

El papel de la institución escolar para la promoción de la lengua de herencia y cómo esta favorece la adquisición de la lengua del entorno

El español y el alemán en contacto

Laia Arnaus Gil

Bergische Universität Wuppertal, Alemania

ORCID: 0000-0002-1023-6717

Natascha Müller

Bergische Universität Wuppertal, Alemania

ORCID: 0000-0001-9357-430X

Resumen

Este estudio trata el papel de la escuela en relación con las políticas lingüísticas familiares (FLP) en el contexto del uso de la lengua de herencia (LH) español y alemán en Alemania y España. Además, se estudia la influencia positiva del español (como LH) sobre el alemán en el contexto de bilingüismo español-alemán. Se han analizado los datos lingüísticos de 66 niños bilingües (promedio de edad: 4;6 (años;meses)) y se han comparado con 11 niños monolingües de diferentes estudios longitudinales. Observamos que la competencia lingüística en alemán (MLU) crece progresivamente con la edad, mientras que el español como LH muestra valores similares a los del español en España hasta 3;3. A partir de 3;4, esta competencia se estanca en un MLU de 2.5. Este resultado no puede explicarse solamente con FLP (presencia vs. ausencia de OPOL). Se argumentará que la escuela en España ha desarrollado más estrategias que apoyan el uso de la LH que la de Alemania. El análisis del uso de los infinitivos de raíz en alemán muestra que un MLU (bajo) de 2.5 en la LH, siendo el español una lengua con un sistema flexivo verbal muy rico, es suficiente para que esta estructura se desvanezca más rápidamente que en monolingües alemanes.

Palabras clave: Español, Alemán, MLU, Infinitivos de raíz, Apoyo escolar de la lengua de herencia.

Abstract

This study discusses the supportive role of the institution, in relation to family language policies, in the context of heritage language use (Spanish and German) in Germany and Spain. Furthermore, it studies the (positive) influence Spanish (as a heritage language) might have on German in the context of Spanish-German bilingualism. 66 Spanish-German bilinguals (mean age: 4;6 (years;months)) are analyzed cross-sectionally and compared with 11 longitudinally studied children of each language. We observe that German language proficiency (measured with MLU) grows progressively with age, while Spanish acquired in Germany exhibits high values similar to those of Spanish as an environmental language in the first age group analyzed (2;4-3;3), although from 3;4 onwards it stagnates at an MLU of 2.5. This

result cannot be explained by family language policies alone (presence vs. absence of OPOL). More specifically, it will be argued that the institution in Spain has developed more supportive strategies for heritage language use than the one in Germany. The analysis of the children's use of Root Infinitives in German shows, however, that a (low) MLU of 2.5 in the heritage language (Spanish with a highly inflecting verb system) is enough to help get rid of a non-target-like structure faster than in monolingual German children.

Keywords: Spanish, German, MLU, Root Infinitives, School support of the heritage language.

1 Introducción

El campo de investigación sobre la adquisición de primeras lenguas en edades tempranas se ha centrado principalmente en explorar las razones por las cuales podemos observar un desarrollo de las diferentes lenguas a diferentes velocidades (p.ej. Paradis 2023). Aun así, se sabe con certeza que los niños¹ bilingües son capaces de adquirir los rasgos de sus primeras lenguas de forma específica, si bien pueden darse influencias, tanto positivas como negativas, entre estas (Müller *et al.* 2024; Van Dijk *et al.* 2022). Por tanto, muchos estudios han buscado explicar el papel de factores externos al lenguaje para la adquisición exitosa y el uso activo de las lenguas de herencia (LH) (De Cat 2020). Especialmente, factores como la política lingüística familiar (*Family Language Policy*, FLP) y la variedad de contactos en la LH parecen tener un impacto directo en la adquisición lingüística multilingüe (Unsworth *et al.* 2024; Arnaus Gil *et al.* 2021; De Houwer 2015; Gollan *et al.* 2015). Recientemente, algunos estudios también han empezado a explorar el papel de la institución escolar para promover un bilingüismo y un trilingüismo activo (Arnaus Gil *et al.* 2024; Caloi & Torregrossa 2021). También se hallan estudios en los que se han observado efectos positivos en la adquisición de la lengua del entorno (LdE) cuando la lengua de herencia se ve respaldada en el sistema educativo (Barnett *et al.* 2007; Daskalaki *et al.* 2024; MacSwan *et al.* 2017; Papastefanou 2024).

En cuanto al desarrollo gramatical, este puede verse acelerado si lo comparamos con el desarrollo monolingüe (Arnaus Gil *et al.* 2021). También se observa una posible aceleración en la adquisición de primeras lenguas en aquellos niños que tienen una llamada lengua ‘débil’ y que, por tanto, parecen aprovecharse de la composición lingüística de sus lenguas primeras para la rápida adquisición de ciertos fenómenos gramaticales.

En este estudio, nuestro objetivo es investigar la disponibilidad de la LH fuera del contexto familiar y cómo esto influye a la competencia productiva de la LH en edades tempranas. Además, queremos explorar la posibilidad de que la LH ejerza un papel positivo en la adquisición de la LdE. Para ello, vamos a presentar datos de un estudio transversal con 66 niños bilingües español-alemán que residen en España o en Alemania. En el centro de atención está el desarrollo lingüístico de los dos grupos de bilingües en etapa preescolar que van a centros preescolares en uno de estos países. La competencia lingüística en las lenguas de los bilingües se medirá gracias al promedio de palabras por enunciado (*Mean Length of Utterance*, MLU) (Brown 1973). Todos los bilingües acuden a una institución escolar donde la LH (en Alemania: español; en España: alemán) se encuentra presente en mayor o menor medida. Además, aportamos datos lingüísticos de un fenómeno de la lengua alemana, los llamados infinitivos de raíz (*du mal warten* ‘tú esperar’), muy comunes en una etapa del desarrollo adquisitivo del alemán como única L1. Esta fase no se ha observado para la adquisición del español como primera lengua. Este

fenómeno nos sirve como evidencia para mostrar que, incluso una competencia menos elevada en la LH (español) contribuye positivamente a la adquisición de la lengua del entorno (LdE, alemán).

El artículo está dividido en cinco secciones. En la próxima sección, introducimos el tema de nuestro estudio, es decir, los factores que promueven la adquisición y mantenimiento de las lenguas de herencia dentro y fuera del entorno familiar. La sección tres describe la adquisición de la flexión verbal, concretamente, los infinitivos de raíz en alemán. La sección cuatro se centra principalmente en la descripción detallada de nuestro estudio, con las preguntas de investigación, la presentación de los participantes y de la metodología. A continuación, se describen los resultados de nuestro estudio en cuanto a la competencia lingüística en la LH y la LdE y se pasa posteriormente a tematizar el fenómeno gramatical alemán de los infinitivos de raíz. Finalmente, la sección seis cierra el artículo con la conclusión.

2 Promoción de las lenguas de herencia dentro y fuera de casa

Los estudios sobre las lenguas de herencia están interesados principalmente en dos aspectos importantes: en su mantenimiento, es decir, en su uso y supervivencia a través del tiempo, así como la adquisición gramatical, o sea, en el sistema de competencia lingüística del hablante de herencia. El mantenimiento de la lengua es muy importante para la identidad cultural de una persona y de su entorno, también para la comunicación intercultural y la cohesión social (Cantone *et al.* 2024). El conocimiento sobre el sistema de competencia lingüística de un hablante de herencia, así como su desarrollo a lo largo del tiempo ayuda al mantenimiento de dicha lengua.

Promocionar la LH y tener esto como objetivo es algo que parece ser más que relevante si tenemos en cuenta que numerosos estudios observan que los hablantes de herencia llegan a ser dominantes en la LdE, aun habiendo estado expuestos desde nacimiento a la LH. En este sentido, se observan cambios en la competencia lingüística de las lenguas del bilingüe, sobre todo si se tienen en cuenta los cambios escolares de guardería a escuela de primaria y de esta a la de secundaria (Benmamoun *et al.* 2013; Polinsky & Scontras 2020, entre otros). Además, los padres y madres de niños multilingües desean que sus hijos sean capaces de hablar la LH. Motivos para desear su mantenimiento son varios, como por ejemplo la identidad o el vínculo con el país de origen (familia), entre otros (Bilgory-Fazakas & Armon-Lotem 2025). Al mismo tiempo, la Unión Europea tiene como objetivo promocionar activamente el multilingüismo siendo posible adquirir dos lenguas extranjeras en el marco educativo (Verian Group 2024: 92). Así pues, las escuelas sirven como centro neurálgico para el aprendizaje de lenguas y la adquisición de nuevos conocimientos.

Aspectos clave para el mantenimiento de la lengua de herencia son las actitudes familiares (el apoyo de la familia o su ausencia), así como el prestigio que pueda tener la lengua en cuestión (Schroedler *et al.* 2024). El apoyo familiar incluye la creación de un entorno positivo para el multilingüismo (De Houwer 2020), así como también lingüísticamente estimulante a través del contacto cultural y de la constelación lingüística en la familia (Arnaus Gil *et al.* 2021; Cantone, 2022). Las políticas lingüísticas familiares, originariamente descritas en Romaine (1995), han sido foco de investigación en las últimas décadas por suponer que existe un estrecho vínculo entre la distribución de las lenguas primeras en el entorno familiar de un bilingüe. Una persona – Una lengua (del inglés *One Person – One Language*, OPOL) es probablemente la política lingüística familiar más estudiada. Se ha postulado que dicha política apoya la competencia y la producción lingüística en la LH, dado que esta estrategia ayuda a mantener un *input* consistente

(Chevalier 2015). En el contexto del trilingüismo temprano, Quay (2008: 30) demuestra que al menos un 20% de *input* en una lengua determinada es necesario para poder dominarla activamente. Otros factores como la ausencia de la lengua del país en el entorno familiar (Braun & Cline 2010, 2014; De Houwer 2004: 127, 129; Hoffmann 1985: 490) y el conocimiento de las lenguas familiares por parte de ambos padres (Arnaus Gil & Jiménez-Gaspar 2022; De Houwer 2004: 127, 129), así como el uso de la LH con abuelos y otros familiares (Cantone 2022) y la lengua entre hermanos (Caldas 2006) parecen apoyar, de forma complementaria, la adquisición de primeras lenguas en edades tempranas. Además, el estatus de prestigio de la LH también ayuda a su mantenimiento (Quay 2001: 193; Wang 2008: 63) y reduce las probabilidades de sufrir discriminación (Schroedler *et al.* 2024).

En este artículo, exploraremos el papel de la institución escolar en el contexto adquisitivo de las lenguas de herencia. Por ejemplo, el estudio de Caloi & Torregrossa (2021) investiga el uso y mantenimiento de la LH (italiano) en Alemania, teniendo en cuenta el papel de la política lingüística familiar, el uso consistente de la LH dentro y fuera del entorno familiar así como el papel de la institución escolar. La escuela introduce, por tanto, la LH en el currículum escolar. Los resultados del estudio muestran que la institución escolar promueve de forma significativa la competencia, el uso y el mantenimiento de la LH. ¿Cómo pueden favorecer las instituciones escolares el uso de la LH? Algunos factores pueden incluir una oferta de clases en dicha lengua, docentes sensibilizados con las cuestiones de multilingüismo y multiculturalismo, entre otros muchos factores. En un estudio en Estados Unidos, MacSwan *et al.* (2017) investigaron si un sistema educativo bilingüe o monolingüe (*English only*) era más efectivo para la LH de los bilingües español-ingleses y llegaron a la conclusión que la alfabetización en la LH (aquí: español) predice el éxito académico en la LdE (MacSwan *et al.* 2017: 237). Estos resultados indican que los bilingües en las aulas se benefician de las metodologías educativas multilingües para su LH y que son capaces de emplearla como recurso, es decir, como conocimiento previo, para la adquisición de nuevas competencias, así como para la adquisición de la LdE. Es por ese motivo que nuestro estudio quiere explorar las siguientes preguntas de investigación: (a) ¿Qué rol tiene la escuela para el uso de la lengua de herencia, especialmente en relación con las políticas lingüísticas familiares? (b) ¿Cuál es el papel de la lengua de herencia para la lengua del entorno?

Los resultados de MacSwan *et al.* (2017) están en consonancia con otros estudios recientes que se han centrado en la adquisición simultánea de primeras lenguas. Estos estudios muestran que la adquisición de ciertos fenómenos lingüísticos en contextos bilingües y multilingües puede tener lugar más rápidamente en comparación con la adquisición del mismo fenómeno en contextos monolingües (Arnaus Gil *et al.* 2021; Arnaus Gil & Müller 2018, 2020; Hsin 2014; Licerias & Fernández Fuertes 2019; Lleó *et al.* 2003; Müller 2017; Silva Colaço *et al.* 2024; Stahnke, 2022 y Müller 2023 para un resumen). Esto es posible incluso cuando el niño bilingüe se ha visto expuesto en menor grado a una de sus primeras lenguas (Silva Colaço *et al.* 2024).

3 La adquisición de la flexión verbal: los infinitivos de raíz

El español y el alemán, las lenguas tratadas en este artículo, se caracterizan por poseer una rica morfología verbal (véase D'Aurizio 2024 para el alemán y Montrul 2004 para el español). En cuanto a la adquisición temprana de la flexión verbal en dichas lenguas por parte de niños monolingües, se han observado caminos adquisitivos distintos. En el marco de la adquisición monolingüe, se observan los llamados infinitivos de raíz (*Root Infinitives*, RI), los cuales se han discutido extensamente (Wexler 1998). Estas construcciones se caracterizan por un verbo

en una forma no finita (mayoritariamente un infinitivo, un participio o una raíz verbal) y acostumbran a aparecer en contextos en los que debería usarse una forma verbal finita. Algunos ejemplos del alemán son los siguientes:

- (1) *pipi machen* (3;6)
pipi hacer
- (2) *du mal warten* (3;5,9)
tu una vez esperar
- (3) *so machen schiff* (3;1,1)
así hacer barco
- (4) *ich holen* (3;1,1)
yo buscar

Los infinitivos de raíz son producciones que se encuentran en los primeros estadios del desarrollo adquisitivo (hasta aproximadamente 4;1) y su frecuencia en las producciones infantiles depende extremadamente de la lengua en particular: mientras que las lenguas como el alemán se caracterizan por mostrar un estadio de infinitivos de raíz (Phillips 2010), otras lenguas como el español se han clasificado como lenguas sin infinitivos de raíz (Wexler 1998: 55), aunque parece que hay indicios sobre la aparición de dichos infinitivos de raíz en este grupo de lenguas en edades muy tempranas y, si aparecen, son muy poco frecuentes (Phillips 2010: 79). Desgraciadamente, no existen comparaciones sistemáticas con base MLU para los diferentes estudios de corpus. El estudio de Phillips (2010) analiza las producciones de infinitivos de raíz en diferentes corpus del alemán y observa que entre los 3;6 y 4;0, los infinitivos de raíz se hallan por encima del 10%. En términos de MLU, el autor observa que, con un MLU de 4, los monolingües alemanes todavía muestran un número de infinitivos de raíz entre 0% y 10% (Phillips 2010: 79).

Este fenómeno parece estar ausente en las lenguas romances (Bel Gaya 2001 para el español y el catalán).

4 Estudio

A continuación, presentaremos las preguntas de investigación (sección 4.1) que guían nuestro estudio, así como los participantes y la metodología empleadas (sección 4.2.).

4.1 Preguntas de investigación

Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones expuestas en los capítulos anteriores, queremos responder las preguntas de investigación siguientes:

1. ¿Qué rol juega la disponibilidad de la LH fuera del entorno familiar para la competencia de dicha lengua?
2. ¿Es posible que la adquisición de la LH respalde el proceso de adquisición de la LdE?

4.2 Participantes y metodología

El estudio transversal consta de 66 participantes, todos bilingües español-alemán que han nacido y crecido, hasta el momento de este estudio, en uno de los siguientes países: Alemania o España (rango de edad 3;1²-6;3; promedio 4;6)³. Además, hemos añadido los datos longitudinales de cinco monolingües españoles y seis monolingües alemanes que se han extraído de diferentes bases de datos de CHILDES (MacWhinney 2000).⁴ La siguiente tabla (1) muestra las informaciones más relevantes de los participantes. Como se puede apreciar en la tabla, los datos de los niños monolingües alcanzan un rango de edad mucho mayor que el de los dos grupos de bilingües. La inclusión de este rango de edad mayor para el grupo monolingüe nos permite indicar, con mayor detalle, el desarrollo adquisitivo monolingüe de la primera lengua (véanse las figuras 1 y 2 de la sección 5 para más detalle). Los participantes que residen en España lo hacen en Madrid y van a la guardería y a la escuela alemana de dicha ciudad. Por el contrario, los niños bilingües de Alemania residen en Bonn (estado de Renania del Norte-Westfalia) y van a una guardería bilingüe español-alemán. Así pues, el grupo residente en Bonn adquiere el español como LH, mientras que los participantes residentes en Madrid adquieren el español como LdE, así como el alemán como LH. Además, podemos observar que la mayoría de los bilingües crece en una familia donde la estrategia lingüística parental⁵ más común es OPOL.⁶

		Nº de niños	Rango de edad	Promedio de edad	OPOL
Estudio transversal	LH español (Alemania)	27	2;6-6;3	4;6	17
	LH alemán (España)	39	2;6-6;3	5;0	29
Estudio longitudinal	L1 alemán	6	1;8-5;4	--	--
	L1 español	5	1;4-4;11	--	--

Tabla 1. Resumen de las informaciones generales de los participantes

Los datos biográficos familiares del estudio transversal fueron recopilados mediante un cuestionario parental que se repartió a las familias participantes. Este cuestionario recopila informaciones sobre el niño, los padres y el contacto con familiares hablantes de la LH en el país de residencia o de origen (véase Akoda 2009 para el estudio longitudinal y Müller *et al.* 2015 para el estudio transversal). Además, se han recopilado datos lingüísticos de los bilingües a tra-

vés de situaciones de juego espontáneas en cada una de sus lenguas. Estas situaciones de juego tuvieron lugar en un entorno familiar y conocido para el niño, como son las instalaciones de las guarderías. Las interacciones tuvieron lugar entre el niño bilingüe y una persona adulta nativa, estaban compuestas por tareas como dibujar, colorear, juegos de mesa y de rol, así como juegos con bloques de construcción, y duraron aproximadamente entre 20 y 30 minutos. Las situaciones de juego fueron grabadas en vídeo y, posteriormente, fueron transcritas y controladas por hablantes nativos. Una vez finalizadas las transcripciones, se calculó el promedio de palabras por enunciado (MLU, véase Brown 1973: 54) como medida de competencia lingüística.⁷ Por último, si el análisis cuantitativo de los datos lingüísticos lo permite, hemos empleado diferentes métodos estadísticos para comprobar el grado de relación entre dos variables.

5 Resultados

En este apartado se presentan los resultados en cuanto a la competencia lingüística de los bilingües en cada una de sus primeras lenguas (LH y LdE). Además, se analizarán los datos lingüísticos de dichos grupos para el fenómeno de los infinitivos de raíz en la lengua alemana, un fenómeno que presenta un proceso de adquisición largo en monolingües.

5.1 Competencia lingüística en la LH y la LdE

A continuación, presentamos los resultados con respecto a la relación entre la edad de los participantes y su nivel de competencia lingüística en alemán (figura 1) y en español (figura 2), calculada por medio del MLU. Además, para cada una de las lenguas, hemos optado por ilustrar los grupos de bilingües dependiendo de si residen en Alemania o en España. De este modo, nos es posible mostrar los resultados del alemán o del español como LH o LdE. A modo de comparación, hemos añadido los datos analizados del grupo monolingüe alemán y español en las figuras 1 y 2, respectivamente.

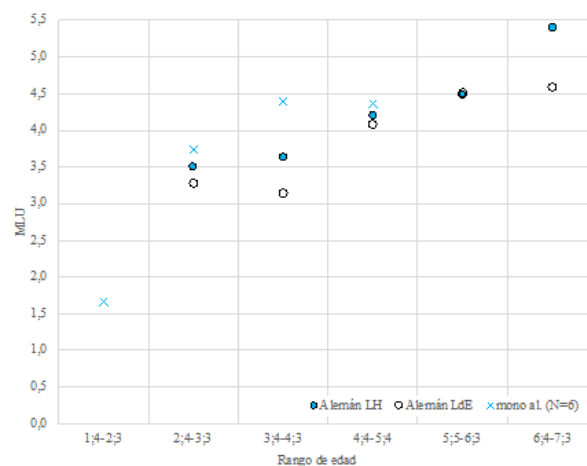


Figura 1. Rango de edad de los bilingües y su competencia lingüística en alemán (MLU): LH vs. LdE

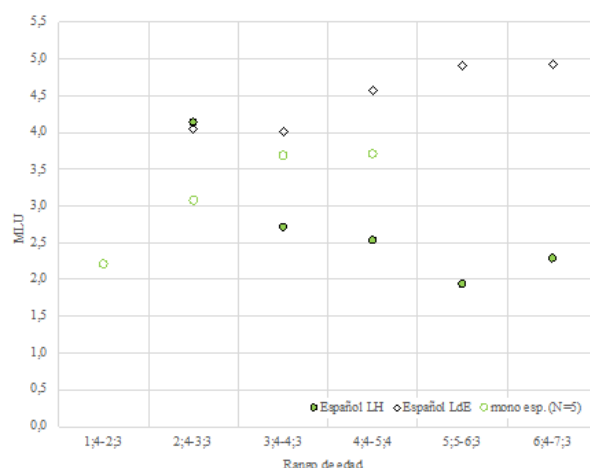


Figura 2. Rango de edad de los bilingües y su competencia lingüística en español (MLU): LH vs. LdE

En primer lugar, si empezamos con la figura 1, observamos claramente que, tanto para los monolingües alemanes como para los dos grupos de bilingües, con un aumento del rango de edad, también incrementa el promedio de palabras por enunciado. Es importante resaltar que el aumento de la competencia lingüística tiene lugar no solo para los bilingües que aprenden alemán en Alemania (alemán como LdE) sino también para los niños que residen en España y que por tanto aprenden alemán como LH. Esta relación entre edad y MLU es una correlación alta, positiva y significativa para ambos grupos de bilingües.⁸ En segundo lugar, la figura 2 muestra un patrón diferente al que se ha descrito para el alemán. Observamos que los valores de MLU aumentan con la edad para los monolingües españoles, así como para el grupo de bilingües que aprenden el español LdE. La competencia lingüística en español es similar durante la primera franja de edad analizada (2;4-3;3) para los bilingües residiendo en Alemania y España. Sin embargo, observamos que a partir de los 3;4, los valores para el español como LH disminuyen hasta estancarse alrededor de un MLU de 2.5. Hemos realizado una correlación de Spearman's Rho por tratarse de una variable métrica (MLU) y una ordinal (rango de edad) para el grupo LH así como para los bilingües con español como LdE. Hemos obtenido resultados con correlaciones altas y significantes en ambos casos. La correlación es positiva para LdE y negativa para LH.⁹ Además, también hemos podido comprobar que la diferencia entre los dos grupos bilingües es estadísticamente significativa ($t(6) = 4.15$, $p = .006$).

Las diferencias que se han descrito arriba para la adquisición del alemán y del español como LH podrían ser debidas a algunos de los factores que hemos apuntado en la sección 2. A continuación, nos gustaría explorar uno de ellos en particular, concretamente la estrategia lingüística familiar. Como apuntábamos en la tabla (1) de la sección 4, 49 de los 66 participantes del estudio transversal adquieren sus primeras lenguas en un entorno OPOL, es decir, un progenitor es responsable de interactuar en español con el niño, mientras que el otro emplea el alemán. A modo de ilustración, se han clasificado los bilingües como pertenecientes a OPOL o no ($\neq$ OPOL). A continuación, mostramos dichas informaciones solamente para el alemán o el español como LH.

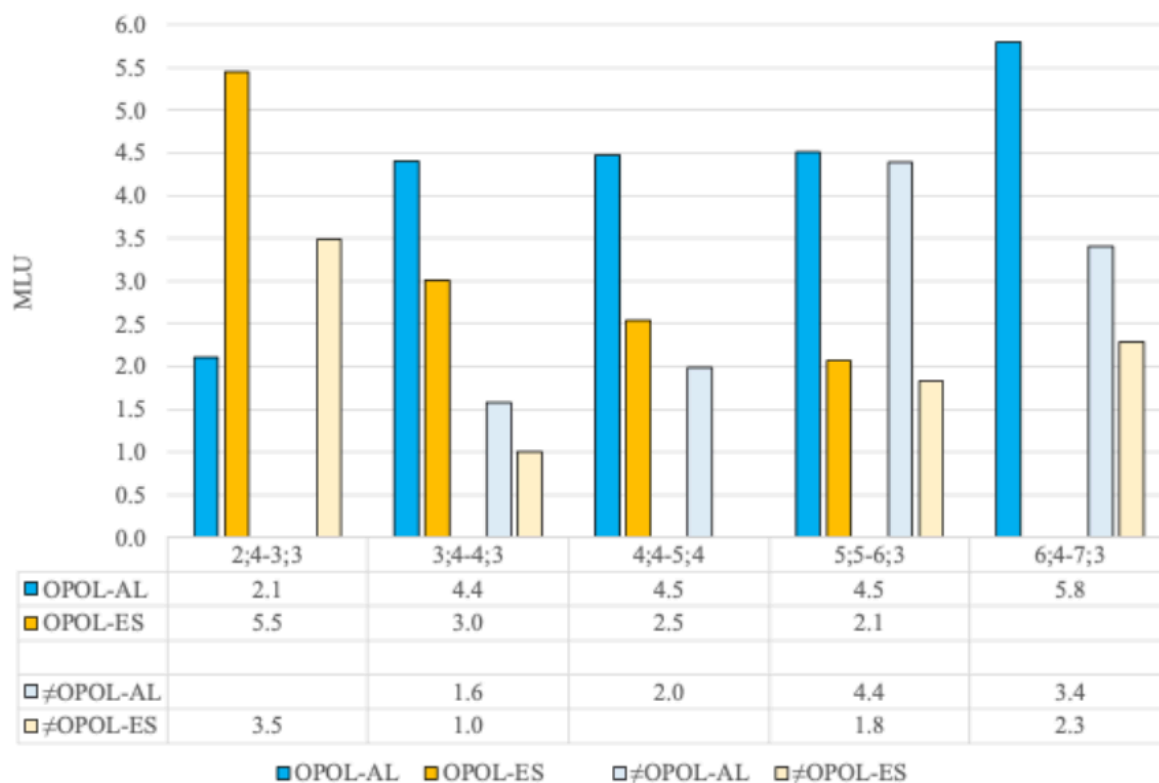


Figura 3. Español o alemán como LH y FLP: OPOL vs ≠OPOL.

A modo general, la figura 3 muestra que los valores MLU para el español y para el alemán como LH son mayores a lo largo de todas las franjas de edad cuando la familia emplea OPOL (con excepción de la primera franja de edad, donde faltan datos para el alemán como LH). Si tenemos en cuenta solamente el alemán, vemos un incremento de la competencia lingüística con mayor rango de edad, independientemente de si se trata de un entorno OPOL (columnas azul oscuro) o no (columnas azul claro). Por el contrario, si bien es cierto que el entorno OPOL parece favorecer un MLU alto del español durante los primeros rangos de edad (columnas naranja oscuro), este disminuye paulatinamente hasta los 6;3 y el valor MLU se sitúa en torno al 2.0. Con otra política lingüística familiar distinta a OPOL (columnas naranja claro), el español como LH parece estancarse claramente en un valor MLU de 2.5. De esta figura 3 podemos concluir que la estrategia lingüística familiar, particularmente OPOL, no parece influir, de manera exclusiva, a una mayor competencia lingüística en la LH, si bien favorece su crecimiento.

Los resultados presentados hasta ahora muestran un patrón similar para la adquisición del español y del alemán como LdE y para aquellos niños que aprenden una de estas lenguas como primera lengua. Sin embargo, los resultados sobre la adquisición de estas dos lenguas como LH han mostrado caminos adquisitivos dispares para el alemán y para el español. Concretamente, hemos observado que la competencia lingüística del alemán, medida con la ayuda del MLU, crece progresivamente con la edad, mientras que el español adquirido en Alemania exhibe valores altos y similares a los del español como LdE en la primera franja de edad analizada (2;4-3;3), si bien a partir de 3;4 disminuye y parece estancarse en un MLU de 2.5. El estudio de la estrategia lingüística familiar (presencia vs ausencia de OPOL) como motivo para dicha diferencia entre el alemán LH y el español LH ha mostrado que este factor *per se* no parece explicar los resultados.

¿Cómo podemos explicar entonces esta diferencia entre los datos lingüísticos de una y otra lengua herencia? Una posibilidad sería tener en cuenta las instituciones educativas a las que van los niños bilingües en cada uno de los países, las cuales parecen promocionar la LH de forma distinta. La guardería en Alemania es un centro bilingüe alemán-español que respalda la presencia de ambas lenguas en las aulas de forma semejante. Así pues, en cada uno de los grupos en la guardería, se hallan dos educadores nativos, uno para cada lengua. Las interacciones y las actividades escolares se hacen en ambas lenguas por igual y los niños tienen un referente adulto nativo para cada una de las lenguas en el mismo grupo. En este sentido, tanto la LdE (alemán) como la LH (español) están presentes en el día a día de los niños bilingües, dentro y fuera del entorno familiar. En otras palabras, la distribución del español y del alemán de forma equilibrada en el entorno del bilingüe tiene lugar en la guardería con la presencia a partes iguales de ambas lenguas en el grupo, así como en la mayoría de los participantes en casa, dado que, en 17 de las 27 familias, la política lingüística familiar más común es OPOL. Por el contrario, los participantes bilingües residentes en España van a la guardería y a la escuela alemana en Madrid. El marco lingüístico que aporta la escuela alemana es claramente a favor de la promoción de la LH, dado que la lengua vehicular desde la primera etapa escolar es principalmente el alemán y, por tanto, la variedad de contactos con los que interactúan los niños bilingües en este entorno facilita un incremento de la cantidad y de la calidad de *input* en la LH. Así pues, nuestro estudio parece indicar que no solamente es imprescindible que la LH encuentre sitio fuera del entorno familiar, en este caso, en la escuela, sino que el uso exclusivo de dicha lengua como lengua vehicular y de comunicación en este entorno promueve un incremento importante y progresivo de la competencia lingüística.

En la siguiente sección, abordaremos la cuestión de si la LdE puede beneficiarse de la LH. Para ello, analizaremos los datos de nuestros 66 participantes bilingües español-alemán, poniendo un enfoque especial en la adquisición de la flexión verbal.

5.2 Cuando el español favorece la adquisición del alemán: la flexión verbal

El estudio que hemos presentado en la sección 5.1 muestra claramente que las competencias del alemán, tanto si se adquiere como LH (en España) como LdE, aumentan progresivamente con la edad (véase fig.1). Por el contrario, hemos observado en la figura 2 que lo mismo no se cumple para el español: si bien el español adquirido en España progresa de forma similar al alemán, cuando el español es LH, notamos un aumento muy paulatino del MLU con la edad, llegando a estancarse a partir de los 3;4. Como el grupo de participantes residiendo en Alemania parece desarrollar la LdE a mayor velocidad que la LH, se podría esperar que la producción de infinitivos de raíz en alemán sea equiparable a lo que se ha observado en la literatura para los monolingües alemanes. Dicho de otro modo, partiendo de los resultados para el alemán de la figura 1, podríamos esperar un uso productivo de los infinitivos de raíz para los grupos bilingües, dado que su desarrollo de las competencias lingüísticas en alemán es paralelo al grupo monolingüe. La figura 4 siguiente muestra el porcentaje de producciones infantiles con infinitivos de raíz para el corpus longitudinal monolingüe alemán (columnas azules)¹⁰, así como para los dos grupos de bilingües participantes en este estudio: con la línea naranja, representamos el grupo de bilingües con español como LH y alemán como LdE, residiendo en Alemania; la línea verde enseña el grupo residiendo en España (español como LdE y alemán como LH).

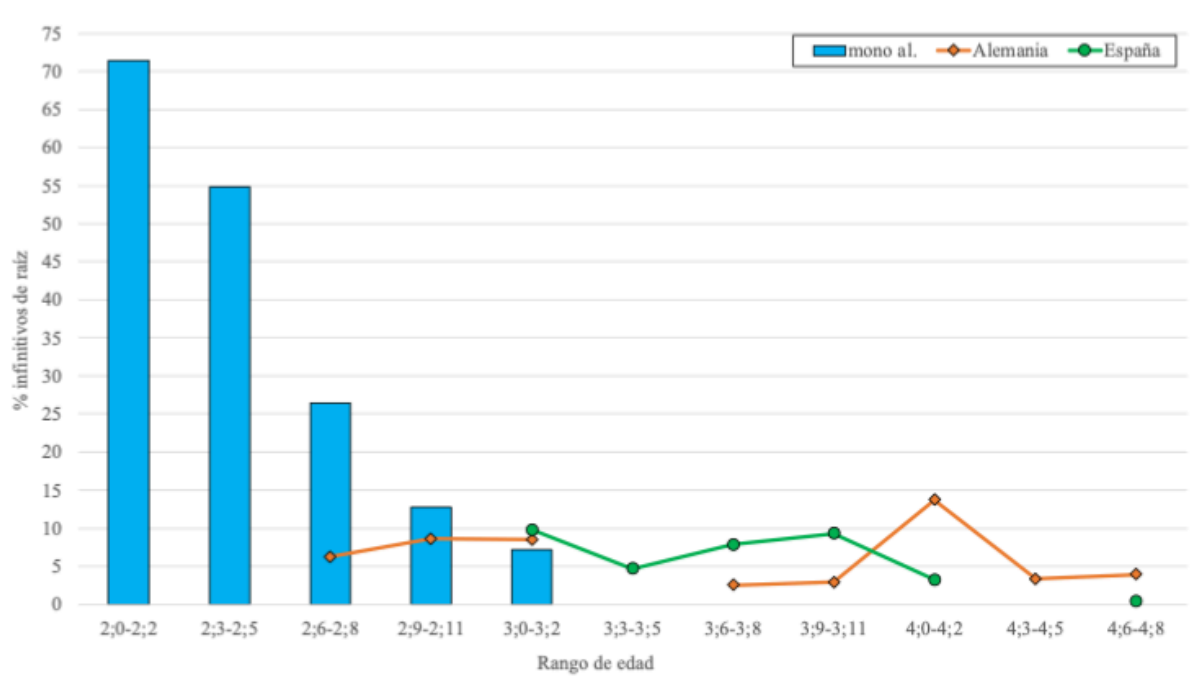


Figura 4. Porcentaje de infinitivos de raíz en alemán según la edad: monolingües y bilingües español-alemán residiendo en Alemania o España

Esta figura 4 muestra claramente que, mientras que los monolingües alemanes producen porcentajes muy elevados de infinitivos de raíz, superando el 10% hasta los 2;11, ambos grupos de bilingües se hallan por debajo del 10% a lo largo de todo el periodo analizado. Particularmente interesante son los rangos de edad entre 2;6 y 2;11: los monolingües alemanes producen hasta un 25% de infinitivos de raíz en alemán. El grupo de bilingües que residen en Alemania y, por tanto, con español como LH, se sitúa por debajo del 10% de producciones de infinitivos de raíz. Este hecho es realmente sorprendente si se tiene en cuenta que el español de este grupo bilingüe se desarrolla mucho más paulatinamente que su alemán (véase fig. 2). Para concluir, nos gustaría mostrar además el desarrollo de los infinitivos de raíz en alemán según el MLU. La siguiente figura 5 muestra los resultados.

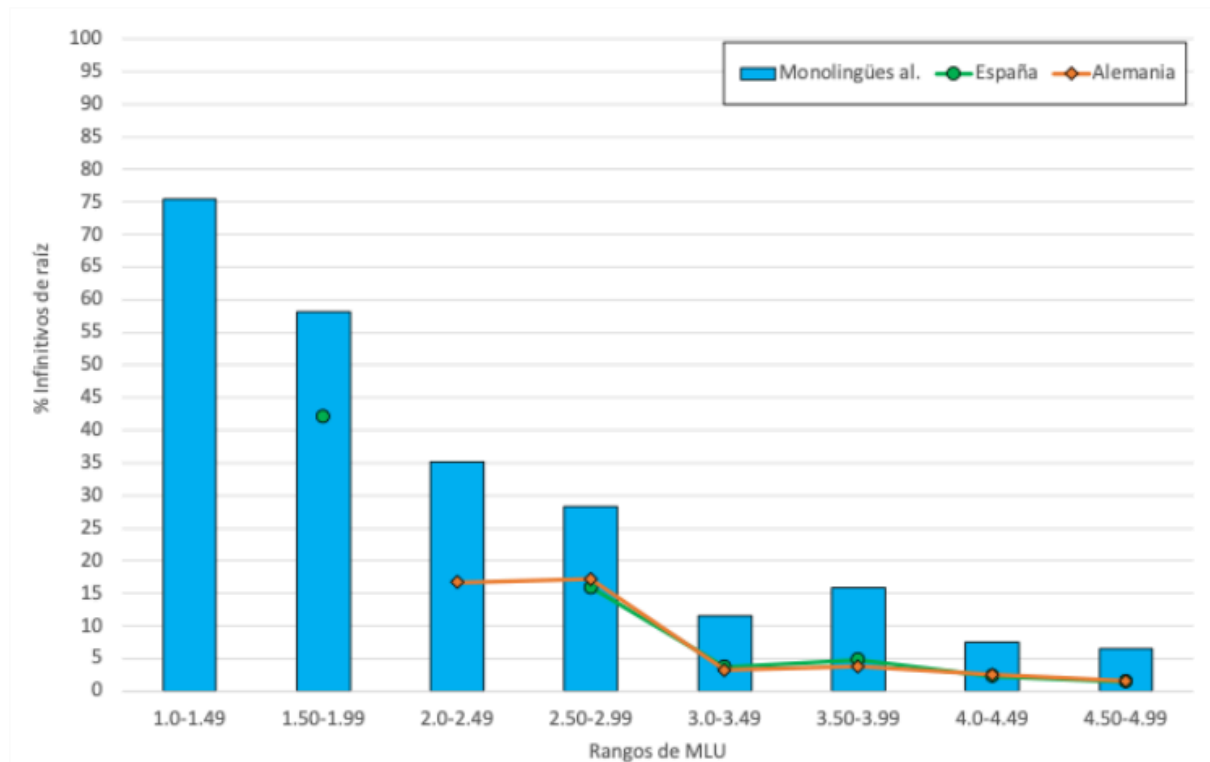


Figura 5. Porcentaje de infinitivos de raíz en alemán según el MLU: monolingües y bilingües español-alemán residiendo en Alemania o España

Siguiendo las observaciones de Phillips (2010), hallamos también en el grupo de monolingües altos porcentajes de infinitivos de raíz por encima del 10% hasta un MLU de 4.0. Para los grupos de bilingües, recordemos que ambos siguen desarrollos adquisitivos en alemán comparables al grupo monolingüe (véase fig. 1). Aun así, reconocemos en esta figura 5 que los bilingües consiguen llegar a porcentajes de infinitivos de raíz en alemán por debajo del 10% más temprano que los monolingües, concretamente con un MLU de 3. Además, podemos identificar que los caminos adquisitivos para los dos grupos de bilingües son paralelos, mostrando porcentajes de infinitivos de raíz del 15% entre un MLU de 2.0-2.99, es decir, durante el estadio adquisitivo de dos palabras por enunciado.

6 Discusión de los resultados y conclusión

Nuestro estudio transversal con 66 bilingües español-alemán (promedio de edad: 4;6) en Alemania y España y la comparación con 11 niños monolingües de estudios longitudinales diferentes ha mostrado que la competencia lingüística en alemán (medida a través de MLU) crece progresivamente con la edad para los bilingües de ambos países. Mientras tanto, el español adquirido en Alemania exhibe valores altos, similares al entorno en el que dicha lengua es también LdE. Esto ocurre en la primera franja de edad analizada, es decir, de 2;4 a 3;3. A partir de los 3;4, el español en Alemania decrece y se estanca en un MLU de 2.5. Este resultado no puede explicarse exclusivamente teniendo en cuenta las políticas lingüísticas familiares (presencia vs ausencia de OPOL). Si consideramos la institución escolar en España, encontramos en su página web informaciones sobre uno de los pilares de su política lingüística: “El fomento de los conocimientos de alemán desempeña un papel fundamental. La lengua coloquial de nuestra institución es el alemán. No somos una institución bilingüe. Sin embargo, la enseñanza bilin-

güe en alemán y español comienza en la escuela primaria a los 6 años.”¹¹ Al contrario, la institución educativa en Alemania parte de una paridad lingüística en cada una de las experiencias de los niños que atienden esta guardería: “Nuestro equipo pedagógico está compuesto por educadores de origen alemán o hispanohablante que hablan con los niños exclusivamente en su lengua materna.”¹² Así pues, identificamos estrategias de apoyo a la LH notablemente más prominentes en la primera que en la segunda. El hecho de que la LH no solamente haya encontrado su lugar dentro del núcleo familiar sino también en la institución educativa promueve la adquisición de la LH, si bien observamos que su uso “exclusivo” potencia mucho más y compensa de forma más significativa la disponibilidad reducida de la LH en comparación con la LdE. ¿Y qué significa realmente este uso privilegiado de la LH en la institución escolar? Por un lado, un incremento de contextos cotidianos a la hora de oír y emplear la LH. Por otro lado, un aumento de los contactos, de los hablantes de la LH de todas las edades favorece la oportunidad de emplear la LH. Este hallazgo deberá investigarse con más detalle y de forma sistemática en el futuro. Una posibilidad de analizar este aspecto en el futuro sería entrevistar a educadores, profesores y directores de ambas instituciones para obtener más información sobre sus actitudes hacia el multilingüismo. Además, podría ser interesante medir el prestigio de las lenguas en el país y en la institución escolar con el fin de poder examinar con más detalle los factores que apoyan una competencia lingüística alta en la LH.

Nuestro estudio ha mostrado que las políticas lingüísticas familiares son importantes en el contexto del uso de la LH en Alemania y España, si bien la presencia o ausencia de OPOL no puede explicar nuestros resultados. Esto puede ser debido al hecho de que la adquisición lingüística a esta temprana edad depende de muchos otros factores, directos e indirectos al contexto en el que el niño crece, que repercuten en la cantidad y calidad de *input* en cada una de sus lenguas (Paradis 2023). La estrategia OPOL se introdujo en el campo de investigación sobre el bilingüismo temprano durante un tiempo en el que los investigadores estaban interesados en averiguar si el niño bilingüe puede adquirir dos sistemas gramaticales a la misma velocidad y de la misma manera que un monolingüe. Actualmente, los científicos están de acuerdo en que el desarrollo del lenguaje en bilingües y monolingües puede ser similar (Müller *et al.* 2023).

A nuestro estudio actual, hemos añadido además el análisis del uso de los infinitivos de raíz en alemán por parte de los mismos niños bilingües con el fin de averiguar si la LH (español) puede tener un efecto positivo y de apoyo hacia la LdE (alemán). Sobre todo, teníamos interés en el contexto en el que la institución escolar presenta un menor número de estrategias que ayuden al uso de la LH (aquí: institución escolar en Alemania). De forma interesante, nuestra comparación del uso de los infinitivos de raíz en el alemán de los monolingües y bilingües ha mostrado que un MLU (bajo) de 2.5 en la LH (español) es suficiente para ayudar a los niños a dejar de producir una estructura no gramatical en alemán, como son los infinitivos de raíz. Aunque se necesitan más datos para poder hacer generalizaciones, este resultado muestra que la lengua de herencia puede contribuir al desarrollo lingüístico de la lengua mayoritaria, incluso cuando los niños hablan la lengua de herencia a un nivel relativamente bajo, caracterizado por enunciados breves y poco complejos. Dicho de otro modo, una lengua con un dominio relativamente limitado en cuanto a la longitud de sus enunciados puede favorecer el desarrollo de una propiedad gramatical específica en la lengua mayoritaria y, por tanto, constituir una ventaja para los niños bilingües. Esta ventaja que hemos observado es aún más relevante cuando se tienen en cuenta las instituciones que no otorgan un uso privilegiado a la lengua de herencia.

Aunque sabemos que un MLU de 2.5 es suficiente para desplegar el efecto facilitador de la LH hacia la LdE (alemán), desconocemos cuál es el umbral con el que todavía podemos contar con dicho apoyo. Además, somos conscientes que en el estudio de Liceras & Fernández Fuer-

tes (2021), el español no ayuda a superar el estadio de infinitivos de raíz en inglés por el que pasan los dos mellizos español-ingleses residiendo en España y que forman parte de un estudio longitudinal. Según Phillips (2010), el inglés (y también el sueco) es una lengua en la que los niños monolingües muestran este tipo de construcciones durante una etapa adquisitiva muy larga, mucho más que en alemán. La comparación de nuestros resultados con los de Licerias & Fernández Fuertes (2021) muestra claramente que no solo es el español, con su sistema verbal altamente flexivo, responsable del efecto de apoyo hacia la lengua del entorno, sino que la composición morfológica del fenómeno gramatical en la LdE también juega un papel importante. Phillips (2010: 80) apunta que las lenguas como el alemán distinguen hasta tres y cuatro formas para los verbos regulares, mientras que el inglés (y el sueco) no tienen más de dos formas distintas en cualquier tiempo verbal. A modo de conclusión, nos gustaría recalcar el efecto facilitador de las lenguas de herencia hacia las lenguas del entorno y que este aspecto debe investigarse en más detalle en comparaciones interlingüísticas en futuros estudios.

Referencias bibliográficas

- Arnaus Gil, Laia. 2013. *La selección copulativa y auxiliar: Las lenguas romances (español -- italiano -- catalán -- francés) y el alemán en contacto: su adquisición en niños monolingües, bilingües y trilingües*. Tübingen: Narr Verlag.
- Arnaus Gil, Laia; Jiménez-Gaspar, Amelia. 2022. Catalan as a Heritage Language in Germany. *Languages* 7 (1): 43. doi: 10.3390/languages7010043
- Arnaus Gil, Laia; Müller, Natascha. 2018. French Postverbal Subjects: A Comparison of Monolingual, Bilingual, Trilingual, and Multilingual French. *Languages* 3 (3): 29. <https://doi.org/10.3390/languages3030029>
- Arnaus Gil, Laia; Müller, Natascha. 2020. Acceleration and delay in bilingual, trilingual and multilingual German-Romance children: Finite verb placement in German. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 10 (4): 530–558. <https://doi.org/10.1075/lab.17081.arn>
- Arnaus Gil, Laia; Müller, Natascha; Sette, Nadine; Hüppop, Marina. 2021. Active bi- and trilingualism and its influencing factors. *International Multilingual Research Journal* 15 (1): 1–22. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1753964>
- Arnaus Gil, Laia; Stahnke, Johanna; Colaço, Isabel Silva; Müller, Natascha. 2024. Heritage Languages Are Not Weak! How Bilinguals Benefit from Language Diversity. *Romanica Cracoviensia* 24 (3): 317. doi: 10.4467/20843917RC.24.024.20979
- Arnaus Gil, Laia; Stahnke, Johanna; Müller, Natascha. 2021. On the Acquisition of French (Null) Subjects and (In)Definiteness: Simultaneous and Early Sequential bi-, tri- and Multilinguals. *Probus* 33 (2): 181–225. doi: 10.1515/prbs-2021-0004
- Akoda, Melanie. 2009. *Rahmenbedingungen für Bilinguismus bei Kindern in gemischtsprachigen Familien: eine Fragebogenstudie*. Unpublished Master's Thesis, Bergische Universität Wuppertal.

- Barnett, W. Steven; Yarosz, Donald J.; Thomas, Jessica; Jung, Kwanghee; Blanco, Dulce. 2007. Two-Way and Monolingual English Immersion in Preschool Education: An Experimental Comparison. *Early Childhood Research Quarterly* 22 (3): 277–93. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.03.003.
- Behrens, Heike. 2006. The input–output relationship in first language acquisition. *Language and Cognitive Processes* 21 (1–3): 2–24. doi: 10.1080/01690960400001721
- Bel Gaya, Aurora. 2001. *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels tres morfològics en català i en castellà*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.
- Benmamoun, Elabbas; Montrul, Silvina; Polinsky, Maria. 2013. Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics* 39 (3–4): 129–181. 10.1515/tl-2013-0009
- Bilgory-Fazakas, Orsolya; Armon-Lotem, Sharon. 2025. Resilient heritage language maintenance: the interplay of family, culture, and pragmatic choices. *Frontiers in Psychology* 16:1550704. 10.3389/fpsyg.2025.1550704
- Braun, Andreas; Cline, Tony. 2010. Trilingual families in mainly monolingual societies: Working towards a typology. *International Journal of Multilingualism* 7 (2): 110–127. 10.1080/14790710903414323
- Braun, Andreas; Cline, Tony. 2014. *Language strategies for trilingual families: Parents' perspectives*. Bristol/Buffalo: Multilingual Matters.
- Brown, Roger. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Harvard: Harvard University Press. 10.4159/harvard.9780674732469
- Caldas, Stephen J. 2006. *Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures*. Clevedon/Buffalo: Multilingual Matters.
- Caloi, Irene; Torregrossa, Jacopo. 2021. Home and School Language Practices and Their Effects on Heritage Language Acquisition: A View from Heritage Italians in Germany. *Languages* 6 (1): 50. 10.3390/languages6010050
- Cantone, Katja Francesca. 2022. Language exposure in early bilingual and trilingual acquisition. *International Journal of Multilingualism* 19 (3): 402–417. 0.1080/14790718.2019.1703995
- Cantone, Katja Francesca; Olfert, Helena; Di Venanzio, Laura; Gürsoy, Erkan; Schroedler, Tobias; Wolf-Farré, Patrick. 2024. *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag. 10.24053/9783381105823
- Chevalier, Sarah. 2015. *Trilingual language acquisition: Contextual factors influencing active trilingualism in early childhood*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Curdtt-Christiansen, Xiao Lan; Huang, Jing. 2020. Factors influencing family language policy. En A. C. Schalley y S. A. Eisenclas, eds. *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin: De Gruyter, pp. 174–193. 10.1515/9781501510175-009
- Daskalaki, Evangelia; Soto-Corominas, Adriana; Xia, Vera Yunxiao; Paradis, Johanne. 2024. The role of parental characteristics, home language use, and schooling in children's Mandarin heritage language development in Canada. *Frontiers in Language Sciences* 3: 1435200. 10.3389/flang.2024.1435200
- D'Aurizio, Laura 2024. *Declension classes in a multilingual context*. PhD Thesis Bergische Universität Wuppertal and Università Ca'Foscari Venezia. 10.25926/BUW/0-876. <https://noah.nrw/ubwhs/content/titleinfo/8025053>
- De Cat, Cécile. 2020. Predicting Language Proficiency In Bilingual Children. *Studies in Second Language Acquisition* 42 (2): 279–325. 10.1017/S0272263119000597
- De Houwer, Annick. 2004. Trilingual Input and children's Language Use in Trilingual Families in Flanders. En C. Hoffmann y J. Ytsma, eds. *Trilingualism in Family, School and Community*. Multilingual Matters & Channel View Publications, pp. 118–136. <https://doi.org/10.2307/jj.27710946.9>.
- De Houwer, Annick. 2015. Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism* 19 (2): 169–184. 10.1177/1367006913489202
- De Houwer, Annick. 2020. Harmonious Bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. En A. C. Schalley y S. A. Eisenclas, eds. *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin: De Gruyter, pp. 63–83. 10.1515/9781501510175-004
- Gollan, Tamar H.; Starr, Jennie; Ferreira, Victor S. 2015. More than use it or lose it: The number-of-speakers effect on heritage language proficiency. *Psychonomic Bulletin & Review* 22 (1): 147–155. 10.3758/s13423-014-0649-7
- Hoffmann, Charlotte. 1985. Language acquisition in two trilingual children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (6): 479–495. 10.1080/01434632.1985.9994222
- Hsin, Lisa. 2014. English questions, Spanish structure: A shared-structure account of interlinguistic influence in bilingual first language acquisition. En M.-H. Côté y E. Mathieu, eds. *Current Issues in Linguistic Theory* (Vol. 333). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 379–400. 10.1075/cilt.333.25hsi
- King, Kendall A.; Fogle, Lyn Wright. 2017. Family Language Policy. En T. L. McCarty y S. May, eds. *Language Policy and Political Issues in Education*. Cham: Springer International Publishing, pp. 315–327. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02344-1_25
- Liceras, Juana Muñoz; Fernández Fuertes, Raquel. 2019. Subject omission/production in child bilingual English and child bilingual Spanish: The view from linguistic theory. *Probus* 31(2): 245–278. 10.1515/probus-2016-0012

- Liceras, Juana Muñoz; Fernández Fuertes, Raquel. 2021. On the nature of crosslinguistic influence: Root infinitives revisited. En L. Avram, A. Sevcenco y V. Tomescu, eds. *Language Acquisition and Language Disorders* (Vol. 65). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 203–228. 10.1075/lald.65.08lic
- Linaza, Josetxu; Sebastián, María Eugenia; Del Barrio, Cristina. 1981. Lenguaje, comunicación y comprensión: Conferencia Anual de la Sección de Psicología del Desarrollo de la British Psychological Society. *Infancia y Aprendizaje* 4 (sup1): 195–197. 10.1080/02103702.1981.10821897
- Lleó, Contxita; Kuchenbrandt, Imme; Kehoe, Margaret; Trujillo, Cristina. 2003. Syllable final consonants in Spanish and German monolingual and bilingual acquisition. En N. Müller, ed. *Hamburg Studies on Multilingualism* (Vol. 1). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 191–220. 10.1075/hsm.1.08lle
- López Ornat, Susana. 1994. *La adquisición de la lengua española* (1. ed). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- MacSwan, Jeff; Thompson, Marilyn S.; Rolstad, Kellie; McAlister, Kara; Lobo, Gerda. 2017. Three Theories of the Effects of Language Education Programs: An Empirical Evaluation of Bilingual and English-Only Policies. *Annual Review of Applied Linguistics* 37: 218–240. 0.1017/S0267190517000137
- MacWhinney, Brian. 2000. *The chldes project. 1: Transcription format and programs*. Mahwah: Erlbaum.
- Miller, Max. 1979. *The Logic of Language Development in Early Childhood* (Vol. 3). Berlin/Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. 0.1007/978-3-642-67408-2
- Montrul, Silvina. 2004. *The Acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Müller, Natascha. 2017. Different sources of delay and acceleration in early child bilingualism. *Zeitschrift Für Sprachwissenschaft* 36 (1): 7–30. 10.1515/zfs-2017-0002
- Müller, Natascha. 2023. AAiMLL: Acquisition Advantages in MultiLingual Learners: The Case of the Multilingual Child. *Languages* 9 (1): 8. 10.3390/languages9010008
- Müller, Natascha; Arnaus Gil, Laia; Eichler, Nadine; Geveler, Jasmin; Hager, Malin; Jansen, Veronika; Patuto, Marissa; Repetto, Valentina; Schmeißer, Anika. 2015. *Code-Switching: Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung* (1. Auflage). Narr Francke Attempto Verlag.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantone, Katja Francesca; Arnaus Gil, Laia. 2023. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch – Französisch – Italienisch – Spanisch* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Narr Francke Attempto Verlag.

- Ojea Lopez, Ana Isabel. 2004. *PhonBank Spanish Llinas/Ojea Corpus* [Dataset]. TalkBank. 10.21415/T5K01Q
- Papastefanou, Theodora. 2024. Learning to Read in the Heritage Language Supports Literacy Skills in the Majority Language Evidence from Greek-English Speaking Children: Evidence from Greek-English Speaking Children. En N. Pavlou, C. Fotiou y K. K. Grohmann, eds. *Heritage Languages and Variation*. Venecia: Fondazione Università Ca' Foscari, p. Chapter_18231. 10.30687/978-88-6969-800-2/004
- Phillips, Colin. 2010. Syntax at Age Two: Cross-Linguistic Differences¹. *Language Acquisition* 17 (1–2): 70–120. 10.1080/10489221003621167
- Polinsky, Maria; Scontras, Gregory. 2020. Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition* 23: 4–20. 10.1017/S1366728919000245
- Quay, Suzanne. 2001. Managing linguistic boundaries in early trilingual development. En J. Cenoz y F. Genesee, eds. *Trends in Language Acquisition Research* (Vol. 1). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 149–199. 10.1075/tilar.1.09qua
- Quay, Suzanne. 2008. Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context. *First Language* 28 (1): 5–33. 10.1177/0142723707083557
- Romaine, Suzanne. 1995. *Bilingualism* (2nd ed). Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Schroedler, Tobias; Purkarthofer, Judith; Cantone, Katja Francesca. 2024. The prestige and perceived value of home languages. Insights from an exploratory study on multilingual speakers' own perceptions and experiences of linguistic discrimination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 45 (9): 3762–3779. 10.1080/01434632.2022.2121402
- Serra, Miquel. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Silva Colaço, Isabel; Hoffmann, Dinah; D'Aurizio, Laura; Müller, Natascha. 2024. Acceleration in multilingual children: The case of French. *International Multilingual Research Journal*, 1–18. 10.1080/19313152.2024.2415741
- Stahnke, Johanna. 2022. The Acquisition of French Determiners by Bilingual Children: A Prosodic Account. *Languages* 7 (3): 200. 0.3390/languages7030200
- Unsworth, Sharon; Gusnanto, Arief; Kaščelan, Draško; Prevost, Philippe; Serratrice, Ludovica; Tuller, Laurie; De Cat, Cecile. 2024. Unpacking language richness as a predictor of bilingual children's language proficiency. *Open Science Framework*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/rquvc>
- Van Dijk, Chantal; Van Wonderen, Elise; Koutamanis, Elly; Kootstra, Gerrit Jan; Dijkstra, Ton; Unsworth, Sharon. 2022. Cross-linguistic influence in simultaneous and early sequential bilingual children: A meta-analysis. *Journal of Child Language* 49 (5): 897–929. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000337>

- Verian Group (with Europäische Kommission). 2024. *Europeans and their languages: Fieldwork: September - October 2023*. Luxemburgo: European Union. <https://doi.org/10.2766/28257>
- Vila, Ignasi. 1990. *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Wang, Xiao-Lei. 2008. *Growing up with three languages: Birth to eleven*. Bristol/Buffalo: Multilingual Matters.
- Wexler, Ken. 1998. Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua* 106 (1–4): 23–79. [https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(98\)00029-1](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(98)00029-1)

Notas

1. A partir de ahora, emplearemos el masculino genérico a lo largo del artículo.
2. años;meses
3. Este proyecto fue financiado por la Asociación Alemana de Investigación (DFG, número de proyecto: 107909018). Para más información sobre este proyecto, véase Müller *et al.* (2015).
4. Para los monolingües españoles, se han analizado los datos de Emilio (corpus Vila, Vila (1990)), Irene (corpus Ojea, Ojea Lopez (2004)), Eduard (corpus Serra/Solé, Serra (2000)), Juan (corpus Linaza, Linaza et al. (1981)) y María (corpus Ornat, López Ornat (1994)). Los datos del grupo monolingüe alemán pertenecen a Kerstin y Simone (ambos del corpus Miller, Miller (1979)), a Leo (corpus Behrens, Behrens (2006)) y finalmente a Ch_d (corpus WuBiG, Müller *et al.* (2023)).
5. *Family Language Policy* (FLP); para más información, véase King & Fogle (2017) y Curdt-Christiansen & Huang (2020).
6. OPOL = One Person - One Language (Romaine 1995).
7. El cálculo de MLU se ha llevado a cabo de forma manual para todos los participantes (monolingües y bilingües) de este estudio. Dado que los participantes adquieren dos lenguas con características morfosintácticas distintas, se aplicaron medidas de compensación para el cálculo de los valores MLU en cada una de las lenguas del bilingüe (Müller *et al.* 2015: 48 y ss.).
8. Para los bilingües LdE: $r_s(4) = 0.9$, $p < .05$; para el grupo LH: $r_s(4) = 0.9$, $p < .05$.
9. Para los bilingües LdE: $r_s(4) = 0.9$, $p < .05$; para el grupo LH: $r_s(4) = -0.9$, $p < .05$.
10. El análisis de los infinitivos de raíz para el grupo monolingüe alemán se ha adaptado de Arnaus Gil (2013).
11. <https://www.dsmadrid.org/es/colegio/kindergarten> (último acceso 13/05/2026).
12. <https://carrusel.de/es/kita/bildungsschwerpunkte.html> (último acceso 13/05/2026).