigación	16
1.4	Estructura del trabajo.....	17
2.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUALIZACIÓN	18
2.1	Conceptos en la adquisición de la lengua	18
2.2	Bilingüismo y organización mental de los sistemas lingüísticos	21
2.3	Lenguas en contacto: alternancia, mezcla y combinación de lenguas	24
2.4	Debilitamiento y adquisición incompleta de la lengua: erosión lingüística.....	27
2.4.1	Influencia de la L1 en la L2	31
2.4.2	Influencia de la L2 en la L1	32
2.4.2.1	La erosión y la disponibilidad léxica	35
2.4.3	Factores en la adquisición y erosión de la lengua.....	36
2.4.3.1	La edad de adquisición	37
2.4.3.2	Duración de residencia.....	38
2.4.3.3	Contacto con L1/L2	38
2.4.3.4	Factores educativos.....	39
2.4.3.5	Actitudes/ motivación	40
2.5	Hablantes de herencia y mantenimiento de la L1	41
2.6	La clasificación actual de los dialectos vascos.....	44
2.6.1	Dialecto occidental o vizcaíno	47
2.6.2	Dialecto central o guipuzcoano	48
2.6.3	Dialecto navarro	49
2.6.4	Dialecto navarro-labortano	50
2.6.5	Dialecto suletino.....	51
2.7	La diáspora vasca en América del Norte	52
2.7.1	¿Qué es la diáspora?	52
2.7.2	Contexto histórico de la diáspora vasca.....	54
2.7.3	Características lingüísticas de la lengua vasca en la diáspora.....	57
3.	MATERIAL Y MÉTODOS	60

3.1	Participantes.....	60
3.1.1	Criterios de selección y características de los participantes.....	61
3.2	Recogida de datos.....	62
3.2.1	Cuestionario sociolingüístico.....	63
3.2.2	Tarea de disponibilidad léxica.....	64
3.2.3	Tarea de expresión escrita libre.....	65
3.3	Análisis de los datos.....	67
4.	RESULTADOS.....	69
4.1	Datos de las participantes nacidos en EE.UU.....	69
4.1.1	Tarea de disponibilidad léxica.....	74
4.1.2	Tarea de redacción libre.....	78
4.2	Datos de los participantes emigrados.....	81
4.2.1	Tarea de disponibilidad léxica.....	86
4.2.2	Tarea de redacción libre.....	91
4.3	Comparación de datos de los participantes nacidos-no nacidos a partir de los distintos factores y tareas analizadas.....	94
5.	DISCUSIÓN.....	97
6.	CONCLUSIONES.....	102
6.1	Limitaciones de este estudio.....	103
6.2	Implicaciones para trabajos futuros.....	104
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
8.	ANEXOS.....	117
8.1	Anexo I: Modelo de carta-presentación para la búsqueda de participantes.....	117
8.2	Anexo II: Consentimiento informado.....	118
8.3	Anexo III: Cuestionario sociolingüístico.....	120
8.4	Anexo III: Tarea de disponibilidad léxica.....	122
8.5	Anexo IV: Tarea de expresión escrita libre.....	123

Índice de tablas, gráficos o figuras

Figura I: Formato del cuestionario sociolingüístico que visualizan los participantes

Figura II: Formato de la tarea de disponibilidad léxica que visualizan los participantes

Figura III: Formato de la tarea de redacción libre que visualizan los participantes

Gráfico 1: Lenguas utilizadas en el ámbito familiar durante la infancia en los participantes nacidos en EE.UU.

Gráfico 2: Lenguas utilizadas en el ámbito familiar durante la infancia por los participantes emigrados

Tabla 1: Datos personales de los participantes nacidos en EE.UU.

Tabla 2: Lenguas utilizadas en el ámbito familiar durante la infancia en los participantes nacidos en EE.UU.

Tabla 3: Lenguas utilizadas durante la adolescencia en los participantes nacidos en EE.UU.

Tabla 4: Competencia lingüística de los participantes nacidos en EE.UU

Tabla 5: Uso de la lengua en contexto de los participantes nacidos en EE.UU.

Tabla 6: Esfuerzo realizado por los participantes nacidos en EE.UU. para hablar como un nativo

Tabla 7: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica (nº de palabras) de los participantes nacidos en EE.UU

Tabla 8: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica (por campos semánticos) de los participantes nacidos en EE.UU.

Tabla 9: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica en euskera de los participantes nacidos en EE.UU.

Tabla 10: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica en español de los participantes nacidos en EE.UU.

Tabla 11: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica en inglés de los participantes nacidos en EE.UU.

Tabla 12: Resultados de la tarea de redacción libre en euskera de los participantes nacidos en EE.UU.

Tabla 13: Datos personales de los participantes emigrados

Tabla 14: Lenguas utilizadas en el ámbito familiar durante la infancia en los participantes emigrados

Tabla 15: Lenguas utilizadas durante la adolescencia por los participantes emigrados

Tabla 16: Competencia lingüística de los participantes emigrados

Tabla 17: Uso de la lengua en contexto de los participantes emigrados

Tabla 18: Esfuerzo realizado por los participantes emigrados para hablar como un nativo

Tabla 19: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica (n.º de palabras) de los participantes emigrados

Tabla 20: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica (por campos semánticos) de los participantes emigrados

Tabla 21: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica en euskera de los participantes emigrados

Tabla 22: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica en español de los participantes emigrados

Tabla 23: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica en inglés de los participantes emigrados

Tabla 24: Resultados de la tarea de redacción libre de los participantes emigrados

Tabla 25: Comparativa de la tasa de errores en la tarea de redacción libre entre el grupo de participantes nacidos en EE.UU. y el grupo de participantes emigrados

APÉNDICE TERMINOLÓGICO (clasificados por orden alfabético)

Adquisición de la lengua

Alternancia de lenguas (*Code-Switching*)

Aprendizaje de la lengua

Área lingüística (*sprachbund*)

Erosión

Bilingüismo analítico

Bilingüismo bimodal

Bilingüismo sintético

Bilingüismo social

Bilingüismo unimodal

Cognados

Combinación de lenguas (*Code-blending*)

Competencia lingüística (Competencia analítica / Competencia sintética)

Contacto de lenguas

Desplazamiento lingüístico (*Language shift*)

Diglosia

Grado de acento extranjero (*Degree of foreign accent*)

Hablantes de herencia- lengua de herencia (“*heritage language*”)

Lengua extranjera

Lengua materna

Lengua mayorizada

Lengua minorizada

Mantenimiento de la lengua (*language maintenance*)

Matriz (lengua)

Mezcla de lenguas (*code-switching*)

Multilingüismo

Plurilingüismo

Regresión lingüística

Segunda lengua

Transferencia lingüística

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado de la investigación desarrollada para el proyecto de fin de Máster en Ciencias del Lenguaje y Lingüística Hispánica en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). A lo largo del mismo se pretende analizar la adquisición y el mantenimiento de la lengua materna en el caso de vascohablantes que han crecido o que han emigrado a un entorno lingüístico distinto al de su lengua materna, principalmente anglófono, reduciendo así el contacto con el euskera.

Las áreas de conocimiento sobre las que se enfoca el presente estudio son tres de las cuestiones lingüísticas concernientes al inventario léxico de hablantes en contextos bilingües y multilingües: en primer lugar, la adquisición de una tercera lengua (L3)¹ por hablantes bilingües nativos (Cenoz *et al.*, 2001; De Angelis y Selinker, 2001; Cenoz *et al.*, 2003a; Gibson y Hufeisen, 2003; Hufeisen y Fouser, 2005; Pavlenko, 2009), la erosión de la L1 (Seliger y Vago, 1991a; Yoshitomi, 1992; Ventureyra y Pallier, 2004) y el multilingüismo (Lanza, 1992, 2007; Leather, 2003; Gallardo, 2007; Lasagabaster y Huguet, 2007).

1.1 Justificación del tema elegido

El lenguaje humano siempre ha sido dinámico por naturaleza y más aún teniendo en cuenta los flujos migratorios y desplazamientos continuos que se perciben en la sociedad globalizada actual. Por este motivo, a lo largo de la vida no solo ganamos competencia lingüística cuando adquirimos una lengua, sino que también la perdemos, como en el caso de la erosión lingüística. De hecho, como afirman Cavalcanti (2006) y Calvo Capilla (2014), no nos referimos en realidad a pérdidas de sistemas lingüísticos sino a cambios lingüísticos. De acuerdo con esta visión, que coincide con la de Herdina y Jessner (2002), de Bot *et al.* (2007) y Köpke y Schmid (2013), la erosión lingüística forma parte de los cambios normales que se producen en la competencia con el discurrir del tiempo. La erosión lingüística aumenta al mismo ritmo de la globalización y que, a pesar de poco estudiado, no es un fenómeno extraño o infrecuente. Por el contrario, y como ya ha sido señalado, es parte integrante del desarrollo lingüístico bilingüe (Köpke y Schmid 2013: 13-14).

¹ De ahora en adelante la abreviatura L1 hará referencia al término de *lengua materna*. Asimismo, se tendrán como sinónimos L2 y *segunda lengua*. Por último, nos referiremos al término de *tercera lengua* con la abreviatura L3.

La erosión de la lengua materna es una cuestión de creciente interés científico en las últimas décadas (De Bot *et al.*, 1991; De Bot y Weltens, 1991); sin embargo, algunas preguntas que abarcan su estudio se encuentran todavía sin resolver. Además, la mayor parte de la investigación publicada hasta la fecha se ha centrado en la erosión que experimentan hablantes de distintas lenguas maternas a la hora de aprender una segunda o tercera lengua, observando la influencia de su L1 en dicho aprendizaje de la L2 o L3. Sin embargo, una menor cantidad de estudios se han dedicado a la erosión que padece la lengua materna al exponerse a un entorno L2 y L3 (estos estudios se han centrado especialmente en la erosión de la L1 que experimentan –jóvenes– “adoptados” internacionales a su llegada al país de acogida y después de que el contacto con su lengua materna se haya visto interrumpido abruptamente, véase Ventureyra *et al.*, 2004; Ventureyra y Pallier, 2004).

La observación de los contextos migratorios actuales permite percibir los resultados del contacto de lenguas y los procesos de cambio lingüístico, tanto en el ámbito social, como individual. El término *lengua de herencia* (*heritage language*) se utiliza frecuentemente en Estados Unidos y Canadá para referirse al idioma que hablan los inmigrantes con sus hijos, en cambio en Europa se ha utilizado con más frecuencia el término idiomas de minorías étnicas (Montrul: 2012:2). En Estados Unidos se han realizado varios estudios con el fin de investigar acerca del español como lengua de herencia en varias comunidades, por ejemplo entre mexicanos en Los Ángeles (Silva Corvalán, 1994) o puertorriqueños en Nueva York (Zentella, 1997). En un contexto sueco existen, entre otros, un estudio de Håkansson (1995) sobre suecos expatriados y otro de Györg-Ullholm (2010) que describe la situación del húngaro como lengua de herencia en Suecia y pronostica sus posibilidades de sobrevivencia en futuras generaciones. Por otra parte son abundantes los estudios sobre bilingüismo, como, por ejemplo, los estudios realizados por Atkinson (2000), Boix-Fuster (2008), Boix-Fuster y Torrens Guerrini (2011), Montrul (2008), Niño-Murcia y Rothman (2008) y Poplack (1980). Sin embargo, el bilingüismo como lengua de herencia parece ser un campo menos explorado.

Como hemos mencionado anteriormente, aunque durante muchos años la erosión léxica haya sido considerada uno de los signos más tempranos y evidentes del proceso de

erosión en sí², existen pocos estudios relativos a la erosión del área léxica en la L1 por influencia de una L2 que aporten una visión comprensiva de lo que conlleva dicho proceso (véase Cook, 2003), y todavía son menos frecuentes los estudios sobre la erosión léxica en la lengua vasca (véase González García, 2016). A través de este estudio trataremos de observar hasta qué punto el área léxica se ve afectada en el proceso de erosión, y si la erosión se da también en otras áreas lingüísticas, como la morfología o la sintaxis.

Asimismo, el hecho de que se hayan estudiado en mayor medida lenguas tipológicamente similares ha podido minimizar en ocasiones el impacto de la propia erosión (Köpke y Nespoulous, 2001). Por consiguiente, resulta de especial interés en el presente estudio analizar las posibles muestras de erosión lingüística que puedan experimentarse en lenguas tan tipológicamente distintas, como son el euskera y el inglés (e incluso el francés, en el caso de la zona francófona de Canadá).

En lo que respecta a la transmisión del euskera en la diáspora y su consecuente probable erosión como L1, según nuestro conocimiento apenas existen estudios que den cuenta de ello (véase la tesis doctoral de González García, 2016, “*Cross-linguistic influences in the phonetic and lexical component in English, Basque and Spanish: Contextual and individual factors in language acquisition and attrition*”).

Por ello, una de las cuestiones principales que ha motivado la realización del presente estudio es el mantenimiento de la lengua materna en la diáspora. En el caso del euskera, numerosos estudios enfocados en la diáspora vasca han priorizado el análisis de la actitud que muestran los vascohablantes hacia su lengua y hacia su cultura (Amorrortu 2003; Totoricagüena 2003, 2005, 2008). Sin embargo, la dinámica del contacto de lenguas, de la lengua vasca, en la diáspora no ha recibido demasiado interés académico (Porcel, 2006). Asimismo, muy pocos estudios realizados hasta la fecha (González García, 2016) han analizado con detalle el cambio o erosión lingüística (en los niveles léxico, fonológico o morfosintáctico) que experimentan los hablantes al emigrar a un entorno lingüístico diferente al de su lengua materna y, por consecuencia, al reducir el contacto con el euskera. Como consecuencia, el presente trabajo pretende dar cuenta de estos cambios.

² Autores como Moreno Cabrera (2016: 11), indican que “el componente más sensible a las influencias entre las lenguas es el léxico”.

De hecho, para los vascos residentes fuera de su tierra, la lengua es uno de los elementos identitarios más difíciles de mantener. Teniendo en cuenta que el español y el francés son lenguas con presencia a nivel mundial, a la hora de emigrar a países anglófonos muchos padres que no dominan el inglés han transmitido a sus hijos tanto la lengua española como francesa, en vez del euskera (Totoricagüena, 2008). Sin embargo, en las regiones en las que se haya un número suficiente de vascohablantes (especialmente en San Francisco, Chino, Bakersfield, Boise y Reno, en el caso de Estados Unidos) o en casos de constante migración circular al País Vasco, se ha observado un mayor uso de la lengua vasca por parte de los progenitores hacia sus hijos en un contexto L3. En el caso de los participantes de la 2.^a y la 3.^a generación que han recibido el euskera como lengua de herencia, resulta de especial interés seguir la evolución que experimenta la transmisión de la lengua materna. Asimismo, otra de las cuestiones a analizar para el presente estudio es qué características biográficas poseen aquellos hablantes que mejor han conservado la lengua vasca como lengua de herencia en la diáspora.

Por otro lado, es cierto que, a pesar de la extensa bibliografía existente sobre la clasificación y características lingüísticas de los diferentes dialectos vascos, también conocidos como *euskalkiak*, tradicionalmente no ha habido consenso sobre las características que mantiene la lengua vasca hablada en la diáspora. Los hablantes de la segunda generación hablan generalmente una variedad de lengua más reducida que la variedad de los hablantes de la primera generación. La tercera generación de inmigrantes, en muchos casos, pierde la lengua minoritaria por completo. Esta consideración es una de las motivaciones principales que nos lleva a analizar en el presente estudio la evolución de la transmisión intergeneracional de las lenguas de herencia en el caso de la diáspora vasca.

Finalmente, siguiendo el enfoque de González García (2016), proponemos un estudio más pormenorizado dividido en diferentes grupos de participantes, con el objetivo de observar cuál de los factores analizados influye en mayor medida en el proceso de erosión de la L1. En este sentido, los factores que se analizan para observar si están relacionados con la erosión son, entre otros, la edad en la llegada al país anfitrión, la duración de residencia, el grado de identificación con la cultura nativa y con la de LE y la frecuencia de uso en L1 y LE. Por otra parte, Opitz (2011) constata que los instrumentos utilizados en algunos estudios podrían no haber sido lo suficientemente precisos para dar cuenta de las evidencias de erosión. Trataremos de abordar esta cuestión.

1.2 Objetivos

En primer lugar, el presente estudio pretende conocer el estado de la lengua vasca que muestra un grupo determinado de hablantes que han nacido en Estados Unidos y que han recibido el euskera como lengua de herencia. Además, este estudio pretende observar los cambios que puedan detectarse en la competencia lingüística de un determinado grupo de vascohablantes nacidos en el País Vasco y que posteriormente han emigrado a los Estados Unidos, siendo su duración de residencia igual o superior a 7 años. Uno de los objetivos principales, por lo tanto, es el de dar cuenta de las características que tiene el euskera utilizado por estos hablantes y averiguar si hay diferencias entre los dos grupos objeto de análisis. De hecho, una de las hipótesis iniciales es que se esperan diferencias entre el grupo de participantes nacidos en EE.UU. y el grupo de participantes nacidos en el País Vasco y emigrados posteriormente, ya que los académicos (véanse Porcel, 2006; Totoricagüena, 2003b) que han investigado sobre la diáspora observan desgraciadamente la tendencia por la cual los grupos étnicos tienden a perder su lengua materna en la tercera generación. Además, tal y como se refleja en el marco teórico (apartado sobre los hablantes de herencia y mantenimiento de la L1), los hablantes de la segunda generación hablan generalmente una variedad de lengua más reducida que la variedad de los hablantes de la primera generación.

En segundo lugar, el presente estudio pretende determinar y analizar las causas o los factores externos de que el euskera que muestra este determinado tipo de vascohablantes reúna unas características específicas. En este sentido, los factores que se analizan para observar si están relacionados con la erosión son, entre otros, la edad en la llegada al país anfitrión, la duración de residencia, el grado de identificación con la cultura nativa y con la de la lengua extranjera (LE) y la frecuencia de uso de la lengua materna (L1) y de la LE. Asimismo, el estudio pretende analizar si se puede predecir la erosión de la L1 por el predominio de un único factor o de varios factores.

En tercer lugar, y en lo relativo a la transmisión de las lenguas de herencia en la 2.^a y 3.^a generación, se pretende responder a las preguntas de investigación sobre qué factores ganan o pierden importancia respectivamente al encontrarse en un nuevo entorno lingüístico, y si surgen factores nuevos que influyen en la decisión de la transmisión lingüística. Partimos de la premisa de que existen factores determinantes en el lugar de origen, que pierden su valor una vez los hablantes se encuentran en otro entorno

lingüístico. La hipótesis de la investigación es que la identidad tiene un papel determinante en la decisión.

1.3 Preguntas de investigación

Para lograr los objetivos mencionados anteriormente, se han propuesto las siguientes preguntas de investigación:

PI 1: ¿Cuál es el estado de la lengua vasca que muestran los participantes nacidos en EE.UU. que han recibido el euskera como lengua de herencia y los participantes nacidos en el País Vasco y que han emigrado posteriormente a EE.UU.? ¿Existen diferencias entre ambos grupos?;

PI 2: ¿Cómo son las características que tiene el euskera hablado en ambos tipos de hablantes? ¿Qué área de la lengua materna experimenta un mayor impacto de erosión?;

PI 3: ¿Se puede hablar de una variedad en la diáspora o, por el contrario, se mantienen los dialectos de origen?;

PI 4: ¿Cuáles son las causas o los factores externos de que el euskera mantenga estas características?; ¿Cuál es la influencia de los factores biográficos y afectivos en la erosión de la lengua materna?;

PI 5: ¿Cuál es el desarrollo de la transmisión de las lenguas de herencia en la 2.^a y 3.^a generación?

A lo largo del trabajo se ha tratado de respuesta a estos interrogantes.

1.4 Estructura del trabajo

En primer lugar, se presenta la fundamentación teórica y contextualización sobre la que se ha basado el presente estudio sociolingüístico, con especial énfasis en la investigación realizada hasta la fecha sobre la erosión de la lengua materna, factores en la adquisición y erosión de la lengua, las lenguas en contacto, la tipología de los dialectos del euskera y el desarrollo de la diáspora vasca.

En segundo lugar, se detallan los métodos y los recursos que se han utilizado a la hora de realizar el cuestionario sociolingüístico, la tarea de disponibilidad léxica y la tarea de expresión escrita semi-dirigida. Asimismo, se expone el procedimiento metodológico que se ha seguido para realizar el análisis de los datos que han facilitado los participantes del cuestionario.

En tercer lugar, se presentan los resultados más relevantes, que dan paso a la discusión acerca de su posible interpretación. El trabajo termina resumiendo las principales conclusiones del estudio junto con una reflexión referente a la investigación realizada. Por último, se añade la lista de las referencias bibliográficas utilizadas en el desarrollo de este estudio, así como los anexos correspondientes.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUALIZACIÓN

En esta sección se ha revisado la fundamentación teórica y contextualización sobre la que nos hemos basado para elaborar el presente estudio sociolingüístico. La sección se divide en los siguientes puntos: 2.1 Conceptos en la adquisición de la lengua, donde se repasa la terminología básica para la comprensión del fenómeno de la erosión. El punto 2.2 Bilingüismo y organización mental de los sistemas lingüísticos se centra en las aportaciones que diferentes autores han realizado sobre la clasificación del bilingüismo. El punto 2.3 Lenguas en contacto: alternancia, mezcla y combinación de lenguas. El punto 2.4 Debilitamiento y adquisición incompleta de la lengua: erosión lingüística expone la influencia que posee la L1 en el aprendizaje de la L2, así como la influencia de la L2 en el debilitamiento y adquisición incompleta de la primera lengua, con especial énfasis en la erosión léxica y en las variedades de aprendizaje en la 2.^a y 3.^a generación. Con esta misma idea de partida comienza el punto 2.5 Hablantes de herencia y mantenimiento de la L1. En el punto 2.6 se hace referencia a la clasificación actual de los dialectos vascos (basada en los criterios de Zuazo, 2014). Y, por último, el punto 2.7 La diáspora vasca en América del Norte analiza el marco teórico sobre la conceptualización de la diáspora, el contexto histórico de la diáspora vasca y las características lingüísticas de la lengua vasca en la diáspora.

2.1 Conceptos en la adquisición de la lengua

En la sociedad multilingüe actual resulta cada vez más frecuente observar situaciones en las que dos o más lenguas conviven inmersas en un determinado contexto político, social, cultural y económico. El auge del bilingüismo y multilingüismo en la sociedad también se ha visto reflejado en la investigación lingüística de la última década, ya que numerosos estudios se han dedicado al tratamiento de la adquisición bilingüe y multilingüe (véase, por ejemplo, Albareda-Castellot, *et al.*, 2011; Aronin y Singleton, 2008; Bialystok, 1991, 1994, 2001; Bialystok *et al.*, 2003; Dupoux, *et al.*, 2010; Genesee, 1989, 2001; Genesee *et al.*, 1995; Jared y Kroll, 2001; Kroll y Sunderman, 2003; Sebastián-Gallés, 2010; Sebastián-Gallés y Bosch, 2009; Sebastián-Gallés, *et al.*, 2005). Muchos hablantes multilingües hoy en día pueden poseer más de una lengua primera (L1)³, es decir, han adquirido más de una lengua simultáneamente en los primeros años de vida y,

³ De aquí en adelante se usarán indistintamente los términos *L1*, *lengua primera*, *primera lengua* y *lengua materna*.

asimismo, puede que hayan aprendido posteriormente más de una segunda lengua o lengua extranjera.

La *lengua materna* se refiere generalmente a la primera lengua adquirida desde los primeros años de vida en el hogar o el ámbito familiar, o en otras palabras, la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación⁴. Con el mismo sentido, en español también se emplea *lengua nativa* y, con menor frecuencia, *lengua natal* (en inglés es muy común usar *native language*).

Uno de los puntos fuertes de los estudios actuales sobre la investigación en la adquisición de la L1 es tratar de analizar la influencia de la lengua materna en el establecimiento del sistema lingüístico mental, así como las similitudes y particularidades que caracterizan a dicha organización mental de los sistemas lingüísticos tanto en hablantes monolingües (que poseen una sola lengua materna) como en hablantes que, por el contrario, poseen más de una L1.

Sin embargo, tal y como menciona Montrul (2013), referirse al término *primera lengua* sugiere que existe una *lengua segunda* y *tercera*. En este caso, dicha terminología hace referencia al orden de adquisición de las lenguas, siendo la *lengua segunda* (L2)⁵ y *tercera* (L3) aquellas que se aprenden de manera consciente una vez adquirida la lengua materna, e independientemente de si el hablante posee una o más de una lengua materna. Esto quiere decir que muchas veces, aunque no siempre, los términos *lengua materna* y *lengua primera* coinciden.

Por otro lado, lo que determina los conceptos de *lengua primaria* y *lengua secundaria* es precisamente su uso y función (Montrul, 2013: 3). Por ejemplo, la *lengua primaria* hace referencia a la lengua que un hablante usa con mayor frecuencia y en diversos contextos, mientras que la *lengua secundaria* es la lengua que un hablante usa con menor grado de frecuencia que la primaria y cuya función puede estar más restringida debido a una serie de factores sociolingüísticos. En el caso de los hablantes monolingües, la lengua primera es también la lengua primaria. Montrul subraya que es posible, en el caso de los hablantes bilingües, el hecho de que la *lengua primera* se convierta en *secundaria* y que la *lengua segunda* se transforme en *primaria* (Montrul, 2013: 3).

⁴ Fuente: Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*.

⁵ De aquí en adelante se usarán indistintamente los términos L2, *lengua segunda* y *segunda lengua*.

Precisamente en este contexto social globalizado, es posible que numerosos hablantes multilingües adquieran desde el nacimiento dos *lenguas maternas* (L1), como hemos mencionado anteriormente y que posean al mismo tiempo una –o incluso varias– *lenguas extranjeras* (LE). El concepto de *lengua extranjera* (LE)⁶ define a aquella lengua que se aprende en un país o comunidad determinada que no utiliza habitualmente dicha lengua (Bongaerts *et al.*, 1997; García Lecumberri y Gallardo, 2003). García Lecumberri y sus colaboradores (2010) afirman que una *lengua extranjera* (LE), como tal, no está extendida en el entorno natural del hablante, a pesar del contacto frecuente que pueda tener con dicha lengua a través de los medios de comunicación, etc. Además, el aprendizaje de una LE normalmente se realiza de manera consciente a través de la instrucción formal, en la que se advierte la ausencia del *input* natural y nativo que caracteriza el aprendizaje de la L2 en un ámbito natural (Ellis y Laporte, 1997; Larson-Hall, 2008; Muñoz, 2008). Esta diferencia de calidad y cantidad en el *input* hace relevante distinguir entre un contexto formal y natural a la hora de investigar sobre la adquisición de la L2 (Purcell y Suter, 1980; Flege *et al.*, 1997a; Flege y Liu, 2001). En este sentido, la investigación sobre el aprendizaje de la L2 en un contexto natural puede resultar atractiva en el caso de inmigrantes residentes en un entorno LE, ya que su situación lingüística (contacto de lenguas) puede proporcionar interesantes percepciones sobre las interacciones fonológicas (véase Baker 1992, Flege 2002, Baker y Trofimovich 2005) y léxicas (Faerch y Kasper 1987a) entre sus lenguas. Asimismo, es necesario mencionar que la investigación en un contexto natural presenta más dificultades que la investigación en un contexto formal.

La distinción entre los términos de *lengua mayoritaria* y *lengua minoritaria* está mucho más relacionada con el estatus sociopolítico de una lengua que con el número de hablantes con el que cuenta dicha lengua (Montrul, 2013: 4). Por lo tanto, no tiene nada que ver con el orden de adquisición o la frecuencia de uso cotidiano de la misma. Se denomina *lengua mayoritaria* a la lengua hablada por los miembros de un grupo etnolingüístico mayoritario, que normalmente posee carácter oficial, cuenta con una tradición escrita y es la lengua de un estado, nación o país. Montrul entiende, por tanto, que también es la lengua del sistema educativo, de los medios de comunicación y toda actividad gubernamental (Montrul, 2013: 4).

⁶ A partir de este momento se usarán indistintamente *lengua extranjera* y *LE*.

Las *lenguas minoritarias*, en cambio, hacen referencia a las lenguas habladas por grupos étnicos minoritarios y que se consideran *minorizadas* por diversas razones culturales, políticas o sociales (Montrul, 2013). Si la lengua materna de un hablante bilingüe es también una lengua minoritaria, es posible que la lengua materna también sea la lengua secundaria de este hablante bilingüe, mientras que su segunda lengua (la lengua mayoritaria) sea su lengua primaria.

2.2 Bilingüismo y organización mental de los sistemas lingüísticos

En cuanto al término *bilingüismo*, las acepciones que ha adquirido este término en las últimas décadas han sido tan dispares como las características del propio fenómeno. Teniendo en cuenta que el bilingüismo, el multilingüismo (social) y plurilingüismo (individual) están aumentando en todo el mundo (Baker, 2011), existen actualmente diferentes enfoques metodológicos para dar cuenta de estos fenómenos. Por ello en este apartado se repasan someramente los puntos más importantes.

En primer lugar, desde un punto de vista morfológico, el término *bilingüismo* está compuesto de una raíz o base léxica *-lingüe-*, que significa “lengua”, y de un prefijo numeral *bi-*, que significa “dos”. En este sentido, Weinreich (1968 [1953]: 1, citado en Richards *et al.*, 1992) y Mackey (1970: 555)⁷ se refieren al bilingüismo como “la práctica de usar alternamente dos lenguas”, sin hacer referencia alguna al grado de competencia o dominio de la lengua, la edad y orden de adquisición, fluidez y frecuencia de uso. La amplia interpretación que proporcionan ambos autores sobre este fenómeno incluye tanto los casos de *bilingüismo simultáneo* (cuando las dos lenguas han sido aprendidas al mismo tiempo) como *secuencial*, es decir, cuando el aprendizaje de una lengua ha sido posterior al aprendizaje de la otra lengua (MacSwam, 2000: 37). Por lo tanto, creemos que ambas definiciones requieren aún de una mayor precisión.

Por un lado, el *bilingüismo simultáneo* ocurre durante la temprana infancia antes de que los fundamentos lingüísticos de las lenguas se establezcan. Este fenómeno es conocido también como la *adquisición bilingüe L1* (Genesee, 2000), ya que ambas lenguas se desarrollan conjuntamente como lenguas maternas. Por otro lado, Montrul (2008) afirma

⁷ Parece evidente que si nos dedicamos al estudio del bilingüismo estamos obligados a considerar dicho término de manera relativa. Además, debemos incluir el uso de no solo dos lenguas, sino de un número indeterminado de lenguas. Por lo tanto, es necesario considerar el bilingüismo como el uso alterno de dos o más lenguas por el mismo individuo (Mackey, 1970: 555).

que el *bilingüismo secuencial* tiene lugar una vez que el individuo haya adquirido un dominio básico de la primera lengua, ya sea en la temprana infancia o posteriormente en la edad adulta. En este último tipo de bilingüismo se considera la existencia de una L1 y una L2 ordenadas secuencialmente. El *bilingüismo secuencial temprano* equivale a la adquisición de la L2 en la temprana infancia (aproximadamente entre los 4-6 años), en la cual el niño aprende la L2 una vez que los fundamentos lingüísticos de su lengua materna están establecidos. Mientras tanto, la adquisición tardía de la L2 en la infancia se extiende al periodo de escolarización. Por último, el *bilingüismo secuencial tardío* equivale a la adquisición de la L2 en la edad adulta, proceso en el cual el hablante aprende la L2 una vez que la lengua materna está totalmente adquirida.

Mientras algunos autores como Macnamara (1967), Weinreich (1968) y Mackey (1970) reconocen que, siempre y cuando un hablante haga uso de dos (o más) lenguas, existirá algún grado de bilingüismo, otros, como Bloomfield (1933), prefieren referirse a la *habilidad* más que al “uso”. Bloomfield (1935: 56) coincide, por lo tanto, con el enfoque generalizado de que ser bilingüe supone dominar dos lenguas a la perfección, teniendo en cuenta su definición de *bilingüismo* como “el control nativo de dos lenguas”. Sin embargo, dicha aclaración no determina las características principales que engloban a este fenómeno, como la frecuencia de uso, el grado de dominio de los diferentes aspectos lingüísticos, etc. De hecho, “tener conocimiento de una lengua” posee un sentido muy amplio, ya que la competencia analítica de un hablante puede darse con diversos grados de eficacia (1. Incipiente, 2. Bajo, 3. Intermedio, 4. Alto, 5. Nativo)⁸. Asimismo se puede poseer un conocimiento escrito de una lengua, pero no hablarla o viceversa (Moreno Cabrera 2016: 24).

El estudio y entendimiento de lo que significa ser bilingüe supone generalmente un contraste entre el que habla una sola lengua –monolingüe- y el que habla más de una –bilingüe (tri- o multilingüe). Por esta razón, los estudios lingüísticos tienden a comparar grupos de hablantes monolingües y bilingües, tanto para establecer patrones de comportamiento y de conocimientos lingüísticos, como para una mayor comprensión de la

⁸ En el ámbito europeo, en el año 2001 entró en vigor el Marco Común Europeo de Referencia, MCER (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf), con el objetivo de proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. El marco establece una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) y homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas, teniendo siempre en cuenta a todas y cada una de las destrezas lingüísticas, es decir, la comprensión escrita, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.

diferencia entre estas dos situaciones lingüísticas (Montrul 2013: 6-8). Asimismo, Montrul (2013) continúa afirmando que el hablante bilingüe tiene la capacidad de cambiar de sistema lingüístico sin esfuerzo y sabe transferir el mismo mensaje de una lengua a otra.

Sin embargo, otros autores como Baker (2011) se han posicionado en contra de comparar a los hablantes bilingües con hablantes nativos, dado que su habilidad para utilizar más de una lengua es definitivamente muy distinta a la habilidad para usar una sola, “por lo que sería tremendamente injusto evaluar la competencia de una persona nativa y una bilingüe en su segunda o tercera lengua utilizando el mismo instrumento de medida” (Ruiz de Erenchun Lizarraga, 2014: 9). Por otro lado, generalmente las personas competentes en dos lenguas cuentan con una lengua dominante (en la cual tienen más fluidez o más habilidad) y suelen identificarse más con una lengua que con otra, dependiendo del contexto social (Montrul, 2013). De hecho, precisamente por el predominio de la lengua principal o primaria, es bastante inusual que los hablantes bilingües posean un nivel de bilingüismo perfectamente equilibrado (Baker, 2011). Montrul (2008: 17) tuvo en cuenta precisamente este aspecto cuando definió el término *bilingüismo* como “el conocimiento y dominio de dos lenguas, aunque en diferente grado”.

Con respecto a la delimitación del grado o nivel de competencia mínimo que un hablante necesita en una lengua para que pueda considerarse bilingüe, existen diversos puntos de vista entre los investigadores, y hasta la fecha no ha habido consenso sobre esta cuestión. Contrariamente a la visión de Bloomfield (1935) que únicamente considera a los “bilingües perfectos” (es decir, con un nivel de fluidez semejante al de un nativo), Macnamara (1967a) propone que un hablante bilingüe es aquel que posee una mínima competencia en una lengua diferente a su lengua materna, en al menos una de las cuatro competencias: comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. Entre los dos extremos se encuentra la definición aportada por Titone (1972), alegando que el bilingüismo es la capacidad de un individuo para hablar una segunda lengua siguiendo los conceptos y estructuras de dicha lengua, en vez de parafrasear las estructuras de su lengua materna. Por lo tanto, Titone considera necesaria la separación de dos sistemas lingüísticos diferentes para el dominio completo de dos lenguas. Grosjean (2010), por su parte, establece que los bilingües hacen uso de dos o más lenguas (o dialectos) en su vida cotidiana, pero añade que estos poseen un conocimiento lingüístico diverso y hacen un uso diferente de dichas lenguas: de este modo, cuando se comunican con hablantes monolingües, limitan su capacidad a una sola lengua, mientras que cuando se encuentran

en modo bilingüe pueden mezclar ambas lenguas (Grosjean, 1997, 1998a, 1998b). Los factores que permiten la elección de una lengua determinada dependen de la situación comunicativa, el interlocutor, la función de la interacción y el tema, entre otros.

Mohanty (1994, citado en Hamers y Blanc, 2000: 7) y Grosjean (1985) limitan la definición de bilingüismo a su dimensión social comunicativa, cuando dicen que las personas o comunidades bilingües son aquellas con habilidad para satisfacer las demandas comunicativas de ellos mismos y de la sociedad en su normal funcionamiento en dos o más lenguas, en su interacción con otros hablantes de cualquiera de todos estos idiomas:

“Bilingüismo significa conocer y utilizar al menos dos o más idiomas [...], el bilingüismo te permite comunicarte con diferentes personas y por lo tanto descubrir diferentes culturas, de este modo tener una perspectiva diferente del mundo. El bilingüismo es un enriquecimiento personal y un pasaporte a otras culturas” (Grosjean, 2010).

A estas alturas distinguiremos entre *bilingüismo (bilingualism)* y *bilingüalidad (bilinguality)*, el primer término referido al estado de una comunidad lingüística en la que existen dos lenguas en contacto y en la que, por consiguiente, se puede hacer uso de dos códigos en la misma interacción y en la que un número significativo de hablantes son bilingües (también conocido como *bilingüismo social*). La *bilingüalidad* hace referencia al estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación social; el grado de acceso varía en función de una serie de dimensiones psicológicas, cognitivas, psicolingüísticas, socio-psicológicas, sociales, sociológicas, sociolingüísticas, socioculturales y lingüísticas (Hamers, 1981; Montrul 2012: 45).

Observamos, por lo tanto, que el concepto de *bilingüismo*, además de ser un término poco unívoco, no es algo estático, sino que ha evolucionado y evoluciona a través del tiempo con gran dinamismo. Por esta razón, las definiciones están continuamente transformándose o remodelándose, según sea el campo de estudio o la especialización desde la que se aborde. Y por todo ello es un concepto difícil de definir.

2.3 Lenguas en contacto: alternancia, mezcla y combinación de lenguas

Cuando dos o más lenguas coexisten en un mismo espacio geográfico se dice que las lenguas están en contacto. Hamers y Blanc (2000) parten del concepto de *lenguas en contacto*, entendido como el uso de dos o más códigos en las relaciones interpersonales e

intergrupales, así como el estado psicológico de un individuo que emplea más de una lengua. En los siguientes párrafos se presentan las diversas actuaciones de los hablantes bilingües en situaciones de lenguas en contacto, véase la alternancia y mezcla de lenguas.

Moreno Cabrera (2016: 49) define la alternancia de lenguas (*code-switching*) como el uso de dos o más lenguas en un mismo discurso o conversación. La diferencia entre alternancia y mezcla de lenguas reside en el hecho de que en el primer caso las reglas gramaticales de las lenguas implicadas no interactúan, pero en el segundo caso sí lo hacen. La mezcla de lenguas, por lo tanto, representa el uso de dos o más lenguas dentro de la misma oración, que no se produce de manera aleatoria, sino que sigue una serie de patrones gramaticales que se intentan hacer explícitos utilizando diversos modelos de análisis gramatical (Moreno Cabrera, 2016: 11).

En cuanto a las funciones de la alternancia y mezcla de lenguas, Moreno Cabrera (2016: 49) insiste en la naturaleza variada de las mismas:

En primer lugar, pueden estar motivadas por una mayor facilidad de acceso a algún componente (léxico, gramatical) de una de las lenguas implicadas. En segundo lugar, pueden tener una función de acercamiento o alejamiento a las personas interlocutoras. En tercer lugar, pueden tener una función identificativa o expresiva en la cual el individuo bilingüe desea resaltar o disimular algún aspecto de su personalidad o formación. En cuarto lugar, pueden utilizarse para indicar algún cambio temático o intencional en el discurso. [...] Hay una serie de factores psicofisiológicos y sociolingüísticos, de los que no son necesariamente conscientes las personas plurilingües, que llevan a un mayor o menor grado, según las circunstancias, en la mezcla o interacción de las gramáticas de las lenguas implicadas.

La teoría de la acomodación de Howard Giles (1984) también desempeña un importante papel en la explicación de la alternancia y mezcla de lenguas por parte de personas bilingües. Dicha teoría se basa en la premisa de que cuando los hablantes interactúan, ajustan su discurso, sus pautas vocales y sus gestos para acomodarse a los otros (normalmente de manera inconsciente). La *acomodación* es, por tanto, el proceso a través del cual una persona intenta alejarse o acercarse a la persona con la que está interactuando mediante algún tipo de cambio lingüístico, que incluye la alternancia y mezcla de lenguas (Moreno Cabrera, 2016: 51).

El contacto de lenguas en territorios o espacios geográficos específicos tiene muchas veces raíces históricas y son varias las circunstancias y eventos políticos que conducen a

esta situación: los procesos de expansión territorial, los procesos de unificación territorial, las situaciones postcoloniales, la inmigración y el cosmopolitismo o la globalización, entre otros (Siguán y Mackay, 1986). En situaciones de inmigración voluntaria o involuntaria, por lo general se trata de personas que se trasladan por razones socioeconómicas o políticas, transfiriendo su lengua de un país (o territorio) a otro. En lo que al tema de este trabajo se refiere, en el caso de Estados Unidos y Canadá, especialmente en los estados de Idaho y Nevada, existe una comunidad considerable de vascohablantes que se han trasladado allí por motivos académicos, profesionales o personales. Actualmente existen ya 2.^a y 3.^a generaciones que han nacido en Estados Unidos o Canadá y que han recibido el euskera como lengua de herencia. En estos casos, la lengua y cultura de origen de los inmigrantes tiende a ser siempre débil y minoritaria con respecto a la lengua mayoritaria del país receptor, que goza de una vitalidad más fuerte.

Cuando dos o más lenguas entran en contacto, se producen cambios estructurales que afectan a todos los niveles de ambas lenguas (en el nivel fonológico, léxico, sintáctico, morfológico, semántico y pragmático), aunque es posible que una lengua se vea más afectada que otra. Por lo general, los cambios que se observan en las situaciones de lenguas en contacto se evalúan con respecto a la norma estándar monolingüe (Silva-Corvalán, 2001) y tienen consecuencias históricas en la evolución de una lengua a través de los siglos. Con frecuencia son las circunstancias políticas y sociales, el grado de bilingüismo individual y la frecuencia de uso de cada lengua lo que determinan la cantidad y dirección de la influencia de una lengua sobre la otra y que repercutirán de manera directa en el mantenimiento de las dos lenguas en una sociedad bilingüe. Es decir que, cuando se da una situación en la que una lengua mayoritaria y una lengua minoritaria coexisten, a veces resulta difícil aprender, desarrollar y mantener el mismo nivel de conocimiento y uso de ambas (Montrul 2013: 31).

En lo referente a las interacciones entre las lenguas del hablante bilingüe o multilingüe, los estudios realizados al respecto se han centrado tradicionalmente en la influencia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2. De hecho, el concepto de *transferencia lingüística* se define como “un procedimiento psicolingüístico por el cual los aprendices de la L2 activan su conocimiento sobre la L1 para desarrollar o hacer uso de su interlenguaje” (Faerch y Kasper, 1987b: 112), así como “la incorporación de características de su L1 en sus sistemas de conocimiento sobre la L2 que el aprendiz está tratando de construir” (Ellis, 1994: 28). Haciendo referencia particularmente a la transferencia en la

comprensión y producción, Ringbom (1992: 87) define el concepto de *transferencia* como “la influencia de elementos y procedimientos basados en la L1 a la hora de comprender y producir textos en la L2”.

Kellerman (1977), por su parte, analizando las condiciones en las cuales se dan casos de transferencia, señala que dicho fenómeno depende de la similitud interlingüística, más particularmente de la similitud “percibida”, a través de la cual el individuo aprendiz percibe una cierta semejanza entre la L1 y la L2 y asume, muchas veces de manera inconsciente, que una determinada palabra de la L1 existe igualmente en la lengua meta. Faerch y Kasper (1987b) se ocuparon del fenómeno conocido como la *elusión de transferencia (transfer avoidance)*. Hoy en día la noción de transferencia lingüística se ha denominado más frecuentemente la *influencia interlingüística (cross-linguistic influence, CLI)*, es decir, el efecto que las lenguas tienen sobre las demás sin tener en cuenta el orden de adquisición (véase Faerch y Kasper, 1987a; Sharwood-Smith y Kellerman, 1986).

El fenómeno conocido como transferencia lingüística, mencionado en los párrafos anteriores, puede serle de ayuda al aprendiz de una lengua extranjera, ya que el conocimiento de la lengua materna (L1) puede tener un efecto de facilitación en el hablante durante el proceso de aprendizaje de una nueva lengua que permita crear conexiones semánticas entre las dos lenguas. Sin embargo, en ocasiones esta transferencia puede llevar a un debilitamiento de la lengua o incluso puede ser indicio de una adquisición lingüística incompleta, que procedemos a analizar en profundidad en el siguiente apartado.

2.4 Debilitamiento y adquisición incompleta de la lengua: erosión lingüística

Aunque la erosión está claramente vinculada al contacto de lenguas, Calvo Capilla (2014), de acuerdo con la clasificación propuesta por Köpke y Schmid (2013) y Gürel y Yilmaz (2013), considera necesario distinguir este proceso de otros como el cambio intergeneracional o el desplazamiento lingüístico (en inglés, *linguistic shift*), los cuales se producen en comunidades lingüísticas y a lo largo de varias generaciones. El input al que tiene acceso un emigrante que forma parte de una comunidad está compuesto por una multitud de variedades que van desde el dominio nativo, hasta las variedades de aprendizaje de la segunda y tercera generación, pasando por la variedad de contacto hablada por los otros emigrantes bilingües (Köpke y Schmid 2013: 15). En general se considera que en el caso de la segunda o tercera generación no se trata de erosión de la L1,

sino de adquisición incompleta (Silva-Corvalán 1994, Montrul 2002). El cambio intrageneracional o erosión, sin embargo, se manifiesta como una reducción progresiva del dominio de una L1 previamente adquirida de forma completa por individuos que emigraron pasada la pubertad y comenzaron a usar la L2 de forma intensiva, con la consecuente reducción del uso de la L1 (Gürel y Yilmaz 2013: 37).

Como advierten Köpke y Schmid (2013: 14), actualmente la definición del término *erosión lingüística* continúa siendo imprecisa, lo cual plantea ciertas dificultades a la hora de diferenciar este fenómeno de otras áreas de investigación en el contacto de lenguas y el desarrollo lingüístico. Así, por ejemplo, “la erosión de la L1 se produce típicamente como consecuencia del contacto de lenguas, particularmente en contexto de inmigración” (Hulsen, 2002: 262)⁹. Además, todavía se observa la necesidad de proporcionar una definición de la erosión lingüística factible y con capacidad testamentaria, o por lo menos que establezca las particularidades que constituirían la ausencia del propio fenómeno (Köpke y Schmid, 2004: 8).

Desde el establecimiento formal del campo de la erosión lingüística en la década de 1980¹⁰, este campo de la pérdida individual del lenguaje ha suscitado un gran interés científico, con el objetivo de proporcionar una comprensión más profundizada sobre el desplazamiento, pérdida o muerte lingüística en comunidades de inmigrantes o minoritarias, así como sobre la pérdida de la lengua intergeneracional¹¹.

De todas maneras, el interés suscitado en este campo de investigación requería ciertos cambios en la terminología. La *erosión lingüística* es definida así como “el deterioro, pérdida o reducción no patológica de la competencia en una lengua (L1 o L2) previamente adquirida por un individuo”¹², diferenciándola así de la afasia y de otro tipo

⁹ Traducción propia del inglés: “[I]anguages are never lost in isolation, and L1 attrition typically comes as a by-product of language contact, particularly in migrant settings”, Hulsen (2002: 262).

¹⁰ La celebración de una conferencia en la Universidad de Pennsylvania (Lambert y Freed, 1982) logró establecer un plan estratégico de investigación en lo referente a la pérdida lingüística en niños y adultos, la pérdida de la L1 y la L2, la pérdida como condición patológica (en casos de afasia o demencia) y en individuos sin ningún tipo de patología (Opitz, 2011), fusionando así diferentes perspectivas psicolingüísticas, sociolingüísticas y neurolingüísticas.

¹¹ En este sentido merecen destacar el proyecto de investigación llevado a cabo en EE.UU., *Language Skills Attrition Project* (Ginsberg, 1986), que trató la erosión del árabe, chino y japonés en una determinada muestra de población estadounidense, mostrando especial interés en la actitud y motivación, uso de la lengua y exposición entre los puntos de medición (Opitz, 2011).

¹² Stolberg y Münch (2010: 19) proporcionan asimismo una definición precisa al concepto de erosión lingüística, afirmando que dicho fenómeno se refiere a los problemas en aumento con la accesibilidad y la

de patologías, como la demencia, el Alzheimer o lesiones cardiovasculares (Ecke, 2004: 322; Köpke y Schmid, 2004: 5; Altenberg y Vago, 2004: 105), o en palabras de Yukawa¹³:

“la regresión permanente o temporal de la competencia o desempeño previo de la lengua por parte del hablante a cualquier nivel lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico o pragmático) a la hora de ejercer cualquier destreza lingüística (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita y juicio metalingüístico)” (Yukawa, 1997: 2).

El fenómeno de la *erosión gradual del lenguaje* se ha identificado como el proceso opuesto al crecimiento lingüístico¹⁴, que puede ocurrir bajo determinadas circunstancias, y en este sentido, la erosión ha sido contemplada por numerosos autores como parte integrante de los cambios normales que se producen en la competencia lingüística a lo largo del tiempo (Herdina y Jessner 2002, de Bot, Lowie y Verspoor 2007, Köpke y Schmid 2013). Es más, Montrul (2005: 201) sugiere que la pérdida de la L1 en un contexto bilingüe es la otra cara de la moneda de la adquisición de la L2, es decir, que ambos son procesos graduales y siguen los mismos patrones. En otras palabras, el paralelismo que realiza entre la adquisición de la L2 y la erosión de la L1 hace entender que en una situación de pérdida de la lengua existe un posible efecto de otra lengua (L2) sobre la L1 (véase también Herdina y Jessner, 2000).

En este sentido, Montrul (2013: 210) considera que la edad del individuo afecta considerablemente el grado de erosión de una lengua; es más, “la relación entre la edad del inicio del bilingüismo y el grado de erosión de la lengua materna están inversamente relacionados”. Es decir que cuanto más joven es el bilingüe cuando comienza a aprender una segunda lengua, más alto es el grado de olvido de la L1¹⁵. Asimismo, cuanto más adulto es el individuo cuando comienza a aprender una segunda lengua, menor es la posibilidad de que su primera lengua se vea afectada.

Actualmente el campo de la erosión lingüística se divide en dos ramas: por un lado, la erosión de la lengua materna, que se centra en la pérdida individual de la L1 (normalmente en comunidades inmigrantes) y, por otro lado, la pérdida de la L2,

recuperación del conocimiento lingüístico que el hablante tenía previamente a su disposición, y cuya causa puede ser, en gran parte, la falta de uso en un contexto bilingüe.

¹³ Traducción propia.

¹⁴ El crecimiento lingüístico supone así el proceso natural de adquisición del lenguaje y en este sentido los autores aportan un enfoque muy interesante al respecto, ya que consideran que la erosión es también un proceso natural.

¹⁵ Hamers y Blanc (2000: 76-77), por su parte, indican que en la *erosión ambiental*, el uso restringido de la lengua materna (L1) como resultado de la adquisición y utilización de la lengua del ambiente (L2) lleva a la pérdida parcial de ciertos aspectos de la L1.

considerada como un subcampo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Opitz, 2011). Por lo tanto, como la influencia lingüística no funciona únicamente desde la lengua materna hacia la L2, sino que se ha demostrado que dicha influencia también se percibe desde la L2 hacia la lengua materna, se trata de un fenómeno bidireccional (véase De Bot et al., 1991; Major, 1992; Köpke, 2001, 2002).

En lo que respecta a la pérdida de la L1, la que más nos interesa para el presente estudio, Major (2001: 62) afirma que representa el cambio que padece la lengua materna como resultado de la influencia de otra lengua (o lenguas). En este sentido, existen pruebas consolidadas de la pérdida de la lengua materna que sufren los inmigrantes que después de varios años en el entorno de la L2 vuelven a su país de origen y que observan cambios fonéticos y léxicos a la hora de comunicarse (véase Mägiste, 1979; Leyen, 1984; Kaufman, 1991 para dar cuenta del proceso que experimentan los niños bilingües que abandonan su L1 originaria cuando se mudan a un entorno L2, a favor del uso exclusivo de dicha L2; Chamorro, Sorace y Sturt, 2015 para dar cuenta de los efectos que la re-exposición al entorno L1 ha tenido en hispanohablantes que mostraron erosión en su L1; y Serratrice, Sorace y Paoli, 2004 para dar cuenta de la influencia interlingüística en la interrelación sintáctica-pragmática durante la adquisición bilingüe y monolingüe italiano-inglés).

Al mismo tiempo, la bibliografía sobre la erosión de la L1 en adultos ha proporcionado un marco teórico un tanto ambiguo, ya que los estudios realizados al respecto han demostrado desde “una pérdida sorprendentemente leve”¹⁶ (de Bot y Clyne, 1989: 87), a pesar de la auto-percepción del declive significativo de la L1 (de Bot *et al.*, 1989; Schoenmakers-Klein Gunnewiek, 1998), hasta muestras de determinados signos de erosión en algunos o todos los niveles lingüísticos (Leyen, 1984; Köpke y Nespoulous 2001; Schmid, 2001; Pavlenko, 2003). Por otro lado, algunos autores como Sharwood Smith (1983: 229) ven la erosión como “un problema generalizado que no se limita a un determinado número de escenarios socioculturales, y en este sentido, Seliger (1991: 227) añade que se trata de “un fenómeno extendido cada vez que se da una situación de bilingüismo”. A pesar de todo,

“después de dos décadas de estudio sobre la erosión de la L1, los investigadores no llegan a un acuerdo sobre si la lengua materna en la que se ha adquirido un dominio alto puede caer

¹⁶ "In cases other than language pathology, we do not expect an established L1 to deteriorate or diverge from the grammar that has been fully acquired" (Seliger 1996: 616, citado en Herdina y Jessner 2002: 95).

en un proceso de erosión y, en caso afirmativo, sobre las particularidades de cómo y por qué ocurre dicho fenómeno” (Köpke y Schmid, 2004: 1) (traducción propia).

Las diferencias metodológicas podrían explicar esta divergencia en los resultados obtenidos, más que la ausencia de dicho fenómeno en sí (Köpke y Schmid 2004, citado en Opitz 2011). En primer lugar, varios de los estudios realizados utilizaron test diseñados específicamente para explotar el conocimiento lingüístico, cuidando la eliminación de factores que podrían impactar en la carga de procesamiento (véase Jaspaert y Kroon, 1989), de modo que la “no pérdida” podría ser cierta únicamente en el ámbito cognitivo.

En el desencadenamiento del proceso de erosión intervienen en mayor o menor medida factores lingüísticos internos (la falta de uso) y externos (la influencia de la L2) (Seliger y Vago, 1991:7-10; Silva-Corvalán, 1994: 92). Esta distinción permite clasificar los desvíos de la norma que aparecen en la L1 de los hablantes afectados por la erosión en dos tipos: intralingüales, debidos a causas internas, e interlingüales, debidos a causas externas, a la influencia de la L2. Entre los primeros están fenómenos como la simplificación, la hipergeneralización y la regularización; entre los segundos se cuentan la transferencia y la convergencia. Los factores extralingüísticos desempeñan un papel decisivo que puede explicar por qué unos hablantes experimentan un grado mucho mayor de erosión que otros (Silva-Corvalán, 2001: 271; Schmid, 2011: 69). Entre estos factores se cuentan antecedentes personales como edad y duración de la inmigración, otras cuestiones más directamente relacionadas con la lengua como el contacto con la L1 y, por último, si bien no menos importantes, factores psicológicos como las actitudes.

2.4.1 Influencia de la L1 en la L2

Con respecto a la pérdida de la L2, De Bot y Weltens (1991: 43-44) distinguen ya entre la pérdida de la L2 y la pérdida de la LE; la primera puede darse en casos en los que el aprendizaje de la L2 se ha dado durante una estancia en el extranjero (recibiendo input natural y nativo) y cuyo deterioro se hace patente cuando el hablante regresa al país de origen de su L1. Sin embargo, la pérdida de la LE ocurre cuando, una vez aprendida la lengua extranjera en un contexto formal, su uso disminuye considerablemente, bien por la falta de oportunidades de comunicarse en dicha lengua o por otro tipo de factores diversos.

La influencia de la lengua materna en la L2 ha sido ampliamente estudiada por los investigadores en las últimas décadas, y se ha demostrado que una de las características más evidentes de la adquisición de la L2 es que el hablante no alcanza una pronunciación

nativa, debida en gran parte a la influencia de la L1 (véase Best, 1995; Flege, 1995; Kuhl y Iverson, 1995). El interés que suscitan los factores y variables que influyen en el grado de adquisición fonética en la L2 ha ido en aumento en las últimas décadas, y se ha observado que no solo los factores contextuales desempeñan un papel esencial en este proceso, sino también diversos factores individuales como la edad de adquisición, el grado de motivación, el grado de identificación con la comunidad, la duración de residencia y el grado de activación de las lenguas.

2.4.2 Influencia de la L2 en la L1

Al contrario que el caso anterior, la influencia de la L2 en la L1 ha recibido menor atención en los estudios. La adquisición de una segunda lengua (L2) ya desde una edad muy temprana puede afectar adversamente el desarrollo de la lengua materna en niños bilingües secuenciales o la lengua minoritaria en niños bilingües simultáneos y secuenciales (Montrul 2013: 207). Esto se traduce en que al ganar competencia en una lengua cabe la posibilidad de perder habilidad en la otra. A continuación se aborda en profundidad el fenómeno de la erosión de la lengua materna (*first language attrition*), debilitamiento y adquisición incompleta de la lengua materna en situaciones de lenguas en contacto.

En un contexto de inmigración, muchos niños inmigrantes se ven obligados a aprender la lengua mayoritaria para tener éxito en la escuela y en su socialización. El idioma que el niño lleva a la escuela forma parte de su identidad y debe ser apreciado en el proceso educativo como un recurso importante en el desarrollo de sus conocimientos generales, su bilingüismo y su interculturalidad (Montrul, 2013: 209). Muchos progenitores inmigrantes sienten una gran dualidad entre, por un lado, mantener su lengua y cultura de origen (ahora convertida en minoritaria) y hacer que sus hijos aprendan la lengua y la cultura de la nueva sociedad para ser exitosos en su futuro, por el otro (Montrul 2013: 208). Sin la menor duda estos conflictos internos tienen repercusiones, ya que lamentablemente muchos padres comienzan a percibir su lengua de origen o de herencia como un obstáculo para el progreso social y profesional, así como un símbolo de minoría o inferioridad. Cabe recordar que en muchos casos, especialmente en Estados Unidos e Hispanoamérica, los niños inmigrantes se escolarizan en la lengua mayoritaria como lengua vehicular y no reciben instrucción en su lengua materna o de herencia. Como consecuencia de ello, generalmente la lengua mayoritaria comienza a tener un mayor

protagonismo en el ámbito familiar (al creer que su uso beneficiará a sus hijos), lo cual también contribuye de manera significativa al decaimiento y olvido de la lengua minoritaria. Poco a poco, a medida que aumenta el uso de la lengua mayoritaria en casa, disminuyen las oportunidades de escuchar y hablar la lengua de herencia –con la consiguiente pérdida de habilidad gramatical y comunicativa–, y en consecuencia, se inicia el abandono gradual de la lengua minoritaria en el hogar. El hablante bilingüe puede manifestar una serie de cambios estructurales en su lengua materna y hasta puede adquirir lo que muchos describen como *acento extranjero* en su propia lengua. Al final de este proceso, es probable que el uso de la lengua mayoritaria haya desplazado por completo el uso de la lengua minoritaria en el ámbito familiar.

Montrul (2013: 208) considera inevitable el desplazamiento de la lengua minoritaria en el ámbito familiar a través de las segundas y terceras generaciones en el caso de las familias inmigrantes, especialmente en los Estados Unidos. El desplazamiento de una lengua puede contribuir a la pérdida de la misma, al menos de forma indirecta porque el *input* lingüístico en dicha lengua se reduce considerablemente. De hecho, algunos niños bilingües pueden incluso hacerse monolingües en la lengua mayoritaria.

Por ello, en estas situaciones de bilingüismo sustractivo, la restricción de la competencia comunicativa y gramatical en la lengua minoritaria puede causar efectos perjudiciales e irreversibles al bienestar social y psicológico del niño (resultados académicos en la escuela, socialización e integración cultural, etc.).

Una de las manifestaciones más comunes de la falta de uso de la lengua es la pérdida de espontaneidad y fluidez, o la lentitud en procesar la información y recuperar palabras o frases, que puede evaluarse mediante la aplicación de tareas de disponibilidad léxica (Montrul, 2013: 211). Dichas dificultades quedan en evidencia, por ejemplo, en el titubeo a la hora de expresarse de manera oral y en la dificultad para buscar palabras en el léxico mental, debido a la ralentización del procesamiento y a la reducción de vocabulario activo. Para compensar su falta de vocabulario y de fluidez durante la producción oral espontánea, los bilingües tienden a cubrir sus huecos léxicos con palabras prestadas de la otra lengua. También compensan estas lagunas comunicativas con la alternancia de códigos. En este último caso, es posible que el bilingüe no respete las reglas sociolingüísticas y pragmáticas de la alternancia de códigos y alterne códigos en presencia de personas monolingües, por ejemplo (Montrul, 2013: 211). Además de la disminución de

la eficacia y rapidez del procesamiento de la lengua, los bilingües que manifiestan erosión de su lengua comienzan a evitar el uso de estructuras complejas y hasta pueden llegar a cometer errores gramaticales o la creación de palabras nuevas por transferencia de la segunda lengua (calcos, etc.).

Los procesos relacionados con la erosión de la L1 se deben a dos factores: el primero es la presencia, el desarrollo y la posible dominancia del sistema L2, que llevaría al cambio lingüístico inducido externamente. El segundo factor la reducción dramática del uso e input de la L1, que llevaría al cambio lingüístico inducido internamente (Seliger y Vago, 1991: 10).

En palabras de Schmid y Köpke (2009), una de las falacias que se repiten en la investigación sobre la erosión L1 es la interpretación de cualquier indicación de influencia interlingüística (*crosslinguistic influence*, CLI) como claro indicio de erosión, especialmente en el nivel léxico. En este sentido, Pavlenko (2004) propone cinco tipos de influencia interlingüística: (1) préstamo (uso de elementos L2 morfológicamente y fonológicamente similares que se integran en el sistema L1); (2) restructuración (cuando los elementos existentes en la L1 se reanalizan de acuerdo a semántico correspondiente al elemento L2, modificando así su significado); (3) convergencia (asimilación de elementos L1 y L2, creando una forma única diferente a la de la L1 y L2); (4) desplazamiento (proceso de cambio de los términos L1 hacia las normas especificadas en la L2); y por último, (5) erosión.

La clasificación propuesta por Pavlenko (2004) insiste en la necesidad de distinguir entre la restructuración/pérdida inducida internamente que se da en la erosión, de los procesos inducidos externamente (los cuatro primeros casos). Por lo tanto, los cambios que se experimentan en el sistema de la L1 asociados al contacto de lenguas no siempre forman parte de un proceso general de erosión. La dificultad metodológica que deriva de dicha clasificación reside en que muchas veces no resulta evidente si un hablante alterna de lengua de manera intencional con un objetivo pragmático o semántico, o si dicha alternancia es la consecuencia de la falta de disponibilidad del término en la L1. De hecho, aunque el hablante indique que es incapaz de localizar un término léxico específico en la L1, no quiere decir que dicho término se haya perdido definitivamente, ya que todos los hablantes experimentan alguna vez dificultades a la hora de dar con la palabra adecuada (véase Ecke, 2009).

Por este motivo, la investigación sobre la erosión léxica no debería depender del análisis superficial en la alternancia o préstamos lingüísticos en la L1, sino que deberían aplicar medidas holísticas y controladas que revelen una descripción más detallada y precisa acerca del repertorio lingüístico del hablante (Schmid y Köpke, 2009). Esto es lo que se pretende con nuestra investigación.

2.4.2.1 La erosión y la disponibilidad léxica

Los estudios actuales sobre la erosión L1 afirman que, aunque los efectos de la erosión se perciban en todos los niveles del conocimiento y uso lingüístico, el léxico es el área más vulnerable o sensible del sistema lingüístico en el que la erosión se manifiesta con mayor severidad (Weinreich, 1953; Anderson, 1982; Weltens & Grendel, 1993; Köpke, 2002), por lo que esta área ha recibido un interés predominante en la investigación sobre la influencia de la L2 en la L1.

El léxico es un sistema lingüístico abierto con mayor extensión y flexibilidad, conformado por una red de elementos que cuentan con una interdependencia menor que otras áreas lingüísticas como, por ejemplo, el inventario fonológico. Precisamente esta flexibilidad del léxico permite un cierto proceso de cambio, pérdida o desplazamiento lingüístico. Se ha demostrado que la pérdida de una cierta cantidad de conocimiento léxico puede tener lugar sin mayores consecuencias en el sistema general; en la mayoría de los casos, la trayectoria de pérdida comienza con una fase inicial de gran estabilidad, seguida por una fase drástica en la que una cantidad considerable de información se desvanece en un corto periodo de tiempo, y que finalmente se estabiliza nuevamente (Schmid y Köpke, 2009).

Los estudios que han tratado de proporcionar un punto de vista más extenso sobre las particularidades que conlleva el proceso de la erosión se han realizado prácticamente en su totalidad a través de tareas controladas. Sin embargo, este tipo de tareas limitan muchas veces su potencial a la hora de demostrar la reducción de accesibilidad léxica, puesto que dependen de ciertas características del estímulo (por ejemplo, la representación mental del léxico durante la nominalización a través de imágenes, o las limitaciones para acceder a una cierta área léxica en tareas de fluidez verbal y semántica). Estudios previos que han examinado la erosión léxica mediante la expresión libre también han detectado limitaciones en cuanto a que hasta la fecha han dependido de medidas de relaciones tipo-

token, que no permiten la percepción en la frecuencia/sofisticación léxica o en las características de la distribución de los elementos a lo largo del texto.

Las tareas controladas, como medir el tiempo de respuesta que emplea el participante para nombrar una determinada imagen, permite al participante focalizar su atención en el proceso de recuperación del léxico. Por otro lado, en la expresión libre, el procesamiento de la lengua tiene lugar en diversos niveles lingüísticos de manera simultánea, por lo que pueden dar efectos de compensación, por ejemplo entre la complejidad/precisión morfosintáctica y la diversidad léxica, o entre el uso de elementos lingüísticos menos frecuentes y la fluidez. Esto sugiere que aquellos hablantes que experimentan cierta erosión de la lengua y que muestren dificultades con otra partes del repertorio lingüístico, podrían mostrar asimismo diferencias más significativas en el control de la expresión libre, en comparación con el control de las tareas controladas (Schmid y Jarvis, 2014).

Los estudios basados en la expresión libre deben plantear una solución ante el problema de cómo evaluar la diversidad léxica que se recoge en este tipo de datos (esta cuestión ha sido de especial interés recientemente, véase Jarvis, 2012, 2013a, 2013b para una mayor profundización). Tradicionalmente se ha procedido a la medición de la diversidad léxica a través de medidas basadas en el ratio tipo-token (*type-token ratio*, *TTR*), que relaciona el número total de palabras en un texto determinado con el número total de lemas diferentes (Jarvis, 2002; Schmid, 2011). TTR simples han demostrado ser una medida de diversidad léxica problemática en la expresión libre, en cuanto a que varían como función de la longitud del texto, ya que el ratio de repetición de palabras aumenta inevitablemente conforme aumenta la longitud del texto. McCarthy y Jarvis (2007) demuestran que este problema persiste incluso en las medidas de diversidad léxica que parecían poder sobrellevar el impacto de longitud, como el índice de Guiraud, índice de Yulex K, o VOCD (véase McCarthy y Jarvis 2007). Una segunda cuestión de interés teórico es el papel que desempeña la activación vs. la inhibición de la erosión léxica.

2.4.3 Factores en la adquisición y erosión de la lengua

La erosión y el olvido de una lengua en un contexto bilingüe son posibles pero no inminentes y dependen de muchos factores. Köpke y Schmid (2004: 15) enumeran las variables extra-, socio- y psicolingüísticas propuestas que puedan influir en el grado de erosión/mantenimiento de la L1: la edad de adquisición de la L2, la edad en el inicio de la

erosión L1, el tiempo transcurrido desde el inicio de la erosión (también denominada *duración de residencia* en contextos L2), el nivel educativo, las actitudes con respecto a las lenguas y, por último, la frecuencia, el grado y los parámetros de uso de la lengua erosionada. Sharwood Smith (1983: 50) añade a esta lista de variables la aptitud, motivación y diferencias en la madurez cognitiva, así como la concienciación acerca de la erosión. Como resulta evidente, Opitz (2011: 50) destaca la problemática de separar cada una de las variantes mencionadas y de excluir su interacción con otros factores.

2.4.3.1 La edad de adquisición

Como hemos mencionado en el apartado anterior sobre el bilingüismo, la relación entre la edad del inicio del bilingüismo y el grado de erosión de la lengua materna están inversamente relacionados (Montrul, 2013). De manera general los adultos resultan menos vulnerables y parece afectarles en menor grado la erosión de la L1, en comparación con la erosión que experimentan los niños en la erosión de la L1 o los aprendices de la L2 con respecto a la pérdida de su L2 (Köpke y Schmid, 2004: 10). Igualmente, la erosión de la L1 durante la infancia (niños de 12 años aproximadamente que han sido desplazados a otro entorno lingüístico) parece resultar mucho más severa que la erosión en fase adulta (véase Kaufman, 1991; Schmid, 2000: 647; Köpke y Schmid, 2004: 9).

Los estudios que investigan la relevancia de la edad de adquisición (Ammerlaan 1996, Pelc 2001, citado en Opitz, 2011: 51) han sido capaces de mostrar el efecto de la edad si comparan a participantes cuya exposición al entorno L2 comenzó en la pre-pubertad y post-pubertad respectivamente. Sin embargo, no ha sido posible demostrar el efecto de dicha variable en estudios realizados únicamente con participantes adultos (Opitz, 2011). Por lo tanto, podemos concluir que aquellos adultos que adquirieron el nivel de competencia nativo en su L1 poseen más oportunidades de mantener su L1 en comparación con jóvenes que no pudieron establecer del todo las bases de su L1, pero cuentan con peores perspectivas conforme la edad de inmigración aumenta. En este sentido, Opitz (2011: 52) subraya la precaución a la hora de distinguir entre la erosión y la no-adquisición. El alcance de clasificar como *pérdida* algo que nunca se ha llegado a adquirir es mayor en la infancia (los sistemas menos desarrollados y complejos mentalmente pueden remplazarse con más facilidad por otro sistema mejor establecido). Aunque los sistemas L1 en adultos nunca dejan de expandirse, por lo menos en el nivel léxico (Singleton, 2003: 8), el ritmo con el que sucede es más pausado (Opitz, 2011: 52).

Estas diferencias entre el léxico y la gramática residen en que la gramática es un sistema cerrado (cuya adquisición plena se alcanza sobre los 15 años), mientras que el léxico es un sistema abierto.

Otra diferencia fundamental entre aprendices L2 jóvenes vs. adultos reside en que cuando la adquisición de la L2 tiene lugar al mismo tiempo que el establecimiento de la L1, existe interacción entre ambas lenguas, hasta el punto de que la L2 puede relevar a la L1 como lengua dominante.

2.4.3.2 Duración de residencia

La duración de residencia en el país de acogida L2 o el tiempo transcurrido desde el inicio de la erosión coincide con el momento de la inmigración y la exposición continua al entorno nativo L1. Sin embargo, el grado de uso de la L1 no explica la compleja situación que deriva de los estudios realizados hasta la fecha, demostrando que los cambios suceden gradualmente y varían en las diferentes etapas (Opitz, 2011: 56).

Tal y como describen Köpke y Schmid (2004: 11), cuando el acceso a la L1 se ralentiza gradualmente con respecto al acceso a la L2 (el nivel de competencia L2 no debe ser necesariamente nativo), este fenómeno es denominado desplazamiento en la dominancia de la lengua (*linguistic shift*). Dependiendo del área cognitiva analizada y del tipo de tareas propuestas en los estudios, se ha demostrado que la dominancia lingüística parece cambiar entre los 3 y 7 años de duración de residencia (Mägiste, 1979; Frenck-Mestre, 1993, citados en Köpke y Schmid, 2004). Por este motivo, para el presente estudio hemos tenido en cuenta a participantes cuya duración de residencia supere los siete años. Dicho cambio en la dominancia lingüística puede ser el precedente de la erosión (Köpke y Schmid, 2004: 12).

Además del impacto del nivel de competencia inicial, otro tipo de factores desempeñan un papel esencial como signos de erosión, véase el grado de contacto con la L1 y la proximidad tipológica.

2.4.3.3 Contacto con L1/L2

La variable que recoge información sobre el contacto con la L1 (frecuencia, grado y parámetros de uso de la L1) se puede confundir fácilmente con la duración de residencia y la edad de adquisición de la L2 (Opitz, 2011: 58) y puede ser clave, de todas las variables

sociológicas y biográficas analizadas, en situaciones de contacto de lenguas. Los estudios realizados desde una perspectiva psicolingüística parecen respaldar la conexión entre la falta de uso y la erosión, como indica Major (2002: 79): “la pérdida o erosión de la L1 se da con frecuencia en hablantes que experimentan exposición constante con la L2 y que usan con menor frecuencia la L1”, y cuanto más aumente el uso de la L2, más disminuyen el tiempo y contextos disponibles para el uso de la L1.

El uso de la lengua varía enormemente según la edad, el contexto de adquisición, y la situación personal y social del individuo. La edad y el contexto de adquisición de las dos lenguas, mencionados hasta ahora, también pueden determinar cómo y cuándo la persona bilingüe usa las dos lenguas en su vida cotidiana. Por ejemplo, los niños bilingües pueden hablar desde temprano ambas lenguas. Otros bilingües, por su parte, pueden identificar una de las dos lenguas con el uso escrito y la otra lengua con el uso oral. Aunque hay bilingües que usan las dos lenguas en todo tipo de contextos, es probable que aún el uso de una lengua predomine más que la otra, y es evidente que no siempre es posible usar las dos lenguas con la misma frecuencia en la vida diaria (Montrul, 2013).

El papel que desempeña la falta de contacto como factor principal en la erosión de la L1 ha sido ampliamente corroborado (véase de Bot, Gommans *et al.*, 1991; Köpke, 1999; Schoenmakers-Klein Gunnewiek, 1998; Hulsen, de Bot *et al.*, 2001). De todas maneras, la elección del uso lingüístico depende de la actitud del hablante, e incluso en ocasiones otros motivos socio-geográficos más allá del control del hablante pueden no dejar opción en la elección de la lengua (Köpke y Schmid, 2004: 13).

2.4.3.4 Factores educativos

La existencia de ciertas áreas exclusivamente L1 dentro de un contexto L2 puede facilitar el mantenimiento de la fluidez en la L1 (Kadt 2001: 63). En este caso estaríamos hablando de una estrategia integradora en vez de asimiladora.

Los antecedentes sociales del hablante parecen desempeñar un papel menos relevante de lo esperado, en comparación con el nivel educativo, el dominio en otras lenguas y la duración de residencia en el país de acogida (Jaspaert y Kroon, 1989, citado en Opitz, 2011: 61). El hecho de percibir la L1 con un estatus social bajo conlleva a una actitud negativa hacia dicha lengua, a favor de una L2 con un estatus social más elevado y

perjudicando así en la erosión de la L1 (Seliger y Vago, 1991: 4). Opitz (2011: 62) señala la dificultad de aislar el factor educativo, ya que puede confundirse con otras variables.

Dentro del factor educativo, autores como Baker (1996) o Hansen (2001) han establecido que la habilidad literaria de la L1 es una condición importante para prevenir la erosión, el desplazamiento (Davies 1986) y, por lo tanto, la muerte (Jahn, in Ammerlaan, Hulsen *et al.*, 2001) de la L1, en parte porque aprender un código escrito aumenta el estatus social de dicha lengua y en parte porque permite fijar la correspondiente lengua en la mente; lo que explicaría por qué la erosión es más patente durante la infancia que durante la edad adulta (Olshtain, 1986, citado en Köpke y Schmid, 2004).

Köpke y Schmid (2004: 10) indican que un mayor nivel educativo afecta positivamente a la actuación lingüística general y a la capacidad de resolver ciertas tareas lingüísticas. Sin embargo, el estudio llevado a cabo por Jaspaert y Kroon (1989) no ha podido responder a la pregunta de si hay un nivel educativo mínimo que debe alcanzarse para mantener de manera más efectiva la L1.

2.4.3.5 Actitudes/ motivación

Con el objetivo de medir el factor psicolingüístico de la actitud y la motivación, Schmid (2004) recomienda el uso de tareas en las que se reproducen grabaciones del mismo texto en las lenguas que los participantes dominan, sin saber que se trata del mismo hablante bilingüe –con alto dominio- el que reproduce dichos textos. Seguidamente los participantes deben juzgar a “ambos lectores” en diversas categorías como la amabilidad, la cercanía, etc. De esta manera el investigador tiene acceso indirecto a la evaluación emocional de los participantes en sus respectivas lenguas y culturas (Opitz, 2011: 65).

Independientemente del tipo de procedimiento que se aplique en el estudio, asumimos que una actitud más positiva hacia la lengua implica un mejor mantenimiento de dicha lengua. De todas maneras, tal y como indica Hulsen (2000:23, citado en Opitz, 2011: 65), esto se producirá únicamente si dicha actitud se ve reflejada en medidas concretas para mantener la lengua.

En el debate sobre el papel que desempeñan la actitud o la motivación personal, Opitz (2011) subraya la necesidad de distinguir entre dos facetas: 1) las actitudes de los inmigrantes hacia la comunidad de acogida y hacia su propia comunidad (Boyd, 1986), y

2) sus actitudes con respecto al mantenimiento de la lengua y al aprendizaje lingüístico. En el primer punto, se parte de la base de que las actitudes interactúan con la construcción de la identidad, las redes sociales que se utilizan y, por último, el mantenimiento de la lengua (de Bot y Hulsen, 2002: 256). Respecto al segundo punto, es necesario tener en cuenta que una lengua en particular no forma necesariamente parte en la construcción de la identidad personal y étnica; en otras palabras, los hablantes pueden mostrar una marcada identidad étnica y una fuerte integración dentro de una comunidad étnica, pero al mismo tiempo pueden oponerse a toda medida a favor de la lengua asociada originalmente con dicho grupo étnico (Opitz, 2011: 67). Otro motivo que explique una visión negativa hacia al mantenimiento de la L1 y la transmisión de la misma a las siguientes generaciones puede ser una visión negativa hacia el aprendizaje de lenguas en general. Al mismo tiempo, una persona que guarde experiencias positivas durante el proceso de adquisición de la lengua extranjera y, por lo tanto, una visión positiva sobre el aprendizaje de lenguas en general, empleará sin lugar a dudas las medidas necesarias a favor del mantenimiento de la L1. Por ejemplo, en un estudio sobre niños bilingües de segunda generación (véase Clyne, Rossi Hunt *et al.*, 2004), existen evidencias indirectas de que el aprendizaje de la L3 influye positivamente el mantenimiento de la L1, a través de la optimización de la actitud y de la facilidad de aprender/mantener lenguas.

Aunque la relación entre la experiencia negativa en el aprendizaje de la L2 y la erosión de la L1 no haya sido tratada en la bibliografía actual, la propuesta a favor de dicha relación remarca que el mantenimiento y re-aprendizaje de la L1 se asemeja al aprendizaje de la L2, lo que quiere decir que los recursos aplicados en el aprendizaje L2 (por ejemplo, crear listas de vocabulario sobre la base de conexiones semánticas) han demostrado ser efectivas en la reactivación de la L1. Este enfoque aporta una visión muy interesante, ya que numerosos modelos de aprendizaje de la L2 tratan de simular los procesos de adquisición de la L1, con la esperanza de poder aprender la L2 de manera más efectiva (Opitz, 2011: 68).

2.5 Hablantes de herencia y mantenimiento de la L1

Como ya se ha explicado, el término *lengua de herencia* (*heritage language*) hace referencia a aquellas lenguas que no sean consideradas lenguas dominantes en un contexto

social concreto¹⁷. Los denominados *hablantes de herencia*, en palabras de Acosta Corte (2013), son un tipo de bilingües que han sido expuestos a su idioma materno de manera prolongada, pero que en muchas ocasiones carecen de las habilidades lingüísticas necesarias y de la competencia comunicativa propia de un hablante nativo al haber crecido y vivir en un ambiente social en el que existe otra lengua dominante. Aunque el término *hablante de herencia* se ha tratado desde muchos puntos de vista y desde diversos ámbitos, como el de la lingüística teórica, la pedagogía o los estudios culturales, para el presente estudio se adoptará la definición de Valdés (2001) por ser la que mejor retrata la realidad de los hablantes de herencia desde el punto de vista de la lingüística adquisicional, argumentando que un hablante de herencia "se ha criado en un hogar donde se habla otra lengua distinta a la lengua dominante (en el caso de países anglosajones, el inglés), que habla o al menos comprende el idioma y que es, hasta cierto punto, bilingüe en esa lengua y en la lengua dominante" (Valdés 2001: 38). Esta definición es perfectamente aplicable a cualquier otro caso en que la adquisición de la lengua por parte de un hablante es incompleta, al desplazar la lengua dominante en la sociedad a la lengua que el individuo comenzó a adquirir en un primer momento. Con el auge de la globalización y las migraciones masivas de grandes segmentos de población de unos lugares a otros, esta realidad será cada vez más común en los países desarrollados con grandes comunidades de inmigrantes (Acosta Corte, 2013).

Sin embargo, como argumenta Carreira (2004), resulta difícil encontrar una definición tan inclusiva que permita dar cuenta del amplio espectro de sujetos que la etiqueta *hablante de herencia* puede llegar a incluir. Las características socio-demográficas y culturales de los Estados Unidos, que no son en absoluto homogéneas, junto con la enorme fluctuación en el grado de competencia comunicativa que pueden poseer estos hablantes, hacen que la definición de Valdés (2001) sea la que quizás describa esta realidad con una mayor capacidad abarcadora. Asimismo, merece la pena subrayar la tendencia sugerida por Muñoz Molina en la *Enciclopedia del Español en el Mundo* (2006), que valida la hipótesis de que la exposición reducida a la lengua vehicular del ámbito familiar causa poco a poco la pérdida de las habilidades en la lengua de herencia en el caso de niños de minorías lingüísticas, como es el caso del español en los EE.UU.; se trata de un patrón

¹⁷ Véanse los artículos de Fishman, Valdés y Wiley en Peyton, Ranard y McGinnis (2001) para una mayor profundización en la definición de *lengua de herencia*.

que parece repetirse en los inmigrantes de origen latinoamericano y Muñoz Molina sostiene al respecto que la primera generación

“aprende el nuevo idioma con dificultad y vive en comunidades donde el idioma de origen es el de la familia [...]; los hijos de esta generación son bilingües: el idioma de sus padres es su lengua familiar, pero con sus amigos y en la escuela se entienden en inglés, y el inglés es la lengua en la que se encuentran más cómodos, y la que usarán cuando salgan del barrio de origen [...]; la tercera generación es ya monolingüe” (Muñoz Molina, 2006: 724).

Montrul (2013) coincide con Muñoz Molina en que la erosión de una lengua materna en adultos “generalmente se manifiesta en la primera generación de inmigrantes, quienes por lo general han vivido en el país al que inmigraron por más de diez años; a medida que aumenta el uso diario de la segunda lengua y se convierte en lengua primaria, disminuye el uso de la lengua materna y se convierte poco a poco en lengua secundaria” (Montrul, 2013: 210). El grado de desgaste de esta suele ser directamente proporcional a la edad de comienzo del bilingüismo y de la exposición continuada a la lengua dominante de la sociedad. Por lo que se concluye que la exposición temprana a la segunda lengua profundizará en mayor medida la pérdida de la lengua materna.

Joshua Fishman (2001) identifica tres tipos de lenguas de herencia en el caso de Estados Unidos, que enfatizan las condiciones históricas y sociales de otras lenguas relativas al inglés. Estas tres categorías son:

- 1) Lenguas de herencia inmigrante (*immigrant heritage languages*) hacen referencia a las lenguas habladas por inmigrantes que llegaron a Estados Unidos después de su independencia.
- 2) Lenguas de herencia indígena (*indigenous heritage languages*) son aquellas pertenecientes a las comunidades originarias de América. Algunas de ellas ya se encuentran extinguidas y otras están en peligro de extinción. Por último, unas pocas de estas lenguas siguen en uso por comunidades de hablantes gracias a enormes esfuerzos educativos (véase la preservación del navajo en McCarty, 2002).
- 3) Lenguas de herencia colonial (*colonial heritage languages*) son las lenguas pertenecientes a los diversos países europeos colonizadores y que hoy en día todavía siguen en uso (holandés, alemán, francés, español, sueco y finés, entre otros).

Una de las cuestiones que se plantea en el estudio de la pérdida de la lengua materna es definir qué estructuras específicas se ven afectadas en dicho proceso. En el caso de la fosilización en la adquisición de una segunda lengua en adultos, se observa que a partir de una cierta edad la lengua no se pierde totalmente, sino que muestra cambios gramaticales localizados.

A continuación se recogen algunos estudios recientes enfocados en el cambio intrageneracional y en el mantenimiento de la L1 en las lenguas de herencia.

Aunque existe alguna excepción, los académicos (véanse Porcel, 2006; Totoricagüena, 2003b) que han investigado sobre la diáspora observan desgraciadamente la tendencia por la cual los grupos étnicos tienden a perder su lengua materna en la tercera generación. Este es el resultado de diferentes estudios llevados a cabo, por ejemplo, entre el español y el inglés en la comunidad de la diáspora cubana residente en Miami (López Morales, 2003) o con diferentes comunidades de la diáspora pakistaní en el Reino Unido para analizar la conexión entre la identidad, la lengua y la diáspora (Mills, 2005). Este autor insiste en que, en muchas ocasiones, la lengua mayoritaria (en este caso el inglés) se ve asociada con la modernidad, el progreso y con la noción de *cultura común*, mientras que la lengua minoritaria o de herencia se identifican con la obsolescencia (May, 2001). Sin embargo, dichos estudios parecen demostrar que no existe una simple correspondencia entre el dominio de la lengua mayoritaria y la identificación con la sociedad L2 mayoritaria (Hoffman, 1989, citado en Lasagabaster, 2014).

Los hablantes de la segunda generación hablan generalmente una variedad de lengua más reducida que la variedad de los hablantes de la primera generación. La tercera generación de inmigrantes, en muchos casos, pierde la lengua minoritaria por completo. La marcada tendencia nos lleva teóricamente a la idea de que cuando un grupo de personas ya no hace uso de la lengua minoritaria, esta decae poco a poco hasta que finalmente muere.

2.6 La clasificación actual de los dialectos vascos

La lengua vasca, o euskera, es una lengua no indoeuropea hablada principalmente en la Comunidad Autónoma Vasca, la Comunidad Foral de Navarra, y en el departamento francés de Pyrénées Atlantiques. El euskera es una lengua de tipología aglutinante y genéticamente aislada, ya que no muestra un origen común claro con otras lenguas, lo que ha llevado a diversas teorías sobre el origen de esta lengua, como el posible parentesco con

las lenguas iberas prerromanas¹⁸, las lenguas caucásicas y bereberes. De todas maneras, la única teoría que se sustenta en fundamentos sólidos es la que lo relaciona con el antiguo aquitano o euskera arcaico¹⁹, del cual sólo se conservan unas 400 breves inscripciones fúnebres dispersas por la actual Aquitania, Aragón, La Rioja, Navarra y el País Vasco (Gorrochategui, 1984).

En cuanto al número actual de hablantes, la VI Encuesta Sociolingüística (2016) realizada por el Gobierno Vasco señalaba que un 33,9 % de la población mayor de 16 años era vascoparlante bilingüe (631.000 habitantes), un 19,1 % vascoparlante bilingüe pasivo (356.000) y un 47 % era castellanoparlante monolingüe (877.000). En el caso de Navarra, el último estudio sociolingüístico del Instituto Navarro del Vascuence realizado en 2008 indicó que para el conjunto de la población de Navarra el porcentaje de hablantes de euskera era del 11,9 %, además de un 6,2 % adicional de población que posee algún conocimiento (los denominados “*euskaldunberri*”), frente a un 81,9 % de navarros exclusivamente castellanoparlantes. Por último, aunque la Región de Aquitania no haya realizado ningún estudio oficial, estudios sociolingüísticos dirigidos desde el Gobierno Vasco estimaron en 2011 el número de vascoparlantes en 51 100 (el 21,4 % de la población del País Vasco francés).

Siendo patente que una de las causas que aceleraban el retroceso del euskera en los territorios vascohablantes a principios del siglo XX era el alto grado de fragmentación dialectal que la lengua presentaba, se fue extendiendo el convencimiento de que el euskera solo podría tener futuro como lengua de comunicación y expresión, en tanto que se lograra superar la situación de fragmentación con la creación de un registro escrito único reconocido por toda la comunidad vascohablante. De esta manera, con el claro objetivo de determinar una lengua común sobre los dialectos que fuera fácilmente comprensible por todos los vascos, la Real Academia de la Lengua Vasca (Euskaltzaindia) inició en 1918 el proceso para la unificación lingüística, más conocido como *euskera batua*. En los textos y debates relativos a este problema, las expresiones “euskera batua”, “vasco unificado” o “lengua literaria común” eran, en general, sinónimas y hacían referencia a la lengua escrita.

¹⁸ El defensor más conocido de esta teoría denominada vasco-iberista fue el lingüista Wilhelm von Humboldt, y posteriormente Miguel de Unamuno, quienes afirmaban que el idioma ibero era de hecho el antecesor del euskera.

¹⁹ Es por ello que el único parentesco del euskera que se considera demostrado es con el antiguo idioma aquitano, ya desde los trabajos de Luchaire en 1877, ampliados posteriormente por Mitxelena y Gorrochategui. De hecho, los especialistas en historia del euskera consideran que el aquitano es simplemente vasco antiguo (Trask, 2007: <http://www.ontariobasqueclub.dantzariak.net/trask.htm>).

En un sentido más amplio, dichos términos designan las formas estándar de la lengua bien escrita o hablada. Para lograr esta finalidad es importante tanto normalizar la lengua estándar (tarea que corresponde a la Academia), como difundir la lengua normalizada en la sociedad a través de la escuela, los medios de comunicación y de todos los canales, con el fin de que sea adoptada por el mayor número de hablantes.

Actualmente, además de la variante estándar, y siguiendo la clasificación propuesta por Zuazo (2014: 77), en la lengua vasca se distinguen 5 dialectos (*euskalki*), 11 subdialectos y 16 modalidades lingüísticas. Las hablas o modalidades regionales presentan particularidades fonéticas y, secundariamente, léxicas, mientras que los dialectos, además de las citadas diferencias, muestran otras de carácter morfosintáctico (Romaine 1996). Por eso, técnicamente los términos de *hablas* o *modalidades regionales* aluden a aquellas variedades no diferenciadas morfosintácticamente. Este lingüista, referente en el ámbito de la dialectología vasca, realiza la clasificación de los dialectos de la siguiente manera:

- a) **El dialecto occidental o vizcaíno** (*mendebaldekoa*): contiene dos subdialectos y siete modalidades lingüísticas, el occidental (*sartaldekoa*), con sus modalidades del valle del Nervión y del norte occidental; y el oriental (*sortaldekoa*), con sus modalidades del Alto Deva y del centro del valle de Deva.
- b) **El dialecto central o guipuzcoano** (*erdialdekoa*): contiene tres subdialectos, el occidental (*sartaldekoa*), con las hablas del Goierri; el central (*erdigunekoa*) y el oriental (*sortaldekoa*), este último con el hablar de las zonas entre Rentería- Irún y Araiz- Imotz.
- c) **El dialecto navarro** (*navarra*): contiene cuatro subdialectos (el norte occidental –Bidasoa-, el sur occidental –Sakana-, el central y el oriental) y tres modalidades lingüísticas (de la Burunda, Baztan-Urdazubi-Zugarramurdi y del valle de Aézcoa).
- d) **El dialecto navarro-labortano** (*navar-lapurterra*): contiene dos subdialectos (el occidental y el oriental) y siete modalidades lingüísticas.
- e) **El dialecto suletino** (*zuberotarra*): parece más homogéneo que los dialectos anteriores y no se distingue ningún hablar en particular.

2.6.1 Dialecto occidental o vizcaíno

El dialecto occidental o vizcaíno está presente en Vizcaya, Deba y en la zona alavesa de Aramaio y Legutio, aunque algunas de las características de dicho dialecto llegan hasta el Goierri guipuzcoano y el valle de la Burunda en Navarra.

Este dialecto se diferencia de los demás por ciertas particularidades vocálicas y consonánticas: en primer lugar, al añadir el artículo absoluto a las palabras terminadas en *-a*, se crea una regla fonológica que supone *-a +a > -ea* (*taberna+a > tabernea*, ‘bar’). Teniendo en cuenta este desarrollo vocálico, la partícula *-e* final se convierte a menudo en *-a* (*andre > andra* ‘mujer’, *basurde > basurda* ‘jabalí’, *landare > landara* ‘planta’, *lore > lora*, ‘flor’); estos ejemplos se toman también de algunos préstamos del español (*alanbra* [esp. *alambre*], *bi(e)ja* [esp. *viaje*]). Por otro lado, existe la tendencia de cambiar el diptongo *-au-* por *-eu-* (*euntz* ‘ahuntz’, *eurre* ‘aurre’, *geur* ‘gaur’), especialmente en los participios terminados en *-au* (*dedikeu* ‘dedikatu’, *deklareu* ‘deklaratu’, *pareu* ‘paratu’, *separeu* ‘separatu’). Algunas *i-* de principio de palabra se convierten en el dialecto occidental en *u-* (véase *ile > ule* ‘pelo’; *irten > urten*, ‘salir’); asimismo, delante de vocales vibrantes se realiza el cambio *e > a* en cuatro palabras concretas: *bardin* (‘berdin’), *barri* (‘berri’), *garri* (‘gerri’) y *txarri* (‘txerri’).

En cuanto a la morfología nominal, la declinación del sociativo se realiza añadiendo *-gaz* en singular y *-kaz* en plural (así, se utiliza *alabeagaz* (‘con la hija’) y *alabakaz* (‘con las hijas’) en vez de *alabarekin* y *alabekin* respectivamente). Por otro lado, en la mayor parte de Vizcaya se mantiene *-i-* en los derivados del pronombre personal *ni* (esp. ‘yo’): *niri* (en vez de *neri*), *nire* (y no *nere*) o *nitzat/nitzako* (en vez de *neretzat/neretako*, ‘para mí’).

En cuanto a la morfología verbal, destaca el particular desarrollo de la raíz del verbo *edun*: se añade *-o-* en presente y en la tercera persona *-au-* (*dot*, *dok/don*, *dau*, *dogu*, *dozu*, *dozue*, *daue*). Asimismo, en el caso del gerundio se da preferencia a la estructura *egon* y *ibili* más que a *ari izan* (*alemana ikasten dago/dabil* en vez de *alemana ikasten ari da*, ‘está aprendiendo alemán’). Los verbos cambian completamente respecto al euskera batua en el caso dativo, cuando la vocal anterior no es *i*.; las declinaciones correspondientes son: *-t*, *-tzu*, *-ko*, *-ku*, *-tzue*, *-ke* (*jat*, *jatzu*, *jako*, *jaku*, *jatzue*, *jake*). Se contraen fácilmente el verbo y el auxiliar: *esangotso* (*esango deutso*).

El numeral en algunos casos va detrás del nombre: *gizon bi* ('dos hombres'), *neska hiru* ('tres chicas').

2.6.2 Dialecto central o guipuzcoano

Entre las características morfológicas principales del dialecto central se destacan la pronunciación del sonido [x] a principio de palabra (*jakin, jan, jo, josi*), especialmente en la zona de Deba (Vizcaya) y Sakana (Navarra). Otra de las características principales es la tendencia a usar el pronombre *zein* en vez de *nor* (*Zein da telefonoan?* 'nor da telefonoan'). Especialmente en Guipúzcoa se observa la predominancia de *-e-* en la conjugación en presente del verbo *edun* (*det, dek/den, degu, dezu, dezue*). Asimismo, se observa la predominancia de *-e-* en las formas plurales del presente del verbo *izan* (*gera, zera, zerate*). Por otro lado, en los verbos auxiliares de la categoría NOR-NORK se destaca la tendencia del cambio *-au-* > *-a-* (*nak/nan* 'nauk/naun'; *nazu* 'nauzu'; *nazue* 'nauzue'). En los verbos de la categoría NOR-NORI (donde existen un sujeto y un complemento indirecto siendo el verbo intransitivo) resulta habitual realizar el cambio *-ai-* > *-a-* (*zat* 'zait'; *zak/zan* 'zaik/zain'; *zazu* 'zaizu'; *zazue* 'zaizue'; *zitzaten* 'zitzaidan'; *zitzakun* 'zitzaigun'; *zitzazun* 'zitzaizun'). En distintas zonas de Guipúzcoa se añade el interfijo *-tx-* en las formas verbales del *hika*, forma de tratamiento familiar en 2.^a persona que se utiliza entre hablantes de nivel inferior o semejante dentro de la jerarquía social: *natxiok/natxion* 'nagon/nagon'; *natxerrotek/natxerroten* 'natorrek/natorren'; *natxabilek/natxabillen* 'nabilek/nabilen'; *nitxuan/nitxionan* 'nioan/nionan'). Asimismo, siguiendo en la zona de Guipúzcoa, en la construcción del modo potencial predomina la estructura formada por un 'verbo nominalizado + *eduki/egon*' (*ekar dezaket* > *Badakat ekartzia*, 'puedo traerlo'; *hemen erre daiteke* > *hemen badao erretzia*, 'aquí se puede fumar'). Por otro lado, se observa la tendencia de añadir la partícula *al* en las preguntas de tipo 'sí/no' (*etorriko zara?* > *etorriko al tzea?*, '¿vendrás?'). Por último, y aunque no se repite siempre un patrón general, podemos añadir estas tres últimas características morfológicas para casos concretos: en algunas palabras se tiende al cambio *e* > *a* delante de fonemas vibrantes (en palabras como *baserri* > *basarri*, 'caserío'; *eder* > *e(d)ar*, 'hermoso'; *eguerdi* > *eguardi*, 'medio día'; *eskerrik asko* > *eskarrik asko*, 'gracias'; *izter* > *iztar*, 'muslo'; *pipar* > *pipar* 'pimiento'; *bazter* > *baztar*, 'rincón'; *haserre* > *hasarre*, 'enfadado'), así como al cambio *f* > *p* (*afari* > *apari*, 'cena'; *infernu* > *inpernu*, 'infierno'; *figura* > *piura*; *frijitu* > *prejitu*, 'freír'; *fundamentu* > *pulamentu*, 'fundamento') y al sufijo *-(r)aka* a la hora de indicar

dirección (*honeaka, horreaka, hareaka; goraka, beheraka; aurreaka, atzeaka; ezkerreaka, eskubiaka; barruaka, kanpoaka; etxeaka; kaleaka, etc.*).

Entre las características léxicas del dialecto central destacan palabras como *agidanean/ agidenez* (*dirudienez*, ‘por lo que parece’), *amona mantangorri* (‘mariquita’), *apika* (*beharbada, nonbait*, ‘quizás’), *ardaila/ iskanbila* (*zalaparta*, ‘alboroto’), *aurren/aurreneko* (*lehenbiziko*, ‘primero’), *babarrun* (*indaba*, ‘alubia’), *bukatu* (*amaitu*, ‘terminar’), *eseri* (*jarri*, ‘sentarse’), *eskubi* (*eskuin*, ‘derecha’), *eskumin* (*goraintzi*, ‘saludos’), *esnatu* (*iratzarri*, ‘despertarse’), *hala moduzko* (*hala-nolako*, ‘de aquella manera’), *hots egin* (*deitu*, ‘llamar’), *iritsi* (*heldu*, ‘llegar’), *kutxidade* (‘*txukuntasun*, ‘orden’), *mikatz* (*mingots*, ‘amargo’), *muxika* (*mertxika*, ‘melocotón’), *triku* (*sagarroi*, ‘erizo’), *txermen* (*udare*, ‘pera’), *txingurri* (‘*nurri*, ‘hormiga’), *txori-izugarri* (*txorimalo*, ‘espantapájaros’), *udara* (*uda*, ‘verano’), *ukalondo* (*ukondo*, ‘codo’) y *zeharo* (*erabat*, ‘por completo’).

2.6.3 Dialecto navarro

A pesar de que algunas características propias de la zona de Pamplona-Iruña se extendieron a más zonas de Navarra y de la Comunidad Autónoma Vasca, en algunos pueblos del norte de Navarra, teniendo en cuenta la distancia con respecto a Pamplona, se observa todavía una mayor influencia del área guipuzcoana colindante (Zuazo 2014: 107). A continuación se presentan las características morfológicas más importantes:

- Tendencia a perder las vocales no acentuadas, siendo más frecuentes los ejemplos de aféresis y síncope (*ekarri* > *kárri*, *ikusi* > *kúsi*; *aberats* > *ábrats*, *atera* > *átra*, *batere* > *bátre*).
- En los préstamos provenientes del español se usa la terminación *-on* y *-ion* (*balkona* ‘*balkoia*’; *limoná* ‘*limoia*’; *abiona* ‘*abioia*’; *kamiona* ‘*kamioia*’).
- Diferencias en la conjugación del verbo *joan* (“ir”), véase *noaie* (‘*noa*’), *doaie* (‘*doa*’).
- Cambio en la estructura *-(r)en bat* > *(r)on bat*.
- En los verbos del tipo NOR-NORI-NORK, donde existe un sujeto, un complemento directo y un complemento indirecto siendo el verbo transitivo, predomina el uso del elemento pluralizante *-it-* (*ditit* [*> ttik*] ‘*dizkit*’; *ditio* [*> ttio*] ‘*dizkio*’; *nittion* ‘*nizkion*’). Esta característica se observa también en zonas del noreste de Guipúzcoa.

- En los verbos del tipo NOR-NORI, donde existe un sujeto y un complemento indirecto siendo el verbo intransitivo, en pretérito se mantiene la raíz *-ki-* (*zakidan* ‘*zitzaidan*’, *zakion* ‘*zitzaion*’, *zakigun* ‘*zitzaigun*’, *zakizun* ‘*zitzaizun*’).
- En la mayor parte de la zona vascohablante de Navarra se observa la presencia del sonido *oa-* (>*ua-*) delante de *g-* (en palabras como *goa/goaye* [*hi*] *hoa*, *guai* ‘*orain*’, *goartu* ‘*ohartu*’ y *goatze* ‘*ohatze* [*ohe*]’).

Entre las características léxicas destacan las palabras *amina* (*amona*, ‘abuela’), *aunitz/ aunditz* (*anitz*, ‘mucho’), *banabar* (*babarrun*, ‘alubia’), *barride* (*auzo*, ‘barrio’), *bota* con el sentido de *erori* (‘caer’), *bulkatu* (*bultzatu*, ‘empujar’), *hagitz* (*oso*, ‘muy’), *ja* (*ezer*, ‘nada’), *pella* (*azalore*, ‘coliflor’), *pixko* (*pixka*, ‘un poco’), *udondo* (*udazken*, ‘otoño’), *ugalde* (*ibai*, ‘río’) y *zaldiko* (*moxal*, ‘potro’).

2.6.4 Dialecto navarro-labortano

En prácticamente la totalidad de la zona norte de Navarra se observa la influencia del dialecto navarro-labortano, especialmente en la zona de Bera de Bidasoa y Echalar (Cinco Villas), en Urdax, Zugarramurdi, el norte del Baztan, en Aézcoa y Valcarlos.

Entre las características morfológicas y fonológicas destacan la palatalización particular de la vocal *i*, que se convierte en *il*, *in*, *it* (véase *arraina*, *laino*, *oilo*, *zaila*); además, en los préstamos provenientes del español ha existido la tendencia a evitar la palatalización (*botoila* ‘*botila*’; *mainatu* ‘*bainatu*’), aunque esta evolución no ha resultado muy fructífera y de hecho en los préstamos recientes del francés se da la palatalización (véase *kanpaña* [*fr. campagne*], *papillun* [*fr. papillon*], *sueñatu* [*fr. soigner*] o *xanpiñon* [*fr. champignon*]). Por otra parte, resulta característico el sonido [*x*] a principio de palabra (véase *xingar* ‘*urdaiazpiko*’ –‘jamón’–, *xoko* ‘*txoko*’ –‘rincón’–, *xori* ‘*txori*’, –‘pájaro’–); la terminación española *-on* se sustituye por *-oin* (*arrazoin* ‘*arrazoi*’ –‘razón’–; *sasoin* ‘*sasoi*’, –‘temporada’–)²⁰; el sufijo *-aia* en los préstamos antiguos (*bisaia* ‘*aurpegia*’, –‘cara’–; *lengoaia* ‘*hizkuntza*’, –‘lengua’–; *kuraia* ‘*kemena*’–‘coraje’–; *salbaia* ‘*basatia*’, –‘salvaje’–; *usaia* ‘*ohitura*’, –‘costumbre’–), aunque hoy en día no ha resultado demasiado próspera, ya que predomina el sufijo *-adxa* en los nuevos préstamos (*brikoladxa* ‘*brikolaje*’, –‘bricolaje’–, *garadxa* ‘*garaje*’, –‘garaje’–, *rezikladxa* ‘*egokitze*’, –‘adaptación’–

²⁰ En los préstamos recientes provenientes del francés, sin embargo, se da la tendencia de mantener el sufijo *-on* (*balón*, *marrón*, *plafón*). En el valle del Baztan también existió antiguamente la tendencia a pronunciar *-oin*, y todavía se percibe en algunas palabras (*arratoñe* ‘*arratoia*’, *arrazoñe* ‘*arrazoia*’, *botoñe* ‘*botoia*’, *kantoñe* ‘*kantoia*’, *pozoñe* ‘*pozoia*’, *sasoñe* ‘*sasoia*’ o *takoñe* ‘*takoia*’).

). Por último, es necesario mencionar el uso extendido de pronombres con la estructura *nehor* en vez de ‘*inor*’, ‘*nadie*’ (*nehork* ‘*inork*’, *nehor* ‘*inori*’, *nehun* ‘*inon*’) y del sufijo diminutivo –*ño* (*baño* ‘*bakarra*’ –‘solo’–, *haurño* ‘*haurtxo*’ –‘niño’–, *irriño* ‘*barretxo*’ –‘*risita*’–, *poxiño* ‘*apurtxo*’, ‘–poquito’–).

En cuanto a los cambios léxicos, cabe mencionar palabras características como *ahantzi* (*ahaztu*, ‘olvidar’), *altxagorri* (*legamia*, ‘levadura’), *erro* con el significado de *zain*, *sustra*, ‘raíz’; *fitsik* (*ezer*, ‘nada’); *mertxika* (*muxika*, ‘melocotón’); *otto* (*osaba*, ‘tío’); *pairatu* (*eraman*, *jasan*, ‘soportar’); *parada* (*aukera*, *beta*, ‘oportunidad’); *pittaka* (*pixkanaka*, ‘poco a poco’); o *zurtzuri* (*txoko*, *makal*, ‘álamo’).

2.6.5 Dialecto suletino

El dialecto suletino está presente en la mayor parte de Zuberoa, salvo en algunos pueblos del noroeste, como Domintxaine-Berroeta, Arüe-Ithorrotze-Olhaibi, Lohitzüne-Oihergi, Echarri y Pagola. Junto con el dialecto occidental (o vizcaíno), el suletino es el que guarda más particularidades, especialmente en la fonología; en el ámbito léxico se ha visto influido por la región de Bearne, aunque también mantiene características propias.

En cuanto a las características vocálicas, destacan el cambio *u* > *ü* (*ezagun* > *ezágün*, ‘conocido’), la fuerte tendencia al cambio *o* > *u*, especialmente delante de consonantes nasales (*honetan* > *hunetan/huntan*, ‘en este/a’), la asimilación de *i-u* > *u-u* > *ü-ü* (véanse *ilun* > *ülhün* –‘oscuro’–, *inguru* > *üngürü* > *üngü* –‘alrededor’–, *zintzur* > *züntzür* –‘garganta’– o los cambios en las formas verbales del tipo NOR-NORK (donde existe un sujeto y un complemento directo siendo el verbo transitivo), como *ditugu* > *dütügü*, *gaituzu* > *gütüzü*) y el cambio del diptongo –*au-* por –*ai-* (*auzo* > *aizo* –‘barrio’–, *gau* > *gai* –‘noche’–, *gauza* > *gaiza* –‘cosa’–, *hautatu* > *haitatü* –‘escoger’–), salvo delante de *r*, *s* y *ts* y después de *j-*, donde se mantiene –*au-*.

En cuanto a la morfología verbal, los verbos del tipo NOR-NORI-NORK han experimentado una evolución particular, encaminada hacia **eradun* > **erau* > **erai* > *erei* > *ei*. Actualmente se utilizan formas verbales como *deit* ‘*dit*’, *deiót* ‘*diot*’ o *déiku* ‘*digu*’. El tipo de verbos NOR-NORI-NORK y NOR-NORI acepta la partícula plural –(t)z- en vez del interfijo –*ziki-* (*deizt* ‘*dizkit*’, *déizkü* ‘*dizkigu*’, *déitzut* ‘*dizkizut*’, *deitzégü* ‘*dizkiegu*’). Por otra parte, las formas verbales en pretérito del tipo NOR-NORI se forman añadiendo la estructura –(e)n- a las formas en presente (*zéitan* ‘*zitaidan*’, *zeión*

'zitzaion'). Asimismo se mantiene la estructura tradicional 'participio+ -rik', siendo mucho menos comunes las estructuras -ta y -a (*untsa beztitüik 'ondo jantzirik', - 'bien vestido'-*).

2.7 La diáspora vasca en América del Norte

2.7.1 ¿Qué es la diáspora?

La definición más simplificada que se puede proporcionar de la diáspora sería la siguiente: “la diáspora consiste en todas aquellas comunidades que alguna vez se han visto desplazadas de su territorio de origen y se han establecido en otro territorio” (García Santiago, 2011: 15)²¹. Partiendo de la dispersión y la migración como hilo conductor, los diversos marcos teóricos toman como ejemplo experiencias de diáspora concretas, con el objetivo de concretar la función y el valor de las relaciones sociales que se dan en las mismas. Asimismo, proponen modelos de convivencia, perfilan el entorno social de los miembros de la diáspora y reflejan las carencias y los potenciales que se observan en dicho contexto.

En primer lugar, la diáspora de la dispersión, las comunidades transnacionales y las redes de interconexión son tres puntos de vista diferentes para entender la diáspora. De todas maneras, y en lo que respecta al concepto de *desplazamiento*, es cierto que el asentamiento de la diáspora no ha recibido tanta atención como se merece²². De hecho, se han diferenciado varios tipos de diáspora atendiendo al desplazamiento y las variantes de la situación geográfica, sin olvidar el hecho de que no todos los tipos de desplazamiento crean diáspora. Por ello, resulta imprescindible limitar conceptualmente y establecer las características de aquellas comunidades establecidas en diversas zonas geográficas.

Siguiendo la definición de Cohen (1997), la dispersión es una de las características propias de la diáspora. Lo que significa que aquella comunidad unificada en el pasado en un territorio limitado se separa cuando los miembros de dicha comunidad abandonan su lugar de origen, iniciando así la ruptura inmediata de la comunidad y, por lo tanto, un proceso de migración irreversible. El espacio geográfico resulta de vital importancia a la hora de referirnos a la diáspora, aunque hasta la fecha el pueblo de origen ha sido el punto de referencia y la nueva comunidad receptora de esta diáspora ha quedado en un segundo

²¹ Traducido del euskera.

²² Para más documentación sobre el marco teórico de la diáspora, se recomienda consultar la tesis de doctorado *Diaspora identitateak Gazte narratibak Argentinako Euskal Etxean*, García Santiago (2011).

plano. El fuerte vínculo continuo con el *centro* y las referencias al pasado son esenciales para crear, alimentar y mantener una diáspora (Martínez de Albeniz, 2005). Por este motivo, el lugar de origen y la identidad de su diáspora son estáticos, fuera de la noción espacio-temporal.

La comunidad transnacional hace referencia a aquella comunidad que mantiene un vínculo significativo tanto con el pueblo de origen como con el pueblo receptor (Faist, 2001). Las condiciones para establecer y mantener diásporas y comunidades transnacionales son, por un lado, disponer de una representación colectiva y de un repertorio simbólico común y, por otro lado, mantener los vínculos simbólicos hacia el pueblo de origen. Siguiendo con la definición, los procesos económicos, políticos y socioculturales formados a raíz de la migración estarán vinculados tanto al pueblo de origen como al pueblo receptor. En este sentido, la identidad transnacional es dual, abierta y cambiante, una identidad que seguirá formando parte del pueblo de origen, pero que será capaz de sumarle elementos de identidad del pueblo receptor y se irá transformando dependiendo de las necesidades.

Los cambios en la identidad social han sido acompañados por cambios en las actitudes hacia la lengua, favoreciendo la lengua L2 sobre la lengua de herencia (Gudykunst 1988) y la necesidad de las habilidades comunicativas en la educación y en el empleo hacen indispensable el uso de la lengua L2. Sin embargo, según estudios étnicos sobre la inmigración y el desarrollo lingüístico, un número considerable de inmigrantes dicen perder parte de su identidad al hacer uso de la L2 y perciben un cierto sentimiento de aislamiento al perder la lengua en la que se sienten realmente auténticos (Grinberg y Grinberg 1989: 112).

La diáspora, como se ha mencionado anteriormente, la constituyen unas redes de interconexión que reconectan aquello que la dispersión había dividido y desvinculado anteriormente. Dichas redes no toman como referencia las nociones de centro-periferia, sino las nociones de *periferia* y *límites de la periferia*.

Otra de las características que definen la diáspora es precisamente la preservación del contacto con el país de origen, tanto a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías (cada vez más frecuentes en la sociedad globalizada); en el caso de la diáspora vasca, gracias a las visitas al País Vasco para mantener los lazos familiares y con las amistades. Tötölyan (1996) distingue entre *comunidad étnica* y *comunidad de la*

diáspora, que mantiene el consecuente compromiso de estrechar y preservar lazos con el país de origen y con otros grupos emparentados fuera del país de origen. Para la población en la diáspora, el estudio de la combinación de la etnicidad, identidad y música, conocido como la etnomusicología (Totoricagüena, 2000), resulta esencial para identificar el país de origen y el país de acogida inmerso en un entorno L2, a través de una red de sonidos que conectan los recuerdos de la infancia con el presente.

2.7.2 Contexto histórico de la diáspora vasca

La presencia vasca ha estado presente en el continente americano desde el inicio de la colonización española (en 1492), momento histórico en el que la mayoría de los marineros vascos emigraron principalmente a México. A finales del siglo XVI Panamá se convirtió en el principal centro comercial, situación propicia para que los vascos se trasladasen hasta allí. En cambio, durante los siglos XVII y XVIII, destaca el flujo migratorio hacia Chile y Venezuela, respectivamente²³.

En el caso de la emigración vasca, los factores que más propiciaron ese estímulo incluyen la colonización española de América y la demanda de clérigos, militares y comerciantes; las oportunidades económicas restringidas en el país de origen; la posición física de Euskal Herria entre España y Francia y su utilización como una plataforma para las campañas militares Napoleónicas; la Primera Guerra Carlista (1833-1839) y la Segunda Guerra Carlista (1872-1876); la Guerra Civil Española (1936-1939) y la subsiguiente dictadura de Franco. La liberalización española de la emigración de 1853 animó a miles de personas a partir anualmente hacia Latino América, al igual que lo hicieron los vascos afectados por el sistema hereditario de primogenitura o mayorazgo y la superpoblación de las áreas rurales.

Los vascos mantuvieron las redes de comercio que servían para ayudar a la expansión de sus ambiciones y este fue el cimiento para una diáspora comercial (*diáspora* tal y como la definían los griegos para la propagación o la siembra) a la que siguió un transnacionalismo económico, político y socio-cultural. Hasta el comienzo del siglo pasado, las conquistas comerciales, militares y religiosas fueron los principales motivos que promovieron la emigración vasca, una emigración que tuvo lugar dentro de las redes

²³ La mayor parte de la documentación consultada para el presente apartado ha sido recogida del libro de William A. Douglas y Jon Bilbao, *Amerikanuak: Basques in the New World* (1986), así como de la obra de Koldo Zuazo, *Euskalkiak* (2014).

nacionales e interestatales y dentro del marco del Imperio Español. La emigración vasca a América y a Filipinas significó el trasvase de personal cualificado e influyente desde un país imperial y sus regiones hacia sus colonias, siendo, por tanto, una *diáspora colonial*. Este tipo de flujo migratorio también fue a menudo temporal, dominado por los varones jóvenes, y en raras ocasiones se veían familias al completo que partieran unidas de Vasconia (Zuazo, 2014).

Los movimientos independentistas en los territorios de la América Latina y el Desastre de la Guerra Hispano Americana de 1898 dibujaron una línea que divide la historia de la emigración vasca en dos fases. La segunda fase formó parte de la ola de emigración europea a las colonias ya existentes en los Nuevos Mundos, un trasvase de gente que económica o políticamente estaba oprimida. Atraídos hacia el otro lado del Atlántico, algunos buscaban oportunidades laborales, éxitos económicos o sueños personales, mientras otros huían de las dificultades y en busca de los derechos civiles, de las libertades políticas y del asilo (*Auñamendi Eusko Entziklopedia*)²⁴. Tampoco fueron una excepción los vecinos vascos que desde sus casas deseaban lo que buscaron otros vascos y utilizaron así las redes étnicas transnacionales en la elección de sus destinos.

Hoy en día tiene cada vez una mayor aceptación considerar a la diáspora vasca como la *octava provincia* y no cabe duda de que Estados Unidos representa el centro neurálgico de la diáspora vasca en todo el mundo, ya que cuenta con 38 centros vascos (*Euskal Etxeak*) repartidos especialmente en los estados del oeste y del este del país²⁵. En 1974-75 se inauguró el *Boise State Basque Studies Abroad Program*. Además, cada cinco años tiene lugar la celebración de *Jaialdi* (la última edición tuvo lugar en 2015 en Boise), un encuentro folclórico y festivo de la comunidad vasca en Estados Unidos, por no mencionar también el *Smithsonian Folklife Festival* celebrado en Washington D.C. en julio de 2016 que ha dedicado su programa a la cultura vasca. Véanse asimismo el proyecto *Memoria bizirik*, realizado por Pedro Oiarzabal (Universidad de Deusto y *Center for Basque Studies*) y que da cuenta a través de testimonios orales de la historia de inmigrantes vascos en Estados Unidos, además del proyecto *Munduaz gaindi* (EHU/Gobierno Vasco).

El Departamento de Estudios Vascos de la Universidad de la República de Uruguay fue el primero de los muchos que posteriormente se crearon en el extranjero. Sin embargo,

²⁴ (<http://www.euskomedia.org/aunamendi/20640>)

²⁵ El listado completo de centros vascos está disponible en http://www.euskaletxeak.net/index.php?option=com_content&task=view&id=140&Itemid=191

actualmente existen también centros vascos (por orden alfabético) en Alemania, Andorra, Argentina, Australia, Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, China, Colombia, Cuba, El Salvador, España, Francia, Italia, México, Japón, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Reino Unido, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Las organizaciones vascas en la diáspora desarrollan una gran labor en el mantenimiento de la lengua y su conservación, a través de sus programas de enseñanza de la lengua²⁶ y de la transmisión de la cultura musical y deportiva, entre otros.

Con un continuo flujo migratorio durante todo este siglo, se ha observado que los miembros de segundas y terceras generaciones de vascos residentes en la diáspora han acudido en numerosas ocasiones a los centros vascos sin ningún tipo de conocimiento de su lengua de herencia, el euskera, y al mismo tiempo los miembros vascohablantes de la diáspora han visto reducidas progresivamente las oportunidades de comunicarse en su lengua materna (Totoricagüena, 2000). De hecho, la censura franquista que impidió el uso y el aprendizaje del euskera hizo que muchos de los emigrantes vascos no conocieran esta lengua a su llegada a América. Por este motivo la lengua vasca como factor de la identidad étnica vasca ha ido perdiendo fuerza en algunas de las poblaciones de la diáspora (Totoricagüena, 2000). También se han dado situaciones, como explican John Bieter, John Ysursa (Universidad Estatal de Boise, Idaho) y Mikel Prieto (Mayo Clinic Rochester, Minnesota), en las que personas que cuentan con apellidos vascos en EE.UU. todavía no son conscientes de su procedencia diaspórica o de la historia que dichos apellidos conlleva.

Durante el *I Simposio sobre diáspora académica vasca*, celebrado en julio de 2016 en Donostia-San Sebastián con el objetivo principal de conectar la excelencia académica vasca, se realizaron las siguientes conclusiones: en primer lugar, existen muchas diásporas, en vez una única diáspora, por lo tanto debemos ser precavidos a la hora de proporcionar una definición precisa e inclusiva del propio término *diáspora*. En este sentido, es necesario llevar a cabo una reflexión sobre qué parte de la población forma parte de la diáspora. John Bieter y John Ysursa, de la Universidad Estatal de Boise (Idaho), hacen hincapié en que los avances realizados hasta la fecha no habrían sido posibles sin la colaboración de la comunidad no-vasca. En segundo lugar, Xabier Irujo (*Center for Basque Studies*, Universidad de Nevada) recalca la importancia de publicar obras con el fin

²⁶ Por otro lado, véanse las becas que concede el Instituto Etxepare para lectorados de euskera en universidades extranjeras (<http://www.etxepare.eus/es>).

de mantener la evolución de la diáspora vasca (mención especial al papel que desempeñan las editoriales en la diáspora, como *Ekin* y *Lauburu* en Argentina).

Por otro lado, se especifica la interdisciplinariedad de la diáspora académica vasca, ya que no solo incluye a los *Estudios vascos* y al campo de las humanidades, sino a los profesionales en las diferentes áreas que no necesariamente deben tener procedencia vasca (véase la comunidad no-vasca que se interesa por alguna de las áreas que comprenden los estudios vascos). Asimismo, es necesario realizar un esfuerzo colectivo para crear redes de contacto integradas y sostenibles que permitan la interacción y colaboración académica/institucional y que sirvan como punto de encuentro para la transmisión de conocimiento (facilitando programas de tutelaje, intercambios bilaterales, creando grados duales y *online*, así como el acceso a un portal en línea compartido para la búsqueda académica, contratación de profesores e investigadores como miembros a tiempo parcial o como profesores visitantes, o proyectos de becas y ayudas comunes para la investigación, entre otros). Por último, se propone impulsar diversos eventos que ayuden a mantener la conexión con el país de origen a través de la academia vasca (intercambios de estudiantes) y que desarrollen la concienciación/activación de la diáspora en las generaciones futuras (por ejemplo, la creación del *Zortziak-Bat eguna*, *Day of the Basque Diaspora*).

2.7.3 Características lingüísticas de la lengua vasca en la diáspora

Es cierto que, a pesar de la extensa bibliografía existente sobre la clasificación y características lingüísticas de los diferentes dialectos vascos, también conocidos como *euskalkiak*, tradicionalmente no ha habido consenso sobre las características que mantiene la lengua vasca hablada en la diáspora. Asimismo, la dinámica del contacto de lenguas en la diáspora no ha recibido demasiado interés académico (Porcel, 2006). Con todo, algunos prestigiosos autores como Koldo Zuazo, en su reciente obra *Euskalkiak* (2014), se han dedicado a analizar las características de la lengua vasca hablada en América, poniendo de relieve las similitudes y particularidades que muestra la lengua en cada una de sus regiones.

Desde aproximadamente el año 1900 se ha extendido un mito que defiende la existencia de un euskera propio de las Américas, como resultado del encuentro de vascos provenientes de diferentes localidades que mezclaron diversos dialectos del euskera, (Zuazo, 2014), dando lugar al fenómeno de *koenización*. Las primeras evidencias de este mito, denominado *euskera unificado natural*, pertenecen a un informe del Congreso

Internacional de Estudios Vascos de 1900 sobre el euskera de América, noticia que Telesforo Aranzadi resumió en el periódico *Euskalduna* de Bilbao (Aranzadi 1900: 402):

“Como los inmigrantes que se encuentran próximos unos a otros no proceden precisamente de la misma aldea, ni del mismo valle, ni siquiera en muchos casos de la misma provincia dialectal, cada uno empieza por hablar según su dialecto y acaba por sentirse influido por otros dialectos; de aquí resulta en la colonia una especie de fusión de los dialectos”.

Posteriormente en 1933 se publicó la obra de Francisco Grandmontagne *Los inmigrantes prósperos*, en la cual se daba constancia de un euskera nunca escuchado hasta entonces, que mezclaba palabras de varios dialectos (Zuazo 2014: 192). Este hecho volvió a cuestionar la unidad del euskera, coincidiendo con el planteamiento de Resurrección María de Azkue sobre el *guipuzcoano completado* (*gipuzkera osotua*), que sirvió como referencia hasta que se consensuó el *euskera batua* en los años 60. Grandmontagne, sin embargo, había puesto encima de la mesa el asunto del euskera de América; al contrario que la variedad “artificial” e “inventada” que establecían académicos y lingüistas, el euskera de las Américas se presentaba como un modo de hablar “natural” (Grandmontagne 1933 [1960]: 385). Muchos autores posicionados en contra de la unificación del euskera vieron con muy buenos ojos el planteamiento de Grandmontagne, (véase Justo Garate (1933: 104 y 1935: 262), Nikolas Ormaetxea (1950: 10) y Antonio Maria Labaien (1952: 28), entre otros).

En un principio puede parecer lógico que la relación entre hablantes de diferentes dialectos se refleje en la lengua (a través de préstamos léxicos de otros dialectos, por ejemplo), “pero teniendo en cuenta las características de la emigración vasca a América, se cuestiona si realmente ha sido posible mezclar todas las variedades del euskera, y deducir que en toda América, desde Chile hasta Montana, se haya dado la misma mezcla” (Zuazo 2014: 193). En las primeras décadas del siglo XX, por ejemplo, los vascos de Iparralde (el norte de Euskal Herria) y de Navarra tuvieron como meta California, el oeste de Nevada, Arizona, Wyoming y el noreste de Montana. Los vizcaínos, en cambio, se decantaron por el norte de Nevada, el este de Oregon y el sur de Idaho (Douglas y Bilbao 1986: 371). La presencia de determinados dialectos del euskera en regiones determinadas de América, por tanto, ha sido reflejo de dichas tendencias migratorias, tal y como indica Etxaide (1952: 49):

“Se puede decir que en Idaho se habla sobre todo en vizcaíno. Sin embargo, la mayoría de los vascos de Montana proceden de Guipúzcoa y en Oregón y Utah. Los californianos, por su parte, utilizan el euskera suave y dulce característico del Baztan”.

Grandmontagne (1955: 1), por su parte, hace referencia al contexto argentino en la revista *Euskalduna* (1955, n.º 7, p. 1): “Conocemos en la Argentina numerosos casos de familias afincadas en el país, cuyos hijos en segunda y tercera generación hablan euskera como si hubieran nacido en Laburdi o en Navarra”.

Dichos testimonios indican que el hecho de que vascos de tan diversas localidades se hayan encontrado en América no resulta tan habitual y en los casos en los que esta unión sí ha ocurrido, cada hablante ha preservado su propio modo de hablar, correspondiente a su pueblo de origen (Zuazo 2014: 194). La evidencia más documentada es el estudio realizado por Terence Wilbur (1961) sobre el euskera de Bakersfield, California, con un resultado llamativo: en palabras de Zuazo, el modo de hablar de los vascos residentes en esta zona no era una mezcla de diversos dialectos del euskera al azar, sino que correspondía a la zona de Baigorri en su totalidad. Asimismo, dos estudios independientes llevados a cabo en Idaho por Etxabe (1985: 380) y la Sociedad de Ciencias Aranzadi (*Euskalerriko Atlas Etnolinguistikoa*, 1984-1990) concluyen que la gran mayoría de los vascos residentes allí proceden de la zona vizcaína de Markina- Lekeitio- Gernika, y que el dialecto local no contiene elementos correspondientes a otros dialectos del euskera.

Zuazo (2014: 196) menciona brevemente los casos en los que, efectivamente, sí se han producido encuentros entre inmigrantes vascos procedentes de determinadas localidades, pero en los que, en vez de promover la cooperación, han tenido como resultado la división de pequeños grupos aislados, véase la separación entre comunidad de vascos del norte (*Iparralde*) y del sur (*Hegoalde*) (Douglas y Bilbao [1986: 206, 211, 471] y Gachiteguyk [1955: 105]).

El componente clave que sí ha influido todas las áreas de la lengua en Estados Unidos es el inglés, sobre todo en el léxico. Etxabe (1985) reunió numerosos ejemplos al respecto: *anbrela* (en inglés, *umbrella* > *euritakoa* ‘paraguas’); *mauntena* (ing. *mountain*) *mendia* ‘montaña’); *nusa* (ing. *news*) *albistea* ‘noticia’); *uikena* (ing. *weekend*) *asteburua* ‘fin de semana’); *singerra* (ing. *singer*) *abeslaria* ‘cantante’); *xopa* (ing. *shop*) *denda* ‘tienda’, etc.

3. MATERIAL Y MÉTODOS

Como ya se ha descrito en la Introducción del trabajo (cf. § I), el presente estudio pretende analizar la transmisión de las lenguas de herencia en la diáspora vasca, la erosión de la lengua materna que presentan y la adquisición de terceras lenguas desde un punto de vista sociolingüístico. Asimismo, son de vital importancia la diversidad y riqueza léxica de los participantes con el fin de analizar los diferentes grados de erosión tanto en las áreas léxica, morfológica como sintáctica, por la influencia de convivir en un entorno L3 (mayoritariamente un entorno anglófono) y debido a la falta de uso de la L1.

Para el diseño y recogida de datos obtenidos en el cuestionario sociolingüístico y en las tareas de disponibilidad léxica y de redacción libre fueron utilizados los Formularios y las Hojas de cálculo de Google, así como el propio sistema de recogida de datos de la plataforma SurveyGizmo²⁷, que facilitaron enormemente el trabajo de recogida de datos. Posteriormente, fue el programa Excel el que hizo posible estudiar estadísticamente y analizar cada una de las preguntas por separado y buscar correlaciones entre los distintos factores y características de los perfiles conseguidos a través del cuestionario.

A continuación procedemos a describir la metodología que hemos seguido para la realización del presente estudio. Comenzamos por fijar los criterios de selección de los participantes y los recursos manejados para el análisis de datos, así como el tipo de análisis realizado.

3.1 Participantes

La búsqueda de participantes se ha realizado en gran medida a través de contactos personales. Asimismo, se ha llevado a cabo un intercambio de correos electrónicos con algunos departamentos de Filología de diversas universidades, especialmente el *Center for Basque Studies* (Universidad de Nevada), Boise State University, Universidad de Deusto, Universidad del País Vasco, NABO (North American Basque Organizations) y diversos centros vascos en EE.UU. y Canadá. La asistencia al *I Simposio sobre diáspora académica vasca*, celebrado en julio de 2016 en Donostia-San Sebastián ha resultado crucial para la obtención de contactos que han facilitado la búsqueda de participantes.

²⁷ Plataforma diseñada especialmente para realizar encuestas por internet.

Una vez establecido el contacto, se envían correos electrónicos en los que se ha informado a los destinatarios sobre los objetivos del estudio y brevemente sobre los criterios de selección de los participantes, y dicho intercambio ha resultado un mecanismo muy útil para conseguir los participantes. A partir de su aceptación, se ha enviado el link del cuestionario sociolingüístico y de la tarea de disponibilidad léxica, que detallamos más adelante. Antes de empezar el cuestionario se ha informado a los participantes de los objetivos del estudio y estos han aceptado una clausula de confidencialidad de datos. Este consentimiento se recoge en el Anexo II. De todas maneras, los nombres y apellidos de los participantes no han sido requeridos.

Además, se debe tener en cuenta que el presente estudio no pretende ser cuantitativamente representativo de toda la población, ya que el número de personas que fueron entrevistadas (y que completaron la totalidad del cuestionario) no fue lo suficientemente alto.

3.1.1 Criterios de selección y características de los participantes

Al inicio del cuestionario se informó a los participantes brevemente de los objetivos del estudio, y se añadió una clausula de confidencialidad que garantizaba a los participantes que la información proporcionada en el cuestionario será tratada de manera anónima y la información confidencial no se hará pública (cf. anexo II). A continuación se preguntó a los participantes si aceptaban las condiciones para realizar el cuestionario e inmediatamente pudieron visualizar las preguntas correspondientes a antecedentes biográficos y lingüísticos.

Hemos dividido el perfil de los participantes en dos grupos principales. Por un lado, se encuentran los participantes emigrados (bilingües L1 euskera-español nacidos en el País Vasco y que emigraron a EE.UU. o Canadá por un periodo igual o superior a 7 años, donde han adquirido una L3 –inglés–) y, por otro lado, participantes nacidos en EE.UU. que han recibido el euskera como lengua de herencia, que representarían por tanto las 2.^a y 3.^a generaciones.

El cuestionario (cf. Anexo III) estuvo activo desde el 28 de junio hasta el 17 de septiembre de 2016. Durante este periodo recopilamos 27 respuestas distintas del cuestionario, en las cuales hemos tenido que descartar el perfil de 12 participantes por no haber completado la tarea de expresión escrita libre en su totalidad. Asimismo, hemos

descartado a 3 participantes de entre 13 y 16 años por no haber completado aún el proceso de adquisición de su L1. Con lo cual hemos tenido en cuenta únicamente el perfil de 12 participantes: 6 participantes emigrados y 6 participantes nacidos en EE.UU. Un dato curioso es que en ambos perfiles el 80% de los participantes ha resultado ser mujer, frente a un 20% de participantes masculinos, con lo cual hemos separado los datos de los hombres y de las mujeres con el fin de que este desequilibrio en la variante de sexo no influya en los resultados.

En cuanto a los participantes emigrados, la media de edad de los participantes ronda los 39 años; el menor de los participantes tiene 32 años y el mayor, 50 años. Por otro lado, la media de edad de los participantes nacidos en EE.UU. es de 40 años; el menor de los participantes tiene 32 años y el mayor, 54 años. Hemos mencionado anteriormente que la mayor parte de los estudios sobre la erosión L1 se han basado en la comparación entre participantes jóvenes vs. participantes adultos, por lo que para el presente estudio es de especial interés la comparación entre participantes adultos, que han adquirido la L3 (inglés) una vez que las bases lingüísticas mentales de la L1 se han establecido.

En el caso de los participantes emigrados, hemos mencionado anteriormente que la duración de residencia en EE.UU. debe ser igual o superior a siete años. En esta ocasión la duración de residencia media es de 10,5 años.

3.2 Recogida de datos

A continuación procedemos a describir las tres secciones de las que se compone el diseño del presente estudio: en primer lugar, el cuestionario sociolingüístico; en segundo lugar, la tarea de disponibilidad léxica, y por último la tarea de expresión escrita libre.

En primer lugar se ha elaborado un cuestionario sociolingüístico (adaptado de Flege y Mackay, 2004; Lasagabaster y Huguet, 2007; González García, 2016) con el objetivo de recoger los datos socio-biográficos y los antecedentes lingüísticos de los participantes. En segundo lugar, se ha elaborado un test de disponibilidad léxica en euskera, español e inglés, en el que los participantes han completado cinco áreas temáticas en cada una de las tres lenguas, y que permitirá posteriormente observar la dominancia lingüística de cada hablante según el número de palabras utilizadas. Por último, los participantes han completado una tarea de expresión escrita semi-dirigida basada en preguntas breves en

euskera, castellano e inglés, que facilitará posteriormente realizar un análisis comparativo entre las tres lenguas.

3.2.1 Cuestionario sociolingüístico

El cuestionario sociolingüístico (cf. Anexo III) utilizado para el presente estudio ha sido adaptado de Flege y Mackay (2004), Lasagabaster y Huguet (2007) y González García (2016) y fue creado a través de la plataforma SurveyGizmo. Su difusión fue posible gracias a internet y las nuevas tecnologías, ya que fue principalmente compartido a través de correos electrónicos y de las redes sociales (Facebook y Twitter, entre otros), con el objetivo de que llegue a un mayor número de posibles participantes (véase el anexo I para el modelo de carta-presentación para la búsqueda de participantes). Los participantes necesitaron únicamente un ordenador, iPad, teléfono móvil o algún otro soporte digital con acceso a internet para completar el cuestionario.

El cuestionario recoge, en primer lugar, datos biográficos de los participantes: sexo, edad, ciudad de nacimiento y ciudad de residencia actual, nivel de estudios, ocupación actual, lengua(s) materna(s), uso de cada una de las lenguas en las diferentes etapas de la vida (infancia, adolescencia y fase adulta) y dependiendo de diversos contextos (ámbito formal o laboral, ámbito familiar y amical, al teléfono, en actividades de ocio, de vacaciones, etc.), nivel de competencia en las lenguas que dominen, número de años de educación formal en el País Vasco y en América del Norte, frecuencia y contexto en el que experimentan alternancia de código. El cuestionario está compuesto por un total de 15 preguntas y está diseñado para completarse en 10 minutos vía *online*. En el Anexo I se detallan las preguntas y sus respectivas opciones de respuesta.

Linguistic questionnaire: Basque speakers in North America

This is a brief lexical test **in Basque**. Please complete these areas with all the words that come to your mind. There is no limit of words that you can fill in each area. You will have **3 minutes** to complete this test. *

Gorputzeko atalak

Arropa

Janaria eta edaria

Lanbideak

Etxebizitza eta altzairuak

This is a brief lexical test **in Spanish**. Please complete these areas with all the words that come to your mind. There is no limit of words that you can fill in each area. You will have **3 minutes** to complete this test. *

Partes del cuerpo

Ropa

Comida y bebida

Profesiones

Vivienda y muebles del hogar

This is a brief lexical test **in English**. Please complete these areas with all the words that come to your mind. There is no limit of words that you can fill in each area. You will have **3 minutes** to complete this test. *

Parts of the body

Clothing

Food and drink

Professions

House and furniture

Back Next

20%

SurveyGizmo powered by SurveyGizmo

surveygizmo

Figura II: Formato de la tarea de disponibilidad léxica que visualizan los participantes

3.2.3 Tarea de expresión escrita libre

El papel que desempeña la expresión libre en la investigación sobre la erosión lingüística ha sido motivo de controversia (Schmid y Köpke, 2009). De hecho, tal y como indican estas autoras, los fenómenos que se dan mediante la expresión libre son difíciles de cuantificar e interpretar (Schmid, 2004).

La primera cuestión que se debe tener en cuenta en la metodología es hasta qué punto debe limitarse la expresión libre y hasta qué grado es posible evitar la *paradoja del observador* a la hora de obtener datos reales en contexto natural. Varios estudios que investigan la erosión lingüística se han basado en conversaciones espontáneas entre participantes que puedan experimentar un posible grado de erosión (Brons-Albert, 1993; Jarvis, 2003; Ben Rafael, 2004) o en grabaciones de niños jugando (Bolonyai, 1999; Schmitt, 2001), pero más a menudo se han utilizado entrevistas semi-dirigidas (muchas de ellas autobiográficas) (de Bot, Gommans y Rossing, 1991; de Bot y Clyne, 1994; Søndergaard, 1996; Leisiö, 2001; Gross, 2004), descripciones de imágenes o la narración de libros basados en imágenes (Yağmur, 1997; Köpke, 1999) o incluso la narración de películas (Dewaele y Pavlenko, 2003; Pavlenko, 2004; Keijzer, 2007; Schmid, 2007). Dos estudios de caso (Jaspaert y Kroon, 1992; Hutz, 2004) y un estudio de grupo (Laufer,

2003) ya han tratado de analizar la producción escrita espontánea en la correspondencia escrita o a través de una tarea de composición libre.

Para el presente estudio, hemos escogido este último tipo de tareas, basadas en la expresión escrita libre semi-dirigida, a través de preguntas en euskera, español e inglés que hacen referencia a aspectos socioculturales relacionadas con las tres lenguas analizadas, y a través de las cuales, además del dominio de la lengua, puede obtenerse información sobre la actitud de los participantes con respecto a sus respectivas culturas. Véase el Anexo III para más información sobre el input recibido a través de las preguntas semi-dirigidas.

Figura III: Formato de la tarea de redacción libre que visualizan los participantes

La segunda cuestión que se debe tener en cuenta en este tipo de tareas es decidir qué aspectos de la lengua deben ser analizados. En este sentido, la clasificación de los tipos de influencia intralingüística resulta de gran relevancia: el habla de la mayor parte de bilingües contiene inmediatamente indicios visibles y evidentes que indican préstamos, reestructuración, convergencia y desplazamiento. Sin embargo, se ha cuestionado si el grado de aparición de dichos fenómenos proporciona una imagen holística del dominio L1 individual, ya que hay que tener en cuenta diversos factores comunicativos e intencionales (en ocasiones los hablantes expresan conceptos que sienten como específicos de la L2, o por el contrario intentan evitar la alternancia si tienen una visión negativa sobre la mezcla de lenguas). Por este motivo, se ha propuesto que los estudios basados en la expresión libre no deberían centrar su atención únicamente en el análisis de errores, sino que deberían

incluir fenómenos que no sean tan susceptibles a las estrategias comunicativas (Schmid y Köpke, 2009).

En lo relativo al análisis del lexicón mental, serán de especial relevancia la diversidad léxica y la naturalidad a la hora de expresarse. El concepto de riqueza y diversidad léxica se centra en el tamaño del vocabulario activo del que dispone el hablante, además de cómo lo integra en el discurso actual. La medida utilizada en este caso ha sido tradicionalmente la ratio tipo-token, por la que se calcula el número total de palabras usadas por el participante (tokens) y el número total de lemas que contienen todas estas palabras (types). Recientemente se ha mostrado que esta medida no se mantiene estable conforme la longitud del texto varía. Para hacer frente a esta dificultad, Malvern y Richards (2002) han propuesto una medida de diversidad léxica que compensa dicho factor, denominado “D”²⁸.

La mayoría de los estudios sobre la riqueza léxica han seguido la hipótesis de la influencia interlingüística, que establece que el léxico es el área más vulnerable a las interferencias con la L2, en comparación con otras áreas lingüísticas. Las predicciones sobre la riqueza léxica asumen que los hablantes que experimentan un cierto grado de erosión hacen un desuso de su L1, y que esta no-activación e inhibición conllevarán a un mayor umbral de activación. Con respecto a los elementos léxicos menos utilizados, la predicción inicial parte de que los hablantes que experimenten erosión no solo tendrán un lexicón reducido, sino que además este consistirá principalmente en elementos frecuentes en el habla no erosionada.

3.3 Análisis de los datos

Para el análisis de los resultados en el presente estudio se ha seguido, en primer lugar, una metodología cuantitativa, y en segundo lugar, una metodología cualitativa de los datos obtenidos.

Para el análisis cuantitativo, se ha aplicado el estadístico de distribución Chi cuadrado, que mide la divergencia entre la distribución de los datos obtenidos y una distribución esperada o hipotética de dichos datos. Este estadístico de distribución resulta

²⁸ El cálculo de D no se realiza de manera tan directa como el ratio tipo-token, pero para muestras de texto que han sido codificadas en formato CHAT, de acuerdo con la convención CHILDES (<http://childes.psy.cmu.edu/>), se puede calcular D con la ayuda del programa CLAN, disponible para la descarga libre.

de gran utilidad para probar la independencia o determinar la asociación entre variables categóricas, o para determinar si un modelo estadístico ajusta los datos de manera adecuada. Si el valor p asociado con su estadístico Chi-cuadrado es menor que el α seleccionado, la prueba rechaza la hipótesis nula de que las dos variables son independientes. En nuestro caso, se ha realizado este cálculo automáticamente a través de un libro Excel, de manera que si el valor asociado a $p > 0,05$, no hay diferencias entre todos los participantes de manera individual y entre los dos grupos de población analizados (nacidos en.). Y, si por el contrario, el valor asociado a $p < 0,05$, sí hay diferencias entre los grupos de hablantes analizados. En el caso de la tarea de disponibilidad léxica, se han tenido en cuenta el número de palabras utilizadas en cada área lingüística, y en el caso de la tarea de redacción libre, se han cuantificado los datos en función de los tipos de errores cometidos (clasificados en errores ortográficos, léxicos, gramaticales y sintácticos). Asimismo, se ha analizado el conjunto de errores respecto al número de palabras utilizadas por cada hablante en la redacción libre.

Para el análisis cualitativo de los datos, se han valorado individualmente las características lingüísticas del texto producido por cada participante, haciendo hincapié en las diferentes áreas lingüísticas: en ellas encontramos errores gramaticales (fallos en la conjugación verbal, declinación o uso de posposiciones incorrecta, uso incorrecto o ausencia de determinantes, combinación de casos ergativo y absoluto, construcción incorrecta del plural), léxicos (préstamos, alteraciones semánticas), ortográficos (ausencias de *h-*, alteraciones vocálicas, combinación *z/s/x* y *tz/ts/tx*) y sintácticos (alteración en el orden de las palabras o ausencia de elementos que den coherencia a la oración).

4. RESULTADOS

Este es el resumen de los datos generales recogidos de todos los participantes que han realizado el cuestionario sociolingüístico y las tareas de disponibilidad léxica y de redacción libre. Hemos organizado los datos en dos grupos principales: por un lado, los datos de los participantes nacidos en EE.UU. y que han recibido el euskera como lengua de herencia; y, por otro lado, los datos de los participantes vascohablantes que han nacido en el País Vasco y que han emigrado posteriormente a un entorno lingüístico diferente, reduciendo así el contacto con el euskera. En cada uno de los grupos de participantes, se han analizado por separado los datos demográficos (que incluyen información sobre edad, sexo, lugar de nacimiento, lugar de residencia actual, nivel de estudios, años de educación formal en el País Vasco y lengua materna) y los datos lingüísticos (que proporcionan información sobre las lenguas utilizadas durante la infancia y durante la adolescencia, el grado de competencia lingüística en comprensión oral y lectora y en expresión oral y escrita, así como el uso de la lengua en contexto y el nivel de esfuerzo que realizan para sonar nativo en las lenguas que utilizan). Posteriormente, se analizan los datos obtenidos en la tarea de disponibilidad léxica y la tarea de redacción libre, tanto de manera cuantitativa como de manera cualitativa.

4.1 Datos de las participantes nacidos en EE.UU.

➤ Datos demográficos

La muestra de los participantes nacidos en EE.UU. está compuesta por 6 personas. La franja de edad más común entre los hablantes oscila entre los 30-40 años; el menor de los participantes tiene 27 años y el mayor, 54 años. El 80% de los encuestados tienen estudios universitarios de máster o doctorado y el 20% estudios de diplomatura, licenciatura o grado, lo cual indica un nivel superior de estudios en todos los casos. En cuanto a su ocupación, todos los participantes nacidos en EE.UU. están trabajando (el 60% se dedica a la docencia y la investigación, el 20% es trabajador por cuenta propia) y muchos de ellos compatibilizan la vida laboral con la familiar. El 20% nacieron en el estado de Missouri, el 60% en Idaho y el 20% en Washington. En cuanto al lugar de residencia, un 60% reside en Estados Unidos (Nevada, Idaho y Massachusetts), un 20% en Suiza (Lausanne), y el 20% restante en Francia (Hendaya). Los datos han sido organizados a partir de las respuestas de la encuesta.

En la siguiente tabla se detallan la edad, el sexo, lugar de nacimiento, lugar de residencia actual, nivel de estudios, años de educación formal en el País Vasco y lengua materna de todos los participantes nacidos en EE.UU.

	Edad	Sexo	Lugar de nacimiento	Lugar de residencia actual	Nivel de estudios	Años de educación formal en el País Vasco	Lengua materna
PN 1	53	Mujer	St. Louis, Missouri	Reno, Nevada	Estudios universitarios de postgrado (Máster, Doctorado)	1	Inglés
PN 2	32	Mujer	Twin Falls, Idaho	Boston, Massachusetts	Estudios universitarios de postgrado (Máster, Doctorado)	1.5	Inglés
PN 3	27	Mujer	Boise, Idaho	Boise, Idaho	Estudios universitarios de grado	16	Español, euskera
PN 4	42	Mujer	Moses Lake, Washington	Hendaya, Francia	Estudios universitarios de postgrado (Máster, Doctorado)	0	Español, inglés
PN 5	35	Mujer	Twin Falls, Idaho	Lausana, Suiza	Estudios universitarios de postgrado (Máster, Doctorado)	1	Inglés
PN 6	54	Hombre	Boise, Idaho	Boise, Idaho	Estudios universitarios de postgrado (Máster, Doctorado)	1	Inglés

Tabla 1: Datos personales de los participantes nacidos en EE.UU.

➤ Datos lingüísticos

El 60% de los participantes nacidos en EE.UU. reconoce el inglés como su lengua materna, frente al 20% que reconoce la combinación del inglés y el español, y el 20% restante la combinación del español y el euskera.

PN 1	PN 2	PN 3	PN 4	PN 5	PN 6
10% Euskera 90% Inglés	25% Euskera 25% Español 50% Inglés	20% Euskera 70% Español 10% Francés	5% Euskera 67.5% Español 27.5% Inglés	10% Euskera 20% Español 70% Inglés	10% Euskera 90% Inglés

Tabla 2: Lenguas utilizadas en el ámbito familiar durante la infancia en los participantes nacidos en EE.UU.

En cuanto a las lenguas utilizadas durante su infancia (véanse Tabla 2 y Gráfico I), tanto en la expresión como en la comprensión oral, el predominio del inglés es evidente en todos los casos, si bien la presencia del español es importante en el caso de la PN 3 y de la PN 4. Asimismo, todos los participantes nacidos en EE.UU. muestran un uso reducido del euskera durante su infancia.

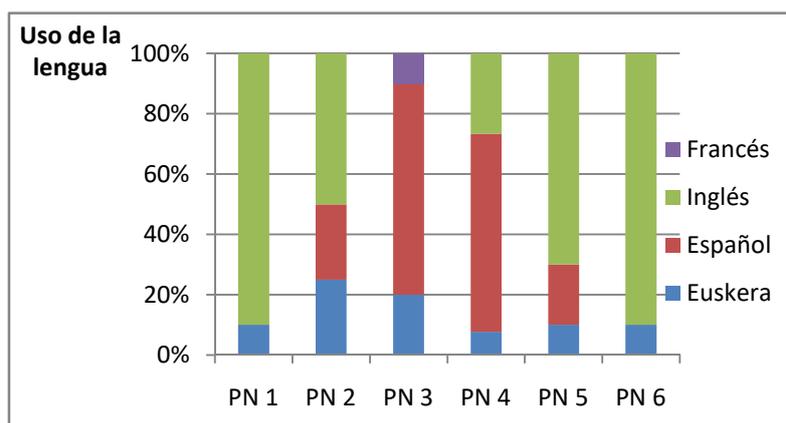


Gráfico 1: Lenguas utilizadas en el ámbito familiar durante la infancia en los participantes nacidos en EE.UU.

En cuanto a las lenguas utilizadas durante su adolescencia en diferentes ámbitos (ámbito familiar, social y educativo/profesional), el predominio del inglés es evidente en prácticamente todos los casos (exceptuando la PN 3), incluso siendo el único recurso comunicativo en el caso de la PN 1, PN 2 y PN 6. Por otro lado, la PN 4 y PN 5 han convivido en un entorno bilingüe durante su adolescencia; y, como ya hemos mencionado anteriormente, en el caso de la PN 3 destacamos la ausencia del inglés y el uso diferenciado del euskera y del castellano para cada ámbito.

	PN 1	PN 2	PN 3	PN 4	PN 5	PN 6
Con la familia	Inglés	Inglés	Español	Español, inglés	Euskera, inglés	Inglés
Con los amigos	Inglés	Inglés	Euskera	Español, inglés	Inglés	Inglés
En la escuela/trabajo	Inglés	Inglés	Euskera	Español, inglés	Inglés	Inglés

Tabla 3: Lenguas utilizadas durante la adolescencia en los participantes nacidos en EE.UU.

En la siguiente tabla (Tabla 4) se observa la autoevaluación de la competencia lingüística de cada participante en cada una de las lenguas que domina, incluyendo el grado de competencia en la comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral.

En el caso de la PN 1, se observa que el uso mayoritario del inglés en su infancia y adolescencia influye directamente en el grado de competencia nativa que ha adquirido en esta lengua. Sin embargo, a juzgar por el resultado de la tabla, posteriormente en su etapa adulta ha adquirido un conocimiento avanzado de español.

En el caso de la PN 2, a pesar del uso equilibrado del español y el euskera durante su infancia (25% respectivamente), experimenta un conocimiento desigual en ambas lenguas en la actualidad, a favor del español.

A juzgar por la autoevaluación de la PN 3, se observa que ha adquirido un conocimiento avanzado del inglés en su etapa adulta, ya que esta lengua no está presente ni en su infancia ni en su adolescencia. Por otro lado, a pesar del uso desigual del euskera (20%) y del castellano (70%) durante su infancia, observamos una competencia nativa de ambas lenguas en la actualidad.

En cuanto a la PN 4, vemos que el uso limitado (5%) del euskera durante su infancia desaparece en la adolescencia, pero en su fase adulta muestra una competencia intermedia-avanzada en dicha lengua. Mientras tanto, el inglés y el español siguen presentes durante todas las etapas de su vida.

En cuanto a la PN 5, el uso limitado (20%) del español durante su infancia desaparece durante la adolescencia, pero eso no le impide poseer una competencia avanzada de dicha lengua en su etapa adulta. Por otro lado, el uso reducido del euskera durante la infancia (10%) y su limitación al ámbito familiar durante la adolescencia influye directamente en su competencia básica actual en esta lengua. En este sentido, la falta de educación formal en lengua vasca repercute de manera directa al no haber alcanzado competencia lingüística en la expresión escrita.

Por último, el uso limitado del euskera que hace el PN 6 durante su infancia (10%), y la ausencia de esta lengua en el ámbito familiar y escolar durante su adolescencia influye directamente en haber adquirido una competencia básica-intermedia en lengua vasca. Por otro lado, a juzgar por los resultados, se observa que ha adquirido una competencia básica-intermedia en español posteriormente en su fase adulta.

PN 1	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Euskera	1	3	1	2
Español	3	3	3	3
Inglés	4	4	4	4

PN 2	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Euskera	2	2	2	3
Español	3	3	3	3
Inglés	4	4	4	4
Francés	1	1	0	1

PN 3	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Euskera	4	4	4	4
Español	4	4	4	4
Inglés	3	3	3	3
Francés	0	1	0	0

PN 4	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Euskera	2	3	2	3
Español	4	4	4	4
Inglés	4	4	4	4
Francés	1	1	0	1

PN 5	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Euskera	1	2	0	1
Español	3	3	3	3
Inglés	4	4	4	4
Francés	3	3	2	3

PN 6	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Euskera	1	2	1	2
Español	1	2	1	2
Inglés	4	4	4	4

0= Sin conocimiento

1=Básico

3 =Avanzado

2 =Intermedio

4 =Nativo

Tabla 4: Competencia lingüística de los participantes nacidos en EE.UU.

En la siguiente tabla (Tabla 5) se distinguen el uso lingüístico de los participantes nacidos en EE.UU. en diferentes ámbitos (ámbito familiar, con amigos, profesional, al teléfono, de vacaciones, de compras y en eventos sociales). Todos los participantes hacen uso del inglés en todos los ámbitos mencionados, especialmente durante sus compras, exceptuando los casos de la PN 4 y de la PN 5 por el hecho de residir en países francófonos en la actualidad (Francia y Suiza).

	PN 1	PN 2	PN 3	PN 4	PN 5	PN 6
En casa	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	EUS, EN	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN, FR	EUS, ES, EN
Visitando a familiares	EUS, ES, EN	EUS, EN	EUS, ES	EUS, ES, EN	EUS, EN, FR	EUS, ES, EN
En el trabajo	EN	EN	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	ES, EN, FR	EUS, EN
Visitando a amigos	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	ES, EN, FR	EUS, ES, EN
Al teléfono	ES, EN	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	ES, EN, FR	EUS, EN
De vacaciones	EUS, ES, EN, FR	EUS, ES, EN	EUS, EN	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN, FR	EUS, ES, EN
De compras	EN	EN	EN	EUS, ES, EN, FR	EN, FR	EN
Fiestas y eventos sociales	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN

Tabla 5: Uso de la lengua en contexto de los participantes nacidos en EE.UU.

En la siguiente tabla (Tabla 6) se indica el grado de esfuerzo que realiza cada uno de los participantes en las lenguas que dominan. En la mayoría de los casos, el grado de esfuerzo es inversamente proporcional al grado de competencia lingüística. Sin embargo, resulta curioso el caso de la PN 5 que a pesar de poseer una competencia nativa en inglés, indica hacer un esfuerzo significativo para sonar como un nativo.

	PN 1	PN 2	PN 3	PN 4	PN 5	PN 6
Euskera	2	3	0	2	1	1
Español	1	3	0	1	3	1
Inglés	0	0	1	0	3	0
Francés	4	-	-	4	3	-

0= Ningún tipo de esfuerzo

1=Esfuerzo leve

3 =Mucho esfuerzo

2 =Esfuerzo intermedio

4 =Muchísimo esfuerzo

Tabla 6: Esfuerzo realizado por los participantes nacidos en EE.UU. para hablar como un nativo

Con respecto a la alternancia de código, la PN 1 reconoce que en su día a día experimenta mezcla de lenguas con su pareja y con los amigos que dominan también el inglés, el euskera y el español; en la misma línea, la PN 2 alterna el euskera (80% de frecuencia de uso) con el español (20% de frecuencia de uso) cuando se encuentra con amigos; la PN 3 experimenta alternancia de lenguas entre el euskera y el inglés cuando se dirige a sus estudiantes que están todavía aprendiendo euskera; la PN 4 combina español e inglés con una frecuencia de uso del 25% con su madre, español, inglés y euskera en un 5% del tiempo con su padre, y por último, alterna español y euskera con sus amigos del País Vasco; la PN 5, por su parte, experimenta alternancia de lenguas entre francés, inglés, español y euskera en el hogar con una frecuencia del 30%; por último, el PN 6 alterna español e inglés con su familia política y español, inglés y euskera con sus amigos del País Vasco.

4.1.1 Tarea de disponibilidad léxica

En la siguiente tabla figuran el número de palabras que cada participante nacido en EE.UU. ha utilizado en cada una de las áreas temáticas en euskera, castellano e inglés (partes del cuerpo, ropa, comida y bebida, profesiones y vivienda). Posteriormente figuran el número total de palabras con el que cada participante ha utilizado en las tres lenguas y, finalmente, el porcentaje de palabras en euskera respecto al total de palabras.

Observamos que, a pesar de la gran diferencia en el número de palabras utilizadas en total (desde 14 palabras utilizadas por PN 2 hasta 216 palabras utilizadas por PN 1), los

porcentajes de las palabras en euskera respecto del total no varían demasiado, aproximándose en todos los casos se encuentran en torno al 28-33%.

En este sentido, resulta necesario mencionar que la PN3 no ha realizado la tarea correctamente, ya que en vez de escribir palabras correspondientes a los campos semánticos, ha traducido los propios campos semánticos a otras lenguas (por ejemplo, en el campo de "Gorputzeko atalak", ella ha escrito "Parts of the body"). Por este motivo, en la Tabla 7 se reflejan los datos obtenidos de esta participante como nulos.

	PN 1	PN 2	PN 3	PN 4	PN 5	PN 6
Gorputzeko atalak	25	1	0	10	1	5
Arropa	5	1	0	5	1	5
Janaria eta edaria	17	1	0	6	2	7
Lanbideak	5	1	0	4	1	5
Etxebizitza	9	1	0	5	1	6
Partes del cuerpo	22	1	0	7	1	7
Ropa	10	1	0	6	1	5
Comida y bebida	18	1	0	8	2	6
Profesiones	6	1	0	6	1	5
Vivienda	12	1	0	13	1	5
Parts of the body	30	0	0	6	1	7
Clothing	10	1	0	11	1	6
Food and drink	23	1	0	7	2	9
Professions	10	1	0	6	1	5
House and furniture	14	1	0	9	1	5
nº palabras total EUSKERA	61	5	0	30	6	28
nº palabras total ESPAÑOL	68	5	0	40	6	28
nº palabras total INGLÉS	87	4	0	39	6	32
nº palabras TOTAL	216	14	0	109	18	88
% palabras en EUSKERA respecto al total	28,24%	35,71%	0,00%	27,52%	33,33%	31,82%
% palabras en ESPAÑOL respecto al total	31,48%	35,71%	0,00%	36,70%	33,33%	31,82%
% palabras en INGLÉS respecto al total	40,28%	28,58%	0,00%	35,78%	33,33%	36,36%

Tabla 7: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica (n.º de palabras) de los participantes nacidos en EE.UU.

La Tabla 8 recoge el número de palabras totales utilizadas en cada campo semántico en cada una de las tres lenguas. Los resultados reflejan que los participantes nacidos en EE.UU. han hecho uso de un número de palabras superior en inglés en todos los campos semánticos, exceptuando el campo semántico de la vivienda, en el que el español obtiene un resultado ligeramente superior. El español y el euskera quedan en segunda y tercera posición, respectivamente. El campo semántico que ha obtenido mejores resultados es el de las partes del cuerpo (124 palabras) y, en el otro extremo, encontramos el campo de las profesiones, que cuenta con tan solo 58 palabras.

	EUS	ES	EN	TOTAL
Partes del cuerpo	42	38	44	124
Ropa	17	23	29	69
Comida y bebida	33	35	42	110
Profesiones	16	19	23	58
Vivienda	22	32	30	84
TOTAL	130	147	168	445

Tabla 8: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica (por campos semánticos) de los participantes nacidos en EE.UU.

En las Tablas 9, 10 y 11 se reflejan las palabras utilizadas por cada participante nacido en EE.UU. para cada área temática (partes del cuerpo, ropa, comida y bebida, profesiones y vivienda) y en cada una de las lenguas (euskera, español e inglés). Con respecto al análisis cualitativo de los resultados obtenidos en euskera, observamos que los participantes han utilizado de manera general un euskera *batua* o estándar.

Por su parte, la PN 1 añade, en el campo semántico de las profesiones, la consonante *h-* a un término que no la requiere: *erizaina* > *herizaina** (‘enfermero/a’), y realiza el cambio vocálico *mahaia* > *maiha** (‘mesa’).

En cuanto a la PN 2, el uso limitado de palabras dificulta el análisis de su vocabulario activo real en euskera; aun así, se observa la omisión de la *h-* en el campo de las partes del cuerpo: *hankak* > *ankak** (‘piernas’).

En este sentido, en el caso de la PN 4 se observa un cambio vocálico en el campo semántico de los alimentos: *perritxikoak* > *perretxikoak* (‘setas’).

Un dato curioso es que en el campo semántico de las profesiones la PN 5 realiza el siguiente cambio: *ikastetxea* > *ikaletsea** (‘escuela’), aunque al tratarse de profesiones existe la posibilidad de que estuviera pensando en el término *irakaslea* (‘profesor/a’). Siguiendo con la PN 5, llama la atención, además del uso reducido de palabras, el uso de *uda* (verano) dentro del campo semántico de “comida y bebida”, ya que probablemente ha confundido el uso de la palabra *uda* con el término *ura* (‘agua’).

Y para finalizar, el PN 6 también muestra dificultades con dicho término, ya que al omitir la *-h-* no realiza la repetición vocálica: *mahaia* > *maia** (‘mesa’). Por otro lado, también omite la *h-* en el campo semántico de los alimentos (*haragia* > *aragia**, ‘carne’), y realiza el cambio vocálico en el caso de *alkondara* > *alkondaria* (‘chaqueta’).

PN 1	PN 2	PN 3	PN 4	PN 5	PN 6
burua, begia, besoa, zangoa, iztarrak, sabela oinak, behatzak, belauna, kopeta, bizkarra, lepoa, belarria, sudurra, ezpainak, ahoa, masailak, ipurdia, atzamarrak, gerria, bihotza, odola, gibela, mingaina, hortzak, larrua	ankak prakak tipula gidaria baserria		ilea, gorputza, bizkarra, sorbalda, aho, begiak, eskuak, besoak, hankak, oinak prakak, praka motzak, soinekoa, goina, zapatak ura, ardo, garagardoa, frutak, haragia, perritxikoak irakasleak, erizainak, suhailtzaleak, ileapaintzeleak ohera, atea, mahaia, lehioa, komuna,	buru gona uda eta ogia ikaletsea aulki	Burua, lepoa, bizkarra, oina, eskua Prakak, txapela, alkondaria, korbata, zapatak Indabak, txorixoa, solomoa, aragia, ogia, ura, ardoa Irakaslea, alkatea, legegizona, kazetaria, dantzaria Maia, aulkia, atea, kaleko piso, baserria, txabola

Tabla 9: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica en euskera de los participantes nacidos en EE.UU.

PN 1	PN 2	PN 3	PN 4	PN 5	PN 6
Cabeza, ojos, nariz, orejas, dientes, lengua, cuello, hombros, espalda, cintura, abdomen, caderas, piernas, rodillas, espinillas, brazos, codo, rodillas, pies, manos, talones, dedos Vestido, falda, blusa, pantalón, chaqueta, jersey, abrigo, gabardina, pantalon corto, pañuelo Agua, leche, zumo, vino, sidra, carne, pescado, pan, nueces, manzana, naranja, uva, arroz, avena, vainas, patatas, huevo, queso Profesor, maestro, cocinero, medico, abogado, obrero Puerta, escalera, sala, habitacion, bano, ducha, mesa, silla, sofa, cama, tocador, mesilla	Brazos Camiseta Arroz Fontanero Cama		la mano, el pie, el dedo gordo, nariz, ojos, orejas, estomago bañador, sandalias falda, calcetines, camiseta, chandal arroz, lechuga, tomates, alubias frijoles, caraotas melocotón, sandía enfermera, fontanero, albañil, profesor, maestra cirujano casa, chalet, piso apartamento, sofá, ducha, baño, bañera almohada, escritorio, escoba cama, literas	Corazon Falda Queso y vino Estudiante Silla	Cuello, dedo, pie, cara, nariz, oreja, ojo Zapatos, jersey, camisa, camiseta, sombrero Cerveza, pan, café, chocolate, arroz con leche, agua Profesor, bombero, lingüista, panadero, policía Sofa, Mesa, silla, techo, suelo

Tabla 10: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica en español de los participantes nacidos en EE.UU.

PN 1	PN 2	PN 3	PN 4	PN 5	PN 6
head, eyes, nose, ears, mouth, lips, cheeks, neck, shoulders, back, arms, elbow, wrist, hand, fingers, torso, waist, ribs, hips, thighs, knees, shins, ankle, feet, toes, forearms, heart, lungs, blood, liver	Nose		Shoulders, knees, ankles, liver, neck, lips	Heart	Head, Back, ear, throat, leg, foot, ankle
	Sweater			Skirt	
	Lettuce		turtleneck sweater sweatshirt, bras underwear, socks tank tops, skirts skorts, shorts, pants jeans	Wine and cheese	Pants, shoes, socks, belt, sweater, hat
dress, skirt, pants, blouse, shirt, jacket, coat, raincoat, windbreaker, shorts	Scientist			Teacher	
	Table		steak, shrimp, beef, pork, seafood, fruits, vegetables	Couch	Bread, water, cookies, meat, fish, beer, coffee, wine, vegetables
water, milk, juice, wine, beer, cider, meat, fish, bread, cheese, fruit, grapes, apple, grapefruit, orange, mango, vegetables, nuts, lettuce, spinach, kale, carrot, lemon			farmers, ranchers dairymen, teachers, doctors, lawyers		Teacher, fireman, policeman, baker, tailor
teacher, doctor, nurse, engineer, dentist, social worker, police, electrician, plumber, chef			sofa, love seat hide-a-bed sofa recyliner, bunk beds, basement, attic, patio, balcony		Table, chair, sofa, floor, patio
door, steps, living room, family room, dining room, bathroom, shower, bed, sofa, chair, table, nightstand, rug, bookcase					

Tabla 11: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica en inglés de los participantes nacidos en EE.UU.

4.1.2 Tarea de redacción libre

En la siguiente tabla (Tabla 12) figuran el número de errores que cada participante nacido en EE.UU. ha cometido durante la realización de la tarea de redacción libre (en respuesta a preguntas semi-dirigidas). Los errores se han clasificado en cuatro grupos, dependiendo del área lingüística afectada en cada caso: morfológicos, ortográficos, léxicos y sintácticos. Asimismo, en la tabla se incluyen el número total de palabras utilizadas durante la tarea, con el fin de visualizar el porcentaje de errores con respecto al número total de palabras utilizadas por cada participante nacido en EE.UU. A la vista de los resultados, se observa una diferencia significativa de errores dependiendo del participante (véase, por ejemplo, el 50% de error de la PN 5 frente al 3,97% de error cometidos por la PN 3).

	PN 1	PN 2	PN 3	PN 4	PN 5	PN 6
Errores morfológicos	2	6	2	15	3	2
Errores ortográficos	5	4	3	2	1	1
Errores léxicos	2	1	1	2	0	7
Errores sintácticos	0	1	0	5	2	1
TOTAL ERRORES	9	12	6	24	6	11
TOTAL PALABRAS	72	208	151	249	12	74
% errores/palabras	12,50	5,77	3,97	9,64	50,00	14,86

Tabla 12: Resultados de la tarea de redacción libre en euskera de los participantes nacidos en EE.UU.

En el caso de la PN 1, el error gramatical más común reside en la combinación del aspecto perfectivo e imperfectivo del verbo (*joaten ginen* ('íbamos')/ *pasatu nuen* ('pasé')). En cuanto a los errores ortográficos, destaca la ausencia de *h-* (*hurbil* > *urbil*, 'cerca'), el desplazamiento vocálico (*gehienetan* > *geheinetan**, 'la mayoría de las veces, generalmente'), y el uso incorrecto de la estructura *-ari buruz* ('sobre') (*Pocahontas ari buruz da** > *Pocahontasi buruzkoa da*, 'trata sobre Pocahontas'). Se observa también que se repite la supresión de vocal inicial en la conjunción *eta* ('y') (*eta* > *ta*), muy habitual en el discurso oral. En cuanto a los errores léxicos, destaca la traducción literal de palabras españolas, pero añadiendo la forma flexiva del plural propia del euskera (*lakuak* > *lagoak**, 'lagos').

En el caso de la PN 2, destacamos la confusión de los casos ergativo y nominativo en el uso de algunos verbos (*ahizpa ibili zen* > *ahizpak ibili zen**, 'la hermana anduvo'); la supresión del artículo determinado singular, que el euskera, como otras lenguas aglutinativas, incluye en el propio sustantivo (*arrantxoan* > *arrantxon**, 'en el rancho'; *kirol bakartia da* > *kirol bakarti da**, 'es un deporte solitario'). En cuanto a errores ortográficos, se observa el cambio de *j-* por *g-* (*jendea* > *gendea**, 'la gente').

Los datos proporcionados por la PN 3 resaltan en el uso incorrecto de la declinación de los sustantivos, ya que confunde los casos singular, plural e indefinido (*mugagabe*): véanse *kalean* > *kaleean**, 'en la calle' (el caso singular no requiere la repetición de la vocal *e*), o *tabernetan* > *taberneetan**, 'en los bares' (el caso plural no requiere la repetición de la vocal *e*). Asimismo, se observa el uso incorrecto de minúscula con sustantivos propios, más concretamente con topónimos (*Euskal Herria* > *euskal herria*, 'País Vasco'). Por último, existe alguna supresión vocálica puntual (*frontoi* > *frotoi**, 'frontón').

En el caso de la PN 4 llama la atención ciertos errores gramaticales, como la combinación del aspecto perfectivo e imperfectivo del verbo (*joaten ginen > joan ginen*, ‘íbamos, fuimos’), la ausencia de la partícula partitiva *-ik* en oraciones en negativo (*AEBan ez geneukan mamirik > AEBan ez geneukan mamia*, ‘En EE.UU. no teníamos cuajada’, en este caso no está hablando de una cuajada en concreto sino del alimento en general); el uso incorrecto del superlativo (*postrerik hoberena > postrea hoberena**, ‘el mejor postre’); la declinación incorrecta de estructuras verbales (véase *kirol askotan jolastu > kirol asko jolastu**, ‘practicar muchos deportes’; *maite dut jatea > maite dut jaten**, ‘me encanta comer’); errores en la conjugación de verbos en pasado (véase *geneukan > genuekan*, ‘teníamos’, en cuyo cambio vocálico no podemos descartar un error más de carácter tipográfico que gramatical); concordancia verbal (*kirol asko maite ditut > kirol asko maite dut**, ‘me encantan muchos deportes’); repetición de sílabas en el sustantivo *nekazari > nekazakari** (‘agricultor’). Se detecta asimismo alguna estructura sintácticamente incorrecta, por ejemplo *Txikitako oroitzapenik ederrena zen urtero bildotsa bat zaindu behar nuen eta irakusteko gure jaian eta gero saltzeko* (‘el recuerdo más bello que guardo de mi infancia es cuando cada año tenía que cuidar de un cordero para enseñarlo en nuestra fiesta y posteriormente venderlo’); en este caso el verbo *behar nuen* (‘debía’) de la oración compuesta subordinada requiere el cambio *behar nuela*, tan necesario como en español se requiere la partícula *cuando* o *que* en estructuras equivalentes.

En el caso de la PN 5, y a pesar de las oraciones breves y el número reducido de palabras que utiliza, son evidentes los casos en los que la sintaxis ha jugado una mala pasada y que dificultan en ocasiones la comprensión del mensaje. *Eski nahi dut* (‘quiero esquí’), en los que probablemente quisiera expresar *eskiatzea gustoko dut* (‘me gusta esquiar’) o *eskiatzera joan nahi dut* (‘quiero ir a esquiar’). En la pregunta dirigida hacia los recuerdos de la infancia (en la que se requiere escribir utilizando formas verbales en pasado), la participante afirma: *Idahokoa naiz et igeri dut** (‘soy de Idaho y tengo nado’), que podemos interpretar que de pequeña solía nadar en Idaho. Omite, por lo tanto, la estructura verbal *igeri egin* (‘nadar’) y la forma verbal en pasado *igeri egiten nuen/ igeri egitea gustoko nuen*.

Por último, en el caso del PN 6 se observa el mismo tipo de error que la PN 4 con la estructura *zerbaitetan jolastu* (‘jugar en algo’): en este caso ha mezclado *kirola egiten/ zerbaitetan jolasten > kirola jolasten** (‘haciendo deporte/ jugando a algo’).

4.2 Datos de los participantes emigrados

➤ Datos demográficos

La muestra de los participantes nacidos en el País Vasco, y emigrados posteriormente a un entorno lingüístico diferente, está compuesta por 6 personas. La franja de edad es más amplia que en el caso de las hablantes nacidos en EE.UU., ya que la participante de menor edad tiene 32 años y de la mayor edad 50. Cuatro participantes tienen, por lo tanto, entre 30 y 40 años, y solo dos oscilan entre 40 y 50 años. El nivel de estudios también varía algo más que en el caso de las participantes nacidos en EE.UU. (dos de los participantes emigrados tienen estudios universitarios de máster o doctorado, tres participantes cuentan con estudios de diplomatura, licenciatura o grado, y un participante ha alcanzado el nivel de estudios de secundaria). En cuanto a su ocupación, la mitad de los participantes está trabajando y la mayoría combina el trabajo con los estudios. La mitad de ellos nacieron en la provincia de Vizcaya (Comunidad Autónoma Vasca) y la otra mitad restante en Navarra. En cuanto al lugar de residencia, cuatro residen en Estados Unidos (Nevada, Idaho e Illinois) y los dos participantes restantes viven en Canadá (provincia de Québec). La tabla número 13 recoge esta información pormenorizada.

	Edad	Sexo	Años a la llegada a EE.UU.	Duración de residencia	Lugar de nacimiento	Nivel de estudios	Lugar de residencia actual	Lengua materna
PE 1	32	Mujer	25	7	Pamplona, Navarra	Estudios universitarios de postgrado (Máster, Doctorado)	Boise, Idaho	Español
PE 2	50	Mujer	31	19	Ondarroa, Vizcaya	Título de bachillerato	Homewood, Illinois	Español, euskera
PE 3	37	Mujer	23	14	Barakaldo, Vizcaya	Estudios universitarios de postgrado (Máster, Doctorado)	United States (sin concretar)	Español
PE 4	40	Mujer	34	6,5	Bilbao, Vizcaya	Estudios universitarios de grado	Montréal, Canadá	Español, euskera
PE 5	44	Mujer	34	10	Pamplona, Navarra	Estudios universitarios de grado	Reno, Nevada	Español
PE 6	34	Hombre	27	7	Hernani, Guipúzcoa	Estudios universitarios de grado	Montréal, Canadá	Euskera

Tabla 13: Datos personales de los participantes emigrados

➤ Datos lingüísticos

El español es la lengua materna de todos los participantes nacidos en el País Vasco y emigrados posteriormente a EE.UU. y el euskera está presente en el 50% de los casos, tal como se aprecia en la tabla 14.

PE 1	PE 2	PE 3	PE 4	PE 5	PE 6
20% Euskera 80% Español	70% Euskera 30% Español	100% Español	10% Euskera 90% Español	100% Español	75% Euskera 10% Español 5% Inglés 10% Francés

Tabla 14: Lenguas utilizadas en el ámbito familiar durante la infancia en los participantes emigrados

En cuanto a las lenguas utilizadas durante su infancia, es evidente el predominio del español en cuatro participantes (PE 1, PE 3, PE 4 y PE 5), frente al predominio del euskera en dos participantes (PE 2 y PE 6). De todas maneras, salta a la vista el hecho de que dos participantes hayan recibido un *input* lingüístico exclusivamente monolingüe durante su infancia (PE 3 y PE 5).

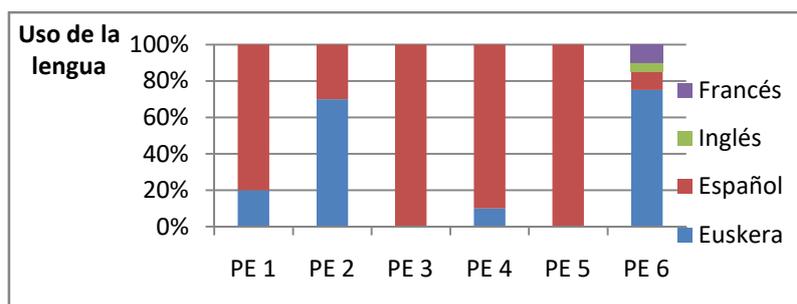


Gráfico 2: Lenguas utilizadas en el ámbito familiar durante la infancia por los participantes emigrados

	PE 1	PE 2	PE 3	PE 4	PE 5	PE 6
Con la familia	Español	Español, euskera	Español	Español	Español	Euskera
Con los amigos	Español, euskera	Español, euskera	Español, euskera	Español, euskera	Español	Euskera
En la escuela/trabajo	Euskera	Español, euskera	Español, euskera, inglés	Euskera	Español	Euskera

Tabla 15: Lenguas utilizadas durante la adolescencia por los participantes emigrados

En la siguiente tabla (Tabla 16) se observa la autoevaluación de la competencia lingüística de cada participante emigrado a EE.UU. en cada una de las lenguas que domina, incluyendo el grado de competencia en la comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral.

En el caso de la PE 1, se observa que el uso mayoritario de español en su infancia y la combinación de español y euskera durante la adolescencia influyen directamente en el grado de competencia nativa que ha adquirido en ambas lenguas.

En el caso de la PE 2, a pesar del uso mayoritario del euskera durante su infancia (70%) y del uso equilibrado de esta lengua junto con el español durante su adolescencia, experimenta un conocimiento desigual en ambas lenguas en la actualidad, a favor del español.

A juzgar por la autoevaluación de la PE 3, se observa que ha adquirido un conocimiento avanzado de inglés y de euskera en su etapa adolescente, ya que solo el español está presente en su infancia. Por otro lado, en la actualidad posee un grado de conocimiento más alto de inglés, en comparación con el euskera, especialmente en la expresión escrita y oral.

En cuanto a la PE 4, vemos que el uso limitado (10%) del euskera durante su infancia no le impide adquirir una competencia nativa en dicha lengua en su fase adulta, ya que ha sido la lengua vehicular de su centro educativo durante su adolescencia. Mientras tanto, la participante admite haber recibido enseñanza reglada en inglés antes de emigrar a los EE.UU.

En cuanto a la PE 5, el uso absoluto (100%) del español durante su infancia continúa durante la adolescencia. Por otro lado, el *input* limitado que ha recibido en lengua vasca durante su fase adulta influye directamente en su competencia básica actual en esta lengua (especialmente baja en la expresión escrita y más avanzada en comprensión oral). En este sentido, la falta de educación formal en lengua vasca repercute de manera directa a no haber alcanzado un grado avanzado de competencia lingüística en la expresión escrita.

Por último, el uso continuo del euskera que hace el PE 6 durante su infancia (75%), y la presencia de esta lengua en el ámbito familiar y escolar durante su adolescencia influye directamente en haber adquirido una competencia nativa en lengua vasca, más avanzada que en español, inglés o francés.

PE 1	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Euskera	4	4	4	4
Español	4	4	4	4
Inglés	4	4	3	3

PE 2	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Euskera	3	4	2	4
Español	4	4	4	4
Inglés	3	3	3	3

PE 3	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Euskera	3	3	2	2
Español	4	4	4	4
Inglés	3	3	3	3

PE 4	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Euskera	4	4	4	4
Español	4	4	4	4
Inglés	3	3	2	2
Francés	3	3	3	3

PE 5	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Euskera	2	3	1	2
Español	4	4	4	4
Inglés	3	3	2	2
Francés	1	1	1	1

PE 6	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
Euskera	4	4	4	4
Español	3	3	3	3
Inglés	3	3	3	3
Francés	3	3	3	3

1=Básico 3=Avanzado
2=Intermedio 4=Nativo

Tabla 16: Competencia lingüística de los participantes emigrados

En la siguiente tabla (Tabla 17) se distinguen el uso lingüístico de los participantes emigrados en diferentes ámbitos (ámbito familiar, con amigos, profesional, al teléfono, de vacaciones, de compras y en eventos sociales). En esta tabla destaca el hecho de que para la mayoría de las situaciones comunicativas todos los participantes hacen uso de más de una lengua, especialmente durante sus compras, al teléfono o de vacaciones. Asimismo, es

necesario mencionar la presencia del francés en los casos de la PE 4 y del PE 6 por residir en la zona francófona de Canadá (Montréal, Québec).

	PE 1	PE 2	PE 3	PE 4	PE 5	PE 6
En casa	EN	EUS, ES	ES, EN	ES, FR	EUS	EUS, FR
Visitando a familiares	EUS, ES	EUS, ES	ES, EN	EUS, ES, FR	EUS, ES	EUS
En el trabajo	EUS, ES, EN	ES, EN	ES, EN	EUS, FR	EN	EUS, FR
Visitando a amigos	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	ES, EN	EUS, FR	EUS, ES	EUS, FR
Al teléfono	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	ES, EN	EUS, ES, EN, FR	ES, EN, FR	FR
De vacaciones	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	ES, EN	ES, FR	EUS, ES	EUS, FR
De compras	EN	ES, EN	ES, EN	FR	EUS	FR
Fiestas y eventos sociales	EUS, ES, EN	EUS, ES, EN	ES, EN	EUS, ES, FR	EUS, EN	FR

Tabla 17: Uso de la lengua en contexto de los participantes emigrados

En la siguiente tabla (Tabla 18) se indica el grado de esfuerzo que realiza cada uno de los participantes emigrados en las lenguas que dominan. En la mayoría de los casos, el grado de esfuerzo es inversamente proporcional al grado de competencia lingüística.

	PE 1	PE 2	PE 3	PE 4	PE 5	PE 6
Euskera	0	0	1	0	2	0
Español	0	0	0	0	0	0
Inglés	1	0	1	2	3	1
Francés	4	0	-	3	1	1

0= Ningún tipo de esfuerzo

1=Esfuerzo leve

3 =Mucho esfuerzo

2 =Esfuerzo intermedio

4 =Muchísimo esfuerzo

Tabla 18: Esfuerzo realizado por los participantes emigrados para hablar como un nativo

En cuanto a la alternancia de códigos, la PE 1 reconoce combinar euskera y español cuando se encuentra con sus amigos en Boise, e inglés y euskera con aquellos amigos que dominan ambas lenguas; sin embargo, raramente alterna español e inglés en la misma conversación. Asimismo, la PN 2 alterna euskera-español e inglés-español continuamente cuando se encuentra con hablantes de ambas combinaciones de lenguas; también puede experimentar la alternancia ocasional de español-euskera-inglés con hablantes que dominen las tres lenguas. En la misma línea que la PE 2, la PE 3 experimenta alternancia continua entre español e inglés en el hogar y en el trabajo. Por su parte, la PN 4 combina francés-inglés, español-francés y euskera-español, aunque no indica en qué contextos experimenta más frecuentemente dicha alternancia. La PN 5 reconoce utilizar con mayor frecuencia el euskera en el hogar, sin bien recurre en un 30% del tiempo al castellano cuando necesita lograr una comunicación más rápida y efectiva (durante enfados o

discusiones, por ejemplo). Por último, el PE 6 reconoce alternar francés y euskera con su pareja y más esporádicamente el inglés.

4.2.1 Tarea de disponibilidad léxica

En la siguiente tabla (Tabla 19) figuran el número de palabras que cada participante emigrado ha utilizado en cada una de las áreas temáticas en euskera, castellano e inglés (partes del cuerpo, ropa, comida y bebida, profesiones y vivienda, respectivamente). Posteriormente figuran el número total de palabras con el que cada participante ha utilizado en las tres lenguas y, finalmente, el porcentaje de palabras en euskera respecto al total de palabras.

Observamos que, a diferencia de los participantes nacidos en EE.UU., existe una variación notable en el porcentaje de palabras en euskera respecto al total en el caso de los participantes emigrados, que varían desde el 30,43% (PE 5) hasta el 45,57% (PE 6). Por otro lado, la media del número de palabras utilizadas por los participantes emigrados (132,16) es significativamente más elevada que la media de los participantes nacidos en EE.UU. (89), variando desde el mínimo de 85 palabras utilizadas por PE 1 hasta el máximo de 168 palabras utilizadas por PE 2.

	PE 1	PE 2	PE 3	PE 4	PE 5	PE 6
Gorputzeko atalak	5	23	10	11	7	30
Arropa	5	16	5	8	6	12
Janaria eta edaria	5	13	11	10	8	13
Lanbideak	8	7	4	10	6	12
Etxebizitza	6	9	9	13	8	5
Partes del cuerpo	6	12	8	9	7	11
Ropa	4	8	6	7	6	7
Comida y bebida	5	7	11	9	12	8
Profesiones	4	8	5	7	7	8
Vivienda	5	11	9	9	10	4
Parts of the body	7	12	6	11	9	21
Clothing	6	10	7	11	7	6
Food and drink	6	12	9	10	9	8
Professions	6	8	7	11	6	8
House and furniture	7	12	9	15	7	5
nº palabras total EUSKERA	29	68	39	52	35	72
nº palabras total ESPAÑOL	24	46	39	41	42	38
nº palabras total INGLÉS	32	54	38	58	38	48
nº palabras TOTAL	85	168	116	151	115	158
% palabras en EUSKERA respecto al total	34,12%	40,48%	33,62%	34,44%	30,43%	45,57%
% palabras en ESPAÑOL respecto al total	28,23%	27,38%	33,62%	27,15%	36,52%	24,05%
% palabras en INGLÉS respecto al total	37,65%	32,14%	32,76%	38,41%	33,05%	30,38%

Tabla 19: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica (n.º de palabras) de los participantes emigrados

La Tabla 20 recoge el número de palabras totales utilizadas en cada campo semántico, en cada una de las tres lenguas. Los resultados reflejan que los participantes emigrados han hecho uso de un número de palabras superior en euskera en todos los campos semánticos, exceptuando el campo semántico de la vivienda, en el que el inglés obtiene un resultado ligeramente superior. El inglés y el español quedan en segunda y tercera posición, respectivamente. El campo semántico que ha obtenido mejores resultados es el de las partes del cuerpo (205 palabras) y, en el otro extremo, encontramos el campo de las profesiones, que cuenta con tan solo 132 palabras. Observamos, por tanto, que los resultados obtenidos por los participantes emigrados en cada campo semántico siguen el mismo patrón que los participantes nacidos en EE.UU.

	EUS	ES	EN	TOTAL
Partes del cuerpo	86	53	66	205
Ropa	52	38	47	137
Comida y bebida	60	52	54	166
Profesiones	47	39	46	132
Vivienda	50	48	55	153
TOTAL	295	230	268	793

Tabla 20: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica (por campos semánticos) de los participantes emigrados

En lo que respecta a los resultados de la tarea de disponibilidad léxica, se ha procedido al análisis de los datos obtenidos a través del estadístico Chi cuadrado, y posteriormente hemos agrupado los resultados según las palabras utilizadas por cada uno de los participantes respecto del total de palabras de la muestra.

Por participante, el estadístico Chi cuadrado obtenido tiene un valor de $X^2(22) = 23,3009$ ($p > 0,3849$), por lo que no hay diferencias significativas en el conjunto de los hablantes. En otras palabras, no hay ningún hablante que se muestre diferente de los demás.

Con respecto al análisis cualitativo, observamos que los participantes emigrados han utilizado de manera general un euskera *batua*, o estándar, con la excepción de la PE 2 que muestra un claro ejemplo del dialecto vizcaíno correspondiente a la zona de Ondarroa. Las tablas número 21, 22 y 23 recogen esta información pormenorizada.

En lo que respecta a la PE 1, el único error que se ha podido detectar es la alteración consonántica s/z y b/p en el campo semántico de la vivienda: *sabaia* > *zapaia** (‘techo’).

Precisamente en el caso de la PE 2 se observan numerosos cambios gramaticales (especialmente en los determinantes y en los sufijos nominales), ortográficos y léxicos, entre los que destacamos: alteración vocálica *a* > *i* en el determinante singular (*erropa* > *erropi*, ‘ropa’; *gona* > *goni*, ‘falda’; *kamiseta* > *kamiseti*, ‘camiseta’; *jaka* > *jaki*, ‘chaqueta’; *sopa* > *sopi*, ‘sopa’; *laranja* > *naranki*, ‘naranja’; *esnea* > *esni*, ‘leche’; *kafea* > *kafi*, ‘café’; *elektrikari* > *elektrizisti*, ‘electricista’; *aulkia* > *silli*, ‘silla’; *lehioa*, *bentania* > *bentani*, ‘ventana’; *atea* > *ati*, ‘puerta’; *eskularrua* > *guanti*, ‘guante’; *bufanda* > *bufandi*, ‘bufanda’); alteración *ia* > *ixa/ io* > *ixo* (*begiak* > *beixak*, ‘ojos’; *kaltzerdiak* > *kaltzerixak*, ‘calcetines’; *titiak* > *titixak*, ‘pechos’; *aurpegia* > *arpeixe*, ‘cara’; *belarriak* > *belarrixak*, ‘orejas’; *mahaia* > *maixe*, ‘mesa’; *aulkia* > *aulkixe*, ‘silla’; *bihotza* > *bixotza*, ‘corazón’); alteración vocálica *a* > *e* en el determinante singular (*madaria* > *mararixe**, ‘pera’; *aurpegia* > *arpeixe*, ‘cara’; *sudurra* > *surre**, ‘nariz’; *belauna* > *belaune*, ‘rodilla’; *ukabila* > *ukabile*, ‘puño’; *ura* > *ure*, ‘agua’; *tea* > *teie*, ‘té’; *ahoa* > *aue**, ‘boca’); otras alteraciones vocálicas (*beso* > *besu*, ‘brazo’; *behatza* > *bietza*, ‘dedo de la mano’; *alkondara* > *alkindara**, ‘camisa’; *marmitako* > *marmitxaku*, ‘cocido de bonito’); alteraciones consonánticas (*indabak* > *indarrak*, ‘alubias’); y uso indebido de *h-* (*atzamar* > *hatzamar*, ‘dedo de la mano’; *izterra* > *histera**, ‘cadera’). En cuanto a los cambios léxicos, destacamos la abreviación *igeltzeru* / *igeltsero* > *ieltzeru* (‘albañil’); *sukaldea* > *eskatza* (‘cocina’); *beargin*, *langile* > *argine* (‘trabajador, empleado’); o la repetición del mismo lema en el caso de *prakak* y *pantaloik* (ambos términos con el significado de ‘pantalones’).

En cuanto a la PE 3, observamos el cambio vocálico en el campo semántico de la ropa (*alkandora* > *alkindara**, ‘camisa’), en el que tampoco podemos descartar un error tipográfico. Resulta curioso el hecho de que en ocasiones esta participante hace uso del determinante singular *-a*, y en otros casos, sin seguir ningún patrón determinado, utiliza el determinante plural *-ak*.

En el caso de la PE 4, a pesar de disponer de un repertorio léxico extenso, destacamos la alteración consonántica *eskularru* > *eskunarru* (‘guantes’) y el uso indebido de *h-* en el campo semántico de las profesiones (*erizain* > *herizain**, ‘enfermero/a’).

En cuanto a la PE 5, se observa la omisión de *h-* (*hanka* > *anka**, ‘pierna’), confusión entre *x/s* (*goxokia* > *gosokia*, ‘caramelo’), así otra alteración consonántica puntual (*oilaskoa* > *oiaskoa*, ‘pollo’). Asimismo, en el campo semántico de las profesiones utiliza un par de sustantivos correspondientes a estudios académicos (el participante utiliza, por ejemplo, *medikuntza*, ‘medicina’, para referirse a *medikua*, ‘médico’, o *ingenieritza*, ‘ingeniería’, para referirse a *ingeniaría*, ‘ingeniero’).

Por último, destacamos el amplio repertorio semántico que muestra el PE 6, gracias al cual ha obtenido, entre todos los participantes emigrados, el porcentaje más alto de palabras en euskera, con respecto al número total de palabras utilizadas.

PE 1	PE 2	PE 3	PE 4	PE 5	PE 6
Eskua, burmuina, hesteak, hatzak, begiak	besu, ainki, popi, leku, hatzamarrak, ukandu, bixotza, gibela, tripi, titixak, histerra, arpeixe, beixak, surre, belarrixak, aue,	burua, begiak, belarriak, sudurra, ahoa, lepoa, sorbalda, hankak, besoak, oinak	buru, hatzamar, hanka, bihotz, atzazkal, beso, sabel, lepo, sama, bular, ipurdi	Sudurra, eskua, ahoa, begia, oina, anka, ilea	ahoa, sudurra, belarriak, kokotsa, betartea, betazalak, betileak, masailak, burua, lepoa, sorbaldak, bizkarra, besoak, ukondoak, besaurreak,
Galtzak, galtzerdiak, bularretakoa, kuleroak, txapela	buru, uli, belaune, bietzak, ukabile, sorbaldak, gultzurrunak	jaka, alkindara, frakak, soinekoa, gona	txano, alkondara, galtzerdi, gona, kamiseta, jaka, txano, eskunarru	Kamiseta, galtza, gona, galtzerdia, zapatak, praka	eskumuturrak, eskuak, hatzak, esku-ahurra, bularra, sabela, zilborra, aldakak, ipurdi-masailak, izterrak, belaunak, bernak, oinak, orkatilak, behatzak
Ogia, esnea, izokina, sagarra, udarea	prakak, erropi, goni, pantaloik, sostenak, kamiseta, alkondari, zapatak, kaltzetinak, kaltzerixak, bufandi, gorru, txapela, guantik, abrigo, jaki	ura, esnea, ardoa, sagardoa, garagardoa, sagarra, laranja, marrubiak, haragia, arraina, arrautzak	arto, madari, bakailu, sagar, patata, leka, ogi, gazta, babarrun, arrautz	Esnea, ogia, txerria, oiaskoa, ura, kafea, gosokia, solomo	elastikoa, gona, soinekoa, alkondara, galtzak, galtzontziloak, kuleroak, jaka, berokia, jertsea, galtzerdiak, oinetakoak
Irakaslea, kazetaria, ikertzailea, itzultzailea, suhiltzailea, idazlea, polizia, okina	sagarra, mararixe, naranki, inddarrak, sopi, garbantzuk, ardau, marmitxaku, ure, esni, kafi, teie, zumu	sendagilea, irakaslea, kazetaria, albaitaria	herizain, osagile, idazkari, arrantzale, igeltzeru, irakasle, suhiltzaile, etxeoandre, injenierua, okin	Medikuntza, erizaina, abokatua, ingenieritza, li buruzaina, irakasle	ogia, esnea, zerealak, barazkiak, fruta, haragia, arraina, ura, ardoa, zukua, sagardoa, garagardoa, likoreak
Ohea, mahaia, atea, zorua, zapaia, aulkia	arotza, ieltzeru, argine, elktrizisti, arrantzali, maixu, saltzaile	etxea, mahaia, aulkia, sofa, ohea, sukaldea, egongela, bainugela, logela	baserri, etxe, apal, logela, bainugela, teilatu, aramirua, hozkailu, garbigailu, atea, mahai, aulki, sarrera	Aulkia, maia, ohea, telebista, platerra, sardanga, goiara, labana	okina, saltzailea, itzultzailea, merkataria, irakaslea, aktorea, idazlea, fisioterapeuta, dantzaria, jostuna, marrazkilaria, nekazaria, albaitaria
	sali, eskatza, kuartu, komune, maixe, aulkixe, silli, bentani, ati				mahaia, ohea, apalategia, aulkia, armairua

Tabla 21: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica en euskera de los participantes emigrados

PE 1	PE 2	PE 3	PE 4	PE 5	PE 6
Mano, pie, Intestino, cerebro, venas, uñas	Pierna, brazo, mano, codo, puño, dedo, pie, corazón, muslo, igado, riñón, hombro	Cabeza, piernas, brazos, ojos, cuello, orejas, boca, espalda	Frente, unas, lengua, labios, pierna, pelo, hombros, cintura, rodilla	Ojos, nariz, boca, mano, Pestaña, pie, dedos	Cabeza, piernas, cara, ojos, tripa, piernas, rodillas, manos, dedos, cuello, espalda
Camiseta, pantalones, gorra, abrigo	Vestido, falda, pantalón, abrigo, chaqueta, minifalda, traje de baño, chándal	Vestido, pantalón, camisa, camiseta, calcetines, bufanda	Bufanda, camiseta, calzoncillo, sujetador, calcetín, falda, pantalón	falda, camiseta, camisa, pantalón, zapato, calcetín, zapatilla	camisa, camiseta, falda, blusa, chamarra, jersey, botas
Agua, leche, pan, salmón, pollo	arroz, lentejas, fiambre, vino, zumo, leche, agua	Agua, vino, cerveza, sidra, manzana, naranja, carne, pescado, huevos, leche, café	macarrones, coliflor, bonito, pimientos, naranja, pencas, zumo, sidra, agua	Lechuga, tomate, café, agua, puerros, alubias, pollo, cerdo, vaca, pepino, pepino, calabacín	fruta, agua, vino, verdura, cerveza, licores, carne, pescado
Médico, profesor, periodista, investigador	albañi, jardinero, fontanero, carpintero, alguacil, guardia civil, pastor, vendedor	profesor/a, médico/a, arquitecto/a, fotógrafo, periodista	veterinario, trapequista, banquero, limpiahogares, pintor, carpintero, profesor de yoga	Medico, enfermería, ingeniero, abogado, dietista, químico, biólogo	profesora, nadadora, bailarina, panadera, psicóloga, psiquiatra, auxiliar, secretaria, mesa, cama, armario, silla
Mesa, mesilla, silla, alfombra, lámpara	sala, jardinero, servicio, cocina, lavandería, sillones, mesa, sillas, escritorio, nevera, cocina	casa, sofá, habitación, cocina, salón, baño, cama, mesa, silla	dúplex, apartamento, encimera, sofá, camarote, salón, aparador, silla, estantería	Mesa, silla, cama, televisión, librería, Plato, vaso, cuchara, cucharilla, taza	

Tabla 22: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica en español de los participantes emigrados

PE 1	PE 2	PE 3	PE 4	PE 5	PE 6
Hand, bowels, feet, eyes, Ears, tongue, nails	Leg, arm, hand, fingers, feet, toes, knee, hip, tummy, neck, face, head	Head, shoulders, legs, Arms, face, eyes	Head, arm, shoulder, elbow, chest, eye, nose, finger, wrist, hear, back	Nose, mouth, eye, finger, ear, hand, feet, arm, leg	Eyes, ears, eyebrows, hair, head, forehead, chin, back, shoulders, arms, forearms, hands, fingers, belly, groins, pelvis, belly button, thighs, knees, feet, toes
Dress, pants, Panties, nylons, shoes, bras	Dres, skirt, pants, shirt, T-shirt, Coat, overcoat, hat, Socks, underwear	dress, skirt, shir, t-shirt, pants, trousers, socks	skirt, t-shirt, scarf, hat, floves, socks, sweater, jacket, undewear, trousers, shirt	T-shirt, jean, bluse, jacket, coat, shoes, socks	pants, boots, shoes, shirt, jacket, underwear
Water, tea, coffee, bread, chicken, salmon	rice, beans, bread, wine, water, juice, milk, ham, cheese, chocolate, coffee, tea	Water, milk, wine, beer, eggs, Meat, fish,, Fruit, cereal	Coke, orange juice, wine, corn, cheese, codfish, pepers, salad, chicken, porrage	Milk, water, Soda, bread, chicken, pork, Leeks, tomatoes, green beans	vegetable, meat, fish, cereals, water, wine, beer, cider
Professor, instructor, translator, fireman, postwoman, police officer	carpenter, electrician, plumber, police, doctor, nurse, professor, teacher	Teacher, professor, doctor, journalist, vet, scientist, plumber	Doctor, firewoman, teacher, carpenter, soldier, taxi driver, engineer, parenting, fisher, secretary,	Nurse, teacher, physician, librarian, secretary,	hairdresser, dancer, teacher,
Window,	linging-room,				

door, carpet, table, chair, ceiling, roof	bedroom, bathroom, kitchen, washer, drier, desk, couch, chair, table, coffee pot, refrigerator	House, kitchen, living room, dining room, bathroom, bed, table, coffee table, chair, sofa	dietist Table, farm, duplex roofliving room bedroom, backyard, balcony, door, sofa, self, draw, chair, refrigerator, oven	lawyer, Plate, fork, spoon, bed, sofa, tv, chair	musician, designer, singer, writer, farmer wardrobe, bed, table, chair, lamp
---	--	---	--	---	---

Tabla 23: Resultados de la tarea de disponibilidad léxica en inglés de los participantes emigrados

4.2.2 Tarea de redacción libre

En la siguiente tabla (Tabla 24) figuran el número de errores que cada participante emigrado a EE.UU. ha cometido durante la realización de la tarea de redacción libre (en respuesta a preguntas semi-dirigidas). Los errores se han clasificado en cuatro grupos, dependiendo del área lingüística afectada en cada caso: morfológicos, ortográficos, léxicos y sintácticos. Asimismo, en la tabla se incluyen el número total de palabras utilizadas durante la tarea, con el fin de visualizar el porcentaje de errores con respecto al número total de palabras utilizadas por cada participante emigrado a EE.UU. A la vista de los resultados, se observa una diferencia significativa de errores dependiendo del participante (véase, por ejemplo, el 25% de error de la PE 5 frente al 0,00% de error cometidos por la PE 1).

	PE 1	PE 2	PE 3	PE 4	PE 5	PE 6
Errores morfológicos	0	9	4	0	11	1
Errores ortográficos	0	7	4	1	19	0
Errores léxicos	0	5	2	0	5	0
Errores sintácticos	0	0	1	0	8	0
TOTAL ERRORES	0	21	11	1	43	1
TOTAL PALABRAS	592	110	168	227	172	115
% errores/palabras	0,00	19,09	6,55	0,441	25,00	0,87

Tabla 24: Resultados de la tarea de redacción libre de los participantes emigrados

Los datos obtenidos a través del texto de la PE 1 reflejan la fluidez y naturalidad con la que dicha participante se expresa en euskera, así como el número significativo de palabras que utiliza para dar respuesta a las preguntas semi-dirigidas, sin llegar a cometer ningún error gramatical, ortográfico, léxico o sintáctico.

La evaluación de los datos de la PE 2 ha planteado ciertas dificultades a nivel léxico, especialmente a la hora de establecer los límites entre las características correspondientes al marcado dialecto de la zona de Ondarroa y la aparición de errores que puedan dar lugar a un posible grado de erosión. Aun así, destacamos la ausencia del

determinante singular *-a* unido al sustantivo (*arratsalde guztia* > *arratsalde guzti**, ‘toda la tarde’; *bizitza* > *bizitzi**, ‘vida’); la ausencia de *h-* (*hoge* > *ogei**, ‘veinte’; *zaharrak* > *zarrak*, ‘viejos’); el uso de palabras como *rekuerdo* en vez de *oroitzapen* (‘recuerdo’), *eskursiñoi* (‘excursión’), *telebisiñoi* (‘televisión’), *plaide* (‘playa’), *habitanti* en vez de *biztanle* (‘habitante’); o el uso de mayúscula en mitad de frase (*Domeka*, ‘domingo’). En cuanto a errores sintácticos, observamos la terminación incorrecta en el caso de verbos con función de objeto directo: *asko gustaten gasku jaten**, en vez de *jatea* (‘nos gusta mucho comer’) o *ikustea* > *ikusti* (‘ver’), *ikastea* > *ikasti* (‘aprender’).

Los datos proporcionados por la PE 3 resaltan el uso incorrecto del partitivo en oraciones negativas (*ez genuen ezer berezirik egiten* > *ez genuen ezer berezia egiten**, ‘no hacíamos nada especial’) y en casos de superlativo (*nire oroitzapenik onenak* > *nire oroitzapen onenak**, ‘mis mejores recuerdos’); algún cambio vocálico (*erabili* > *arabili**, ‘utilizar’; *autobuses* > *autobosez**, ‘en autobús’) y desplazamiento consonántico (*batzuetan* > *batuetzan**, ‘algunas veces’, en el que no podemos descartar, de todas formas, un error tipográfico), ausencia de *-a* unida a sustantivos que así lo requieren, conocida como *-a itsasia*, ‘-a pegada’ (*hizkuntza bat* > *hizkuntz bat**, ‘una lengua’). En cuanto a errores gramaticales, se observa alguna confusión entre los casos ergativo y nominativo (*herri txiki bat da, ez dauka ezer berezia egiten duenak**, *ez* vez de *duena* ‘es un pueblo pequeño, no tiene nada que lo haga especial’).

En los datos proporcionados por la PE 4 destaca el uso de oraciones complejas, así como la ausencia de errores que puedan dificultar la comunicación. En todo caso, se puede mencionar el desplazamiento del adverbio *oso* (‘muy’): *oso saltsa goxoak ditugu* > *saltsa oso goxoak ditugu* (‘tenemos salsas muy buenas’).

En el caso de la PE 5, los datos recopilados revelan un uso incorrecto de la declinación adlativa, que responde a la pregunta ‘¿a dónde?’ y en euskera requiere la posposición *-(r)a*: [...]*joan ginen gure familiako herria**, en vez de *herrira* (‘fuimos al pueblo familiar’). Asimismo, en algún caso la PN 5 omite el caso genitivo, que requiere de la partícula *-(r)en*: *nire aitona amona urresko eskontza**, en vez de *nire aitona-amonaren urrezko ezkontza* (‘las bodas de oro de mis abuelos’). Posteriormente, cuando escribe sobre el aprendizaje de lenguas, la PN 5 indica que aprendió inglés en la escuela, pero escogiendo para ello un verbo intransitivo en vez de transitivo: *ikasi*

*nintzen**, en vez de *ikasi nuen* (‘aprendí’); la marca flexiva del plural está ausente en el siguiente caso: *artzak ikusi ahal dituzu > al duzu ikusi artzak** (‘puedes ver osos’), además de confundir el verbo modal *ahal* (‘poder’) con la partícula interrogativa *al* antepuesta al verbo. En cuanto a errores sintácticos, se observa la anteposición del verbo en algunas oraciones (*txikia nintzenan gure familiako herria joan ginen > txikia nintzenan joan ginen gure familiako herria**, ‘cuando era pequeña fuimos al pueblo familiar’). Por otro lado, cuando escribe sobre el último libro que ha leído, la PN 5 afirma lo siguiente: *ez dut gogoratu tituloa, da misteriokoa. Hasten ari da asesinatoak, eta daude relacionatutak nazirekin 60 urte lehenago* (‘no me acuerdo del título, es de misterio. Empieza con asesinatos, y están relacionados con los nazis de hace 60 años’). En esta oración se puede observar cierta dificultad a la hora de insertar la estructura temporal, ya que *60 urte lehenago* hace referencia a los nazis y debe ser antepuesta al sustantivo: *60 urte lehenagoko naziekin dago erlazionatuta*. En cuanto a errores ortográficos, se observa algún cambio *z > s* (*urrezko ezkontza > urresko eskontza**, ‘bodas de oro’; *guztietan > gustietan**, ‘en todos’; *errezago > erresago**, ‘más fácil’), *s > z* (*gustatzen zait > guztatzen zait**, ‘me gusta’; *osasuntsua > osasuntzua**, ‘sano’), *x > z* (*pixka bat > pizka bat**, ‘un poco’) y *z > c*, consonante que no existe en euskera (*espezia > especia**, ‘especia’; *erlazionatuta > relacionatuta**, ‘relacionado’); la ausencia de *-h-* (*lehengusu > lengusu**, ‘primo’; *hizkuntza > iskuntza**, ‘lengua’) y uso de minúscula en topónimos (*Euskal Herria > euskalherria*, ‘País Vasco’). Por otro lado, advertimos asimismo la adquisición de varios términos del español (véase ‘piscina’ en vez de *igerilekua*, ‘cordero’ en vez de *bildotsa*, ‘sociedad’ en vez de *elkartea* o ‘naturaleza’ en vez de *natura*).

Por último, en el caso del PE 6 se observa una fluidez a la hora de expresarse, tanto para hablar sobre recuerdos, como para describir su lugar de residencia. Remarcamos, de todas formas, la ausencia puntual de la partícula partitiva *-(r)ik* en oraciones negativas: *ez dut janari gustokoena**, en vez de *janaririk* (‘no tengo una comida favorita’).

En lo que respecta a los resultados de la tarea de redacción libre, se ha procedido al análisis de los datos obtenidos a través del estadístico Chi cuadrado, y posteriormente hemos agrupado los resultados según el número de errores (morfológicos, ortográficos, léxicos y sintácticos) cometidos por cada uno de los participantes respecto del total de palabras de la muestra.

Por participante, el estadístico Chi cuadrado obtenido tiene un valor de $X^2(33) = 49,9213$ ($p > 0,0297$), por lo que sí existen diferencias significativas entre los hablantes. En otras palabras, existe bastante variación entre cada hablante.

4.3 Comparación de datos de los participantes nacidos-no nacidos a partir de los distintos factores y tareas analizadas

En primer lugar, en cuanto a los datos relativos a la edad, no observamos diferencias significativas entre los dos grupos de hablantes, ya que la edad media del grupo de participantes nacidos en EE.UU. se sitúa en 40,5 años (siendo la edad mínima 27 y la edad máxima 54, véase la tabla 1), y la edad media del grupo de de los participantes emigrados es de 37,8 años (siendo la edad mínima 32 y la edad máxima 50, véase la tabla 9).

En cuanto a la duración de residencia de los participantes emigrados, observamos que este factor incide de manera proporcional en el número de errores cometidos en la tarea de redacción libre. Es decir que los participantes que cuentan con un periodo de estancia menor cometen menos errores en la tarea; y, al mismo tiempo, aquellos participantes con una duración de residencia más prolongada cometen un mayor número de errores en la misma tarea (véanse las tablas 9 y 17). Sin embargo, observamos que en la tarea de disponibilidad léxica la duración de residencia no es un factor que influye en la producción léxica de cada participante emigrado (véase la tabla 15).

En lo relativo a la lengua materna, en el grupo de los participantes nacidos en EE.UU. únicamente un participante reconoce haber recibido el euskera como lengua materna, junto con el español; y precisamente esta participante ha obtenido el mejor resultado en la tarea de redacción libre (3,97% de errores con respecto al número de palabras utilizadas). Por otro lado, en el grupo de participantes emigrados, tres de los participantes reconocen haber recibido el euskera como lengua materna (dos de ellos combinado con el español); y precisamente dos de estos tres hablantes han obtenido los mejores resultados en la tarea de disponibilidad léxica y de redacción libre.

En cuanto al uso de la lengua vasca durante la infancia y la adolescencia, se observa que de entre los participantes nacidos en EE.UU., aquellos con un uso más frecuente del euskera (PN 6, PN 5 y PN 2) obtienen los mejores resultados en la tarea de

disponibilidad léxica. PN 2 también destaca en los resultados de la tarea de redacción libre, con la menor proporción de errores cometidos en euskera con respecto del número total de palabras utilizadas. Por el contrario, el participante PN 4, que reconoció haber utilizado en menor grado (5%) el euskera durante su infancia y su adolescencia, ha obtenido el peor resultado en la tarea de disponibilidad léxica. En lo relativo a los participantes emigrados, observamos que aquellos hablantes que recibieron un input lingüístico en euskera más significativo durante su infancia y adolescencia (PE 6 y PE 2), han obtenido mejores resultados en la tarea de disponibilidad léxica. Por lo tanto, a la luz de los resultados obtenidos, observamos una correlación proporcional entre la frecuencia y contextos de uso del euskera y la extensión del inventario léxico de los hablantes que han participado en el estudio.

Los resultados de la tarea de disponibilidad léxica, según las palabras aportadas por los participantes nacidos y no nacidos en EE.UU., muestran que hay diferencias entre ambos grupos de hablantes, ya que el estadístico Chi cuadrado obtenido tiene un valor de $X^2(2) = 8,4036$ ($p > 0,0150$). Efectivamente, estos últimos usan más palabras en euskera (295) que los nacidos en EE.UU. (129).

En cuanto a la tarea de redacción libre a través de preguntas semi-dirigidas, de acuerdo a las palabras aportadas por los participantes nacidos y no nacidos en EE.UU., los resultados muestran que no hay diferencias entre ambos grupos de hablantes, ya que el estadístico Chi cuadrado obtenido tiene un valor de $X^2(3) = 4,7414$ ($p > 0,1917$). De forma general, ambos grupos se comportan igual.

Sin embargo, hemos podido observar que algunos participantes han utilizado un gran número de palabras en la redacción libre, pero han cometido pocos errores; al mismo tiempo, otros participantes, habiendo redactado un texto breve, han cometido un gran número de errores. A pesar de ello, estas diferencias entre los hablantes no quedan reflejadas en los resultados anteriores.

	Nº palabras	Total errores	Porcentaje de error con respecto al total de palabras
PN	766	68	8,877%
PE	1384	77	5,564 %

Tabla 25: Comparativa de la tasa de errores en la tarea de redacción libre entre el grupo de participantes nacidos en EE.UU. y el grupo de participantes emigrados

Por lo tanto, hemos considerado realizar un segundo análisis que dé cuenta de la proporción de errores cometidos con respecto del número de palabras utilizadas en la redacción libre. De esta manera, se observan diferencias significativas si agrupamos a los participantes nacidos y no nacidos en EE.UU., ya que el estadístico Chi cuadrado obtenido tiene un valor de $X^2 (1) = 8,6088$ ($p > 0,0033$).

5. DISCUSIÓN

En este último apartado procedemos a realizar un análisis comparativo de los resultados obtenidos en el estudio, teniendo en cuenta la bibliografía revisada en el apartado sobre el marco teórico del trabajo (cf. § II).

A lo largo del presente estudio se han analizado las características lingüísticas de la lengua vasca en un grupo reducido de hablantes nacidos en EE.UU. que han recibido el euskera como lengua de herencia y en un grupo reducido de vascohablantes nacidos en el País Vasco, pero que han emigrado posteriormente a un entorno lingüístico diferente, reduciendo así el contacto con el euskera. Asimismo, se han analizado los factores externos que influyen en el estado de la lengua vasca de estos participantes y las características que reúne el euskera utilizado por ambos grupos de hablantes.

En lo que respecta a los resultados de la tarea de disponibilidad léxica, aunque por participante el análisis estadístico realizado indica que no hay diferencias entre hablantes, sin embargo, por grupos (nacidos - no nacidos en EE.UU.) sí se observan diferencias entre los participantes. Efectivamente, los resultados reflejan que los participantes nacidos en EE.UU. usan menos palabras en euskera y muestran una activación léxica superior en inglés en todos los campos semánticos, en comparación con los no nacidos en EE.UU. (exceptuando en el campo semántico de la vivienda, en el que el español obtiene un resultado ligeramente superior). Por su parte, los participantes emigrados muestran una activación léxica superior en euskera en todos los campos semánticos (exceptuando el campo semántico de la vivienda, en el que el inglés obtiene un resultado ligeramente superior).

En lo que respecta a los resultados de la tarea de redacción libre, el análisis estadístico realizado indica que sí hay diferencias significativas entre hablantes, tanto si analizamos los participantes de manera individual como por grupos (nacidos - no nacidos en EE.UU.). De hecho, los resultados reflejan que los participantes emigrados utilizan el doble de palabras en euskera que los participantes nacidos en EE.UU. y aún y todo cometen la mitad de errores.

Para proceder a la interpretación de los resultados obtenidos, retomamos las preguntas de investigación y a los objetivos marcados al inicio del presente estudio, que vamos a ir comentando a luz de los estudios previos.

PI 1: ¿Cuál es el estado de la lengua vasca que muestran los participantes nacidos en EE.UU. que han recibido el euskera como lengua de herencia y los participantes nacidos en el País Vasco y que han emigrado posteriormente a EE.UU.? ¿Existen diferencias entre ambos grupos?

Asumir que la erosión de la lengua conduce a una habilidad reducida para desempeñar ciertas tareas lingüísticas, y que, por consiguiente, dicha reducción solo puede hacerse visible a través de “errores” ha establecido hasta la fecha la base de los estudios sobre la erosión de la lengua. Sin embargo, diversos investigadores afirman haber observado una gran variación en los tipos de erosión (véase Köpke 1999:94-104). A este respecto, la investigación sobre la erosión lingüística, al contrario de lo que ha venido realizando, no debe centrarse únicamente en la pérdida de información (es decir, en los aparentes “errores” que se cometen), sino también en la información que se conserva, por lo que autores como Schmid (2004) sugieren un mayor énfasis a la hora de proporcionar una imagen clara y precisa del nivel de dominio que conserva el hablante individual en la lengua erosionada. Por ello, en el presente trabajo se ha analizado la competencia lingüística en las tres lenguas de los hablantes.

El análisis llevado a cabo ha demostrado que sí existen diferencias entre ambos grupos de hablantes, ya que los participantes emigrados han obtenido resultados más satisfactorios que los participantes nacidos en EE.UU. en las dos tareas propuestas, tanto en la de disponibilidad léxica como en la de redacción libre. En otras palabras, la lengua vasca se ha conservado mejor en el primer grupo de participantes mencionado.

Estos resultados se explican, tal como los autores arriba mencionados señalan, porque los participantes nacidos en EE.UU. han recibido menor exposición a la lengua vasca desde su infancia y su uso del euskera se ha limitado a contextos más reducidos que los participantes emigrados. Además, en este grupo de hablantes la adquisición de la L2 ha tenido lugar al mismo tiempo que el establecimiento de la L1, por lo que la interacción entre ambas lenguas ha favorecido el cambio en la dominancia lingüística a favor de la L2 (Opitz, 2011). Por otra parte, observamos que dentro de los participantes emigrados, la duración de residencia en el país de acogida influye de manera proporcional en el nivel de erosión de la lengua materna, produciendo así cambios lingüísticos graduales tal como afirman Köpke y Schmid (2004: 11) y Opitz (2011: 56).

PI 2: ¿Cómo son las características que tiene el euskera hablado en ambos tipos de hablantes? ¿Qué área de la lengua materna experimenta un mayor impacto o erosión?

La hipótesis inicial sobre la influencia interlingüística hacía referencia al hecho de que la erosión léxica ha sido considerada uno de los signos más tempranos y evidentes del proceso de erosión en sí; de hecho, durante muchos años autores como Moreno Cabrera, (2016: 11) han indicado que “el componente más sensible a las influencias entre las lenguas es el léxico”. Sin embargo, teniendo en cuenta la clasificación de errores cometidos en las tareas de disponibilidad léxica y de redacción de libre, observamos que en esta ocasión se dan más casos de errores de tipo morfológico y ortográfico que de tipo léxico. Quizás la explicación a esto se encuentre en las propias características tipológicas de la lengua vasca que la alejan de lenguas como el inglés o el español.

Teniendo en cuenta el análisis de los resultados obtenidos en las dos tareas propuestas, observamos que los participantes nacidos en EE.UU. han recurrido a un menor número de palabras en euskera, llegando a reducir sus respuestas prácticamente un 50% en comparación con los participantes emigrados. Al mismo tiempo, los participantes nacidos en EE.UU. han realizado un porcentaje mayor de errores en la tarea de redacción libre, especialmente de tipo morfológico y ortográfico. Los participantes emigrados, aunque cometen un menor porcentaje de errores, siguen el mismo patrón que los nacidos en EE.UU. con más errores de tipo morfológico y ortográfico que de tipo léxico o sintáctico.

La mayoría de estos errores gramaticales residen en la confusión de los casos ergativo y absoluto, la declinación nominal en singular, plural e indefinido, y la incorrecta construcción verbal con función de objeto directo. Esto puede deberse a que, al ser lenguas tipológicamente tan diferentes, se han estudiado en menor medida que las lenguas tipológicamente similares, por lo que ha podido minimizar en ocasiones el impacto de la propia erosión (tal como indica Köpke y Nespoulous, 2001). Con lo cual, siguiendo la misma línea que Köpke y Schmid (2004), el hecho de que la estructura sintáctica sea tan diferente dificulta el mantenimiento de la lengua materna en un entorno lingüístico muy distanciado, confirmando la hipótesis de que la proximidad tipológica es un tipo de factor que desempeña un papel esencial como signo de erosión.

PI 3: ¿Se puede hablar de una variedad en la diáspora o, por el contrario, se mantienen los dialectos de origen?

Como la dinámica del contacto de lenguas en la diáspora no ha recibido demasiado interés académico (Porcel, 2006), ha resultado complicado partir de un consenso sobre las características que reúne la lengua vasca en la diáspora (Zuazo, 2014). En el presente estudio los hablantes mantienen la variedad de la lengua ligada a su zona de origen, preservando en cualquier caso las características del dialecto correspondiente a esta zona del País Vasco. Se han obtenido por tanto los mismos resultados que los estudios realizados anteriormente por Etxabe (1985) y la Sociedad de Ciencias Aranzadi (*Euskalerriko Atlas Etnolinguistikoa*, 1984-1990), que concluyen que en los casos en los que se ha dado la unión entre vascohablantes en la diáspora, cada hablante ha preservado su propio modo de hablar, correspondiente a su pueblo de origen. Además, en este caso no podemos afirmar que los hablantes hagan una koiné (tal como proponen Grandmontagne 1955: 1; Zuazo 2014: 194).

PI 4: ¿Cuáles son las causas o los factores externos de que el euskera mantenga estas características?; ¿Cuál es la influencia de los factores biográficos y afectivos en la erosión de la lengua materna?;

Si se comparan los dos grupos de participantes, analizando para ello cada uno de los factores que se han tenido en cuenta para el presente estudio, con el objetivo de observar cual de los factores externos tiene una mayor influencia en las diferencias entre los hablantes, observamos en líneas generales que la edad no es un factor que influya, pues se encuentran dentro del mismo grupo de edad (adultos), pero que es la duración de la residencia el factor que más incide en la pérdida de la lengua vasca (tal como describen Köpke y Schmid, 2004, y Opitz, 2011). En este caso existe una diferencia entre el léxico y la gramática: el léxico no parece verse afectado por la duración de la residencia y la gramática sí. Asimismo los participantes que han declarado que el euskera es su lengua materna y que la utilizaban en su infancia y adolescencia han obtenido los mejores resultados.

Comparando a los dos grupos de participantes (nacidos vs. no nacidos en EE.UU.), la frecuencia de uso y el input lingüístico recibido en euskera desde la infancia disminuye considerablemente en el primer grupo mencionado, coincidiendo así con la tendencia sugerida por Muñoz Molina (2006), que valida la hipótesis de que la

exposición reducida a la lengua vehicular del ámbito familiar causa poco a poco la pérdida de las habilidades en la lengua de herencia en el caso de niños de minorías lingüísticas, como ocurre también con el español en los EE.UU.

PI5: ¿Cuál es el desarrollo de la transmisión de las lenguas de herencia en la 2.^a y 3.^a generación?

El hecho de que los participantes nacidos en EE.UU. (pertenecientes, por tanto, a la segunda y tercera generación de vascohablantes en la diáspora) hayan obtenido peores resultados en las tareas propuestas en el presente estudio valida la hipótesis de Muñoz Molina (2006: 724) y Montrul (2013: 210) de que la exposición reducida a la lengua vehicular del ámbito familiar causa poco a poco la pérdida de las habilidades en la lengua de herencia en el caso de hablantes de minorías lingüísticas. El grado de desgaste de la L1 suele ser directamente proporcional a la edad de comienzo del bilingüismo y de la exposición continuada a la lengua dominante de la sociedad (en este caso, el inglés). Por lo que coincidimos en que la exposición temprana a la segunda lengua profundizará en mayor medida la pérdida de la lengua materna.

De todas maneras, tal y como se ha revisado en el marco teórico del presente estudio, en general se considera que, en el caso de la segunda o tercera generación, no se debe confundir la erosión de la L1 con la adquisición incompleta de la lengua (Silva-Corvalán 1994, Montrul 2002). El cambio intrageneracional o erosión se manifiesta como una reducción progresiva del dominio de una L1 previamente adquirida de forma completa por individuos que emigraron pasada la pubertad y comenzaron a usar la L2 de forma intensiva, con la consecuente reducción del uso de la L1 (Gürel y Yilmaz 2013: 37).

En este sentido, considerando la frecuencia y el contexto de uso del euskera durante la infancia y adolescencia de los dos grupos de participantes, podemos concluir que la PN 5 no ha llegado a adquirir la lengua vasca completamente, ya que la reducida frecuencia de uso y el *input* lingüístico limitado que ha recibido de esta lengua durante su infancia y adolescencia (limitándola únicamente al ámbito familiar) influye de manera directa en la pérdida de su competencia comunicativa en euskera. Y en el resto de los casos podemos hablar de una lengua vasca que muestra diversos grados de erosión.

6. CONCLUSIONES

Los hablantes nacidos en el País Vasco y emigrados posteriormente a un entorno lingüístico diferente presentan una competencia en lengua vasca superior a los hablantes nacidos en EE.UU. que han recibido el euskera como lengua de herencia.

Por otro lado, según los resultados obtenidos en el presente estudio, podemos concluir con la afirmación de que los vascohablantes residentes en la diáspora mantienen la variante del euskera que habían adquirido anteriormente, es decir, conservando las características propias del dialecto correspondiente a su zona de origen en el País Vasco; no existe, por tanto, una variante propia del “euskera en la diáspora” como tal.

En la valoración sobre qué área de la lengua se ha visto más afectada por la erosión lingüística, hemos observado que la gramática se ha visto mucho más afectada que el léxico, ya que tanto los participantes nacidos en EE.UU. como los participantes emigrados han cometido un mayor número de errores de tipo morfológico y ortográfico que de tipo léxico. Este hecho se debe probablemente a la diferencia tipológica entre las lenguas (es decir, el euskera, su lengua materna, y en la mayoría de los casos el inglés, que define el entorno lingüístico en el que conviven en la actualidad).

Sobre los factores que influyen en mayor grado en el proceso de erosión, concluimos afirmando que la duración de la residencia en el país receptor es un factor que determina la erosión de la lengua vasca; por otro lado, tanto la edad de adquisición como el hecho de haber adquirido el euskera como lengua materna son los factores determinantes para no perder la lengua. Por todos estos motivos, los vascohablantes de segunda y tercera generación en EE.UU. ya no adquieren una competencia alta de la lengua.

6.1 Limitaciones de este estudio

Una de las limitaciones del presente estudio es el número reducido de vascohablantes que han cumplido todos los requisitos para la selección de participantes y que han completado en su totalidad la tarea de disponibilidad léxica y la tarea de redacción libre, a través de preguntas semi-dirigidas (finalmente han sido seis los participantes nacidos en EE.UU. y seis los participantes emigrados a EE.UU.).

Por otro lado, alrededor del 80% de los participantes que han participado en el presente estudio han sido mujeres, tanto en el caso de los hablantes nacidos en EE.UU. como en el grupo de hablantes emigrados.

Otra de las limitaciones del presente estudio ha sido la poca diversidad en lo que se refiere al nivel de estudios del grupo de hablantes, ya que prácticamente la totalidad de los participantes que han realizado las tareas de disponibilidad léxica y de redacción libre, tanto en el caso de los hablantes nacidos en EE.UU. como en el grupo de hablantes emigrados, han reconocido poseer un nivel de estudios universitarios de grado o de postgrado (máster o doctorado).

En lo que se refiere al diseño de las tareas propuestas, es cierto que el planteamiento de preguntas más concretas en el cuestionario sociolingüístico hubiera permitido acotar el perfil de cada participante (especialmente sus antecedentes lingüísticos para observar el desarrollo de la lengua a lo largo del tiempo) y hubiera arrojado luz con el fin de analizar la influencia que tiene la enseñanza reglada en euskera en el mantenimiento de la lengua.

Siguiendo con el diseño de las tareas propuestas en el estudio (de disponibilidad léxica y de redacción libre), quizás la utilización de ciertas preguntas semi-dirigidas ha marcado o limitado mucho la extensión de la respuesta que han proporcionado los participantes. Habría que analizar, por tanto, qué tipo de preguntas y qué tipo de temáticas resultan más favorables para que los participantes puedan extenderse más y redactar textos de mayor longitud, lo que facilitaría a su vez la recopilación de información más rica y variada.

6.2 Implicaciones para trabajos futuros

En primer lugar, en estudios futuros se pretende ampliar la muestra, así como conseguir que la variable sexo estuviera equilibrada y exista, por tanto, mayor representación masculina. Analizar un número de participantes equilibrados según el sexo podría determinar en trabajos futuros si alguno de los dos sexos es más resistente a la pérdida de la lengua.

A la hora de realizar trabajos futuros, resultaría especialmente relevante poder abarcar un número mayor de vascohablantes residentes dentro de un mismo estado de los EE.UU. y que mantengan cierta convivencia entre ellos, con el fin de poder observar si existe realmente un proceso de koenización entre dicho grupo de vascohablantes que utilicen diversos dialectos del euskera; asimismo, el estudio de una muestra de población de vascohablantes más amplia podría permitir comprobar si la presencia de determinados dialectos del euskera en regiones determinadas de América ha sido realmente reflejo de las tendencias migratorias, tal y como indica Etxaide (1952: 49).

De la misma forma sería interesante realizar estudios del componente fónico para averiguar si este nivel también se ve afectado por la erosión y comprobar si la lengua mayoritaria inglés afecta de alguna forma la producción de la lengua vasca.

A pesar de que los estudios de actitudes hacia la lengua han sido los más numerosos en este tipo de trabajos, para el futuro resultaría interesante corroborar la pérdida registrada o el tipo de pérdida con ciertas actitudes hacia la lengua.

Del mismo modo, resultaría de gran interés para futuros estudios observar una mayor diversidad en lo que se refiere al nivel de estudios de los participantes (es decir, contar no solo con titulados universitarios sino con otro tipo de perfiles académicos), con el fin de observar si el factor educacional puede influir significativamente en el proceso de erosión lingüística.

Asimismo, la grabación de entrevistas orales (vía Skype, por ejemplo), combinada con una tarea de expresión escrita, hubiera permitido un análisis lingüístico mucho más completo y exhaustivo a la hora de proporcionar las características fonéticas y la competencia comunicativa de cada participante.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERCROMBIE, D. (1967) *Elements of General Phonetics*. Edinburgh, U.K.: Edinburgh University Press.
- ALTENBERG, E.P. y VAGO, R.M. (2004) "The role of grammaticality judgments in investigating first language attrition: A cross-disciplinary perspective". En M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (eds), *First Language Attrition. Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*. Amsterdam: John Benjamins, 105-129.
- AMMERLAAN, T. (1996) "You Get a Bit Wobbly...-" *Exploring Bilingual Processes in The Context of First Language Attrition*. Tesis doctoral no publicada, Nijmegen. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- AMORRORTU, E. (2000) "Is American Basque a Unified Variety? Structural Changes in the Basque of Elko, Nevada." *Journal of the Society of Basque Studies in America*. Volume 20, 105-118.
- AMORRORTU, E. (2003) *Basque Sociolinguistics: Language, Society, and Culture*. Centre for Basque Studies- University of Nevada, Reno.
- APPEL, R., MUYSKEN, P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- ARRIETA, K. JOSEPH B.D., SMIRNIOTOPOULOS, J. (1986) "How Ergative is Basque?" *Proceedings from the Annual Eastern States Conference on Linguistics* (3rd, Pittsburgh, PA, October 10-11, 1986)
- ARRIETA, K. (1998) *Nominalizations in Basque: a Case in Language Attrition*. Tesis doctoral, Ohio State University.
- ARTIAGOITIA, X. (1992) *Verbal projections in Basque and Minimal Structure* (Ph.D. Dissertation, University of Washington/ EHU).
- ASCHER, W. (2010) *Cultural Change and Persistence: New Perspectives on Development*. New York, Palgrave Macmillan.
- AUSTIN, J. BLUME, M. SÁNCHEZ, L. (2015) *Bilingualism in the Spanish-Speaking World: Linguistic and Cognitive Perspectives*. United Kingdom, Cambridge University Press.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1982) *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BAKER, C. (1992) *Attitudes and Language*. Clevedon, Multilingual Matters.

- BAKER, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5th edition* Clevedon, Multilingual Matters.
- BAKER, W. y TROFIMOVICH, P. (2005) "Interaction of native- and second- language vowel system(s) in early and late bilinguals". *Language and Speech*, 48/1, 1-27.
- BAKER, W. y TROFIMOVICH, P. (2006) "Perceptual paths to accurate production of L2 vowels: The role of individual differences". *IRAL*, 44, 231-250.
- BAKER, W., TROFIMOVICH, P., FLEGE, J.E., MACK, M. y HALTER, R. (2008) "Child-adult differences in second-language phonological learning: The role of cross-language similarity". *Language and Speech*, 51/4, 317-342.
- BARAC, R. y BIALYSTOK, E. (2011) "Cognitive development of bilingual children". *Language Teaching*, 44/1, 36-54.
- BARDOVI-HARLIG, K. y STRINGER, D. (2010) "Variables in second language attrition. Advancing the state of the art". *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 1-45.
- BEE CHIN, NG y WIGGLESWORTH, G. (2007) *Bilingualism. An Advanced Resource Book*. Routledge Applied Linguistics. London: Routledge.
- BIALYSTOK, E. (2007) "Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change". En *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10/3, 210-223.
- BLOOMFIELD, I. (1933) *Language*. Holt Rinehart and Winston, New York (publicado en 1935 por George Allen and Unwin, London).
- BLOUNT, B. G. (1974) *Language, Culture and Society: a Book of Readings*. (Cambridge, MA: Winthrop Publishers).
- BLOUNT, B.G y M. SANCHES (1977) *Introduction: Sociocultural dimensions of Language Change*, New York: Academic Press, 1-20.
- BOSCH, L. y SEBASTIÁN-GALLÉS, N. (2003) "Simultaneous bilinguals and the perception of a language-specific vowel contrast during the first year of life". *Language and Speech*, 46/2-3, 217-244.
- BYLUND, E. (2009) "Maturational Constraints and First Language Attrition", *Language Learning*, 59/3: 687-715.
- CALVO CAPILLA, C. (2014) *La atrición en las lenguas de contacto: el caso de los inmigrantes españoles en Brasil*. XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL 2014).
- CANADIAN EDUCATION ASSOCIATION (1991) *Heritage Language Programs in Canadian School Boards*. Toronto, Canadian Education Association.

- CANADIAN HERITAGE OFFICIAL LANGUAGES (2004) Official Languages Annual Report, 2002-2003.
- CENOZ, I. (1997) "The Influence of Bilingualism on Multilingual Acquisition: Some data from the Basque Country", I Simposio Internacional sobre o Bilinguismo Comunidades e individuos bilingües. Universidad de Vigo. Vigo, 21-25 de octubre, 278-287.
- CENOZ, I. (1998) "Multilingual education in the Basque Country", en Beyond Bilingualism: multilingualism and multilingual education. Clevedon, Multilingual Matters.
- CHERCIOV, M. (2011) Between Attrition and Acquisition: the Dynamics between Two Languages in Adult Migrants, tesis inédita, University of Toronto.
- CLYNE, M. (2003) Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages. New York, Cambridge University Press.
- CONGOSTO, Y., MÉNDEZ, E. (2011) Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico. Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert.
- COOK, V. (1997) "The Consequences of bilingualism for cognitive processing". A.M.B. de Groot y J. F. Kroll (eds), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 279-299.
- COOK, V. (2000) "Is Transfer the right word?", en Pragmatic Symposium, Budapest (Julio 2000).
- COOK, V. (2003) *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon, Multilingual Matters.
- DE ANGELIS, G. y SELINKER, L. (2001) "Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind". J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Multilingual Matters, 42-58.
- DE BOT, K., GOMMANS, P. y ROSSING C. (1991) "L1 loss in an L2 environment: Dutch immigrants in France". H.W. Seliger y R.M.Vago (eds), *First Language Attrition*. UK: Cambridge University Press, 87-98.
- DE BOT, K., y WELTENS, B. (1991) "Recapitulation, regression, and language loss". H.W.Seliger y R.M. Vago (eds), *First Language Attrition*. UK: Cambridge University Press, 31-51.
- DE BOT, K. (1992) "A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted". *Applied Linguistics*, 13/1, 1-24.

- DE BOT, K. y SCHREUDER, R. (1993) "Word production and the bilingual lexicon". R. Schreuder y B. Weltens (eds), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 191-214.
- DE BOT, K. y WELTENS, B. (1995) "Foreign language attrition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 151-164.
- DE BOT, K. y STOESEL, S. (2000) "In search of yesterday's words: Reactivating a longforgotten language". *Applied Linguistics*, 21/3, 333-353.
- DE BOT, K., (2002) "Language attrition- where are we and where are we going?" International Conference on First Language Attrition. Amsterdam 22-24 August 2002.
- DE BOT, K. (2004) "The multilingual lexicon: Modelling selection and control". *International Journal of Multilingualism*, 1, 17-32.
- DE HOUWER, A. (1990) *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DE HOUWER, A. (1995) "Bilingual Language Acquisition". En P. Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell, 219-250.
- DE HOUWER, A. (2005) "Early Bilingual Acquisition. Focus on Morphosyntax and the Separate Developmental Hypothesis". En J.F.Kroll y A.M.B De Groot (eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, 30- 48.
- DORIAN, N. (1982a) "Language Loss and Maintenance in Language Contact Situations", en Lambert, R., Freed, B. (eds.), *The loss of language skills*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 44-59.
- DORIAN, N. (1982b) "Linguistics models and language death evidence". En Obler, L., Menn, L. (eds.), *Exceptional Language and Linguistics*. New York: Academic Press, 31-48.
- DORIAN, N. (1983) "Natural Second Language acquisition from the perspective of the study of Language Death". En *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, ed. Roger Andersen. Rowley, MA: Newbury House, 158-67.
- DÖRNYEI, Z., y USHIODA, E. (2009) "Motivation, Language Identity and the L2 Shelf". *Multilingual Matters*, Bristol-Buffalo-Toronto. Series editor: David Singleton, Trinity College, Dublin, Ireland.
- ECHEVERRÍA, C. Y MADRID, D. (2000) "Regresión del vocabulario en lengua inglesa en los alumnos de Educación Secundaria", en González, D., Hidalgo, E. y Gutiérrez, J.: *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*, pp. 177-182. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- ECKE, P. y HALL, C.J. (2000) „Lexikalische fehler in deutsch als drittsprache: Translexikalischer einfluss auf 3 ebenen der mentalen repräsentation“. *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 31-7.
- ECKE, P. (2001) “Lexical retrieval in a third language: Evidence from errors and tip-of-the tongue states”. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. *Multilingual Matters*, 90-114.
- ECKE, P. (2009) “The tip-of-the-tongue phenomenon as a window on (bilingual) lexical retrieval”. En A. Pavlenko (ed.), *The Bilingual lexicon. Interdisciplinary Approaches*. *Multilingual Matters*, 185-208.
- FISHMAN, J. A. (1980) “Bilingualism and Biculturalism as Individual and as Societal Phenomena”. En *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1, 3-15.
- FISHMAN, J. A. (1989) *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistics Perspective*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- FLEGE, J.E., FRIEDA, E.M., y NOZAWA, T. (1997) “Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2”. En *Journal of Phonetics*, 25, 169-186.
- GAARDER, B.A. (1979) “Language maintenance or language shift”. En Mackey, W. F., Anderson, T. (eds.), *Bilingualism in early childhood* (Rowley, Mass.), 409-34.
- GARCÍA LECUMBERRI, M.L. y CENOZ, J. (1997) “L2 perception of English vowels: testing the validity of Kuhl’s prototypes”. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10, 55-68.
- GARCÍA LECUMBERRI, M.L. y GALLARDO, F. (2003) “English FL sounds in school learners of different ages”. En M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri (eds), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork*. Clevedon: *Multilingual Matters*, 115-135.
- GARCÍA LECUMBERRI, M.L., COOKE, M., CUTLER, A. (2010) “Non-native speech perception in adverse conditions: a review”. *Speech Communication*. 52/ 11-12, 864-886.
- GARDNER, N. (1998) *Basque in Education in the Basque Autonomous Community*, Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- GAUVIN, H.S. y HULSTIJN, J.H. (2010) “Exploring a new technique for comparing bilinguals’ L1 and L2 reading speed”. En *Reading in a Foreign Language*, 22, 84-103.

- GILROY, PAUL (1987), "Diaspora and the detours of identity", en: Kathryn Woodward (ed.) *Identity and Difference*, Londres, The Open University, 301-347.
- GOLATO, P. (2002) "Operationalizing "Language Dominance" in late bilinguals". *Northeastern Illinois University Working Papers in Linguistics*. 26-35.
- GONZÁLEZ GARCÍA, A. (2016) "Cross-linguistic influences in the phonetic and lexical component in English, Basque and Spanish: Contextual and individual factors in language acquisition and attrition". (tesis doctoral). *Phonological and Lexical Attrition in Spanish and Basque with English as L2 (Language and Speech Laboratory)*.
- GORROCHATEGUI, J. (1984) *Onomástica indígena de Aquitania*, UPV-EHU Bilbao.
- GROSJEAN, F. (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GROSJEAN, F. (1997) "Processing mixed language: Issues, findings and models". A.M.B. de Groot y J.F. Kroll (eds), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 225-254.
- GROSJEAN, F. (1998a) "Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues". *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 131-149.
- GROSJEAN, F. (1998b) "Transfer and language mode". *Bilingualism: Language and Cognition*, 1/3, 175-176.
- GROSJEAN, F. (2010) "Bilingualism, biculturalism, and deafness". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13/2, 133-145.
- HAKANSSON, G., PIENNEMAN, M., SAYHELI, S. (2002) "Transfer and typological proximity in the context of second language processing". *Second Language Research* 18, 3:250-273.
- HALL, STUART (1990), "Cultural identity and Diaspora", en: J. Rutherford (ed.): *Identity*, Londres, Lawrence yWishart.
- HAMERS, J. F., BLANC, M. H. A. (1989) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.
- HAMMARBERG, B. (2001) "Roles of L1, L2 in L3 Production and Acquisition". *Multilingual Matters* 2, 21-42.
- HANSEN, L. (2001) "Language attrition: The fate of the start". *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 60-73.

- HERMANS, D., BONGAERTS, T., DE BOT, K. y SCHREUDER, R. (1998) "Producing words in a foreign language: Can speakers prevent interference from their first language?". *Bilingualism: Language and Cognition*, 1/3, 213-229.
- HOFFMAN, E. (1989) "Lost in Translation: A Life in a New Language". New York: Dutton. Hokenson, J. (1995) *Intercultural autobiography. a/b: Auto/Biography Studies* 10/1, 92-113.
- HOFFMANN, C. (1991) *An Introduction to Bilingualism*. New York, NY: Longman.
- HUALDE, J. I. (1989) "A Lexical Phonology of Basque". *Dissertation Abstracts International, International Journal of Basque Linguistics and Philology* 23.2, 1989, 651-662.
- HULSEN, M. (2000) "Language Loss and Language Processing. Three Generations of Dutch Migrants in New Zealand". Tesis doctoral no publicada, Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- INSTITUTO CERVANTES, Diccionario de términos clave de ELE ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna .htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm))
- KÖPKE, B. (1999) *L'attrition de la Première Langue chez le Bilingue Tardif: Implications pour l'étude psycholinguistique du bilinguisme*. Tesis inédita, Université de Toulouse-Le Mirail.
- KÖPKE, B. (2001) « Quels changements linguistiques dans l'attrition de la L1 chez le bilingue tardif? ». *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 34-35, 1-14.
- KÖPKE, B. (2002) "Activation thresholds of non-pathological L1 attrition". F. Fabbro (ed.), *Advances in the Neurolinguistics of Bilingualism. Essays in honor of Michel Paradis*. Undine: Forum, 119-142.
- KÖPKE, B. (2004) "Neurolinguistic aspects of attrition". *Journal of Neurolinguistics*, 17/1, 3-30.
- KÖPKE, B. y SCHMID, M. (2004) "Language attrition: the next phase". M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer and L. Weilemar (eds), *First Language Attrition. Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1- 43.
- KUHL, P.K. (1993) "Early linguistic experience and phonetic perception: Implications for theories of developmental speech perception". *Journal of phonetics*, 21, 125-139.
- KUHL, P.K. y IVERSON, P. (1995) "Linguistic experience and the "perceptual magnet effect". W. Strange (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross Language Research*. York Press, 121-154.

- LASAGABASTER HERRARTE, D. (2005) *Las lenguas de la Diáspora vasca en el oeste de los Estados Unidos*. Bilbao: Lete.
- LASAGABASTER, D., y HUGHET, Á. (eds) (2007) *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LASAGABASTER, D. (2008). "Basque diaspora in the USA and language maintenance". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29, 66-90.
- LINDHOLM, K.J., y PADILLA, A.M. (1978) "Language mixing in bilingual children". *Journal of Child Language*, 5, 327-335.
- MAJOR, R. (1992) "Losing English as a first language". *The Modern Language Journal* 76, 190-209.
- MAJOR, R. (2001) *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- MARTINEZ DE ALBENIZ, IÑAKI (2005), "Diáspora y sociedad del conocimiento: de una (chata) sociología de la diáspora a las diásporas sociológicas", en: A. Ariño (ed.), *Las encrucijadas de la diversidad cultural*, Madril, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MAYO, L.H., Florentine, M. y Buus, S. (1997) "Age of second-language acquisition and perception of speech in noise". *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 686-693.
- MCCARTY, T. L. (2002). *A place to be Navajo: Rough Rock and the struggle for selfdetermination in indigenous schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MILLS, J. (2005) "Connecting Communities: Identity, Language and Diaspora". En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8(4), 253-274.
- MONTRUL, S. (2002) "Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals", *Bilingualism: Language and Cognition*, 5/1: 39-68.
- MONTRUL, S. (2005) "Second language acquisition and first language loss in adult early bilinguals: Exploring some differences and similarities". *Second Language Research* 21/3, 199-249.
- MONTRUL, S.A. (2008) *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- MONTRUL, S. (2013), *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Oxford: John Wiley y Sons Inc.

- MONTRUL, S. JI-HYE K., YOON, J. (2009) *Dominant language influence in acquisition and attrition of binding: Interpretation of the Korean reflexive caki*. Bilingualism: Language and Cognition, Cambridge University Press.
- MORENO CABRERA, J. C. (2016) *Multilingüismo y lenguas en contacto*. Editorial Síntesis.
- MÚGICA, L. M. (1978) "Origen y desarrollo de la sufijación euskérica". San Sebastián: Eds. Vascas.
- MUÑOZ, C. y SINGLETON, D. (2011) "A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment". En *Language Teaching* 44, 1-35.
- OBLER, L. K. (1982) "Neurolinguistic Aspects of Language Loss as they Pertain to Second Language Attrition". En Lambert, R. D., Freed, B. F. (eds.), *The loss of Language Skills*, Rowley, MA: Newbury House, 60-79.
- OPITZ, C. (2011) *First Language Attrition and Second Language Acquisition in a Second Language Environment* (tesis doctoral), Trinity College (Dublin, Ireland). Centre for Language and Communication Studies.
- PARADIS, M. (1981) "Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages". *LACUS Forum*, 7, 486-494.
- PARADIS, M. (1987a) "Neurolinguistic perspectives on bilingualism". M. Paradis y G. Libben (eds), *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1-17.
- PARADIS, M. (1987b) "Bilinguisme". En Rondal, J.A. y J-P, Thibaut (Comp.): *Problèmes de Psycholinguistique*. Pierre Mardaga, Editeur, Bruxelles, 422-89.
- PARADIS, J. (2000) "Beyond "one system or two"?: Degrees of separation between the languages of French-English bilingual children". S. Döpke (ed.), *Cross-Linguistic Structures in Simultaneous Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins, 175-200.
- PARADIS, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- PARADIS, M. (2007) "L1 attrition features predicted by a neurolinguistic theory of bilingualism". B. Köpke, M. Schmid y S. Dostert (eds), *Theoretical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 121-134.
- PAVLENKO, A. (2004). "L2 influence and L1 attrition in adult bilingualism". En M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer & L. Weilemar (Eds), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 47-59.

- PORTE, G. (2003) "English from a distance: Code-mixing and Blending in the L1 Output of Long- Term Resident Overseas EFL Teachers", en V. Cook (ed.), *Effects of the Second Language on the First*, Clevedon, Multilingual Matters: 1-18.
- POULISSE, N. (1997) "Language production in bilinguals". A.M.B. de Groot y J. F. Kroll (eds), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 201-224.
- POULISSE, N. y BONGAERTS, T. (1994) "First language use in second language production". *Applied Linguistics*, 15, 36-57.
- RINGBOM, H. (1987) *The role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROMAINE, S. (1996) *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel.
- SÁNCHEZ-CASAS, R. M. (1999) "Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe". En de Vega, M. Y F. Cuetos (eds): *Psicolingüística del español*. Trotta, Valladolid.
- SCHMID, M.S. (2002) *First Language Attrition, Use and Maintenance. The case of German Jews in Anglophone countries*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SCHMID, M.S. (2004a) *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- SCHMID, M.S. (2004b) "First language attrition: the methodology revised", en *International Journal of Bilingualism*, 8/3: 239-255.
- SCHMID, M.S. y DE BOT, K. (2004) «Language attrition». A. Davies y C. Elder (eds), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, Blackwell Publishing, 210-234.
- SCHMID, M. S., KÖPKE, B.; KEIJZER, M., DOSTERT, S. (2007) *Language Attrition: Theoretical Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SCHMID, M. y KÖPKE, B. (2009) "L1 attrition and the mental lexicon". En A. Pavlenko (ed.), *The Bilingual lexicon. Interdisciplinary Approaches*. Multilingual Matters, 209-238.
- SCHMID, M.S. (2009) "First language attrition and reversion among older migrants", *International Journal of the Sociology of Language*, 2009/ 200: 83-101.
- SCHMID, M.S. (2010) "Languages at play: The relevance of L1 attrition to the study of bilingualism". *Bilingualism: Language and Cognition* 13/1, 1-7.

- SCHMID, M.S. y DUSSELDORP, E. (2010) “Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition: the impact of extralinguistic factors”. *Second Language Research* 26/1, 125-160.
- SCHMID, M. S. y FÄGERSTEN, K. B. (2010) “Disfluency Markers in L1 Attrition”, *Language Learning*, 60/4: 753-791.
- SCHMID, M.S. (2011) *Language Attrition*, Cambridge, CUP.
- SCHMID, M. y KÖPKE, B. (2013) *First Language Attrition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 1-12.
- SCHMID, M., JARVIS, S. (2014) “Lexical access and lexical diversity in first language attrition”, en *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 17(4), Cambridge University Press, 729-748.
- SCHÖNPFLUG, U. (2003) “The transfer-appropriate-processing approach and the trilingual’s organisation of the lexicon”. J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer, 1-9.
- SCHREUDER, R. y WELTENS, B. (1993) The bilingual lexicon: An overview. R. Schreuder y B. Weltens (eds), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 1-10.
- SEBASTIÁN-GALLÉS, N.; VERA-CONSTAN, F.; LARSSON, J.P.; COSTA, A.; DECO, G. (2009) “Lexical plasticity in early bilinguals does not alter phoneme categories: II. Experimental Evidence”. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21, 2343-2357.
- SEBASTIÁN-GALLÉS, N. (2010) “Bilingual language acquisition: Where does the difference lie?”. En *Human Development*, 53,245–255.
- SELIGER, H. W. ; R. M. VAGO (1991) *First language attrition*, Cambridge, CUP: 227-240.
- SERRATRICE, L., SORACE, A. AND PAOLI, S. 2004. “Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatics interface: Subjects and objects in Italian-English bilingual and monolingual acquisition”. *Bilingualism: Language and Cognition*: 183-206.
- SHARWOOD SMITH, MICHAEL A. (1989) “Crosslinguistic influence in language loss”, en K. E. Hyltenstam y L. K. Obler (eds.), *Bilingualism across the lifespan*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SILVA CORVALÁN, C. (1994) “Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles”. En *Anthropological Linguistics*, Vol. 37, No. 2, 236-239.
- SILVA CORVALÁN, C. (2011) “Lenguas en contacto: los límites de la convergencia gramatical”, en Y. Congosto y E. Méndez (eds.), *Variación lingüística y*

contacto de lenguas en el mundo hispánico, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert: 291-310.

- SINGH, R., CAROL, S. (1979) "L1, L2 and L3". *Indian Journal of Applied Linguistics* 5, 51-63.
- TABOURET-KELLER, A. (1968) "Sociological Factors of Language Maintenance and Language Shift: A methodological approach based on European and African examples". En Fishman *et al.* (eds.) *Language Problems of Developing Nations*, New York: John Wiley & Sons, Inc, 107-118.
- THOMASON, S. G. (1986) "On Establishing External Causes of Language Change". *Proceedings of the Second Eastern Conference on Linguistics*, ed. By Soonja Choi *et al.*, Columbus: The Ohio State University, 243-5.
- TOTORICAGÜENA, G. (2003) *Diáspora vasca comparada: Etnicidad, cultura y política en las colectividades vascas*. Colección Urazandi Bilduma. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- TOTORICAGÜENA, G. (2005). *Basque Diaspora: Migration and Transnational Identity*. Reno: Center for Basque Studies, University of Nevada.
- TOTORICAGÜENA, G. (2008) "The Basque Language Abroad: Homeland and Diaspora Initiatives for Euskara", Pentsamendua: Basque Global Initiatives.
- URELAND, P.S. (2001) *Global Eurolinguistics. European Languages in North America Migration, Maintenance and Death*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- VAN ELS, T. (1986) "An overview of European research in language attrition". En B.Weltens, K. de Bot y T. Van Els (eds.) *Language attrition in progress*. Dordrecht: Foris.
- VOLTERRA, V., y TAESCHNER, T. (1978) "The acquisition and development of language by bilingual children". *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- WEINREICH, U. (1968) *Languages in Contact. Findings and Problems*, 6^a ed., The Hague, Mouton.
- WELTENS, B. Y COHEN, A. (1995) "Language attrition research. An introduction". En *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 127-133.

8. ANEXOS

8.1 Anexo I: Modelo de carta-presentación para la búsqueda de participantes

Egun on!

We are currently carrying out a research project about first language attrition in the Basque diaspora, focusing on how the Basque language changes and gets lost in situations of language contact and immigration settings. This research project is part of the Master's Degree Thesis at the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

For this purpose we are looking for 20 participants to complete a brief online questionnaire (it only takes 15min).

The participants should have the following profile:

- 1) Basque immigrants settled in North America for at least 6 years.
- 2) US/Canada born participants who learned Basque as a heritage language (e.g. because the family has Basque origins). They would represent the 2nd and 3th generation of the diaspora.

I would like to ask you whether you would be so kind and send the link of the questionnaire (<http://www.surveymoz.com/s3/2905947/Linguistic-questionnaire-Basque-Spanish-speakers-in-North-America>) to the people related to your association that accomplish the profile.

You can contact us on the email address provided below for other questions or comments related to the study.

Thank you very much in advance

Best regards from the Basque Country,

Lis Ruiz de Erentxun Tapiz and Dr. Nuria Polo Cano
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
erentxun.lis@gmail.com

8.2 Anexo II: Consentimiento informado



(Adaptado de Lasagabaster y Hugué, 2007; Flege y Mackay, 2004; González García, 2016)

We are contacting you to ask you whether you would be so kind and agree to participate in the research project. Please accept this consent form, if you agree to take part of this study.

What is the purpose of the study?

The study aims at investigating heritage languages, the acquisition of second languages and lexical first language attrition in the Basque diaspora.

We are looking for **Basque speakers in North America** (either Basque immigrants settled in North America for at least 7 years or US/Canada born participants of Basque heritage who had been exposed to three languages).

What will be involved if you agree to take part in the study?

The study consists of answering only 24 questions (mainly in English, but some of the questions will also be in Basque and Spanish).

Can I withdraw from the study at any time?

Yes. You are free to refuse to join the study and may withdraw at any time or choose not to answer certain questions.

When and where will the proposed study take place?

The questionnaire will take approximately **15 minutes** and it is online.

Will the information obtained in the study be confidential?

All data generated by your completion of the initial questionnaire will be treated in confidence, with maximum respect. No names will be mentioned in any reports of the study and individuals cannot be identified from details in reports of the results of the study.

Will anyone else be told about your participation in the study?

No.

Will there be effects on the participant's condition?

No. There are absolutely no risks to you or to your health by doing this test.

Will there be benefits from participating in this study?

No. Participants will all be volunteers and will not receive any form of compensation.

If you have any questions please you can contact Lis Ruiz de Erentxun:

erentxun.lis@gmail.com

Thank you very much for your attention.

Yours sincerely,

The research team

Lis Ruiz de Erentxun, UNED, Spain

Nuria Polo, UNED, Spain.

Do you agree to take part of this study? ***This question is required.**

- Yes
- No

8.3 Anexo III: Cuestionario sociolingüístico

1. Gender ***This question is required.**

- Female
 Male

2. Age ***This question is required.**

3. City and country of birth ***This question is required.**

4. Country and town where you currently live ***This question is required.**

5. Educational level ***This question is required.**

- High School Degree
 Bachelor's Degree
 Advanced degree (Master's, Ph.D., M.D.)
 Trade/technical school
 Other - Write In Please enter an 'other' value for this selection.

6. Current occupation ***This question is required.**

7. Mother tongue (one or more answers are possible) ***This question is required.**

- Spanish
 English
 Basque
 French

8. Languages (spoken and heard) at home in childhood ***This question is required.**

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Basque	<input type="radio"/>										
Spanish	<input type="radio"/>										
English	<input type="radio"/>										
<input type="text"/>	<input type="radio"/>										

9. While you were in your teens, which language would you use ...? (one or more answers are possible) ***This question is required.**

Basque Spanish English French

- With your family**
With your friends
At school /work

10. Information about education ***This question is required.**
- Numbers of years of formal education in the Basque Country
- Did you receive instruction in English before migrating to North America?
- Did you stop using Spanish/Basque once you learned English? Why?

11. Age of arrival and length of residence in North America ***This question is required.**
- How old were you when you first arrived in North America?
- How long (years) have you lived in North America?
- Number of years of formal education in North America

12. In your opinion, what is your proficiency in ...? (0=None, 1=A little, 2=Good, 3=Very good, 4=Native) ***This question is required.**
- | | Reading | Writing | Listening /Comprehension | Speaking |
|---------|---------|---------|--------------------------|----------|
| Basque | | | | |
| Spanish | | | | |
| English | | | | |
| French | | | | |

13. Which language(s) do you speak in these places or situations? (one or more answers are possible) ***This question is required.**

	Basque	Spanish	English	French
While at home	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visiting family members	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At work	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visiting friends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On the telephone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
While on vacations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
While shopping	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At parties and social gatherings	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. How much effort do you expend for sounding native in? ***This question is required.**

	Not effort at all	A bit of effort	Quite a lot of effort	A lot of effort	A great deal of effort
Basque	<input type="radio"/>				
Spanish	<input type="radio"/>				
English	<input type="radio"/>				
<input style="width: 80px; height: 20px;" type="text"/>	<input type="radio"/>				

15. Do you tend to mix two or three languages? If so, which ones? In which context? How frequently do you mix languages (in percentages, e.g. 60% of the time)? ***This question is required.**

8.4 Anexo III: Tarea de disponibilidad léxica

This is a brief lexical test **in Basque**. Please complete these areas with all the words that come to your mind. There is no limit of words that you can fill in each area. You will have **3 minutes** to complete this test. ***This question is required.**

Gorputzeko atalak	<input type="text"/>
Arropa	<input type="text"/>
Janaria eta edaria	<input type="text"/>
Lanbideak	<input type="text"/>
Etxebizitza eta altzairuak	<input type="text"/>

This is a brief lexical test **in Spanish**. Please complete these areas with all the words that come to your mind. There is no limit of words that you can fill in each area. You will have **3 minutes** to complete this test. ***This question is required.**

Partes del cuerpo	<input type="text"/>
Ropa	<input type="text"/>
Comida y bebida	<input type="text"/>
Profesiones	<input type="text"/>
Vivienda y muebles del hogar	<input type="text"/>

This is a brief lexical test **in English**. Please complete these areas with all the words that come to your mind. There is no limit of words that you can fill in each area. You will have **3 minutes** to complete this test. ***This question is required.**

Parts of the body	<input type="text"/>
Clothing	<input type="text"/>
Food and drink	<input type="text"/>
Professions	<input type="text"/>
House and furniture	<input type="text"/>

8.5 Anexo IV: Tarea de expresión escrita libre

Please answer to the following questions **in Basque**. This is not a test so there are no “right” or “wrong” answers. We are interested in your personal opinion. Please give your answers sincerely as only this will guarantee the success of the investigation.

***This question is required.**

Zer egiten zenuen udako oporretan txikia zinenean? Zein da txikitako zure oroitzapenik ederrena?

Nola pasatzen zenuen denbora familiarekin txikia zinenean?

Zein da zure kirolarik gustokoena? Azaldu dezakezu nola jolasten den kirol hortan? Zer iruditzen zaizu Euskal Herriko kirola (eskupilota, sokatira, etabar)?

Zure ustez nola biltzen dira lagunak Euskal Herrian, etxean, kalean, etabar?

Zein da Euskal Herriko janaririk gustokoena? Zure ustez sukaldaritza garrantzitsua al da Euskal Herrian? Zergatik?

Zein da irakurri duzun azken liburua? Azaldu dezakezu pixka bat?

Nola ikasi zenuen ingelesa? Zergatik kostatzen da batzuetan hizkuntzak ikastea?

Deskribatu dezakezu laburki bizi zaren hiria/herria?

Please answer to the following questions **in Spanish**. This is not a test so there are no “right” or “wrong” answers. We are interested in your personal opinion. Please give your answers sincerely as only this will guarantee the success of the investigation.

***This question is required.**

¿Cuál crees que es la forma más común de reunirse con los amigos en España, en un bar, en casa, etc.?

¿Cuál es el último viaje que has realizado? ¿Qué has visitado?

¿Qué significan para ti festividades como las navidades, el día de Reyes, etc.?

Please answer to the following questions **in English**. This is not a test so there are no “right” or “wrong” answers. We are interested in your personal opinion. Please give your answers sincerely as only this will guarantee the success of the investigation.

***This question is required.**

Which is your favorite city? What does it mean for you?

Which is a typical meal in your town? Does the cuisine have a great importance in North America?

What do American festivities such as "Thanksgiving" and "Halloween" mean for you and do you celebrate them?