



Universitat de Lleida

***LA ADQUISICIÓN DEL CATALÁN Y DEL CASTELLANO POR LOS
ESCOLARES INMIGRANTES DE ORIGEN RUMANO Y CHINO. UN
ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE LOS USOS CORRECTOS Y
ERRÓNEOS EN LA EXPRESIÓN ORAL***

SILVIA-MARIA CHIREAC

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Universitat de Lleida

***LA ADQUISICIÓN DEL CATALÁN Y DEL CASTELLANO POR LOS
ESCOLARES INMIGRANTES DE ORIGEN RUMANO Y CHINO. UN
ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE LOS USOS CORRECTOS Y
ERRÓNEOS EN LA EXPRESIÓN ORAL***

SILVIA-MARIA CHIREAC

Tesis doctoral realizada para la obtención del título de
Doctora por la Universidad de Lleida

En el marco del Programa de Doctorado
“Educació, Societat i Qualitat de Vida”

Dirigida por:
Dr. Àngel Huguet Canalís
Dra. Elisabet Serrat Sellabona

UNIVERSITAT DE LLEIDA
Departament de Pedagogia i Psicologia

2010

Agradecimientos

En primer lugar quisiera expresar mi más sincero agradecimiento al AGAUR por haberme concedido la beca DEBEQ en 2006 (2004 DEBEQ – 2 10075) y por haber depositado su confianza en mí.

Asimismo deseo mostrar mi agradecimiento y gratitud al director de esta tesis doctoral el Dr. Àngel Huguet Canalís por sus inestimables consejos y ayuda, por el calor de sus palabras, por sus comentarios, su acertada dirección y constante disponibilidad. Le agradezco el saber enseñarme a desentrañar los entresijos del proceso investigador, con sus luces y sus sombras, con sus posibilidades y sus limitaciones.

Igualmente quisiera expresar mi gratitud a la profesora Dra. Elisabet Serrat Sellabona de la Universidad de Girona y directora de mi tesis por su confianza, su inestimable apoyo, su colaboración profesional y personal en la orientación y supervisión de este trabajo, su constante asesoramiento, ayuda, sugerencias y correcciones y por su flexibilidad a lo largo de todo el proceso.

También deseo expresar mi agradecimiento de modo particular al Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida por haberme permitido realizar en él los estudios de Tercer Ciclo y a todos los profesores que me han guiado en este camino previo a la elaboración de la tesis.

Gracias a todos mis compañeros del grupo de investigación José Luis, Ceci, Judit y Claret por las acertadas orientaciones que me han permitido profundizar en aquellos aspectos de interés para avanzar en el conocimiento y la formación, por haberme inculcado el ánimo a seguir luchando.

Gracias a todas las chicas que me ayudaron en la recogida de datos, las transcripciones y codificaciones, sobre todo a Tania por su paciencia y apoyo, y por haber resistido estoicamente a lo largo de todo este proceso muy duro.

Agradezco enormemente al Departament d'Educació de Lleida por el apoyo ofrecido en todo momento, por los contactos previos con los centros escolares. Igualmente, mi agradecimiento a todos los profesores y alumnos que amablemente me recibieron en sus escuelas.

Quiero manifestar también mi gratitud a las personas que he conocido en estos años. A todas ellas gracias por sus ánimos, consejos, ideas y ayuda durante el desarrollo de la tesis.

Agradezco también el estímulo y apoyo prestado por mi familia en la distancia, que saben, valoran y entienden el trabajo que una tesis conlleva. Sé que sienten con emoción ver que este trabajo haya llegado a buen término. Asimismo gracias, hijo sobre todo por tu paciencia y comprensión que me han dado fuerzas para seguir adelante en momentos difíciles de mi vida.

Llevar a cabo un propósito profesional en la vida, en mi caso la elaboración de una tesis doctoral, es un reto difícil de afrontar sobre todo por las dificultades personales a las que uno se encuentra al pisar una tierra extranjera. A pesar de todo, considero que ha sido el momento más provechoso de mi vida que me ha convertido en portadora de tres lenguas: la rumana, la catalana y la castellana. Desde hace tiempo, en el corazón mismo de mi aventura lingüística orientada hacia el amor de dos lenguas adoptadas, resonó el diálogo con el Otro, con las comunidades, con las lenguas.

Durante el periodo de mi formación, valoré el saber como el más alto en la vida, hacia el que me llevó un sentimiento profundo y luminoso como la esperanza. En estos años recibí una nutrición mental y moral tan sólida, tan afin a mi naturaleza que las leves nociones de antes me sirvieron de brújula para lanzarme al pensamiento profundo. He examinado los minúsculos rincones de mi interior y sólo Dios sabe lo difícil que resulta hacer el inventario de todas las cosas que allí se encuentran. Mis ojos se han deslumbrado ante la luz del exterior y ahora me estoy preguntando: ¿qué puede ser más conmovedor que una vez llegado al final de uno de los caminos de la vida te des cuenta de que lo que era antes efímero ahora lo hayas elevado al rango de lo perdurable? Para mí, esta experiencia ha sido un ejercicio de búsqueda y afán por conocer lo que en otro contexto fue difícil de conocer y de decir lo que resultó imposible de decir.

El idioma ha jugado un papel importante a la hora de aprender a escuchar al Otro, al verme a mí misma actuar en la lengua oral y escrita una y múltiple. Este redescubrirme y compenetrarme con el Otro ha repercutido ineludiblemente en mi formación personal y profesional.

LISTA DE ABREVIATURAS EMPLEADAS EN ESTE TRABAJO

1) Abreviaturas generales

- Sobre lenguas

- **L1:** Primera lengua (lengua materna)
- **L2:** Segunda lengua (lengua extranjera)
- **L3:** Tercera lengua (lengua extranjera)
- **alb.** albanés
- **gr.** griego
- **lat.** latín
- **sl.** eslavo

- Sobre transferencia lingüística

- **AC:** Análisis Contrastivo
- **AE:** Análisis de Errores
- **ASL:** Adquisición de Segundas Lenguas
- **BICS:** *Basic Interpersonal Communicative Skills*
- **CALP:** *Cognitive Academic Language Proficiency*
- **CUP:** *Common Underlying Proficiency*
- **DAL:** Dispositivo de Adquisición de Lenguaje
- **GU:** Gramática Universal
- **HMD:** Hipótesis del Mercado Diferencial
- **IPC:** Hipótesis del Periodo Crítico
- **IL:** Interlengua
- **TL:** Transferencia lingüística

2) Abreviaturas empleadas en la descripción gramatical

- **AC.** acusativo
- **asp.** aspecto
- **clas.** clasificador
- **CONJ.** conjunción
- **D.** dativo
- **DEM.** demostrativo
- **DET.** determinante
- **Ds.** desinencia
- **FUT.** futuro

- **G.** genitivo
- **G-D.** genitivo-dativo
- **IMPER.** imperativo
- **imperf.** aspecto imperfectivo
- **INF.** infinitivo
- **PART.** partícula
- **PER.** perfecto
- **perf.** aspecto perfectivo
- **PERFS.** subjuntivo perfecto
- **PI.** presente indicativo
- **PREP.** preposición
- **PRON.** pronombre
- **PS.** subjuntivo presente
- **R.** raíz
- **S.** sufijo
- **SVO.** sujeto-verbo-complemento
- **SUP.** supino
- **1ª pers.sg.** primera persona singular

3) Abreviaturas empleadas en el vocabulario

- **f.** femenino
- **F1:** primera forma de nombres femeninos en singular
- **F2:** primera forma de nombres femeninos en plural
- **F3:** segunda forma de nombres femeninos en plural
- **m.** masculino
- **n.** neutro
- **nom.** nominativo
- **pl.** plural
- **sg.** singular
- **SN.** sintagma nominal
- **SV.** sintagma verbal
- **v.** verbo

4) Abrevieri utilizate în studiul empiric

- **A.** alumno
- **adi.** adición
- **adj.** adjetivo
- **art.** artículo
- **cat.** catalán
- **comi.** comisión
- **cua.** cuantificador
- **def.** determinante definido

- **dem.** demostrativo
- **det.** determinante (artículo)
- **E.** evaluador
- **ind.** determinante indefinido
- **INF.** infinitivo
- **N.** nombre
- **omi.** omisión
- **TTR.** *Type-Token Ratio* (índice de diversidad léxica IDL)
- **3ª pers.sg.** tercera persona singular
- **3ª pers.pl.** tercera persona plural

ÍNDICE

RESUMEN	17
1. INTRODUCCIÓN	21
2. EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN	28
2.1. ASPECTOS GENERALES SOBRE EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN	28
2.2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA Y CATALUÑA	33
2.2.1. DEL ESTE AL OESTE. LOS FLUJOS MIGRATORIOS DE LA POBLACIÓN RUMANA A ESPAÑA Y CATALUÑA	38
2.2.2. EL PROCESO MIGRATORIO DE LA POBLACIÓN CHINA EN ESPAÑA Y EN CATALUÑA	55
2.2.3. LA INMIGRACIÓN EN LLEIDA Y LAS <i>TERRES DE PONENT</i> . EL CASO DE LAS POBLACIONES DE ORIGEN RUMANO Y CHINO ...	64
3. LA LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EXTRANJERÍA E INMIGRACIÓN.....	68
3.1. POLÍTICA DE LAS MIGRACIONES EN EL ÁMBITO DE LA UNIÓN EUROPEA	68
3.2. ASPECTOS GENERALES DE POLÍTICA MIGRATORIA EN ESPAÑA Y CATALUÑA	71
3.3. EL SISTEMA EDUCATIVO CATALÁN: EL CATALÁN LENGUA DE LA ESCUELA	78
3.4. EL PLAN PARA LA LENGUA Y LA COHESIÓN SOCIAL (PLAN LIC): <i>LES AULES D'ACOLLIDA</i>	82

4. LENGUA, ESCUELA E INMIGRACIÓN	89
4.1. ALGUNAS APORTACIONES DESDE LA EDUCACIÓN BILINGÜE:	
DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA	89
4.1.1. UN POCO DE HISTORIA. LA CONFERENCIA DE LUXEMBURGO	95
4.1.2. LA DISTINCIÓN ENTRE BILINGÜISMO ADITIVO Y BILINGÜISMO SUSTRACTIVO	97
4.1.3. LA HIPÓTESIS DE LA INTERDEPENDENCIA LINGÜÍSTICA	100
4.1.4. LA HIPÓTESIS DEL UMBRAL	108
4.1.5. PROGRAMAS DE INMERSIÓN <i>VERSUS</i> PROGRAMAS DE SUBMERSIÓN	110
4.2. INMIGRACIÓN Y RESULTADOS ESCOLARES.	
LO QUE DICE LA INVESTIGACIÓN	117
4.3. EL FACTOR EDAD EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS:	
LA HIPÓTESIS DEL PERIODO CRÍTICO	121
4.4. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO	128
5. LA TRANSFERENCIA DESDE LA L1 EN LA ADQUISICIÓN DE UNA L2	138
5.1. PANORÁMICA EN LA EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y USO DE SEGUNDAS LENGUAS	138
5.1.1. EL MODELO CHOMSKYANO DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y LOS PRINCIPIOS DE LA GRAMÁTICA UNIVERSAL	140
5.1.2. EL ENFOQUE NATURAL DE KRASHEN	143
5.1.3. HIPÓTESIS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO	147
5.1.3.1. Hipótesis fuerte e hipótesis débil del Análisis Contrastivo	151
5.1.4. EL CONCEPTO DE INTERLENGUA	154
5.1.4.1. Fenómenos que caracterizan la Interlengua	157
5.1.5. EL ANÁLISIS DE ERRORES	159

5.1.5.1. Clasificación de los errores	162
5.1.6. LA UTILIDAD DEL ERROR EN LA ADQUISICIÓN	
DE SEGUNDAS LENGUAS	165
5.1.6.1. ¿Cómo vivir con los errores en el aula?	168
5.2. DEFINICIÓN TERMINOLÓGICA DE LOS CONCEPTOS DE	
INFLUENCIA, TRANSFERENCIA E INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA ...	171
5.3. TIPOS DE TRANSFERENCIA	176
5.3.1. TRANSFERENCIA FONOLÓGICA	178
5.3.2. TRANSFERENCIA ORTOGRÁFICA	181
5.3.3. TRANSFERENCIA LÉXICA Y SEMÁNTICA	183
5.3.3.1. Transferencia morfofonológica vs. transferencia semántica	183
5.3.4. TRANSFERENCIA MORFOLÓGICA	187
5.3.5. TRANSFERENCIA SINTÁCTICA	192
5.4. FACTORES QUE AFECTAN LA TRANSFERENCIA	196
5.4.1. TIEMPO DE ESTANCIA	196
5.4.2. GRADO DE COMPETENCIA	199
5.4.3. NÚMERO Y ORDEN DE LAS LENGUAS ADQUIRIDAS	201
5.5. CONCLUSIONES	202
6. DESCRIPCIÓN DEL IDIOMA RUMANO Y CHINO	206
6.1. LA FLEXIÓN NOMINAL EN RUMANO	206
6.1.1. EL GÉNERO	206
6.1.2. EL NOMBRE	207
6.1.2.1. Tipos de clasificación en la declinación del sustantivo	209
6.2. LA FLEXIÓN VERBAL EN RUMANO	215
6.2.1. EL SISTEMA DE CONJUGACIÓN	216
6.3. LENGUA CHINA	224
6.3.1. LA FLEXIÓN NOMINAL EN CHINO MANDARÍN	224
6.3.2. LA FLEXIÓN VERBAL	230

7. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	235
8. METODOLOGÍA	240
8.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA	240
8.2. PROCEDIMIENTO	247
8.2.1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA	247
8.2.2. ANÁLISIS DE LAS TRANSCRIPCIONES Y SISTEMA DE CODIFICACIÓN	251
9. RESULTADOS GENERALES	257
9.1. VARIABLES EXPLICATIVAS DEL APRENDIZAJE DEL CATALÁN Y EL CASTELLANO	257
9.1.1. ANÁLISIS DE LA CANTIDAD DE HABLA EN CATALÁN Y EN CASTELLANO	259
9.1.2. TTR, REPETICIONES, REFORMULACIONES Y PRÉSTAMOS EN CATALÁN Y CASTELLANO	261
9.1.3. PROPORCIÓN DE ERRORES EN CATALÁN Y CASTELLANO	264
9.1.4. COMPARATIVA ENTRE CATALÁN Y CASTELLANO	268
9.1.5. SÍNTESIS DE RESULTADOS	272
9.2. RESULTADOS DE LA INFLUENCIA DE LA L1 EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2 (CATALÁN Y CASTELLANO)	273
9.2.1. DESCRIPCIÓN DE LAS FORMAS VERBALES CORRECTAS E INCORRECTAS	274
9.2.1.1. Tipología y uso de formas verbales correctas	275
9.2.1.2. Usos erróneos de las formas verbales	282
9.2.2. DESCRIPCIÓN DE USOS CORRECTOS E INCORRECTOS NOMINALES...	286
9.2.2.1 Usos erróneos de las formas nominales	290
9.2.3. DESCRIPCIÓN DE USOS INCORRECTOS EN LA CATEGORÍA <i>OTROS</i>	292
9.3. SÍNTESIS DE RESULTADOS	300
10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	304

10.1. SÍNTESIS DE RESULTADOS GENERALES	304
10.2. LA INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA	307
10.2.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS EN RELACIÓN	
CON LOS OBJETIVOS 1A, 1C, 2 Y 3	307
10.2.1.1. Uso correcto de las formas verbales	307
10.2.1.2. Uso incorrecto de las formas verbales	313
10.2.1.3. Uso correcto e incorrecto de la flexión nominal	315
10.2.1.4. Usos incorrectos en otros aspectos	
gramaticales	319
10.2.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS EN RELACIÓN	
CON LOS OBJETIVOS 1B, 1D, 3a	324
10.2.3. CONCLUSIONES	326
11. BIBLIOGRAFÍA	330
12. DOCUMENTOS ANEXOS	371
12.1. ANEXA Nº1: MANUAL DE CODIFICACIÓN DEL SINTAGMA VERBAL, NOMINAL Y DE LA CATEGORÍA OTROS	371
12.2. ANEXA Nº2: PRUEBAS ORALES EN CATALÁN Y CASTELLANO: ENTREVISTAS Y LA HISTORIA <i>FROG, WHERE ARE YOU?</i> DE MERCER MAYER	393
12.3. ANEXA Nº 3: FRAGMENTOS DE TRANSCRIPCIÓN DE LA HISTORIA <i>FROG, WHERE ARE YOU?</i> CODIFICADOS EN CATALÁN Y CASTELLANO	412
12.3.1. TRANSCRIPCIÓN EN CATALÁN DE UN PARTICIPANTE RUMANO	412
12.3.2. TRANSCRIPCIÓN EN CASTELLANO DE UN PARTICIPANTE RUMANO	413
12.3.3. TRANSCRIPCIÓN EN CATALÁN DE UN PARTICIPANTE CHINO	415
12.3.4. TRANSCRIPCIÓN EN CASTELLANO DE UN PARTICIPANTE CHINO	416
12.3.5. TRANSCRIPCIÓN EN CATALÁN DE UN PARTICIPANTE AUTÓCTONO	417
12.3.6. TRANSCRIPCIÓN EN CASTELLANO DE UN PARTICIPANTE AUTÓCTONO	419

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Principales dialectos hablados en Rumania	39
Mapa 2. Principales dialectos hablados en China	55
Mapa 3. Lugares de origen del alumnado rumano participante en el estudio	245
Mapa 4. Lugares de origen del alumnado chino participante en el estudio	246

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Número de población extranjera por países	34
Tabla 2. Colectivos extranjeros más numerosos en Cataluña	36
Tabla 3. Evolución de la inmigración rumana entre 1986 y 1996	44
Tabla 4. Evolución de la población extranjera empadronada en España por CCAA con especial énfasis en el colectivo de origen rumano en 2005 y 2009	47
Tabla 5. Población rumana empadronada en las provincias con más de 7.000 rumanos en 2005 y 2009	48
Tabla 6. Residentes y empadronados rumanos en España y Cataluña en 2005 y 2009	49
Tabla 7. Distribución de residentes y empadronados rumanos en Cataluña, por provincias a 1 de enero de 2009	50
Tabla 8. Comarcas de Cataluña con mayor número de rumanos a 1 de enero de 2009	50
Tabla 9. Población china empadronada en las provincias con más número de residentes chinos en 2010	69
Tabla 10. Comarcas de Cataluña con mayor número de chinos a 1 de enero de 2009	60
Tabla 11. Total población extranjera empadronada en Lleida	63
Tabla 12. Población extranjera por comarcas empadronada en las <i>Terres de Ponent</i>	64
Tabla 13: Comparación de los programas de submersión y de inmersión	112
Tabla 14. Características de la muestra	242
Tabla 15. Duración, total palabras y enunciados en lengua catalana	259

Tabla 16. Duración, total palabras y enunciados en lengua castellana	260
Tabla 17. Diversidad léxica, repeticiones, reformulaciones en lengua catalana	262
Tabla 18. Diversidad léxica, repeticiones, reformulaciones en lengua castellana	262
Tabla 19. Préstamos de catalán y castellano	263
Tabla 20. Errores totales al hablar catalán	264
Tabla 21. Errores totales al hablar castellano	266
Tabla 22. Resultados por grupo y lengua de la entrevista	268
Tabla 23. Tiempos verbales correctos en catalán y castellano	277
Tabla 24. Usos correctos de la primera persona singular en catalán y castellano	279
Tabla 25. Usos correctos de la tercera persona singular y plural del indicativo en catalán y castellano	281
Tabla 26. Usos erróneos de formas verbales en catalán y castellano	282
Tabla 27. Categorías erróneas en catalán y castellano	284
Tabla 28. Formas verbales erróneas en catalán y castellano	285
Tabla 29. Formas de persona verbal erróneas en catalán y castellano	286
Tabla 30. Usos correctos de formas nominales en catalán y castellano	287
Tabla 31. Usos nominales correctos en catalán y castellano	289
Tabla 32. Usos erróneos de formas nominales en catalán y castellano	291
Tabla 33. Categorías nominales erróneas en catalán y castellano	292
Tabla 34. Usos erróneos en la categoría <i>otros</i> en catalán y castellano	293
Tabla 35. Categoría <i>otros</i> erróneos en catalán y castellano	295
Tabla 36. Formas gramaticales incorrectas en la categoría <i>otros</i> en catalán y castellano	297
Tabla 37. Formas gramaticales incorrectas en <i>otros</i> comisión, omisión y adición en catalán y castellano	300
Tabla 38. Ejemplos del uso de nombres / verbos en respuestas	308
Tabla 39. Ejemplos del uso de verbos en infinitivo en respuestas	310
Tabla 40. Ejemplos de errores verbales en catalán y castellano	314

Tabla 41. Ejemplos de errores nominales en catalán y castellano	318
Tabla 42. Ejemplos de errores en el determinante en catalán y castellano	319
Tabla 43. Ejemplos del uso incorrecto de preposiciones en castellano y en catalán	321
Tabla 44. Ejemplos del uso incorrecto de pronombres en castellano y en catalán	323

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. La interdependencia lingüística en los bilingües (modelo del “doble iceberg”)	101
Gráfico 2. Tiempo requerido para alcanzar una competencia comunicativa equivalente a la edad cronológica con y sin soporte contextual (BICS / CALP)	104
Gráfico 3. Propuesta de modificación del modelo del “doble iceberg”	107
Gráfico 4. Efectos cognitivos de los diferentes tipos de bilingüismo según Toukoma y Skutnabb-Kangas, (1977)	109
Gráfica 5. Errores totales al hablar catalán	266
Gráfica 6. Errores totales al hablar castellano	267
Gráfica 7. Relación entre types y tokens en catalán y castellano	269
Gráfica 8. Errores totales al hablar catalán y castellano	270
Gráfica 9. Relación de préstamos en catalán y castellano	271
Gráfica 10. Verbos correctos en catalán y castellano	275
Gráfica 11. Verbos erróneos en catalán y castellano	283
Gráfica 12. Nombres correctos en catalán y castellano	287
Gráfica 13. Nombres erróneos en catalán y castellano	291
Gráfica 14: Categoría <i>otros</i> en catalán y castellano	294
Gráfica 15. Comparación de errores en la categoría abierta <i>otros</i> en catalán y castellano	298
Gráfica 16. Comparación de errores en la categoría cerrada <i>otros</i> en catalán y castellano	298

RESUM

Inicialment, l'interès per aquest treball prové de l'increment de la població immigrant romanesa i xinesa a Espanya. En tres dècades Espanya ha passat de ser un país d'emigració per definició a un país d'immigració, i ara com ara és un dels països de la Unió Europea que més estrangers ha rebut en els últims anys. En aquest context, la present Tesi Doctoral és un estudi sobre adquisició de segones llengües, en el qual s'analitzen els usos correctes i les interferències com a font d'errors en l'ús de l'L2 en comparació amb l'L1 i, en conseqüència, pretén ser una aportació al coneixement acumulat en l'àmbit de la lingüística aplicada. Hem seleccionat un total de 60 alumnes de 12, 14 i 16 anys (12 autòctons i 48 alumnes immigrants) escolaritzats en 6è de Primària i en 2n i 4t d'Educació Secundària Obligatòria, dividits en dos grups, en funció del temps d'estada al país d'acollida. Per tal de complir amb aquest propòsit, hem escollit com a objecte d'estudi la transferència lingüística de l'L1 a l'L2 en el camp de la morfosintaxi. D'aquesta manera, l'objectiu general del estudi és analitzar la manera en la qual es dona la influència de l'L1 en l'adquisició de l'L2 en el cas de l'alumnat romanès i xinès escolaritzat a Catalunya a partir dels usos correctes i incorrectes en la flexió nominal i verbal, emfasitzant les possibles diferències entre aquests parlants amb llengües maternes molt distants i interpretar-los per tal d'aportar elements per a la millora de les pràctiques educatives i els processos d'ensenyament-aprenentatge de llengües.

RESUMEN

Desde el principio, el interés por este trabajo ha surgido debido al incremento de la población inmigrada rumana y china en España. En tres décadas, España ha pasado de ser un país de emigración por definición a un país de inmigración, y hoy por hoy es uno de los países de la Unión Europea que más extranjeros ha recibido en los últimos años. En este contexto, la presente Tesis Doctoral es un estudio sobre adquisición de segundas lenguas, en el que se analizan los usos correctos y las interferencias como fuente de errores del uso de la L1 comparada con la L2, y, en consecuencia, pretende ser una aportación al conocimiento acumulado en el ámbito de la lingüística aplicada. Hemos seleccionado un total de 60 alumnos de 12, 14 y 16 años (12 autóctonos y 48 alumnos inmigrantes) escolarizados en 6º de Primaria y en 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria divididos en dos grupos en función del tiempo de estancia en el país de acogida. Para cumplir con este fin, hemos elegido como objeto de estudio la transferencia lingüística de la L1 a la L2 en el campo de la morfosintaxis. De esta manera, el objetivo general de nuestro estudio es analizar la manera en que se da la influencia de la L1 en la adquisición de la L2 en el caso del alumnado rumano y chino escolarizado en Cataluña a partir de los usos correctos e incorrectos en la flexión nominal y verbal, enfatizando las posibles diferencias entre estos hablantes de lenguas maternas muy distantes e interpretarlos con tal de aportar elementos para una mejora de las prácticas educativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

ABSTRACT

The interest in this paper came along with the increasing number of Romanian and Chinese immigrants in Spain. Over the last three decades, Spain has converted from a country of emigrants into a country of immigrants, being nowadays one of the countries in European Union with a significant influx of foreigners. In this context, the hereby Ph.D. thesis is a research in Second Language Acquisition, grounded on the study of correct uses and linguistic interferences as source of errors in the use of native language (L1) compared to the second language (L2), and thus, it attempts to bring a significant contribution in the field of applied linguistics. Our study was conducted on 60 students of 12, 14 and 16 years old (12 natives and 48 immigrant students) from the 6th grade (Primary Education), and from the 2nd and 4th grade of Secondary Education divided in groups, depending on the length of their stay in Spain. In order to successfully reach this objective, I selected as research theme the morphological and syntax transfer from L1 to L2. Thus, the overall objective of our study is to analyze how L1 influences the acquisition of L2 in the case of Romanian and Chinese students attending school in Catalunya focusing on the correct and incorrect use of language in the nominal and verbal inflexions, by emphasizing possible differences between these speakers of different L1 languages, in order to assess them and to improve the educational practice and teaching / learning of foreign languages.

REZUMAT

La început, interesul pentru această lucrare a apărut datorită creșterii populației imigrante române și chineze în Spania. În ultimele trei decenii, Spania s-a transformat dintr-o țară a emigrării într-o țară a imigrării, și în zilele noastre este una dintre țările din Uniunea Europeană care primește un număr mare de străini. În acest context, această teză de doctorat este un studiu despre învățarea limbilor L2, care analizează uzurile corecte și interferențelor lingvistice ca surse de erori în folosirea limbilor L1 comparate cu L2, și, prin urmare, dorește să-și aducă aportul în cunoașterea acestei teme în contextul lingvisticii aplicate. Am selecționat un total de 60 elevi de 12, 14 și 16 ani (12 nativi și 48 elevi imigranți) școlarizați în învățământul gimnazial - 6^o de Primaria și liceal - 2^o și 4^o Educație Secundară Obligatorie împărțiți în două grupuri în funcție de timpul de ședere în Spania. Pentru a duce la bun sfârșit ceea ce ne-am propus, am ales ca obiect de studiu transferul lingvistic din L1 în L2 în domeniul morfosintaxei. Astfel, obiectivul general al studiului nostru este analiza modului în care are loc influența din L1 în învățarea L2 în cazul elevilor români și chinezi școlarizați în Catalonia prin uzurile corecte și incorecte în flexiunea nominală și verbală, evidențiind posibilele diferențe dintre vorbitori cu limbi materne foarte distante, pentru a le interpreta în vederea îmbunătățirii practicilor educaționale și proceselor de predare și învățare ale altor limbi.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación parte de la voluntad de analizar la influencia de la L1 en la adquisición de la L2 por parte de los escolares inmigrantes de origen rumano y chino. Más precisamente, el eje principal de este trabajo empírico se fundamenta en un análisis sistemático de los usos correctos y erróneos en la expresión oral en catalán y en castellano por dicho alumnado.

La idea inicial, y el interés por este trabajo, provienen del incremento de la población inmigrada rumana y china en España, y también por la carencia de investigaciones de este tipo. Es por eso que, al analizar los usos gramaticales que utilizan los dos colectivos en la expresión oral, hemos intentado explicar los diversos factores de la transferencia lingüística como algo vinculado al conocimiento de catalán y de castellano mostrado.

La escasa bibliografía sobre el mismo, hace necesario un estudio contrastivo cuyo objeto sean los usos correctos morfológicos y las interferencias lingüísticas como fuente del error en el uso de las L1 comparadas con las L2, y, en consecuencia, pretende ser una aportación al conocimiento acumulado en el ámbito de la lingüística aplicada. En última instancia, perseguimos, además, aportar a los docentes instrumentos para conocer de antemano las fuentes de dificultad a las que se enfrentarán sus alumnos, las áreas proclives a que éstos produzcan errores.

A la par que el desarrollo de los estudios sobre el fenómeno migratorio en España, los estudios sobre la adquisición del catalán y del castellano también han ido ampliando sus campos de investigación y sus intereses: las más de las veces como respuesta a los interrogantes planteados por la sociedad de acogida, en otras ocasiones auspiciados por las inquietudes de los propios investigadores, y en las menos por las preocupaciones de la propia población inmigrada.

Observando el fenómeno migratorio desde una perspectiva lingüística, éste puede plantearse desde dos perspectivas complementarias: la de la población inmigrada y la de la sociedad de acogida (Soto Aranda, 2002a). En el primer caso se trata de que los inmigrantes adquieran la L2 como instrumento de comunicación que les permita desarrollarse en los distintos ámbitos de la nueva sociedad y potenciar su pertenencia a la misma (Ríos Rojas y Ruíz Fajardo, 2008). En el segundo caso, las sociedades de acogida tienen que asumir el reto de decidir qué tipo de políticas lingüísticas seguir para favorecer la integración social de la población inmigrada, cuando existe esta voluntad política (Giménez Romero, 1993).

Difícilmente puede negarse que hoy día una de las cuestiones que mayor interés despierta en el campo de la lingüística aplicada es la del aprendizaje lingüístico por parte de colectivos inmigrantes. Y ello tanto por razones científicas como por sus enormes implicaciones científicas y humanas. La bibliografía disponible al respecto ha aumentado considerablemente a lo largo de los últimos años, pero la situación dista todavía mucho de ser la ideal. Hay que tener en cuenta, entre otras razones, las considerables dificultades materiales y técnicas que surgen a la hora de elaborar investigaciones amplias y fiables en este ámbito. Asimismo, la enorme rapidez con la que ha evolucionado el fenómeno de la inmigración conlleva la aparición de nuevos escenarios hasta ahora desconocidos, cuyo devenir futuro resulta difícilmente previsible.

A modo de hipótesis nos preguntamos si el análisis de los usos correctos y erróneos producidos por el alumnado rumano y chino en la comunicación oral en L2 nos permitía identificar la frecuencia de palabras usadas, así como los errores más representativos que aparecen en la adquisición de la lengua meta, a fin de poder tener las herramientas necesarias para comprender las etapas que marcan el desarrollo de la adquisición en los colectivos mencionados e intentar proporcionar los conocimientos de ayuda para la práctica educativa.

Para resolver esta cuestión, elegimos como objeto de estudio la transferencia lingüística de la L1 a la L2 en el campo de la morfosintaxis. De este modo, formulamos como objetivo general de nuestro estudio:

Analizar la manera en que se da la influencia de la L1 en la adquisición de la L2 en el caso del alumnado rumano y chino escolarizado en Cataluña mediante los usos correctos e incorrectos en la flexión nominal y verbal, enfatizando las posibles diferencias entre estos hablantes de diferentes L1 e interpretarlos para una mejora de las prácticas educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

Nos pareció imprescindible descubrir por qué los alumnos se confrontan con problemas, qué tipo de usos correctos y erróneos producen con más frecuencia, qué estructuras morfológicas se ven más afectadas y si la L1 favorece o no la adquisición de la L2. En este sentido el análisis contrastivo de las lenguas en cuestión, nos ayudó a comprender mejor los problemas de los aprendices, ya que podía facilitar una correcta explicación de los errores cometidos.

La gramática de una lengua contiene gran cantidad de reglas. Los alumnos reciben información explícita acerca de ellas en forma de conocimiento declarativo, que se refleja con mayor facilidad en el uso esmerado y cuidado de la lengua (en la escritura, etc.), también reciben información explícita en el proceso de comunicación en esa lengua: al utilizarla (tanto de forma receptiva como de forma productiva) realizan una serie de hipótesis sobre la forma en que esa lengua está estructurada. Dichas hipótesis pueden ser conscientes, aunque en gran cantidad de ocasiones son inconscientes; en uno y otro caso, los llevan a la producción de determinadas formas de la nueva lengua, que son correctas unas veces, y otras veces son erróneas.

La relación entre gramática y comunicación es más estrecha de lo que a primera vista podría parecer. La gramática se ocupa no sólo de las reglas de derivación de las formas lingüísticas (género y número de los nombres y de los adjetivos, número, tiempo y persona de los verbos, etc.), se ocupa también del régimen y de la concordancia de los tiempos verbales, y de los significados que la conjunción de todos esos fenómenos

puede transmitir. Algunas de estas reglas se adquieren más fácilmente que otras que implican un esfuerzo cognitivo mayor, por ser más complejas. El camino y el ritmo que sigue cada niño en su adquisición varía en función de sus características personales y de la distancia lingüística entre su L1 y la L2, si bien presenta líneas comunes avaladas probablemente por abundante investigación, que presentan una secuencia de este orden. Sin embargo, es preciso tener presente que el aprendizaje de una L2 representa un importante esfuerzo para los alumnos. En clases en que confluyen niños de orígenes lingüísticos diversos, algunos de ellos pueden concentrar sus esfuerzos en dirigirse al docente en L2 y no hacerlo con sus iguales que la hablan, limitando sus relaciones sociales al grupo que posee su misma lengua materna.

La exposición de todo el proceso de investigación que determina el fenómeno de la inmigración, la legislación en materia de extranjería, la educación bilingüe, el marco conceptual sobre la transferencia de la L1 en la adquisición de una L2, la descripción de las dos lenguas analizadas el rumano y el chino, los resultados y las conclusiones del estudio empírico se presentan estructurados en diez capítulos.

En este sentido, en un primer bloque se presentan elementos relacionados con la inmigración de las dos poblaciones juntamente con la política migratoria, con especial énfasis en la situación actual en el contexto catalán. Asimismo, de cara a dar paso a los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con el papel de las transferencias de la L1 a la L2 en los aprendices rumanos y chinos, se ofrece información sobre la educación bilingüe y los resultados escolares procedentes de la inmigración en relación con la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística.

En un segundo bloque se exponen las cuestiones teóricas que guían la investigación de segundas lenguas que se reflejan en la presentación de las corrientes de estudio en Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). En esta línea, hacemos referencia al origen del Análisis Contrastivo (AC), y también a sus carencias, seguidamente presentamos con mayor detenimiento los fundamentos teóricos y metodológicos del Análisis de Errores (AE). Es bien sabido que el AE revalorizó el papel del error como

producto necesario en el proceso de aprendizaje. Se vio que no todos los errores de los aprendices se debían a la influencia negativa de la L1, y se afianzaron otros modelos teóricos que hacían hincapié en las secuencias universales del aprendizaje, desarrollados por Dulay, Burt y Krashen (1982), autores que llegaron a afirmar que la adquisición de la L2 no está guiada por la L1 sino por mecanismos innatos.

Dichas aproximaciones nos han permitido fundamentar y configurar nuestro trabajo empírico. De igual manera, hacemos hincapié en la transferencia entre lenguas y examinamos los efectos de dicho fenómeno en aspectos relacionados con la fonología, la ortografía, el léxico, la semántica, la morfología y la sintaxis analizando al mismo tiempo la importancia que se ha otorgado al papel de la L1 en la adquisición de la L2.

A nivel gramatical, la transferencia morfológica y sintáctica es la que más interés presenta para nosotros, dado que el estudio que presentamos analiza dichos aspectos. En este sentido, hemos considerado fundamental dar a conocer la mayor parte de las investigaciones realizadas a nivel internacional, sobre todo, los estudios con hablantes de L1 inglés, por ser los más numerosos. Asimismo, presentamos trabajos en el ámbito español, basados en el análisis de errores en la flexión verbal producidos por aprendices adultos de catalán y de castellano con el chino o el rumano como L1 (Gràcia, 2008), otros realizados con niños árabes, chinos, sonikés y tagalos aprendices de catalán (Gràcia y Serrat, 2003; Serrat, Gràcia y Perpiñà, 2007) o el trabajo con adultos de árabe marroquí, chino y rumano de Gràcia, Crous y Garganta (2008), cuyos resultados nos guiaron y nos ayudaron a comprobar o a corroborar los datos de nuestro estudio.

En el ámbito sintáctico, se examinan los trabajos en los que se da la transferencia de la L1 a la L2, pero también estudios de transferencia sintáctica de la L2 a la L1 y la transferencia bidireccional. Dichos estudios entre los que destacamos los de Gass, (1987), Bohnacker (2005), Odlin y Jarvis (2004) coinciden en señalar que la transferencia sintáctica ocurre tanto en comprensión e interpretación como en producción de lenguaje en las dos direcciones de la L1 a la L2 y de la L2 a la L1, pero que depende del nivel de competencia de un hablante en una L2. Este último, es un

factor importante a tomar en cuenta a la hora de analizar la transferencia sintáctica de una lengua a otra.

Finalmente este bloque acaba con los principales factores que afectan la transferencia lingüística: el tiempo de estancia en un ámbito lingüístico determinado, el grado de competencia lingüística de una L2, el número y orden de las lenguas adquiridas.

El estudio empírico se abre con los objetivos de la investigación, la metodología de trabajo seguida en nuestro estudio: la selección de la muestra y el procedimiento dentro del cual se hace un especial énfasis en el análisis de las transcripciones y codificaciones usadas en la expresión oral. A continuación, expondremos los resultados que constituyen de hecho el núcleo principal y prioritario de toda investigación. Consisten en el análisis cuantitativo, de acuerdo con un criterio lingüístico de los usos correctos y erróneos morfosintácticos detectados en la expresión oral del catalán y castellano. Una vez presentados los resultados incorporamos las conclusiones y las implicaciones que se extraen de los mismos.

Para finalizar, esbozaremos unas consideraciones finales para la práctica educativa que sirvan de líneas generales a futuros trabajos. Sería sumamente positivo que este estudio tuviera continuidad en otras investigaciones. Por ello se comentan las limitaciones del trabajo junto con algunas propuestas para futuros estudios.

2. EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN

2.1. ASPECTOS GENERALES SOBRE EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN

La inmigración es una característica inherente al ser humano desde sus orígenes, un fenómeno socio-demográfico que no tiene vuelta atrás, y que hoy por hoy parece imparable. Desde la perspectiva de su influencia sobre el país receptor, la complejidad del fenómeno migratorio derivada de la multiplicación de movimientos, así como la diversificación de las causas y el desarrollo de las redes de migración, plantea el gran reto de la *integración* de los inmigrantes en la nueva sociedad globalizada multicultural (Jiménez, 2005), concepto que supone la adaptación de los sujetos a una comunidad, a través de “unión en la diversidad” (Solé, Alcalde, Pont, Lurbrek y Parella 2002).

En este sentido, y como es bien sabido, la inmigración está afectando a todos los países avanzados del mundo occidental. Si consideramos el caso de algunos Estados, comprobaremos que tal vez se encuentren en mejores condiciones de hacer frente a esta nueva situación, ya que han vivido el proceso paso a paso y han tenido tiempo para asimilarla. Países como Alemania, Francia, Gran Bretaña, Canadá, Estados Unidos, etc. han encajado de momento, no sin dificultades de adaptación pero sí con cierta cautela, el impacto migratorio. Todos ellos, se han caracterizado además por sus políticas sociales avanzadas y generosas con la inmigración, por su cultura tolerante y por su talante abierto. España, también está haciendo un gran esfuerzo para adaptarse con rapidez a las circunstancias nuevas, absolutamente inéditas hasta hace bien pocos años.

El esfuerzo que se requiere para asimilar esta nueva situación es ingente e implica a la sociedad al completo: por una parte, el inmigrante debe entender la organización de las relaciones sociales y económicas del nuevo país de residencia, los gobiernos tienen que buscar recursos para solucionar las necesidades de los recién llegados, y, por último, los habitantes de los países de acogida han de acostumbrarse al nuevo panorama de sus comunidades, sustituyendo las actitudes racistas y xenófobas por una mejor educación e información, por una postura de tolerancia hacia los nuevos

residentes. Además, la multiculturalidad parece un buen modelo para una sociedad abierta, en la que la apuesta por la diversidad y la educación intercultural podrá ayudar a resolver los conflictos inherentes al fenómeno.

La presencia de los inmigrantes, por un lado, ayuda a crear un contexto multicultural y multilingüe, y por otro, aumenta el grado de diversidad cultural y lingüística ya existente en gran parte de las sociedades receptoras. Pero, ¿cuál es el papel que desempeñan los recién llegados en el mundo globalizado en el que nos encontramos inmersos? Para contestar a la pregunta hace falta conocer los motivos que empujan a estos individuos a desplazarse desde su lugar de origen, el proceso de asimilación o integración de los inmigrantes, así como el impacto de la migración tanto en su propio contexto como en el de destino. Normalmente, una de sus intenciones fundamentales suele ser el instalarse en otra sociedad que les proporcione un refugio económico y a veces político. La nueva sociedad será percibida como la vía de cambio para mejorar sus condiciones de vida y construir un proyecto futuro. Pero la sociedad se verá transformada paulatinamente a través de la inserción de los nuevos individuos y sobre ellos se vertebrará en gran medida su propio desarrollo. En consecuencia, la meta de incorporar plenamente a los recién llegados a la vida social y económica del país de acogida, debería partir de la identificación de los recursos y potencialidades que ellos mismos aportan, y también de sus necesidades, de manera que todo ello revirtiese en la mejora de la convivencia y la sociedad en su conjunto.

En este contexto, la sociedad española nunca ha sido ajena al fenómeno de las corrientes migratorias. Esto se refleja en la situación del país a finales del siglo XX, cuando España, impulsada por el ritmo vertiginoso de crecimiento económico adoptado en parte gracias a su integración en Europa, pasa de ser una economía emisora de emigrantes a una receptora de inmigrantes. No obstante, el fenómeno migratorio en España ha cobrado mayor importancia a principios del nuevo siglo cuando las fuertes oleadas de personas provenientes de países en vías de desarrollo o subdesarrollados se dejan sentir en su estructura poblacional y actividad laboral. En otras palabras, es a partir de 1998 cuando en España la inmigración se hace más patente, con la llegada de

un número impresionante de inmigrantes procedentes de todas partes del nuestro planeta (Cuadrado, Iglesias y Llorente, 2007). La combinación de cambios políticos y económicos, la apertura de fronteras que siguió a la desintegración de los regímenes comunistas en los países de Este y de la antigua Unión Soviética, el desequilibrio Norte-Sur, etc., provocó un *boom* considerable de la migración, que en el caso de los países de la órbita soviética supuso también un cambio de sistema económico ligado a acontecimientos históricos únicos y precisos.

Por otra parte esta inmigración está contribuyendo al crecimiento económico de España y, de manera particular, está permitiendo cubrir determinadas actividades y servicios, generalmente con notables rebajas en los costes laborales. En tal caso, como afirma Hart (1996), no debemos evitar dejar aisladas a las poblaciones que pueden quedar condenadas a desempeñar únicamente un cierto tipo de trabajos de bajo nivel. Hoy en día, la demanda de trabajo por parte de los países receptores ha evolucionado hacia una mano de obra más preparada, y actualmente, cada vez más, se intenta atraer inmigrantes capacitados hacia sectores que sufren escasez de mano de obra. Estamos ante un proceso que obedece a varias razones: la capacidad de atracción que ejercen los países desarrollados y las ofertas de trabajo, el efecto de expulsión y abandono desde países donde se viven condiciones económicas y sociales precarias, sin perspectivas de futuro, la pobreza¹ y el hambre. No obstante, la presencia de un número importante de inmigrantes no regularizados y la existencia de mayores índices de paro entre los extranjeros, está traducándose en un aumento de los fenómenos no igualitarios y de exclusión social.

La llegada a la nueva sociedad, supone que los inmigrantes deben adaptarse a los cambios que se están produciendo a nivel social, demográfico, tecnológico, laboral, cultural, etc. Si bien, en el caso de determinados colectivos, a todos estos cambios

¹ Según el diario *El País* (20/1/2005), entre 1980 y 2001 la pobreza absoluta mundial ha caído de 1.400 millones de personas a 800 millones y la pobreza relativa, es decir, la absoluta como porcentaje de la población mundial, ha caído de un 32% a un 13% entre ambas fechas. Donde más ha caído ha sido en Asia, especialmente en China e India, que, abriéndose a la globalización, han conseguido reducir notablemente sus niveles de pobreza. En 10 años de apertura han reducido su pobreza a la mitad.

habría que añadir, por un lado, que para muchos de ellos implica el paso de una sociedad rural y aislada a una globalizada y urbana, y por otro, que su percepción del cambio resulta más traumática porque apunta hacia sus formas de comportamiento social y cultural más arraigadas (Kamali, 2000).

Como es evidente, la masiva afluencia de inmigrantes y sus familias ha repercutido en el sistema educativo. La escuela se ha transformado en un microcosmos de la sociedad actual, y, al mismo tiempo, se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo y progreso de los propios inmigrantes.

Consecuentemente, ante la nueva realidad que se le presenta, la escuela se ve obligada a cambiar y adaptarse de manera repentina a la necesidad de integrar a un alumnado cuyo desconocimiento de la lengua del país receptor es total en muchas ocasiones, o cuyo sistema educativo de origen difiere en gran medida del ofertado por el del país de llegada. En todo caso, tal y como apunta Siguan (1992) la escuela desempeña un papel crucial en los procesos de integración de los nuevos escolares tanto en el ámbito educativo como en lo social en general.

Es cierto que en determinados contextos se considera que el inmigrante es alguien incompleto, con carencias (Pallaud, 1992), y por lo tanto hay que dotarle de múltiples y variados recursos para la vida personal, social, laboral, etc. El inmigrante puede ser percibido como un desfavorecido social sin conocer la historia y las circunstancias que le rodean (Miquel López, 1995).

En el campo educativo, esta concepción carencial se traduce en suponer que difícilmente se podrán compensar tantos desfases como arrastran los alumnos. Paradójicamente, en un contexto plurilingüe y pluricultural como el español, esa pluralidad puede ser considerada un obstáculo para el progreso académico:

En este sentido, el niño inmigrante es percibido como alguien potencialmente destinado al fracaso: un minusválido lingüístico (...), un minusválido cultural (vive con su familia otro tipo de prácticas culturales, incompatibles con nuestra

sociedad), un minusválido social (la supuesta indiferencia de sus padres por su trabajo escolar, se une a su ignorancia de la lengua y a las difíciles condiciones de vida) (Boyzon-Fradet, 1997: 68).

Lamentablemente, ésta podría ser la radiografía de muchos alumnos y alumnas inmigrantes en el sistema educativo español. Aunque multilingües en muchos casos, este alumnado puede ser considerado deficitario e incompetente porque la escuela excluye y deslegitima a otras lenguas y culturas. Pero la gravedad reside en que se olvida que desde una óptica intercultural, se valora la diversidad lingüística como una condición necesaria para el enriquecimiento cultural de la humanidad (Moreno Cabrera, 2006) y, como promueve la Psicolingüística o la didáctica de la lengua, la lengua de origen (L1) juega un papel fundamental a la hora de adquirir una segunda lengua (L2) y, a la larga, mejorar los resultados académicos.

En lo que al aprendizaje de una L2 concierne, cabe decir que en la escuela adquirir una L2 tiene doble finalidad: por un lado llegar a dominar el sistema lingüístico, por otro, desarrollar funciones personales y sociales de la lengua. En este sentido, el aprendizaje de una L2 ha de ser siempre un proceso de ganancia, nunca de pérdida o sustitución (Martín Rojo, 2003) y debe entenderse como el camino hacia la integración con plenos derechos. Si se carece del instrumento básico de la comunicación, la lengua, es difícil participar en la sociedad receptora, y a la inversa, un bajo contacto social con los hablantes, dificulta el aprendizaje de la L2 (Vila, 1999).

Como epílogo a este capítulo, cabría decir que hasta aquí nos hemos centrado en algunos aspectos generales del fenómeno global de la inmigración, intentando enlazarlo con lo que significa adquirir una L2 en el ámbito educativo por parte de alumnos recién llegados, en muchos casos multilingües y multiculturales (Lasagabaster y Sierra, 2005a, 2005b), pero sobre esta última discusión profundizaremos en el capítulo 4, dentro del apartado titulado “Inmigración y resultados escolares”.

2.2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA Y CATALUÑA

En tres décadas España ha pasado de ser un país de emigración por definición a un país de inmigración, y hoy por hoy es uno de los países del mundo que más extranjeros ha recibido en los últimos años. Consecuentemente con ello, a la diversa composición sociolingüística del país se ha añadido una pluralidad de lenguas, culturas y religiones que componen el actual mosaico lingüístico y cultural del Estado español. En este sentido, la intensidad y rapidez en la recepción de personas de origen inmigrante ha producido una profunda transformación social, caracterizada por un espectacular crecimiento de la heterogeneidad identitaria, lingüística y cultural (Broeder y Mijares, 2003; Vila, 2005). La causa fundamental de tal fenómeno es endógena, es decir inherente a las transformaciones experimentadas en España en el último medio siglo. Un momento de suma importancia es la incorporación del país a la Unión Europea en 1980, seguido por la rápida caída de la natalidad española² en el contexto de una sociedad de bienestar, que se tradujo en un envejecimiento del censo demográfico, y en un creciente déficit de población activa.

Hasta hace poco los demógrafos³ pronosticaban que la población española se estancaría y no superaría los 44 millones de habitantes en el año 2050. No obstante, el proceso acelerado de la llegada de inmigrantes ha posibilitado que a 1 de enero de 2010

² La estructura por edades ha dejado de tener la tradicional forma piramidal – típica de un país joven – para pasar a tener un aspecto de un país envejecido; así el porcentaje de población menor de 15 años (15%) es equiparable, hoy en día, a los de Francia, Italia o Gran Bretaña. Esta nueva tendencia está directamente ligada a los cambios experimentados durante el siglo XX en las pautas de natalidad de la población española. La tasa de natalidad, alta a comienzos del siglo XX (44-37 %), descendió por debajo del 30% desde 1924 y del 26% desde 1935; a comienzos de los años setenta bajó del 20%, hasta llegar al 15% actual. El nuevo padrón demuestra que poco a poco los extranjeros se han convertido en el dinamizador de la sociedad española. A diferencia de los ciudadanos españoles, los inmigrantes son más jóvenes: el 79% de ellos tiene entre 16 y 64 años y sólo el 5% es mayor de esa edad. Algo que no ocurre entre los españoles, donde el colectivo de personas mayores cada vez tiene más peso y resulta más numeroso, pues representa el 18% de la población, mientras los jóvenes tan sólo el 15%. En comparación con el resto de Europa occidental industrializada, el crecimiento demográfico español ha sido tardío – al igual que su proceso de desarrollo económico – y relativamente brusco, debido a la drástica reducción de la tasa de mortalidad.

³ Se prevé que en 2025 tres de cada diez ciudadanos españoles – unos 8 millones de personas podría no haber nacido en España o ser hijos de padres extranjeros, un porcentaje que incluso superaría al del país europeo con mayor proporción de expatriados, Suiza, que en la actualidad suma el 20% de la población (Anuario de la Comunicación del Inmigrante, 20008/2009).

se registren en España 46.951.532 habitantes, algo decisivo para explicar el ritmo del incremento actual de la población española (Instituto Nacional de Estadística, 2010). Ciñéndonos exclusivamente a los datos aportados por el padrón, podemos afirmar que el Estado español ha pasado en poco tiempo de ser uno de los países de la Unión Europea⁴ (UE) con menor porcentaje de inmigrantes (2,2% en el año 1998) al primero de toda la UE año tras año (Eurostat, 2005) y al segundo del mundo, sólo por detrás de EEUU, datos que obviamente no incluyen a los no regularizados, cuyo número exacto ni siquiera es posible calcularlo, con lo que el porcentaje real de la población extranjera sobrepasaría la cifra inicial.

Como se aprecia en la Tabla 1, los orígenes de los recién llegados son diversos. Los más numerosos son los rumanos, la nacionalidad que más aumentó a lo largo del año 2009, y que ocupa actualmente el primer puesto con 829.715 individuos (el 14,5% del total de inmigrantes), seguidos por los marroquíes con 746.760 (el 13%), colectivo que ya no se mantiene en la primera posición como en años anteriores, los ecuatorianos con 395.069 (el 6,9%), cuya cifra se ha rebajado en casi 26.357 personas con respecto a la del año anterior, los británicos con 387.226 (el 6,8%) y los colombianos con 289.296 (el 5,1%) (INE, 2010).

A lo largo del año pasado 2009, según INE (2010) el mayor incremento lo ha experimentado el colectivo inmigrante de los rumanos, con un saldo de 30.823, seguido por los marroquíes (28.705 más), los británicos (11.523) y los chinos (9.128).

⁴ La UE ha alcanzado los 499,8 millones de habitantes debido a que en 2008 la tasa de inmigración neta fue de 1,5 millones de personas y se registraron 5,42 millones de nacimientos, según la Oficina estadística de la UE (Eurostat). La UE se convierte así en la tercera potencia demográfica del mundo, sólo por detrás de China (1.338 millones de habitantes) e India (1.167 millones).

TABLA 1: Número de población extranjera por países

Nacionalidades	Total personas a 1/01/2009	Total personas a 1/01/2010
Rumania	798.892	829.715
Marruecos	718.055	746.760
Ecuador	421.426	395.069
Reino Unido	375.703	387.226
Colombia	296.674	289.296
Bolivia	230.703	210.624
Alemania	191.002	195.579
Italia	175.316	183.999
Bulgaria	164.717	169.195
China	147.479	156.607
Argentina	140.870	142.299
Portugal	139.179	139.284
Perú	142.270	130.557
Brasil	120.507	123.681
Francia	126.185	116.551
Rep. Dominicana	88.103	90.195
Polonia	85.040	86.199
Ucrania	81.551	84.864
Paraguay	82.265	82.373
Venezuela	56.590	61.383

Fuente: INE (2010)

Por otra parte, es bien sabido que los inmigrantes se han distribuido de manera diversa en el conjunto del Estado español. Las Comunidades de las Islas Baleares (21,9%), País Valencià (17,3%), Comunidad de Madrid (16,6%) y Murcia (16,5%) son los territorios que atraen en mayor medida a la población extranjera. En La Rioja y Canarias supera el

14% de la población. En Aragón, Navarra y Castilla la Mancha supone más del 10% y en Andalucía supera sobradamente el 7%. Por el contrario, las comunidades con menor proporción de extranjeros son Extremadura y Galicia que no llegan al 4%, y Cantabria, Castilla y León y País Vasco, con algo más del 6%. (INE, 2010).

En lo que a Cataluña respecta, el fenómeno de la inmigración se encuentra por el momento en plena progresión. Concretamente, según datos aportados a 1 de enero de este año por el INE (2010), Cataluña era la Comunidad española con mayor número de extranjeros empadronados (1.193.283). Barcelona continúa siendo la provincia con la cifra más alta de residentes extranjeros (803.211), seguida por Tarragona (145.435) y Lleida (80.127).

En lo que a sus orígenes se refiere, a nivel del Estado español en su conjunto, los dos contingentes extranjeros más numerosos son el rumano y el marroquí, y cabe decir que estos dos grupos nacionales son también los más numerosos en Cataluña (Tabla 2), sólo que en esta Comunidad el colectivo marroquí supera al rumano. Tras estos grupos, siguen los provenientes de países como Ecuador, Bolivia, el colectivo italiano, colombiano y los de origen chino.

TABLA 2: Colectivos extranjeros más numerosos en Cataluña

Nacionalidades	Población empadronada	Porcentaje sobre el total de la población extranjera
Marruecos	232.392	19%
Rumania	98.542	8,3%
Ecuador	78.448	6,6%
Bolivia	55.208	4,6%
Italia	49.110	4,1%
Colombia	48.570	4%
China	45.920	3,8%
Francia	35.914	3%
Pakistán	35.133	3%
Perú	34.876	2,9%
Argentina	31.630	2,7%
Brasil	25.713	2,2%
Alemania	23.988	2%
Rep. Dominicana	21.765	1,8%
Reino Unido	21.753	1,8%
Senegal	20.024	1,7%
Portugal	17.217	1,4%
Gambia	16.845	1,4%
Chile	15.602	1,3%
Uruguay	14.682	1,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del padrón a 1 de enero de 2010 (INE, 2010).

Tal y como se desprende de los datos presentados en este apartado, la inmigración es una cuestión candente a nivel del Estado español en general, y de las Comunidades Autónomas en particular, que continuará teniendo honda trascendencia, ya que este fenómeno en *continuum crescendo* constituye un recurso imprescindible para cubrir el déficit de población activa en la sociedad española y a la vez un factor cultural y

lingüístico enriquecedor para la nueva sociedad receptora. La integración social plena en la sociedad significa que cada inmigrante pueda ejercer sus derechos de ciudadanos independientemente de su origen y bagaje cultural, sus necesidades educativas y el desarrollo de sus identidades culturales. La necesidad de cambio y adaptación repentina al nuevo contexto en el cual se están sucediendo fenómenos tales como la interculturalidad, el mestizaje o el multilingüismo, conceptos clave a la hora de definir la esencia de la sociedad española, es una tarea complicada, pero no imposible de realizar. Por ello, hemos de ser conscientes de la profundidad de un fenómeno de la inmigración de características tan impactantes, afrontarlo y adaptarnos a una nueva realidad, que con seguridad presidirá la sociedad española en el siglo XXI.

2.2.1. DEL ESTE AL OESTE. LOS FLUJOS MIGRATORIOS DE LA POBLACIÓN RUMANA A ESPAÑA Y CATALUÑA

Los rumanos son un pueblo con raíces latinas, con una gran tradición histórica, hablantes de un idioma romance caracterizado por claridad, precisión, musicalidad y finura de matices. Aunque viven rodeados por países de habla eslava, han conservado su lengua a pesar de las influencias y el contacto con otras poblaciones a lo largo de los siglos.

El rumano, igual que el catalán y el castellano, pertenece al grupo de lenguas románicas, de la familia indoeuropea, y es hablado por 26 millones de personas, básicamente en Rumania. El rumano, o *dacorrumano*, es la lengua nacional y oficial de Rumania hablada por 88% de una población de 21.530.000 habitantes. Se habla también en el Banato serbio y, con el nombre de moldavo, en Moldavia por 64,5% de un total de 4.432.000 personas y en Ucrania por 250.000 personas. Se vincula asimismo al macedorrumano, o arromúnico, hablado por unas 350.000 personas (norte de Grecia, Macedonia, Albania y Bulgaria). Teniendo en cuenta los rumanos establecidos en diferentes partes del mundo como Estados Unidos, Canadá, España, Italia, Alemania, Israel, etc., que emigraron a partir de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días, se puede afirmar que el total de hablantes de rumanos como lengua familiar L1, supera los

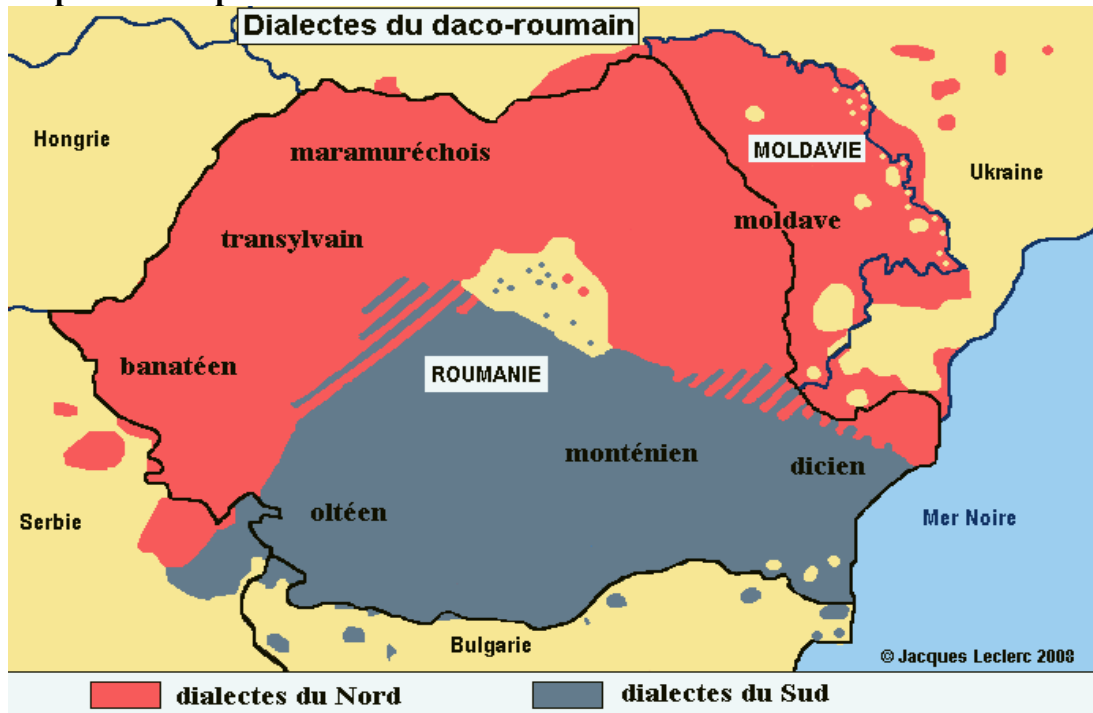
24 millones de personas, y si a este número añadimos a los que utilizan el rumano como L2, la cifra sobrepasa los 27 millones.

En Rumania se distinguen principalmente dos grupos de hablantes: el *moldavo*⁵ de la región de Moldavia situada en el noreste, y el *valaco* base fundamental de la lengua estandar de Rumania, en el resto del territorio, Transilvania y Valaquia⁶ (Mapa 1). Al lado del rumano oficial de Rumania y de la República de Moldavia, existen también tres variedades lingüísticas relacionadas entre sí: el *macedorumano* (~ 350.000 hablantes), utilizado en la antigua región de Macedonia (Grecia, Albania, Bulgaria y Macedonia), el *meglenorumano* (~ 14.000 hablantes), hablado en Grecia, en el norte de la ciudad de Salónica y el *istrorumano* (~ 1.250 hablantes) hablado en Croacia, y en la península de Histria (Sala y Vintilă-Rădulescu, 1981). Estas variedades comparten con el dacorumano la estructura y el vocabulario de la lengua, pero al mismo tiempo se distinguen claramente, debido al grado de distancia que les separa.

⁵ Moldavo forma dialectal de rumano hablada en Moldavia, región histórica de Rumania actualmente repartida entre Rumania que se extiende entre los Cárpatos hasta el río Prut y la República de Moldavia, situada entre Rumania y Ucrania.

⁶ Valaquia antiguo principado danubiano, que formó con Moldavia el reino de Rumania. Actualmente está dividido en dos regiones geográficas de Rumania: Muntenia, al este, y Oltenia al oeste.

Mapa 1: Principales dialectos hablados en Rumania



Fuente: Leclerc (2009)

Durante la Edad Media el léxico rumano recibió aportes eslavos considerables, pero los sistemas fundamentales de la lengua siguen muy próximos al latín. Hacia 1860 se adoptó el alfabeto latino, al que se añadieron algunos signos diacríticos.

Según señala Hristea (1984), el léxico rumano contiene el 20,02% de palabras heredadas del latín, el 7,98% de palabras del eslavo antiguo⁷, el 38,42% de palabras prestadas del francés, y otros vocablos del italiano, húngaro, griego, turco e inglés que varían entre el 3,62% y el 2,17%. De estos datos, se desprende que el léxico rumano es muy complejo y además el uso del francés como fuente de actualización del vocabulario culto, sobre todo lo largo del siglo XIX y el comienzo del XX, ha tenido una importancia decisiva para su configuración actual. Asimismo, la influencia eslava se

⁷ De acuerdo con Sala y Vintilă-Rădulescu (1981: 226), hay que distinguir entre eslavo antiguo, hablado en Macedonia y utilizado en los textos religiosos de los siglos IX y XI, del eslavónico que ha seguido la tradición del eslavo antiguo como lengua de cultura en Rumania y en los países eslavos que se siguió usando en algunos de estos países hasta finales del siglo XVIII. El porcentaje dado incluye también las aportaciones del eslavónico.

nota en el idioma rumano en gran proporción, apreciándose tanto en el componente léxico como en el fonético. Además, el rumano es la única lengua románica que ha conservado el fonema /h/.

Cada lengua representa la realidad de una manera propia y en consecuencia, el léxico es bastante diferente al intentar hacer distinciones cuando pasamos de una lengua a otra. Las interferencias aparecen, generalmente, cuando dos unidades lingüísticas comparables de la L1 y de la L2 presentan un cierto número de elementos comunes y diferenciadores. La confusión de los elementos diferenciadores de la lengua de acogida lleva a la neutralización de las oposiciones propias de su sistema y a errores de tipo interferencial. Las interferencias se pueden producir tanto en plano paradigmático – en este caso, se genera un error que viola las reglas de *selección* (elección errónea de varias posibilidades que la L2 ofrece) -, como en plano sintagmático – y en este caso, genera un error que viola las reglas de *combinación* (combinación errónea de unos elementos de la L2, correctamente seleccionados, como unidades en sí, pero incompatibles en el contexto). Se pueden citar como ejemplos de esta distribución diferente de significados y significantes, que el rumano utiliza en muchos casos una sola palabra para hacer referencia a varias palabras que existen en catalán y castellano:

(1)	Rumano	Catalán	Catellano
	<i>picior</i>	<i>cama / peu</i>	<i>pierna / pie</i>
	<i>ureche</i>	<i>orella / oïda</i>	<i>oreja / oído</i>
	<i>pereche</i>	<i>parell / parella</i>	<i>par / pareja</i>
	<i>nepot</i>	<i>nebot / nét</i>	<i>sobrino / nieto</i>

La lengua rumana se considera una lengua muy homogénea, única y es el resultado de millares de años de la influencia y de la integración cultural y política.

Antes de adentrarnos a analizar los procesos migratorios de la población rumana hacia España y hacia Cataluña, en particular, cabe mencionar que el flujo hacia el Oeste empieza una vez derrotada la dictadura de Ceaușescu, culminada en la sublevación

general de 1989, que acabó con el régimen comunista. Es a partir de esta fecha, periodo caracterizado por la incertidumbre política y la galopante crisis económica que muchos rumanos, fundamentalmente los integrantes de las minorías étnicas, se ven obligados a partir del país hacia Hungría, Alemania y Polonia. El poder aplastante ejercitado por el dictador en el interior del territorio rumano se tradujo en una ceguera generalizada de la población, en su embobamiento y sumisión absoluta. ¿Quién se hubiera podido imaginar cómo vivía la gente en otras partes del mundo, cuando no se les permitía ni siquiera hablar del tema con los amigos o parientes? Y qué decir del miedo a acabar en una cárcel por defraudar a la dictadura que les aterrorizaba y les hacía callar. La gente pensaba que detrás del horizonte se vislumbraba un mundo totalmente diferente, imaginario, por supuesto, una quimera que les atraía como un imán. En este contexto, el Oeste parecía tan lejano y desconocido aunque se les pintaba en colores muy oscuros. Incluso se favorecía el odio al Oeste, considerado en aquella época por el régimen como el mayor enemigo del planeta.

En cualquier caso la emigración rumana experimentó un notable aumento tras la caída del bloque comunista, caracterizándose por la diversidad de los flujos y la libertad de circulación. En los primeros años se desató una auténtica fiebre migratoria con el objetivo de descubrir otros países prohibidos hasta entonces (Diminescu, 2001). En 1990 los principales movimientos de salida son los que protagonizan los pequeños comerciantes que se mueven por países fronterizos o cercanos tales como Hungría, Turquía, Bulgaria, Polonia o la antigua Yugoslavia, haciendo operaciones de compra-venta durante periodos cortos (Lazaroiu, 2003). Más tarde empieza la emigración de tipo laboral (Tabla 3); los rumanos salen libremente del país hacia Alemania, el principal destino después de 1989 debido al número elevado de “alemanes étnicos”⁸ que

⁸ Utilizamos el término “étnico” para designar a una población de un país que habla una lengua distinta de la oficial y que sus antepasados proceden de otro país. Así, por ejemplo, los ciudadanos rumanos cuyo idioma es el húngaro y cuyos ancestros procedían de Hungría, se les denomina como “etnia húngara” de Rumania. El vocablo lo usamos también para referirnos a grupos de población que ya no conservan el idioma de sus antepasados, pero a los que se les supone una procedencia específica. Es el caso de los rumanos de Rumania y de otros países cuyos ancestros eran alemanes, a los que se les define como “alemanes étnicos” o “*aussiedler*” aunque no sepan hablar alemán. Los “alemanes étnicos” una vez llegados al país de origen reciben inmediatamente la nacionalidad alemana y no figuran en las estadísticas de inmigración alemanas. Y al hablar de “migración étnica”, nos referimos a las personas de origen alemán, judío o griego que se han dirigido a los países que en cada caso consideran su patria histórica (Codagnone, 1998).

procedían principalmente de las provincias en las que existían numerosas comunidades sajonas (Sibiu, Braşov y Timiş). Hoy por hoy, apenas quedan rumanos de “etnia alemana” en Rumania, ya que según Simira (2002) emigraron a Alemania 650.000 personas hasta el año 2001.

Otro destino preferido por los rumanos antes de 1989 y después de este año fue Israel, país hacia donde emigraron no sólo los “judíos étnicos” sino también rumanos que habían tenido algún vínculo con éstos. El gobierno de Israel, por su parte, potenció la inmigración de rumanos como forma de reemplazar a los trabajadores palestinos, aunque a finales de los noventa introdujo restricciones a esta inmigración (Lazaroiu, 2003). Por otra parte, Hungría ha recibido desde 1990, a unas 100.000 personas étnicamente húngaras procedentes sobre todo de Rumania (SOPEMI, 2001).

A partir de 1993, se incrementan las migraciones temporales. Los rumanos abandonan su país de origen, pasan las fronteras como turistas a países donde se dedican a realizar trabajos de forma irregular una parte del año y después vuelven a sus tierras. Se trata de la “migración incompleta” (Okólski, 2000) que se debe a la situación económica precaria, la vida familiar y el rol social de los emigrantes. Rumania es un país de migración permanente, según las estadísticas de residentes rumanos que hay en los países del mundo entero, pero, sin embargo, la migración temporal es también muy importante. Sandru (2002) señala que más de un 20% de la población rumana ha estado alguna vez en el extranjero después de 1989 y que casi 35% de las familias rumanas tienen algún miembro que ha pasado temporadas fuera del país. En la Tabla 3 se muestran detalladamente los principales lugares de destino de la inmigración rumana y el número de rumanos recibidos en cada país. Los datos señalan que el colectivo rumano a partir de la década de los ochenta protagoniza migraciones significativas del Este al Oeste. Resulta llamativo el protagonismo que llegan a tener las migraciones de la Europa del Este, especialmente la rumana entre 1989, después de la caída del bloque socialista y 1994, periodo en el cual el crecimiento migratorio es importante. La OCDE afirma que en el año 1989 la Europa del Este llegó a convertirse en una nueva área mundial de las migraciones (SOPEMI, 1998). Si analizamos los países receptores de la

emigración rumana, cabe destacar en primer lugar Alemania, como principal lugar de destino hasta 1992, año en que se nota un descenso del flujo migratorio debido al incremento del paro en este país, situación que reduce considerablemente las oportunidades de encontrar empleo. Si en Alemania en 1992 el número de rumanos alcanzaba 167.327 (Hönekopp, 1997), en 1997 este colectivo no llegaba a 100.000. Curiosamente, a finales de la década de los noventa, la emigración rumana se dirige también a otros países fuera de Europa como EEUU y Canadá⁹, en los cuales los residentes rumanos alcanzan cifras significativas.

⁹ Según el Instituto Nacional de Estadística rumano, (http://www.ier.ro/documente/studiideimpactPaisl_ro/Paisl_studiu_1B_ro.pdf) 57% de los trabajadores que están en el extranjero tienen un nivel alto de estudios. Los que tienen estudios universitarios emigran sobre todo a EEUU y Canadá, países que tienen una política selectiva en la concesión de permisos de trabajo ofrecidos preferentemente a personas con educación superior.

TABLA 3. Evolución de la inmigración rumana entre 1986 y 1996

1986	ALEMANIA	EEUU	AUSTRIA	ISRAEL	HUNGRÍA
	13.804	2.685	1.705	1.376	1.184
1987	Alemania	EEUU	Israel	Austria	Hungría
	15.377	3.435	1.694	1.430	1.262
1988	Alemania	Hungría	EEUU	Austria	Israel
	13.943	10.529	3.063	1.544	1.483
1989	Alemania	Hungría	EEUU	Austria	Israel
	17.378	11.163	3.583	1.500	1.486
1990	Alemania	Hungría	EEUU	Austria	Canadá
	66.121	10.635	4.924	3.459	1.894
1991	Alemania	EEUU	Austria	Hungría	Canadá
	20.000	5.770	4.630	4.427	1.661
1992	Alemania	Hungría	Austria	EEUU	Canadá
	13.813	4.726	3.282	2.100	1,591
1993	Alemania	Hungría	Canadá	Austria	EEUU
	6.874	3.674	1.926	1.296	1.245
1994	Alemania	Hungría	Italia	Canadá	Austria
	6.880	1.779	1.580	1.523	1.256
1995	Alemania	Hungría	EEUU	Canadá	Austria
	9.010	2.509	2.292	2.286	2.276
1996	Alemania	EEUU	Francia	Canadá	Italia
	6.467	3.181	2.181	2.123	1.640

Fuente: OIT (Organización Internacional del Trabajo), <http://laborsta.ilo.org/STP/guest>

Posteriormente, surge una nueva etapa en que la emigración rumana se decanta hacia los países latinos de la Europa Occidental como Italia y España. Italia se convierte en el segundo país de la Unión Europea receptor de inmigración procedente de la Europa del Este, pero lo hace en la segunda mitad de los noventa, periodo durante el cual en Rumania se produce un deterioro de la situación económica, traducida por la pérdida de

500.000 puestos de trabajos, según el Ministerio de Información rumano (Romania, 2002) debido a la acción del nuevo gobierno de cerrar la mayoría de las empresas. En aquella época también se produce la mayor reestructuración de grandes empresas del Estado (Romania, 2002) y se percibe un fuerte descenso de los salarios. Es a partir de este momento cuando los rumanos optan por migrar a España, país con similitudes importantes respecto a Italia. No obstante, esto no quiere decir que Italia dejará de ser uno de los destinos predilectos de la emigración rumana.

Finalmente, España, uno de los principales países receptores de inmigrantes de la Unión Europea, acoge a las migraciones más activas, especialmente la de rumanos, búlgaros y ucranianos. No cabe ninguna duda de que España es ahora el principal país receptor de población rumana. Si en 1990 se contabilizaban pocas personas de origen rumano, en la actualidad este colectivo es la comunidad de extranjeros más numerosa de España, y todo ello sin incluir a los rumanos indocumentados residentes en Estado español, por lo que se estima que su número es casi el doble.

En relación a la dimensión migratoria de los rumanos a lo largo de los últimos años hacia España, cabe decir que en 1995 empieza el proceso hacia ciudades como Coslada (Madrid) y Almería, que según Serban y Grigoras (2002) constituyen los principales puertos de entrada. Pero, el salto importante de la inmigración se da entre 1999 y 2002, año en que se elimina la necesidad de solicitar visado para acceder a España en viajes de turismo. Madrid es la provincia en la que más se concentran, especialmente en Coslada (porcentaje elevado de rumanos pertenecientes a la religión adventista¹⁰), Alcalá de Henares y Arganda del Rey. Los rumanos empadronados en la provincia de Madrid en 1999 eran 870, y en 2000 pasaron a 4888. Aún más, el salto de

¹⁰ En Rumania la religión principal es el cristianismo ortodoxo. Los adeptos de la religión adventista, una secta protestante que cree en la inminencia de la segunda venida de Jesucristo, constituyen sólo un 1,8% de la población rumana y tienen vínculos en todo el mundo especialmente en Estados Unidos donde fue fundada hacia 1831 por William Miller. Los adventistas son el primer grupo que aparece de forma destacada en la primera emigración a España, un país tolerante con las minorías religiosas, en el cual existe la posibilidad de buscar empleos que les permiten descansar en sábado y dedicarse al culto divino, a diferencia de las dificultades que encuentran en Rumania, un país en el cual no se hacen fiestas semanales en sábado.

mayor importancia se puede notar a partir de 2003 cuando el número de rumanos en la provincia de Madrid alcanzaba 47.442, a 1 de enero de 2005 eran 95.644, y según los datos provisionales del Padrón a 1 de enero de 2010 figuraban 210.622 rumanos (INE, 2010).

Por detrás de Madrid, la Comunidad Autónoma en la que existe una mayor concentración de rumanos es el País Valencià, donde a 1 de enero de 2010, los empadronados eran 141.118. Estos se reparten en las tres provincias valencianas, pero hay que señalar que Castellón de la Plana es la segunda de España en número de rumanos y, por supuesto, la primera en proporción de rumanos respecto a su población. Las otras Comunidades Autónomas donde se han concentrado más los rumanos son Cataluña y Castilla la Mancha, y en número inferior en Andalucía y Aragón (Tabla 4). No obstante, de acuerdo con los datos proporcionados por el INE (2009), cabe señalar que la inmigración rumana se está repartiendo por toda la geografía española.

TABLA 4. Evolución de la población extranjera empadronada en España por CCAA con especial énfasis en el colectivo de origen rumano en 2005 y 2009

Periodo	Total extranjeros		Total rumanos	
	2005	2009	2005	2009
Andalucía	416.582	668.093	25.901	87.730
Aragón	96.202	170.295	24.417	62.793
Asturias	26.680	47.012	1.201	6.945
Baleares	154.866	237.359	3.590	11.849
Canarias	219.941	299.220	2.065	6.182
Cantabria	20.502	38.024	1.601	5.797
Castilla y León	90.161	166.032	7.924	27.063
Cast la Mancha	113.797	224.892	34.208	94.121
Cataluña	795.767	1.184.192	39.091	96.695
Com.Valenciana	572.853	882.870	59.771	137.196
Extremadura	24.956	36.489	2.049	9.046
Galicia	69.017	106.129	1.673	6.456
Madrid	766.673	1.043.133	95.644	200.610
Murcia	164.412	235.134	3.436	12.402
Navarra	49.547	70.149	1.945	6.055
País Vasco	72.767	132.189	4.245	14.617
Rioja (La)	30.992	46.416	5.580	11.243
Ceuta	2.952	3.491	7	16
Melilla	2.873	7.572	1	7
Total España	3.691.547	5.598.691	314.349	796.576

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2005 y 2009)

Así, en los últimos años, los ciudadanos rumanos son los que han experimentado mayor crecimiento de todos los colectivos de inmigrantes presentes en el Estado español. El incremento es evidente: en 1992 ocupaba el cuadragésimo puesto entre los colectivos extranjeros residentes en España, en 2004 el colectivo rumano era el cuarto grupo, un año más tarde en 2005 era el tercero, sólo por detrás de los colectivos extracomunitarios

marroquí y ecuatoriano, y finalmente a fecha 1 de enero de 2009 se convierte en el primer colectivo de inmigrantes que residen en España.

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 5, la inmigración de origen rumano es una de las más vivas de los últimos años, convirtiéndose en la más numerosa en las Comunidades Autónomas de Madrid, Comunidad Valenciana, y en provincias en las que hasta hace poco apenas había inmigración: Huesca, Teruel, Zaragoza, Burgos, Albacete, Cuenca, Ciudad Real, Guadalajara, Toledo y Castellón de la Plana.

TABLA 5. Población rumana empadronada en las provincias con más de 7.000 rumanos en 2005 y 2009

	Rumania	
	Año 2005	Año 2009
Almería	10.779	27.687
Zaragoza	18.960	48.449
Ciudad Real	7.945	23.116
Toledo	13.240	33.683
Barcelona	15.873	34.651
Lleida	7.017	20.438
Tarragona	11.237	27.627
Alicante	12.175	31.968
Castellón	28.702	54.446
Valencia	18.894	50.782
Madrid	95.644	200.610

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2005 y 2009)

Analizando ya los datos de Cataluña, lo primero a señalar es que el ritmo de crecimiento de la población rumana es espectacular: a 1 de enero de 2005 se situaba en el cuarto puesto por detrás de marroquíes, ecuatorianos y colombianos con 39.091 habitantes, mientras que actualmente ocupan el segundo puesto sólo por detrás de los marroquíes con 98.542 (INE, 2010).

Y por lo que se refiere a personas con residencia legal, a uno de enero de 2009, según los datos del Observatorio Permanente de la Inmigración (2009) los rumanos son el tercer grupo en Cataluña (86.524), por detrás de los marroquíes y ecuatorianos; a diferencia del año 2005 cuando los rumanos eran el sexto grupo por detrás de los marroquíes, ecuatorianos, chinos, peruanos y colombianos (Tabla 6).

TABLA 6. Residentes y empadronados rumanos en España y Cataluña en 2005 y 2009

Periodo	Rumanos		Total extranjeros		Porcentaje de rumanos respecto del total de extranjeros	
	2005	2009	2005	2009	2005	2009
Residentes legales en España	83.372	675.481	1.977.291	4.495.349	4,2%	15,05%
Residentes legales en Cataluña	14.388	86.524	462.046	1.008.986	3,1%	8,6%
Empadronados en España	314.349	796.576	3.691.547	5.598.691	8,5%	14,2%
Empadronados en Cataluña	39.091	96.695	795.767	1.184.192	4,9%	8,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Observatorio Permanente de la Inmigración (2009) y del INE (2005 y 2009).

A continuación, en la Tabla 7, vamos a presentar la dispersión territorial de la inmigración rumana en las cuatro provincias de Cataluña con los datos de residentes legales y con los de empadronados.

TABLA 7. Distribución de residentes y empadronados rumanos en Cataluña, por provincias a 1 de enero de 2009

	Barcelona	Girona	Lleida	Tarragona	Cataluña
Con residencia legal					
Residentes rumanos	31.656	12.860	17.073	24.953	86.524
Total residentes extranjeros	687.135	133.963	65.705	122.183	1.008.986
% rumanos	4,6	9,6	25,9	20,4	85,7
Empadronados					
Empadronados rumanos	34.651	13.732	20.438	27.627	96.695
Total empadronados extranjeros	799.197	159.606	76.873	148.516	1.184.192
% rumanos	4,3	8,6	26,6	18,6	81,6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Observatorio Permanente de la Inmigración (2009) y del INE (2009).

La Tabla 8 da cuenta de los mismos datos referidos a las comarcas catalanas con mayor número de población rumana.

TABLA 8. Comarcas de Cataluña con mayor número de rumanos a 1 de enero de 2009

Barcelona	Nº rumanos	Girona	Nº rumanos	Tarragona	Nº rumanos	Lleida	Nº rumanos
Barcelonés	10.553	Selva	4.241	Baix Camp	6.057	Segrià	8.936
Baix Llobregat	6.261	Gironès	3.111	Tarragonès	5.020	Noguera	2.274
Vallès Occidental	5.438	Baix Empordà	2.477			Segarra	1.678
Bagès	2.775					Garrigues	1.232

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Generalitat de Catalunya Departamento de Acción Social y Ciudadanía (2009).

La conclusión que se puede obtener de lo expuesto hasta ahora, por tanto, es que el colectivo rumano ha experimentado un aumento espectacular en los últimos años y, consecuentemente, ha ido adquiriendo un notable peso en el Estado español. Al respecto, se plantean numerosas interrogantes: ¿Cuál es la razón por la que tantos rumanos prefieren establecerse justamente en este país? ¿Qué les llama la atención? ¿Cuáles son los factores que mayor incidencia han tenido en la evolución de la inmigración rumana?, etc. Podría pensarse que un factor relevante que facilita el aprendizaje de la lengua del país de acogida son las similitudes lingüísticas entre las dos lenguas románicas, castellana y rumana (Mara, 2004). Los rumanos están altamente motivados para aprender el castellano de manera rápida, a fin de obtener un puesto de trabajo bien pagado, intentan relacionarse con los autóctonos con tal de integrarse más fácilmente en la nueva sociedad y tener una idea más completa de la cultura y mentalidad de los mismos. Otro aspecto clave para la integración de los inmigrantes es, más allá de la adquisición de la lengua del país de acogida, la preservación tanto de su lengua materna como de la cultura del país de origen. Consecuentemente, para los inmigrantes rumanos, aproximarse a la población autóctona a través de relaciones de amistad, puede ser tan importante como mantener contactos con sus compatriotas.

Por otra parte, los inmigrantes rumanos son considerados un colectivo responsable, trabajador, con iniciativa, aptitudes que se relacionan con el exigente sistema educativo-instructivo del régimen comunista. La formación previa con la que éstos vienen de un país con un nivel educativo no universitario y universitario alto, presenta un interés especial para las empresas españolas que cuentan con un déficit a nivel de formación profesional en todo el territorio español.

En España, según Pajares (2007), hay un porcentaje muy elevado de rumanos que se dedican a trabajos no cualificados, mientras que a trabajos cualificados accede sólo una parte reducida del colectivo inmigrante rumano debido a la situación irregular en la que se encuentran al emigrar de su país de origen. Posteriormente, una vez regularizada su situación, éstos pueden optar a los trabajos más cualificados. A nivel del Estado español, se observa que los trabajadores rumanos están en mayores proporciones

en las categorías bajas como la de los peones. Respecto a Cataluña, destacan más los rumanos sobre el conjunto de los trabajadores extranjeros en la categoría de técnicos y profesionales científicos e intelectuales. Sin embargo, es importante apuntar que no se han incluido los que trabajan en el servicio doméstico o los que están en situación irregular porque no cabe duda de que aumentarían considerablemente los porcentajes en las categorías más bajas como peonaje y empleados de hogar (Pajares, 2007).

Según autores como Viruela (2002) y Gualda (2005), la sociedad española valora positivamente al colectivo de los inmigrantes rumanos, que según ellos mismos se consideran cualificados, capaces de llevar a cabo los trabajos encomendados de forma eficaz en relación a otros colectivos con los que entran en competencia (Viruela, 2002; Potot, 2003). Además, el acceso al mercado de trabajo se ha visto favorecido por el elevado grado de preparación profesional que proyecta una imagen de “marca de origen”, en palabras del colectivo IOÉ (2004), y contribuye a la progresiva *rumanización* de la inmigración en buena parte del territorio español.

Otro factor de suma importancia es la posibilidad que tienen los rumanos a partir de 1 de enero de 2007, momento del ingreso de Rumania en la Unión Europea, de desplazarse a España sin visado y las posibilidades de empleo que la sociedad receptora española les ofrece en diferentes sectores tales como agricultura, construcción, servicios, etc. El flujo reciente rumano y la concentración de inmigrantes en lugares específicos facilita el contacto entre ellos y la formación de asociaciones y grupos de ayuda imprescindibles para buscar soluciones prácticas con el fin de obtener empleo, alojamiento, asociacionismo, etc. Lo cierto es que la inmigración se ha generalizado y constituye una respuesta a la crisis del país, una estrategia de vida individual o familiar, que cuenta con un gran respaldo social en Rumania (Morokvasic, 2003).

Evidentemente, una causa fundamental de la inmigración es económica. Los rumanos confían en la posibilidad de trabajar en el extranjero, donde pueden ganar entre seis y diez veces más que en su país. A todo ello hay que añadir los procesos de

reagrupación familiar y la presencia de numerosos compatriotas que faciliten su adopción.

Generalmente, los inmigrantes tienen información sobre el país o la región de destino y las posibilidades de trabajo que proporcionan otros compatriotas ya asentados (Gurak y Caces, 1998). En este sentido, las cadenas migratorias constituyen un elemento clave en la composición y consolidación de los flujos, en la elección de los lugares de origen y destino, llegando a configurar redes con un marcado carácter regional. Cada región de Rumania, incluso cada localidad o aldea, tiene su propia red migratoria y se dirige a unos destinos concretos. En general, desde el oeste de Rumania emigran sobre todo a Hungría, Alemania y Francia, y desde el sur y este a Turquía, Italia y España (Diminescu, 2003). La imagen que los rumanos tienen del lugar de destino, y que construyen con la información que proporcionan los medios de comunicación y los inmigrantes, es un factor fundamental para entender estas migraciones. Así, Italia y España se consideran países donde es fácil entrar, residir y trabajar sin necesidad de documentos (Reyneri, 2003), aunque sea en trabajos marginales y donde con el paso del tiempo se puede legalizar la situación administrativa aprovechando un programa de regularización.

Todo lo expuesto hasta aquí nos lleva a considerar que no es descabellado pensar que en un futuro próximo los ciudadanos rumanos ya asentados en el Estado español puedan sentirse como una gran comunidad con identidad cultural y lingüística propia dentro de una España plural y diversa.

2.2.2. EL PROCESO MIGRATORIO DE LA POBLACIÓN CHINA EN ESPAÑA Y EN CATALUÑA

China es uno de los mayores países del mundo en extensión geográfica, el país más antiguo de la Tierra y el más poblado del mundo (posee el 20% de la población mundial). Sus habitantes se dividen en una minoría *han* y medio centenar de minorías, algunas de varias millones de personas (zhuang, hui, turcos uigures, yi, tibetanos, mongoles, etc.).

China es un país que esconde dentro de sus fronteras una extraordinaria diversidad de idiomas. El número aproximado de lenguas es más de 90 y la mayoría pertenecen a las familias sino-tibetanas y altaica¹¹ (Martínez, 2007). Esta riqueza es consecuencia de la convivencia de un número muy importante de culturas y etnias que, en la mayoría de los casos hablan lenguas propias. La etnia *han*, los chinos propiamente dichos, representa el 91,6% de los habitantes de la República Popular China, que hablan algunos de los dialectos chinos; el 8,4% restante se reparte de manera muy desigual entre las 55 minorías étnicas reconocidas por el gobierno chino, alguna de las cuales representada por más de 10 millones de personas. Todas las etnias tienen su propia lengua (con la única excepción de los *hui*, musulmanes chinos), y en total se contabilizan 23 sistemas distintos de escritura.

Entre las lenguas más importantes habladas en China podemos mencionar en primer lugar al *chino mandarín*, la lengua más hablada del mundo, con más de 850 millones de hablantes. Al mismo tiempo debemos tener en cuenta que prácticamente 300 millones más también la saben hablar, aunque utilicen otros dialectos como lengua materna.

En Taiwán cerca de 90% de la población habla chino mandarín, y en Singapur en torno al 70% de los habitantes son capaces de hablarlo. Geográficamente hablando,

¹¹ Las lenguas altaicas, habladas por cerca de 70 millones de personas (66 millones corresponden a las lenguas turcas), son lenguas aglutinantes, pobres en vocales, ricas en consonantes, y que presentan el fenómeno de armonía vocálica.

la República Popular China ocupa toda la mitad norte y noreste, extendiéndose entre las provincias de Gansu y Heilongjiang y, al sureste, hasta Sichuan y la provincia de Yunnan (Mapa 2).

Mapa 2: Principales dialectos hablados en China



Fuente: Leclerc (2009)

En contraste con su gran extensión, el mandarín es el dialecto más homogéneo: habitualmente se distinguen entre 3 y 4 grupos dialectales distintos que además presentan entre sí unas diferencias en general menores a las existentes en el seno de otros grupos dialectales de más al sur. En concreto, estos 4 subgrupos del mandarín son el mandarín del norte, el del noreste (el que presenta mayor densidad), el del sudoeste (el más homogéneo) y el mandarín del este.

La variedad estándar del chino, el denominado *putonghua*¹², está basado en uno de los dialectos del mandarín, concretamente en el dialecto de Pekín. El *putonghua* no sólo es la lengua oficial de China, sino también de Taiwán y Singapur. Esto ha significado que en muchos casos haya sido impuesto en algunas regiones en detrimento de los dialectos locales, no protegidos oficialmente. A ello ha contribuido el hecho de que sea la lengua habitual de la enseñanza china.

Aparte del chino mandarín, cabe decir que en el oeste y norte de China se hablan el uigur¹³ y el mongol¹⁴, dos lenguas de la familia altaica, que son las más representativas en sus correspondientes regiones autónomas. Oficialmente, en China, dentro de la región Autónoma de Xiujiang, en el extremo noreste del país, hay cerca de 7 millones de hablantes de lengua uigur (Schwarz, 1984).

¹² El *putonghua* es la lengua común oficial de China. Tiene como base el mandarín depurado de todo regionalismo gramatical o léxico; su pronunciación es la de Pekín.

¹³ El uigur es una lengua del grupo túrquico (como el uzbeko, que cuenta con algunos miles de hablantes de China, o el kazajo, representado por más de 1 millón de hablantes del mismo Xinjiang) que antiguamente había utilizado distintos sistemas alfabéticos para escribir. La variedad principal, el uigur propiamente dicho, presenta una considerable homogeneidad, sobre todo teniendo en cuenta la gran extensión del territorio que ocupa.

¹⁴ El mongol es la lengua propia de Mongolia, donde encontramos aproximadamente 3,5 millones de hablantes, y fuera de territorio mongol, se extiende por China y algunas zonas de Rusia. El mongol, de la familia altaica, es de hecho sólo una de las 5 lenguas mongolas que se hablan en China (el mongol, el dagur, el santa, el bao'an y el mongour), aunque es la más extendida de todas. Se trata de una lengua formada por un importante número de dialectos, la mayoría similares, aunque algunos hablados en Rusia, presentan muchas más disimilitudes.

Entre las lenguas minoritarias de China, la más hablada es el *zhuang*, en torno a 14 millones de hablantes de etnia zhuang situada en el sur del país, donde coexiste un gran número de pueblos. El tibetano¹⁵ es otra lengua que pertenece a la familia sino-tibetanas y que es la lengua materna en China de 3 millones de habitantes.

Hoy por hoy la diáspora china es la más numerosa del mundo con cien millones de personas. Si nos remontamos al pasado, notamos que los flujos migratorios chinos empiezan a finales del siglo XIX, cuando los europeos sustituyeron la trata de negros por la trata de trabajadores chinos. Asimismo, la abolición de la esclavitud hizo necesaria la contratación de 8 millones de chinos para las grandes obras de la época: minas de Australia, canal de Panamá, vías de ferrocarril de Mozambique, el Transiberiano o el Central Pacific Railway en Estados Unidos. Pero, el momento cuando la inmigración china en el mundo se ha hecho más patente es a partir de 1990. Un destino predilecto de la población asiática fue Israel, país en el que este colectivo aumentó después de la desintegración de la Unión Soviética y se mantuvo elevado hacia finales de los noventa. Trabajadores chinos, coreanos o filipinos que hasta 1990 se habían dirigido a países de Asia occidental, empezaron a emigrar a nuevos países industrializados. No obstante, la crisis económica de fines de los 90 llevó a la implementación de políticas migratorias restrictivas y a la expulsión de trabajadores extranjeros legales e ilegales. Actualmente, el contingente chino se reparte por toda Europa: España, Italia, Grecia, Francia, Portugal, etc. Cabe señalar que la llegada de inmigrantes chinos por ejemplo, a Italia ha ido experimentando un progresivo aumento en los últimos años, alcanzando la cifra de 156.519 personas y actualmente ocupan la cuarta posición entre los extranjeros.

En España, la inmigración china se ha convertido últimamente en la comunidad de origen asiático más importante. El aumento de la población china se ha hecho notable desde el año 2000, aunque disponemos de datos que indican que la primera llegada significativa de inmigrantes chinos hacia España se produjo en la década de

¹⁵ El tibetano se habla en la región autónoma del Tibet, en China, en el Qinghai y el Sichuan, y por poblaciones tibetanas instaladas en Ladakh y Sikkim, en el Nepal y en Bhután.

1920¹⁶ con la aparición de los vendedores ambulantes y acróbatas de circo y durante la Segunda República (1931-1936), momento en que llegaron estudiantes chinos. La fundación de la República Popular China en 1949 supuso la expulsión de los extranjeros del país, entre los cuales se encontraban misioneros españoles refugiados en Hong Kong y Taiwán, quienes ofrecieron ayuda a los estudiantes chinos para continuar sus estudios en España. En 1970 llegaron a España taiwaneses además de chinos provenientes de Hong Kong y de otros países europeos como Bélgica, Francia, Italia, etc., donde ya habían establecido negocios. La mayoría lograron incorporarse a la vida económica y social del país mediante las inversiones realizadas en España, país poco relevante en Occidente en aquel entonces (Hong, 2002).

A partir de 1980, el principal destino de los inmigrantes chinos fue Madrid, seguido por Canarias, Cataluña, Andalucía y Valencia. En 1986, momento en que España ingresó en la Comunidad Económica Europea, y ante las expectativas de la subida generalizada del nivel de vida y las oportunidades de negocio que se les abrían, los chinos comenzaron a llegar desde su país. Hoy en día según el avance del padrón a 1 de enero de 2010, los inmigrantes chinos en España ocupan el décimo puesto en el *ranking* de las nacionalidades con 156.607 personas empadronadas, y podemos afirmar que casi han duplicado su número de residentes desde 2005 (INE, 2010). Respecto a las comunidades donde más ha aumentado el colectivo chino, cabe decir que se produce un fenómeno insólito si comparamos Madrid (Tabla 9), provincia predilecta de los chinos al principio de su migración, con Cataluña que a partir de 1995 se convierte en su punto de atracción, en un territorio lleno de oportunidades para desarrollar sus actividades empresariales, ya que era el destino para la cuarta parte de los inmigrantes chinos. Aún más, la capital de la comunidad catalana, Barcelona y su zona metropolitana alcanzaron en 2000 la primera posición, superando definitivamente a Madrid desde entonces.

¹⁶ Es la década cuando los intelectuales criticaron la cultura tradicional, estudiaron y tradujeron con avidez toda clase de obras extranjeras; asimismo el marxismo penetró en China y el partido comunista (P.C.Ch.) se fundó en 1921. Asimismo comenzaron los conflictos externos e internos, que fueron sofocados finalmente por el partido comunista. Este, una vez en el gobierno, hizo frente a los constantes brotes de disidencia con incesantes purgas y, con métodos muy particulares, se fijó el objetivo de que el país creciera económicamente y saliera del subdesarrollo. No obstante, y de acuerdo con su tradición, China continuó siendo una gran desconocida para el mundo occidental a causa de su aislamiento.

TABLA 9. Población china empadronada en las provincias con más número de residentes chinos en 2010

Provincias	Nº chinos
Madrid	42.192
Barcelona	37.487
Andalucía	14.345
Islas Baleares	4.285
Castilla la Mancha	3.579
Girona	3.527
Tarragona	3.225
Lleida	1.681

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2010)

Centrándonos exclusivamente en los datos de la Tabla 9 sobre la población china empadronada en Cataluña y sus provincias, podemos destacar que el mayor contingente de personas chinas se encuentra en la provincia de Barcelona 37.487. Siguen en orden las provincias de Girona, Tarragona y Lleida. Si comparamos la evolución de este colectivo a lo largo de los años desde 2005 hasta 2009 no hay diferencia alguna en la distribución de los inmigrantes chinos, puesto que el principal destino lo representa Barcelona, seguida de las demás provincias. Pero sí hay que añadir que la diferencia en cifras de población empadronada entre Barcelona y el resto de provincias catalanas es espectacular. En cifras absolutas, en la provincia de Barcelona, la población ha pasado de 3.700 en el año 2000 a 37.487 en la actualidad (INE, 2010). Según el INE (2008), la principal concentración de inmigrantes chinos en 2008 en la provincia de Barcelona se encuentra en la comarca de el Barcelonés (55%). Además hay que destacar las comarcas de Vallès Occidental (6,7%), Baix Llobregat (5,8%) y Maresme (5,3%) de la misma provincia de Barcelona. A nivel de municipios, después de Barcelona, en Santa Coloma de Gramanet (21%) contamos con la población china más numerosa de la ciudad y de toda España. Le siguen Mataró con 1.663 personas y L'Hospitalet de Llobregat con 1.545.

TABLA 10. Comarcas de Cataluña con mayor número de chinos a 1 de enero de 2009

Barcelona	Nº chinos	Girona	Nº chinos	Tarragona	Nº chinos	Lleida	Nº chinos
Barcelonés	26.067	Selva	456	Baix Camp	921	Segrià	1.116
Baix Llobregat	2.709	Gironès	916	Tarragonès	1.514	Noguera	85
Vallès Occidental	3.110	Baix Empordà	412			Segarra	25
Bagès	877					Garrigues	76

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Generalitat de Catalunya Departamento de Acción Social y Ciudadanía (2009).

Por lo que se refiere a los orígenes de los inmigrantes chinos, disponemos de datos (Beltrán, 2006) que indican que alrededor de 70% del colectivo chino afincado en España y en Cataluña procede del sur de la provincia de Zhejiang, del distrito de Qingtian¹⁷ y de la municipalidad de Wenzhou. Es un hecho real que la mayoría de los inmigrantes chinos eligen como destino a 12.000 kilómetros al oeste España y nos preguntamos cómo se explica este vínculo de esta ciudad con España. Es posible que existan unos elementos importantes como: la reagrupación familiar, las oportunidades económicas y la política migratoria de España. De momento resulta una incógnita, pero lo cierto es que los qingtianeses han llegado a ser población mayoritaria de origen chino en el Estado español.

Otras procedencias son las de Taiwán y Hong Kong, a partir de 1990, y de Shanghai, de ámbito urbano, inmigrantes chinos que se caracterizan por un nivel educativo medio y alto. Otros flujos migratorios provienen del norte de la provincia de

¹⁷ Qintiang es un distrito pequeño, situado en una de las provincias más ricas de China, en Zhejiang (41.446.000 habitantes) al SE del país, en el mar de la China oriental. Es una zona rural montañosa del interior, a 60 kilómetros del litoral. La ciudad de Qintiang cuenta con poca población (600.000 habitantes de los cuales 200.000 residentes en el extranjero). Es una cifra muy significativa si la comparamos con el total de la población que vive allá. Hay un refrán chino que reza: “donde hay un camino en el mundo, hay un qingtínés caminando”. Gracias a la migración internacional traducida en inversiones y remesas de sus emigrantes, la ciudad ha prosperado en los últimos años, hecho que se nota en las infraestructuras y en las coberturas de Internet y telefonía.

Fujian, una inmigración reciente en el contexto español. Asimismo, otros colectivos chinos que se asientan en España son los procedentes del noreste del país de las provincias Liaoning y Jilin y del litoral de Shandong. A diferencia de sus compatriotas de Qingtian, quienes la mayoría son propietarios de negocios, estos últimos, que llegan a España sin ningún contacto o vínculos familiares, son contratados por los qingtianeses como mano de obra sin cualificar para sus empresas y, a menudo, debido al nivel educativo alto, son empleados para dar clases de mandarín¹⁸ a sus niños. A esta gran diversidad hay que sumar a los numerosos estudiantes chinos que vienen a España para realizar estudios de posgrado, en las universidades de las grandes ciudades como Madrid, Barcelona, pero también en las de Tarragona y Lleida (Beltrán y Saiz, 2003a, 2006).

Otro aspecto significativo a destacar de la comunidad china es que después de Marruecos, es la que más ha recurrido a la reagrupación familiar como modo de entrada en España; un cuadro que podríamos completar con el porcentaje de trabajadores y residentes que carecían de documentación oficial, la llegada de inmigrantes chinos de forma regularizada, los nacimientos¹⁹ de chinos en España y la obtención de la nacionalidad española²⁰ por parte de un segmento de la población que ha tenido mayor éxito y que forma parte de la elite económica y social de la comunidad china.

Referente a los trabajos realizados por el colectivo chino en la sociedad española, señalamos su apertura al mercado laboral general (Beltrán & Sáiz, 2007). Por un lado, el sector de las pequeñas empresas familiares como la apertura de restaurantes que se encuentran en continua expansión. Por otro lado, la inserción en las industrias

¹⁸ Forma dialectal del chino, la más extendida en China. Hablada por más de 70% de la población *han*, el mandarín es la base del chino standard.

¹⁹ Para el total de la población de residentes chinos en España el 13,5% ha nacido en España, lo que para Cataluña supone alrededor de 5.700 del total de 42.291 residentes que había a finales de 2008.

²⁰ La nacionalidad española se obtiene tras un periodo de residencia oficial de diez años en el país de acogida. En España, en los últimos 25 años, casi 4.000 chinos han obtenido la nacionalidad española. La adquisición de la ciudadanía española se considera cada vez más práctica para su propio proyecto de permanencia y para una inserción paritaria, lo que indica también una apreciación de la sociedad española.

agroalimentarias del ámbito rural catalán, así como en el sector de la construcción, contratados esta vez por los autóctonos, no por los ciudadanos chinos, como en el caso de los locales chinos. Otro sector económico en el cual los chinos tienen mayor presencia es la industria textil, que en los últimos años se encuentra en crisis, pero gracias a la mano de obra china que representa cada vez más la fuerza de trabajo predominante de España, este sector ha podido aumentar su productividad. Los inmigrantes chinos ocupan los puestos de trabajo que se les ofrecen y cada vez más crean otros por cuenta propia, especialmente después de superar la difícil fase de la primera inserción. Las mayores dificultades comprobadas en la fase inicial son superadas gracias a las redes parentales y amistosas, sólo raras veces acompañadas por intervenciones de las estructuras públicas.

A finales del año pasado, el 33% de los trabajadores chinos dados de alta en la Seguridad Social en España eran autónomos, proporción que en Cataluña se reduce al 25%. En números absolutos sólo son superados por los rumanos que, ante la presión de la moratoria que les impedía ser contratados, han optado por el trabajo autónomo. En Cataluña los 5.104 autónomos chinos se aproximan a los 5.299 rumanos, que destacan sobre el colectivo marroquí y el italiano. Otra de las características de este grupo de inmigrantes es que la mayoría de los trabajadores autónomos son mujeres (Sáiz, 2005b). La integración de los chinos en la sociedad española, su incorporación a la vida económica y social del país receptor se está realizando paulatinamente, aunque la población autóctona miran a los chinos con lupa y microscopio (Zhao, 2002) por ser un colectivo totalmente diferente del europeo, con otra cultura, mentalidad y modo de vida. Es por esto que ellos mismos piensan que deben esforzarse más que otros inmigrantes para integrarse (Dai, 2002). La imagen negativa que se tiene de los chinos se debería eliminar y, consecuentemente, empezar a acostumbrarse a convivir con una minoría a la que es preciso darle tiempo para integrarse de la manera más óptima posible.

A raíz de los elementos señalados hasta ahora, podemos finalizar este apartado recalcando que la inmigración china es muy diferente de las demás, puesto que no vienen a buscar empleo en las empresas nacionales, son un componente esencial del

movimiento expansivo que necesita instalar comerciantes y empresarios en todo el mundo. La creación de empresas es el objetivo base de la inmigración. El activo de las personas chinas en España y en Cataluña en particular, su carácter bicultural, de puente entre China y España, es inestimable para el futuro del país, donde la globalización y la internacionalización de la economía son fenómenos inevitables.

2.2.3. LA INMIGRACIÓN EN LLEIDA Y LAS TERRES DE PONENT. EL CASO DE LAS POBLACIONES DE ORIGEN RUMANO Y CHINO.

Dado el fenómeno en acenso de la inmigración, la ciudad de Lleida y les *Terres de Ponent* han cambiado en muy poco tiempo su configuración étnica y social. El total de de la población extranjera en Lleida aparece reflejada en la Tabla 11.

TABLA 11. Total población extranjera empadronada en Lleida

Nacionalidades	Total población empadronada
Rumania	21.720
Marruecos	15.338
Colombia	3.286
Ucrania	2.894
Bolivia	1.556
Ecuador	1.554
China	1.681
Argentina	967
Perú	868
Rusia	759

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2010)

Lleida resulta ser, de este modo, la ciudad catalana con un número elevado de inmigrantes, en concreto 80.127 extranjeros a uno de enero de 2010 y cuenta con el 67,14% de toda la población extranjera empadronada en Cataluña.

De acuerdo con los datos publicados por la Generalitat de Cataluña, Departamento de Acción Social y Ciudadanía (2009), más de la mitad de la población se engloba en la franja de edad que abarca desde los 15 a los 44 años, lo que quiere decir que la mayoría de la población está en edad productiva. La población joven extranjera juega un papel importante para mantener una dinámica económica y social que evite el abandono irreversible de partes del territorio catalán.

TABLA 12: Población extranjera por comarcas empadronada en las Terres de Ponent

Comarcas	Total población	Población extranjera	Principales nacionalidades
Alt Urgell	22.017	3.415	Portugal
Alta Ribagorça	4.408	841	Rumania
Garrigues	20.488	2.537	Rumania
Noguera	40.155	6.809	Rumania
Pallars Jussà	14.163	2.235	Marruecos
Pallars Sobirà	7.645	1.286	Rumania
Pla d'Urgell	37.060	7.145	Rumania
Segarra	22.917	5.827	Rumania
Segrià	204.382	38.205	Rumania
Solsonès	13.909	2.149	Marruecos
Urgell	36.880	6.950	Marruecos
Vall d'Aran	10.353	2.439	Rumania

Fuente: Generalitat de Cataluña, Departamento de Acción Social y Ciudadanía (2009).

Tal como se desprende de la Tabla 12 la población rumana es la que predomina en 8 de las comarcas leridanas, dato muy significativo de la ubicación de este colectivo inmigrante en continua alza. Este incremento de la población inmigrante rumana es notable y la tendencia podría llevarnos a concluir que dicho aumento va a ser imparable durante los próximos años. Cabe resaltar también que la inmigración rumana está distribuida por todos los territorios catalanes, con un porcentaje muy alto en el ámbito rural.

Por otra parte, según los datos proporcionados por Generalitat de Catalunya, Departamento de Acción Social y Ciudadanía (2009), ocho poblaciones que superan los 2.500 habitantes cuentan con más del 30% de inmigrantes. En la comarca del Segrià los inmigrantes alcanzan los 38.205 habitantes. A diferencia de la población rumana que se sitúa en el primer puesto con un 23,4%, la población china ocupa la séptima posición con 2,9%. Lleida es la capital de la comarca del Segrià y de la demarcación que lleva el mismo nombre. Es un centro demográfico y económico importante en la Cataluña interior y basa su economía en el sector agroalimentario y en servicios de todo tipo.

Por otro lado, en la comarca de la Segarra los inmigrantes ascienden a 5.827, entre los cuales el colectivo rumano está a la cabeza de las nacionalidades y a mucha distancia se sitúan los inmigrantes chinos con sólo un 0,4%. No es una sorpresa que la Segarra se mantiene como la comarca de Lleida que acoge una mayor proporción de inmigrantes respecto a su número de habitantes, siendo en este sentido la segunda de toda Cataluña por detrás de l'Alt Empordrà. Y un ejemplo representativo es el municipio de Guissona, donde el 44% de sus habitantes son de origen extranjero. En menos de una década, Guissona ha doblado su población por necesidad de mano de obra en el GAG (Grupo Alimentario Guissona), un grupo empresarial en el que el 42% de los trabajadores son extranjeros, entre los que destacan como colectivos más representativos, el ucraniano y el rumano. Dado que el 80% de la población de Guissona depende económicamente del grupo alimentario, y que año tras año se necesitan ampliar las actividades y los negocios pese a la recesión global de la economía, próximamente se estima que el crecimiento del pueblo superará 50% de población extranjera.

En el extremo opuesto se halla les Garrigues, la comarca con menor proporción de extranjeros de Lleida (un 8,96% de su población) que mantiene uno de los porcentajes más bajos de toda Cataluña.

Referente al colectivo chino asentado en Lleida y en les *Terres de Ponent* podemos afirmar que su presencia es escasa en comparación con la población rumana. A pesar de su número reducido, cabe decir que tiene un peso importante siendo el primer contingente de origen asiático en cifras absolutas en Lleida, en Cataluña, y en todo el Estado español.

3. LA LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EXTRANJERÍA E INMIGRACIÓN

3.1. POLÍTICA DE LAS MIGRACIONES²¹ EN EL ÁMBITO DE LA UNIÓN EUROPEA

Como consecuencia del creciente desplazamiento de personas de diferentes países hacia otras fronteras, los estados de la UE²² empezaron a desarrollar políticas de cooperación policial y judicial, relacionadas con el tema de la inmigración, cuyas medidas están afectando enormemente a las políticas migratorias y de organización nacional tanto en los países de origen como en los de destino, convirtiéndose en uno de los aspectos fundamentales de las relaciones internacionales contemporáneas.

En el ámbito europeo, en 1985 se firmó el acuerdo de Schengen, por parte de Alemania, Francia, Bélgica, Holanda y Luxemburgo. Se trata de un acuerdo intergubernamental que no formaba parte de las instituciones comunitarias, cuyo objetivo principal era suprimir los controles en las fronteras entre los países firmantes a cambio de asegurar el control de las fronteras exteriores comunes, con el fin de garantizar la seguridad de los ciudadanos. Posteriormente a la firma de los acuerdos se unieron Italia (1990), España y Portugal (1991), Grecia (1992) y Austria, Finlandia y Suecia (1995).

Además del convenio de aplicación Schengen hubo otros convenios intergubernamentales que afectaron a las políticas desarrolladas en relación a los extranjeros. En primer lugar, debemos referirnos al denominado Convenio de Dublín de 1990, por el cual se quería terminar con el fenómeno del éxodo de refugiados por la Unión Europea. Este convenio establece que serán los países que dejen entrar a una persona de terceros países quienes examinen y resuelvan los expedientes de asilo con efectos para toda la Unión.

²¹ Es una política íntimamente ligada al control de los flujos migratorios que debe de atender y propiciar, mediante políticas y medidas idóneas, la correcta integración y acomodación de los trabajadores inmigrantes, su reagrupación familiar, el conocimiento del idioma y costumbres del país de acogida, la educación de sus hijos, la sanidad, etc. (Segarra, 2002).

²² Actualmente la UE cuenta con 27 estados miembros, entre los cuales están presentes también Bulgaria y Rumania, países que se adhirieron en 2007, gracias al acuerdo unánime de los demás estados miembros.

3. La legislación en materia de extranjería e inmigración

A partir de este convenio, los ministros de la Unión Europea adoptaron una serie de reglas sobre la inmigración en Londres (1992) y Copenhague (1993) que insistían en la necesidad de aplicar en su totalidad el convenio de Dublín y daban una serie de recomendaciones para que los estados no examinaran las solicitudes de asilo denominadas abusivas e infundadas. También en estas reuniones se señalaban criterios para la armonización de las legislaciones sobre la reagrupación familiar y en materia de expulsión de extranjeros.

Hasta la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam²³ en 1997, que modificó el Tratado de la UE (Tratado de Maastricht²⁴ de 1992), la inmigración era una política desligada expresamente de la política comunitaria, si bien se hallaba directamente implicada a través de los Tratados de Schengen.

Con el objetivo de construir un ámbito europeo de libertad, seguridad y justicia, en la cumbre de Tampere de 1999, se propuso desarrollar, entre otras medidas, un procedimiento común de asilo, aproximar las legislaciones nacionales referidas a condiciones de admisión y residencia de los no comunitarios, y conseguir un estatuto jurídico de los extranjeros cercano al de los europeos. En suma, se incorporaron criterios de “integración” de los inmigrantes, aunque sin asegurar su plena equiparación de derechos, mientras en la práctica se siguió reforzando la cooperación policial bajo la perspectiva de controlar la inmigración.

²³ El Tratado de Ámsterdam es un tratado de la UE que se firmó el 2 de octubre de 1997, y entró en vigor el 1 de mayo de 1999. Amplió las competencias del Parlamento europeo e introdujo cuatro temas clave: el empleo y los derechos de los ciudadanos, la libre circulación (convenio de Schengen), la política exterior y de seguridad común (PESC) y la reforma institucional en previsión de una futura ampliación de la UE.

²⁴ El tratado de Maastricht es un tratado de la UE, concluido en 1991 y suscrito por todos los estados miembros de la Comunidad europea en 1992 en Maastricht. Entró en vigor el 1 de noviembre de 1993. Sentó las bases de la Unión económica y monetaria, con el establecimiento de una moneda única (euro) y de la unificación política de los estados miembros, a través de la política exterior y de seguridad común (PESC). Establece la idea de una ciudadanía de la Unión. Frente a la inmigración el tratado establece una distinción jurídica y jerárquica entre europeos comunitarios y “no comunitarios”. Los inmigrantes de otros estados quedan excluidos de este marco: su participación activa en la construcción cotidiana de las sociedades europeas no se ve reconocida en el plano jurídico y político. Maastricht no definía una política comunitaria de inmigración, seguían prevaleciendo las decisiones de los estados y sólo podían tomarse resoluciones de alcance europeo a partir de las decisiones unánimes. En 1997 se revisó el tratado para hacer posible la ampliación de la UE a otros países europeos. Esta revisión dio lugar al tratado de Ámsterdam.

3. La legislación en materia de extranjería e inmigración

En la Conferencia intergubernamental que terminó en Niza el 10 de diciembre de 2000 volvió a incluirse la emigración como objetivo prioritario y común a todos los estados miembros de la Unión. En este sentido, la emigración se contempla en el tratado de Niza, firmado por los Estados de la UE el 26 de febrero de 2001, como un tema al que debe prestarse especial atención. Por último, en la cumbre de Estocolmo celebrada en 2001 se afirmó, por un lado, la necesidad de abrir el espacio europeo para la circulación de capitales, mercancías y personas comunitarias y, por otro lado, controlar las fronteras exteriores para los procedentes de países no comunitarios. La cumbre de Laeken (Bruselas) de 2001 fue el punto de partida para la creación de la Convención sobre el futuro de Europa, que inició un debate sobre las reformas de la UE. La reflexión sobre la evolución de la UE prosiguió con la Convención europea (2002-2003), que elaboró un proyecto de constitución europea. Este fue firmado por los jefes de estado y de gobierno en octubre de 2004, pero su ratificación – aprobada por más de la mitad de los estados miembros – quedó muy comprometida tras su rechazo por Francia y Países Bajos en los referéndums de mayo y junio de 2005.

En 2008 el Parlamento Europeo aprobó la ley de repatriación de inmigrantes “sin papeles”, como primer paso para lograr una política de inmigración común para toda la Unión Europea. La ley promueve el retorno voluntario en una normativa común a todos los países miembros de la Unión donde se regula el retorno de inmigrantes irregulares que llegan de países no comunitarios.

Una vez revisadas las líneas generales de actuación por parte de la UE, en lo que sigue procederemos a explicar en qué se traduce la política de integración de los inmigrantes en el Estado español, en general, y en Cataluña, en particular.

3.2. ASPECTOS GENERALES DE POLÍTICA MIGRATORIA EN ESPAÑA Y CATALUÑA

En España, pese a que es un país en el que el fenómeno de la inmigración es relativamente reciente, se ha adaptado una legislación sobre extranjeros muy restrictiva. No es cuestión de examinar con exhaustividad la legislación sobre la materia, pero lo primero que hay que decir es que España está a la cabeza en la aplicación de las decisiones que se han ido tomando en lo que se ha denominado el espacio Schengen. En los años 80 se produce la reforma del código civil sobre la nacionalidad, la ley de asilo y refugio de 1984 y su Reglamento de 1985 y la ley de derechos y libertades de los extranjeros de 1985 – de ahora en adelante “ley de extranjería” – y su reglamento de 1986 el cual ha sido modificado en febrero de 1996²⁵. Si la ley de asilo y refugio del 84 era bastante generosa y adaptada a los convenios internacionales, la ley de extranjería nació con una vocación restrictiva y policial. La entrada en vigor de dicha ley supuso que una gran parte de los residentes extranjeros en España se convirtieran en inmigrantes ilegales, de ahí que el gobierno tuvo que establecer unos procesos de regularización extraordinarios para legalizar su residencia de acuerdo a los nuevos criterios restrictivos de la ley. A partir de los años 90 se producen una serie de reformas normativas, tanto en las leyes como en sus reglamentos, que tienen como justificación el hecho de que España se está convirtiendo en un país de inmigración y que ello, en el contexto de Europa sin fronteras, supone el control de los flujos migratorios. Los criterios puestos en práctica a partir de estas normas introdujeron dificultades importantes para ciertos colectivos de inmigrantes que, al no contar con un contrato laboral en regla, se vieron imposibilitados para acceder a una autorización de residencia. De esta forma se fue produciendo un incremento de la inmigración irregular enfrentada a políticas de control policial. En 1991 se puso en marcha una operación de regularización de extranjeros que incorporó a más de 100.000 inmigrantes a la situación

²⁵ En febrero de 1996 se reformuló el Reglamento de la Ley de 1985, en la línea de aumentar los períodos de vigencia de los permisos de trabajo y residencia, y se abrió un nuevo período de regularización o redocumentación al que podían acceder todos los extranjeros que hubieran entrado al país antes de enero de ese año y hubieran tenido alguna vez un permiso de trabajo o residencia, o bien fueran familiares de estas personas.

3. La legislación en materia de extranjería e inmigración

de “legalidad”; se creó un ente administrativo (Dirección General de Migraciones) y se estableció la coordinación entre diversos departamentos de la administración central (Comisión Interministerial de Extranjería, en 1992); se puso en marcha una política de contingentes laborales a partir de 1993²⁶ con el fin de regular las nuevas entradas de trabajadores no comunitarios, se aprobó un Plan de Integración Social de Inmigrantes en 1994 y se creó un organismo de participación social (Foro de la Inmigración).

Una vez firmado el Acuerdo de Schengen por parte de España en 1993, y como consecuencia del Tratado de Maastricht, se estableció una diferencia clara entre los extranjeros comunitarios y los de terceros países; a partir de entonces los primeros no necesitan permiso de trabajo para establecerse en España y se produjo la primera y única reforma de la Constitución²⁷ de 1978 para otorgarles el derecho al voto en elecciones municipales.

Actualmente²⁸ la política de inmigración española depende, sobre todo, de la ley de extranjería (Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social – BOE, del 12 de enero) aprobada en diciembre de 2000, que regula el régimen de entrada, diversas situaciones de estancia en España y expulsión del territorio nacional, así como las condiciones para ejercer la actividad laboral.

²⁶ Desde 1993, se inició el plan de contratar a los trabajadores directamente en los países de origen, con el fin de desincentivar los desplazamientos irregulares, e indicar que la única vía de acceso al empleo regular pasaba por realizar los oportunos trámites ante las embajadas y consulados españoles. En la práctica la utilización de este método como canalización de nuevos flujos migratorios ha sido poco utilizada; el grueso de los inmigrantes sigue llegando por su cuenta.

²⁷ La constitución de 1978 (art. 13) reconoce a los extranjeros los derechos y deberes fundamentales recogidos en el título I, excepto el derecho a participar en asuntos públicos: intervenir como elector o candidato en los procesos electorales y acceder a funciones y cargos públicos con las excepciones previstas por la ley (como el derecho de sufragio activo en las elecciones municipales, atendiendo a criterios de reciprocidad recogidos en tratados internacionales). Asimismo, el código civil atribuye a los extranjeros iguales derechos civiles que a los españoles, salvo lo dispuesto en las leyes especiales y en los tratados.

²⁸ En estos momentos existe un borrador de nueva ley de extranjería, criticado por asociaciones y colectivos que defienden los derechos de las personas extranjeras, ya que introduce criterios más restrictivos y limita algunos derechos actuales.

3. La legislación en materia de extranjería e inmigración

La estancia de los inmigrantes en España se ve marcada desde su llegada por una serie de circunstancias relativas a su situación legal. Se puede decir que uno de los grandes problemas de estas personas una vez asentadas en España está en la regularización de sus documentos.

El **artículo 13** de esta Ley refleja las situaciones con que los extranjeros pueden encontrarse en España:

Estancia: No puede superar los noventa días, a no ser que, antes de terminar dicho plazo, se obtenga prórroga de estancia o permiso de residencia.

Residencia: Supone la obtención de un permiso, prorrogable a petición del interesado, si concurren circunstancias análogas a las que motivaron su concesión. La validez máxima de los permisos y sus prórrogas no podrá exceder de cinco años, salvo en supuestos de arraigo social, en las condiciones que se determinen reglamentariamente.

El **artículo 11** de la misma Ley plantea los requisitos para entrar en España:

Documentación:

Pasaporte o título de viaje o visado En algunos casos se puede entrar sólo con el pasaporte sin visado para estancias inferiores a tres meses en un período de seis o para tránsitos de menos de cinco días. Se ha suprimido el visado para países de Hispanoamérica y otros con tratados bilaterales. Los ciudadanos de la UE, Espacio Económico Europeo y Andorra, Antillas Holandesas, Malta, Mónaco y Suiza, pueden entrar en España con tarjeta nacional de identidad.

Si se cumplen los requisitos del artículo 11, los inmigrantes obtienen el *Permiso de Estancia o Residencia*, encontrándose en una de las situaciones comentadas más arriba (artículo 13): Estancia o Residencia.

Por lo que a los permisos de residencia se refiere, cabe decir que la Ley los clasifica en:

- Permiso de residencia inicial cuya validez no podrá exceder un año y es posible su renovación por un período máximo de 2 años.

3. La legislación en materia de extranjería e inmigración

- Permiso de residencia ordinario para los extranjeros que acrediten tres años de residencia legal en España, cuya validez es de 3 años.
- Permiso de residencia permanente para los extranjeros que acrediten haber estado en España durante seis años.
- Permiso de residencia por circunstancias excepcionales para los supuestos previstos en la Disposición Adicional Primera del Reglamento Regulador del Derecho de Asilo y de la Condición de Asilado, cuya validez es de un año.
- Permiso de residencia por reagrupamiento familiar.
- Permiso de residencia de hijos de extranjeros nacidos en España.
- Permiso de residencia para ciudadanos marroquíes (firmado en Rabat el 6 de febrero de 1996).

La ley 4/2000 fue reformada por la ley 8/2000 cuyo Reglamento de aplicación entró en vigor en el verano de 2001. Posteriormente se promulgó la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social que, a su vez, había sido modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre.

Con esta nueva Ley, comúnmente conocida como Ley de Extranjería, se viene a reformar y a mejorar la anterior ley de 2000, en un intento de favorecer la inmigración legal y la integración de los extranjeros en la sociedad española. Esta ley se limita a modificar a la anterior, añadiendo aquellos aspectos que deben adaptarse a la legislación europea con el fin de que haya una uniformidad en toda la Comunidad Europea.

Dado la complejidad de la Ley así como la variedad de artículos modificados, nos vamos a limitar a exponer aquellas situaciones que afectan de forma más directa a los inmigrantes.

Artículo 1

Se modifican aspectos relacionados con los visados y la residencia. Los nuevos tipos de visados pueden ser: visado de tránsito, visado de estancia, visado de residencia,

3. La legislación en materia de extranjería e inmigración

visado de trabajo y residencia y visado de estudios. El interés del nuevo visado se centra en que se dota al extranjero de una acreditación personal, que le sirve para acreditar su situación, que le permitirá permanecer en España y la posibilidad de buscar un trabajo. Sobre la residencia, la ley estipula que los residentes temporales o permanentes son aquellos extranjeros que se encuentran en España y tienen una autorización de residencia. Para obtener la residencia los extranjeros deben cumplir una serie de requisitos, como carecer de antecedentes penales.

De gran importancia para los extranjeros que viven en España es la reagrupación familiar y, en este sentido, se han modificado y añadido varios puntos, todos tendentes a lograr que de una forma legal los residentes extranjeros en España puedan traer a sus familias. El requisito previo para alcanzar esta reagrupación familiar es que el peticionario sea titular de una autorización de residencia independiente. Éste es un derecho sólo aplicable a los regulares y destinado exclusivamente a reagrupar al cónyuge, hijos menores de 18 años y ascendientes que dependan del reagrupante o su cónyuge siempre que acredite un alojamiento adecuado, medios suficientes para su sustento y el reagrupante haya residido legalmente un año en España y tenga autorización para residir al menos otro año.

Es decir, que un extranjero, aún cuando sea residente, no tiene derecho a vivir en familia salvo que cumpla una serie de requisitos. Respecto a los trabajadores temporales, estos no pueden traer a sus familias antes de dos años de residencia legal, lo que no facilita la integración, sino que refleja el concepto de lo que es el trabajador extranjero para el legislador: mano de obra que no debe generar gastos sociales.

En el año 2004 aparece el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, cuyos contenidos básicos no se modifican: permanece sin cambios la ley de extranjería de 2003. El nuevo reglamento mantiene la “situación nacional de empleo” como criterio fundamental de admisión de nuevos trabajadores inmigrantes, para los que se diseñan

dos grandes líneas de actuación. Por una parte, la gestión de las nuevas entradas sigue encomendada a los contingentes laborales y permisos de temporada, aunque se ha reabierto la vía del régimen general y, sobre todo, se está potenciando la contratación “en origen” (inmigrantes que llegan con contrato de trabajo). Por otra parte, para los trabajadores en situación irregular que ya se encuentran en España se ofrecen dos procedimientos, uno coyuntural (la “normalización” laboral realizada entre febrero y mayo de 2005) y otro de carácter permanente (el arraigo laboral²⁹). De esta manera, las autoridades parecen reconocer que no es posible canalizar enteramente los flujos de inmigración laboral a través de los mecanismos de entrada regularizados, ya que continuarán existiendo flujos irregulares y para éstos deben establecerse mecanismos de regularización (Colectivo IOÉ, 2008).

La política migratoria desarrollada entre 1997 y 2004 disminuyó las opciones para contratar legalmente a inmigrantes pero, sin embargo, la demanda tanto para empleos regulares como para los de la economía sumergida ha crecido en los mercados de empleo. Cabe notar que, a pesar de los decretos relacionados con la ley de extranjería, se siguen manteniendo importantes restricciones: la inmigración reducida a su papel de suministrador de mano de obra. En estas circunstancias la reducción de los índices de irregularidad producidas por la regularización de 2005 (centrada en los empleos que permanecían sumergidos debido a las trabas administrativas existentes) puede verse contrarrestada por la persistencia de la economía irregular, así como por las dificultades que encuentran para obtener papeles las personas desempleadas, los trabajadores por cuenta propia, o quienes se encuentran parados o “inactivos” (Colectivo IOÉ, 2008).

En lo que a Cataluña se refiere, las primeras iniciativas globales en política migratoria partieron del movimiento asociativo. En 1991, un conjunto de organizaciones presentó las “Propuestas de Girona”, que establecían actuar en ámbitos como la legislación, la vivienda, la educación, el trabajo, etc. para conseguir la

²⁹ Esta figura permitirá regularizar a los trabajadores que acrediten al menos dos años de estancia continuada en el país y un año de relación laboral demostrable.

integración de los inmigrantes. En 1992 se creó la Comisión Interdepartamental de Inmigración con el fin de coordinar las prácticas de los Departamentos. Tras un año de elaboración por parte del gobierno, entidades sociales, asociaciones de inmigrantes y sindicatos se presentó el I Plan Interdepartamental de Inmigración 1993-2000. En el año 2000 se creó la Secretaría de Inmigración, adscrita a Presidencia; en el 2001 se aprobó el II Plan Interdepartamental de Inmigración 2001-2004 y el Pleno del Parlamento de Cataluña aprobó el documento elaborado por una Comisión de Estudios sobre políticas de inmigración para orientar la actuación gubernamental. En 2005 se elabora el Plan de de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008³⁰, que plantea derechos básicos como aspectos competenciales y el concepto de ciudadanía.

El Plan de de Ciudadanía e Inmigración parte de un discurso coherente y bien orientado donde aparecen por primera vez elementos importantes: el concepto de ciudadanía ligado a residencia y con referencia explícita al derecho al voto, la necesidad de una actuación reivindicativa hacia el estado para permitir la ciudadanía plena, la crítica de los planteamientos defensivos en política migratoria, la voluntad de universalizar los servicios superando la separación administrativa entre inmigración regular e irregular, el compromiso de construir un proyecto cultural y político abierto y plural, la necesidad de actuaciones transversales y coordinadas, así como la dotación presupuestaria como condición necesaria para una actuación eficaz.

Los próximos años serán decisivos ya que la inmigración seguirá siendo un elemento constitutivo de la sociedad catalana, y los hijos y las hijas de los inmigrantes tendrán una presencia creciente. La igualdad de oportunidades es un reto central y por lo tanto en Cataluña el modelo debe ser claro, desarrollando medidas que lo posibiliten:

³⁰ Entre las políticas iniciadas por el Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008 cabe destacar las siguientes:

- educación: creación de “aulas de acogida” en los centros escolares y establecimiento de mecanismos de matriculación para evitar la guetización.
- sanidad: se han desarrollado mecanismos para garantizar la igualdad de acceso a la salud (intérpretes, campañas, especialidades, etc.), aunque los recursos son insuficientes.
- políticas sociales: la inmigración pone en evidencia la debilidad previa del estado de bienestar y el racismo social se aviva ante la competencia por unos recursos insuficientes, lejos de la media europea.

planes de acogida, políticas de integración, lucha contra la exclusión social, acceso de toda la población a los derechos sociales y políticos, sensibilización social, lucha contra el racismo. Con todo esto, se debería combatir el marco estructural discriminatorio que crea la normativa de extranjería.

3.3. EL SISTEMA EDUCATIVO CATALÁN: EL CATALÁN LENGUA DE LA ESCUELA

Con la caída del anterior régimen, se procedió a una nueva configuración al Estado. Uno de los aspectos más destacados fue la búsqueda de una fórmula de convivencia bilingüe para la ciudadanía de la mayor parte de la Comunidades con presencia de lenguas diferentes al castellano, como es el caso de Cataluña.

El hecho de que en una sociedad funcionen de forma habitual dos o más lenguas no es algo fuera de lo común. Sin embargo, cada situación de contacto de lenguas tiene su propia especificidad, que viene determinada por los factores históricos, sociales, políticos, económicos y culturales que han llevado a que se produzca esa situación y que dejan su impronta en las lenguas y en los usos lingüísticos, así como en los hábitos, las actitudes y los valores de los miembros de esa comunidad.

En el caso de Cataluña han sido básicamente dos los factores que han determinado la extensión de la lengua española. Por una parte la histórica imposición de dicha lengua por parte del estado central, motivada por razones política e ideológicas, y, por otra parte, el fenómeno migratorio – especialmente durante los años sesenta y setenta – que ha hecho que oleadas de personas de habla española hayan llegado a Cataluña y se hayan instalado en la comunidad catalana. Hay que señalar que la coincidencia entre la lengua de los inmigrantes y la entonces única lengua oficial en Cataluña favoreció el uso generalizado del español.

Posteriormente esta situación ha ido cambiando debido a diversos factores:

1. La cooficialidad del catalán y su reconocimiento jurídico como lengua propia del país.
2. La promulgación de decretos que regulan su uso.
3. El traspaso de competencias del Gobierno Central al Gobierno de la Generalitat.
4. El cese prácticamente total de la inmigración procedente de otras zonas del Estado español.

Los factores mencionados también están provocando cambios, al menos parcialmente, en los valores sociales que se asignan a cada una de las dos lenguas, especialmente al catalán (Woolard, 1991). La lengua catalana³¹ es una lengua de prestigio a cuyo conocimiento se puede acceder a través de la escuela y se la puede ver como un instrumento útil y conveniente para moverse en determinados ámbitos de la vida social.

Atendiendo a la legislación vigente, Cataluña³², junto con otras Comunidades Autónomas ha determinado como lengua vehicular la lengua autonómica propia, reservando la enseñanza del castellano a algunas áreas de conocimiento. En otras palabras, la Comunidad catalana ha regulado la oficialidad del catalán en todos los niveles, grados y modalidades del sistema educativo y, consecuentemente con ello, los escolares, al finalizar la enseñanza obligatoria, deben dominar las dos lenguas oficiales, independientemente de cual sea su lengua familiar. La enseñanza se organiza, bien en lengua catalana con el castellano como asignatura, bien como programa bilingüe. En este último caso se puede hablar de unas tipologías enormemente variadas que dependen de factores diversos (conocimiento de catalán por parte del profesorado,

³¹ Como es sabido, el catalán es una lengua románica hablada en Cataluña, Andorra, Comunidad Valenciana, parte del departamento francés de Pirénées-Orientales, franja oriental de Aragón, islas Baleares y ciudad de Alguer (Cerdeña). El área lingüística del catalán ocupa una extensión de 60.000 km² y su número de hablantes se acerca a los 10 millones.

³² Ley 7/1983, del 18 de abril, de normalización lingüística de Cataluña en el ámbito de la enseñanza (DOGC, 359, 31/08/1983). Decreto 362/1983, del 30 de agosto, sobre la aplicación de la Ley 7/1983, del 18 de abril, de normalización lingüística de Cataluña en el ámbito de la enseñanza no universitaria, modificada por el Decreto 576/1983 de 6 de diciembre (DOGC, 415, de 9 de marzo de 1984) (DOGC, 359, 31/08/1983).

3. La legislación en materia de extranjería e inmigración

lengua inicial de aprendizaje, número de alumnos, etc.). No obstante, cabe decir que gracias a este planteamiento y dadas las actitudes positivas de la población de habla castellana hacia la enseñanza en catalán, se posibilitó la extensión de numerosos programas de inmersión lingüística (enseñanza en catalán a niños de lengua familiar castellana).

Asimismo, es importante señalar que, en su momento, a través de la Orden del 9 de julio de 1985 quedó regulada definitivamente la formación del profesorado en la que la obtención del título de <<Mestre de Català>> (se conseguía a través del segundo ciclo del reciclaje del profesorado en lengua catalana) quedaba en manos de la realización de la Diplomadura de Magisterio en la especialidad de <<lenguas>>. Además se mantenía el primer ciclo de reciclaje que, junto a un Certificado de Capacitación en Lengua Catalana, habilitaba para la enseñanza en catalán en los primeros niveles de la enseñanza. Una de las novedades más importantes de esta Orden consistía en añadir a los contenidos lingüísticos y culturales, contenidos didácticos relativos a la práctica de la enseñanza bilingüe para poder obtener la certificación o superar el primer ciclo de reciclaje. Con posterioridad, en relación con el profesorado de la enseñanza secundaria, el Departament d'Ensenyament reguló la necesidad de poseer el certificado de aptitud para enseñar en lengua catalana para acceder a cátedras, obtener comisiones de servicio o trasladarse.

La trayectoria recorrida por el Gobierno catalán en el ámbito educativo comportó, en buena medida, la adopción y despliegue gradual de instrucciones tendentes a adecuar la anterior escolaridad monolingüe en español, al marco legal de doble oficialidad de lenguas. Dicha acción educativa fue ajustada, en lo sustancial, a lo establecido a este respecto por las disposiciones legales.

En la actualidad, del análisis de la legislación aprobada por la Comunidad catalana se desprende, por un lado, una progresiva promoción de la lengua catalana como lengua de acogida para la integración de alumnos extranjeros en el sistema educativo, y por otro, el establecimiento como objetivo de la política lingüística

educativa que los alumnos logren unos altos niveles de competencia en las lenguas oficiales de la Comunidad, y una potenciación del inglés como lengua extranjera.

No obstante, e independientemente de la legislación vigente en el ámbito educativo catalán, hemos de reconocer que la realidad es más compleja de la que nos podemos esperar, y que, en la mayoría de las ocasiones, el alumnado inmigrante presenta una serie de dificultades específicas que requieren una atención educativa, y que a menudo se manifiestan en problemas curriculares diversos. Así, Siguán (1998: 107) afirma que “es evidente, y es que interesa hacer notar, que los alumnos inmigrantes, a igualdad de capacidades intelectuales presentan por distintos motivos, con más frecuencia retrasos y necesitan más adaptaciones curriculares que los autóctonos”. Estas carencias se traducen en la dificultad para seguir con normalidad los procesos de aprendizaje, en la incomprensión y desorientación ante las diferentes situaciones de la vida escolar y en las limitaciones para actuar con el grupo. Es evidente que el desconocimiento de la lengua vehicular, de la lengua catalana, supone un obstáculo para la integración socio-educativa y puede producir un desfase curricular importante. Tal y como hemos señalado, la realidad bilingüe de la sociedad catalana y de su sistema educativo, puede ser una de las dificultades específicas del alumnado de origen inmigrante. Éstos tienen el derecho, como todos los alumnos escolarizados en el sistema educativo catalán, de formarse en las dos lenguas, hecho que facilitará su integración plena en la sociedad catalana, tanto en su sistema laboral como en el cultural. En muchos casos el alumnado inmigrante desconoce ambos idiomas, ya que proviene de países de habla no hispana, y por tanto, esta problemática provoca la necesidad de tomar medidas especiales y personalizadas para favorecer la integración en términos de igualdad de estos alumnos. Asimismo, y debido a las deficiencias de nivel académico, unidas a las posibles dificultades en el nivel lingüístico que planteábamos anteriormente, en muchos casos se precisan adaptaciones curriculares de los contenidos académicos del curso en el que está matriculado el alumno, haciendo un especial hincapié en los conceptos y herramientas básicas del curso. Este último aspecto, presentado aquí brevemente, será retomado con más detalles en el capítulo 4, apartado 2.

3.4. EL PLAN PARA LA LENGUA Y LA COHESIÓN SOCIAL (PLAN LIC): *LES AULES D'ACOLLIDA*

La incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo plantea tantos beneficios potenciales como retos. Es una realidad que este alumnado aporta a la sociedad un capital humano que ningún país puede desperdiciar, puesto que no sólo contribuye al crecimiento económico sino también al desarrollo y al bienestar social. Asimismo, la introducción de la diversidad en el sistema permite la adquisición de conocimientos y competencias y fomenta un desarrollo dinámico e innovador en las sociedades. Por otra parte, la educación sienta las bases y crea las condiciones para que los inmigrantes puedan llegar a formar parte activa de la vida política, económica, social y cultural de la sociedad de acogida.

En el momento de incorporación a la escuela las necesidades especiales del alumnado inmigrante están relacionadas con el desconocimiento de la cultura, las tradiciones, las normas y los hábitos de la comunidad escolar y de la sociedad de acogida y la adquisición de competencias lingüísticas, especialmente para aquellos que provienen de países que no son hispanohablantes. Por otra parte, las administraciones educativas tienen la obligación de garantizar la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo, “atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos” (art. 78.2 LOE). Para la consecución de este objetivo corresponderá a las administraciones educativas “desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente” (art. 79 LOE).

En este contexto, el ejercicio del derecho fundamental a la educación por los inmigrantes constituye sin duda uno de los instrumentos esenciales para una efectiva integración de éstos en la sociedad de acogida. Efectivamente, frente a la respuesta tradicional del sistema educativo a través de la asimilación del alumnado inmigrante o

segregación de los grupos minoritarios, la integración a partir del reconocimiento de derechos pretende el reconocimiento de la diversidad como un elemento enriquecedor para todos (Torres, 1997).

En la actualidad nos aproximamos a la adopción de un currículum destinado al conjunto del alumnado, con incorporaciones de las diferentes perspectivas socioculturales presentes en el sistema educativo. Si bien es cierto que la pluralidad de los centros escolares públicos, concertados y privados, así como la política educativa de las distintas Comunidades Autónomas tras la asunción de competencias en educación, introduce diferencias en las estrategias desarrolladas conducentes al objetivo de la integración.

En este sentido, se debe prestar especial atención a la adopción de las denominadas medidas de compensación educativa por la administración autonómica que se han previsto en el proceso de escolarización del alumnado inmigrante³³. Muchos escolares inmigrantes pertenecientes a lenguas y culturas diversas, en situación de desigualdad social y económica pueden precisar estas medidas de compensación educativa. Es por esta razón que recae sobre las administraciones educativas³⁴ la previsión de los recursos y medios necesarios para facilitar la integración de los alumnos con “graves carencias lingüísticas” (art. 79.2 LOE). Asimismo las administraciones deben elaborar programas específicos que tendrán lugar de modo “simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje” (art. 79.2 LOE).

La aceptación por la administración educativa de esta realidad, en la que muchos alumnos inmigrantes presentan necesidades educativas que precisan medidas

³³ La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) incorporan la opción de las necesidades educativas especiales con extensión a los menores inmigrantes.

³⁴ “Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores” (art. 81.1 LOE).

específicas por parte de la administración, ha desarrollado una normativa que permite precisar la aplicación de dichas medidas. La centralidad que adquiere el sistema escolar, así como el proceso de formación que en él se realiza, es indudable, ya que constituye para la administración autonómica el instrumento esencial para la consecución de una sociedad intercultural en la que el respeto a la diversidad cultural, el intercambio de valores y la convivencia entre ciudadanos de diversas culturas encuentren su acomodo real y efectivo en la socialización de todo el alumnado y el rechazo de la exclusión.

Por lo que se refiere al contexto de Cataluña, se ha abordado la respuesta de la administración educativa a través del diseño del “Plan para la Lengua y la Cohesión Social” (LIC) del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña (2004) que persigue como objetivo general potenciar y consolidar la cohesión social, la educación intercultural y la lengua catalana en un marco plurilingüe (Departament d’Educació, 2004). Como explica Besalú (2006), con la finalidad de integrar el trabajo de los centros educativos en los objetivos del Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) del Gobierno de Cataluña, se han desarrollado principalmente cinco ejes estratégicos: el aula de acogida, el centro acogedor, el plan educativo de entorno, el equipo de asesoramiento en lengua, interculturalidad y cohesión social (Equipo LIC), y la formación del profesorado.

El Plan LIC propone cambios sumamente importantes con respecto a la escolarización del alumnado inmigrante. Los tres objetivos generales del mencionado Plan aborda varios aspectos. En primer lugar, el fomento de la inclusión social y escolar del alumnado, como estrategia dirigida a evitar la marginación, garantizar la equidad y crear las condiciones precisas para la igualdad de oportunidades y de posibilidades en el acceso a una educación de calidad. La consolidación de la lengua catalana como lengua vehicular en los centros educativos dentro de un proyecto bilingüe en el que convive un escenario de diversidad lingüística y cultural constituye el segundo objetivo. De este modo, en el anexo 2 del Plan LIC se señala:

el PLC debe posibilitar al centro gestionar el proceso de tratamiento del catalán como lengua vehicular y de aprendizaje, articular los aspectos referentes al tratamiento de las lenguas curriculares y, a la vez, hacer de la lengua catalana un instrumento de cohesión social en un marco plurilingüe (Departament d'Educació, 2004: 28).

Finalmente el desarrollo de una conciencia de igualdad en dignidad de todas las personas como condición previa para el conocimiento y el respeto de las diferencias culturales, potenciando la cultura del diálogo y la convivencia en un marco intercultural, culmina los objetivos de la administración educativa en la comunidad catalana.

Entre las medidas que propone el Plan destacan, por un lado, las orientaciones para la definición del Proyecto Lingüístico del Centro (PLC)³⁵ y la promoción de los Planes de Entorno y, por otro, la creación de las Aulas de Acogida y la nueva orientación de los Talleres de Adaptación Escolar (TAE) para organizar la acogida del alumnado inmigrante de incorporación tardía al sistema educativo.

En este sentido, y desde la Generalitat de Cataluña, se han concretado los Planes Educativos de Entorno, concebidos como iniciativas abiertas y de cooperación educativa en orden a poner en marcha “una respuesta integrada, diseñando una acción coordinada para todo el alumnado, poniendo especial énfasis en los alumnos recién llegados y / o en riesgo de marginación, que fomente la interculturalidad y la cohesión social dentro del marco de nuestra sociedad catalana plural” (Departament d'Educació,

³⁵ El Proyecto Lingüístico del Centro (PLC) es el instrumento a través del cual cada escuela elabora su propia estrategia curricular y uso de las lenguas, de acuerdo con las concretas realidades sociolingüísticas y socioeducativas. Por lo que respecta la presencia de una L2 en el centro, el PLC tiene que prescribir qué lenguas se han de incorporar al curriculum y en qué momento y nivel. Ferrer (1997) sugiere que el PLC debe permitir la toma de decisiones por lo que hace referencia a:

1. el desarrollo de saberes y actitudes en relación a las lenguas;
 2. la planificación integrada de la enseñanza/aprendizaje de las áreas lingüísticas (metodología, evaluación, secuenciación de contenidos, etc.);
 3. los criterios de utilización temporal de la(s) lengua(s) vehicular(es);
 4. el uso (frecuentemente compensador) de las lenguas en los distintos ámbitos de la vida de los centros.
- Según González Riaño (2000), el PLC debería redactarse como un documento singular que incorporara al Proyecto Educativo del Centro las aspiraciones y expectativas relacionadas con la enseñanza y la presencia y el uso de las lenguas en el centro escolar, que interviniera de un modo integrado en la estructuración del bloque lingüístico del Proyecto Curricular de Centro y, como consecuencia, incidiera sobre los criterios de planificación inmediata de los aprendizajes lingüísticos, es decir, sobre el diseño y programación de unidades didácticas.

2004: 33). Con ello se pretende ir más allá del centro educativo para interaccionar con otras administraciones y entidades de ámbito social, cultural y deportivo. Dichos planes tienen como objetivos el promover la convivencia y la participación en las actividades de ocio, fomentar la implicación de las familias y el uso de las lenguas.

Con relación al Plan Educativo de Entorno, Besalú (2006) señala que:

(...) es un sistema de cooperación educativa que pretende dar respuesta a las múltiples necesidades de nuestra sociedad dinamizando, potenciando y desarrollando actuaciones coordinadas en el ámbito formal, informal y no formal con el objetivo de conseguir la educación integral del alumnado y de promover la cohesión social a través de la educación intercultural y el uso de la lengua catalana en un marco plurilingüe. Es una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas de los miembros más jóvenes de nuestra sociedad, es una red de apoyo a la comunidad educativa que permite un trabajo de entorno escolar con la colaboración de los distintos servicios y recursos municipales y de otras instituciones de ámbito social, cultural o deportivo (Besalú, 2006: 61-62).

Respecto a los talleres de adaptación escolar (TAE), el Plan LIC los define como “un recurso excepcional dirigido a alumnado que se incorpora al sistema educativo de Cataluña durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con desconocimiento de las dos lenguas oficiales y con graves déficits de formación inicial” (Departament d’Educació, 2004: 32).

Para la consecución de los objetivos y fines previstos en la LOE se han aprobado y desarrollado el Plan de Acogida e Integración del Centro y el Proyecto Lingüístico. Ahora bien, por las especiales circunstancias que concurren en una Comunidad bilingüe, entre los objetivos concretos del Aula de Acogida no sólo han tenido cabida los relativos a facilitar la inclusión en el entorno sociológico al objeto de garantizar la acogida emocional, sino que se han incorporado las medidas orientadas a acelerar el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza, con la intervención en todo caso del Equipo de asesoramiento pedagógico.

3. La legislación en materia de extranjería e inmigración

Por lo que se refiere a los aspectos concretos que define este Aula cabe recordar que la permanencia del alumnado está previsto que no supere los dos años y tiene por destinatarios a alumnado recién llegado a Cataluña en los dos últimos años. No se prevé para los alumnos de educación infantil, ni de primer ciclo de la educación primaria por entender que la inmersión en el aula en esa edad no dificulta una rápida adaptación a la misma y favorece la comunicación y el aprendizaje del idioma. Ahora bien, cada alumno será destinatario de un Plan individual intensivo (PII) que es un documento en el que se recoge el recorrido que debe hacer el alumno desde su incorporación al centro educativo en el aula de acogida hasta su incorporación integral al aula ordinaria.

Siguiendo con las orientaciones de la administración educativa, hay que señalar que la presencia del alumnado en el aula de acogida no debe superar la mitad del horario lectivo semanal e ir disminuyendo con el avance del aprendizaje. Las clases en el aula de acogida se desarrollan en catalán y tienen como objetivo el aprender la lengua de la sociedad de acogida y la adquisición de los conocimientos académicos de acuerdo con sus necesidades. Posteriormente se introduce la enseñanza del castellano de acuerdo con la normativa vigente y con los criterios del proyecto lingüístico del centro. Este programa corresponde al “modelo de integración parcial” (Coelho, 1998) que permite diseñar un currículum adecuado para los escolares que desconocen por completo la L2 a la vez que ofrece la posibilidad de estar en contacto con los demás compañeros del centro durante el resto de la jornada escolar. Este modelo tiene como ventaja el interaccionar en la nueva lengua con los docentes y escolares con tal de adaptarse al nuevo centro escolar.

Cabe señalar que las aulas de acogida han sido evaluadas desde su inicio (Vila, Perera y Serra, 2006), de una parte, como instrumento para acelerar el conocimiento de la lengua escolar y, de la otra, desde su capacidad para promover la adaptación escolar del alumnado de origen extranjero.

La evaluación del curso 2004/2005 mostró que la adaptación escolar del alumnado era el factor que predecía mejor su conocimiento del catalán. A medida que

aumentaba su adaptación, los resultados de comprensión oral y escrita y de expresión oral y escrita eran significativamente mejores. Por otro lado, al comparar al alumnado según su lengua materna, resultaba que un escolar de lengua sino-tibetana con una buena adaptación en la escuela, obtenía puntuaciones en lengua catalana semejantes al alumnado de L1 románica de adaptación media.

La adaptación escolar tenía una relación muy estrecha con el número de horas que el alumnado pasaba semanalmente en las aulas de acogida, de manera que a menos horas, la adaptación del alumnado era más alta. Sin embargo, el alumnado que llevaba más tiempo en Cataluña y estaba más horas en el aula de acogida sabía significativamente menos catalán que el alumnado que llevaba menos años y estaba más adaptado escolarmente y estaba desde el inicio de su llegada, menos horas en las aulas de acogida. Igualmente, al menos tiempo de estancia, el alumnado que llevaba menos horas en las aulas de acogida era el que sabía significativamente más catalán.

Referente a la evaluación de las aulas de acogida del curso 2005/2006 en la Educación Primaria, los resultados muestran que independientemente de su L1, el alumnado que tiene más competencia en catalán en las cuatro habilidades es el que lleva menos de cinco horas semanales en el aula de acogida. Además resulta significativo el análisis de correspondencias entre el tiempo de estancia en Cataluña y el número de horas al aula de acogida. El alumnado que acude menos de cinco horas semanales en todos los grupos lingüísticos es el que lleva más de dos cursos escolarizado en Cataluña, mientras que el resto acude entre seis y diez horas semanales (Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra y Siqués, 2009).

Debemos ser conscientes que la finalidad de las aulas de acogida consiste en agilizar la incorporación del alumnado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula ordinaria, después de haber asegurado y consolidado durante un periodo de tiempo determinado las habilidades conversacionales en la lengua de la escuela (así como aspectos básicos del lenguaje escrito). El aula ordinaria es el lugar principal donde se da

el verdadero proceso de aprendizaje y en la que se debe centrar el tratamiento de la diversidad del alumnado en relación al conocimiento de la lengua de la escuela.

Asimismo, el Departamento de Educación concretó por medio del Decreto 252/2004 el procedimiento de admisión del alumnado a través de la creación y puesta en marcha de las oficinas municipales de escolarización como instrumentos destinados a colaborar con los ayuntamientos en el proceso de información y gestión de la escolarización en los centros educativos públicos. En este marco, los objetivos son, por un lado, la orientación e información a las familias de la oferta educativa y, por otro, llevar a cabo una distribución equilibrada de los alumnos con necesidades educativas especiales al objeto de facilitar la cohesión social.

La innovación más reciente dentro del Plan Interdepartamental de Ciudadanía e Inmigración la constituye la regulación con carácter experimental de los Espacios de Bienvenida Educativa³⁶, como espacios de acogida educativa familiar gestionados conjuntamente por el Departamento de Educación y los Ayuntamientos. Estos espacios se conciben con carácter previo a la escolarización para informar de los derechos y deberes de los alumnos, conocimiento del calendario escolar, del entorno, de la riqueza cultural así como para realizar una evaluación previa de la situación académica, de las competencias y conocimientos del alumnado inmigrante entre ocho y dieciséis años y por un periodo de duración flexible.

Para finalizar, parece que la política desarrollada por el “Plan para la Lengua y la Cohesión Social” (LIC) así como su aplicación, tiene efectos positivos a la hora de posibilitar el proceso de aprendizaje de la lengua catalana y facilitar mayores niveles de integración y adaptación escolar (Besalú, 2006; Serra, 2006; Vila, Perera, Serra y Siqués, 2007a, 2007b).

³⁶ Resolución EDU/3072/2008 de 17 de octubre

4. LENGUA, ESCUELA E INMIGRACIÓN

4.1. ALGUNAS APORTACIONES DESDE LA EDUCACIÓN BILINGÜE: DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA

Para hablar de educación bilingüe es necesario definir primero qué entendemos por *bilingüe* más allá de la presencia de dos lenguas³⁷. Es decir, las que podemos considerar primera (L1)³⁸ segunda lengua (L2).

El término *bilingüe* se utiliza, en general, para hacer referencia a la condición de un individuo en relación a su comportamiento lingüístico, es decir, una persona puede ser descrita como *bilingüe* si es capaz de comunicarse en dos lenguas. Esto es claro, y nadie pone en duda esta afirmación. El conflicto viene dado por la medición de esa capacidad, es decir, ¿una persona es bilingüe sólo si es competente en ambas lenguas con la misma intensidad? O quizás ¿podemos considerar como bilingües también a aquellas personas que son más competentes en una lengua que en la otra? Si la última pregunta es la correcta, entonces surge otra cuestión todavía no resuelta por completo: ¿cuáles son los parámetros que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar el bilingüismo de una persona?

Es necesario, entonces, discriminar las diferentes habilidades que comprenden la competencia lingüística y en las que se evalúan el grado de esa competencia. De esta

³⁷ La convivencia de dos lenguas en una misma persona, el llamado bilingüismo individual no está desvinculado del bilingüismo social, sino que están íntimamente relacionados entre sí (Siguan y Mackey, 1986). Cualquier intento de aproximación a la competencia del bilingüe, sus usos lingüísticos, su personalidad, etc., nos conduce inevitablemente a referir la situación de las lenguas en la sociedad en la que habita. En este sentido, bilingüismo social o colectivo se refiere "...al hecho de que en una sociedad o en un grupo o institución social determinada se utilicen dos lenguas como medio de comunicación" (Siguan y Mickey, 1986: 38).

³⁸ Skutnabb-Kangas (1981) define la lengua materna (L1) en función de distintas disciplinas y para cada una establece un criterio. Así por ejemplo, según el autor, en sociología, la L1 es la primera lengua que uno aprende, en lingüística es la lengua que uno sabe más, en sociolingüística es la lengua que uno usa más, en psicología social es la lengua con la que uno se identifica (Identificación Interna), en psicología individual es la lengua con la que otras personas lo identifican a uno como un hablante nativo (Identificación Externa), y finalmente, en las concepciones populares, es la lengua en la que uno cuenta, piensa, sueña, escribe un diario o poesía, etc.

manera, debemos tener en cuenta que una persona puede ser bilingüe si además de las habilidades en su L1, pueda desenvolverse en una de las cuatro capacidades básicas del uso de una L2: entender y leer como destrezas receptivas y hablar y escribir como destrezas productivas (Huguet y Madariaga, 2005). También incorporamos la quinta competencia, habilidad propuesta por Skutnabb-Kangas (1981) para designar al habla interna.

Asimismo, hay que reconocer que el individuo bilingüe perfecto no existe y por lo tanto, no precisa el mismo nivel de conocimientos en las dos lenguas, ya que éste dependerá del uso que haga de cada una de ellas. En realidad, se trata de individuos que tienden a ser dominantes en una de las lenguas, en todas o en algunas de las habilidades lingüísticas, pudiendo variar además con el tiempo y en función del contexto (Baker, 1997).

Cada persona puede adjudicar a cada lengua distintas funciones. Según Schuman (1978), dichas funciones son: la *comunicación*, que implica que una persona bilingüe puede utilizar una lengua u otra de acuerdo al interlocutor y a la situación, la *integración*, que requiere un dominio lingüístico superior a la función de comunicación, y la *expresión*, que exige una competencia plena para manifestar sentimientos, ideas y personalidad en forma espontánea. Existen sujetos en los que ambas lenguas se desarrollan de forma similar; es lo que sería un *bilingüe equilibrado*, mientras que otros individuos muestran un desequilibrio en el desarrollo lingüístico a favor de una de las dos lenguas llamado *dominancia lingüística*, analizada desde el punto de vista productivo (Genesee, Nicoladis y Paradis, 1995; Müller y Kupisch, 2003; Yip y Matthews, 2006), y en función de la comprensión lingüística (Guerra, 2008).

A partir de aquí nos podemos preguntar: ¿por qué es valioso usar más de un lenguaje, así como promover el aprendizaje de segundas lenguas, o de las “lenguas de la comunidad” (Clyne, 1991), y defender sus beneficios a nivel intelectual, intercultural, social y económico?

En este sentido, varios investigadores estiman que en el mundo hay un número superior de hablantes bilingües que monolingües (Crystal, 1987; Baker y Prys-Jones, 1998; Hamers y Blanc, 2000; Dewaele, Housen y Wei, 2003). Algunos autores (Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1995 y Skutnabb-Kangas, 2000b) consideran que el monolingüismo conduce a la falta de capacidad para valorar la supervivencia de las lenguas, y a que los niños y niñas creen que tener éxito pasa por escoger entre dos lenguas. Los investigadores perciben el monolingüismo por un lado, como algo invisible (Pavlenko, 2000), y, por otro, como algo poderoso, oculto, que se tiene que erradicar (Skutnabb-Kangas, 2000a).

Al hablar de bilingüismo, ya sea en el plano individual o social, estamos necesariamente ante un caso de contacto de lenguas. Pero más importante aún, nos encontramos cara a cara con la interesante y hasta a veces complicada relación entre los códigos implicados, entre las lenguas como “metáforas de sus hablantes” (Calvet, 1999). El bilingüe es un individuo capaz de usar dos o más lenguas (Huguet y Madariaga, 2005), y se define como una “persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una y otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (Siguan y Mackey, 1986: 17), es decir, puede utilizar más de un código lingüístico para la comunicación, o en palabras de Cook (1999) debe ser “usuario de una L2”. Esto incluye a las personas que han aprendido una segunda lengua o una lengua extranjera. En palabras de Skutnabb-Kangas (2000a) “un hablante bilingüe o multilingüe está más capacitado para entender la experiencia de los aprendices de lenguas que un hablante monolingüe” (Skutnabb-Kangas, 2000a: 38).

Adquirir una L2 facilita el aprendizaje de otras lenguas e incluye un pensamiento nuevo, una forma diferente de aprender y organizar el conocimiento. Existe un consenso entre los investigadores en torno a que el conocimiento de dos lenguas y sus perspectivas ofrecen a los alumnos bilingües una base más diversificada y flexible en el área cognitiva con respecto a los alumnos monolingües.

En este sentido, los alumnos bilingües muestran más flexibilidad cognitiva y una mayor creatividad en la resolución de problemas (Lambert y Tucker, 1972; Bialystok y Hakuta, 1994). Asimismo, el aprendizaje eficiente de dos idiomas tiene como resultado el incremento de la flexibilidad mental, una superioridad en la formación de conceptos, y mayor diversificación de habilidades mentales.

Hay evidencias empíricas que apoyan la concepción de Vygotsky sobre este fenómeno. El lenguaje es el mediador que guía los procesos cognitivos y forma socialmente al individuo (Vygotsky, 1962). Por ello, al tratar de sistematizar una L2, los individuos tienen que trabajar sobre ésta para incorporar nuevos conocimientos, asimilarlos, y poder utilizarlos cuando las oportunidades lo requieran (Bamford y Mizokawa, 1991; Laptkin, Swain y Shapson, 1990), procesos todos que contribuyen al desarrollo de la conciencia metalingüística³⁹ en edades tempranas.

En la misma línea, Byram (1999: 93) sostiene que otras lenguas “proporcionan acceso a diferentes bloques de conocimiento que no están a la disposición del hablante monolingüe”. Los niños monolingües carecen de oportunidades de beneficiarse de la flexibilidad cognitiva y lingüística comentada en la literatura sobre bilingüismo (Hamers y Blanc, 2000; Baker, 2001), al igual que las personas que no han tenido la fortuna de crecer con dos lenguas o de tener oportunidades educativas de estudiarlas. En cambio, los hablantes de una L2 tienen más recursos lingüísticos, socioculturales y empáticos que otros monolingües (Ellis, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2006).

Por otro lado, la precisión conceptual del bilingüismo realizada por Ellis (1994) nos aporta un elemento de reflexión indispensable para nuestro análisis del fenómeno de la transferencia lingüística desde la L1 a la L2: la naturaleza de la coexistencia o contacto lingüístico entre la lengua materna y la segunda lengua. Su clasificación del bilingüismo refleja posiblemente la esencia y dinámica de la tipología de la transferencia lingüística puesto que destaca el valor positivo o negativo que puede

³⁹ Diaz (1985) afirma que un profundo conocimiento de dos lenguas enriquece la conciencia metalingüística del niño, lo que constituye un componente imprescindible en el desarrollo de la inteligencia.

ejercer la L1 durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una L2, es decir, el carácter facilitador u obstaculizador de la lengua materna: “El bilingüismo se refiere al uso de dos lenguas que hace un individuo o una comunidad hablante” (Ellis, 1994: 694). Brown (1994) resalta la característica funcional más relevante del bilingüismo: la capacidad de delimitar las diferentes producciones comunicativas de ambos idiomas “la clave del éxito reside en distinguir contextos separados para dos lenguas” (Brown, 1994: 64). El mismo autor enfatiza la importancia de la capacidad de distinción contextual. Realmente, los hablantes bilingües han adquirido durante el proceso de adquisición lingüística la habilidad para percibir automáticamente la esfera dimensional o contextual de su comportamiento lingüístico. Dicho de otro modo, han potenciado, en mayor o menor medida, la capacidad cognitiva de la reflexión lingüística y la automaticidad de la activación de las destrezas comunicativas.

En coherencia con ello, existe una indiscutible interacción entre el lenguaje y cognición, y, por tanto, entre bilingüismo y funcionamiento cognitivo. El procesamiento lingüístico procede de la representación mental, tanto del sistema de la L1 como de la L2. El bilingüe almacena dos sistemas lingüísticos independientes de forma que al utilizar una u otra lengua lo hace espontáneamente, y aparentemente sin esfuerzo, sin que tenga que elegir entre las posibilidades que le ofrecen ambos códigos. Cambra (1992) coincide con Salaberri (2002) en la definición del concepto de cambio de código como “el uso alternativo de más de una lengua durante un mismo discurso” (Cambra, 1992: 58). Dichos códigos se interrelacionan, enlazándose por el canal de comunicación de la traducción, herramienta eficaz que implica la capacidad de traducir un mensaje emitido en una lengua a la otra, y que ofrece la posibilidad a los hablantes de contrastar su L1 con la L2, descubriendo similitudes o diferencias. De esta manera, el bilingüe no tiene problemas para continuar en la lengua B una emisión iniciada en la lengua A, sin que para ellos tenga la necesidad previa de traducir la parte de conversación o argumentación transcurrida en la lengua A. Tal constatación lleva a postular la existencia en el bilingüe de un nivel de significaciones distinto del puramente verbal, es decir, de un nivel de significación común a las dos lenguas del bilingüe (Huguet y Madariaga, 2005). Un sujeto que haya interiorizado dos lenguas en una comunidad, con

presencia efectiva de ambas, cuenta con unas posibilidades mentales que permiten la alternancia entre dos sistemas de reglas en la manipulación de signos. A esta ventaja cognitiva se le añade, además, la ventaja social, es decir, la facilidad de relacionarse con monolingües, aspecto que debe considerarse también como positivo para una valoración de la inteligencia en términos de capacidad adaptativa.

A simple vista la enseñanza bilingüe parece un concepto claro y homogéneo. Sin embargo, es “una simple etiqueta para un fenómeno complejo” (Cazden y Snow, 1990: 217). No es lo mismo un tipo de enseñanza que promueva ambas lenguas que la enseñanza especializada para individuos de lenguas minoritarias. Es entonces pertinente distinguir algunos tipos de educación bilingüe.

En este sentido, hay que señalar que las dificultades a la hora de definir lo que es enseñanza bilingüe se remontan ya a los años 70 en EEUU. Una primera clasificación detallada fue dada por Mackey (1970). En ella se consideran las lenguas del hogar, las lenguas del plan de estudios, las lenguas de la comunidad en la que está ubicada la escuela y el estatus internacional y regional de las lenguas.

Otra clasificación es la elaborada por Fishman (1976a, 1976b) quien distingue tres categorías de modelos que permite hacer una clasificación coherente de los objetivos que pretende la educación bilingüe:

1. Los *modelos compensatorios* son programas que se utilizan para compensar un supuesto “déficit” de las minorías lingüísticas en la lengua oficial del Estado. Su objetivo es conseguir un cambio de lengua en los escolares. Este modelo presenta dos variantes: *transicional* y *uniletrado*. En la primera, se mantiene la L1 como lengua de la enseñanza en los primeros cursos en la medida necesaria para que los alumnos se adapten a la escuela y puedan dominar los contenidos hasta que sus destrezas en la L2 se desarrollen y se pueda utilizar la L2 como medio de instrucción. En la segunda, los programas contienen objetivos de desarrollo en ambas lenguas únicamente para las destrezas orales, sin preocuparse del desarrollo de las destrezas escritas (lectura y escritura) en la L1.

2. Los *modelos de mantenimiento* son programas que buscan “mantener” la lengua y cultura de los escolares. Existen dos tipos diferentes: *bilingüismo parcial (partial bilingualism)* y *bilingüismo total (full bilingualism)*. En ambos se busca la fluidez y la capacidad de leer y escribir en ambas lenguas. Sin embargo, la lectura y la escritura en la L1 se restringen a contenidos relacionados con aspectos culturales del grupo étnico, utilizándose más en asignaturas como ciencias sociales y literatura, y menos en ciencias naturales y matemáticas.

3. Los *modelos de enriquecimiento* se corresponden con los programas de bilingüismo total y están elaborados para el conjunto de la sociedad (*mainstream bilingual education*) y no únicamente para las minorías. Este modelo estimula el pluralismo cultural, el desarrollo de la autonomía social tanto de hablantes de lenguas minoritarias como mayoritarias (Hornberger, 1991). Su principal objetivo es que todos los miembros de la comunidad dominen las lenguas que están presentes. En consecuencia, dichos programas ponen el énfasis en la L2 de los alumnos.

A raíz de los elementos presentados en este apartado podemos concluir que todos estamos en un punto u otro de una línea continua: algunos se acercan a la influencia de la L1 y otros más a la L2. Lo importante es que nuestra posición en el continuo no es fija; refleja las diversas influencias lingüísticas en nuestras vidas. En otras palabras, desarrollamos nuestro bilingüismo de acuerdo con la influencia de diferentes contextos, medios, desarrollos individuales, influencias sociolingüísticas, educativas y políticas (Hornberger, 1989, 1992; Hornberger y Skilton-Sylvester, 2000).

4.1.1. UN POCO DE HISTORIA. LA CONFERENCIA DE LUXEMBURGO

En 1928, en Luxemburgo, auspiciada por la Oficina Internacional de Educación se realizó la primera Conferencia Internacional sobre el Bilingüismo, en la que los asistentes se mostraron contrarios a la introducción de una segunda lengua y se recomendaba utilizar la lengua materna en la educación infantil. A esta Conferencia asistieron pedagogos y lingüistas de países europeos en los que coexistía más de una lengua (Luxemburgo, País de Gales y Cataluña, entre otros). En general, estos

territorios tenían una lengua socialmente mayoritaria y, sin embargo, la educación se impartía en una lengua distinta que coincidía con la lengua oficial del Estado. La mayoría de los asistentes coincidieron en afirmar que la enseñanza en una lengua distinta de la lengua materna y familiar era perjudicial para el desarrollo intelectual e incluso para el desarrollo de la personalidad y recomendaron, por ello, que la enseñanza de una L2 se retrasara el mayor tiempo posible. Estas conclusiones se apoyaban en los trabajos que se presentaron, los cuales mostraban que los escolares que se incorporaban a un diseño de cambio de lengua hogar-escuela estaban destinados al fracaso escolar.

Esta posición tuvo continuidad, en 1952, en la Conferencia de expertos sobre la educación bilingüe convocada por UNESCO y celebrada en París. En su informe afirmaban que “es un principio axiomático que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna” (UNESCO, 1953: 11). Sus trabajos abonaron las mismas ideas que ya se habían expresado en 1928. De esta forma, la enseñanza en lengua familiar se convirtió casi en un principio educativo que negaba el bilingüismo escolar temprano.

Desde una perspectiva sociolingüística, los detractores de la educación bilingüe temprana se apoyaban en la creencia de la existencia de almacenes distintos para cada una de las lenguas que emplea una persona bilingüe (Cummins, 1981; Vila, 1983, 1985b). Se pensaba que las personas bilingües almacenaban reglas sintácticas, morfológicas, léxicas y fonológicas de forma separada para cada una de las lenguas que eran capaces de hablar. Se aceptaba sólo la existencia de un conmutador que permitía pasar de un almacén a otro en función del contexto situacional en el que se encontraba el hablante.

Según esta creencia se consideraba que la mejor forma de educar a una persona era mediante su L1. Obviamente, si el bilingüe tiene almacenes distintos para cada una de las lenguas, podemos pensar que, antes de que llene el almacén de su lengua, el contacto con otra lengua impide acabar de llenarlo y si además ello se hace en los primeros momentos de la escolaridad en relación con la lectura y la escritura, aún se dificulta más el desarrollo de la propia lengua ya que tanto la lectura como la escritura

supone un desarrollo lingüístico específico que, apoyándose en la lengua oral permite, a su vez, el desarrollo de ésta. Por eso, una parte importante de los teóricos de la educación abogaban por la enseñanza en lengua familiar como garantía del desarrollo lingüístico. Evidentemente, también defendían que, una vez desarrolladas las habilidades implicadas en la lectura y la escritura desde su propia lengua, los escolares podían empezar a llenar el segundo almacén o en otras palabras, acceder al conocimiento de una L2.

Con posterioridad a la segunda Guerra Mundial empezamos a obtener investigaciones que apuntan hacia el carácter beneficioso de la educación bilingüe. Una de estas investigaciones fue llevada a cabo por Peal y Lambert (1962) en Canadá, los resultados de la cual pusieron de manifiesto que comparando dos grupos de igual nivel sociocultural, uno monolingüe (francés) y otro bilingüe (francés-inglés), éste último obtuvo mejores resultados en pruebas de inteligencia verbal y no verbal.

Son, quizás los resultados exitosos de Peal y Lambert (1962) los que han hecho que Canadá se haya convertido en punto de referencia para muchos países donde se desarrollaron y se desarrollan otras investigaciones parecidas que confirmaron sus datos (Balkan, 1970; Lambert y Tucker, 1972).

4.1.2. LA DISTINCIÓN ENTRE BILINGÜISMO ADITIVO Y BILINGÜISMO SUSTRACTIVO

Con el objetivo de ofrecer una explicación coherente que justificara los resultados divergentes que aparecieron a raíz de los estudios previos y posteriores a los años 60, en los cuales se consideraba la educación bilingüe como un arma de doble filo, Lambert (1974a), basándose en el programa de cambio de lengua hogar/escuela desarrollado en el Colegio St. Lambert de Montreal⁴⁰, propone un modelo

⁴⁰ El proyecto educativo experimental de St. Lambert en 1965 surgió como resultado de la preocupación de un grupo de padres ingleses del suburbio de St. Lambert, en las afueras de Montreal, al darse cuenta de la importancia del francés como lengua de comunicación en esta zona quebequense. Asimismo, éstos percibieron que se estaba creando una barrera lingüística entre las dos comunidades, con lo que el conocimiento de la lengua inglesa por sí sola no aseguraba el éxito social ni económico en la provincia. Uno de los objetivos principales de este grupo de padres era el establecimiento de un programa bilingüe

sociopsicológico que prima los factores socioculturales del medio social y familiar del escolar. Dentro de dicho modelo, Lambert (1974b) establece una distinción entre *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo sustractivo*.

Lambert (1974b) indica que el individuo experimenta el llamado *bilingüismo aditivo*⁴¹ en cuando una segunda lengua se añade al repertorio lingüístico del hablante sin que la suya resulte perjudicada. El aprendizaje de la segunda lengua aporta al hablante un conjunto de aptitudes cognitivas y sociales que no afectan negativamente las que ha adquirido en la primera lengua, sino que las dos entidades lingüísticas y culturales que conlleva el hecho de ser bilingüe se continúan de manera complementaria y enriquecedora.

Lambert (1974b) distingue la situación opuesta a *bilingüismo aditivo*, como *bilingüismo sustractivo*⁴², es decir, la segunda lengua va acompañada de una transmisión de valores superiores hacia esa lengua y cultura, y a la vez se pone en cuestión sus propios valores socioculturales. El resultado es el de la competencia entre lenguas, en vez de la complementariedad entre dos sistemas culturales y lingüísticos. Los alumnos de lengua minoritaria deben hacer frente a este tipo de situación ya que, debido al débil rol que juega su lengua materna en el amplio contexto social, aprender la lengua mayoritaria conlleva a menudo a la pérdida de la primera.

que aumentara la cantidad de tiempo invertida en la instrucción del francés en las escuelas inglesas a las que asistían sus hijos. Este programa debía mejorar los métodos de instrucción en segunda lengua (francés) que se venían ampliando hasta el momento, es decir, la instrucción diaria entre 20 y 30 minutos en francés que no proporcionaba los niveles de competencia deseados.

⁴¹ El *bilingüismo aditivo* se caracteriza por:

- a) Alto grado de competencia en las dos lenguas, tanto en el contexto académico, como en el contexto comunicativo;
- b) Mantenimiento de una fuerte identidad etnolingüística y de actitudes positivas hacia la segunda lengua;
- c) La posibilidad de usar la propia lengua sin diglosia, es decir, sin que la propia lengua se utilice únicamente en contextos sociales y en relación con actividades poco valoradas.

⁴² El *bilingüismo sustractivo* se caracteriza por:

- a) Alto grado de competencia en la L2 y reducción progresiva de la L1, que puede llegar a perderse por completo. Falta de competencia en ambas lenguas.
- b) Pérdida de la identidad etnolingüística.

Cabe tener en cuenta que la enseñanza predominantemente en otra lengua es desaconsejable cuando la primera lengua de los sujetos es una lengua socialmente más débil que la lengua de enseñanza. Además Baetens-Beardsmore (1989) advierte del peligro que corre cualquier país que pretende implantar programas bilingües que sólo se basen en parámetros de éxito del programa, ya que la diversidad de contextos sociales con la que nos encontramos y su respectiva particularidad pueden ser factores desencadenantes para el éxito o el fracaso del mismo. De esta manera, concluye que el hecho de no hacer una distinción clara entre los aspectos sociológicos y los lingüísticos de la educación bilingüe ha llevado a menudo a ataques confusos y exaltados contra el bilingüismo en general.

Siguan y Mackey (1986) recuerdan que se debe prestar especial atención a la gran variedad de minorías lingüísticas, de procedencias y de estatus socioculturales distintos, ya que cada una de ellas ha de ser tomada en cuenta para planificar la educación bilingüe. Los autores afirman que en Estados Unidos los hispanos tienden a convertirse en una minoría lingüística estable y, además, en una situación de relativa marginación, ya que la mayoría de sus miembros se sitúan en los niveles inferiores de la escala social.

En contraposición a los postulados de la Conferencia de Luxemburgo, el modelo de Lambert (1974a) establece que tanto la L1 como la L2 son interdependientes, puesto que cuando un sujeto entra en contacto con la segunda lengua suma la competencia lingüística desarrollada en ésta a la que ya posee en su primera lengua. Contrariamente, cuando el individuo entra en contacto con la segunda lengua y el desarrollo de la competencia lingüística en ésta se hace en detrimento de la que ya posee en la primera, en este caso, el aprendizaje de una L2 entrañaría la pérdida de la propia lengua y cultura, de las referencias y de los valores que a través de ella se han incorporado. De manera que la imposición de una lengua desencadena un proceso de aculturación que no garantiza, por otro lado, la adquisición de una segunda lengua ni de otra cultura. Lo que supondría dejar al individuo desarmado, ya que precisará tanto de su lengua como de su

cultura de origen para hacer frente a su nueva situación, con la consiguiente falta de integración en ambas comunidades.

Por otra parte, para Lambert (1974a), los dos tipos de bilingüismo se relacionan con las actitudes del alumno, de manera que mostrar una actitud favorable hacia el aprendizaje de una segunda lengua conlleva que el escolar perciba que ambas lenguas pueden coexistir sin problemas. Por el contrario, actitudes no favorables aparecen unidas a la percepción de que el conocimiento de una de las lenguas supone una amenaza para la otra. De modo que, aquello que es positivo para una, es negativo para la otra, y si una se refuerza, la otra se ve condenada a la desaparición. Los sentimientos hacia la lengua materna están vinculados a la necesidad profunda de mantener la propia cultura (Weinrich, 1953), y la propia lengua se considera un vehículo necesario para mantener los lazos en el interior del grupo, así como para establecer alianzas grupales, nacionales, y culturales.

4.1.3. LA HIPÓTESIS DE LA INTERDEPENDENCIA LINGÜÍSTICA

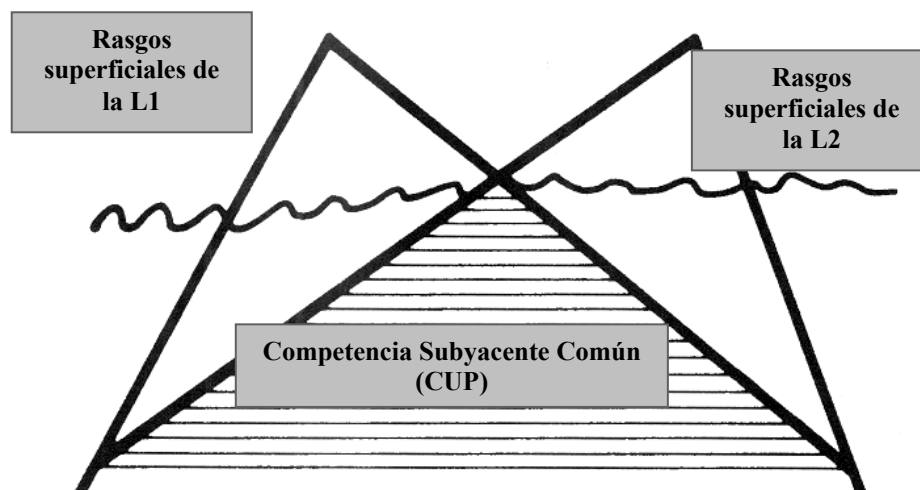
La Hipótesis de la Interdependencia Lingüística formulada por Cummins en 1979, plantea la idea de que las habilidades lingüísticas adquiridas mediante la instrucción en una determinada lengua (Lx) pueden transferirse a otra (Ly) si se cuenta con la adecuada exposición a la misma (en la escuela o en el entorno) y con la adecuada motivación hacia el aprendizaje de la Ly . Esta ley tiene gran importancia para la enseñanza bilingüe, puesto que explica por qué niños que aprenden fundamentalmente en una lengua obtienen en la otra que dominan resultados académicos comparables a los que teniéndola como lengua materna reciben instrucción en ella.

En lo que respecta a la situación en Cataluña, por ejemplo, esto implicaría que la instrucción en lengua catalana, que permitiría desarrollar habilidades de lectoescritura en esa lengua, no sólo fomentaría el impulso de habilidades en catalán, sino que a la vez desarrollaría una competencia conceptual y lingüística fuertemente vinculada al castellano, lengua que goza de una fuerte presencia social y que recibe un tratamiento

curricular específico. Evidentemente, ello implica la existencia de una competencia cognitivo-académica subyacente y común a todas las lenguas que hace posible la transferencia (*Common Underlying Proficiency - CUP*).

Tal planteamiento ha sido representado a través del denominado modelo del “doble iceberg” (Cummins, 1984, 1996), subrayando así hasta qué punto la experiencia en cualquier lengua puede promover el desarrollo de la competencia que subyace tras ambas lenguas (Gráfico 1).

Gráfico 1: La interdependencia lingüística en los bilingües (modelo del “doble iceberg”).



Fuente: Baker y Hornberger (2001).

Cuando alguien ha aprendido a formular lingüísticamente distinciones semánticas como la causalidad o la contradicción, esas relaciones forman parte de la dotación de su mente, de tal modo que sea cual sea la lengua en que hable en un momento dado, tenderá a utilizarlas, para lo cual necesitará disponer de los instrumentos lingüísticos que reflejen esas relaciones. Esto es lo que ocurre con aprendizajes llevados a cabo por los bilingües en cualquiera de sus lenguas: pasan a formar parte del conocimiento de la persona, conocimiento que puede ser exteriorizado en cualquiera de las lenguas que ésta habla. A través de la CUP, se explica también que la mente no encapsule los

conocimientos del mundo recibidos en una lengua en esa misma lengua, de tal modo que resulte inaccesible para la otra, sino que sea cual fuere la entrada lingüística por la que un bilingüe ha adquirido un conocimiento, éste estará a su disposición para ser usado desde cualquiera de las lenguas que esa persona conozca. En este sentido, el conocimiento parece quedar almacenado en conexiones cerebrales, o mejor dicho, en esquemas de pensamiento, en conexiones neuronales que pueden ser “traducidas” a palabras de una u otra lengua. Por lo que se refiere al dominio del uso del lenguaje, el desarrollo en una lengua es solidario con el de la otra siempre y cuando los diversos contextos en los que estén presentes promuevan su desarrollo.

Cuando un escolar asiste a una escuela en la que la lengua de la enseñanza no coincide con su L1, si la escuela posibilita realmente que éste sea cada vez más competente en la segunda lengua (L2), además de conseguir dicho objetivo, logrará desarrollar la competencia lingüística general común a ambas, siempre y cuando dicho escolar pueda utilizar también su L1 en el medio social y/o familiar, ya que entonces podrá también transferir a ésta las habilidades desarrolladas en la L2 y viceversa. Resulta obvio decir que una actitud social favorable hacia dichas lenguas actuará como catalizador del proceso en su conjunto (Baker, 1992).

Lo expuesto en el párrafo anterior, parece independiente incluso de que se trate de lenguas próximas o muy alejadas entre sí. En el caso de las lenguas próximas, la transferencia estará compuesta tanto por elementos lingüísticos como conceptuales, mientras que en el de las lenguas más alejadas consistirá sobre todo en elementos cognitivos y conceptuales. De hecho, dependiendo de la situación sociolingüística, y siguiendo a Cummins (2005), se pueden producir cinco tipos distintos de transferencia:

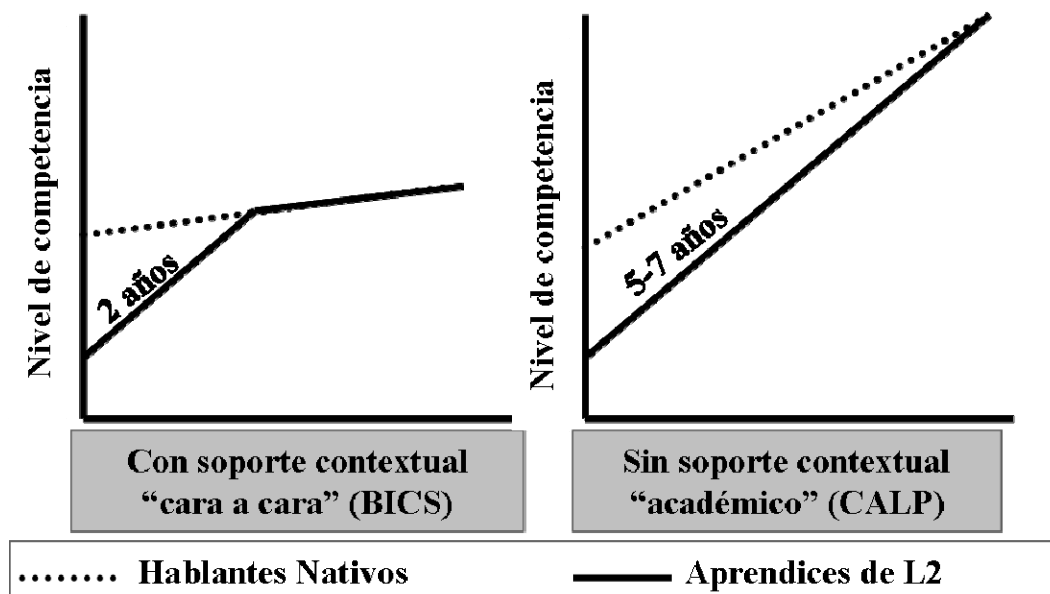
- Transferencia de elementos conceptuales. La transferencia se produce no sólo en el plano lingüístico, sino también en el conceptual, pues si el alumno conoce el funcionamiento y significado de dicho proceso en una lengua, dicho conocimiento lo podrá transferir a la otra.
- Transferencia de estrategias metacognitivas y metalingüísticas. El alumno puede transferir el conocimiento y la habilidad en el uso de estrategias

como las que sirven para memorizar (interiorizar) el vocabulario, para acceder al significado de palabras (deducir del contexto), comprobar lo aprendido, etc.

- Transferencia de aspectos pragmáticos de la lengua. Se pueden transferir conocimientos de tipo contextual sobre el uso de las lenguas, así como recursos no verbales (uso e interpretación de gestos, etc.).
- Transferencia de elementos lingüísticos específicos. Si se conocen, se pueden transferir elementos lingüísticos concretos por similitud entre formas y expresiones.
- Transferencia de la conciencia fonológica. El alumno, cuando está alfabetizado, transfiere el conocimiento sobre el hecho de que las palabras están compuestas por diferentes sonidos.

Por otra parte, y basándose en un trabajo llevado a cabo por Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976), Cummins (1981) distingue entre dos niveles de conocimiento lingüístico denominados BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), que representa una capacidad básica de comunicación interpersonal y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), que recurre a las habilidades generalmente desarrolladas en la escolarización e íntimamente ligadas, por otra parte, al desarrollo cognitivo. Estas dos habilidades no se desarrollan de la misma manera ni al mismo ritmo. Las habilidades lingüísticas académicas se caracterizan por ponerse en juego en ambientes exigentes en lo cognoscitivo y ofrecen poco apoyo contextual para su desarrollo. Se distinguen de las habilidades de comunicación social, en la ejecución de las cuales los alumnos comparten muchas claves contextuales y de información y no necesitan producir mensajes elaborados (Gráfico 2).

Gráfico 2: Tiempo requerido para alcanzar una competencia comunicativa equivalente a la edad cronológica con y sin soporte contextual (BICS / CALP)



Fuente: Baker y Hornberger (2001)

Sobre la base de la dicotomía BICS/CALP, Cummins (1981) distingue entre estos dos tipos de destrezas lingüísticas. Por un lado, tenemos las Destrezas Comunicativas Interpersonales básicas y por otro, habremos de considerar el Desarrollo Cognitivo de del Lenguaje Académico. Las primeras tienen que ver con la adquisición del lenguaje y en los casos de inmersión lingüística suele alcanzar un cierto nivel de eficacia comunicativa en unos meses; la segunda, en cambio, requiere la aplicación consciente de una serie de técnicas y la aparición de una serie de factores y circunstancias que tienen que ver sobre todo con el entorno del aprendizaje y con las actuaciones de los docentes, y sus logros, y a diferencia de las primeras destrezas no se miden en meses sino en años.

Es cierto que la propuesta deriva de manera directa de la distinción entre “fluidez superficial” y “conocimiento lingüístico-conceptual” (Skutnabb-Kangas y Toukomaa, 1976), desarrollada a partir de la observación de algunos niños y niñas

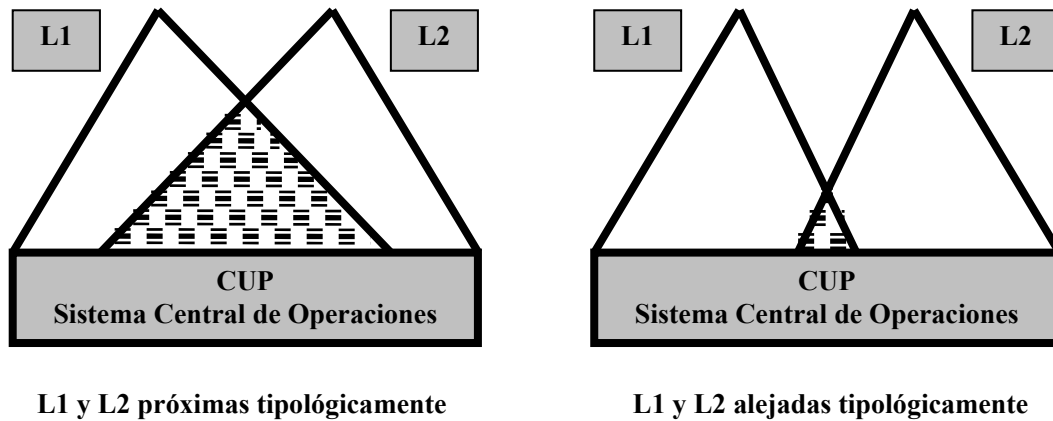
finlandeses inmigrantes en Suecia que, pese a expresarse con fluidez tanto en finés como en sueco, mostraban un rendimiento académico en ambas lenguas considerablemente inferior a las expectativas generadas por su edad y nivel educativo. Además, como señala el propio Cummins (2000a), existen constructos teóricos estrechamente relacionados con ello: conceptos espontáneos y científicos (Vygotsky, 1962); competencia comunicativa y competencia analítica (Bruner, 1975); expresión y texto (Olson, 1977); pensamiento y lenguaje vinculados y desvinculados (Donaldson, 1978); conversación y composición (Bereiter y Scardamaglia, 1992); competencia comunicativa y autonomía (Canale, 1983); discurso práctico y discurso teórico (Mohan, 1986) o lenguaje contextualizado y lenguaje descontextualizado (Snow, Cancino, de Temple y Schley, 1991). A todo ello, Vila, Siqués y Roig (2006), añaden la idea de Hickmann (1995) de que no debiera hablarse de “descontextualización”, sino de “recontextualización”, en el sentido vigotskiano de aprender a hacer de manera diferente lo que antes ya se hacía.

La teoría de Cummins sobre la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística es una buena herramienta para explicar los resultados aparentemente contradictorios que encontramos en los estudios de campo, y tiene una utilidad innegable de cara a la elaboración de un modelo para la educación bilingüe, pero ha sido, no obstante, cuestionada. En concreto, en relación a la distinción BICS/CALP, Edelsky, Hudelson, Flores, Barkin, Altwerger y Jilbert (1983) ponen en duda a nivel metodológico el soporte empírico obtenido mediante evaluaciones de las habilidades lingüísticas a través de puntuaciones derivadas o pruebas parcializadas frente a otras aproximaciones más integradoras y globales que acentúan el papel del lenguaje en su conjunto. Edelsky (1996) incide además en el hecho de que la noción de procesamiento del lenguaje en contexto reducido asociada a la idea de CALP no es más que un mero artefacto ya que el lenguaje no puede ser estudiado de otro modo que no sea insertado en el propio contexto de uso. También Martin-Jones y Romaine (1986) discuten el constructo subyacente a la noción de CALP en tanto que se trataría de una concepción prescriptiva de habilidad lingüística y específica para la escuela, una definición que perpetuaría la

discontinuidad entre la alfabetización escolar y las prácticas discursivas de las minorías étnicas y lingüísticas, lo que en definitiva la vincularía a la teoría del déficit.

A éstas y otras cuestiones (Rivera, 1984; Díaz, 1985; Frederickson y Cline, 1990; Wiley, 1996; MacSwan, 1999, 2000) ha respondido el autor en diferentes trabajos (Cummins y Swain, 1983; Cummins, 1984; Cummins, 2000a, 2000b), pero la inmensa bibliografía existente sobre el debate y las alternativas de mejora a sus postulados (Francis, 2000; Baker, 2001; MacSwan y Rolstad, 2005) son sin duda el mejor indicador de la relevancia adquirida por sus propuestas. En concreto, vinculado a planeamientos de tipo modular (Francis, 2002, 2004, 2008), este autor sugiere una interesante modificación del modelo del “doble iceberg” vinculado a la proximidad tipológica de las lenguas que utiliza el bilingüe (Francis, 2000). Como se aprecia en el Gráfico 3, en el caso de lenguas cercanas, el sector solapado correspondería a los rasgos comunes relativos a fonología, sintaxis y léxico, además de los aspectos generales compartidos por todas las lenguas. Dicho sector se vería reducido en el caso de lenguas extremadamente distantes, quedando principalmente conformado por los aspectos generales comunes a todas las lenguas, aunque puedan existir otros rasgos más superficiales compartidos. En todo caso, un Sistema Central de Operaciones actuaría como un director de orquesta coordinando toda actividad lingüística independientemente de la lengua en que tenga lugar.

Gráfico 3: Propuesta de modificación del modelo del “doble iceberg”



Fuente: Francis (2000)

Con estas bases teóricas, Hugué (2008) presenta los resultados empíricos de una investigación llevada a cabo en el Instituto de Educación Secundaria de Guissona (la Segarra), en la que se evalúan las habilidades lingüísticas en catalán y castellano por parte de 121 alumnos (93 autóctonos y 28 inmigrantes) con el objeto de demostrar la validez de la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística, profundizando en el hecho de cómo los escolares inmigrantes de distintas L1, escolarizados en catalán (L2), transfieren habilidades desde esta lengua hacia el castellano (L3), idioma que goza de una importante presencia en su contexto social. Todo ello, y en la medida de lo posible, teniendo en cuenta la influencia que pueden ejercer esas L1 en este proceso (Gass, 1996; Gràcia y Serrat, 2003).

Tras el análisis estadístico, los resultados mostraron que los procesos de interdependencia y de transferencia lingüística se daban de manera uniforme en el caso de los escolares provenientes de la inmigración. De acuerdo con el marco teórico de referencia, podría deducirse que los procesos fundamentales de interdependencia y transferencia aparecen en el plano cognitivo-conceptual, por encima de lo que suele ser considerado como estrictamente lingüístico y formal. Así, se extrae de las diferencias encontradas en los contrastes entre las pruebas escritas, analizadas de manera aislada y

la incorporación añadida de las pruebas orales. Mientras la ejecución de las primeras actividades requiere en mayor medida de la aplicación de elementos conceptuales generales que gobiernan el uso del lenguaje y estrategias metacognitivas y metalingüísticas, las segundas se hallan indudablemente más ligadas a aspectos superficiales de la lengua como la pronunciación o la fluidez. En todo caso, la proximidad lingüística entre el catalán y el castellano derivaría en que también entre las pruebas orales se encuentre un gran número de relaciones positivas.

4.1.4. LA HIPÓTESIS DEL UMBRAL

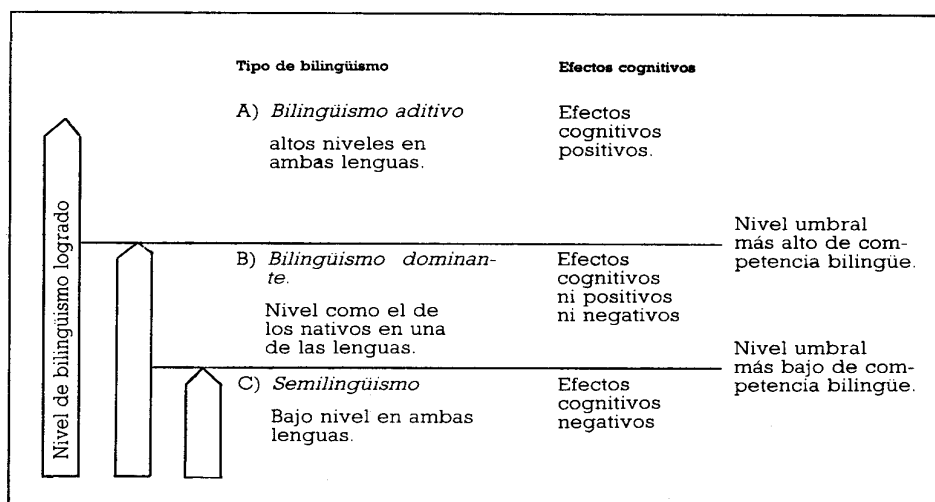
La *hipótesis del umbral* (Cummins, 1976; Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977) explica que los bilingües tienen que lograr niveles mínimos, es decir, umbrales, de competencia en uno de los dos idiomas antes de que los beneficios del bilingüismo puedan observarse. Un nivel más alto de competencia en el primer idioma implica la posibilidad de un efecto cognitivo positivo del bilingüismo, y en consecuencia, tiene mayor probabilidad de contribuir a la adquisición de una L2. Si se alcanza este nivel mínimo de competencia, el bilingüismo no tendrá ningún efecto cognitivo negativo, pero para que tenga efectos positivos es preciso que la competencia bilingüe, en ambas lenguas, alcance un segundo umbral. Los efectos cognitivos negativos se darán en aquellos individuos que no hayan alcanzado el nivel mínimo de competencia lingüística en ninguna de las lenguas (semilingüismo)⁴³.

La riqueza de esta hipótesis consiste en que puede “proporcionar un sistema con el que predecir los efectos académicos y cognitivos de diferentes formas de bilingüismo”. (Cummins, 1983: 47).

⁴³ Término introducido por Hansegard (1968) para describir aquellos niños bilingües que poseen una baja competencia en ambas lenguas en relación a los nativos monolingües. Se observa en ellos déficits en el vocabulario, la adecuación del lenguaje, el dominio de las funciones del lenguaje, entre otros. Algunos autores están en desacuerdo con la utilización de este término debido a las connotaciones peyorativas que contiene (Baker, 2006), a causa de que influye negativamente en la construcción social de la identidad de algunos sujetos bilingües.

En el Gráfico 4 se puede observar la relación entre algunos tipos de bilingüismo, los efectos cognitivos y los umbrales de competencia bilingüe.

Gráfico 4: Efectos cognitivos de los diferentes tipos de bilingüismo según Toukoma y Skutnabb-Kangas, (1977).



Fuente: Skutnabb-Kangas, 1981.

Los umbrales no se pueden definir de una forma absoluta, pero serían en función del desarrollo general del niño en un momento dado. Es decir, factores de tipo sociológico, psicológico, pedagógico y lingüístico intervienen en mayor o menor medida en función de cada caso individual para definir un nivel umbral determinado. El nivel de competencia del lenguaje funcionaría como una variable intermedia y sería determinante para los efectos de la experiencia bilingüe en el desarrollo cognitivo futuro. En tal sentido, Toukoma y Skutnabb-Kangas (1977) señalan que la competencia bilingüe por debajo del umbral mínimo es suficiente para la comunicación ordinaria, pero no para las operaciones lógicas que requieren la intervención del lenguaje y que son, en muchos casos, la base del éxito escolar. En este sentido, de acuerdo con la distinción entre BICS/CALP planteada por Cummins (1980), serían necesarios unos niveles mínimos de CALP para que el niño obtenga resultados escolares satisfactorios. Pero, por otra parte, la hipótesis de interdependencia también estaría relacionada con el CALP ya que las capacidades en ambas lenguas son interdependientes y el niño tiene

una capacidad común subyacente que aplica al procesar información, al aprender, ya sea en L1 o L2. Todo ello nos llevaría a decir que desde un punto de vista educativo, el BICS es una condición necesaria pero no suficiente para el éxito académico.

Si bien las hipótesis del umbral y de la interdependencia han recibido ciertas críticas (Díaz, 1985; Siguan y Mackey, 1986; Orti, 1988), resulta innegable su aportación para explicar resultados aparentemente contradictorios, y para la elaboración de programas de educación bilingüe cuyo objetivo es el desarrollo consecutivo de ambas lenguas. Además, la distinción entre bilingüismo aditivo/sustractivo, propuesta por Lambert (1974a), adquiere todo su sentido al integrarse con dichas hipótesis. En efecto, la mayor parte de los estudios sobre educación bilingüe realizados antes de la 2ª Guerra Mundial se centraban en sujetos de grupos minoritarios y bajo prestigio sociocultural que llegan a la escuela con un nivel pobre en L1. Su lengua materna es entonces sustituida por un sistema y unos educadores que presuponen el conocimiento en L2 y, por lo tanto, esta lengua no es objetivo de enseñanza.

El resultado final será normalmente un semilingüismo que, en el peor de los casos, puede tener efectos cognitivos negativos. Contrariamente, los estudios iniciados en los años sesenta, se referían a escolares de lengua mayoritaria que procedían de medios socioculturales favorecidos y asistían de forma voluntaria a programas de cambio de lengua L1/L2, llevando a la escuela un buen desarrollo lingüístico en L1. Esta situación hace que sea probable una transferencia a L2 de las habilidades cognitivo-lingüísticas ya adquiridas en L1, y consiguientemente, alcanzar un bilingüismo aditivo con efectos cognitivos positivos.

4.1.5. PROGRAMAS DE INMERSIÓN *VERSUS* PROGRAMAS DE SUBMERSIÓN

Los programas de submersión, a diferencia de los programas de inmersión, donde la valoración de la propia lengua es indispensable, plantean que el método de enseñanza utilizado no tenga en cuenta las lenguas de origen de los aprendices, ni en el

currículum ni en su práctica educativa y por ello se intenta que éstos no las utilicen durante el periodo de aprendizaje de la nueva lengua (Vila, 1999). Esta aproximación, además de contribuir a que los alumnos terminen infravalorando o no encontrando la utilidad de usar sus propias lenguas, constituye un método poco apropiado para encarar la cuestión del aprendizaje de la nueva lengua por parte de escolares que pertenecen a diferentes minorías étnicas y culturales. Los educadores no están preparados para atender sus necesidades lingüísticas y algunos menosprecian la lengua y cultura que estos niños poseen.

El resultado de la submersión lingüísticas suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. Se trata de escolares que nunca llegan a dominar ni la L1 ni la L2, que tienen dificultades para conseguir los contenidos escolares en la medida en que no dominan el instrumento que los vehicula, etc.

Analizando estas diferencias, sobre las que volveremos más tarde, Arnau (1992) compara de manera esquemática ambos modelos (Tabla 13).

TABLA 13: Comparación de los programas de submersión y de inmersión
(Reproducido de Arnau, 1992)

SUBMERSIÓN	INMERSIÓN
Obligatorios	Optativos
Baja motivación	Alta motivación
Presencia en la misma clase de hablantes y no hablantes de la lengua de instrucción	Los hablantes desconocen la lengua de instrucción.
Profesores monolingües que no conocen la L1 de los escolares	Profesores bilingües y bien entrenados
Input en L2 no adaptado	Input en L2 adaptado
Las desviaciones de la L2 de los escolares son vistas como deficiencias de aprendizaje	Las desviaciones de la L2 de los escolares son vistas como proceso natural de aprendizaje
L1 de los escolares considerada como inapropiada	L1 de los escolares considerada apropiada
Los escolares no pueden hablar en la escuela su propia lengua	Los escolares hablan su lengua en la escuela
No se enseña la L1	Se enseña “la” y “en” la L1
Ausencia de temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2	Temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2

El propio Arnau (1992) con objeto de clarificar las diferentes respuestas educativas dadas las situaciones de contacto lingüístico, y siguiendo el modelo tipológico de Skutnabb-Kangas (1988), considera las variables: *lengua y cultura* (mayoritaria / dominante / minoritaria) de los alumnos, *medio de educación* (L1 y/o L2), y los *objetivos sociales y lingüísticos perseguidos* (bilingüismo y biculturalismo / asimilación y pérdida de la propia lengua y cultura). Al combinar estas variables aparecen cuatro tipos de programas: *segregación, submersión, mantenimiento e inmersión*. La evidencia experimental parece indicar que únicamente los dos últimos consiguen que sus alumnos sean bilingües y biculturales, al tiempo que ofrecen buenas oportunidades para el éxito escolar. Los programas de segregación y submersión, por contra, no desarrollan competencia en L1 y en L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico.

Las características esenciales de los cuatro tipos son:

A. *Programas de segregación.* La instrucción se hace en L1 y la L2 es una materia del curriculum que se enseña durante unas horas semanales. Tanto si la L1 es mayoritaria como si es minoritaria, la L2 es la lengua de prestigio social y sus hablantes detentan el poder. El resultado es una segregación de gran parte de los escolares ya que se les impide disfrutar de las mismas oportunidades que el resto de iguales.

Skuttnab-Kangas (1988) critica este tipo de educación basándose en los bajos resultados del sistema y en la discriminación de unos escolares que sólo conseguirán un conocimiento limitado en una L2, lo que asegurará el control político y económico de una minoría poderosa.

B. *Programas de submersión.* Consiste en un contexto formal de aprendizaje donde la L1 del alumno está completamente vetada: la L2 se usa exclusivamente y los profesores son monolingües, lo que les incapacita para comunicarse con sus alumnos en la L1 de los mismos. Privar a los alumnos del uso de su L1 tiene consecuencias muy negativas: puede crear problemas de comunicación e inseguridad en los escolares y les dificulta el progreso en otras asignaturas. Arnau (1992: 14) explica a través de la interrelación de factores socioculturales y educativos los bajos logros de estos escolares:

- los educadores no están preparados para atender sus necesidades lingüísticas y algunos de ellos consideran de poco valor la lengua y cultura que poseen,
- se da poco tiempo a una instrucción especial que garantice el dominio de la L2,
- los alumnos han de aprender los contenidos académicos a la vez que la lengua de instrucción,
- son evaluados de acuerdo con las normas de los niños de lengua y cultura mayoritaria, atribuyéndoles unas dificultades escolares que no son suyas sino creadas por la escuela y por el conjunto de los factores sociales.

Con el fin de paliar los efectos negativos de este tipo de programas, se han introducido ciertas variaciones: instrucción especial en L2, enseñanza opcional de la L1 durante un número de horas, etc. Los programas de “bilingüismo transicional” desarrollados en EE.UU. coincidirían con este tipo de programas en sus objetivos sociales y lingüísticos puesto que, a partir de una enseñanza inicial en L1, incorporan progresivamente la L2 hasta que ésta sustituye a aquella en un momento dado de la escolaridad. Coinciden con los programas de submersión en su orientación a la asimilación, pero se diferencian en que procuran una transición que no sea traumática.

C. *Programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura*. Dirigidos a minorías lingüísticas y culturales. Su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo mediante la supervivencia de la lengua y cultura del grupo minoritario. El aprendizaje de la L2 y su correspondiente cultura va acompañado de un mantenimiento de la L1 y de la propia cultura. Generalmente estos programas comienzan utilizando la L1 como vehículo de instrucción e incorporan progresivamente la L2 en la enseñanza de contenidos escolares. El curriculum se imparte en ambas lenguas hasta el final de la escolaridad. Se han dado argumentos favorables a estos programas desde perspectivas sociológicas, políticas, económicas y psicoeducacionales; de hecho son programas que “promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una autoimagen positiva de sí mismos y preservan la identidad y solidaridad de éstos con su comunidad” (Arnau, 1992: 15). Se les considera de alto grado de éxito escolar.

D. *Programas de inmersión*⁴⁴. Al igual que los anteriores, su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo, pero a diferencia de ellos, son programas

⁴⁴ Hablar de inmersión lingüística no es hablar de un único tipo de programas, sino todo lo contrario, ya que se han desarrollado una variedad de alternativas de acuerdo con tres aspectos muy importantes:

1) según la edad en la que se introduce la lengua meta que es medio de instrucción (precoz – *early*, retrasada – *delayed*, y tardía – *late*).

2) según el porcentaje de tiempo de instrucción que se invierte en la lengua meta (total o parcial).

3) según el número de años de instrucción.

Hay otro tipo de formas de inmersión, como por ejemplo en dos lenguas no nativas (*double immersion*) y programas de inmersión de patrimonio lingüístico (*heritage language immersion*).

concebidos para alumnos de lengua y cultura mayoritaria. Cummins (1988) distingue los tres tipos de inmersión siguientes:

- “L2 monolingual immersion programs for minority students”, programas formados exclusivamente por alumnos de una L2 y donde la L2 es el único medio de instrucción.
- “L1 bilingual immersion programs for minority students”, que comienza con la instrucción en la L1 del alumno y va introduciendo la L2 progresivamente.
- “L2 bilingual immersion programs for minority students”, la cual enfatiza la instrucción en la L2 pero al mismo tiempo promueve el desarrollo de destrezas en la L1.

En el momento de su implantación, los programas de inmersión representaron una gran innovación pedagógica. Estaban basados en lo que se consideraban condiciones indispensables para la adquisición de la lengua materna, es decir, el uso comunicativo de la lengua materna en situaciones interactivas y significativas. La característica más distintiva de los programas de inmersión es la integración de la enseñanza de la segunda lengua junto con la instrucción de contenidos académicos. Además, se plantean como objetivos específicos, en primer lugar, proporcionar a los alumnos una competencia funcional por lo que respecta a los aspectos escritos y hablados en L2 en segundo lugar, promover y mantener el desarrollo lingüístico en la L1 en tercer lugar, garantizar y asegurar la obtención de los conocimientos de los contenidos académicos adecuados al grado y habilidad de los alumnos y, finalmente, inculcar un entendimiento y una apreciación hacia el grupo minoritario, su lengua y su cultura, sin olvidar fomentar la propia identidad y una apreciación respecto a la cultura de la L2 (Genesee, 1987).

Los resultados de varios estudios longitudinales (Lambert y Tucker, 1972; Genesee, 1978; Swain y Lapkin, 1982; Gray, 1980; Shapson y Day, 1983) han indicado que la mayoría de los alumnos participantes en este tipo de programa no muestran a

largo plazo ningún tipo de efectos negativos en el desarrollo de su lengua materna, como tampoco en el logro de los resultados académicos marcados. Al mismo tiempo, los alumnos en los programas de inmersión consiguen una competencia funcional en la segunda lengua, que es mucho mayor que la conseguida por los alumnos monolingües. No obstante, hay que decir también que la competencia adquirida no es la de un nativo. Si comparamos los diferentes tipos de inmersión, la inmersión total precoz se muestra, en los estudios realizados, como la más efectiva de todas, ya que es con la que se consiguen resultados más elevados de competencia en la L2.

Artigal (1993) pone de relieve que debemos entender por inmersión exclusivamente aquellos tipos de educación que comporten un cambio de lengua en el cual se cumplan ciertos requisitos específicos:

1. El estatus social de la L1. Las situaciones que comportan un cambio de lengua del hogar/escuela son beneficiosas. Cuando la L1 tiene un estatus social alto porque éste garantiza una presencia extendida de la L1 fuera de la escuela y asegura que los alumnos tengan una imagen y una valoración positiva de sí mismos.
2. Los alumnos deberían tener una actitud y una motivación positiva hacia la lengua de la escuela y el acceso a dicho programa debería ser voluntario. La actitud de los alumnos hacia la nueva lengua y el conjunto de factores motivadores que les empujan a adquirirla tienen un papel importante para el éxito del mismo.
3. Los docentes que introducen la L2 deben ser bilingües, es decir, deben tener un profundo conocimiento de la lengua en la que tienen que enseñar a la vez que deben ser suficientemente competentes en la L1 de los alumnos para poder entenderlos cuando ellos la usan.
4. Los docentes deben tener una profunda formación pedagógica y deberían ser capaces, sobre todo, de establecer una comunicación efectiva entre alumnos, a pesar del uso de una lengua que, al inicio del programa, sea nueva para ellos. De

ahí que los docentes tengan que ser competentes en ciertas técnicas específicas que garanticen en todo momento la significatividad y la efectividad de las interacciones que se producen a través de la lengua que los alumnos inicialmente no comparten.

5. Finalmente, no se puede olvidar el tratamiento de la L1, es decir, tal y como Cummins (1984) y Genesee (1987) recuerdan, los programas de inmersión son una forma específica de educación bilingüe o plurilingüe en la cual la L1 se estudia siempre, para que de esta manera los alumnos puedan conseguir el mismo nivel de competencia en ella, al igual que puedan conseguirlo en la L2 a la cual inicialmente se le da prioridad.

Si todos estos requisitos se cumplen, el programa de inmersión asegurará que la nueva lengua de la escuela se enseñe correctamente, al igual que se garantizará el total desarrollo de la L1. Si por otro lado, estas condiciones no se cumplen, el resultado será el de submersión, en el cual la adquisición de la L2 puede suponer una amenaza para la cultura y la L1 de los alumnos y, consecuentemente, impedir su desarrollo lingüístico y académico.

Si la inmersión lingüística aborda la adquisición de la nueva lengua desde el respeto, la negociación, la contextualización o la intercomprensión y fomenta habilidades de comunicación, la submersión lingüística, por el contrario, anula los recursos lingüísticos o de comunicación previos y presenta la nueva lengua como elemento obligatorio e indispensable para la adquisición de conocimientos.

4.2. INMIGRACIÓN Y RESULTADOS ESCOLARES. LO QUE DICE LA INVESTIGACIÓN

La mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en España sobre la relación entre la inmigración y resultados escolares muestran que el alumnado inmigrante

obtiene calificaciones significativamente más bajas que las de sus pares autóctonos. De hecho tanto Siguán (1998), pionero en este tipo de trabajos, como Fullana, Besalú y Vilà (2003) señalan que esta realidad corresponde con su nivel lingüístico, o mejor dicho, con la falta de habilidades lingüísticas respecto a la lengua que emplea la escuela en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A este respecto Siguán (1998) apunta:

La mayoría de los niños inmigrados en Cataluña y que comienzan la escolaridad antes de los seis años adquieren una competencia de las lenguas utilizadas en la escuela que les permite seguir las enseñanzas con aparente normalidad. La mayoría de ellos, sin embargo, presenta un déficit lingüístico, mayor o menor, en ambas lenguas que afecta la calidad de sus adquisiciones escolares, un déficit que resulta más grave y que afecta fuertemente a los resultados escolares en el caso de los que se incorporan a la escuela más tarde (Siguán, 1998: 114-115).

En lo que al alumnado inmigrante de incorporación tardía concierne, Septién (2006) afirma que el reto de hacer frente a un nuevo sistema educativo y, consecuentemente, utilizar dos lenguas es una tarea que requiere mucho esfuerzo e incluso puede abocar al fracaso:

Los alumnos que se incorporan al sistema escolar desde sus países de origen en la etapa de Secundaria no se encuentran en la mejor situación para aprender las dos lenguas oficiales al mismo tiempo. Si no se han incorporado en la etapa Infantil o en los primeros años de Primaria, las condiciones de aprendizaje se hacen, cada vez más adversas y la situación se complica cuanto más tardía sea la incorporación a nuestro sistema escolar (Septién, 2006: 137).

El Grup de Recerca en Educació Especial de la Universitat de Girona (GREE, 1999) realizó un estudio para la Fundación Bofill analizando los resultados escolares de los alumnos hijos de inmigrantes extranjeros africanos escolarizados en las comarcas de Girona. En sus conclusiones afirman:

Por lo que respecta a las calificaciones de los alumnos hijos de inmigrantes africanos en 6º de primaria, sabemos que las materias que generan más fracaso son las lenguas (tanto la catalana como la castellana y la extranjera) y las matemáticas. El catalán por ejemplo, no lo supera el 53,10% del alumnado hijo de inmigrantes africanos y, en todo caso, del alumnado que necesita mejorar alguna materia un 85,50% debe hacerlo en relación al catalán. El castellano se mueve en porcentajes muy parecidos (Grup de Recerca en Educació Especial, 1999: 160).

Estos resultados son parecidos a los obtenidos en otras Comunidades Autónomas. Así, en la Región de Murcia, el 60% del alumnado que procede del Magreb no consigue los objetivos de la Educación Primaria y este porcentaje aumenta hasta el 75,60% en el primer ciclo de la ESO (Montes, 2002). Además, son en general coincidentes con los derivados del estudio de Besalú (2002), llevado a cabo mayoritariamente con escolares de origen marroquí y gambiano de la provincia de Girona, del que se extrae que el 60% de ellos no supera la Educación Primaria y el 65% el primer ciclo de ESO.

Otros trabajos de especial relevancia (Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005) se han preocupado sobre todo en conocer la competencia lingüística de estos escolares respecto a la lengua de la escuela.

El primero de ellos (Maruny y Molina, 2000) es un estudio realizado con alumnado de origen marroquí desde 3º de Educación Primaria hasta 4º de ESO en la comarca gerundense del Baix Empordà. Los resultados muestran que hace falta tres años de escolarización para desarrollar suficiente competencia conversacional y cinco años en la escuela para mostrar una comprensión lectora aceptable.

En el segundo trabajo, (Navarro y Huguet, 2005) estudian la competencia lingüística de todos los alumnos procedentes de la inmigración escolarizados en 1º de ESO en la provincia de Huesca. Entre los distintos indicadores empleados, los investigadores utilizan el PG1, formado por subpruebas de comprensión oral, morfosintaxis, ortografía, comprensión escrita y expresión escrita, y el PG2, compuesto

por las anteriores más expresión oral léxico-morfosintaxis, expresión oral organización de la información, fonética, corrección lectora y entonación lectora. En su trabajo se compara la competencia del alumnado inmigrante en ambos índices con la de los escolares autóctonos. Los resultados muestran que las diferencias en PG1 y PG2 entre los dos grupos analizados se mantienen independientemente de la lengua propia del alumnado. Es decir, el alumnado de habla hispana también obtiene peores calificaciones que al alumnado autóctono, aunque mejor que los que tienen como lengua propia una lengua distinta del castellano. La conclusión que podemos sacar de este estudio es que el alumnado inmigrante tiene problemas lingüísticos en relación con las habilidades implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje, y, además, dichos problemas se mantienen en el tiempo y se requiere un número importante de años para que queden solventados.

Otro estudio comparativo sumamente importante en la adquisición del catalán es el desarrollado por Vila (2008) en el que analiza la lengua materna de 567 autóctonos y 434 alófonos escolarizados en 50 escuelas de Cataluña que en el momento de la evaluación se encontraban en la etapa final de la Educación Infantil. Los resultados muestran que el alumnado autóctono sabe más catalán que el alumnado alófono, pero las diferencias desaparecen respecto a algunos factores, de los cuales los más relevantes son los relacionados con las características de las aulas.

Igualmente cabe mencionar el trabajo de Huguet, Chireac, Janés, Lapresta, Navarro, Coronado y Sansó (2008) en el que se describen los resultados de diversos estudios centrados en el análisis de las actitudes lingüísticas manifestadas por los ciudadanos aragoneses, teniendo en cuenta la taxonomía de los modelos de la educación bilingüe.

Tal y como se desprende de las investigaciones desarrolladas hasta hoy en día en el contexto español, podemos afirmar que los problemas lingüísticos pueden ser

únicamente la punta del iceberg y esconder aspectos como los relacionados con el sentido de la escuela para este tipo de alumnado. En otras palabras, lo que se vincula con el funcionamiento de la escuela, las diferencias entre el contexto escolar de España en el cual están inmersos los escolares inmigrantes y el contexto escolar de donde provienen. Estos aspectos probablemente se pueden generalizar, tal y como señala Carbonell (2002), a otras muchas situaciones, incluidos los niños y niñas nacidas en el Estado español en cuyas familias se mantienen rasgos culturales de sus lugares de origen, de manera que uno de los grandes problemas de la escolarización de estas criaturas se relaciona con la falta de sentido, muchas veces, de las actividades propuestas por la escuela y, en consecuencia, de la propia institución escolar. Si fuera así, se entendería aún mejor la falta de habilidades lingüísticas pertinentes para la realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, ya que su propia realización es una de las fuentes más importantes para el desarrollo de las habilidades implicadas en ellas.

Para concluir esta revisión, que al menos debemos calificar de preocupante, queremos incidir en el hecho de que cualquier profesional de la educación sabe sobradamente que las políticas educativas no son suficientes para afrontar con garantías los desilusionantes resultados que acabamos de presentar, y que factores psicolingüísticos se entrecruzan con factores sociopolíticos como “(...) las dos caras de la misma moneda” (Cummins, 2000: 50) cuando pretendemos encontrar una explicación mínimamente satisfactoria. Pero ante ello debemos plantearnos qué puede aportar nuestra sociedad, en general, y nuestra escuela, en particular, para afrontar tal situación.

4.3. EL FACTOR EDAD EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS: LA HIPÓTESIS DEL PERIODO CRÍTICO

El factor edad es un término ambiguo (Jarvis y Pavlenko, 2008), que se refiere a la edad de adquisición, edad de llegada en estudios con inmigrantes, edad para realizar una tarea (la edad cuando la transferencia es observada).

Existe una opinión generalizada de que cuanto antes se empiece a aprender una L2, mejor. El papel que desempeña la edad en el proceso de adquisición y aprendizaje está defendido por una hipótesis que parte de la idea de que existe un periodo crítico que marca los procesos y el éxito en la adquisición de segundas lenguas: la Hipótesis del Periodo Crítico (HPC). Según esta teoría, a partir de cierta edad (en torno a la adolescencia) los mecanismos cognitivos son diferentes y por tanto, lo que puede ser una tarea de adquisición fácil y natural, se convierte en una tarea que requiere mucho trabajo, esfuerzo y dedicación, lo que, paradójicamente, no implica un mayor éxito. A partir de este periodo crítico tienen lugar una serie de cambios de desarrollo en el cerebro, tales como el fin de la plasticidad o la lateralización de la función del lenguaje en la parte izquierda del cerebro (Penfield y Roberts, 1959; Lenneberg, 1967) que obligan a los aprendices adultos a hacer uso de otras habilidades de aprendizaje más generales. Esta hipótesis defiende que dichas habilidades no conllevan el mismo éxito que las otras más específicas e innatas que caracterizan a los niños por debajo de la edad crítica, lo que constituye la falta de éxito de los aprendices adultos de una L2.

Sin embargo, los estudios realizados sobre la edad presentan resultados muy contradictorios. La arbitrariedad en los estudios se puede explicar del siguiente modo: los estudios empíricos presentan metodologías de análisis diferente; en algunos, la edad está demasiado ligada a otros factores que no es posible separarlos por completo.

La mayoría de los estudios sobre la relación entre el factor edad y el desarrollo de la competencia en una L2 se han enfocado a aspectos fonéticos, concluyendo que los adultos mantienen su “acento extranjero⁴⁵”. Los niños que aprenden una L2 antes del periodo crítico consiguen un mejor acento, más parecido al de un nativo que aquellos

⁴⁵ La mayoría de los aprendices de una L2, al percatarse de la identidad fonológica de ciertos sonidos, aprovechan, en mayor o menor grado, el sistema fonológico de su L1 (Flege, 1981) y por lo tanto, no se esfuerzan en aprender un nuevo sistema fonológico. Dicho sea de otro modo, los adultos tienden a interpretar los sonidos de una L2 en términos de sonidos parecidos a los de su L1. La transferencia de sonidos, junto con la de patrones de acentuación, ritmo y entonación, es la responsable directa del acento característico de su L1, al hablar la L2, lo que comúnmente se denomina *acento extranjero*. Esta tendencia de los adultos la entendemos como un hábito, más que como una incapacidad o una falta de aptitud. Es decir, en principio, los adultos están, desde el punto de vista biológico y neurofisiológico, tan capacitados para el aprendizaje de una L2 como los niños, a la vista de los sistemas alternativos de procesamiento lingüístico de que están dotados.

que comienzan a estudiar en la edad adolescente o adulta. Los efectos positivos de la edad temprana en cuanto a la pronunciación los presentan los estudios realizados por Asher y García (1969), Oyama (1976), quienes sostienen que cuanto más joven empiece un individuo a aprender una L2, tanto menos marcado estará su acento. Otros estudios que se centran en la competencia de la lengua (Ronjat, 1913; Asher y Price, 1967; Patkowski 1980, 1990; Johnson y Newport, 1989, Cook, 1995; Singleton y Lengyel, 1995, etc.) confirman la supremacía de los jóvenes y apoyan la hipótesis del periodo crítico.

A pesar de los estudios anteriormente mencionados en los que se defiende el nivel superior de los jóvenes sobre los adultos, existen trabajos que ponen en duda la validez de esta hipótesis (Snow y Hoefnagel-Höhle, 1977, 1978; Ekstrand, 1978; Neufeld, 1978; Harley, 1996; Birdsong, 1999, etc.). Dichos estudios demuestran que los aprendices adultos logran mejores resultados en aspectos morfosintácticos, de léxico y de capacidad metalingüística. Algunos investigadores han demostrado que hay diferencia de transferencia fonética de la L1 a la L2 entre adultos y niños, y que dicha transferencia se manifiesta de forma más patente en el caso de los jóvenes (Flege, 1981; Flege, Schirru y MacKay, 2003; Singleton y Ryan, 2004), aspecto más controvertido en el ámbito lexical y morfológico, ya que si bien varios trabajos muestran que no se da esta transferencia (Harley, 1986; Jarvis, 1998, 2000a), en el estudio de Serrat, Gracia y Perpiñá (2007) con niños hablantes de soninké, tagal y chino sí se hallan errores de transferencia morfológica.

En el caso de la transferencia lateral de la L2 a la L3 y de la L3 a la L2, los adultos tienden a transferir más elementos lexicales que los jóvenes (Cenoz, 2001), pero este fenómeno depende en gran medida de la similitud entre L2 y L3 (Slavoff y Johnson, 1995). Sin embargo, en la transferencia inversa de la L2 a la L1, se ha demostrado la supremacía de los adultos sobre los niños, (Laufer, 2003), sobre todo en fonología (Yeni-Komshian, Flege y Liu, 2000). Del mismo modo, existen estudios que demuestran casos de individuos que comienzan el aprendizaje de una L2 en la edad

adulta y consiguen un nivel de competencia gramatical indistinguible a la de un nativo (Snow y Hoefnagel-Höhle, 1977, 1978; Birdsong, 1989).

En suma, la exposición a la L2 no afecta en la misma medida a todos los aspectos del lenguaje: la adquisición del vocabulario (que se va adquiriendo durante toda la vida y no en una etapa determinada) y el procesamiento semántico se sucederían de manera relativamente normal en aprendices adultos, mientras que propiedades más formales como la morfología y la sintaxis, y especialmente motoras como la fonología, podrían quedar más limitadas (Hoffman, 1991; Navés, 2008).

Como hemos observado a lo largo de este apartado, no podemos defender un periodo crítico *per se*. La solución a este problema la ofrece Ellis en su nueva terminología e idea de *critical period* frente a *sensitive period* (Ellis, 1994). La diferencia radica en que, mientras en el primer caso, sólo es posible una adquisición completa de la lengua a nivel de un nativo, dentro de un periodo de tiempo, en el segundo la adquisición es más fácil dentro de ese periodo. Según Selinger (1978), puede haber múltiples periodos críticos o sensibles para los diversos aspectos de la lengua: por ejemplo, el periodo propicio para conseguir un acento nativo parece finalizar antes que el de la adquisición de la gramática. La idea de un periodo sensible encaja mejor en el marco de explicación de lo que ocurre en la enseñanza de segundas lenguas en los diversos contextos de aprendizaje.

Con este marco teórico de fondo, a continuación analizaremos la cuestión de la edad de llegada de los escolares de origen inmigrante con el objetivo de averiguar cuál es el momento propicio para adquirir una L2.

Los resultados de otras investigaciones sugieren que no son las edades más tempranas las más idóneas para el inicio del aprendizaje de una L2. Tal es el caso de Collier (1987), quien al realizar un estudio comparativo con alumnos de edades entre 5

y 15 años, y observar su progreso, constató que los alumnos llegados a Estados Unidos entre los 8 y 12 años, con algunos años de escolarización en sus países de origen, precisaban entre 5 y 7 años para alcanzar el nivel de sus pares angloamericanos en lectura, ciencias sociales y naturales; en cambio, aquellos que llegaban antes de los 8 años requerían entre 7 y 10 años para ello. En la misma línea, Ervin-Tripp (1974) en un experimento con niños anglófonos de 4 a 9 años, estudiantes de francés en Suiza, obtuvo el siguiente resultado: en los aspectos morfosintácticos y fonológicos, los niños mayores aprendían con más facilidad y rapidez que los más pequeños. En opinión de la autora, dicho fenómeno se debe a que el niño mayor ya ha descubierto algunos principios básicos de la fonología, tiene un sistema semántico más desarrollado, posee unos conocimientos más amplios, lo cual potencia su memoria, y su mayor capacidad de razonamiento le permite inducir reglas.

En el estudio de Stern, Burstall y Harley (1975) con alumnos británicos aprendices de francés, se mostró que, tras 5 años de exposición a esta lengua, los escolares que habían comenzado a los 11 años obtenían mejores resultados que los que habían empezado a los 8 años. Los datos de Genesee (1981, 1987) apuntan resultados similares: los escolares de 11 y 12 años, hablantes de inglés como L1, escolarizados en francés, obtenían mejores resultados en la prueba de competencia francesa que sus homólogos que empezaron el programa de inmersión en la Educación Infantil o en el primer año de la Educación Primaria.

Estas investigaciones desarrolladas en contextos de instrucción formales, sugieren que los niños y niñas más pequeños no tienen de hecho notables ventajas sobre los más mayores, y en cierta manera podrían derivarse desventajas en base a una menor madurez cognitiva que repercutiría en la rapidez de sus aprendizajes globales, más vinculados al dominio de las técnicas de memorización u otras estrategias de aprendizaje, aún quedando al margen los aspectos propiamente ligados a la fonología (McLaughlin, 2006).

Según Cook (2002), el factor *edad* no es suficiente por sí solo para explicar el éxito en la Adquisición de Segundas Lenguas, y hemos de tener en cuenta los factores que normalmente están asociados con la edad y que nos ofrecen una mejor visión, mucho más comprensiva, de lo que ocurre y las razones por las que cada estudiante se sitúa en un punto dentro de un nivel de perfección de la lengua.

En primer lugar, cabe mencionar que las condiciones de aprendizaje que atraviesan los niños son muy diferentes: las ocasiones para usar la lengua son infinitamente distintas y de mucho más tiempo en contacto con ella. Es importante señalar que la transferencia puede afectar el aprendizaje de manera diferente en los dos ambientes formal e informal. Por un lado, en el contexto formal, los aprendices están propensos a hacer comparaciones entre su L1 y la L2 y acuden a su memoria explícita. Estas estrategias les ayudan a evitar la transferencia negativa (Kasper, 1997; Odlin, 1990), mientras promueven simultáneamente otro tipo de elementos interlinguales, como por ejemplo la morfología funcional entre la L1 y la L2. Por otro lado, los jóvenes tienen mucho más tiempo para dedicar a la adquisición de una lengua en ambientes informales, tienen más oportunidades de estar en contacto con la lengua y usarla en ambientes donde no experimentan una fuerte presión por hablar con fluidez y exactitud desde el principio. En el contexto informal, donde se pone el acento en la comunicación, las nuevas palabras, estructuras, etc., pondrán en marcha la memoria implícita de los aprendices. Los efectos del aprendizaje en el ambiente informal, sobre la memoria implícita tiene importantes implicaciones para la transferencia de la L2 a la L1 (Pavlenko, 2000).

Sin embargo, la situación que experimentan los adultos en el aprendizaje de lenguas es muy diferente, y no sólo por la limitación que tienen por el factor edad. No debemos olvidar que los adultos están normalmente en situaciones que requieren un lenguaje más complejo y la expresión de ideas mucho más complicadas. Los resultados son generalmente la vergüenza por falta de perfección y la frustración por no poder decir lo que quieren, sienten u opinan.

Además de las situaciones formales e informales en las que ocurre la adquisición de una L2, hemos de destacar las diferencias cognitivas entre niños y adultos. Los adultos cuentan con capacidades cognitivas más desarrolladas que les permiten un grado superior de análisis y manipulación de la lengua que aprenden. En el proceso de adquisición de una L2, los adultos tienen mayores recursos para operar sobre ella: son capaces de analizar las expresiones que encuentran en la nueva lengua desde el principio; son capaces de reflexionar sobre la lengua y aprenden de una manera más consciente maximizando sus esfuerzos. Estas son las ventajas de los adultos las cuales combinadas correctamente pueden llegar a tener resultados muy satisfactorios. Además de los factores presentados anteriormente, cabe mencionar otros factores de tipo individual y social (interacción, motivación, esfuerzo, etc.), que afectan al grado de dominio y explica las diferencias entre los niveles de adquisición que no logra explicar el factor edad por sí solo.

Como recopilación de las teorías y estudios sobre el factor *edad* en la adquisición de una L2, podemos concluir lo siguiente:

1. Los adultos tienen mayor ventaja en cuanto a la velocidad del aprendizaje, en especial en gramática. Esto se debe a que tienen unas destrezas cognitivas más desarrolladas que aplican directamente al estudio de una L2, lo que les hace aprender más rápidamente. Sin embargo, aunque estas cualidades suponen una ventaja sobre los niños, no garantiza un alto nivel en la L2, pues han de darse otra serie de factores en combinación con éste último.

2. Los niños, por otro lado, a pesar de no poseer las destrezas cognitivas a una edad temprana, pueden adelantar a los adultos siempre que reciban suficiente exposición en la L2 y en un entorno natural.

3. Conseguir hablar con un acento como el de un nativo es una capacidad que logran los niños siempre que reciban una exposición masiva a la L2 (Singleton, 1989). Aunque se han dado casos de adultos que han pasado por nativos, estos son escasos y constituyen lo que Cook (2002) denomina *the tip of the iceberg*.

4. Los adultos pueden llegar a conseguir niveles de precisión gramatical como los de un nativo o incluso conseguir una competencia lingüística total. El proceso de

adquisición de la gramática de una L2 no está tan determinado por la edad como es el caso de la pronunciación (Ellis, 1994).

5. Aunque, como hemos observado, existen estudios concretos en los que los adultos superan a los niños, a la larga y en situaciones normales, estos últimos tienen más facilidad de conseguir mejores niveles de pronunciación y gramática que los adultos.

4.4. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO

El aprendizaje de segundas lenguas es una difícil tarea que requiere mucho esfuerzo, especialmente en situaciones formales de aprendizaje. Mientras que la adquisición de la L1 se produce de forma natural y tiene lugar para llevar a cabo una necesidad humana básica de comunicación, en el caso de segundas lenguas, es necesario una necesidad o deseo para aprenderla. Numerosos estudios e investigaciones llevados a cabo hasta nuestros días (Gardner y Lambert, 1972; Gardner, 1985; Crookes y Smith, 1989; Skehan, 1989; Gardner y MacIntyre, 1993; Brown, 1994; Green, 1999, Hudson, 2000; Dörnyei, 2001; Norris-Holt, 2001, Gardner, 2003, Masgoret y Gardner, 2003; Gardner, Masgoret, Tennant y Mihic, 2004; Dörnyei, 2006, Dörnyei y Ushioda, 2009) coinciden en que la motivación constituye un elemento clave de éxito en el aprendizaje de una L2: a mayor motivación, mejores resultados.

El vocablo “motivación” arroja una serie de razonamientos o aproximaciones semánticas claves para esclarecer positivamente la dinámica de este proceso lingüístico: resulta ser una variable hipotética, una inferencia conceptual que realizamos a partir de una serie de manifestaciones de la conducta del ser humano y, finalmente hace referencia a la manifestación de una serie de procesos psicológicos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de una determinada conducta. Todo proceso motivacional está condicionado por una serie de características tanto del individuo como de su contexto ambiental.

Dentro del proceso de adquisición de una L2, la motivación podría ser considerada como un compendio de variables (actitudes específicas, naturaleza del programa lingüístico, la temporalización o la frecuencia del aprendizaje, la disponibilidad de los recursos didácticos, la organización de las actividades, el deseo de aprendizaje, el contacto directo con los elementos o vínculos culturales, la participación, la edad, etc.) que activan la conducta y la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo. Todos estos factores pueden enriquecer y, a la vez, dificultar la conexión existente entre motivación y aprendizaje de una L2.

Esta diversidad de variables o factores personales entran en juego en el proceso educativo, lo que hace que algunos tengan más éxito que otros a la hora de aprender una L2, y no importa que la experiencia haya sido la misma, y que ciertos aspectos sean más fáciles de asimilar que otros (Bialystok, 1978). Estos factores personales o diferencias individuales se refieren a las “dimensiones de las características personales que afectan al alumnado en mayor o menor medida” (Dörnyei, 2006: 42). Según el mismo autor, las cinco diferencias individuales más importantes dentro del campo de aprendizaje de la L2 son: personalidad, aptitud, motivación, y por tanto, las actitudes, estilos y estrategias de aprendizaje.

Algunos investigadores defienden la dicotomía generada en torno al concepto de la motivación (Dunkel, 1948), al establecer una clara distinción entre el objetivo para el aprendizaje y el esfuerzo para conseguir este fin. Siguiendo esta idea, Gardner y Lambert (1972) defienden la motivación a partir de la diferencia entre la motivación integradora⁴⁶ e instrumental⁴⁷. Las investigaciones de Gardner y Lambert (1972) con

⁴⁶ Es generada intrínsecamente por actitudes positivas hacia la comunidad del otro idioma, deseo de formar parte de ella y relacionarse con sus hablantes (Lasagabaster, 2002). Proporciona el empuje o la fuerza más profunda y estimulante para aprender una L2. En términos generales, refleja si el hablante se identifica o rechaza la cultura de la L2. Cuando una persona entra a formar parte de una nueva comunidad en la que ha de usar la lengua meta para interactuar socialmente, la motivación integradora constituye un componente clave que ayuda al aprendiz a desarrollar un nivel de competencia en la L2 (Finegan, 1999; Norris-Holt, 2001).

respecto a la influencia de la motivación sobre el rendimiento del proceso de aprendizaje de una L2 resultan ejemplares, al considerarse este factor psicológico como una actitud. Se ha comprobado que la motivación integradora conlleva la consecución de niveles superiores de dominio lingüístico (Spolsky, 1969; Lambert, 1972) y, por consiguiente, podríamos afirmar que este tipo de motivación resulta absolutamente necesaria para un óptimo proceso de aprendizaje. Estudios posteriores (Schumann 1978a, 1986; Giles y Burne, 1982; Strong, 1984; Ramage, 1990; Ellis, 1994, etc.) confirmaron la supremacía de la motivación integradora sobre la instrumental planteada por Gardner y Lambert (1972). La mayoría de ellos coincidieron en que este tipo de motivación tiene éxito a largo plazo en el proceso de adquisición/aprendizaje de la L2 y que, además, es la mejor forma para conseguir un dominio de los diferentes registros y la pronunciación como la de un hablante nativo (Finegan, 1999). Sin embargo, esta teoría suscitó interpretaciones contradictorias que refutaban su validez, puesto que defendían, por el contrario, que la motivación instrumental garantizaba realmente el rendimiento lingüístico en contextos de enseñanza formal de lenguas extranjeras, sobre todo en países en los que existe una o varias lenguas dominantes diferentes de la que se está estudiando (Lukmani, 1972; Pierson y Fu, 1982; Dörnyei, 1990, Gómez-Martínez, 2000, 2001, Lasagabaster, 2003, etc.). Esta falta de consenso global respecto a esta dicotomía provocó que Au (1988) y Gardner (1992) mantuvieran una posición neutral ya que, por ejemplo, Gardner (1992) descubrió que la diversidad contextual podía determinar la naturaleza de una actitud específica. En otras palabras, un contexto específico podría favorecer el predominio o manifestación de un determinado tipo de motivación.

Algunos investigadores rechazan la exclusividad de la motivación y abogan por un continuo entre los dos tipos; es decir, defienden que los alumnos no pertenecen exclusivamente a uno u otro grupo, sino que pueden estar motivados en parte desde un

⁴⁷ Implica aprender la L2 como un mero instrumento que exige, al fin y al cabo, una recompensa, es decir, esconde un objetivo implícito, totalmente justificado (Gardner, 1985; Hudson, 2000; Norris-Holt, 2001; Gardner, 2002). Esta finalidad instrumental puede favorecer la fosilización de los aspectos clave del sistema lingüístico, así como su producción comunicativa.

punto de vista integrador y en parte instrumental (Burstall, 1975; Porter-Ladousse, 1981; Muchnick y Wolfe, 1982; Green, 1993; Brown, 2000).

Del mismo modo Green (1999) apoya esta idea y defiende que la motivación es dinámica, atraviesa diversas etapas evolutivas y presenta un estado de continuo flujo y cambio que evoluciona con la madurez, experiencia y visión del mundo del alumnado que aprende una L2. El nivel y el tipo de motivación cambia debido a varios motivos, dentro de los cuales encontramos al profesor y al tipo de metodología empleado como factores más determinantes en la formación de la motivación de los alumnos: pueden alentar o, por el contrario, desalentar dicha motivación si utilizan una metodología equivocada u observan una falta de entusiasmo por parte del profesor (Gardner, 1985).

A pesar de que Gardner, Smythe y Clement (1979) defienden que la motivación es la variable causante, la hipótesis resultativa de Skehan⁴⁸ (1989) y las investigaciones llevadas a cabo por Savignon (1972), Herman (1980) y Strong (1983), defienden que existe una relación interactiva entre la motivación y la competencia adquirida en la lengua, es decir, la bidireccionalidad se entiende en el sentido de que un buen nivel de motivación lleva a un buen nivel de éxito en el aprendizaje de las lenguas, pero un buen nivel de competencia en la lengua también alimenta la motivación.

Se ha discutido mucho sobre cuál de las motivaciones favorece más la adquisición, pero tal y como hemos visto no hay ideas concluyentes: ambas pueden conducir al aprendizaje. Así, si bien se piensa que hacer frente al largo proceso de dificultades que exige una lengua para ser dominada requiere una motivación de alcance, lo que apuntaría a favor de la motivación integradora; por otra parte, se considera que una combinación de ambas ofrece las condiciones idóneas para lograr los mejores resultados.

⁴⁸ La hipótesis resultativa de Skehan (1989) ofrece una relación interactiva entre la motivación y el aprendizaje de la L2: una buena motivación estimula el aprendizaje del mismo modo que el éxito en el aprendizaje sirve de gran estímulo para aumentar el grado de motivación y mantenerlo.

En este contexto, tiene interés llamar la atención sobre el hecho comprobado de que la motivación integradora en el aprendizaje de una L2 parece ser superior entre quienes presentan un mejor dominio de la lengua, de lo que parece inferirse que el proceso puede ser también el contrario: el éxito en la adquisición provoca motivación para el estudio.

A pesar de la gran influencia positiva que la motivación tiene sobre el aprendizaje de la L2, como bien se ha demostrado a lo largo de la literatura, Lightbown y Spada (1999) matizan la relación causal existente entre la motivación y el éxito. De esta forma, defienden que el hecho de que dos aspectos tiendan a ocurrir juntos, no implica necesariamente que uno esté causado por el otro. Puede ocurrir que un factor influya en el otro, pero también puede darse el caso de que ambos estén influenciados por algo más. Por supuesto podemos decir que los buenos alumnos están motivados, pero nos resulta difícil afirmar que su éxito se debe única y exclusivamente a su motivación, pues esta motivación puede tener su causa en un éxito anterior, o bien su éxito y motivación se pueden deber a una buena aptitud para las lenguas o a un contexto favorable de aprendizaje.

En términos generales, podríamos afirmar que la motivación consiste en estimular la necesidad, en despertar el interés por aprender, con la finalidad tanto de desarrollar de manera efectiva la personalidad de los alumnos como de facilitarles el conocimiento y el sentido del asombro y la superación. Los seres humanos poseen una motivación intrínseca innata o instinto de curiosidad. Ahora bien, aquí surgen varias incógnitas clave: ¿de qué herramientas disponemos para despertar el interés, estimular el esfuerzo y el pensamiento, facilitando así el aprendizaje? La motivación puede condicionar la forma de pensar y, por consiguiente, el proceso de aprendizaje lingüístico.

La existencia de la motivación intrínseca o extrínseca refleja una realidad indiscutible dentro del ámbito de la enseñanza de la L2. Las tareas propuestas por los docentes deberían ser atractivas, estimulantes en función del diseño de una adecuada programación, que no debería ignorar ni la evolución cognitiva de la madurez del alumnado, ni el conocimiento de sus necesidades y características individuales. Motivar al alumno hacia dichas tareas se debería hacer siempre y cuando el escolar tenga cubiertas sus necesidades básicas, en las que sus experiencias previas y la nueva actividad a realizar se interpretarán de forma positiva, reportando alguna utilidad o beneficio.

Sería conveniente fomentar el valor de la colaboración, del esfuerzo colectivo y de la motivación, ya que éste último podría facilitar la creación de actitudes positivas ante el aprendizaje de la L2. Esta tendencia natural de crecimiento y desarrollo de las capacidades constructivas perfila, indudablemente, el carácter intrínseco de la motivación. Sin lugar a dudas, la motivación exige la influencia de determinadas condiciones o factores psicosociales para poder manifestarse plenamente. Probablemente, encuadraríamos la motivación intrínseca dentro del contexto educativo actual, ya que expresa las necesidades, deseos y aspiraciones más genuinas del alumnado y, al mismo tiempo, facilita sus posibilidades de desarrollo como personas.

Resulta conveniente que los que aprenden una L2 perciban o experimenten que progresan en su proceso de aprendizaje lingüístico con el fin de seguir manteniendo o reforzando el estímulo de la motivación. En esta línea, los siguientes razonamientos representan una serie de estrategias de enseñanza favorables para el alumnado de L2: el proceso de pensamiento exige la necesidad de reflexionar sobre lo observado; la identificación del origen de las dificultades experimentadas puede facilitar el aprendizaje; el énfasis, sobre la necesidad de posibilitar la consolidación del conocimiento aprendido mediante la práctica, resulta decisivo; finalmente, cabe señalar que durante el proceso de aprendizaje lingüístico, la influencia de la motivación puede alcanzar tal grado que puede posibilitar la experiencia de la competencia comunicativa.

La motivación lingüística representa una estrategia de aprendizaje y, al mismo tiempo, un mecanismo psicológico determinante para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición de una L2. Esta fuerza interna refleja el motor del aprendizaje al activar y mantener este proceso (Dörnyei, 1998). Algunos psicólogos como Pintrich y Schunk (1996) han proclamado que la motivación ya no refleja la representación de fuerzas internas (por ejemplo, los instintos, la voluntad, etc.), sino más bien envuelve procesos mentales que favorecen la activación y mantenimiento de la acción.

En el ámbito de segundas lenguas, Manzaneda y Madrid (1997) puntualizan que el concepto de actitudes es muy complejo, engloba componentes cognitivos, afectivos, conativos, evaluativos, y creen que se manifiestan mediante:

1. un conjunto de creencias y opiniones sobre la enseñanza de la L2;
2. determinadas reacciones y tonos emocionales a lo largo de esos procesos de enseñanza / aprendizaje de la L2;
3. cierta predisposición o tendencia a comportarse de varias formas en las diferentes situaciones de clase;
4. una valoración positiva, negativa o indiferente respecto a esas situaciones de enseñanza / aprendizaje de la L2.

Centrándonos en las investigaciones llevadas a cabo sobre actitudes lingüísticas, se puede señalar que, en general, de entre los varios agentes que pueden contribuir al origen o cambio de este tipo de actitudes destacan las instituciones: la familiar – en concreto los padres – y la escuela, adquiriendo también una gran importancia los *mass media* (Álvarez, Martínez y Urdaneta, 2001; Lasagabaster, 2003).

Relacionado con los diferentes tipos de programas bilingües, los diversos estudios realizados alrededor de las ventajas e inconvenientes que comportan, resaltan que las actitudes lingüísticas de los sujetos no sólo pueden cambiar según el programa

que sigan, sino que llegan a ser un condicionante de su éxito o fracaso final (Huguet, 2001c).

En este sentido, se ha de enfatizar la complejidad de la interacción familia / escuela respecto a la formación de las actitudes lingüísticas, así como sobre las relaciones que se establecen entre estas actitudes y el aprendizaje lingüístico (Huguet, 2005). En cualquier caso, en esta cuestión se han de considerar tanto las actitudes del profesorado como las del alumnado y la de sus padres, aunque una buena parte de los estudios han puesto la atención en las actitudes del alumnado hacia la lengua en virtud de su importancia (Baker, 1992; Gardner, 1985; Sánchez y Rodríguez de Tembleque, 1997; Sánchez y Sánchez, 1992).

Por otro lado, cuando hablamos de actitudes lingüísticas y aprendizaje de segundas lenguas en inmigrantes, hemos de partir de la idea de que para aprender una segunda y/o tercera lengua, es imprescindible tener actitudes positivas y motivación de aprendizaje hacia ésta, y esto está muchas veces condicionado por una valoración también de la lengua propia (Carbonell, 2000; Lasagabaster, 2005; Vila, 2005).

Todo el trabajo que se pueda hacer con/de la lengua propia del alumnado extranjero, responde para este tipo de niños a una valoración y una consideración de lo que les es propio, y contribuirá a la construcción de una autoimagen positiva y favorecerá la autoestima (Carbonell, 2000; Ruiz y Miret, 2000; Vila, 2000, 2002; Serra, 2002, 2004).

Siguiendo a Maruny y Molina (2000, 2001), las investigaciones llevadas a cabo relacionando las actitudes lingüísticas y el aprendizaje de segundas lenguas en inmigrantes, coinciden en los siguientes elementos:

- Las actitudes de los aprendices adoptan un peso muy importante entre las diferentes variables individuales. Entre estas actitudes se han de resaltar dos: por

un lado, las expectativas de retorno al país de origen y por otro, la motivación para vincularse a la Comunidad de acogida.

- La o las lenguas de origen quedan en una clara posición de inferioridad respecto a las segundas lenguas. Este hecho hace que las segundas lenguas se utilicen progresivamente incluso en el ámbito familiar en detrimento de la o las lenguas maternas.
- El hecho de que un número considerable de hablantes de una misma lengua materna se concentre en un mismo territorio, en una misma institución educativa, etc., reduce notablemente la necesidad de comunicación en la segunda lengua y por tanto, el aprendizaje de ésta. Además, está demostrado que en estas situaciones, los autóctonos tienden a mostrar actitudes hostiles y los inmigrantes actitudes de carácter defensivo, que todavía perjudican más la comunicación en la segunda lengua al disminuir las situaciones de contacto.
- Se debería evitar que los aprendices sólo usen la segunda lengua en situaciones puntuales, para conseguir este objetivo han de ver la necesidad y han de tener oportunidades de desarrollar la nueva lengua en situaciones más complejas (amistades, acceso a bienes culturales, etc.).

Se puede afirmar que en la explicación de los fenómenos educativos multilingües el aspecto actitudinal juega un papel importante. No obstante, se habrán de idear posibles formas de intervención educativa dirigidas a optimizar estos procesos ya que no hay una relación directa entre actitud y conducta en los individuos. Así, se deberán articular las actitudes con otras variables sociales significativas, como: la condición lingüística familiar, el nivel sociocultural, las características del contexto social circundante así como el nivel educativo y el modelo lingüístico con el que se esté trabajando (Madariaga, 2000; Madariaga, Molero y Huguet, 2002; Serra, 2002).

Tal y como hemos mencionado anteriormente, las actitudes hacen referencia a la posición del aprendiz respecto a la lengua y los hablantes, y en ellas intervienen factores de tipo sociolingüístico: la imagen que se tiene del grupo que habla la L2 y su relación

con el propio grupo lingüístico, la representación de lo que puede significar socialmente el uso de esa lengua, etc.; factores que condicionan las actitudes hacia ella. Del mismo modo, las ideas transmitidas por personas o grupos de prestigio sobre otros grupos lingüísticos condicionan e incluso determinan las actitudes hacia las lenguas.

En algunas ocasiones, la adquisición de una L2 puede significar la consecución de una segunda identidad, sobre todo en el caso de los inmigrantes situados en medios socioculturales distantes del suyo de origen. A veces, en el caso en que aprender la lengua implica aprender una nueva cultura, la propia identidad se puede encontrar en peligro y tiende a desaparecer. Los conceptos de aculturación, choque cultural y distancia social ayudan a entender en profundidad lo que en estos casos significa la L2. Dentro del proceso de aculturación, el choque cultural es una fase en la que el alumno de la nueva lengua puede sentirse hostil o indeciso. Este periodo crítico puede durar más o menos tiempo y será superado en un estadio de aprendizaje intercultural, donde, tras haber examinado el grado en que está influenciado por su propia cultura y tras haber comprendido los valores, actitudes y puntos de vista culturales de otra gente, habrá resituado su identidad en una nueva perspectiva de sí mismo.

La distancia social entre el grupo de origen del alumno y el de la lengua meta condiciona el logro de su aprendizaje, pero paralelamente se considera que la actitud de los alumnos hacia la L2 es uno de los factores que contribuyen a acercar o separar socialmente a los dos grupos lingüísticos.

En el Estado español se desarrollaron numerosos estudios en contextos diversos (Lasagabaster, Mettewie, Janssens, Safont, Lairie y Laugharne, 2005; Lasagabaster, 2001, 2003; Manzanos y Ruiz de Pinedo, 2005; Lasagabaster y Huguet, 2006, Septién 2006) en los que se analizaron las actitudes de varios grupos de alumnado hacia diferentes lenguas: lengua minoritaria, mayoritaria y extranjera. Más concretamente, en el contexto catalán existen estudios (Huguet y Llurda, 2001; Huguet, 2005; etc.) que

han intentado demostrar la relación estrecha entre las actitudes lingüísticas que desarrolla el alumnado hacia las lenguas vehiculares catalán y castellano, y el nivel de competencia adquirido en una determinada lengua, así como las actitudes hacia los diversos colectivos sociales. A raíz de las investigaciones llevadas a cabo, se plantea la necesidad imperiosa de un cambio de actitudes hacia las nuevas lenguas y culturas existentes en nuestras aulas, aspecto básico y subyacente a la propia fundamentación de la educación bilingüe (Huguet y Janés, 2005; Huguet, Janés y Chireac, 2008; Larrañaga y Ruiz-Bikandi, 1996; Vila-Moreno, 2006).

Dado que nuestro objetivo no es extrapolar el conjunto de factores que intervienen en la adquisición de una L2 por parte de los alumnos, identificando si su presencia resulta beneficiosa o negativa, hemos intentado ofrecer sólo un panorama de dos aspectos clave: la motivación y las actitudes los demás factores como la edad, tiempo de estancia, grado de competencia en una determinada lengua, etc. serán presentados en el capítulo 5 sobre la adquisición de segundas lenguas.

5. LA TRANSFERENCIA DESDE LA L1 EN LA ADQUISICIÓN DE UNA L2

Antes de centrarnos en el tema clave de nuestra investigación, vamos a presentar una panorámica histórica sobre la evolución de la investigación al respecto. Ello nos permitirá situar el papel que han otorgado a la primera lengua las diferentes teorías o modelos explicativos de la Adquisición de Segundas Lenguas.

5.1. PANORÁMICA EN LA EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y USO DE SEGUNDAS LENGUAS

Es a partir de los años 40, cuando el interés por la ASL adquiere una mayor relevancia. En los años 50 y 60 del siglo pasado se producen cambios significativos en la enseñanza de segundas lenguas, como consecuencia de los avances de las ciencias lingüísticas, tanto en Estados Unidos, como en Europa.

En Estados Unidos, durante los años cincuenta aparece el método audio-oral, derivado tanto de los principios de la lingüística estructural desarrollados por Bloomfield (1933), como de la utilización de los métodos de la psicología conductista en el campo de la psicología del aprendizaje. Se trata de un enfoque orientado hacia el desarrollo de hábitos lingüísticos, es decir, el aprendizaje de L2 es visto como un proceso de formación de hábitos que se podían desarrollar con la práctica. El proceso mediante el cual se practica la ASL es de tipo imitativo y repetitivo, con refuerzo de formas gramaticales cuando sea necesario, y no a través de procesos mentales. Según esta teoría, la lengua era representada como un conjunto de hábitos lingüísticos automáticos, por medio de actividades limitadas a tareas mecánicas y pasivas: el aprendizaje de una L2 era un proceso mecánico de formación de hábitos (Rivers, 1964). Puesto que el desarrollo de la lengua es considerado como la formación de hábitos, los defensores de esta teoría asumen que una persona que aprende una L2 parte con unos hábitos que ya tiene formados en la L1 y que interfieren negativamente con la nueva lengua de estudio (Lado, 1957).

En Europa, en cambio, el interés de la escuela sajona se centra en el planteamiento de los *enfoques situacionales*, que manejan las estructuras o elementos léxicos y fijan los nuevos significados antes de la presentación de un texto.

A partir de los años 60, una vez aparecidos los trabajos de Chomsky (1957, 1965), irrumpe la lingüística generativa-transformacional, lo que supone un cambio radical frente al enfoque anterior y se desarrollan los conceptos de *competencia lingüística* y de *actuación*, totalmente diferentes a los procedimientos del estructuralismo que englobaba la descripción y clasificación de las estructuras de la lengua. Con la aparición del generativismo, la ASL recibe un fuerte impulso y cobra importancia, con su aplicación en la descripción de los procesos naturales de aprendizaje, derivados de la transferencia lingüística y en el análisis de los errores.

En el marco de la ASL, se encuadran varias teorías relacionadas con el papel de la L1, a las que nos vamos a referir a continuación. Entre ellas cabe citar: la Gramática Universal, la Teoría del Monitor, la Teoría Cognoscitiva, la Interlengua, el Análisis Contrastivo, etc. A continuación presentaremos cada uno de estas teorías que nos ayudarán a conocer mejor el ámbito de la ASL y, más específicamente, el papel de la L1 en la adquisición de segundas lenguas.

5.1.1. EL MODELO CHOMSKYANO DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y LOS PRINCIPIOS DE LA GRAMÁTICA UNIVERSAL

Con su obra *Verbal Behavior*, Skinner (1957) intenta construir un modelo conductista de comportamiento humano que sostenía la teoría de que el aprendizaje del niño se realiza mediante un proceso de ensayo y error. Los niños son estimulados y recompensados por sus respuestas en el aprendizaje a través de la imitación y memorización. En este marco, Skinner (1957) afirmaba que la conducta verbal, como cualquier conducta humana, es el resultado de sus consecuencias.

El conductismo no ofreció una explicación clara de la adquisición de una lengua, y no ofreció respuesta a un aspecto complejo y fundamental, el de la capacidad creativa del lenguaje. Comunicarse significa conocer normas, convenciones, pero a la vez ser creativo con esas normas y convenciones para adaptarlas y modificarlas durante la comunicación (Canale y Swain, 1980).

En el campo de la teoría lingüística, con la obra de Chomsky (1965, 1981, 1986, 1995), se exploran nuevos caminos, dándose pasos significativos en la evolución del modelo descriptivo y explicativo de la teoría de la Gramática⁴⁹ Universal. La aparición de la hipótesis innatista desarrollada por Chomsky, según el cual los seres humanos poseen un conocimiento lingüístico innato gracias a la dotación genética, supuso una confrontación con el conductismo. Según este autor, existiría un *dispositivo de adquisición de lenguaje* (DAL) que permite al hablante construir y entender oraciones nunca escuchadas antes. El hablante no se limita a repetir frases que ya ha escuchado, sino que las crea en función de las necesidades de cada momento. A la vez, como oyente, entiende las que otros pronuncian o escriben aunque nunca antes las haya conocido.

La teoría de la Gramática Generativa y Transformacional considera que el razonamiento lingüístico debe ser riguroso y formal como el razonamiento de una demostración matemática. Para ello crea árboles generativos o de generación que segmentan la frase en elementos cada vez más atomizados y que resulta muy útil para resolver ambigüedades expresivas. Seguidamente crea el sistema de las transformaciones que implica un complejo juego de sustituciones y cambio de niveles gramaticales.

⁴⁹ El término “gramática” representa no sólo las reglas de un sistema, sino también se refiere al conocimiento de la lengua en la mente del hablante. Los hablantes nativos conocen estas reglas gramaticales sin necesidad de estudiarlas y conocen las estructuras que están dentro de cada oración. Así pues, podemos saber si una oración está bien o mal en nuestra L1, aunque no podamos explicar por qué. Este es el conocimiento “subconsciente” al que se refiere Chomsky.

El concepto de Gramática Universal contiene un conjunto de principios lingüísticos independientes entre sí, que proporcionan al hablante la tarea de su aprendizaje, reduciendo el modo en que éste puede desarrollar la gramática de su L1. El hablante posee *competencia lingüística* o conocimiento de su lengua para construir y comprender mensajes y usa la *actuación* o empleo concreto de esta competencia.

Autores como Liceras (1996) exponen sus ideas sobre el papel que juega la Gramática Universal en la ASL, afirmando al respecto que existe un acceso indirecto a la Gramática Universal (la L1 es un intermediario en la fijación de parámetros de la L2), al mismo tiempo que no se puede acceder de ninguna forma a la Gramática Universal (la Gramática Universal no interviene en el aprendizaje de la L2), o que existe también un acceso directo a la Gramática Universal (no se recurre a la L1 para fijar los parámetros de la L2). Otros estudiosos de la adquisición del lenguaje, al investigar la fijación de parámetros han puesto en cuestión si el acceso a la Gramática Universal se produce de forma directa en la L1 y en la L2 (Mazurkevich, 1984, Flynn, 1983) o está mediatizado por la L1 (White, 1985, 1986)⁵⁰.

White (2003) amplía la cobertura del término de la Gramática Universal y del *input* que reciben los hablantes y hace notar que los aprendices necesitan en su conocimiento innato gran parte de información lingüística, puesto que en la adquisición del lenguaje existen diferentes estructuras complejas y difíciles.

Con relación a la influencia de la L1 la GU postula que se puede tener acceso a la gramática universal a través de lo que el alumno sabe de su L1 puesto que la adquisición de una L2 está fuertemente influenciada por los valores paramétricos fijados en la L1. De esta manera, la GU es accesible de forma directa, y así, los aprendices

⁵⁰ White (1986) analiza el parámetro “pro-drop” (presencia obligatoria/ausencia de los sujetos de las oraciones) en hablantes cuya L1 difiere en este parámetro. Así, demuestra cómo los estudiantes franceses de inglés como L2 que tienen la misma fijación del parámetro en la L1 como en la L2, resultaron mejores en reconocer que las oraciones sin sujeto (por ejemplo: *In winter snows a lot in Canada*) son agramaticales, que los estudiantes españoles, los cuales tienen una fijación del parámetro distinta. Por otro lado, la autora demuestra cómo los valores paramétricos de la L1 son transferibles a la L2; por ejemplo en el caso de los estudiantes españoles que transfieren su parámetro pro-drop (sujeto no obligatorio) al inglés.

adquieren la L2 de forma exacta a la que aprendieron la L1, es decir, fijando los parámetros de acuerdo a la evidencia de la L2 que encuentren.

Este modelo de la adquisición de la L2 no se basa en la transferencia, se reconoce que la L1 como capacidad cognitiva desempeña un papel fundamental en dicha adquisición. De este modo, se reconoce que la L1 constituye un sustrato imprescindible en la adquisición de una L2.

5.1.2. EL ENFOQUE NATURAL DE KRASHEN

En el marco de la ASL, mediante la Teoría de la Construcción Creativa, Krashen (1983) señala que el aprendizaje no conduce a la adquisición. En este marco formula cinco hipótesis: la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del *input*⁵¹ y la hipótesis del filtro afectivo.

Al establecer la dicotomía entre aprendizaje y adquisición de una L2, se establece el fundamento teórico del *enfoque natural*. Krashen (1983) considera que el primer término – *aprendizaje* – se aplica a un proceso consciente de acumulación de vocabulario y gramática de una lengua, mediante la enseñanza formal, lo que supone una corrección de errores, que permite al alumno alcanzar estos conocimientos de la L2 de manera explícita. En cambio, el segundo término – *adquisición* - consiste en los procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el hablante desarrolla la capacidad de expresarse en una L2, de la misma manera que lo hace el niño que aprende su L1 o las personas que hablan una L2 después de largos periodos de interacción social en otro país.

⁵¹ Utilizamos los vocablos ingleses *input* y *output* y no sus equivalentes españoles *aducto* y *educto* porque a lo largo de los años se ha impuesto el uso de las formas originales de estas palabras, y consideramos de mayor relevancia conservar la terminología inglesa.

Desde otro prisma, no se acepta que los conocimientos obtenidos como resultado de los procesos de aprendizaje y adquisición se almacenan separadamente y admiten que entre ellos existen vasos comunicantes y en consecuencia los mecanismos de la enseñanza formal y de conocimientos explícitos ayudan al desarrollo de los procesos de adquisición.

La *hipótesis del monitor* se basa en el aprendizaje consciente que puede actuar como monitor, o sea como corrector, y no sólo como propulsor de mensajes. Según Krashen (1982), lo aprendido no se adquiere, puesto que no existe un contacto entre aprendizaje y adquisición. Los dos sistemas operan de manera separada, y por consiguiente, “el aprendizaje no se convierte en adquisición” (Krashen, 1982: 83). Lo único que puede ocurrir entre estos dos procesos es la forma que alcanza el aprendizaje actuando como un monitor corrector, siempre y cuando el hablante conozca la regla de manera consciente y está interesado en la corrección.

El monitor se encarga del proceso consciente de la información lingüística. Así, mediante el monitor, los aprendices utilizan sus conocimientos lingüísticos para realizar producciones correctas y autocorregirlas. Krashen (1992) opina que el uso del monitor mejora la producción durante el aprendizaje y no afecta directamente sobre lo adquirido. En los niños, por ejemplo, el monitor no juega ningún papel, ya que todo el proceso se basa en la adquisición. En cambio, los aprendices de una L2 harían uso del monitor en sus producciones orales o escritas. Cuando uno “monitoriza” su discurso está utilizando el conocimiento aprendido como una facultad para comprobar la lengua que proviene del conocimiento adquirido. Se trata de una actividad de autocorrección que puede realizarse antes o después de hablar o escribir.

La *hipótesis del orden natural* se refiere a la adquisición de las estructuras de una L2, sin tener en cuenta la L1 del hablante o el proceso de aprendizaje. La *hipótesis del input*⁵² - elemento clave de la teoría – se refiere al lenguaje al que está expuesto el

⁵² Krashen (1985) representa esta hipótesis como *i+1*. El vacío entre el nivel del individuo que aprende (*i*) y el que necesita para seguir progresando (*i+1*) se llena con la información que se extrae del contexto y

hablante. El aprendiz debe intentar entender la estructura y el vocabulario del nuevo lenguaje que está adquiriendo tanto para desarrollar su competencia comunicativa como para asumir un nivel básico de la L2. El fenómeno de *input* se ha considerado necesario, pero no suficiente para la adquisición.

Los procesos de comunicación son básicamente las actividades mentales que nos permite relacionar formas con significados lingüísticos, formándose un vínculo entre lo que se dice, se lee o se oye, y la situación en la que se producen estas manifestaciones lingüísticas. En una situación de comunicación son fundamentales las intenciones de los que interactúan, los conocimientos comunes que tienen sobre el tema, etc. A medida que la interlengua del aprendiz se va desarrollando, es decir, parte de una base mínima, que irá ampliando y enriqueciendo, aparece en las interacciones el *input negociado*, un material lingüístico nuevo de la L2 adquirido al interactuar con los demás. Ser capaz de hablar una L2 consiste en relacionar el significado de formas y estructuras lingüísticas con un contexto en el que se encuentran los hablantes que las usan. Mediante la comunicación, el alumno se sirve de sus conocimientos adquiridos en la L2, el *input* para producir el *output*. En una interacción el *output* es un elemento primordial en el desarrollo de las capacidades de los hablantes de una L2. Se considera que a través del aprendizaje basado en tareas, los aprendices llegan a utilizar con éxito la L2 en situaciones de comunicación, aunque no se descarta la idea de que los errores se pueden cometer por imitación a los demás que producen tales faltas.

Respecto a la *hipótesis del filtro afectivo*, Krashen (1985) insiste en la idea de que existen unas variables afectivas como la ansiedad, la autoestima o la motivación que pueden incidir negativamente en el *input*. Esta reacción afectiva podría ser generada por sentimientos de vergüenza por parte del aprendiz al tratar de expresarse en una L2 por miedo de cometer errores, o por factores de inhibición por no empatizar con una cultura extranjera y con sus hablantes. La timidez, por ejemplo, es un factor que puede llegar a ralentizar extremadamente o incluso hacer fracasar el proceso de adquisición de

con las experiencias previas de este individuo. El paso de un nivel (*i*) a otro nivel (*i+1*) se rige según una serie de etapas cuyo orden es predecible de antemano.

una L2, aun encontrándose el aprendiz en un contexto nativo de ésta. En el aula, con tal de proporcionar condiciones óptimas para el desarrollo del proceso de aprendizaje, es aconsejable fomentarse un clima de respeto mutuo entre profesor-alumno, alumno-compañeros para evitar situaciones de tensión que afectan el aprendizaje. Otro factor importante del filtro afectivo es la motivación⁵³. Sin embargo, hay que remarcar que los hablantes que intentan comunicarse en una L2, que se arriesgan y cometen errores son los que participan de forma activa y están más motivados y, por consiguiente, suelen obtener mejores resultados.

Cuando compara el modo de aprendizaje de una L2 por niños y por adultos Krashen (1985) afirma que los niños son mejores para un aprendizaje a largo plazo porque el filtro afectivo, en ellos, es más débil que en los adultos. Éstos, en cambio, se comportan mejor en el aprendizaje a corto plazo, entre otras razones, porque tienen una mayor experiencia del mundo, pueden utilizar la L1 para superar más fácilmente los problemas de comunicación en la L2 y son más eficaces en el discurso conversacional.

Estas consideraciones se ponen de relieve cuando se analiza el papel que desempeña la L1 en las teorías de Krashen. Este autor considera que, en el aprendizaje de una L2, la L1 actúa negativamente y de forma regresiva. Así, el fenómeno de transferencia se debería más a la falta de competencia suficiente en la L2, lo que da como resultado una “regresión” hacia la L1. Según Krashen (1981), los individuos que aprenden una L2, a causa de su pobre conocimiento de dicha lengua, frecuentemente quieren expresar más de lo que son capaces. Este desequilibrio, entre sus intenciones de comunicar y su producción, se subsana mediante el préstamo de las reglas de la L1. Las primeras reglas que se aprenden en una L2 como, por ejemplo, el orden de las palabras, son las que muestran más la influencia de la L1 y es, por tanto, en las primeras etapas de

⁵³ Debemos destacar la importancia de la motivación como factor clave en la relación con la interferencia. Edge (1993) afirma que la motivación juega un papel importante en el desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico *The key to learning is motivation* (Edge, 1993: 15). Es bien conocido el hecho de que la motivación es el eje primordial que permite a los alumnos alcanzar un cierto dominio de una L2. En palabras de Dornyei (1998) la motivación *is responsible for determining human behaviour by energising it and living it direction* (Dornyei, 1998: 117).

aprendizaje, cuando aparecen, más a menudo, los errores debido a la transferencia de elementos de la L1.

El modelo de Krashen ha sido objeto de controversias por no haberse encontrado resultados empíricos que confirmen sus afirmaciones teóricas (Gregg, 1984; Hulstijn y Hulstijn, 1984; McLaughlin, 1978, Johnson y Newport, 1989). Para McLaughlin (1978), el modelo del monitor no es válido porque se basa en la experiencia subjetiva y no en actos de comportamientos. Para este autor, no queda claro por qué el uso del monitor produce interferencias ni tampoco si pueden aparecer interferencias en el proceso de adquisición de la L2. Por eso, McLaughlin (1978) propone un modelo alternativo, según el cual, los mecanismos de aprendizaje se explican a partir del desarrollo de “esquemas” (gramáticas o infraestructuras sintácticas) y de “operaciones de descubrimiento”.

Aunque la teoría de Krashen ha supuesto un buen intento para explicar los fundamentos principales de la ASL, existen como hemos visto, algunos problemas desde el punto de vista conceptual y empírico. Sin embargo, su aportación ha sido muy valiosa puesto que ofrece una panorámica más comprensiva de cómo funciona la adquisición de las lenguas.

5.1.3. HIPÓTESIS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO

En el ámbito de la ASL, la Hipótesis del Análisis Contrastivo (AC) se inicia como propuesta durante los años cuarenta y principios de los cincuenta con la aparición de las obras de Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado (1957). Esta propuesta acerca del aprendizaje de una L2 se encuentra ligada al *conductismo* y al *estructuralismo*, y persigue predecir si existen dificultades de aprendizaje por similitud o diferencia entre viejos y nuevos hábitos, es decir, entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de una L2. En esta misma línea, Towell y Hawkins (1994) exponen:

5. La transferencia desde la L1 en la adquisición de una L2

El Análisis Contrastivo podría facilitar la información necesaria sobre la relación entre parejas de lenguas, a fin de que las verdaderas áreas de dificultad – aquéllas en las que se dé transferencia negativa o interferencia que tienen lugar – puedan ser predecidas (Towell y Hawhins, 1994: 18).

Fries (1945) sienta las bases del Análisis Contrastivo en la ASL. El autor traza una línea divisoria entre la lengua nativa de los hablantes y la lengua meta con la intención de encontrar las similitudes y los contrastes que aparecen en el proceso de aprendizaje con el objetivo de diagnosticar las áreas de dificultad del aprendiz:

Algunos de los materiales más eficientes son los que se basan en una descripción científica de la lengua que se debe aprender, y una comparación detallada con una descripción paralela de la lengua nativa del aprendiz (Fries, 1945: 9).

Otro trabajo de suma importancia citado anteriormente es *Language in Contact* (1953) de Weinreich, quien preocupado por la investigación sobre el contacto de lenguas, discute el papel que desempeñan las interferencias de la L1 sobre la L2, y de la L2 sobre la L1.

Finalmente, el que acuña definitivamente el concepto del Análisis Contrastivo, es Lado (1957), quien afirma que los hablantes tienden a transferir formas y significados de su lengua materna al usar la L2 y defiende que la dificultad o facilidad del aprendizaje de una L2 es consecuencia de las diferencias o similitudes existentes entre L1 y L2. Ya anteriormente, Weinreich (1953) se había manifestado en la misma línea señalando que cuanto mayor fuera la diferencia entre los dos sistemas lingüísticos, mayores serían las dificultades de aprendizaje y las potenciales áreas de interferencia.

El Análisis Contrastivo perseguía encontrar una explicación teórica de la producción y prevención de los errores producidos por los alumnos mediante la identificación de las diferencias entre la L1 y la L2 del hablante, tal como lo indica el subtítulo de la obra de R. Lado *Linguistics across Cultures* (1957), “...*applied linguistics for language teachers*”, dado que se afirmaba que los errores aparecían debido a las interferencias de la L1 en el aprendizaje de la L2. En aquel entonces, los

errores producidos por los estudiantes eran considerados fenómenos dañinos como algo que se tenía que prevenir a toda costa, puesto que podían interferir gravemente en la formación de buenos hábitos. Por ser considerados una desviación de la norma de la L2 generada por interferencias con la estructura de la L1, los errores de diversa naturaleza (morfosintácticos, fonéticos, léxicos, etc.) debían ser erradicados y evitados. Con el fin de tratar de impedir la producción de errores, se propuso un aprendizaje libre de interferencias, a través de la repetición de enunciados para inculcar formas mecanizadas, o sea un concepto de aprendizaje que subyace al método audilingual⁵⁴.

En la hipótesis del AC, si las estructuras de la lengua de arranque L1 y la de llegada L2 son similares en rasgos fonéticos, morfológicos, sintácticos o léxicos, estas favorecerán una *transferencia positiva* (la ejecución de la adquisición de la L1 puede facilitar el cumplimiento del aprendizaje de la L2). Por el contrario, si aumentan las diferencias entre la L1 y la L2, el resultado más factible será el de *transferencia negativa* o *interferencia* (la ejecución de la L1 puede dificultar el cumplimiento de la L2). Hay que mencionar que la transferencia negativa sería más frecuente en las primeras etapas del aprendizaje y suele disminuir conforme el aprendiz va familiarizándose con la L2. Asimismo, Lado (1957) señala:

Suponemos que el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes, le serán difíciles (Lado, 1957: 2).

Este autor propone que el estudiante transfiera la estructura gramatical de la L1 a la L2, las formas de las oraciones, el número, el género, y los tipos de caso de su L1 y traslada junto con formas y significados su distribución. Según Lado (1957), después de comparar diferentes áreas de los dos idiomas, se predecía los posibles errores observando las diferencias y se acometía una planificación de la docencia con el fin de

⁵⁴ Según los métodos audioorales y audilinguales conocidos con el nombre de métodos situacionales, se propone un aprendizaje basado en la repetición de enunciados que se reproducen y se mecanizan. Para que el error no aparezca, la mejor solución es presentar al aprendiz aquello que se debe imitar, en el contexto adecuado, sin darle la posibilidad de improvisar.

prevenirlos y evitarlos para que no interfirieran ni perjudicaran la formación de hábitos⁵⁵ correctos. En cambio, se incidía en las similitudes entre ambas lenguas, puesto que se consideraban potenciadoras de hábitos positivos. Por lo tanto, el concepto de distancia lingüística entre L1 y L2 era básico: a mayor distancia mayores dificultades y, por el contrario, a mayor cercanía menos dificultades.

Según el concepto de *distancia interlingüística*, hemos de tener en cuenta de un lado, la distancia real entre dos lenguas, y del otro lado la percepción subjetiva que tiene el hablante de la distancia entre su L1 y la lengua meta (*psicotipología*).

No obstante, algunos de los trabajos realizados sobre la base de la Hipótesis del Análisis Contrastivo, no se limitan a efectuar predicciones sobre la mera correspondencia:

Similitud L2/L2 = facilidad
Diferencia L1/L2 = dificultad

Larsen-Freeman y Long (1991) recogen una versión simplificada de la jerarquía de dificultad. Según esta jerarquía, el menor grado de dificultad se refiere a la equivalencia y va progresivamente aumentando con las demás categorías hasta llegar al mayor grado de dificultad con la divergencia, es decir, cuando un elemento de la L1 corresponde a dos o más elementos en la L2.

Por lo tanto, en estos trabajos, se pone de relieve que la mayoría de los errores cometidos por los aprendices de una L2 se deben a la influencia de su L1. El mecanismo psicolingüístico que produce, tanto estos errores como las formas correctas, reside en la

⁵⁵ Para Skinner (1957), la adquisición de una lengua es el resultado de la formación de hábitos. Los hábitos se adquieren mediante la asociación repetida entre un estímulo y una respuesta, la cual, una vez efectuada, deberá reforzarse inmediatamente para ser aprendida. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una L2 supone un proceso de superación de hábitos de la L1 y la creación de un sistema de hábitos nuevos correspondientes a la lengua que se está aprendiendo. Para ello, se realizan actividades de memorización de diálogos y se practican ejercicios estructurales al objeto de interiorizar dichos hábitos (Gaonac'h, 1987, Puren, 1988).

transferencia, la cual se concibe como un traspaso automático de elementos que está condicionando por la propia estructura de las lenguas en contacto.

5.1.3.1. Hipótesis fuerte e hipótesis débil del Análisis Contrastivo

En 1970, Wardhaugh postula dos tipos de hipótesis: la **hipótesis fuerte** o **predictiva**, o mediante la cual, al contrastar la L1 y la L2, se pueden prever los errores cometidos por los hablantes, aspecto del Análisis Contrastivo rechazado desde otras posturas, y la **hipótesis débil**, también llamada **explicativa** que pretende explicar los errores y no predecirlos. Según la versión fuerte, se pueden predecir las dificultades del aprendizaje mediante la comparación de los sistemas lingüísticos y a partir de estas predicciones, crear el material pedagógico. En la versión débil, sus partidarios (Stockwell, Boewen y Martin, 1965) afirman que la descripción lingüística es sólo uno de los aspectos en los que debe basarse la predicción de errores, ya que la intuición y, sobre todo la experiencia, juegan también un papel determinante de dicha predicción.

Para Wardhaugh (1970), la versión débil únicamente exige al lingüista que utilice el mejor conocimiento lingüístico para dar cuenta de las dificultades que se observan en el aprendizaje de una L2. No exige la predicción de dichas dificultades, tal como lo hace la versión fuerte, ni tampoco de aquello que no supone dificultad alguna, sino que parte de la evidencia que proporciona la interferencia lingüística y utiliza tal evidencia para explicar las semejanzas y diferencias entre los sistemas. El punto de partida del contraste lo proporciona la constatación de aspectos como la traducción imperfecta, los acentos extranjeros residuales y otras dificultades de aprendizaje. Se hace referencia a los dos sistemas sólo para explicar *a posteriori* los fenómenos de interferencia que se han observado realmente.

A partir del trabajo de Wardhaugh, siguieron habiendo corrientes que estaban a favor de las virtudes de la versión fuerte. Sachter (1974) defendía el AC **predictivo**, basándose en una investigación realizada sobre cinco grupos de aprendices de diferentes L1. El autor mostró cómo el número de hipótesis realizadas por los aprendices era

mayor si la estructura analizada era más similar a su L1. En cambio, si sucedía lo contrario, la rechazaban o la utilizaban en menor número.

Posteriormente, con el objeto de predecir las áreas de dificultad de una L2, ha surgido la HMD (Hipótesis del Mercado Diferencial) de Eckman (1977, 1985)⁵⁶, pionero en el estudio de la *marca*, que estudia las diferencias de marca entre dos lenguas contrastadas L1 y L2.

El concepto de lo “marcado” puede determinarse cuando en una lengua, la presencia de un rasgo lingüístico determina la presencia de otro rasgo. Este autor considera que los aspectos más dificultosos se relacionan con un mayor grado de lo marcado y que las dificultades aparecerán sólo en el caso en el que la L2 sea muy marcada, pero no si la L1 es más marcada que la L2. Las predicciones basadas en la comparación de lenguas, establecen la dificultad para aquellos aspectos de la L2 más marcados y que difieren de la L1; además el grado de dificultad se corresponderá con el grado de marcación, es decir, a mayor marcación, mayor dificultad, y a la inversa. Según el autor:

- las áreas que presentan más dificultad son las de la L2 que difieren de la L1 y que están más marcadas.
- el relativo grado de dificultad de las áreas de la L2 se corresponde con el grado relativo de marcado.
- las áreas de la L2 que son diferentes de la L1 pero no están marcadas en ésta, no presentarán dificultad.

Posteriormente Eckman (1985), a raíz de las críticas de algunos autores (Keenan y Comrie, 1977; Zobl, 1983) de sus propias teorías, replantea la Hipótesis del Mercado Diferencial. Según estas críticas, sería fundamental añadir predicciones específicas

⁵⁶ Eckman hace un análisis comparativo en diferentes lenguas de fonemas en posición inicial, media y final de palabra, sobre la distinción sordo/sonoro y establece el grado de dificultad para la adquisición de estos fonemas, según una jerarquía de marcado, siendo el contraste en posición inicial (bit/pit) el menos marcado y el menos difícil de adquirir, seguido por la posición media (biding/biting) y, finalmente, por el contraste en posición final (eyes/ice) que es el más marcado y, por lo tanto, el más difícil de adquirir.

sobre el fenómeno de transferencia, explicar las circunstancias cuando se transfieren estructuras marcadas y no marcadas y definir de qué modo se manifiesta lo que se considera “difícil”.

A finales de los años sesenta y principios de los setenta, se empezó a cuestionar el Análisis Contrastivo. Las investigaciones empíricas llevadas a cabo para validar las hipótesis derivadas demostraban que la interferencia de la L1 no explicaba todos los errores que no se debían a la influencia de la lengua nativa. Se producían varios tipos de errores que el AC era incapaz de explicar. Generalmente, se ha notado que las semejanzas y no las diferencias entre las lenguas causan mayores problemas (Koutsoudas y Koutsoudas, 1962; Wode, 1978), pues hay una tendencia natural del aprendiz apoyarse en el conocimiento anterior L1 en la producción de la L2, justamente debido a sus semejanzas. Se consideró que no sólo las diferencias estructurales entre dos lenguas causan errores. Varios investigadores, entre ellos Corder (1967), se dedicaron a estudiar la actuación de los aprendices y no a describir y comparar sistemas gramaticales. Otra crítica que se desprende, se dirige al mismo método del AC, que se limitaba a comparar características formales de pares de oraciones de superficie, sin tener en cuenta, su función comunicativa, ni los contextos y registros en que éstas ocurrían.

En conclusión, hemos de reconocer el papel fundamental del AC en la investigación sobre la ASL, como la primera tentativa científica que promovió una preocupación por el alumno y su aprendizaje. El análisis contrastivo de la L1 y la L2 ha permitido delimitar las potenciales áreas de dificultad para los aprendices, factor imprescindible a la hora de elaborar un programa de enseñanza de lengua extranjera. Al considerar el AC como un factor imprescindible en la investigación lingüística teórica, Fernández González (1995) afirma:

(...) el análisis contrastivo es un auxiliar básico en la comprensión de los procesos de adquisición de una segunda lengua. No podemos entender el papel de la lengua materna de una manera tan restrictiva y excluyente como la entendieron los lingüistas de los años cincuenta, pero tampoco podemos

descartarlo tan radicalmente como sucedió en la década de los setenta. La lengua materna es un factor más, integrado en un conjunto de variables de muy diverso tipo y cuyos efectos van más allá de la detección del error (Fernández González, 1995: 18).

A partir del AC se empiezan a analizar los errores en sí mismos, constituyendo lo que se ha denominado Análisis de Errores, postura con la que aparece un nuevo término, el de Interlengua, que caracteriza la forma actual de concebir el proceso de aprendizaje como algo basado en creatividad y adaptado a las posibilidades de cada hablante.

5.1.4. EL CONCEPTO DE INTERLENGUA

El término de la *interlengua* o *lengua* intermedia, como una lengua propia del aprendiz, introducido por Selinker (1972), pretende descubrir los mecanismos, estadios y procesos del aprendizaje a través de su análisis. En este proceso de construcción del conocimiento de la L2, el individuo que aprende está utilizando un sistema lingüístico que no se identifica ni con la L1 ni con la L2, sino que tiene entidad propia. Este “tercer sistema lingüístico” (Cook, 1993) ha recibido diferentes denominaciones en los diversos trabajos sobre adquisición de una L2: *dialecto transitorio* y *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *sistema aproximativo de comunicación* (Nemser, 1971), *sistema intermediario o conocimiento intermediario* (Porquier y Frauenfelder, 1980) y *conocimiento transitorio* (Moirand, 1982), sobre todo cuando se refiere a la producción. En todos ellos aparece la idea de estar tratando con un sistema evolutivo específico.

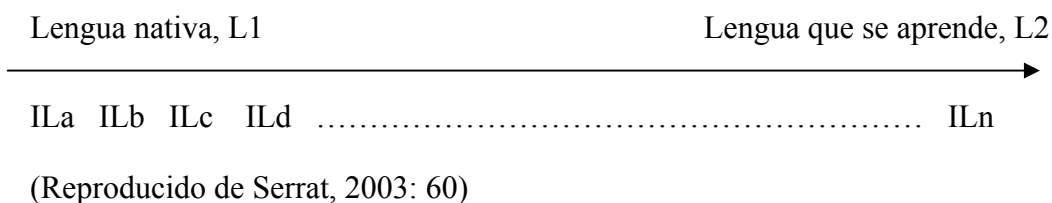
Según Corder (1971, 1981) interpreta que la interlengua de Selinker (1972) la interlengua es un dialecto constituido por una gramática que puede describirse como un conjunto de reglas que participan de las características de los dialectos sociales de dos lenguas, independientemente de que dichas lenguas tengan o no reglas comunes entre sí. Otra aportación crucial es la de Nemser (1971) quien, en su trabajo, defiende un sistema que es diferente de la L1 y de la L2, que tiene su propia estructura y que evoluciona hacia la lengua meta. Sin embargo, según Besse y Porquier (1991) no se puede reducir la interlengua a un sistema de reglas comunes a las dos lenguas. Para estos autores, “la

interlengua comporta al menos reglas en la lengua meta, marcas de reglas en la L1, y reglas que no pertenecen ni a la L2 ni a la L1” (Besse y Porquier, 1991: 225). Para Besse y Porquier (1991), el estudio de la interlengua trata no sólo de la actuación de quienes aprenden una L2 sino, además de las competencias subyacentes y de la forma en que dichas competencias se activan en la actuación. Esta misma idea es recogida por Santos Gargallo (1993), autora que establece una definición de la interlengua en la cual se sintetiza las principales características del concepto:

La interlengua es el sistema lingüístico del estudio de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere (Santos Gargallo, 1993: 128).

Según señalan Vogel (1995) y Castellotti (2001), en este proceso creativo, las relaciones de interdependencia que se establecen entre la L1 y la L2, además de constituir una ayuda para la comunicación, tienen una función heurística ya que contribuyen a la construcción de nuevas competencias que permiten al alumno avanzar en el aprendizaje. La interlengua es un sistema intermedio variable e independiente con sus propias reglas, considerado la base de toda la producción de la L2, que contiene aspectos de la L1 y de la L2. La lengua de un hablante de una L2 pasa por distintos variantes y estadios hasta llegar a su punto determinado, es decir, el aprendiz recurre a otro sistema lingüístico, con su propia gramática, léxico, etc., que no pertenece ni a la L1 ni a la L2. El hablante crea sus propias reglas, las pone en práctica, verificando consciente o inconscientemente si la regla establecida por él es exacta o incorrecta. Por consiguiente, el sistema que el hablante tiene interiorizado y con el que se comunica, tiene unas características personales y las normas que interioriza no son normalmente idénticas a las que estructuran el sistema de la lengua que está aprendiendo.

La interlengua, como sistema dinámico en continúa evolución, pasa por etapas sucesivas, por una serie de interlenguas, cada vez más complejas, con la finalidad de conseguir el control de la lengua de llegada, como gráficamente se muestran en el siguiente esquema:



Rutherford (1984) define “las interlenguas como fluidas, maleables, esporádicas, permeables, amorfas y dinámicas, o sea cambiantes” Rutherford (1984:137). “La variabilidad de las interlenguas se presenta a nivel pragmático, fonológico, léxico y morfosintáctico, observándose en un mismo hablante en momentos diferentes de la misma situación” (Serrat, 2003: 60). La interlengua tiene un carácter transitorio, pero también sistemático, en cada una de sus etapas, y consecuentemente, se puede detectar en ella un conjunto coherente de reglas lingüísticas y sociolingüísticas que algunas veces coinciden con las de la lengua meta (López, 1997). Este es el verdadero motor en el proceso de aprendizaje, que podrá intervenir en el sistema lingüístico imperfecto desarrollado por el hablante en cada fase de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el error comienza a considerarse un elemento útil, casi necesario en la ASL, lo cual ha provocado un cambio de actitud con respecto a la práctica de corrección sistemática existente en los métodos pedagógicos anteriores. Con este nuevo planteamiento, se destierra la concepción negativa que tradicionalmente se ha tenido del *error*. El error es un síntoma de la interlengua en la que se encuentra el hablante, y de este modo, deberá tenerse en cuenta al analizar las producciones orales y escritas de los aprendices. En otras palabras, los errores ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje⁵⁷ o de

⁵⁷ Técnicas utilizadas por el hablante en vista de una mejora del proceso de aprendizaje. Las estrategias que se pueden usar son de diferentes tipos: *sociales y culturales* (tomar en consideración la relación entre los interlocutores, los elementos paralingüísticos del mensaje); *de objetivo* (meta que se quiere alcanzar, etc.); *lingüísticas* (las palabras clave para la comprensión, la comprensión a partir del contexto, etc.), *de contenido* (conocimiento del contenido, posibilidad de predecir algo, etc.).

comunicación⁵⁸ que utiliza el hablante en sus producciones. Estas estrategias ponen en práctica una serie de mecanismos que caracterizan la Interlengua.

5.1.4.1. Fenómenos que caracterizan la Interlengua

Según Blanco Picado (2002), los fenómenos que caracterizan la interlengua son: la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad.

La *simplificación* se refiere a la utilización de un sistema simple por parte de los hablantes eliminando los morfemas redundantes, como el género o el número dentro de un sintagma, o poco relevantes, como es el caso del artículo. Se trata de usar un sistema simplificado de la lengua, en el cual el léxico es reducido, pero muy funcional, y donde se prescinde de las formas irregulares. Los errores cometidos son errores de producción y no de sistema. Es una de las estrategias empleadas en situaciones de estrés lingüístico que simplifica categorías gramaticales y oposiciones léxicas.

La *hipergeneralización* consta en la extensión de reglas aprendidas o inferidas de las muestras de lengua con las que se ha estado en contacto, a campos en los que no son aceptables.

La *transferencia* consiste en el traspaso de las normas de la L1 en el sistema de la Interlengua.

La *fosilización* consiste en aquellos aspectos lingüísticos de la L1 (vocabulario, reglas y subsistemas) que tienden a perdurar en la L2 con independencia de la edad, origen y formación lingüística del aprendiz o la cantidad de instrucción que reciba en la lengua meta. Generalmente, la *fosilización* aparece cuando un aprendiz considera que su nivel de conocimiento de la L2 es suficiente para mejorar y pulir errores mediante la

⁵⁸ Todos los procedimientos que utilizan los hablantes para desenvolverse en situaciones de comunicación, superando la barrera de no dominar suficientemente la L2.

práctica. En estos casos el estancamiento no es total. Aspectos como la adquisición del vocabulario o la fluidez si usa la L2 con cierta frecuencia – ninguno de los dos ejemplos requiere una práctica consciente - continúan desarrollándose. Selinker (1972) concedió gran importancia a la *fossilización*, fenómeno lingüístico propio de la interlengua, que consiste en conservar aspectos relacionados con la IL del hablante, independientemente de su edad o de la cantidad de enseñanza recibida en la L2.

Según Selinker (1972), cada elemento fosilizado se debe a alguno de los cinco procesos psicológicos que aparecen en la formación de la IL:

1. Transferencia de L1: reúne los elementos de un sistema lingüístico que pueden llegar a la fosilización por el contacto con la L1. Esta transferencia puede ser de índole positiva si la lengua nativa contribuye a la adquisición de varias estructuras, pero también negativa si la L1 induce a cometer errores. La L1 desempeña un papel de primer orden en el aprendizaje de una L2, a veces visible, a veces no.
2. Transferencia por el tipo de instrucción: consiste en la utilización de subsistemas fosilizables al practicar nuevas estructuras. A menudo este tipo de transferencia se confunde con la transferencia lingüística o la transferencia de aprendizaje.
3. Estrategias de aprendizaje de L2: se trata de la capacidad del alumno de aplicar estrategias apropiadas para compensar deficiencias en el dominio del código lingüístico u otras lagunas de comunicación con tal de simplificar el sistema de la L2.
4. Estrategias de comunicación en L2: consiste en buscar como soluciones conocimientos de las reglas lingüísticas necesarios para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación de comunicación, cuando al aprendiz le faltan los medios, formas y registros de comunicación indispensables para desenvolverse en una situación concreta. Entre las estrategias podemos incluir: evitar el tema, abandonar la comunicación, generalizar, parafrasear o la sustitución semántica.

5. Sobregeneralización de reglas gramaticales o rasgos semánticos de la L2: integra los elementos generados como consecuencia de la generalización errónea de determinadas reglas de la lengua meta. Al igual que un niño que adquiere su L1 produce diferentes formas agramaticales, también el aprendiz de una L2 produce sobregeneralizaciones en etapas determinadas.

La *permeabilidad* es un término acuñado por Adjémian (1976, 1982) quien lo define como una propiedad específica de las interlenguas que permite la penetración en ellas de reglas de la L1 y la sobregeneralización de las de la L2. Dado el carácter permeable de la interlengua, cuando se aprende una nueva regla, se reajusta todo el sistema de conocimientos relacionados. Esta permeabilidad permite que este individuo, cuando intenta comunicarse en la L2, recurra a simplificar, generalizar o modificar el sistema de reglas de su interlengua. Estos fenómenos de desviación de la normalización lingüística, no son propios de la interlengua ya que, se observan también en el lenguaje del niño e incluso en el del adulto nativo.

La *variabilidad* incide en las producciones de un alumno que dependen de las situaciones de comunicación en las que se encuentra. Los factores que influyen son la afectividad, la espontaneidad, la rapidez, etc.

Selinker (1972) contempló la Interlengua como un sistema en el que la L1 tiene un papel clave, pero no único. Su concepción de aprendizaje se halla entre la del AC, que sobrevaloró la influencia de la L1 y la Teoría del Monitor, que consideraba que la L1 no tiene ninguna relevancia en la adquisición de la L2.

5.1.5. EL ANÁLISIS DE ERRORES

El modelo del Análisis de Errores (*error análisis*), que surgió a finales de los años sesenta, como una alternativa al Análisis Contrastivo, apoyado por las teorías chomskianas, cognitivas y mentalistas, proponía un análisis de los errores cometidos por los aprendices de L2 para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los

alumnos en el proceso de aprendizaje. Esta corriente apoyada sobre todo en los trabajos de Chomsky (1965), concebía la adquisición como un proceso creativo del niño, que es capaz de construir la gramática de su L1 a partir de los datos a los que está expuesto, al servirse de un dispositivo interno.

El Análisis de Errores, a diferencia del Análisis Contrastivo, no comparaba la L1 con la L2 del aprendiz, sino que se centraba en sus producciones reales, tanto orales como escritas en lengua meta. En este nuevo paradigma, la L1 pasaba a un segundo plano:

Fruto del fracaso del análisis contrastivo a la hora de dar cuenta de todos los errores que los alumnos cometen, el Análisis de Errores ha surgido tanto como alternativa teórica como metodológica, posicionándose como el sucesor natural por excelencia (Haded, 1998: 56).

Una idea fundamental se basaba en el análisis de los errores desde la L2, sin hacerse referencia únicamente a la L1 de los alumnos. Selinker (1992) considera que la L1 es una de las muchas fuentes de error como la influencia de los procedimientos pedagógicos o las estrategias de aprendizaje y comunicación usadas por los aprendices. Gracias al Análisis de Errores las producciones de los alumnos se convirtieron en objeto del estudio, llegándose a considerar a los mismos como la llave para entender el proceso de aprendizaje. Los aprendices de una L2 poseían una competencia lingüística y era necesario demostrar cuál era a través de estudios sobre su actuación.

Corder (1967) establece las bases de la investigación del modelo de Análisis de Errores y da origen al concepto de interlengua (aunque el término fue acuñado por Selinker). A partir de la publicación de Corder en 1967 de *The significance of learner's errors*, se empezaron a analizar sistemáticamente los errores de una L2. El mismo autor recomienda seguir las siguientes etapas en el análisis de los errores:

1. Identificación de los errores en su contexto;
2. Clasificación y descripción de los mismos;

3. Explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error;
4. Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento.

El Análisis de Errores cambia totalmente la visión del error que se tenía con anterioridad, cuando los errores que cometían los alumnos eran considerados negativos y tenían que evitarse. Los errores empezaron a considerarse como elementos provechosos en el aprendizaje, puesto que constituían una parte indisoluble del proceso de aprendizaje de una L2 y eran valorados como índices de la interlengua (Corder, 1967).

Desde esta perspectiva, el error no es algo que deba evitarse a toda costa, antes al contrario, cometer errores puede tener un efecto positivo sobre el proceso de aprendizaje: también de los errores se aprende. Ciertos errores no sólo son una ocasión de aprendizaje (*aprendemos de nuestros errores*), sino que son una prueba de que se está aprendiendo. El error no entorpece el progreso del alumno, sino constituye una prueba de progreso en el aprendizaje activo del aprendiz que ensaya formas de comunicarse en la nueva lengua.

El Análisis de Errores fue considerado una disciplina imprescindible en el análisis de la Interlengua que pretendía describir los errores y explicar sus orígenes para analizar los estadios de la interlengua y consecuentemente para profundizar los conocimientos sobre cómo se aprende una L2. Los errores eran enfocados desde una nueva perspectiva y lo crucial era valorar el error, optando por su tratamiento según si dificultaba la comunicación o no. Paulatinamente se ha descartado la etiología de los errores, como el análisis de una forma correcta o errónea comparada con el código de la L2. Los errores ya no eran una señal de un aprendizaje fracasado, sino fueron considerados necesarios, como resultados de las hipótesis actuales de los aprendices.

El Análisis de Errores fue un factor clave en el proceso de aprendizaje centrándose en descubrir la competencia transitoria del hablante y llegar a conocer más

sobre este proceso. Su aportación fundamental ha sido el cambio de valoración del error. Hoy en día, este tipo de análisis permite comprender los procesos de aprendizaje de una L2, lo que contribuye a mejorar la actividad docente, tanto por el replanteamiento de los fundamentos teóricos como por la adecuación de los procedimientos en su puesta en práctica (Besse y Porquier, 1991).

En conclusión, se puede subrayar una vez más la importancia de las dos hipótesis del Análisis Contrastivo y del Análisis de Errores en el proceso de adquisición de la L2. Mientras el Análisis Contrastivo analizaba el papel que desempeñaba la L1 en el aprendizaje de la L2, permitiendo la identificación y predicción de las dificultades por interferencia, y por tanto, su explicación *a posteriori*, el Análisis de Errores facilitaba el papel de los principios de adquisición independientes de la L1, poniendo de relieve la interlengua del aprendiz.

5.1.5.1. Clasificación de los errores

Entendemos pues que el error es una desviación con la norma de la lengua meta, una incorrección debida a la falta de competencia lingüística y comunicativa. A lo largo del tiempo, se han establecido varias tipologías y se han propuesto diversas clasificaciones de los mismos. Según el criterio etiológico, los errores más comunes estudiados son los interlinguales⁵⁹, intralinguales⁶⁰, y de simplificación. En el plano lingüístico se han analizado errores fonéticos, morfosintácticos y semánticos.

⁵⁹ Los errores interlinguales son causados por interferencia con la L1 del individuo que aprende una L2 o con otras lenguas conocidas por éste. Por otro lado, a pesar de denominarse interlinguales, este tipo de errores no se produce entre dos lenguas diferentes, sino entre un sistema lingüístico ya adquirido (el de la L1) y otro sistema que no es el de la L2.

⁶⁰ Los errores intralinguales son aquellos que no parecen explicarse por interferencia lingüística, sino por un fenómeno de generalización analógica de un elemento de la L2 sobre otro y suelen ser similares a los que se cometen en el proceso de adquisición de la L1.

Vásquez (1999: 31) presenta una clasificación de los errores, según diferentes criterios:

1. Criterio lingüístico:
 - errores de adición;
 - errores de omisión;
 - errores de selección falsa;
 - errores de colocación falsa;
 - errores de yuxtaposición.
2. Criterio etiológico:
 - errores intralinguales;
 - errores interlinguales;
 - errores de simplificación;
3. Criterio comunicativo
 - errores de ambigüedad;
 - errores irritantes;
 - errores estigmatizantes.
4. Criterio pedagógico
 - errores inducidos vs. creativos;
 - errores transitorios vs. permanentes;
 - errores fosilizados vs. fosilizables;
 - errores individuales vs. colectivos;
 - errores en la producción escrita vs. errores en la producción oral.
5. Criterio pragmático
 - errores de pertinencia;
 - errores discursivos.
6. Criterio cultural

Resulta pertinente destacar también otra clasificación hecha por Richards (1971), quien señala que el mejor camino para acceder a los mecanismos que subyacen al aprendizaje de una L2 consiste en trabajar a partir de una tipología de errores que caracterizan a un grupo homogéneo de alumnos, y propone tres tipos de errores:

1. Errores de interferencia
2. Errores intralingüísticos:
 - sobregeneralización: los alumnos crean estructuras nuevas que se desvían de la norma al poner en práctica algunas formas de la L2.

- ignorancia de restricciones de reglas: errores producidos por utilizar reglas a contextos inadecuados.
 - aplicación incompleta de la regla: errores cometidos al desarrollar completamente una estructura.
 - hipótesis basadas en conceptos falsos: errores que aparecen en las producciones del aprendiz cuando éste no comprende las distinciones existentes en la L2.
3. Errores de desarrollo:
- subproducción: se trata de no utilizar estructuras lingüísticas difíciles para el aprendiz, debido a las diferencias entre su L1 y la L2.
 - sobreutilización: aplicar una regla a contextos en los que no se puede aplicar.

Corder (1972) propone una escala de errores donde los más graves son los que hacen que un enunciado sea tanto inaceptable como inadecuado, mientras que sólo los aceptables y adecuados están libres de error. Olsson (1973) distingue entre errores sintácticos y semánticos y advierte que los últimos a diferencia de los primeros, causan más problemas de comunicación. Burt y Kiparsky (1972) opinan que los errores que entorpecen más la comunicación son los globales frente a los locales, es decir los errores que afectan a la estructura y la interpretación de la oración completa, y no tanto los locales, o sea un solo elemento de una oración. Johansson (1975, 1978) y Vásquez (1999) apuntan que el error se debe valorar en función de la dificultad para la comprensión en caso de que produzca ambigüedad en la producción o irritación en el interlocutor.

El aprendizaje pasa por diferentes estadios con sistemas bien desarrollados. Las causas de producción de errores no siempre se pueden determinar. Sabemos que los errores caracterizan cada etapa del aprendizaje, y por lo tanto, es fundamental establecer los que perduran o desaparecen. En la primera etapa de aprendizaje, se producen errores interlingüales por interferencia de la L1 o de una L3, y el aprendiz no se ve capaz de autocorregirse y tampoco presta atención a las correcciones. En la segunda etapa, el

aprendiz empieza a sentir más seguridad y dominio en la L2, hecho que lo lleva a cometer más errores intralinguales que interlinguales. Se empieza un periodo de intento de regularización de las normas interiorizadas, por lo que es un momento de confusión que se manifiesta en utilizar la misma estructura correcta o incorrectamente. Los aprendices comienzan la autocorrección por ser capaces de reflexionar sobre las estructuras de la lengua que utilizan. En la última etapa, aparecen errores relacionados con conocimientos previos, que pueden llegar a fosilizarse. No obstante, los alumnos son capaces de autocorregirse de manera casi automática.

5.1.6. LA UTILIDAD DEL ERROR EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Al recorrer históricamente la metodología de la lingüística aplicada, recordamos que el método audiolingual analizó el aprendizaje lingüístico como un proceso de formación de hábitos lingüísticos automáticos similar al que se desarrolla al aprender a tocar un instrumento musical, que no dio el resultado esperado por considerar el alumno un organismo pasivo que reaccionaba ante estímulos externos a través de la repetición y memorización de estructuras básicas que no servían por la falta del contexto comunicativo. Krashen (1982) consideraba que la corrección era una práctica dañina e innecesaria en el proceso de adquisición de una L2.

A partir de los postulados de la teoría del análisis de errores y la conciencia lingüística, que destacaban la necesidad y el valor de la corrección de errores, el concepto del error cambió radicalmente. Se pasó de una etapa negativa en la cual se rechazaba la formación de errores vistos como una barrera en la adquisición de una L2 a otra positiva, que consideraba los errores útiles en el proceso de aprendizaje y una prueba de que se está aprendiendo. Tras eliminar la visión negativa que tradicionalmente se ha tenido del error, actualmente el error, como fenómeno intrínseco a la interlengua es un elemento clave, necesario y activo en el proceso de aprendizaje. El alumno que pasa por diferentes interlenguas, topa con los inevitables errores, que forman parte de su nuevo lenguaje.

Tal como hemos aclarado anteriormente, hasta finales de los años sesenta, el error era considerado como sancionador y se debía intentar evitar su aparición de manera inmediata. El conductismo ponía de manifiesto que los errores se producían por no adquirir hábitos correctos, mientras que la corriente del Análisis Contrastivo contradecía tal teoría y planteaba la idea de que los errores se debían a la interferencia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2. En los años setenta, Corder (1967) propugna el Análisis de Errores que significó un cambio radical de la valoración del error⁶¹.

Hoy en día, los errores se valoran como inevitables y revelan una estrategia de aprendizaje muy valiosa. Asimismo, podemos aceptar que son útiles, son fuentes de información importantes tanto para el profesor y el investigador como para el aprendiz (Corder, 1967). Los errores se integran como un mecanismo inherente al proceso de aprendizaje, siendo la muestra de que el alumno está inmerso en un proceso de verificación de hipótesis que permite ajustar progresivamente sus conocimientos al modelo de lengua que desea alcanzar. Por este motivo, Monaco Trapani (1989), desde una perspectiva comunicativa, considera los errores como faltas (*fautes*), es decir como indicadores de la utilización de estrategias de enseñanza / aprendizaje. Para Porquier (1977) constituye un indicio y un medio de aprendizaje, pues dará cuenta del estado individual de interlengua: “no se puede aprender sin cometer errores, y los errores sirven para aprender” (Porquier, 1977: 28).

Por otra parte, el error puede aportar información sobre el error en sí mismo más ampliamente sobre ciertas características del funcionamiento de la L2. Es entonces cuando Porquier y Frauenfelder (1980) llaman un “momento crítico” del proceso de

⁶¹ Corder (1967) denomina **error** (*error*) a una desviación sistemática de las reglas que rigen el funcionamiento de la L2. Para este autor, el error tiene su origen en la competencia en desarrollo del alumno que aprende una lengua, quién aún no domina dichas reglas, y no puede, por lo tanto, autocorregirse. Por otro lado, este investigador reserva el término de **equivocación** o **falta** (*mistake*) para designar un efecto de la actuación de este alumno en la situación lingüística concreta. En este caso, el origen de la falta suele ser accidental (distracción, fatiga, etc.), concierne a los conocimientos ya adquiridos y el alumno puede autocorregirse.

enseñanza / aprendizaje, por los beneficios que puede aportar dependiendo del tipo de intervención pedagógica que se realice.

En su aprendizaje, los alumnos reciben información explícita o implícita en el proceso de comunicación de una L2. Al usarla (tanto de forma receptiva como productiva), realizan una serie de hipótesis sobre la forma en que la L2 está estructurada. Estas hipótesis conscientes o inconscientes, los llevan a producir determinadas formas de la L2, que pueden ser correctas o erróneas. El mismo proceso de utilización de la lengua les permitirán a verificar o descartar sus hipótesis. Corder (1981) utiliza el término de competencia comunicativa, en relación con el Análisis de Errores:

Sin embargo el Análisis de Errores no puede evidenciar un modelo de competencia comunicativa claro y comprensible para el aprendiz; no nos permite predecir cómo se enfrentará un tal aprendiz con las dificultades en una situación de uso de lengua, aunque puede informarnos cómo el aprendiz se desenvolverá en una situación de adquisición de lenguaje (Corder, 1981: 54).

El error significa un avance en el proceso de adquisición de una L2 de un alumno y representa un paso que puede ser inmediato mediante la corrección del profesor en el aula o que puede tardar más tiempo. El papel del profesor a la hora de analizar y corregir los errores de sus alumnos es de suma importancia, dado que él decide cuándo, qué y cómo debe corregir. Por experiencia, el profesor sabe que muchas veces los errores son fruto del despiste o la improvisación y no del desconocimiento de las reglas. Mediante su actuación pedagógica, el profesor ayuda al alumno a desarrollar su interlengua y avanzar por los estadios de ésta, analizando la gravedad de los errores que producen sus alumnos y evitándolos con tal de no llegar a la fosilización.

Actualmente, el error analizado desde el prisma de la interlengua, es un elemento activo, necesario y útil en el proceso de aprendizaje. Se le ofrece un tratamiento selectivo, intentándose estimular la autocorrección por parte del aprendiz como manera de potenciar su autonomía.

5.1.6.1. ¿Cómo vivir con los errores en el aula?

En el ámbito de ASL las investigaciones realizadas sobre los errores pueden tener repercusiones en la enseñanza de una L2. De esta manera, tanto el profesorado, como el alumnado se plantean la cuestión de cómo se deben corregir los errores, si es necesaria la corrección sistemática o si hemos de tolerar y vivir con los errores.

En la actualidad, los profesores se encuentran ante el reto ambiguo de corregir los errores o vivir con ellos. Hay quienes se decantan por renunciar a corregir cualquier error (Truscott, 1996), otros que son partidarios de la práctica correctora. Lo fundamental es concienciar y decidir qué errores deben ser corregidos y en qué momento del desarrollo de la clase. En el aula, el profesor no debe monopolizar con su discurso, sea para dar instrucciones, explicar ejercicios, corregir errores, etc. Su discurso es de mayor importancia porque influye tanto en el proceso de aprendizaje como en la organización de actividades. Hay autores (Long, 1977), que reflexionando sobre la fosilización de los errores, no dudan en aceptar que su aparición se debe a una práctica correctora ineficaz y ambigua, a veces realizada a destiempo.

Según los estudios llevados a cabo (Lasagabaster y Sierra, 2004), los alumnos consideran que la corrección es necesaria y conveniente en el proceso de aprendizaje:

Sin embargo existen muchas investigaciones y fuentes que demuestran que los alumnos quieren ser corregidos y piensan que esto le es útil (...) y también los profesores están preocupados por cómo corregir los errores en clase (Lee, 1997: 466).

Un alumno puede agradecer a un profesor el haberle corregido en clase en una producción oral o algún trabajo escrito, pero también puede percibirlo negativamente; puede negarse a aceptar recomendaciones y puede también ir en contra de los comentarios del profesor. A menudo el profesor se sirve del lápiz rojo para castigar los errores cometidos por su alumnado, en lugar de pensar en la calidad del error como

elemento bien encaminado que le permitirá superarlo, o darle una instrucción que le oriente más, enfocando estos errores como señal de que el alumno está aprendiendo.

Respecto a los errores gramaticales que cometen los alumnos, autores como Willhop (1994), se muestran partidarios de emplear gestos no verbales: por ejemplo, para indicar el lugar sintáctico del verbo conjugado, se puede girar la mano sobre la muñeca, para indicar que el verbo de la oración subordinada se debe situar al final de la oración, etc. Esta propuesta ofrece ciertas ventajas: no interrumpe verbalmente al alumno, cosa que le permite autocorregirse, y consecuentemente no corta el hilo comunicativo. Willhop (1994) explica que esta situación puede también presentar una cierta desventaja, con respecto a la sistematización de otro tipo de errores (fonéticos, léxicos o pragmáticos), puesto que el alumno debe estar pendiente del profesor, lo cual impide su uso en la interacción entre alumnos.

De este modo, cada profesor puede elaborar su propio sistema de gestos con el fin de evitar los incomprensibles o ambiguos dentro de una cultura determinada, y emplearlos sistemáticamente hasta que los alumnos los automaticen. Teniendo en cuenta los parámetros que pertenecen a una situación concreta en el aula, los profesores deberían hallar y aplicar la solución más idónea posible.

Willhop (1994) propone un modelo de corrección de errores que sigue una serie de fases desde la aparición del error hasta su subsanación:

1. localización o identificación del error, que presupone un proceso previo de análisis y clasificación del error.
2. indicación de la corrección, que en caso de que tenga lugar puede ser inicial o no inicial, propia o ajena, verbal o no verbal, focalizada o incidental, metalingüística o no.
3. realización de la corrección, que puede ser propia del estudiante o ajena, abierta o encubierta, cognitiva o imitativa.
4. la explicación de la corrección que en caso de producirse puede ser explícita o implícita.

5. la confirmación de la corrección.

El profesor tiene que ser flexible ante los alumnos, teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos lingüísticos de cada nivel y el estadio en el que se encuentra su interlengua con tal de descubrir los errores propios de su etapa de aprendizaje. Blanco Picado (2002) aporta una serie de elementos importantes a la hora de opinar sobre la corrección de errores. La autora considera oportuno diferenciar los errores propios de un nivel de los que provienen de otros niveles, sin considerar erróneamente que los últimos detectados son los más graves. Los errores de los niveles anteriores ayudarán al profesorado de conocer las reglas que no se han sistematizado y las características de la interlengua de cada alumno. Otro aspecto interesante que resulta pertinente destacar es que, según la autora, los docentes no deben sólo corregir y fijarse en los errores morfológicos y léxicos, que presentan más facilidad de identificación, sino también en otra clase de errores como por ejemplo sintácticos, pragmáticos o socioculturales.

Prabhu (1987) señala claramente lo que se puede o no se puede hacer ante la ocurrencia de errores:

1. En las clases se presta más atención a errores de contenido que a los de lengua.
2. Cuando se producen errores de lengua no se explica nada.
3. Cuando se trata de errores de lengua no se dan ejemplos.
4. Cuando se producen errores de lengua no se pasa a generalizar nada (no se dan ni reglas ni tipos).

Corregir o vivir con los errores es un tema que incide directamente en la práctica diaria de cada profesor. Parece obvio que pocas tentativas de eliminar errores por medio de distintos tipos de instrucción y corrección, dieron el resultado deseado (Chastain 1990, Chaudron 1988, Hendrickson 1978, Hillocks 1982, Semke 1984).

Una de las cuestiones que más se han puesto de relieve especialmente en relación con la corrección oral, es la dimensión afectiva. El alumno que comete errores y que es corregido frente a sus compañeros se pone de algún modo en evidencia; en el

proceso de corrección este componente afectivo juega un papel más importante que la información transmitida por el profesor, de modo que rectificar con una actitud más desenfadada y suave implica en la mayoría de los casos mejores resultados (Kleppin, 1998).

El objetivo de los docentes es facilitar el aprendizaje de determinadas construcciones en el aula de una L2. Para ello, en primer lugar, conviene evitar que el alumno se esfuerce en memorizar vocablos o descripciones lingüísticas que, sin una contextualización adecuada ni una reflexión previa, pueden resultarle inasequibles y que, en definitiva, no ayudarían en el intento de los profesores de corregir un error frecuente en la interlengua de los aprendices. A través de las actividades comunicativas, el aprendiz tiene la oportunidad de practicar las estructuras dentro de su contexto, y asimismo puede delimitar a partir del trabajo en el aula y de sus reflexiones personales, los casos en los cuales se usan en la L2 estos mecanismos.

5.2. DEFINICIÓN TERMINOLÓGICA DE LOS CONCEPTOS DE INFLUENCIA, TRANSFERENCIA E INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA

En un acercamiento inicial a estos conceptos lingüísticos, presentaremos teóricamente las diversas aproximaciones llevadas a cabo por diferentes autores desde perspectivas lingüísticas y psicolingüísticas, haciendo referencia a algunos trabajos y planteando los aspectos más relevantes de sus teorías.

Como primera reflexión destacamos el término de *transferencia* o de *influencia interlingüística* como el “uso subconsciente, no controlado y automático de conductas aprendidas en el pasado al tratar de producir respuestas nuevas” (Dulay, Burt y Krashen 1982: 101). Estos autores consideran que la transferencia puede ser positiva o negativa, asociándola con el fenómeno de errores interlingüísticos, al señalar que se debe dissociar entre proceso / producto, descripción / explicación, aprendizaje / comunicación.

Weinreich (1953) propone el vocablo *interferencia* para explicar que la L1 influye sobre la adquisición de la L2 y expone su planteamiento de que el sujeto que aprende una L2 recurre a elementos o estructuras de su L1 para desarrollar su competencia comunicativa en L2. Partiendo de la valoración de que el concepto de interferencia es visto como *reestructuración de modelos*, el autor considera que el fenómeno presenta dos tipos de manifestaciones:

- la *transferencia* a la L2 de unidades o enunciados pertenecientes a la L1
- la *identificación* de elementos análogos (fonemas, estructuras sintácticas) en las dos lenguas en contacto como un esfuerzo por parte de los bilingües de simplificar los dos sistemas, lo que puede llegar a la mezcla de los signos lingüísticos (significante y significado) análogos en algunos bilingües.

Además, Weinreich (1953) delimita entre la interferencia producida en el habla y la que aparece en la lengua. En el primer caso el hablante bilingüe produce nuevos enunciados ocasionados por su conocimiento de otra lengua (*préstamo ocasional*), y en el segundo, ocurren fenómenos de interferencia en el habla del bilingüe generalizados en una comunidad, denominado por el autor *préstamo heredado*.

Autores como el mismo Weinreich (1974) o Payrató (1985) afirman que los fenómenos de bilingüismo y el de alternancia de códigos⁶² de los hablantes bilingües están vinculados al concepto de interferencia lingüística. De este modo, Dubois (1991), en consonancia con los autores previamente citados, afirma:

⁶² Empleo alternativo de dos o más lenguas durante una misma elocución. Dicha alternancia es un fenómeno común entre los bilingües, cuya competencia pragmática les permite elegir entre uno u otro código, según el interlocutor, el tema o el propósito de la interacción. La alternancia de código (*code-switching*) se estudia a partir de los años 70 del siglo XX, desde una perspectiva psicolingüística-centrada en el hablante bilingüe-, como desde una perspectiva sociolingüística, política, etc.- centrada en la comunidad de habla- o incluso histórica, puesto que la alternancia de código incide en la evolución diacrónica de las lenguas en contacto. Para denominar dos lenguas o dialectos que van alternando en la comunicación se utilizan los términos *lengua base (matriz language)* y *lengua injertada (embedded language)*.

5. La transferencia desde la L1 en la adquisición de una L2

El fenómeno de interferencia aparece cuando un individuo bilingüe utiliza en la lengua meta A un rasgo fonético, morfológico, léxico o sintáctico propio de la lengua B (Dubois, 1991: 265).

En lo que el concepto de interferencia relacionado con el dominio de más de una lengua respecta, autores como Weinreich (1953) y Lüdy y Py (1986) presentan una posición distante frente a estos fenómenos que denominan *desviation*, que se produce en el habla de los bilingües como resultado de contacto con otras lenguas: “La mezcla de lenguas fue considerada con mucha frecuencia una señal de la incapacidad de los hablantes bilingües para distinguirlas con claridad” (Lüdy y Py, 1986: 155). De este modo, el concepto de interferencia ha sido asociado al de transferencia negativa, fenómeno visto desde un prisma marcadamente desfavorable.

En lo que concierne los conceptos antes mencionados de transferencia e interferencia, Corder (1983) los rechaza por sus vínculos al conductismo y propone el de influencia de la lengua materna. Faerch y Kasper (1986) apuntan que en la tradición conductista, la transferencia se conceptualiza como la activación automática del comportamiento lingüístico, mientras que en la psicología cognoscitiva la transferencia es una estrategia que se desarrolla en la activación de conocimiento de L1 en diferentes niveles de conciencia y en el conocimiento altamente automatizado de L1 en ausencia de control consciente.

Odlin (1989, 2003) utiliza como sinónimos los conceptos de transferencia e influencia de la L1 sobre la L2. Al definir la transferencia, subraya que mediante la transferencia (identificación interlingüística) emerge una transferencia positiva, que facilita el nuevo aprendizaje, que no es interferencia (transferencia negativa). También hace hincapié en que la transferencia no indica exclusivamente influencia de la L1, sino de igual manera influencia de otras lenguas aprendidas por el hablante, junto con la L1 que siempre está presente, como marca de identificación del sujeto. Odlin (1989) propone una definición viable y aceptable sobre el concepto de transferencia:

5. La transferencia desde la L1 en la adquisición de una L2

La transferencia es la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que se haya adquirido con anterioridad (y quizás de manera imperfecta) (Odlin, 1989: 27).

El mismo autor es consciente de que para tener una definición exhaustiva del fenómeno de la transferencia, se debería mencionar también otros términos interrelacionados en este proceso característico del aprendizaje como por ejemplo estrategia, simplificación, proceso, etc., que caracterizan las relaciones entre la transferencia y otros factores psicológicos⁶³ que afectan al sujeto de manera individual o como miembro en un contexto escolar de aprendizaje de una L2.

Otros autores tienen puntos de vista diferentes, al considerar que la transferencia es una *estrategia* que no lleva a la adquisición (Corder, 1983; Krashen, 1983; Meisel, 1983). En palabras de Porcher (1992), el concepto de transferencia reside en (...) “la capacidad de llevar de lo general lo que se ha adquirido en lo particular” (Porcher, 1992: 32).

El concepto de *transferencia lingüística* aparece dentro de la noción de transferencia y hace hincapié en el papel fundamental que desempeña la L1 como soporte cognitivo que sustenta el aprendizaje de otra lengua. En este aspecto, Gass (1988) define la transferencia como “el uso de la información de la lengua familiar (o de otras lenguas) en la adquisición de la segunda lengua o de otras lenguas” (Gass, 1988: 387).

En resumen, estamos de acuerdo con los estudiosos preocupados por los aspectos de transferencia y consideramos que este fenómeno consiste en transferir elementos propios de una L1 a una L2, o de una L2 en la misma L1, y que para adquirir una L2 se recurre a los conocimientos de la L1. Los procesos de transferencia pueden ser de diversa índole, apareciendo en cualquier nivel lingüístico: fónico, léxico, semántico, morfosintáctico, sociocultural, sociolingüístico, etc., tanto en la lengua oral

⁶³ Entre los factores que Odlin (1989) cita, señalamos la motivación, la edad, la personalidad, el número de alumnos por clase, la capacidad de imitación de modelos lingüísticos, etc.

como en la lengua escrita. Este aprovechamiento del conocimiento lingüístico constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante lo que se compensan algunas limitaciones en la L2 - *transferencia positiva*, cuando el alumno transfiere de su L1 a la L2 elementos similares o iguales, conocimientos anteriores que facilitan la adquisición de otros, pero también fuente de confusiones y errores, muchos de ellos fosilizables - *transferencia negativa*, cuando lo transferido por el alumno de una lengua a otra no coincide en ambas, y consecuentemente se ocasionan errores.

En cualquier caso, y debido al interés que está suscitando hoy en día el asunto de la interferencia de la L1 a la L2 en el ámbito fonético, léxico y gramatical en dominios como pedagogía, psicolingüística, didáctica de la L2, etc., parece evidente que el grado de contacto debido al origen y la relación histórico-lingüístico entre dos lenguas, incide directamente sobre la cantidad e intensidad de la influencia interlingüística en el aprendizaje de una L2.

En toda lengua surgen interferencias de L1 a L2 entre palabras de fonetismo parecido. Son los llamados *falsos amigos (faux amis)* que llevan a cometer errores. Las divergencias, aparecidas de la polisemia, pasan frecuentemente inadvertidas y resultan muy peligrosas.

Adquirir conocimientos en una L2 no es una tarea fácil, ni para los hablantes de lenguas cognadas, ni para los de lenguas distantes. Llegar a dominar una lengua, a expresarse correctamente sin cometer errores es un trayecto de varios años, perseverancia y paciencia. La verdadera comunicación interlingual es siempre posible, a pesar de la diferencia, aparentemente enorme, existente en las características culturales de las estructuras lingüísticas, fenómeno que descansa sobre las correspondencias semánticas y sintácticas de las lenguas. Wandruszka (1969) afirma que las lenguas son como campos magnéticos de analogías y anomalías, polimorfías y polisemias, redundancias y deficiencias, explicaciones e implicaciones, constantes y variantes. Las lenguas no son tal como postulaba el estructuralismo macrosistemas hechos por

microsistemas de oposiciones, no están construidas sobre mecanismos de procesos de reglas infalibles y operaciones según explicaba el transformativismo.

5.3. TIPOS DE TRANSFERENCIA

La transferencia de la L1 a la L2 ha sido considerada como uno de los factores clave en el *proceso de aprendizaje* o *proceso de producción* de una L2 (Kohn, 1986: 22), pero también desde la corriente minimalista como un elemento casi irrelevante. En este sentido resulta imprescindible abordar este fenómeno de la transferencia e influencia de la L1 sobre la L2, desde el punto de vista de las clasificaciones hechas por los estudiosos del tema. De cara a nuestro trabajo, resulta de especial interés la tipología de la transferencia realizada por Odlin (1989), quien proyecta de manera detallada la naturaleza de este fenómeno lingüístico.

Según el autor, determinados factores pueden influir en el grado de probabilidad de la transferencia. Igualmente, a partir de los estudios empíricos se ha afirmado que la transferencia se puede manifestar en todos los subsistemas lingüísticos (fonética-fonología, morfosintaxis, y léxico-semántico). Del mismo modo, la transferencia de la L1 a la L2 que actúa tanto en situaciones formales como informales, provoca la aparición de estructuras inusuales en el empleo de la L2, y puede verse afectada por factores no estructurales como puede ser el conocimiento de otros idiomas.

Las manifestaciones de la transferencia pueden ser agrupadas según diferentes criterios. Odlin (1989) propone la siguiente clasificación, en la que destacamos:

1. Transferencia positiva: aparece cuando el aprendizaje de una L1 facilita o consolida el aprendizaje de otra lengua.
2. Transferencia negativa: fenómeno conocido como *interferencia*. Se produce cuando el uso de una L1 dificulta o inhibe el aprendizaje de otra provocando errores de producción lingüística en la nueva lengua.

En el marco de esta transferencia se distinguen cuatro subgrupos:

- 2.1. Subproducción: la escasa producción de la estructura de la L2 varía en función de la distancia lingüística subyacente.

- 2.2. Superproducción: el exceso de producción resulta a veces ser un resultado de la subproducción
- 2.3. Errores de producción. En este grupo, resaltamos la presencia de tres tipos de desviaciones con motivo de las similitudes y diferencias subyacentes entre ambas lenguas.
 - 2.3.1. Sustituciones: el uso en la L2 de formas propias de la L1
 - 2.3.2. Calcos⁶⁴: las desviaciones que reflejan una estructura cercana a la L1 como por ejemplo los modismos y la variabilidad del orden de las palabras
 - 2.3.3. Alteraciones estructurales: debido a las influencias interlingüísticas aparecen alteraciones de estructuras en los excesos de corrección
- 2.4. Mala interpretación: las estructuras de la L1 pueden influir en el proceso de interpretación de los conocimientos de la L2.

Al examinar los efectos de la transferencia, cabe concluir que a pesar de que existe un sinfín de incógnitas que despejar sobre este fenómeno, la L1 representa un elemento primordial en la adquisición de una L2, y consecuentemente hay que tener presente el papel de la lengua familiar para entender el proceso de aprendizaje de una L2. Los efectos de la L1 se hacen patentes cuando el alumno ha alcanzado un grado de conocimiento que hace la transferencia posible. Por otra parte, la transferencia juega un doble papel al frenar o acelerar el proceso de aprendizaje, esto dependiendo de si una estructura transitoria de desarrollo coincide con la forma de la L1 lo que revierte en un retraso del progreso, o por el contrario, si no existe un refuerzo por parte de la L1 al no coincidir las formas, se notará un progreso acelerado.

⁶⁴ El término de *calco* fue muchas veces comparado por los lingüistas con el de *préstamo*: el *préstamo* se refiere a la transferencia integral de un elemento léxico extranjero, mientras que el *calco* implica la idea de traducción y sustitución de fonemas. La diferencia entre *préstamo/calco* aparece como **importation/subtitution** (Haugen, 1950a), **emprunt total/emprunt partiel** (Deroy, 1956) y **prestiti integrali/presiti parziali** (Klajn, 1972).

5.3.1. TRANSFERENCIA FONOLÓGICA

Jarvis y Pavlenko (2008) utilizan el término de transferencia fonológica para referirse a la manera en la cual el conocimiento de una persona sobre el sistema de sonidos de una lengua puede afectar la percepción y la producción de los sonidos en la comunicación en otra lengua. Según los autores, dicha transferencia sirve para analizar otros fenómenos de la transferencia lingüística (TL) que parte de los sonidos que los hablantes de la L2 perciben y producen hasta la manera de categorizar, estructurar y organizar estos sonidos.

El mayor problema para aprender una L2 surge cuando se trata de sonidos parecidos. Algunos sonidos del castellano o catalán son diferentes a los de otras lenguas aunque inicialmente se perciban como muy similares. El aprendiz de una L2 tomará el sonido de su lengua y lo importará a su producción en la L2. Al escuchar un sonido de este tipo en la nueva lengua, la tendencia es hacer una clasificación de equivalencia con un fonema existente en la L1. Una vez hecha la clasificación de equivalencia, ésta sirve como una barrera para mejorar la percepción y, en segunda instancia la producción.

Según el modelo Feature Competition Model, propuesto por Hancin-Bhatt (1994), para la transferencia de segmentos fonéticos, los fonemas de la L1 son transferidos a la L2 como *patterns* o conjuntos de rasgos con prominencias específicas. Según Flege (1997), hay mejores posibilidades de llegar a pronunciar bien un sonido que no tiene equivalencia en la L1, ya que para eso hay que elaborar una nueva representación mental. Esto lleva tiempo pero el resultado es mejor a largo plazo.

La transferencia, que constituyó la base de los estudios contrastivos, fue muy cuestionada por diversas razones. Sin embargo, aún en la etapa en la que se quería minimizar su importancia, la mayoría aceptaba la influencia de la L1 en el sistema de sonidos de la L2. En este aspecto hay quienes afirman que lo primero es la influencia de la L1 sobre la percepción.

Cabe decir que no todos los problemas de producción se pueden atribuir a una deficiente percepción, aunque a lo mejor, la mayor parte encuentra su origen allí, pero algunos pueden aparecer de las restricciones fonotácticas de la L1, es decir, de la estructura silábica. Todo esto podrá tener una explicación fonotáctica, como los procesos que afectan a la producción de grupos consonánticos (Diez-Itza y Matínez, 2004). Algunos estudios centrados en diferentes L1, como por ejemplo el árabe (Broselow, 1992), el chino (Hansen, 2001), el japonés (Hancin-Bhatt y Bhatt, 1997) y el castellano (Carlisle, 1998), ponen de manifiesto que los hablantes de diversas L1, se confrontan con problemas articulatorios, y consecuentemente hacen uso de estrategias para reducir los grupos consonánticos difíciles de pronunciar. El estudio de Cebrian (2000) examina la producción fonética de obstruente sonoros y sordos por doce hablantes nativos de catalán y estudiantes de inglés. Los resultados de este estudio soportaron la predicción de que las reglas de la L1 son trasladados.

Gran parte de los estudios que se relacionan con la transferencia segmental son los realizados desde la L1>L2, investigaciones que a veces interactúan con importantes principios universales como (el grado de marca⁶⁵, sobregeneralización, efectos universales del contexto fonético, etc.) y con las variables del aprendiz (edad, habilidad de imitar la fonética, etc.). Tal como apuntan Eckman, Elreyes e Iverson (2003), la influencia de la L1 en sustituciones segmentales de la L2 no se da de manera perfecta; dichas sustituciones no obedecen únicamente a las restricciones fonéticas de la L1, sino se basan en la prevención de la neutralización del contraste.

Otro aspecto relacionado con la transferencia fonológica desde la L1>L2 reside en la prosodia o en la transferencia suprasegmental, que hace referencia a los fenómenos melódicos del habla, como acento, acentuación, entonación, ritmo, etc. Los estudios

⁶⁵ Hemos optado por esta traducción del término inglés *markedness*, porque en lingüística, la palabra *marca* representa un rasgo pertinente cuya presencia o ausencia permite oponer dos formas o dos elementos lingüísticos, cuyos restantes rasgos son idénticos. (En castellano y catalán, el fonema [b] se opone al fonema [p] por la presencia en su articulación de la vibración de las cuerdas vocales o sonoridad: se dice que la unidad [b] es marcada o positiva, mientras que la unidad [p] es no marcada o negativa).

desarrollados en este sentido (Levis, 1999; Leather, 1987, 1997), demuestran que los aprendices son incapaces de percibir los modelos de la entonación de una L2 de manera objetiva, porque tienden a relacionarlos con la entonación de la propia L1. En algunos casos, los aprendices alargan las sílabas, factor que afecta la entonación y el ritmo, este último, según los estudios llevados a cabo de (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996; Munro, Derwing y Burgués, 2003) representa el más importante indicador del acento del aprendiz.

Respecto a los estudios hechos desde la L2>L1, se ha demostrado que no se tienen en cuenta sólo las substituciones segmentales, sino que influyen también en ciertas propiedades segmentales, como la pronunciación y la aspiración. En este caso, además de la influencia de L1, el aprendizaje de la L2 puede involucrar la “reestructuración del espacio fonético-acústico que abarca las dos lenguas en contacto L1 y L2” (Leather y James, 1996: 279). Debido a esta reestructuración, a menudo hablantes de la L2 ya no son percibidos en su país de origen como nativos de su propia L1 (Latomaa's, 1998).

Referente a la transferencia regresiva desde la L2>L1 disponemos de estudios relevantes (Fisher-Jorgensen, 1968; Flege, 1987a; Flege y Eefting, 1987; Major, 1992, 1993; Williams, 1979, 1980) que demuestran la influencia del lenguaje fonológico de una L2 en una L1 de los hablantes a nivel de percepción y producción cuando la adquisición de la L2 ocurre después de pubertad. Por otro lado, cabe afirmar que hay una escasez de estudios (Hammarberg, 2001) sobre la transferencia lateral desde la L2>L3.

Por último, y más allá de las cuestiones que acabamos de señalar, debemos destacar la necesidad de continuar las investigaciones sobre la transferencia fonética desde la L1>L2, pero sobre todo desde la L2>L1, L2>L3 y L3>L2. Tal como hemos visto, a nivel suprasegmental, se han detectado los efectos de la transferencia con respecto a la estructura silábica, entonación, acento y ritmo, a la vez mediante la

interacción de la TL con otras variables como el contexto fonético o las restricciones fonológicas universales.

5.3.2. TRANSFERENCIA ORTOGRÁFICA

La transferencia ortográfica conserva un fuerte vínculo con el uso del lenguaje, sobre todo si analizamos este aspecto en relación con la pronunciación. Diferentes estudios (Harding, 2000; Okada, 2005; Bebout, 1985; Seeff-Gabriel, 2003) demuestran que los hablantes de diferentes L1 cometen un sin número de errores a la hora de pronunciar palabras en la L2, influencia directa de la L1. A esta causa hay que mencionar también la velocidad, la falta de atención, la sobregeneralización de las reglas de pronunciación la L2, la incapacidad de distinguir palabras homófonas, etc.

La influencia de la escritura de la L1 y su relación con la fonología de la L1 puede afectar la habilidad de un aprendiz para leer, procesar y pronunciar palabras en la L2. La transferencia es sólo uno de los factores que afectan las habilidades de escritura y pronunciación, pero con toda certeza constituye una constante fuente de influencia, sobre todo entre los hablantes de nivel bajo que están poco familiarizados con la ortografía y el léxico de la L2 (Jarvis y Pavlenko, 2008).

Las investigaciones en transferencia ortográfica en lectura muestran que el sistema de escritura de la L1 de una persona puede influenciar de sumo grado el procesamiento de las palabras que escribe en la L2, sobre todo en las primeras etapas de alfabetización en una L2 (Wade-Woolley, 1999). Podemos entender la lectura como un proceso amplio en el que intervienen tanto la identificación de unidades discretas, como la activación de conocimientos y esquemas previos. En el primer caso, admitiendo que el reconocimiento de palabras sigue una doble ruta (fonológica y visual), los estudiantes habrán que tener suficientes conocimientos lingüísticos (sintácticos, léxicos, fonológicos) para automatizar y desarrollar el proceso lector. Las palabras más frecuentes tienden a reconocerse antes por la ruta visual, mientras que aquellas de menos frecuencia de uso y las desconocidas tienden a activar la ruta fonológica. Ahora

bien, si el reconocimiento visual de palabras escritas permite un mayor desarrollo de las destrezas lectoras, no hay que olvidar que el aprendiz de una L2 dispondrá de un menor repertorio léxicovisual, lo que le obligará a recurrir al léxico fonológico y auditivo, y en consonancia se necesitan dominar adecuadamente las reglas de conversión de grafemas a fonemas. Esto será más importante en el caso de alumnos con L1 que establecen un procesamiento en paralelo⁶⁶ de las palabras. Esto es lo que ocurre con alumnos ingleses y japoneses (con procesamiento en paralelo), que tienen dificultades en la toma de decisiones léxicas cuando la información visual no está disponible, frente a los hispanos y árabes con posibilidad de procesamiento en serie (Kodac, 1988). Asimismo cabe mencionar la importancia de la transferencia ortográfica regresiva desde la L2>L1, aspecto insuficientemente explorado hoy en día.

En lo que concierne la transferencia de la pronunciación, los estudios consideran que los aprendices de diferentes L1 producen errores (Harding, 2000) debido a la rapidez (Kung, 2004), a la sobregeneralización de las reglas de pronunciación en la L2 (Van Berkel, 2004) y a la homofonía (Harding, 2000), entre muchos otros.

En suma, podemos concluir que el sistema de escritura en la L1 y su relación con la fonología de la L1 pueden afectar las habilidades de lectura, procesamiento y pronunciación de palabras en la L2. Por lo tanto, la transferencia es uno de los principales factores que afectan estas destrezas sobre todo en el caso de los hablantes principiantes de una L2 pocos familiarizados con la ortografía y el léxico⁶⁷ de una segunda lengua.

⁶⁶ En el procesamiento en paralelo todas las letras de una palabra son procesadas a la vez, mientras que en el procesamiento en serie son procesadas serialmente según la direccionalidad de la lengua.

⁶⁷ El proceso de desarrollo del léxico se concibe como un proceso continuo y simultáneo de comprensión semántica de una palabra y elaboración de sus relaciones semánticas con otras piezas léxicas en la estructura compleja del léxico mental (Appel, 1996). De este modo, el aprendiz de una L2 se enfrenta a la tarea de asimilar diferentes tipos de información sobre un gran número de unidades léxicas.

5.3.3. TRANSFERENCIA LÉXICA Y SEMÁNTICA

5.3.3.1. Transferencia morfofonológica vs. transferencia semántica

En la literatura, la transferencia léxica comprende por un lado errores morfofonológicos, y de otro, errores semánticos, o los dos juntos, causados por la adjunción al léxico de la L2 de un nuevo signo, es decir, de una asociación inédita entre un significante y un significado. Dicho proceso puede realizarse de tres modos distintos, mediante los préstamos, los calcos y los híbridos.

La transferencia léxico-semántica es la que ofrece como resultado la incorporación de un sentido nuevo a una unidad léxica preexistente en la L2 por efecto de la presión a otra unidad de la L1 que ya tenía sentido. Dicha transferencia se produce por un lado en el uso de una palabra en la L2 con un significado que refleja influencia de tipo semántico de una palabra correspondiente en otra lengua, y de otro lado, el uso de un calco en la L2 que muestra la vía mediante la cual una palabra compuesta es concebida en otra lengua. La transferencia semántica difiere de la transferencia conceptual porque el conocimiento semántico implica la unión entre palabras y conceptos, fenómeno que determina cuántos y qué conceptos particulares puede expresar una palabra, mientras el conocimiento conceptual se refiere a la naturaleza y estructura de estos conceptos. Hacer la distinción entre estos dos tipos de transferencia, que generalmente en las investigaciones no se consideran por separado, es crucial para entender los mecanismos y los procesos que están en la base de la transferencia interlingüística, del bilingüismo y multilingüismo.

Algunas veces se dan casos en los que la transferencia formal coexiste con la transferencia semántica, y por consiguiente, es difícil distinguir entre las dos. Según Biskup (1992), la transferencia formal se produce cuando la distancia entre dos lenguas es próxima (por ejemplo alemán e inglés), cuando no hay una distancia lingüística muy grande, mientras que la transferencia semántica sucede cuando las dos lenguas son tipológicamente distantes (como en el caso del polaco o del inglés). Cuando los

hablantes tienen dos lenguas distintas, una similar y otra diferente a la L2, como en el caso de los finlandeses que hablan finlandés, una lengua diferente del inglés, y sueco, muy próximo al inglés, podemos averiguar cuál de las dos tiene mayor influencia en la producción de errores formales o semánticos. En opinión de Ringbom (2001) y Kellerman (1983), la transferencia formal nace de las suposiciones de los aprendices con respecto a las similitudes entre la L1 y la L2. Aunque los casos de transferencia léxica formal deben tener en cuenta las suposiciones sobre las palabras, cuanto más similares son la L1 y la L2 en un nivel avanzado de lengua, lo más seguro serán las suposiciones de los aprendices sobre las similitudes entre parejas individuales de palabras de diferentes lenguas.

De otra parte, la transferencia semántica ocurre sin que el hablante se dé cuenta de las similitudes entre lenguas. En otras palabras, según los estudios sobre transferencia léxica realizados hasta el momento, los aprendices saben que dos lenguas son diferentes desde el punto de vista formal, hasta que empiezan a observar similitudes y se dan cuenta de que dos lenguas son similares semánticamente hasta que son conscientes de las diferencias. Ringbom (2001) subraya que el origen fundamental de la transferencia semántica es la L1. El autor destaca que dicha transferencia puede aparecer también debido a la L2 en casos en los cuales el hablante tiene un nivel alto de competencia en la lengua meta y concluye que la transferencia formal se origina de una L1 que el hablante percibe como muy próxima a la L2, mientras la transferencia semántica surge en la lengua en la cual el hablante es muy competente, a menudo se da a partir de la L1.

El estudio de Whitley (2004) analiza los errores léxico-semánticos a partir de redacciones de 67 estudiantes universitarios de español y no nativos (de lengua inglesa dominante). En este trabajo se ha demostrado que la mayor parte de las producciones se deben a la transferencia de la L1. Por otra parte, el autor da cuenta de que muchas de ellas parecen tener una base intralingüística en la L2. La causa probable de esto es la inestabilidad de la interlengua.

5. La transferencia desde la L1 en la adquisición de una L2

Otros estudios (Cenoz, 2001), centrados en la influencia de la L2 en la L3 o el trabajo de Odlin y Jarvis (2004) han ofrecido toda una serie de explicaciones para el fenómeno de transferencia lingüística y apoyan una vez más la hipótesis de Ringbom.

Según muestran los estudios de Jarvis (2003) y Pavlenko y Jarvis (2002), la transferencia semántica se da también desde la L2 a la L1 en adultos avanzados de una L2 o en bilingües tardíos que son muy competentes en su L1 cometen errores de tipo léxico en su L1 que reflejan influencia semántica y conceptual de su L2. Los autores han demostrado que durante un día un hablante de una L2 puede cometer errores formales y semánticos a la vez desde la L1 a la L2 y a la inversa. La transferencia semántica puede surgir a partir de cualquier lengua mediante la cual el hablante adquirió representaciones semánticas de una o varias palabras. Lo fundamental en la transferencia semántica y conceptual no es el nivel de competencia *per se* sino el nivel de socialización en una L2, competencia necesaria para aquellas situaciones comunicativas en las que se establece un diálogo entre dos o más personas procedentes de culturas diferentes en la que la lengua de comunicación es para una de ellas la L2, o entre dos personas con una lengua y de países diferentes que usan una *lengua franca* o entre personas de un mismo país, pero con lenguas diferentes.

Sea que se trata de transferencia de la L1<L2, L2<L3, L3<L2 o L2<L1, la transferencia formal se produce cuando la L1 y la L2 se perciben como lenguas tipológicamente afines. En cambio, la transferencia semántica ocurre probablemente cuando el hablante de una L2 adquiere el significado específico de las palabras de una segunda lengua.

La transferencia lingüística la mayoría de las veces surge de las asociaciones entre dos o más lenguas formadas entre estructuras o palabras. Cuando una persona adquiere una palabra en una nueva lengua, la asocia mentalmente con una palabra de su L1.

Finalmente, podemos concluir que los dos tipos de transferencia formal y semántica en relación con la aparición de errores léxicos, se producen de manera diferente. La transferencia formal surge a partir de una L2 que el hablante percibe como muy cercana a la L1, mientras la transferencia semántica se origina de una L2 en la cual el aprendiz adquirió satisfactoriamente nuevas representaciones semánticas y conceptuales (Biskup, 1992; Kellerman, 1983; Ringbom, 1987, 2001). De este modo, la transferencia semántica implica normalmente un alto nivel de competencia lingüística en una L2, competencia relacionada con el significado de palabras específicas, y no necesariamente un alto nivel de competencia que corresponde con el conocimiento de una L2 o la fluidez en dicha lengua (Pavlenko y Jarvis, 2002).

Los trabajos que se realizaron en las últimas décadas sobre las palabras cognaticias⁶⁸, tanto en el ámbito de la producción (Costa, Caramazza y Sebastián-Galles, 2002; Costa, Santesteban y Caño, 2005), como en el de reconocimiento de palabras (Dijkstra, 2005; Sánchez-Casas y García-Albea, 2005), constituyen una prueba clara de la utilidad de investigar este tipo de palabras para entender la estructura del léxico bilingüe y la dinámica de su funcionamiento.

En tareas de producción con bilingües, se han encontrado que los cognaticios se traducen de forma más rápida que los no-cognaticios (De Groot, Dannenburg y Van Hell, 1994; Sánchez-Casas, Davis y García-Albea, 1992), que se tarda menos en nombrarlos en una tarea de denominación de palabras (De Groot, Borgwaldt, Bos y Van den Eijnden, 2002) y que muestran tiempos de denominación también más rápidos cuando se trata de nombrar dibujos (Costa, Caramazza y Sebastián-Galles, 2002).

⁶⁸ Los cognaticios son palabras que representan el máximo solapamiento léxico entre lenguas (forma y significado). Por lo tanto, la comparación entre cómo se procesa este tipo de palabras y cómo se procesan otras palabras que se parecen entre las dos lenguas, bien en la forma o en el significado, puede proporcionar información relevante sobre cómo están representadas las palabras de las dos lenguas en el léxico bilingüe y en qué medida están interconectadas entre sí en los distintos niveles de representación (formal y semántico). Y, por otro lado, hasta qué punto se activan las dos lenguas cuando se procesan palabras en una de ellas.

De acuerdo con los resultados de los experimentos de traducción realizados por Náchter (2002), en los cuales participaron bilingües altamente competentes en catalán y castellano (L1 y L2) que traducían palabras cognaticias y no-cognaticias en las dos direcciones de la traducción (de L1 a L2 y de L2 a L1), no se puede considerar que la traducción de L2 a L1 ocurra siempre mediante conexiones léxicas, al encontrarse efectos del contexto semántico en las frases en ambas direcciones de la traducción. Según otro experimento desarrollado por Tejido, Alameda, y Fraga, (2002), que estudiaba el parecido de las traducciones en dos lenguas, se encontró un efecto de facilitación significativo en las palabras cognaticias de baja frecuencia que se presentan en la L2 de un grupo de bilingües con un nivel de competencia elevado en gallego y castellano.

Referente al tema de la transferencia mediante la elección de palabras, cabe decir que el conocimiento de una persona puede afectar en la elección de una palabra cuando usan otra lengua. Varios estudios demostraron la preferencia de un hablante de elegir una cierta palabra entre otras palabras en un contexto dado (Pavlenko, 2002b; Pavlenko y Driagina, 2007; Pavlenko y Jarvis, 2002). Hohenstein, Eisenberg y Naigles (2006) demostraron que los bilingües españoles-ingleses prefieren utilizar más a menudo para expresar la dirección verbos distintos de los que tienden a usar los monolingües. Ringbom (1998) en su estudio analiza no sólo qué palabras elige un hablante en una L2, sino también la frecuencia con la que las usa, una cuestión importante dado que usar una palabra en lugar de otra en un cierto contexto no significa sólo elección de un vocablo, sino también crear un contexto para dicha palabra.

5.3.4. TRANSFERENCIA MORFOLÓGICA

El proceso de transferencia de morfemas de una lengua a la otra es un fenómeno restrictivo, ocurre con frecuencia cuando la lengua familiar y la lengua meta son emparentadas léxica y morfológicamente. Aunque la transferencia morfológica no se da de manera evidente, los estudios han demostrado que los hablantes cometen errores interlingüales entre la morfología gramatical de la L1 y las estructuras correspondientes

de la L2. Asimismo, la literatura de especialidad muestra que la transferencia aparece más frecuentemente de la L1 a la L2, pero también a la inversa y también desde la L2 a la L3. En el caso cuando la transferencia a nivel morfológico se produce de manera obvia, resulta fácil averiguar y analizar dicho proceso entre lenguas. El problema surge cuando los hablantes usan en la L2 construcciones sutiles, difíciles de detectar y comparar, por lo cual, se necesita hacer un análisis fino y pormenorizado diseñado específicamente para la transferencia en cuestión. Los estudios de Jarvis y Odlin (2000) además de ofrecernos datos relevantes sobre la transferencia morfológica de los morfemas inflexionales⁶⁹ de la L1 a la L2 y de la L2 a la L1 (el caso de hablantes finlandeses que usan un tipo de preposición en lugar de la correcta, o la eliminan por completo, ya que en su L1 para expresar relaciones espaciales utilizan siempre los sufijos nominales y no las preposiciones), intentan buscar una explicación a las limitaciones que tiene la transferencia, a las causas por las que se da a menudo en algunos casos y en otros no. VanPatten (1996) señala que las formas gramaticales como las inflexiones en los adjetivos en lenguas como el español y el italiano (ejemplo: *la casa blanca*) tiene poco valor comunicativo ya que la *-a* en *blanca* es redundante y no tiene un significado inherente. Otras formas, por el contrario, tienen alto valor comunicativo, como por ejemplo, el morfema verbal *-ing* del inglés, dado que éste tiene valor semántico inherente (expresa aspecto progresivo) y no suele ser redundante, es decir, no suele estar acompañado de otra marca léxica (adverbios) que se refiera al mismo aspecto progresivo.

En el ámbito de la transferencia morfológica, el fenómeno más investigado es el relacionado con el tiempo y el aspecto⁷⁰ verbal. Bardovi-Harlig (2000) afirma que en los estudios longitudinales sobre la adquisición de la expresión temporal no se ha encontrado evidencia significativa de la L1. En cambio autores como Collins (1999)

⁶⁹ Una parte del estudio de la morfología es la clasificación de los afijos según su papel en la lengua. Afijos como *-a/-o* (morfema que en castellano señalan género femenino y masculino, respectivamente), *-s* (morfema que en castellano señala pluralidad), etc. tienen una función dentro del sistema gramatical bien definido (la inflexión). A estos morfemas se les denomina inflexionales.

⁷⁰ Comrie (1976: 3) define el aspecto como “la manera de ver el componente temporal interno de una situación” (principio, intermedio y final). El aspecto se puede marcar explícitamente (aspecto gramatical) o implícitamente (aspecto inherente del léxico).

encontró algunos efectos de la L1 con relación a las formas de tiempo y aspecto que los hablantes prefieren usar en una L2, hecho que llevó a Bardovi-Harlig (2000) a afirmar que la influencia de la L1 se da en cuestiones de detalle, y no de manera general.

Diversos autores han explorado por qué las estructuras perfectivas e imperfectivas son especialmente complejas de adquirir. Bardovi-Harlig (2000) sostiene que la dificultad en la adquisición de estas formas parece deberse principalmente a la influencia del entorno discursivo. Bardovi-Harlig (2000) recoge gran número de estudios que sostienen que el tipo de texto o discurso influye también en el uso y aprendizaje de estas flexiones. Los investigadores destacan que la instrucción del uso de la flexión imperfectiva, la más compleja de adquirir, es inútil a menos que el aprendiz demuestre un uso estabilizado de la forma perfectiva.

A partir de la clasificación semántica del verbo o predicado originalmente propuesta por Vendler⁷¹ (1967) y desarrollada por Dowty (1979), según la cual los verbos se dividen en cuatro clases: logros, realizaciones, actividades y estados, Anderson (1991) desarrolló la Hipótesis del Aspecto para explicar el modo en que los aprendices adquieren las distinciones aspectuales implicadas en la expresión del tiempo pasado. Según esta hipótesis, los aprendices de L1 y L2 se verán influidos inicialmente por el aspecto semántico inherente de los verbos y los predicados en la adquisición de los marcadores de tiempo y aspecto asociados o incluidos en estos verbos. Robinson (1990) propuso la Hipótesis de la Primacía del Aspecto, indicando que el aspecto es

⁷¹ Vendler (1967) distingue cuatro tipos de verbos o predicados verbales, según su significado semántico inherente:

1. verbos estáticos (*states*) que representan situaciones que duran infinitamente y no necesitan energía para realizarse: *estar, querer, odiar, tener*, etc.
 2. verbos de actividad (*activities*) que representan situaciones durativas y atéticas, es decir, que no necesitan llegar a su final para realizarse: *jugar, correr, caminar, andar*, etc.
 3. verbos bélicos durativos (*accomplishments*) que representan situaciones tanto durativas como téticas, es decir, situaciones que tienen un punto final inherente, y que, por lo tanto, no se realizan hasta llegar a su final: *pintar un cuadro, construir una casa, escribir una novela*, etc.
 4. verbos téticos puntuales (*achievements*) que representan situaciones que son puntuales, es decir, no durativas, y que también tiene un punto final inherente: *romper algo, llegar, entrar*.
- Los verbos atéticos se corresponden con los denominados verbos imperfectivos (Pili y Gaya, 1948), mientras que los verbos téticos, tanto los durativos como los puntuales, corresponderían a los verbos perfectivos.

primario en el sentido de que no se adquiere primero los morfemas que denotan el aspecto de la L2, sino que los morfemas verbales, independientes de su función en la lengua meta, son usadas por los aprendices para marcar este aspecto.

Tanto en el área de la L1 como en la de la L2 se realizaron un sin número de estudios basados en la Hipótesis del Aspecto. Bardovi-Harlig (1998) con los resultados de su estudio, muestra que el pasado simple se usa con más frecuencia en las realizaciones que en las actividades o estados. Cadierno (2000) analizando las producciones orales, encuentra que los logros y realizaciones se expresan más en formas de perfectos, mientras las actividades y estados están más en imperfectos. Cadierno (2000) también observa que el porcentaje del uso del imperfecto con estados y actividades es significativamente más alto que los logros y realizaciones. Además muestra que el porcentaje de uso correcto del perfecto es semejante al del imperfecto. En otros estudios de Camps (2000) en los que se analizaron las producciones escritas, y más tarde la parte oral Camps (2002), los resultados apoyan la Hipótesis del Aspecto e indican que el imperfecto se usa primero con estados y después con otro tipo de verbos.

Por otro lado, Polunenko (2004) demuestra en su estudio con hablantes rusos, que la transferencia funcional puede ocurrir también mediante la adquisición y uso del tiempo y aspecto. En la misma línea, estudios analizados por Odlin (2005) presentan datos sobre la transferencia morfológica en diferentes áreas.

Alexopoulou (2006) en su estudio con hablantes griegos, aprendices de castellano como L2 analiza los errores morfológicos más frecuentes que aparecen en las producciones escritas con tal de identificar las principales dificultades que caracterizan la interlengua de los aprendices. En este sentido, se ha identificado un mayor porcentaje de errores en la categoría gramatical de la preposición, seguido por las formas verbales, el modo y los tiempos. Asimismo se han detectado errores en el artículo, los determinantes posesivos por interferencia fónica con la lengua materna, el griego y errores en la categoría del pronombre, adjetivo, conjunción y adverbio.

Con el objetivo de analizar la manera en la que la L1 influye en el aprendizaje del catalán y del español como L2, Gràcia (2008) presenta los resultados de un estudio transversal basado en el análisis de errores en la flexión verbal producidos por aprendices adultos de catalán y de castellano con el chino o el rumano como L1. En este estudio se muestra que la influencia de la L1 es más fuerte en la adquisición de la flexión verbal que en la de orden sintáctico. Los participantes en este estudio presentaban dificultades en la flexión verbal, independientemente de su L1, y en Gràcia y Serrat (2003) y Serrat, Gràcia y Perpiñà (2007) se han aportado datos similares con niños árabes, chinos, sonikés y tagalos aprendices de catalán.

En el estudio de Gràcia (2008) se observa que los hablantes rumanos cometen un número menor de errores de flexión verbal que los chinos, pero lo más relevante reside en el tipo de errores producidos por cada grupo de participantes, aspecto donde se puede apreciar realmente la influencia de la L1. Respecto al empleo de persona y número, los hablantes rumanos cometen una cantidad significativa de errores en el uso de las formas personales, es decir, sustituyen una forma personal por otra no personal. Otro aspecto interesante a destacar es la presencia de errores de flexión de la 3sg. por la 3pl. o la 1sg, errores que se dan en construcciones muy concretas, y, a veces, relacionadas con el funcionamiento de la L1. Por otro lado, los hablantes rumanos emplean incorrectamente las formas de tiempo, aspecto y modo, como consecuencia del uso y sintaxis de los tiempos y modos en la L1. En otras palabras, utilizan el presente por otras formas, mayoritariamente por el imperfecto, o bien el perfecto por el pasado compuesto / indefinido. En el caso de los hablantes chinos, éstos recurren a las formas no personales, especialmente al infinitivo, y a la 3sg. del presente del indicativo para construir las formas verbales románicas. En este trabajo también se detallan casos de confusión entre el perfecto y el pasado pero en menor proporción que los anteriores. Según la autora, los datos presentados muestran que los errores de los hablantes rumanos, con una L1 que distingue formas verbales de un modo similar al de las L2, se concentran en el uso inadecuado de una forma no marcada por otra. En cambio, los hablantes chinos cometen errores en el uso de una forma sin marcas de flexión (como en su L1) por otra no

marcada. De esta manera, debido al carácter aislante de su L1, los hablantes chinos presentan más dificultades a la hora de flexionar que los rumanos, que poseen una morfología flexiva.

En otro estudio transversal con 18 hablantes adultos de árabe marroquí, chino y rumano, Gràcia, Crous y Garganta (2008) han analizado las producciones erróneas atributivas, locativas, existenciales y posesivas en la adquisición de los verbos *ser*, *estar*, *haber*, *tener* y a raíz de los resultados obtenidos, han puesto de manifiesto que las estructuras analizadas de la L1 de los hablantes influyen en la adquisición de la L2. Los hablantes rumanos cometen más errores que los árabes, pero menos que los chinos. Este último grupo al hablar una lengua aislante, tienen más dificultades que los otros dos grupos con L1 flexivas, tanto en la flexión verbal como en el uso de los verbos con los que se construyen las oraciones analizadas en el estudio.

En conclusión cabe decir que los estudios presentados muestran en su mayoría que la transferencia a nivel morfológico aparece más frecuentemente de la L1 a la L2, y en menor grado de la L2 a la L1 o de la L2 a la L3. Cabe advertir que los trabajos anteriores presentan ciertas limitaciones y asimismo que no es fácil encontrar estudios que se hayan dedicado de forma específica a la morfología nominal y verbal sobre todo en relación con las lenguas catalana y castellana con alumnado en contextos bilingües.

5.3.5. TRANSFERENCIA SINTÁCTICA

La transferencia sintáctica tiene que ver con la preferencia de un hablante de utilizar ciertas estructuras sintácticas en lugar de otras que no siempre se traducen en comisión de errores. Referente a los errores y usos correctos, la literatura de especialidad muestra que la transferencia sintáctica ocurre tanto en comprensión / interpretación como en producción de lenguaje en las dos direcciones de la L1 a la L2 y de la L2 a la L1.

La mayoría de los trabajos se centran en la transferencia sintáctica en áreas de comprensión e interpretación de la frase. Los aprendices de una L2 recurren a elementos de superficie (por ejemplo orden de palabras, morfología inflexional, semántica, etc.), para interpretar los papeles funcionales de los elementos constitutivos de la frase.

Existen investigaciones que muestran que la transferencia se origina en aspectos sintácticos que difieren en relación con los elementos que se dan prioritariamente en la interpretación de la relación agente-paciente. Generalmente, los hablantes de inglés se fijan frecuentemente en el orden de palabras cuando deciden qué sustantivo es el sujeto y cuál es el complemento directo, mientras que los italianos se centran más en la relación sujeto-predicado, y los japoneses en los sustantivos animados o inanimados.

Estudios llevados a cabo por Gass (1987) y Sasaki (1991) muestran que los hablantes usan elementos de su L1 al interpretar en L2 la relación entre agente-paciente⁷². Pero todo esto depende de varios factores, como por ejemplo, el nivel de competencia de un hablante en una L2. Así, los que tienen un nivel alto de competencia lingüística en la L2 no recurren a menudo a la L1, ya que saben usar elementos apropiados en segunda lengua. Sin embargo, esto parece ser más fácil en algunas que otras combinaciones de la L1 a la L2.

Hasta hace poco los estudios realizados con hablantes adultos y bilingües tardíos investigaron solamente la transferencia de la L1 a la L2, pero trabajos recientes de Cook, Iarossi, Stellakis y Tokumaru (2003) y Su (2001) analizaron también desde la L2 a la L1 y la transferencia bidireccional. En el trabajo de Su (2001) con hablantes chinos de inglés se demostró que los sujetos prefieren usar elementos de su L1 al interpretar frases en la L2, fenómeno que va disminuyendo una vez que su competencia en la L2 se incrementa.

⁷² De acuerdo con la “hipótesis del orden natural” defendida por Bruner (1982), según la cual el orden natural sería agente-acción-paciente se predice que las lenguas con el orden fijo SVO serán adquiridas más temprano que aquellas con orden flexible o con orden SOV, por ejemplo.

Por otro lado, la transferencia sintáctica ha sido analizada en la producción del lenguaje, en efectos directos e indirectos. El caso más directo es probablemente el que se refiere a la colocación de los adverbios (Selinker, 1969; Alonso, 2002). En el estudio de Alonso (2002) se hace hincapié en que la transferencia es la principal fuente en la posición de los adverbios en una oración de la L2, y se da más frecuentemente en entrevistas guiadas y no tanto en conversaciones. Asimismo, el autor muestra que los que cometen más errores de transferencia son los aprendices que tienen un nivel bajo de la L2, hecho que no se produce en el caso de los hablantes con un nivel lingüístico alto en la lengua meta.

La transferencia sintáctica ha sido objeto de atención de varios estudiosos que analizaron este fenómeno en hablantes en cuyas lenguas se usan o no el pronombre sujeto. Se ha demostrado que los aprendices que en su L1 carecen de pronombre sujeto en una oración, aplican la misma regla de omisión en la L2, en lenguas en las que su uso de es imprescindible. Por otra parte, hablantes que en su L1 no usan ni el pronombre sujeto, ni los complementos, como por ejemplo, el chino, o hablantes que en su lengua explicitan siempre el sujeto, como por ejemplo, el inglés, cometen errores al emplear excesivamente sujetos y pronombres (Jin, 1994; Xie, 1992), incluso tienden a colocar en sus frases un número bastante amplio de sujetos y pronombres, que ni siquiera los hablantes nativos usan.

Cabe recordar que hay lenguas en las que las construcciones verbales tienen una forma flexible en la oración. Por ejemplo, en español, cada verbo en forma personal contiene en sí el sujeto y el predicado de la oración, lo que hace que en muchos contextos sea innecesario o redundante el empleo de adjetivos posesivos que determinen el complemento indicando quién es su poseedor, al igual que no se necesitan los pronombres sujeto⁷³ imprescindibles en otras lenguas para indicar la persona gramatical que realiza esa función. En frases como “levanta la mano” se hace innecesario el

⁷³ En español el sujeto pronominal se incluye únicamente cuando existe un motivo que lo justifique, por contraste, énfasis, o alguna otra razón (por ejemplo, *en ese matrimonio, él es el más amable*), por lo tanto es una lengua “pro-drop”, a diferencias de otras lenguas “non pro-drop”, como el inglés, que requieren de manera obligatoria la expresión de las formas pronominales en todos los casos.

empleo del posesivo en lugar del artículo (como en el inglés *lift your hand* o el francés *lève ta main*) dado que la desinencia verbal deja clara la relación de pertenencia entre la persona *tú* y el complemento *mano*.

Además de la marca de persona de las formas verbales, un mecanismo muy importante para indicar relaciones de propiedad o pertenencia es el empleo de pronombres personales objeto en lugar de posesivos. En la oración *tengo que lavarme el pelo* el pronombre *me* basta para indicar quién es el poseedor del complemento y el hecho de no utilizar un posesivo que lo determine (como en el inglés *I must wash my hair*) no oscurece en absoluto la relación de pertenencia manifestada mediante el pronombre reflexivo (el francés coincide con el español en el uso de los verbos reflexivos: *Il faut que je me lave les cheveux*).

Por lo que a la transferencia sintáctica de la L1 a la L2 representa, en el estudio de Gràcia (2008), se presentan datos sobre el orden de los elementos dentro del sintagma y el orden de los constituyentes oracionales en tres L1: rumano, chino y penyabí. En su trabajo no se han detectado una gran cantidad de errores en la sintaxis, lo que lleva a la autora a afirmar que las diferencias sintácticas entre lenguas no provocan las mismas dificultades en el proceso de aprendizaje del español y del catalán como L2 que las que provocan otras propiedades gramaticales como la flexión morfológica. Dado que tanto el español como el catalán son lenguas SVO bastante flexibles en el orden de los constituyentes de la oración, no se ha detectado una proporción alta de errores a nivel sintáctico. El estudio de Gràcia (2008) destaca que los chinos y los penyabí cometen una cantidad mayor de errores que los rumanos a nivel sintáctico. Por esta razón, la autora admite que la interferencia de la L1 en el orden sintáctico es menos fuerte que la flexión morfológica, pero no comparte la idea sostenida por autores como Dulay y Burt (1974) o Klein y Perdue (1997) de que la transferencia puede ser nula o insignificante. Los datos de su estudio avalan la idea de que las diferencias o semejanzas tipológicas entre lenguas repercuten en la adquisición de las L2.

Por otra parte, hay estudios que se han centrado en la transferencia sintáctica de la L2 a L1 (Chan, 2004; Pavlenko y Driagina, 2006, 2007), en la transferencia lateral de la L2 a L3 (Odlin y Jarvis, 2004), y de la L3 a la L2 (Jarvis, 2003, Pavlenko, 2002a, Pavlenko y Jarvis, 2002). Asimismo tenemos constancia de trabajos sobre el orden de las palabras que analizan los tres tipos de transferencia (Bohnacker, 2005; Odlin, 1990), como el del tipo Sujeto+Verbo, que por ejemplo, en la lengua inglesa es absolutamente inmutable.

En suma, cabe afirmar que según los resultados de los estudios presentados, la transferencia sintáctica se da en todas las direcciones, pero en menor proporción que en la transferencia morfológica en opinión de Gràcia (2008). Asimismo los autores han señalado que la L1 es la principal fuente tanto en la producción en L2 como en L3, y su influencia disminuye a medida que la competencia en lengua meta incrementa.

5. 4. FACTORES QUE AFECTAN LA TRANSFERENCIA

5.4.1. TIEMPO DE ESTANCIA

El tiempo de estancia es un factor importante para averiguar el nivel de competencia de un hablante de una L2, o para analizar la transferencia de la L1>L2, L2>L1, L2>L3, L3>L2. Guion, Flege, Liu y Yeni-Komshian (2000) señalan en su estudio con inmigrantes italianos y coreanos que el tiempo de estancia es un elemento básico de la influencia de la L1. Sin embargo, este estudio junto con el de MacKay y Flege (2004) destacan que, a menudo, esta variable se confunde con otros factores como la edad de llegada y la cantidad del uso de la L1 en el contexto de la L2. En lo que concierne la transferencia de la L3 a la L2, Hammarberg (2001) saca a luz resultados de un trabajo longitudinal con hablantes cuya L1 es el inglés con L2 alemán y L3 sueco mostrando que después de un tiempo de cuatro meses de residencia en Suecia, estos sujetos tienden a disminuir la transferencia de la L3 a la L2, y que al cabo de un año y medio este fenómeno desaparece por completo.

Un periodo de estancia de largo tiempo se puede caracterizar en función de la cantidad de interacción con hablantes nativos de la L2. En el caso de los que trabajan en contextos donde necesitan usar la L2, los matrimonios contratados con hablantes de una L2 y las personas que educan a sus hijos en la L2, la transferencia inversa de la L2 a la L1 aparece relativamente en poco tiempo. Los efectos de tiempo de estancia en la transferencia inversa llevan a que los hablantes de una L2 produzcan cambios en las estructuras del conocimiento de su propia L1.

La estancia en un país de la L2 proporciona un contexto de adquisición natural que favorece la interacción en la L2, a menudo con hablantes nativos en situaciones de uso real, así como en su entorno cultural. Se trata, por tanto, de un contexto de inmersión que facilita no sólo un elevado grado de contacto con la L2 sino además *input* de calidad y con la intensidad necesaria para que la adquisición implícita e incidental⁷⁴ de la lengua tenga lugar. La adquisición de lenguas extranjeras en contextos naturales de este tipo permite a los aprendices verificar las hipótesis que formulan acerca del funcionamiento de la L2, practicar ampliamente sus destrezas, cosas que facilitan la automatización del conocimiento (Anderson, 1993; DeKeyser, 2007), y contextualizar los aprendizajes de manera que resulten significativos para el aprendiz. En contraposición, el contexto de instrucción formal en el aula proporciona *input* en pequeñas cantidades, escasa producción oral auténtica, y suele centrarse más en la forma gramatical, y por tanto en el aprendizaje explícito e intencional, que en el significado (DeKeyser, 2007). Desde el momento cuando los alumnos se incorporan a la escuela y comienzan el aprendizaje de la L2, generalmente en programas de inmersión, la comunidad escolar les pide que se limiten a usar su L1 fuera del contexto escolar. De esta manera se pretende adquirir rápidamente la L2, pero al mismo tiempo, se olvida la L1 de los alumnos. Dicho proceso no sólo será negativo para la situación afectiva, sino también podrá perjudicar el proceso de adquisición de esa lengua.

⁷⁴ El aprendizaje implícito o incidental se opone al aprendizaje explícito o intencional (Hulstijn, 2005). El primero se refiere al hecho de que el aprendiz capte información acerca del funcionamiento del sistema lingüístico de la L2 sin pretenderlo, de manera no intencional, mientras que en el segundo caso, el aprendiz sabe que con posterioridad a la realización de una tarea de aprendizaje se le pedirá que retenga un tipo de información concreta.

5. La transferencia desde la L1 en la adquisición de una L2

En definitiva, la estancia aporta una exposición masiva a la L2, en comparación con la clase convencional, además de las condiciones para poder gestionar conversaciones auténticas con una variedad de hablantes, asumiendo roles sociales diferentes y en entornos sociales distintos (Kasper y Rose, 2002).

Durante la estancia en otro país, los aprendices tienden a mejorar las destrezas de comunicación interpersonal (*BICS*). La mejora de *CALP*, por otro lado, dependerá en gran medida de si el alumno realiza o no actividades académicas en la L2 durante la misma. El desarrollo de estas últimas destrezas supone un reto para los aprendices que deben acostumbrarse gradualmente a un lenguaje relativamente descontextualizado y asumir tareas de creciente complejidad cognitiva.

La estancia constituye un contexto especialmente rico y complejo dado que, por una parte, la concentración de tiempo que los aprendices disfrutan en la comunidad de habla de la L2, potencialmente puede conducir a ganancias lingüísticas significativas y genera en consecuencia altas expectativas; por otra parte, las diferencias individuales previas a la estancia interactúan de maneras complejas y se ven a su vez afectadas por el nuevo contexto, como apuntan Churchill y Dufon (2006). Entre las diferencias individuales que condicionan los beneficios potenciales de la estancia destaca el nivel de competencia de la L2 del aprendiz. Según DeKeyser (2007), los estudiantes que tienen ya un conocimiento funcional de la gramática de la L2, serían los principales candidatos a beneficiarse de la práctica en el país de la lengua meta que les permitirá automatizar los conocimientos previamente adquiridos. Otro factor a tener en cuenta es la habilidad y la disposición del aprendiz para sacar máximo provecho de las oportunidades de contacto y de interacción en una L2 que toda estancia propicia (Juan Garau y Pérez Vidal, 2007a). Las diferencias individuales en cuanto a actitudes y motivación de los aprendices son también cruciales y su influencia se deja sentir en los resultados de aprendizaje de la estancia (Juan Garau y Pérez Vidal, 2007b; Juan, Prieto y Salazar, 2008).

La adquisición de una L2 en el contexto de estancia ha sido comparada con su aprendizaje por medio de la instrucción formal en el propio país (Collentine y Freed, 2004). Los resultados de investigaciones no son hasta la fecha concluyentes ni generalizables a todos los alumnos, niveles de lengua y destrezas lingüísticas (DeKeyser, 2007). Con todo, la competencia oral es claramente el área que socialmente genera una mayor expectativa de mejora y que a la vez recoge mayores ganancias según los estudios realizados (Mora, 2008; Juan Garau y Pérez Vidal, 2007a, 2007b). Destacan sobre todo los beneficios en cuanto a la fluidez, si bien en otras áreas como la corrección, la complejidad, o la pronunciación también registran mejoras en algunas de las investigaciones llevadas a cabo. Otras dimensiones lingüísticas como la escritura, la lectura, la gramática y el vocabulario han sido menos estudiadas (Juan, Prieto y Salazar, 2008; Pérez Vidal y Juan Garau, 2007).

5.4.2. GRADO DE COMPETENCIA

El nivel de competencia lingüística de una persona tanto en la L1 como en la L2 afecta la transferencia cuando un individuo usa la L2 (Odlin y Jarvis, 2004). En lo que respecta la competencia lingüística en la L1, Guion, Flege, Liu y Yeni-Komshian (2000) mostraron que el rendimiento relacionado con la transferencia de la L1 a la L2 se incrementa en el momento cuando una persona domina en profundidad su L1. Por otro lado, en la transferencia inversa de la L2 a la L1, autores como (Major, 1992, 1993; Tao y Thompson, 1991; Van Hell, 1998) han resaltado que la L2 puede influenciar el aprendizaje y el rendimiento en el uso de la L1. Asimismo, la transferencia de la L2 es más patente en los hablantes de L2 con niveles altos de fluidez y competencia en la L2. En dirección lateral, varios investigadores han demostrado que un nivel alto de competencia en la L2 puede tener efectos de aprendizaje en el uso de una L3 (Dewaele, 1998; Hammarberg, 2001; Odlin y Jarvis, 2004). En la misma línea, Ringbom (2001) subraya que la L2 de un hablante puede afectar la L3 si el nivel de la L2 es suficientemente alto.

5. La transferencia desde la L1 en la adquisición de una L2

Las investigaciones realizadas sobre los efectos de competencia lingüística de una L2 varían en función de si la transferencia va progresando o disminuyendo, o si fluctúa una vez que la competencia lingüística en la L2 aumenta (Jarvis, 2000a).

Esta relación entre transferencia y competencia lingüística en L2 se puede confundir con otras variables, como por ejemplo, la similitud entre lenguas (Brauer, 1998; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2007). Además, cabe mencionar otras seis razones que llevan a dicha confusión. La primera se refiere a la competencia medida distintamente según el tiempo de aprendizaje formal de un estudiante, el tiempo de estancia, los tests de competencia, etc. La segunda razón concierne los estudios que analizan diferentes estadios de niveles de competencia, como por ejemplo el trabajo de Cenoz (2001), autora que investiga los niveles bajos de competencia, o el de Sjöholm (1995) quien analiza niveles altos de competencia. En tercer lugar, es importante averiguar si los efectos de competencia pueden funcionar de manera diferente en áreas de adquisición de lenguaje y uso. La cuarta razón sobre la confusión entre la transferencia y la competencia lingüística reside en los estudios que examinan por un lado los efectos del aprendizaje (Ard y Homburg, 1992), por el otro, los efectos relacionados con el rendimiento (Guion, Flege, Liu y Yeni-Komshian, 2000; Hammarberg, 2001), y finalmente, los trabajos que tienen en cuenta los dos tipos de efectos (Cenoz, 2001; Jarvis, 2000a). Otro motivo sobre dicha confusión es saber si los efectos negativos de la transferencia son a veces medidos en su conjunto, mientras que en otros casos son medidos proporcionalmente en relación con los efectos negativos de otros factores (Ellis, 1986). La última razón tiene que ver con los estudios que examinan sólo los efectos negativos de la transferencia (Hammarberg, 2001; Poullisse, 1999; Riney, Talada y Ota, 2000), mientras otros trabajos investigan los dos tipos de transferencia negativa y positiva (Jarvis, 2000a; Jarvis y Odlin, 2000; Odlin y Jarvis, 2004). Aunque la transferencia negativa parece disminuir una vez conseguido un nivel alto de competencia en la L2, la transferencia positiva aumenta cuando los aprendices son más conscientes de las similitudes entre la L1 y la L2 y cuando adquieren habilidades lingüísticas (conocimiento del vocabulario, competencia gramatical, fluidez, control), útiles para conocer estas similitudes.

En opinión de Jarvis y Pavlenko (2008), la competencia lingüística tiene una importante influencia en la manera y las condiciones en las que ocurre la transferencia de la L1. La competencia lingüística de la L2 afecta también la transferencia, pero esto depende de cómo se define en cada caso la competencia y de otras variables presentes. En muchas áreas de adquisición y uso del lenguaje, la transferencia de la L1 a la L2 y de la L2 a la L1, se da con mayor preponderancia en las fases incipientes de adquisición de una L2, pero se ha demostrado que hay otras áreas en las cuales la transferencia aparece sólo después de que los aprendices hayan alcanzado un cierto nivel de competencia en la L2, momento cuando utilizan elementos de su propia L1 (Ellis, 1994; Jarvis, 1998; Odlin, 1989; Ringbom, 2007). En dirección contraria de la L2 a la L1, los efectos de la competencia en la L2 no son tan evidentes porque en la mayoría de los estudios más relevantes, la L2 es una L1 en la cual los aprendices han adquirido una competencia alta. Naturalmente, la competencia en la L1 puede disminuir, pero en los estudios llevados a cabo hasta ahora no se expresa claramente si los efectos de la L2 sobre la L1 son la causa o la consecuencia del desgaste de la competencia de la L1.

5.4.3. NÚMERO Y ORDEN DE LAS LENGUAS ADQUIRIDAS

Los estudios que analizaron la posible relación entre la transferencia y el orden en las que las lenguas se adquieren son limitados. Algunos trabajos como el de Williams y Hammarberg (1998) y posteriormente el de Hammarberg (2001) sobre la adquisición del sueco como L3, han permitido identificar la L2 como la principal fuente de transferencia lingüística para adquirir una L3. Si un hablante domina más de una L2, entonces la lengua con los valores más elevados en términos de proximidad lingüística, nivel de competencia del hablante en dicha lengua y actualidad de la lengua, se impondrá sobre las otras como fuente de elementos en la producción de la L3. Sin embargo, este estudio no nos revela la idea de cuáles son los efectos del orden de adquisición. Por otra parte, Dewaele (1998) en su trabajo con dos grupos de hablantes de alemán, aprendices de L2 francés y L3 inglés, y de aprendices de L2 inglés y L3 francés, ha demostrado que los sujetos de L2 francés mostraban más transferencia de su L1 alemán que de su L3 inglés, mientras que el grupo de hablantes de L3 francés

transferían más elementos de su L3 inglés que de su L1 alemán. La misma idea es apoyada por el estudio de Jarvis (2002), quien averigua que los hablantes de L1 finlandés aprendices de L2 sueco y L3 inglés, a diferencia de los hablantes de L1 finlandés, L2 inglés y L3 sueco, no transfieren gran cantidad de elementos cuando hacen uso del artículo en inglés, debido a la transferencia positiva desde el sueco.

Respecto a los efectos del número de lenguas que una persona sabe, es evidente que personas que dominan más de dos lenguas transfieren elementos de todas las lenguas que conoce, a veces simultáneamente (Dewaele, 1998; Odlin y Jarvis, 2004).

Tal como se desprende de los estudios mencionados, los aprendices suelen recurrir a la lengua que mejor dominan (aquella que más utilizan), o a una lengua tipológicamente más cercana de su L1. Teniendo en cuenta que las estrategias preferidas de cada hablante no dependen sólo de factores personales (por ejemplo, temperamento, costumbres y facilidades para aprender, competencias lingüísticas, etc.), sino también de la distancia lingüística entre lenguas, hay que suponer que el acceso a los elementos de otra lengua varía según dicha distancia.

5.5. CONCLUSIONES

Para finalizar este capítulo sobre la transferencia entre lenguas, podemos subrayar la importancia que desempeña la L1 en la adquisición de una L2. Esta importancia se refleja en el aprendizaje del alumno, a través de la transferencia lingüística en todas las direcciones de la L1 a la L2, de la L2 a la L1, de la L2 a la L3 y de la L3 a la L2.

Ya hemos hecho hincapié en que la transferencia es el mecanismo sobre el que las investigaciones adoptan tres posturas diferentes:

1. En primer lugar, se considera que la transferencia es la única causa de los errores debido a las diferencias existentes entre la L1 y la L2 y, por otro lado, que el proceso de apropiación de una nueva lengua consiste en superar los hábitos de adquisición de la L1.

2. En segundo lugar, se confiere a la L1 una postura menor, porque se considera que existe una gramática básica universal que rige las diferentes etapas de adquisición de cualquier lengua, por lo que la mayoría de los errores que se producen en la L1 o en la L2 son errores propios del desarrollo lingüístico. Son los trabajos realizados bajo la influencia de las teorías de Chomsky (1957, 1965, 1968) sobre Gramática Universal, la Hipótesis de Construcción Creativa y los postulados de Krashen (1976-1985).

3. En tercer lugar, se afirma que la L1 es un factor de influencia positiva o negativa en el desarrollo de la interlengua del aprendiz. Según los resultados de estos estudios, se considera que la transferencia lingüística:

- tiene lugar no sólo en la actuación del sujeto que aprende sino también en su competencia (Adjemian, 1976; Cummins, 1978, 1984).
- opera en el nivel de control: la insuficiente automatización de los procedimientos de adquisición de la L2 da como resultado que se canalicen los nuevos conocimientos a través de antiguos mecanismos de procesamiento, los de la L1 (Sharwood Smith, 1986).
- depende de determinadas circunstancias: transferencia en interacción con las secuencias de desarrollo lingüístico (Zobl, 1982; Wode, 1977, 1984), consideración de elementos marcados y no marcados (Eckman, 1977, 1985) y percepción de la distancia entre lenguas (Kellerman, 1977-1987).

Como consecuencia de esta última postura, se considera que existen otros modos de transferencia que no se manifiestan explícitamente en errores léxicos o gramaticales sino en la sobreproducción de ciertas formas lingüísticas en el discurso o mediante la estrategia de inhibición (Schachter, 1974, 1983), cuando se evita la utilización de determinados elementos de la L2 por la obviedad de su semejanza con la L1 o por ser considerados demasiados difíciles.

Podemos concluir, por tanto, que el papel de la L1 es considerablemente complejo. Efectivamente, la L1 puede conducir a errores y es un factor que condiciona la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de la L2. No obstante, las diferencias entre una lengua y otra no se traducen necesariamente en dificultades para el

aprendizaje. Al contrario, pueden ser las similitudes entre las dos lenguas en contacto las que causen la mayoría de dificultades. Cuando se produce el fenómeno de transferencia de la L1, suele hacerlo en armonía con procesos de desarrollo, que modifican las secuencias de la interlengua del aprendiz de una L2.

En cualquier caso, podemos afirmar con Giacobbe (1990) que el recurso a la L1 constituye uno de los pilares sobre los que se fundamenta la adquisición de una L2:

recurrir a la L1 es un aspecto *fundamental*, es uno de los pilares del nuevo sistema que construye el aprendiz. El acercamiento entre la lengua materna y la lengua meta es decisivo para el sistema de hipótesis operacionales de la interlengua y determina, en grados variables según los aprendices y en función de las lenguas en juego, la evolución de dicha interlengua hacia formas propias de la lengua meta (Giacobbe, 1990: 123).

Finalmente, vamos a presentar unos principios de referencia de la transferencia de una L1 a la L2 mediante una síntesis de aquellas aportaciones que nos permitan guiar, fundamentar y configurar nuestro trabajo empírico:

- El recurso a la L1 es un mecanismo inevitable y fundamental en la comunicación y adquisición de una L2.
- La L1 supone la existencia en el aprendiz, de una base conceptual sobre la que se formulan gran parte de las hipótesis de la interlengua. La transferencia lingüística constituye, por tanto, un mecanismo cognitivo que este alumno activa dependiendo de los factores que determinan la situación específica de comunicación y de enseñanza / aprendizaje de la L2.
- La transferencia lingüística de una lengua a la otra permite la identificación de las dificultades con las que se encuentra un aprendiz y, por tanto, su explicación *a posteriori*. Para ello, sería necesario analizar los mecanismos que conducen al error, inferir y explicar las causas y las estrategias que subyacen a los diferentes tipos de errores así como sus efectos y consecuencias. De este modo, debemos comparar diferentes niveles lingüísticos en dos o más lenguas y establecer claramente las transferencias que se dan en cada caso, para que *a posteriori* comprendamos cómo aprenden nuestros alumnos, en qué momento hay que

5. La transferencia desde la L1 en la adquisición de una L2

intervenir, y, en consecuencia, repercutir en una enseñanza / aprendizaje de una L2 más eficaz.

6. DESCRIPCIÓN DEL IDIOMA RUMANO Y CHINO

En este capítulo vamos a describir la flexión nominal y verbal en los idiomas rumano y chino para tener una visión de conjunto de las dos lenguas en cuestión, fenómeno que nos ayudará en la discusión de los resultados de la parte empírica de nuestra investigación.

No hay que perder de vista que recurrir a la L1 como herramienta para aprender una L2 se considera una estrategia de aprendizaje facilitadora puesto que permite notar las similitudes y divergencias entre las lenguas en contacto.

Una vez detallados los aspectos morfosintácticos que nos planteamos analizar en nuestro estudio, comprobaremos si en las lenguas cercanas, en este caso, el rumano como L1, la transferencia es más factible que en lenguas tipológicamente más lejanas, el caso del chino, cuya adquisición puede ser más lenta, sobre todo cuando se trata de elementos de la L2 que no existen en la L1.

6.1. LA FLEXIÓN NOMINAL EN RUMANO

Las categorías gramaticales del nombre que vamos a analizar son: el *género*, el *número*, el *caso* y los *determinantes*.

6.1.1 EL GÉNERO

En rumano, a diferencia de otras lenguas románicas, hay tres géneros: masculino, femenino y el neutro heredado del latín. Cada sustantivo tiene una característica fija de género, y por lo tanto se enmarca en una de las clases morfológicas a base de uno de los siguientes rasgos: [+Masculino] / [+Femenino] / [+Neutro]. Cada tipo de género tiene flexión propia, y se caracteriza por homonimia y combinaciones específicas de desinencias.

Los sustantivos masculinos son generalmente los que designan nombres de árboles: *brad* (alb. *bradh*) – abeto, *fag* (lat. *fagus*) – haya, *măr* (lat. *melus*) – manzano, etc., los meses del año: *ianuarie* (sl. *Ijanuarij*) – enero, *februarie* (lat. *februarius*) – febrero, etc., las notas musicales (*do, re, mi*, etc.), las cifras y los números (*unu – uno, doi – dos, trei – tres*, etc.), los sonidos y las letras (*a, b, c, d*), que tienen también formas de neutro (*a-uri, b-uri, c-uri*, etc.)

Los sustantivos femeninos son básicamente los que designan nombres de fruta: *cireaşă*⁷⁵ (lat. *ceresia*) – cereza, *piersică* (lat. *persicus*) – melocotón, *nuca* (lat. *nux, -cis*) – nuez, exceptuando palabras como *măr – manzana* o *grepfrut – pomelo*, que son neutras. Asimismo son femeninas las palabras que denominan las estaciones del año *vară* (lat. *vera*) – verano, *iarnă* (lat. *hiberna*) – invierno, etc., las partes del día *dimineaţă* (lat. *manitia*) – mañana, *seară* (lat. *sera*) – noche, nombres que expresan estados de ánimo, sentimientos, cualidades *frică* (gr. *phrike*) – miedo, *iubire* (sl. *ljubiti*) – amor, *bunătate* (lat. *bonitas*) – bondad, etc.

Referente a las palabras neutras, éstas son una clase que presenta una cierta dificultad, dado que en singular, los sustantivos neutros tienen formas similares a los sustantivos masculinos, pero en plural tienen formas femeninas: *birou – birouri* (escritorio – escritorios).

6.1.2. EL NOMBRE

La categoría de número se manifiesta en la flexión del sustantivo a través de la oposición singular / plural, que expresa la distinción semántica entre unidad y pluralidad.

⁷⁵ La distinción de género masculino / femenino de palabras inanimadas con la misma raíz, como por ejemplo los nombres de árboles y frutas es sistemática en rumano tanto para las palabras heredadas: *cireş* (cerezo) < lat. *ceresius* / *cireaşă* < lat. *ceresia*, *prun* (ciruelo) < lat. *prunas* / *pruna*, etc., como en las sustantivos de otros orígenes, el nombre del árbol se forma a menudo a partir del nombre de fruta (femenino), mediante derivación regresiva: *cais* < *caisă* < gr. *kaisi* (albaricoque), *vişin* < *vişină* < sl. *višnja* (guinda).

La oposición de número no se realiza en la flexión de todos los sustantivos. Desde este punto de vista, los sustantivos se dividen en *contables* o *discretos*, que practican esta oposición de *singular / plural*, y sustantivos que no tienen la oposición de número, cuya flexión se limita a uno de los términos de la oposición: *singular* o *plural*.

Los sustantivos contables tienen flexión completa, con formas diferentes de número: lup – lupi (lobo – lobos), casă – case (casa – casas), scaun – scaune (silla – sillas), etc. O presentan una forma única de singular o plural (arici – erizo, nume – nombre, etc.). Los sustantivos incontables tienen flexión *incompleta* o *defectiva*, al tener sólo formas de singular (sustantivos *singularia tantum*: sânge – sangre, curaj – coraje, etc.) o sólo de plural (sustantivos *pluralia tantum*: ochelari – gafas, etc.).

El plural de un sustantivo de género masculino se forma generalmente añadiendo una *i* al final de palabra, si el nombre termina en vocal o en consonante: român – români (rumano – rumanos), locuitor – locuitori (habitante – habitantes), fiu – fii (hijo – hijos), copil – copii (niño – niños), etc.

Los sustantivos femeninos adoptan terminaciones diversas. Por lo general, la terminación también cambia en *i* pero hay varias excepciones: los sustantivos terminados en *e* forman el plural en *i*, y la consonante *t* del sustantivo en singular cambia en *ț*: carte – cărți (libro – libros). Otra clase de sustantivos femeninos son los que terminan en *-ură* y que cambian esta terminación en *-uri*: prăjitură – prăjituri (pastel – pasteles). Hay que mencionar también los terminados en *-ie*, que forman el plural en *-ii*: stație – stații (estación de tren, metro – estaciones). Finalmente existen sustantivos femeninos en singular terminados en *ă* que forman el plural en *e* o *i*, y los que en singular terminan en *-ea* y forman el plural en *-ele*: oră – ore (hora- horas), gară – gări (estación de tren – estaciones), măsea- măsele (muela – muelas), etc.

Los sustantivos neutros forman el plural igual que los masculinos o femeninos en *i*. En este caso hay dos posibilidades: cuando la palabra termina en consonante o en *ou*, forma el plural en *-uri*, y cuando termina en *-iu* cambia en *-ii*: drum – drumuri

(*carretera – carretaras*), *fotoliu – fotolii* (*butaca – butacas*). El rumano es una de las pocas lenguas románicas que conserva el género neutro, junto con la italiana (clase gramatical en retroceso hoy en día) y la siciliana. En rumano, este sistema mixto (singular masculino y plural femenino en *-e* o en *-uri*) está en plena progresión con el siguiente comportamiento morfosintáctico con los adjetivos singular masculino: *vinul nostru* (*nuestro vino*), *satul frumos* (*pueblo bonito*), plural femenino *vinurile noastre* (*nuestros vinos*), *satele frumoase* (*pueblos bonitos*) (Metzeltin, 2004). En esta clase de sustantivos neutros se integran sobre todo los neologismos (por ejemplo: los neologismos tomados del francés: *avion / avioane* (*avión / aviones*), *creion / creioane* (*lápiz / lápices*), *tren / trenuri* (*tren / trenes*), etc.).

6.1.2.1. Tipos de clasificación en la declinación del sustantivo

La flexión constituye el criterio de repartición de los sustantivos en grupos homogéneos llamados *declinaciones*. El rumano posee una declinación (Triadafillu, 2001), quizás porque siempre ha estado rodeado de lenguas eslavas que son todas fusionantes. Cada tipo de declinación está incluida en una clase de sustantivos de género, que agrupa varias *declinaciones*⁷⁶.

Según el número de afijos presentes en la formación del sustantivo se distinguen dos clases de flexión:

- a) sustantivos invariables que representan todos los géneros: masculinos acabados en *-i*: *ardei* (*pimiento*), femeninos acabados en *-e* *învățătoare* (*maestra*), *-i*: *joi* (*jueves*) y neutros acabados en *-e*: *nume* (*nombre*), etc.

⁷⁶ La gramática tradicional distingue tres declinaciones del sustantivo, identificadas según la terminación de la forma de singular, caso nominativo: I-a declinación: sustantivos femeninos acabados en *-ă*: *fată* (*chica*), *casă* (*casa*), en *-ea*: *stea* (*estrella*), etc., en *-a*: *basma* (*pañuelo*), etc., en *-i*: *zi* (*día*) también sustantivos masculinos terminados en *-ă*: *tată* (*padre*), *popă* (*sacerdote*), etc.; II-a declinación: sustantivos masculinos y neutros acabados en: - (consonante): *lup* (*lobo*), *ac* (*aguja*), etc., - (consonante palatal): *unchi* (*tío*), *unghi* (*ángulo*), etc., - *u*: *teatru* (*teatro*), *tablou* (*cuadro*), etc., - *i*: *tei* (*tilo*), *rai* (*paraíso*), etc., - *o* *studio* (*estudio*), etc.; III-a declinación: sustantivos masculinos, femeninos y neutros acabados en *-e*: *frate* (*hermano*), *curte* (*corral*), *nume* (*nombre*), etc., los nombres de los cinco primeros días de la semana terminados en *-i*: *luni* (*lunes*), *marți* (*martes*), *miercuri* (*miércoles*), *joi* (*jueves*), *vineri* (*viernes*).

b) sustantivos variables que presentan varias formas e implícitamente diferentes afijos de flexión, se pueden clasificar según el número de las formas realizadas por afijos de flexión en:

1. sustantivos con dos formas distintas, que distinguimos con F1, F2:

F1 *mamă* – F2 *mame* (*madre-madres*),

F1 *moară* – F2 *mori* (*molino-molinos*),

F1 *pâine* – F2 *pâini* (*pan-panes*),

F1 *familie* – F2 *familii* (*familia-familias*),

F1 *zi* – F2 *zile* (*día-días*), etc.

2. sustantivos con tres formas F1, F2, F3:

F1 *lipsă*- F2 *lipse* – F3 *lipsuri* (*falta-faltas*),

F1 *treabă* –F2 *trebi* – F3 *treburi* (*faena-faenas*), etc.

Aparte de los sustantivos con *flexión regular*, agrupados en clases de declinaciones, existen también sustantivos con *flexión irregular* o *sustantivos irregulares*, cuyas características paradigmáticas se manifiestan de manera aislada, sea en un solo sustantivo, sea a un grupo restringido de sustantivos.

La irregularidad de flexión de los sustantivos se manifiesta en diferentes aspectos como: los afijos que realizan la flexión (las desinencias y los artículos definidos), el sistema de homonimia, la variación de la raíz, la colocación del acento.

Los sustantivos irregulares con formas propias de desinencias en la categoría de número, pertenecen a clases diferentes de género.

- (1) a. masculino: - 0 / - *eni* (*om / oameni*) – hombre / hombres
- 0 / - *eți* (*oaspete / oaspeți*) – huésped / huéspedes
- b. femenino: - *ă* / - *or* (*soră / surori*) – hermana / hermanas
(*noră / nurori*) – nuera / nueras
- c. neutro: - 0 / - *ete* (*cap / capete*) – cabeza / cabezas
- 0 / - *ă* (*ou / ouă*) – huevo / huevos

La irregularidad de los sustantivos puede ser también el resultado de su asociación con desinencias que pertenecen de costumbre a la flexión de otras clases de nombre:

- los sustantivos femeninos más la desinencia – *uri*, propia de los neutros acabados en consonante: *marfă / mărfuri* – mercancía / mercancías, *vreme / vremuri* – tiempo / tiempos, etc., en comparación con el paradigma regular: *marfă / mărfi*, *vreme / vremi*, etc.

- sustantivos combinados con desinencias de sus propias variantes: *0 / - ii* (*seminar / seminarii*) – seminario / seminarios, en comparación con el paradigma actual *-0 / -e* (*seminar / seminare*).

En la categoría de los casos, en rumano un sustantivo presenta formas distintas, por ejemplo el sustantivo *tată* (padre), tiene en nominativo - acusativo la forma *tata* y en genitivo – dativo la forma *tatei*, o el nombre *soră* (hermana) en nominativo – acusativo – *sora*, genitivo – dativo - *surori*. El rumano, como lengua románica, posee para las categorías nominales un sistema *directo / oblicuo*, donde el nominativo y el acusativo (casos directos) se agrupan juntos frente a otros casos (oblicuos⁷⁷) que están normalmente marcados por una preposición.

No obstante, el sistema rumano es flexivo: en él la mayoría de las desinencias dependen de un artículo determinado aglutinado distinto para el caso directo y el caso oblicuo (dativo – genitivo). Algunos casos del rumano no dependen totalmente de la flexión del artículo determinado, sino al influjo eslavo de formas como *-le* masculino (m.), *-o* femenino (f.), y *-lor* plural (pl.) para expresar el vocativo:

(2) *Radule!* ¡Radú!, *Ioano!* (/Ioana) ¡Juana!, *fetelor!* (/fete!) ¡Chicas!

⁷⁷ Caso oblicuo es el nombre que recibe en la gramática de la lengua rumana los casos genitivo y dativo, y en la gramática de otras lenguas, este nombre se atribuye generalmente, a todos los casos exceptuando el nominativo y el vocativo.

En femenino el singular oblicuo sin artículo en *-e* es idéntico al plural y distinto al singular directo en *-ă*:

(3) *fată* (nom. sing.) / *fete* (otros casos). Esta desinencia podría derivar del genitivo latino en *-AE*.

En todas las lenguas, excepto el rumano, se utiliza la preposición *de* para indicar posesión; también se emplea como marcador partitivo en algunas lenguas. En rumano se usa la partícula *lui*, con nombres de persona y en otros casos (4a) y la preposición *a* para introducir un complemento nominal (4b, c) y la preposición *la* para introducir un complemento indirecto (4d) (Coteanu, 1982; Avram, 1997; Lombard, 1974, Lamuela y Ani, 2005).

(4) a. *scrisorile lui Radu*
cartas.DET.PART.Radu
las cartas **de** Radu

b. *tată a doi copii*
padre PREP.dos hijos
padre **de** dos hijos

c. *membre a numeroase societăți.*
miembro PREP. numerosas sociedades.
miembro **de** numerosas sociedades

El rumano es la única lengua románica que no utiliza para marcar la función de dativo como en las demás lenguas, la preposición latina *ad* (*a, hacia*):

(5) a. *I-ai dat prietenei tale un cadou.*
PRON.D.-dar.PER.amiga.G-D.DET.PRON.D. tuya DET. regalo.
Le has dado a tu amiga un regalo.

- b. *Am dat o carte vecinului.*
 dar.PER. un libro.F. vecino.G-D.DET.
 He dado un libro al vecino.

Dicha preposición *a* utilizada en castellano es sustituida en rumano por la preposición *pe* que introduce complementos directos con valor concreto, la cual identifica en la oración a seres humanos (Avram, 1997).

- (6) a. *L-am văzut pe Andrei în parc.*
 PRON.AC.ver.PER. PREP. Andrés en parque.
 He visto **a** Andrés en el parque.

- b. *Îl aștept pe omul acesta.*
 PRON.esperar.PI.PREP.hombre.DET.DEM.
 Espero a este hombre.

El idioma rumano reduce el impacto del carácter animado / humano del referente, poniendo énfasis en la fuerza referencial del régimen como condición absoluta. Todos los casos en que *pe* se manifiesta, se caracterizan efectivamente por un grado elevado de referencialidad. En español los rasgos referenciales desempeñan un papel menos importante mientras que en rumano el referente humano debe estar activado en la conciencia, el uso de *a* depende esencialmente de la virtualidad *versus* realidad del referente, que sea identificable o no, individualizado o no (Roegiest, 1996).

El caso dativo posee marcas en los pronombres tónicos rumanos de 3ª persona (*lui, ei, lor*).

- (7) a. *I-ai dat prietenului tău un cadou.*
 PRON.D.-dar.PER.amigo.PRON.D. tuyo DET. regalo.
 Le has dado **a** tu amigo un regalo.

- b. *I-ai dat prietenei tale un cadou.*
PRON.D.-dar.PER.amiga.PRON.D. tuya DET. regalo.
Le has dado **a** tu amiga un regalo.
- c. *Le-ai dat prietenilor tãi un cadou.*
PRON.D.-dar.PER.amigos.PRON.D. tuyos DET. regalo.
Les has dado **a** tus amigos un regalo.

Un aspecto interesante a analizar es la presencia del artículo determinado en la formación del sustantivo. Normalmente se considera que el artículo determinado es una herramienta para insertar el nombre en una oración, papel que desempeñan los casos en latín.

Parece que en un principio el artículo determinado se empleó no tanto como *especificador*, que destacaba la individualidad del objeto designado por el nombre, cuanto como *topicalizador*, para marcar anafóricamente un nombre accesible al oyente. Como en otras lenguas, la función del artículo determinado se amplió con el paso del tiempo: se empezó a utilizar con nombres que designaban objetos únicos y con abstractos, y para indicar *posesión inalienable*; posteriormente, a partir del uso genérico, para denotar el tipo más que el individuo, hasta que se ha convertido casi en un mero marcador del género y el número del nombre.

Como suele ocurrir en general, el artículo, de valor en un principio anafórico, deriva de un pronombre *deíctico (demostrativo)*, que indicaba la situación espacial del nombre al que acompañaba. En la mayoría de las lenguas románicas el demostrativo que dio origen al artículo fue el pronombre de distancia ILLE, el cual también constituye la base del demostrativo de distancia de todas las lenguas romances (Dausés, 2002).

Una diferencia entre el pronombre y el artículo es que, generalmente, el último no presenta flexión de caso. En rumano el artículo enclítico está aglutinado al pronombre tónico flexionado:

(8) <i>stea</i> f. (estrella); <i>elev</i> m. (alumno); <i>metrou</i> n. (metro)	
nominativo-acusativo	dativo-genitivo
singular f. <i>stea</i> (<i>stea</i> + <i>ea</i>)	singular <i>stelei</i> (<i>stea</i> + <i>ei</i>)
plural <i>stelele</i> (<i>stele</i> + <i>ele</i>)	plural <i>stelelor</i> (<i>stele</i> + <i>lor</i>)
nominativo-acusativo	dativo-genitivo
singular m. <i>elevul</i> (<i>elev</i> + <i>ul</i>)	singular <i>elevului</i> (<i>elev</i> + <i>lui</i>)
plural <i>elevii</i> (<i>elevi</i> + <i>ei</i>)	<i>elevilor</i> (<i>elevi</i> + <i>lor</i>)
nominativo-acusativo	dativo-genitivo
singular n. <i>metroul</i> (<i>metrou</i> + <i>ul</i>)	singular <i>metroului</i> (<i>metrou</i> + <i>lui</i>)
plural <i>metrourele</i> (<i>metroure</i> + <i>ele</i>)	plural <i>metroureilor</i> (<i>metroure</i> + <i>lor</i>)

Tal como se desprende de los ejemplos anteriores, en rumano el artículo determinado se aglutina al sustantivo o al adjetivo, a manera de sufijos, en lugar de ser una palabra separada al inicio del sintagma nominal, como en castellano o en catalán, donde el artículo indeterminado precede al sustantivo o adjetivo al cual se refieren.

6.2. LA FLEXIÓN VERBAL EN RUMANO

El verbo es una palabra variable que indica acciones, estados o procesos, situándolos en un momento determinado. Desde el punto de vista morfológico, el verbo es una palabra flexible, que se distingue por un tipo especial de flexión llamada *conjugación*, que consta en cambiar la forma del verbo en función del modo, tiempo, aspecto, persona, número y voz.

El rumano es una lengua con flexión verbal extremadamente rica y diversificada que recurre a diferentes maneras de realizarla:

- afijos combinados (*sufijos gramaticales y desinencias*);
- afijos móviles / libres (*auxiliares, conjunciones y preposiciones*);
- variaciones internas de la raíz (*alternaciones, suplección, cambio de acento, etc.*) asociadas generalmente con afijos de flexión;
- combinaciones analíticas, sea formadas con el verbo principal precedido de una forma verbal que perdió de manera parcial su autonomía, *a fi (ser)*, sea representadas por clíticos no sintácticos (como es el caso del clítico *se* que se utiliza para formar la voz pasiva y las formas impersonales).

6.2.1. EL SISTEMA DE CONJUGACIÓN

Los verbos regulares latinos estaban organizados en cuatro conjugaciones según la vocal temática que uniera la raíz (el elemento léxico) con la flexión. El rumano es la única lengua que conserva cuatro conjugaciones (una quinta en *î* representa una variante fonética de la conjugación en *i*), pero algunas de las formas que permiten la distinción - como el *pretérito* - no son de uso habitual. En rumano se utiliza el afijo *-idio* de origen griego, en cerca de la mitad de los verbos de la conjugación en *a*:

(9) *lucrez / lucrează / lucrăm* – yo trabajo / él trabaja / nosotros trabajamos

La ventaja de estos afijos era que facilitaban la regularización de la posición del acento a lo largo de todo el paradigma. En los verbos afectados, el acento recaía regularmente sobre la sílaba que seguía a la raíz léxica, que, en consecuencia, no presentaba *apofonía*⁷⁸. Podemos comparar dos ejemplos de verbos en rumano y en castellano:

(10) *omoară / omorâm* – mata / matamos
urăște / urâm – odia / odiamos

⁷⁸ Alternancia de vocales en palabras de una misma raíz: por ejemplo la alternancia vocálica *e / ie*, y *o / ue* del presente de muchos verbos en castellano, como en *temblar / tiemblo, volar / vuelo*.

Consecuentemente, aunque el material léxico de los sistemas de conjugación romance es casi todo de origen latino, la organización global ha cambiado de manera considerable; en general ha caminado hacia una mayor simplificación, pero también hacia la elaboración del tema, hacia la suplección y la lexicalización.

Referente a los tiempos verbales, hay que tener presente los dos aspectos: *perfectivo* e *imperfectivo*. El aspecto perfectivo indica que la acción se encuentra terminada o se considera como tal. Se consideran tiempos perfectivos todos los compuestos y el pretérito indefinido o el pretérito perfecto simple. El aspecto imperfectivo considera la acción en su desarrollo. Son imperfectivos todos los tiempos simples, excepto el pretérito indefinido o pretérito perfecto simple (Alarcos Llorach, 1980).

El imperfecto indica acciones continuas o habituales en el pasado, pero también adopta matices casi modales, algunos de los cuales apuntan a un cierto distanciamiento de la acción por parte del hablante, como sucede en el estilo indirecto o en las condicionales. Este tiempo verbal es poco utilizado en comparación con el estilo coloquial, y aparece más a menudo en oraciones subordinadas que en oraciones principales.

A diferencia del castellano que ha conservado del latín la terminación *-aba* para formar el imperfecto en verbos de primera conjugación (*cantaba*), y la terminación *-ía* para los verbos de las conjugaciones en *E* e *I* (*dormía*), en rumano, el imperfecto tiene una estructura de morfema sencilla: raíz (R) + sufijo (S) + desinencia (Ds).

El sufijo es: *-a* para los verbos en *-a* y *-î* (*adresa* – dirigía, *ura* – odiaba)

-ea para los verbos en *-e*, *-ea*, *-i* (*bătea* – pegaba, *cădea* – caía, *suferea* – sufría)

Las desinencias de imperfecto son comunes a todos los verbos.

Casi todas las lenguas romances poseen un *perfecto compuesto* que está formado por una forma de presente de un verbo auxiliar y una forma de participio pasivo. En la gramática tradicional esta forma compuesta suele tener un nombre que constituye un índice de su valor semántico: en castellano *pretérito perfecto*, en rumano *perfect compus*.

En rumano, el *perfecto compuesto* es una forma verbal analítica. La estructura de este tiempo está formada por un afijo móvil⁷⁹ (libre) en comparación con la persona (*am, ai, a, am, ați, au*), que representan las formas del presente del indicativo del verbo *tener*, y una secuencia homónima con el participio del verbo conjugado e invariable en relación con la persona y el número (*jucăt, rupt, citit, mers, născut, făcut* – jugado, roto, leído, ido, nacido, hecho).

El perfecto compuesto es un tiempo absoluto (estrictamente deíctico) (Brăescu, Carabulea, Ciobanu, 2005). En rumano existe igual que en castellano el pretérito indefinido⁸⁰, con la más complicada estructura de todos los tiempos del pasado, formado con cuatro sufijos. Este tiempo se utiliza de manera coloquial en algunas regiones de Rumania, o en algunos contextos de manera irónica y expresa acciones concluidas en el pasado, que se prolongan hasta el presente. En todas las situaciones de comunicación, el pretérito indefinido rumano ha sido reemplazado por el perfecto compuesto (Avram, 1997).

Si en castellano se utilizan los dos tiempos del pasado, tanto el perfecto como el indefinido, para expresar diferentes acciones verbales, y siempre se hace la distinción entre estos tiempos a nivel oral y escrito, en rumano no existe esta diferencia de tiempo, por la única razón que se utiliza sólo un tiempo verbal para expresar el pasado, el perfecto compuesto.

⁷⁹ Desde hace siglos el afijo móvil o auxiliar se refiere al verbo “a avea” (tener), pero sin tener el mismo significado de “tener” (Alboiu y Motapanyane, 2000).

⁸⁰ El pretérito indefinido del rumano no se utiliza de manera coloquial, sólo se usa en algunos casos regionalmente, en consecuencia no puede ser considerado el equivalente del pretérito indefinido español.

Otro tiempo pasado utilizado también en rumano es el pretérito pluscuamperfecto que expresa acción pasada, acabada en un momento dado del pasado. Si en castellano este tiempo se forma con el pretérito imperfecto del verbo *haber* y el participio de perfecto del verbo conjugado, en rumano, el pluscuamperfecto tiene la estructura R (raíz) + S (sufijo) + Ds (desinencia). Tanto el componente del sufijo, como el de desinencia están formados por dos elementos: *lucrase*, *plânsese*, *coborâse* – había trabajado, había llorado, había bajado. El sufijo /*se*/ es invariable en todos los verbos y las desinencias son idénticas con las utilizadas para formar el pretérito indefinido rumano.

El modo subjuntivo, llamado *conjunctiv* o *subjunctiv* en rumano presenta dos formas: *presente* y *perfecto*, las dos marcadas por la presencia del complementador especial invariable *să*. Es el modo de la subjetividad y presenta igual que en castellano una acción posible, deseable o dudosa, reflejando la participación emocional del hablante frente a lo que expresa.

Generalmente, los verbos que en indicativo presente tienen la desinencia –*ă*, presentan en subjuntivo presente la desinencia –*e*, y los que con desinencia –*e* en indicativo presente reciben en subjuntivo la desinencia –*ă*: *joacă* vs. *să joace*- juega vs. juegue, *plânge* vs. *să plângă* – llora vs. llore.

El subjuntivo perfecto en rumano o el pretérito imperfecto de subjuntivo en castellano está compuesto por tres elementos: el afijo móvil *să*, el afijo móvil *fi* y el participio pasado del verbo a conjugar y tiene una forma invariable:

- (11) *să fi cântat*
 CONJ.cantar.PERFS.
 que cantara

să fi coborât
CONJ.bajar.PERFS.
que bajara

să fi adormit
CONJ.dormir.PERFS.
que durmiera

En general, el subjuntivo romance es una forma que se emplea principalmente en cláusulas subordinadas, hecho que refleja ciertos usos latinos mejor que otros.

Una construcción en la que el subjuntivo posee valor semántico son las relativas restrictivas, donde el antecedente se entiende como no referencial cuando la cláusula relativa va en subjuntivo:

- (12) *Caut o persoană să (care) știe româna.*
buscar.PI.una persona. CONJ.(que) saber.PS.rumano.DET.
Busco una persona que sepa / sabe rumano.

En rumano, donde hay que descartar todo influjo latino, se emplean oraciones completivas en subjuntivo donde el catalán y el castellano prefieren un infinitivo (Avram, 1997; Lombard, 1974); aquí hay que hacer recaer la responsabilidad en la influencia griega:

- (13) *Vreau să mă întorc repede acasă. (subjuntivo presente)*
querer.PI.CONJ.regresar.PS. pronto acasă.DET.
Quiero **regresar** pronto a casa. (infinitivo)

- (14) *Vreau să mă conving că nu uit nimic. (subjuntivo presente)*
querer.PI.CONJ.convencer.PS.que no olvidar.PI. nada
Quiero **convencerme** de que no olvido nada. (infinitivo)

En las lenguas modernas, las construcciones de infinitivo suelen contender con las oraciones en subjuntivo, y son una manera de evitar el subjuntivo.

- (15) a. Ce *să fac*?
que CONJ.fer.PS
¿Qué **hacer**?
- b. Cum *să-i spun* adevarul?
Como CONJ.PRON.decir.PS.verdad.DET.
¿Cómo **decirle** la verdad?

En rumano, por el contrario, la forma heredada del infinitivo (p. ej. *cântare*, cantar) se utiliza sólo como nombre, mientras que su forma *cânta*, *cante* posee más funciones verbales. Para formar el infinitivo, la forma verbal va precedida por un marcador preposicional de infinitivo *a cânta*, pero en otros casos es difícil distinguirla de las formas de 3ª persona:

- (16) a. *Face*
hacer.PI.
hace
- b. *Nu face!*
no hacer.IMPER.
¡No **hagas!**
- c. *A face*
hacer.INF.
hacer

- d. *Voi face*
hacer.FUT.
haré

En algunos tipos de complementación se puede usar el infinitivo breve en el habla coloquial moderna como alternativa a una cláusula de subjuntivo:

- (17) *Îți pot spune. / Pot să-ți spun. (Puedo decirte)*
PRON.poder.PI. decir.INF./ poder.PI. CONJ.-PRON.decir.PS.

Como se puede ver, en rumano, se prefiere el subjuntivo en lugar del infinitivo. Algunos piensan que más bien es un rasgo regional de los Balcanes, quizás con influjo inicial del griego, que también ha perdido el infinitivo.

Todas las variedades del rumano difieren del castellano en que prefieren otras formas no personales al infinitivo en construcciones de tipo:

- (18) a. *E ușor de făcut.*
ser.PI.fácil de decir.SUP.
Es fácil de **hacer**.
- b. *A terminat de mâncat.*
terminar.PER.de comer.SUP.
Ha terminado de **comer**.
- c. *Îl văd venind.*
PRON. ver.PI. viniendo
Lo veo **venir**.

Las estructuras gramaticales del rumano no son disímiles de las otras lenguas románicas: reducción de las declinaciones (parcialmente guardadas como en francés y

occitano antiguos), formación de los artículos, constitución de los clíticos, desarrollo de una compleja morfología verbal, una sintaxis oracional orientada según los ejes sujeto-predicado-complemento (orden predicativo) y predicado-sujeto-complemento (orden presentativo) (Niculescu, 1978).

El rumano desarrolla posibilidades que existen en todas las lenguas románicas, pero mientras que las lenguas románicas occidentales reducen algunas de ellas o frenan su desarrollo, el rumano generaliza las mismas, como hemos señalado anteriormente:

- dinamización de los antiguos neutros;
- generalización del dativo posesivo (ejemplo: *Unde mi-am pus ochelarii?* ¿Dónde he puesto mis gafas?)
- gramaticalización de la explicitación deíctica del pronombre relativo en dativo o acusativo por medio de un pronombre personal (ejemplo: *femeia pe care o văd, la mujer que veo, fetele cărora le dau o carte, las chicas a las que doy un libro*);
- escisión del infinitivo en una forma claramente verbal y otra nominal.

A esto rasgos podríamos añadir otros como:

- la ampliación de la combinación de dos preposiciones. En español, con ciertas preposiciones (*de, desde, hasta, para, por*) no es infrecuente la combinación con una segunda (*hasta por la tarde, desde por la mañana*), pero el rumano ha ampliado notablemente esta posibilidad (*de către, de după, pe la, pe lângă, etc.*)
- el abandono de una correlación difiere de los tiempos en el discurso indirecto según que la principal contenga un tiempo del presente o del pasado (*Spune o A spus că e bolnav / a fost bolnav / va pleca*).

6.3. LENGUA CHINA

El chino es una de las lenguas más alejadas del español y catalán, no sólo por su escritura, sino por la organización de todos los planes: fónico-fonológico, morfológico, sintáctico o semántico.

El chino forma parte de las lenguas tonales, como otras lenguas asiáticas, es decir, las palabras organizan su significado variando la altura musical o alargando las vocales. Es una lengua analítica en la que las palabras básicas se forman con monosílabos que disponen de cuatro tonos⁸¹ para distinguir así cuatro significados diferentes. No existe ninguna conexión significativa ni de tipo formal entre las palabras diferenciadas sólo por el tono. Hay 400 monosílabos, cada uno de ellos empleado con cuatro tonos que dan como resultado 1600 elementos léxicos. Los monosílabos se pueden unir formando palabras compuestas, pero en muchos casos son producto de una perífrasis.

6.3.1. LA FLEXIÓN NOMINAL EN CHINO MANDARÍN

En chino, las palabras no se agrupan en clases – nombres, verbos, adjetivos, etc. – reconocidos por sus características morfológicas, por ejemplo género y número para el nombre y accidentes para el verbo: persona, número, tiempo, etc., como ocurre en las lenguas romance.

Los nombres y los adjetivos no tienen marcas de terminación propia, por lo tanto son invariables: siempre presentan la misma forma en singular o en plural, que siempre va acompañado por un numeral. Además no varían según la función sintáctica de la frase. A continuación presentamos algunos ejemplos de sustantivos (Po-Ching y Rimmington, 1997: 10-25):

⁸¹ Los tonos en la pronunciación china se marcan sobre una vocal de las seis que existen en chino (a, e, o, i, u, ü), para indicar la diferencia entre ellos. El primer tono es el más alto de todos. El segundo tono es tono ascendiente, el más difícil de dominar porque no existe en español. En el tercer tono la voz desciende y asciende. En el cuarto, el tono de la voz debe descender fuertemente desde el punto más alto hasta el más bajo (Juhua, 2007).

- | | | | |
|-----|---------------------|---------------------------|----------------------------------------|
| (1) | <i>shū</i> | <i>libro / libros</i> | |
| | <i>lǎo shī</i> | <i>maestro / maestros</i> | |
| (2) | <i>jiù shū</i> | <i>antiguo libro</i> | <i>libro antiguo / libros antiguos</i> |
| | <i>hǎo péng you</i> | <i>buen amigo</i> | <i>amigo bueno / amigos buenos</i> |

El género se identifica en elementos que hacen referencia a individuos sexuados con la palabra añadida que indica “hombre” o “mujer”. De esta manera, el morfema de plural, *men*, acompaña a los pronombres, pero al mismo tiempo se puede juntar con los nombres de persona que tienen una referencia definida (Po-Ching y Rimmington, 1997: 19, 10):

- | | | | | |
|-----|----------------------|----------------|-------------------------------------------|----------------------|
| (3) | <i>wǒ</i> | <i>yo</i> | <i>wǒ men</i> | <i>nosotros</i> |
| | <i>nǐ</i> | <i>tú</i> | <i>nǐ men</i> | <i>vosotros</i> |
| | <i>tā</i> | <i>él/ella</i> | <i>tā men</i> | <i>ellos / ellas</i> |
| (4) | <i>xué sheng</i> | | <i>un estudiante / (unos) estudiantes</i> | |
| | <i>xué sheng men</i> | | <i>los estudiantes</i> | |
| | <i>hái zi</i> | | <i>un niño / (unos) niños</i> | |
| | <i>hái zi men</i> | | <i>los niños</i> | |

El sintagma nominal (SN) en chino puede ir acompañado, en primer lugar, por determinantes demostrativos como *jèi* o *jè* (*este*), *nèi* o *nà* (*ese*), por numerales como *yī* (*uno*), *wǔ* (*cinco*), *shí* (*diez*), etc. y por indefinidos como *jěng* (*todo*), *jǐ* (*algunos, varios, cuantos*), *mǒyī* (*una cierta cantidad*), *měi* (*cada*), etc. (Li y Thompson, 1981: 11, 112-113).

- | | | |
|-----|------------------------|---------------------------|
| (5) | <i>yī xiē wán jù</i> | <i>algunos juguetes</i> |
| (6) | <i>nèi xiē kǒu hào</i> | <i>aquellos eslóganes</i> |

En segundo lugar, puede llevar clasificadores⁸², y, por último, adyacentes como adjetivos, sintagmas nominales con *de*, aposiciones y proposiciones adjetivas o de relativo.

Los determinantes nominales, el orden de palabras, el concepto de típico indican si un SN es definido o indefinido en la lengua china. El SN definido, sea sujeto u objeto, tiene tendencia a anteponerse al verbo, mientras que el SN indefinido tiende a posponerse al verbo. Además un SN definido transmite una información ya sabida, por lo que el hablante presupone que el oyente es capaz de inferir el referente del SN, que ya está establecido en el discurso o en el momento del habla. Un SN indefinido, sin embargo, aparece como un elemento nuevo en el discurso y el hablante no presupone que el oyente es capaz de reconocer el referente; por lo tanto, la información que introduce el SN indefinido es nueva.

En los ejemplos siguientes podemos observar que tanto los nombres como los pronombres no cambian de forma según la función sintáctica que desempeñan (Zenghui y Zhou, 1997: 71, 83):

(7) *Mǔ qin* *mǎi* *cài* *zuò* *fàn*
madre *comprar* *hortalizas* *poner al fuego* *cena*
La madre compra hortalizas para preparar la cena.

(8) *Wǒ ài* *mǔ qin*
yo querer *madre*
Quiero a mi madre.

⁸² “El chino es una *lengua clasificadora*, al igual que el vietnamita, el japonés, el birmano, el tailandés, algunas lenguas oceánicas, amerindias, bantúes, etc.” (Martínez y Lee, 1998: 109). Para formar un SN, es imprescindible insertar el clasificador (un afijo) entre el determinante y el sustantivo (determinante + clasificador + sustantivo). Generalmente, dependiendo del tipo de sustantivo se opta por un clasificador diferente.

(9) *Wǒ gěi mǔ qin yī gè wěn*
yo dar madre un-clas. beso
Doy un beso a mi madre.

(10) *Wǒ gēn wǒ mǔ qin yīqǐ qù*
yo y yo madre junto ir
Iré allí con mi madre.

La mayoría de los gramáticos reconocen la relación existente entre la colocación de los Sintagmas Nominales con respecto al verbo y sus manifestaciones definidas o indefinidas. Aparte de que la definitud o indefinitud de un SN puede detectarse directamente por el orden de las palabras, Li y Thompson (1975) observan otros casos en que un SN puede adquirir interpretación definida por factores diferentes, es decir, con independencia del factor posicional. El SN se considera definido en los siguientes casos:

1. SN con demostrativo. Cuando un SN se forma con el demostrativo *jèi* o *jè* (*este*) y *nèi* o *nà* (*ese*), hace referencia a una entidad definida y específica⁸³. En otras palabras, a pesar de que el SN aparezca en posición posverbal, se considera definido si está modificado por el demostrativo:

(11) *háitzǐ dǎ-pò le nèige chuānghu*
niño romper-ser roto asp. esa part. ventana
El niño rompió esa ventana.

2. SN con un nombre propio o con un pronombre personal⁸⁴, que son siempre definidos:

(12) *tā dǎ le Zhāng-sān le*

⁸³ En chino, el determinante puede aparecer junto con el numeral *yī* (uno) y el clasificador nominal, formando de esta manera un grupo de determinantes. Cuando este grupo se antepone al nombre, éste hace referencia a una entidad definida y específica.

⁸⁴ “En chino mandarín el pronombre se refiere a una entidad que ya ha quedado identificada antes de que se utilice el pronombre” (Martínez y Lee, 1998: 159).

él pegar asp. Zhang-san asp.

Ha pegado a Zhang-san.

3. El factor extralingüístico: los sintagmas nominales no llevan ninguna marca determinada consigo, pueden ser interpretados como definidos según el contexto lingüístico o el extralingüístico:

- (13) *chǐng nǐ guān mén*
por favor tú cerrar puerta
¡Cierra la puerta por favor!

4. SN en oración interrogativa con la partícula *ne*. En este tipo de construcción interrogativa, el SN ha de ser definido, aunque no lleva ninguna marca especial.

- (14) *shū ne?*
libro part.
¿El libro? o ¿Los libros?

5. El SN, sujeto, objeto o tópico, en posición inicial de la oración. El nombre en posición inicial de la oración siempre ha de ser un SN definido, aunque esté modificado por el numeral *yi*⁸⁵ (*uno*), que, en ciertos casos, parece un determinante indefinido.

- (15) *tzéi pǎo le*
ladrón correr asp.
El ladrón ha escapado. Los ladrones han escapado.

6. El sujeto tiene gran tendencia de ser definido. Según Tsao (1990), en la mayoría de los casos, el sujeto chino dispone de una propiedad referencial con la que se consigue una referencia definida.

⁸⁵ El SN formado con el numeral *yi* (*uno*) puede hacer referencia a la totalidad de objetos de la misma clase, a un objeto inespecífico de un grupo ya definido, a un pronombre personal eliminado por ser ya consabido en la oración, o a una entidad inespecífica de entre las entidades de una clase ya definida.

- (16) *dì-shàng de shū shī wǒ de*
tierra-encima part. libro ser yo part.
El libro del suelo es mío. Los libros del suelo son míos.

7. La proposición adjetiva con *de* o los sintagmas posesivos con *de*:

- (17) *wǒ zúotīan mǎi de tedian fēicháng shíyòng*
yo ayer comprar part. diccionario muy útil
El diccionario que compré ayer es muy útil.

El SN que se considera indefinido suele colocarse detrás del verbo⁸⁶ con o sin marca de indefinitud. Además de eso, en chino, existe el numeral *yī* (*uno*), que puede comportarse como marca de indefinitud.

- (18) *wǒ yào mǎi (yī) jǎng huà*
yo querer comprar (un) clas. cuadro
Quiero comprar un cuadro.

Es bien sabido que un SN indefinido puede hacer referencia a una entidad específica o a una entidad genérica. Si el verbo lleva alguna marca de tiempo perfectivo, la entidad referida por el nombre del SN es una entidad específica de la clase:

- (19) *wǒ mǎi le yī jǎng huà*
yo comprar asp. uno clas. cuadro
Compré un cuadro.

⁸⁶ La estructura AVO corresponde al significado oracional agente + acción + paciente, que se representa en la estructura sintáctica como sujeto + verbo + complemento de objeto directo (SVO). Esto parece indicar que el objeto que se sitúa detrás del verbo suele ser un objeto nuevo y no identificado que, además, designa una información nueva o incidental en el discurso.

- (20) *wǒ hěn shīhuān tīng īniùè*
yo muy gustar escuchar música
*Me gusta mucho escuchar música*⁸⁷.

En lengua china existen marcas como *měi* o *gè* (cada), *mǒ* (cierto), *bùlùn* o *bùgǔn* (sea...o...), etc., con las que el SN se convierte en indefinido y puede tener referencia específica o genérica:

- (21) *gè guó yǒu gè guó de wénhuà*
cada país tener cada país part. cultura
Cada país tiene su propia cultura.

En conclusión, podemos afirmar que la lengua china carece de categoría de artículo para actualizar, identificar o definir al nombre, pero eso no significa que no existen las nociones de definitud y de indefinitud. Esta descripción general nos servirá para explicar el origen de las producciones correctas y erróneas de los alumnos chinos de nuestro estudio, y, por consiguiente, analizar si los elementos presentados en este apartado facilitan o dificultan su aprendizaje a la hora de adquirir una L2.

6.3.2. LA FLEXIÓN VERBAL

Dado que la lengua china es aislante, no flexiva como las lenguas románicas, la morfología no es un factor que se pueda tener en cuenta para fijar las categorías gramaticales, exceptuando los casos en los que se incorpora alguno de los pocos afijos del chino moderno, que se colocan después del verbo⁸⁸. Además es muy frecuente que

⁸⁷ El nombre del SN *īniùè* (*música*) funciona como el objeto directo del verbo *tīng* (*escuchar*) y no lleva ninguna marca definida, por lo cual adquiere la interpretación genérica, que permite referirse a cualquier clase de música.

⁸⁸ El verbo chino es una categoría incompleta, por el hecho de no poder transmitir la misma información de carácter gramatical que se expresa en otras lenguas (carece de morfemas gramaticales para señalar personas, tiempo, modos, etc.). Sin embargo, estos mismos conceptos se expresan mediante un contenido semántico, con la ayuda de los adverbios y complementos circunstanciales fundamentalmente. En términos generales, la información que se da sobre el verbo chino como categoría es incompleta, poco contrastiva y no muy sistemática.

una misma palabra pueda responder a diferentes categorías gramaticales en diferentes contextos. Así, es necesario recurrir a la sintaxis, la semántica y el contexto para deducir la categoría gramatical de las palabras en chino, incluyendo, por supuesto, el verbo.

Como hemos señalado, los verbos tienen una forma única, sin flexión de tiempo, modo, o persona (se añade siempre el sujeto para marcarla). El tiempo se expresa añadiendo una noción adverbial (*hoy, ayer, el año pasado, mañana, etc.*).

(22)	<i>wǒ mǎi</i>	<i>yo compro</i>	<i>wǒ mén⁸⁹ mǎi</i>	<i>nosotros compramos</i>
	<i>nǐ mǎi</i>	<i>tú compras</i>	<i>nǐ mén mǎi</i>	<i>vosotros compráis</i>
	<i>tā mǎi</i>	<i>él compra</i>	<i>tā mén mǎi</i>	<i>ellos compran</i>

Como el chino carece de morfemas flexivos para expresar el tiempo, no existe conjugación verbal, pero sí existe sistema aspectual⁹⁰, de tal manera que el aspecto constituye una categoría fundamental y claramente definida.

Según Martínez y Lee (1998), los aspectos que gramaticaliza el chino son los siguientes:

1. aspecto perfectivo (acción acabada) formado con la ayuda del sufijo *-le* (Li y Thompson, 1987: 94, Po-Ching y Rimmington, 1997: 41):

(23)	<i>wǒ chī</i>	<i>le</i>	<i>sān</i>	<i>wǎn</i>	<i>fàn</i>
	<i>yo comer</i>	<i>perf.</i>	<i>tres</i>	<i>taza</i>	<i>arroz</i>
	<i>He comido tres tazas de arroz.</i>				

⁸⁹ Para formar el plural, en chino se añade el sufijo *mén*: *wǒ mén, nǐ mén, tā mén, etc.*

⁹⁰ Martínez y Lee (1998) afirman que el aspecto es independiente del tiempo y puede aplicarse tanto al pasado como al presente o al futuro. Los marcadores aspectuales en chino son sufijos (aparecen inmediatamente después de la forma verbal), excepto *zài*, que es un prefijo. Zhao (1999) detalla más de treinta tipos diferentes de aspecto en chino. En términos generales, se consideran los sufijos *-le, -zhe* y *gùo* como marcadores aspectuales, posiblemente por el hecho de ser partículas que se posponen al verbo y que se pueden aislar y explicar por separado.

- (24) *wǒ xiě le sān fēng xìn*
yo escribir perf. tres clas. carta
He escrito tres cartas.

2. aspecto imperfectivo:

- a) *progresivo* mediante la partícula *zài* – (acción) colocada delante del verbo.
b) *durativo* mediante el sufijo – *zhè* (estado).

- (25) *Lǐ sì zài jiě shì wénfǎ*
Lisi imperf. explicar gramática
Lisi explica / está explicando gramática.

Los verbos de acción pueden aparecer también sin marcas aspectuales cuando indican una acción habitual (26), características permanentes o de larga duración (27), o la intención de hacer una acción de manera inmediata (28) (Po-Ching y Rimmington, 1997: 40-41):

- (26) *mǎ chī cǎo*
caballo comer hierba
Los caballos comen hierba.

- (27) *wǒ xìn Jīdū jiào*
yo creer Cristo religión
Soy cristiano.

- (28) *wǒ xiàn zài qù bàn gōng shì*
yo ahora ir despacho
Ahora voy / iré a mi despacho.

3. aspecto perfecto resultativo mediante los sufijos: *-dào,- jiàn,- liǎo,* etc.

4. aspecto experiencial:
 - a) pasado indefinido: *-guò1*.
 - b) pasado reciente: *-guò2*.
5. aspecto incoativo a través del sufijo *-qílái*.
6. aspecto continuativo con el sufijo *-xiàqù*.
7. aspecto delimitativo: reduplicación del verbo.
8. forma no marcada a signo cero: \emptyset .

A raíz de la clasificación verbal presentada, podemos concluir que para expresar el pretérito perfecto (por ejemplo: *he cantado*), el chino mandarín dispone de tres formas: el sufijo *-le* (acción terminada en el pasado), *-gùo1* (experiencia de dicha acción), *-gùo2* (acción del pasado reciente). En cuanto al pretérito imperfecto (*cantaba*), el chino cuenta con dos estructuras: el prefijo *zài-* usado para mencionar el proceso de la acción, y el sufijo *-zhe* que indica la duración de la acción. Y finalmente, en el caso del pretérito indefinido (*canté*), en chino se puede expresar con los sufijos *-le* y *-gùo1*, utilizados también para formar el pretérito perfecto.

Los tiempos verbales en chino a diferencia de los de las lenguas románicas son muy complejos, ya que un tiempo equivale a más de dos formas en chino, lo cual causa a los aprendices chinos gran confusión por distinguir cada uno de los matices que estos tres tiempos conllevan.

Finalizamos este capítulo señalando que presentar dos L1 tan distintas ha resultado obligatorio para comprender cómo nuestros alumnos rumanos y chinos adquieren una L2, y la manera en la que lo hacen. Las lenguas son tan diferentes, pero parece que algunos elementos en la estructura lingüística de cada una obedecen a ciertas reglas básicas comunes. Los seres humanos disponen de la misma arquitectura mental, procesan a través de mecanismos similares y, al estar culturalmente determinados, perciben, sienten y reaccionan de modo comparables.

En conjunto, dado que el papel de la L1 en la adquisición de la L2 es complejo, es decir, puede retrasar o acelerar el paso por etapas de adquisición, pero también puede prolongar un uso erróneo de una forma de la IL que se asemeje a una estructura de la L1, a continuación presentaremos la parte fundamental de nuestro estudio, el trabajo empírico que nos dará las pistas para detectar la influencia de la L1 en la L2 de nuestros participantes.

7. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Como hemos comentado, una de las cuestiones que mayor interés suscita en el campo de la lingüística aplicada es la de qué variables se hallan implicadas en el aprendizaje de una segunda lengua por parte de colectivos inmigrantes. Tanto por sus enormes implicaciones científicas como humanas. Sin embargo, a pesar de que existen diversos estudios al respecto, sigue siendo necesario profundizar en las variables que intervienen en este aprendizaje.

Una de estas variables implicadas en la adquisición de segundas lenguas es la lengua materna de los aprendices. Actualmente se admite el papel activo e importante de la L1 en el proceso de adquisición de la L2, pero al mismo tiempo se intenta analizar en qué aspectos se da esa influencia (en qué momento del aprendizaje, qué principios la determinan, qué elementos de la L1 resultan relevantes, etc.). Y justamente en esto se centra el presente trabajo: en intentar dar a conocer los aspectos de la L1 que obstaculizan o facilitan el aprendizaje de una L2 y así entrar a fondo en la cuestión de la influencia de la L1, explorando los aspectos en los cuales los aprendices cometen más errores, explicando y destacando el motivo al que se deben las interferencias, pero asimismo destacando las producciones correctas en la expresión oral de los aprendices.

De acuerdo con algunos autores (Odlin, 1989, 2003; Jarvis, 2000), parece obvio que para poder profundizar en la influencia de la L1 se deben comparar dos o más lenguas maternas diferentes e intentar ver si existen diferencias referentes a la adquisición de la L2. En este trabajo, presentaremos datos acerca del proceso de aprendizaje de dos segundas lenguas por parte de alumnos de lengua materna rumana y alumnos de lengua materna china. Analizaremos los usos correctos y las dificultades en la adquisición del sintagma nominal, de la morfología verbal y de otros aspectos gramaticales, tanto en catalán como en castellano. Los resultados obtenidos serán tratados fundamentalmente a nivel cuantitativo.

A partir de estudios anteriores realizados con hablantes en el ámbito de la infancia (Badia, Olmo, Orozco, Sánchez, Gràcia y Serrat, 2004; Gràcia y Serrat, 2003), así como de los resultados obtenidos por Chireac, Serrat y Huguet (en revisión) o Gràcia (2008) sobre la influencia de la L1 en aspectos relacionados con la flexión nominal o verbal, intentaremos aportar una serie de claves a este tema a la hora de plantear la manera en que la lengua familiar del alumnado rumano y chino influye en la adquisición de las segundas lenguas en los aspectos mencionados. Cabe decir que la elección de las dos lenguas viene dada por contrastar el rumano, una lengua muy rica desde el punto de vista morfológico, igual que el catalán y el castellano, y el chino, una lengua en la que la morfología no es un factor que se pueda tener en cuenta para fijar las categorías gramaticales, exceptuando los casos en los que aparece alguno de los pocos afijos del chino moderno. Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de la morfología es un fenómeno poco estudiado en los aspectos anteriormente mencionados y este estudio pretende hacer hincapié en la importancia que tiene las ventajas o los inconvenientes de hablar una L1 de índole románica o aislante.

En este sentido, nuestro propósito en este estudio es el de obtener información exacta sobre la influencia de la L1 de los alumnos rumanos y chinos escolarizados en Cataluña, en los aspectos mencionados anteriormente e interpretarlos con tal de dar un primer paso hacia una jerarquía, tanto de usos correctos como de errores cometidos por el colectivo rumano y chino, en beneficio de alumnos, profesores y evaluadores en el sistema educativo catalán, para una mejora de las prácticas educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

Por otra parte, este trabajo presenta un interés especial en el ámbito del bilingüismo, dado que el fenómeno de la influencia de la L1 es un aspecto poco explorado en alumnos que aprenden dos segundas lenguas simultáneamente. De esta manera, analizamos poblaciones de aprendices que están adquiriendo dos lenguas L2, en este caso el catalán y el castellano.

Así pues, en síntesis, el objetivo principal de este estudio se centra en analizar la manera en que se da la influencia de la L1 en la adquisición de la L2 –catalán y castellano- en el caso del alumnado rumano y chino escolarizado en Cataluña. Para tal análisis, hemos elegido dos lenguas tipológicamente muy distintas entre ellas. Por un lado, el rumano una lengua románica próxima al catalán y al castellano con las que comparte muchas similitudes lingüísticas, y por otro, el chino, una lengua aislante, no flexiva, muy alejada tipológicamente de las lenguas románicas estudiadas.

A lo largo del estudio van a ilustrarse los usos correctos e incorrectos de los participantes enfatizando las posibles diferencias entre estos hablantes de diferentes L1. Lo que nos proponemos no es trazar una línea divisoria entre las lenguas en cuestión, sino encontrar información útil sobre cuáles son las dificultades a las que se enfrentan más a menudo, la frecuencia y la relación posible con las estructuras de su L1. De suma importancia nos parece realizar una comparación entre los resultados obtenidos en catalán y castellano con los de sus iguales autóctonos y entre los grupos mismos de participantes de lengua rumana y china con tal de conocer los resultados del alumnado inmigrante respecto a otros participantes.

La finalidad directa de este trabajo se podría sintetizar concretamente en los siguientes aspectos:

1. Identificar y aportar evidencia sobre la influencia de la L1 (rumano y chino) en el proceso de adquisición de las segundas lenguas, catalán y castellano, en alumnos de sexto de Primaria, 2º y 4º de ESO.
 - a. Profundizar en la influencia de la primera lengua en la adquisición de segundas lenguas en el ámbito de la morfología, describiendo los usos correctos y erróneos comunes a los alumnos rumanos y chinos en catalán y castellano en aspectos que conciernen la flexión nominal y verbal.

- b. Establecer una jerarquía de los usos correctos y erróneos en el ámbito de la morfosintaxis basada en la frecuencia de palabras usadas y de los errores más representativos.
 - c. Comprobar si los alumnos adolescentes rumanos cometen menos errores en la flexión verbal que sus iguales los chinos, aspecto observado en el estudio de Gràcia (2008) con aprendices adultos de rumano y chino como L1.
 - d. Encontrar algunos efectos de la L1 con relación a las formas de tiempo, aspecto y modo, que los hablantes eligen en una L2, aspecto explorado por Collins (1999), y averiguar si como apunta Bardovi-Harlig (2000) la influencia de la L1 se da en cuestiones de detalle, y no de manera generalizada.
2. Analizar de manera diferenciada el nivel de competencia en catalán y castellano entre los hablantes de la L1, haciendo una comparación entre los grupos de alumnado de origen inmigrante a nivel de expresión oral, pero al mismo tiempo resaltando los usos correctos y erróneos cometidos por el alumnado rumano y chino en el sintagma nominal y verbal, su frecuencia y la relación con las estructuras de su L1.
3. Destacar los usos erróneos en otros aspectos morfosintácticos que destacamos como relevantes para demostrar las diferencias atribuibles a las L1 de los participantes.
- a. Realizar una descripción exploratoria de los errores en otras categorías morfosintácticas no flexivas, sin detenernos en analizar, como en el caso de la flexión verbal y nominal, los usos correctos de dichos aspectos.

Finalmente, cabe subrayar que los estudios sobre la morfología verbal y nominal son escasos en el ámbito de la lingüística aplicada tanto a nivel internacional como en el territorio español. Asimismo, faltan por completo estudios contrastivos con adolescentes bilingües que están adquiriendo al mismo tiempo dos segundas. Mediante este estudio,

intentaremos sacar a luz resultados que nos aporten información útil en este sentido, a partir de observar cómo la L1 influye en la adquisición del catalán y del castellano. En esta línea, es preciso mostrar cómo la L1 influye en la morfosintaxis de manera diferente en unos aprendices con una lengua materna en comparación con otros aprendices con otra lengua materna, que en nuestro estudio se concreta en hablantes rumanos y chinos.

8. METODOLOGÍA

8.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Para seleccionar los participantes del presente estudio se tuvieron en cuenta las variables más relevantes en relación con la adquisición de segundas lenguas, tal y como se han comentado en el capítulo 5 en el apartado 5.4. En concreto, se consideraron como fundamentales la edad de los sujetos y el tiempo de estancia. Por otra parte, otras variables relevantes, como el número y orden de las lenguas adquiridas y el grado de competencia en esas lenguas también se han tenido en cuenta, como veremos seguidamente. Además, teniendo en cuenta los objetivos del estudio se establecieron tres grupos de participantes en función de la lengua materna.

Así pues, en la elección de los sujetos para el presente estudio se optó por muestreo estadístico en función de la edad y del tiempo de estancia en España, en general y en Cataluña en particular. Seleccionamos un total de 60 alumnos de 12, 14 y 16 años (12 autóctonos y 48 alumnos inmigrantes) escolarizados en 6º de Primaria y en 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (Tabla 14). Los escolares inmigrantes eran de dos procedencias: 24 rumanos y 24 chinos.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, otro factor relevante para nuestra investigación fue el tiempo de estancia, y en consecuencia, elegimos dos categorías de sujetos en los tres niveles académicos:

- sujetos de menos de 3 años de estancia. De esta categoría quedaron excluidos los recién matriculados o los alumnos que llevaban menos de nueve meses en el sistema escolar catalán.
- sujetos de más de 3 años de estancia.

Teniendo en cuenta este aspecto clave, formamos grupos de 4 sujetos en la primera categoría, y 4 en la segunda categoría para cada curso escolar.

En lo que al alumnado autóctono concierne, y con el objetivo de poder comparar determinados resultados con el alumnado alóctono, seleccionamos 4 sujetos (2 catalanohablantes y 2 castellanohablantes) en cada curso, con un total de 12 alumnos.

Por lo que respecta el sistema de identificación de los sujetos elegimos la primera letra del nombre correspondiente a cada participante de nuestra muestra, **A** para designar a los autóctonos, **R** para los participantes rumanos y **C** para designar a los participantes chinos. Dichas letras están seguidas del signo menos o más y por la cifra 3 que diferencia el tiempo de estancia de un colectivo a otro. Así pues, la muestra de participantes que puede observarse en la Tabla 14, se esbozó de la siguiente manera:

A – alumnado autóctono

R-3 – alumnado rumano de menos de tres años de estancia

R+3 – alumnado rumano de más de tres años de estancia

C-3 – alumnado chino de menos de tres años de estancia

C+3 – alumnado chino de más de tres años de estancia

TABLA 14: Características de la muestra

Grupo	Sujetos	Curso	Edad ^a	L1	Estancia ^b
A	4	6º Primaria	11	Catalán/castellano	0
	4	2º ESO	14,25	Catalán/castellano	0
	4	4º ESO	15,5	Catalán/castellano	0
R-3	4	6º Primaria	11,25	Rumano	1,875
	4	2º ESO	14,25	Rumano	1,9
	4	4º ESO	15,75	Rumano	1,75
R+3	4	6º Primaria	12	Rumano	3,725
	4	2º ESO	14	Rumano	4,075
	4	4º ESO	15,75	Rumano	4,1
C-3	4	6º Primaria	11,25	Chino	2,825
	4	2º ESO	14,25	Chino	2,475
	4	4º ESO	16,25	Chino	2,325
C+3	4	6º Primaria	11,75	Chino	4,575
	4	2º ESO	14,25	Chino	5,85
	4	4º ESO	15,75	Chino	7,1

^a Edad media de los participantes

^b Tiempo de estancia medio de los participantes

Los alumnos y alumnas rumanos llevaban en España entre 1 y 6 años, mientras que el alumnado chino llevaba en el momento de la evaluación entre 2 y 10 años de estancia. Según las medias mostradas en la Tabla 14, el alumnado chino muestra un tiempo de estancia mayor en relación con el alumnado rumano. En otras palabras, podemos apreciar que los R-3 no llegan a los dos años, en comparación con sus iguales chinos C-3 que superan los dos años en los tres cursos escolares. En cuanto a los alumnos con mayor tiempo de estancia, podemos observar que los R+3 son superados por el grupo C+3. Mientras los primeros apenas pasan de 4 años, los C+3 llegan a una media de más de 5 años.

Hay que destacar que a la hora de seleccionar los sujetos para nuestra investigación, nos confrontamos con dificultades para encontrar alumnado chino matriculado en el sistema bilingüe catalán. Por este motivo optamos por entrevistar y considerar en la muestra a un alumno chino de 4º de la ESO nacido en España.

Por otra parte, en 6º de Primaria los sujetos tenían edades entre 10 y 12 años, en 2º de la ESO, 14 y 15 años, y finalmente, en el 4º de la ESO sus edades oscilaban entre 15 y 17 años. Cabe mencionar que los participantes de la muestra tenían en el momento de la evaluación aproximadamente la misma edad en función del curso escolar en el que estaban matriculados.

Respecto a las lenguas familiares de los participantes cabe apuntar que los participantes autóctonos eran bilingües, es decir, dominaban las dos lenguas oficiales el catalán y el castellano, y el alumnado inmigrante tenía el rumano o el chino mandarín respectivamente como lenguas maternas. Este aspecto también queda reflejado en la Tabla 14. En lo referente a otras lenguas adquiridas antes de llegar a España, los datos de las entrevistas muestran que algunos participantes afirmaron saber muy poco inglés, idioma estudiado en sus países de origen, pero con una cantidad reducida de horas. La mayoría de ellos no tenían conocimientos de otras lenguas extranjeras, por lo que esta variable fue descartada de nuestro estudio. Al preguntarles por el nivel de catalán y castellano que tenían antes de su llegada a España, la gran parte de alumnado afirmó no tener ningún conocimiento sobre las dos lenguas. En algunos casos, los alumnos rumanos manifestaron conocer algunas palabras en castellano gracias a la televisión rumana que ofrece películas y telenovelas latinoamericanas en diferentes cadenas. A todo esto, hay que añadir que una de las características en el caso de los participantes rumanos es que en su país de origen las películas de la televisión están en su versión original, lo que puede suponer cierto conocimiento de lenguas extranjeras. Por lo que al catalán respecta, los participantes afirmaron no haber tenido ninguna información o conocimiento sobre este idioma. Aún más, pensaban que en Cataluña sólo se estudiaba

castellano, y desconocían por completo el contexto bilingüe al que debían enfrentarse una vez escolarizados en el sistema bilingüe catalán.

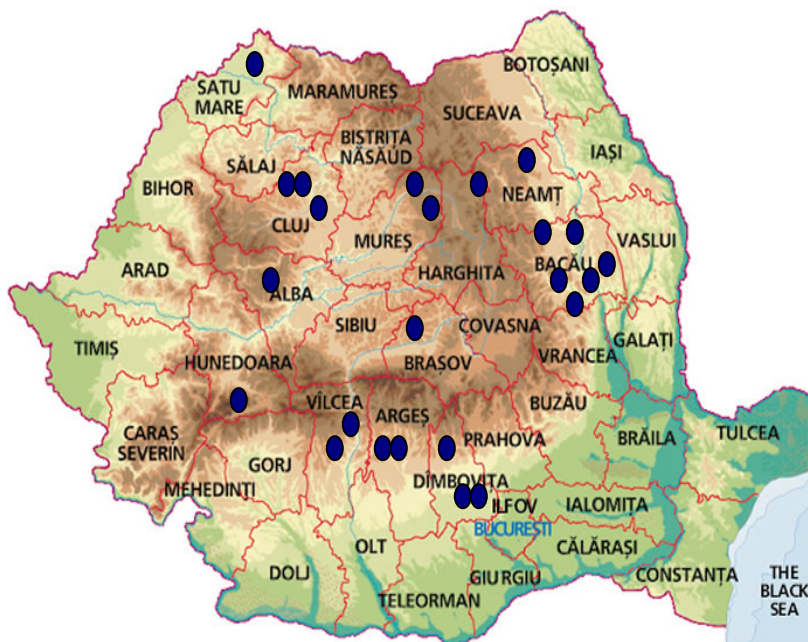
Al mismo tiempo cabe destacar que la mayoría de los alumnos rumanos provenían de pueblos situados en las zonas del sur y noroeste de Rumania, sobre todo de departamentos de Bacau, Neamt, Valcea, Dâmbovița, Alba y Târgoviște que aparecen reflejados en el mapa de Rumania (Mapa 3), lugares bastante desfavorecidos económicamente y caracterizados, entre otros aspectos, por el aumento del paro, la drástica reducción de la producción y el empleo, así como por el aumento de las desigualdades sociales. Referente al colectivo chino es preciso mencionar que los alumnos procedían de tres zonas importantes: el distrito de Qingtian, la ciudad de Shanghai y Zhanjiang (Mapa 4), los principales lugares de origen de los inmigrantes chinos asentados en España y Cataluña, cuestión ampliamente analizada en el capítulo I sobre la inmigración.

El presente estudio se realizó en trece escuelas e institutos de Lleida y sus comarcas, entre los cuales ocho en Lleida: Joan XXIII, Escola del Treball, Federic Godàs, Gili Gaya, Guindàvols, Joan Oró, Josep Lladonosa, el IES concertado L'Anunciata, y cinco escuelas en la comarca leridana: CEIP Gaspar de Portolà (Balaguer), IES Lo Pla d'Urgell (Bellpuig), CEIP Joaquim Palacín (Bellvís), IES Josep Vallverdú (Borges Blanques) y CEIP Blanca de Vilallonga (La Portella). Dichos centros fueron seleccionados en función de la presencia del alumnado rumano y chino. Por lo que se refiere al colectivo autóctono, preferimos coger de un mismo centro de manera aleatoria tanto a los de habla materna catalana como a los de habla materna castellana, es decir, la muestra de alumnado autóctono de 6º de Primaria fue escogida del CEIP Gaspar de Portolà de Balaguer y los sujetos de 2º y 4º de ESO del IES Josep Lladonosa de Lleida.

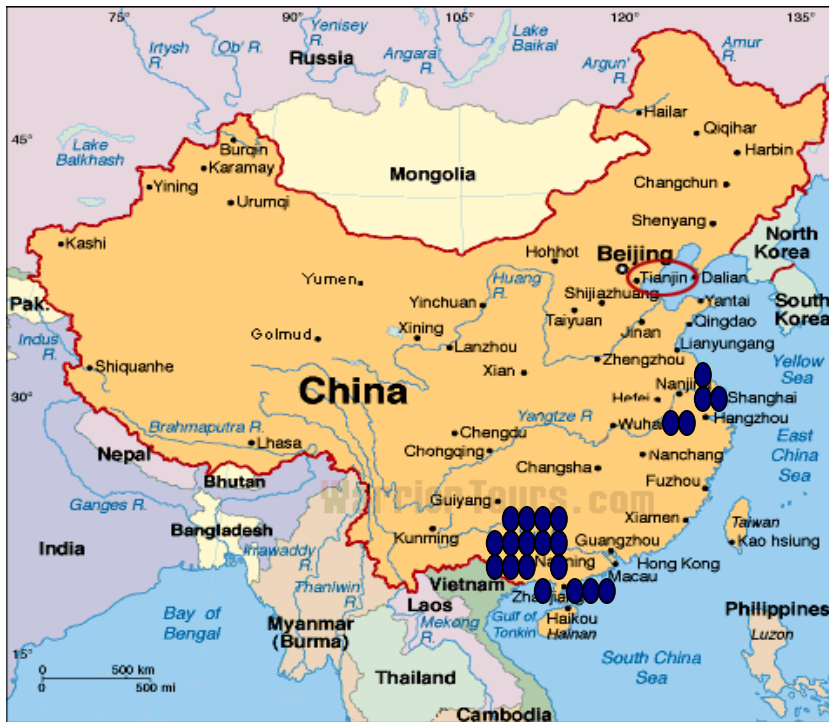
Para llevar a cabo nuestra investigación contamos con la ayuda del Departament d'Educació de Lleida que nos puso en contacto con la dirección y personal docente de los centros mencionados dándonos los permisos necesarios para la realización de las

entrevistas. Una vez haber podido acceder a los centros, explicamos a los directores el propósito de nuestra investigación y les ofrecimos toda la información que necesitaban respecto a los temas que se iban a tratar durante la entrevista. En algunas ocasiones entregamos al equipo directivo una guía con los pasos y recomendaciones para llevar a cabo las entrevistas. Asimismo, establecimos un primer contacto con los alumnos en el cual se les informó de manera general sobre el tema de la investigación y las características de las entrevistas a desarrollar. Cabe decir que dichas entrevistas se hicieron a cada uno de los sujetos por separado, y con una duración de 20 a 30 minutos cada una, excepto las realizadas con alumnado autóctono que fueron de menos duración, probablemente, al dominar bien las dos lenguas, este colectivo no necesitaba mucho tiempo para contestar a las preguntas y narrar la historia. Se optó por la utilización de dos grabadoras, una para la prueba en catalán y otra para la prueba en castellano con la finalidad de registrar las entrevistas y facilitar su transcripción. Durante las entrevistas se tomaron pocas notas para evitar la distracción de los alumnos y éstas fueron básicamente para facilitar la labor del investigador a la hora de transcribir la información.

Mapa 3: Lugares de origen del alumnado rumano participante en el estudio



Mapa 4: Lugares de origen del alumnado chino participante en el estudio



8.2. PROCEDIMIENTO

8.2.1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

Con el fin de evaluar sus conocimientos en lengua catalana y castellana recurrimos a dos entrevistas semiabiertas o semiestructuradas una en catalán y otra en castellano elaboradas según el mismo guión, que ofrecían preguntas predeterminadas y cerradas, pero que al mismo tiempo dejaban un amplio margen al entrevistador y a los alumnos entrevistados para preguntar y responder de forma abierta. Mediante la entrevista logramos “generar” una serie de datos, pues las respuestas de cada sujeto a las preguntas semiabiertas, nos aportó información valiosa sobre lo que pensaba, sobre sus experiencias, ideas y visión particular del mundo. Las entrevistas se llevaron a cabo en un estilo informal, conversacional y coloquial. El tipo de preguntas se basaban en experiencias pasadas, conductas personales y opiniones, pero sobre todo estaban centradas en conocer los sentimientos y las emociones de los alumnos respecto a sus vivencias y cómo les afectó personalmente para aprender la L2 y para integrarse a la comunidad escolar. El guión que contenía las preguntas fue proyectado con un sentido telescópico, desde lo más sencillo hasta lo más complejo. Este guión fue elaborado para la investigación y sirvió de orientación para buscar la información que nos habría de permitir detectar los usos correctos y los errores morfosintácticos que comete el alumnado entrevistado en todas las producciones orales. Las preguntas de la entrevista se pueden categorizar en tres apartados:

1. Preguntas generales, que nos sirvieron para eliminar la tensión inicial que crea toda entrevista y permitir que el alumno se sienta relajado y en confianza para empezar a hablar, así como durante la entrevista para obtener información no relacionada directamente con el alumno, sino sobre su familia o amigos. Éstas serían las preguntas: “¿Cómo te llamas y cuántos años tienes?, ¿En qué ciudad o pueblo has nacido? ¿Y tus padres?, ¿Cuándo has llegado a España y en qué lugares has vivido hasta ahora?, ¿Qué profesión tenían tus padres en el país de origen? Pero, en España, ¿en qué están trabajando?, ¿Cuántos hermanos tienes?”, etc.

2. Preguntas sobre la lengua habitual que los alumnos usan en su hogar, en las relaciones de amistad, etc. y cuestiones sobre aspectos particulares del aprendizaje y conocimiento de lenguas. Éstas serían las preguntas: “¿En qué lengua te comunicas con tu familia?, ¿Sabes leer y escribir en tu lengua?, ¿Haces algún curso de tu lengua aquí?, ¿Te gustaría matricularte en un curso impartido en tu lengua?, ¿Crees que el rumano / el mandarín en una lengua importante y debes conocerlo muy bien?, ¿Estudiabas alguna lengua extranjera en tu país?, Antes de venir a España, ¿tenías conocimientos previos de castellano o de catalán?, ¿Dónde y cuándo aprendiste el castellano y el catalán?”, etc.

3. Preguntas sobre el contexto escolar, la relación con los compañeros y el personal docente de la escuela, la manera de trabajar en clase y fuera del aula, como por ejemplo, preguntas de tipo: ”En la escuela, ¿qué asignaturas te gustan más? ¿A qué asignaturas dedicas más tiempo?, ¿Hay alguna diferencia entre la escuela en tu país y la de aquí?, ¿Trabajas o estudias a menudo con tus compañeros de clase? ¿De qué países son los compañeros con los que te relacionas en el patio, en el aula o fuera de la escuela?, ¿De qué nacionalidad es tu mejor compañero de clase? ¿Qué sabes sobre él?, ¿Cómo te gusta trabajar, de manera individual, o en parejas o en grupo?”, etc.

4. Preguntas sobre preferencias personales, cuyo objetivo era conocer lo que pensaban respecto a algo concreto. Éstas serían las preguntas: “¿Qué aficiones tienes? ¿Cómo pasas el tiempo libre?, ¿Te gusta leer por placer? ¿Qué lees y de qué manera? Algo que te interesa: una historia, un poema, un horóscopo, un test de personalidad, los titulares de los periódicos, la letra de una canción preferida. Por la noche, en la cama, ¿lees una novela que te resulte entretenida?, ¿Usas recursos que existen en Internet para aprender castellano / catalán: cursos on-line, diccionarios, u otras actividades para el aprendizaje de estos idiomas?”

Por último, recurrimos a un cuento representativo utilizado en numerosas investigaciones⁹¹ sobre transferencia lingüística, *The Frog Story*, con su nombre completo *Frog, Where are You?* (Mayer, 1969), que los alumnos debieron explicar a partir de 24 viñetas. El objetivo principal en la elección de este cuento era observar más detalladamente la manera de narrar de los alumnos una historia, donde un ser animado en este caso el niño enfrentado a un problema, el de buscar a una rana, atraviesa por una serie de acontecimientos que le conduce a una meta. Además de ser un marco idóneo para la especulación sobre motivos y metas, causas y consecuencias, la presencia de este tipo de relato monológico de una estructura fija ayuda, tanto al recuerdo, como a la organización de la historia. Los alumnos tuvieron que explicar una narración compleja, en la que se juntaban la concatenación de distintas secuencias “complicadas” de la historia con el aumento de los personajes, mediante los tiempos verbales del pasado. Las imágenes del cuento, cumplen una importante función: sustituyen al objeto, describen secuencia de acciones o señalan relaciones, y en consecuencia, fueron de gran ayuda para los alumnos, puesto que establecieron un marco de referencia para la interpretación del habla en L2. Cabe mencionar que contar una historia exige un trabajo de memoria que representa una sobrecarga cuando no se domina bien el tema o la lengua. La descripción de la historia a partir de las viñetas resultó ser un instrumento útil para la compilación del material. Los temas se adaptaron al perfil de los alumnos y fueron lo bastante interesantes y abiertos para que se encontraran en una buena disposición para reflexionar y hablar sobre ellos. En algunas ocasiones, el investigador ayudó al sujeto a través de preguntas a organizar y establecer con claridad el hilo de la narración.

⁹¹ Algunos estudios publicados en Berman y Slobin (1994) recurrieron a este cuento para analizar el uso de los verbos en niños de distintas L1. Por ejemplo, los hablantes de inglés y alemán en su discurso oral se referían únicamente a una o dos acciones, mientras los hablantes de español y hebreo tendían a segmentar el mismo episodio en tres acciones separadas. Posteriormente, otros trabajos de Kellerman (2001) y Vermeulen y Kellerman (1999) demostraron que al contar esta historia, se da a menudo la transferencia de la L1 en los hablantes que usan la L2. Por consiguiente, lo que determina si una viñeta describe sólo una acción (Rossiter, Derwing y Jones, 2008) puede depender de la L1 y de la cultura del hablante, y por lo tanto, estas mismas condiciones hacen que las secuencias a narrar del cuento tengan un interés especial para investigar la transferencia lingüística (Sánchez y Jarvis, 2008). Otra historia parecida a *The Frog Story* es *The Dog Story*, adaptada de Heaton (1966) que también se ha utilizado en varias investigaciones en Barcelona (Muñoz, 2006).

Aparte de la narración del cuento, a lo largo de la entrevista los alumnos tuvieron otras ocasiones para contar un libro, una película, un cuento de sus países, un cómic, una serie de la televisión, un programa deportivo, un documental, etc., con la finalidad de usar los tiempos pasados. Para insistir en estos tiempos verbales, a veces difíciles para el alumnado de otras L2, se les pidieron que describieran sus ciudades o pueblos natales, presentando algunas características geográficas, demográficas, sociales y económicas, explicar cómo celebraban una fiesta importante en sus países y un plato típico que les gustaba comer cuando estaban en sus lugares de origen.

Con el objetivo de conocer su competencia en otros tiempos y modos verbales como el futuro del indicativo o el condicional presente o pasado, se les hicieron preguntas del tipo: “Si hoy fuera tu cumpleaños, ¿cómo lo celebrarías?, Si hubieras podido elegir entre quedarte a Rumania / China y venir a España, ¿qué hubieras elegido?, ¿Te gustaría dentro de algunos años volver a tu país?”, etc. Estos intercambios comunicativos entrenan la elaboración de hipótesis y planes. La predicción implica basarse en los acontecimientos actuales para proyectarlos hacia el futuro, hipotetizando y valorando lo posible y lo probable.

A pesar de que se realizaron básicamente las mismas preguntas a todos los sujetos de la muestra, en algunas ocasiones los investigadores consideraron oportuno variar algunas de ellas, bien matizándolas, o bien obviándolas para permitir la continuidad de la comunicación fluida en la entrevista. Por otro lado, también se añadieron preguntas con el fin de aclarar algún aspecto que nos pareció relevante, o bien para indagar más a fondo, siguiendo la línea del discurso del sujeto entrevistado. El orden de las preguntas también pudo variar de una entrevista a otra, ya que éstas se realizaban según iba sucediéndose la entrevista. Los alumnos elaboraron sus respuestas desde la coherencia y el conocimiento que tenían sobre los temas tratados, lo cual dio lugar a que fueran elaborando su discurso con independencia del guión del investigador. A su vez, el entrevistador aprovechó esta situación para interrogar sobre los aspectos que le interesaban sin romper la lógica que guiaba las frases del alumno, incluso olvidándose del guión que llevaba preparado para la ocasión.

Las entrevistas se realizaron entre los meses abril y mayo de 2009 en catalán y castellano, las dos lenguas vehiculares en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos, por personas entrenadas a tal efecto.

Una vez realizadas las entrevistas se procedió a la transcripción y posterior análisis de los datos obtenidos tratados tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. De acuerdo con Odlin (2003), para llevar a cabo con éxito este estudio es necesario un tratamiento estadístico de los datos obtenidos, hecho realizado por lo menos en lo que respecta a la descripción cuantitativa de los usos correctos y de los errores producidos los estudiantes. En lo que atañe a los resultados obtenidos, fue fructífero seguir la senda de la codificación de datos dentro del programa CHILDES (MacWhinney y Snow, 1985, 1990). Recurrimos al paquete de programas CLAN específicamente diseñados para analizar los archivos que contienen las transcripciones. Precisamente, para nuestro análisis aplicamos los programas *FREQ* y *KWAL*. Gracias a este programa, obtuvimos datos exactos mediante un sistema de transcripción documentado y automatizamos el proceso de análisis de datos.

Con el propósito de identificar qué variables independientes podrían explicar mejor el comportamiento lingüístico de los sujetos, en el primer capítulo de resultados se ha realizado un primer análisis basado en dos indicadores: un indicador acerca de la diversidad léxica (la relación entre *types* y *tokens*) y un indicador acerca de la realización incorrecta de los sujetos (la proporción de errores). La elección de estos indicadores se ha realizado teniendo en cuenta que se trata de dos valores que permiten, por una parte, valorar la riqueza del habla de los participantes y, por otra, sus dificultades.

La obtención de datos estadísticos se realizó con ayuda del programa SPSS 15,0 para Windows. Dado que las características y dimensiones de la muestra no cumplían los supuestos básicos del análisis de varianza paramétrica, las comparaciones intergrupales se realizaron con el estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis. Posteriormente, se empleó el estadístico no-paramétrico U de Mann-Whitney, para hallar las diferencias

entre grupos contrastados dos a dos y la prueba de signos Wilcoxon para identificar las diferencias intra-grupales.

8.2.2. ANÁLISIS DE LAS TRANSCRIPCIONES Y SISTEMA DE CODIFICACIÓN

Como hemos mencionado, para nuestra investigación, se analizó y transcribió el contenido de cada una de las entrevistas mediante el sistema CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) perteneciente al sistema CHILDES Project, al objeto de optimizar tanto el proceso de transcripción como el del análisis, en este caso, los usos correctos y el recuento de errores morfosintácticos. Valoramos el orden estructural narrativo, la proporción de las partes del discurso, la precisión léxica y adjetivación de las palabras, la repetición, la información incompleta que dificultó la comprensión del texto.

En cuanto a la segmentación de los enunciados, se consideró enunciado a todo segmento del discurso con una determinada estructura entonativa –marcada en su principio y en su final por una modificación de la entonación y por la presencia de pausa- y con una estructura sintáctica única. Idealmente se trata de oraciones completas, sin embargo, en ocasiones, en el discurso oral se encadenan secuencias de palabras que no forman una oración en términos sintácticos. De modo que, para las producciones orales se tuvo en cuenta que el enunciado expresara un pensamiento completo tal y como se propone en Miller y Chapman (2004).

El programa CHAT utilizado para las transcripciones contiene tres tipos diferentes de líneas: encabezados, líneas principales y líneas dependientes. Es imprescindible respetar la forma de todas las líneas. Los encabezados presentan los datos importantes de una transcripción, y siempre empiezan con @. En nuestro estudio, utilizamos datos sobre los participantes (código del nombre, edad, género, fecha de nacimiento del hablante), lengua en la que se desarrolló la prueba, sea catalán o castellano, nombre del encuestador, fecha de la realización de las pruebas, lugar de la administración de las pruebas.

En las líneas principales, se transcribe todo lo que los participantes dicen, sin omitir nada. Cada línea comienza con un asterisco seguido por el código del participante y la frase transcrita en minúscula. Asimismo se marcan con los símbolos utilizados por el sistema CHAT las pausas, las repeticiones, el cambio de registro lingüístico, las interrupciones.

Finalmente, las líneas denominadas dependientes, se intercalan entre las líneas principales y presentan códigos, comentarios, acontecimientos, etc., y no llevan puntuación final.

La parte más interesante y valiosa de las transcripciones es la codificación, que se sitúa en una línea dependiente ubicada inmediatamente después de cada línea principal, cuyo símbolo es % seguido de tres letras en minúscula. En el presente trabajo, esta línea es %*cod*, utilizada para codificar los verbos correctos e incorrectos, %*spa* para codificar los sustantivos propios y comunes correctos e incorrectos, y %*err* para codificar los demás errores, incluidos en la categoría *otros*.

Para codificar las entrevistas, hemos utilizado una línea de codificación encabezada por el símbolo \$ seguido por la primera letra que representa la abreviatura de lo que hemos codificado: ej: \$V (verbo), \$N (nombre), \$E (error), \$EO (errores categoría *otros*), etc. La codificación de los sintagmas nominales, verbales, preposicionales, etc., consta de cuatro partes separadas por dos puntos (:). La primera parte corresponde al símbolo de lo que estamos codificando. La segunda corresponde al tiempo y el modo de las formas verbales, o a la clase de nombre con o sin artículo definido, indefinido, etc. Las dos últimas partes corresponden a las personas, formas verbales o al nombre y género del nombre que codificamos.

Cabe mencionar que en la transcripción no puede haber dos líneas dependientes iguales tras una misma línea principal. Cuando necesitemos emplearlas se transcribirán seguidas y separadas por una pausa como en el ejemplo:

VAL: <i> [/] i quan vaig [] a l'escola sempre m'acompanyava l'avia.

%spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:fs

%cod: \$V:PRE:1ps:vaig-E \$E:VC:PRE=IPF \$V:IPF:3ps:acompanyava

Para codificar los errores producidos por el alumnado rumano y chino, utilizamos unos códigos diferenciados para cada uno de ellos, es decir codificamos errores de comisión, omisión y adición. Los errores de comisión son los cometidos por los hablantes al confundir una forma de una palabra por otra. Los errores de omisión son los que provoca la agramaticalidad del sintagma por la falta de un elemento necesario dentro de una frase. Los errores de adición son los elementos sobrantes que aparecen en una frase y llevan a la incomprensión del texto.

En el caso de los verbos, consideramos errores de comisión los de persona, cuando el hablante confundió una persona con otra, los de tiempo, al equivocarse en la utilización de los tiempos y, en general, las formas verbales erróneas utilizadas en lugar de otras.

Respecto a los sintagmas nominales, analizamos tres clases de errores: de concordancia, de género y los dos en conjunto. La concordancia gramatical es la correspondencia de género y número entre sustantivo y determinantes o adjetivos, y la igualdad de número y persona entre sujeto y verbo. Los errores de concordancia que analizamos son a nivel de género, de nombre, de género y nombre, adjetivo/sustantivo y sujeto/verbo.

Ejemplos de comisión de verbos en el sintagma verbal y de preposiciones en la categoría “otros”.

*MOL: **ha+entrado** [*] otra vez **a** [*] la operación.

%spa: \$N:ind+N:fs \$N:def+N:fs

%cod: \$V:PER:3ps:ha+entrado \$E:VC:PER=PAC

%err: \$EO:COM:a=en

Ejemplos de adición de artículo determinado en el sintagma nominal

*LUA: sí vamos con **el** [*] moto pero ahora ha+tenido un accidente y
 está el [*] moto a reparar, pero esta semana se lo traerán.
 %spa: \$N:def+N:fs-E \$E:NA:def=0 \$N:ind+N:ms \$N:def+N:fs-E
 \$E:NC:def:el=la \$N:dem+N:fs
 %cod: \$V:PRE:1pp:vamos \$V:PER:3ps:ha+tenido \$V:PRE:3ps:está
 \$V:INF:X:reparar \$V:FUT:3pp:traerán

Ejemplos de omisión de preposición y pronombre en la categoría “otros”

*LUA: y entonces escucha un ruido y le dice **el** [*] perro que se calle que
 mire **0lo** que hay allí.
 %spa: \$N:ind+N:ms \$N:def+N:ms
 %cod: \$V:PRE:3ps:escucha \$V:PRE:3ps:dice \$V:SUB:3ps:se+calle
 \$V:SUB:3ps:mire \$V:PRE:X:hay
 %err: \$EO:OMI:PRP:a \$EO:OMI:PRO:lo

Además un elemento muy valioso fue la codificación de los usos correctos verbales y nominales para comparar con los errores que cometen los alumnos a nivel morfológico y sintáctico. Cuando el hablante reformuló su discurso, codificamos sólo la parte elegida como correcta por el emisor.

En el caso de las repeticiones, si eran voluntarias codificamos sólo una vez el sintagma; si eran voluntarias (por énfasis) codificamos cada vez que aparecía el SV o SN o alguno de sus elementos.

Cuando pasamos a otro discurso del hablante totalmente diferente del anterior, como por ejemplo describir según las viñetas presentadas la historia de la rana, encabezamos el cuento con **@Bg** y lo finalizamos con **@Eg**.

@Bg

*SMC: mira la historia y explícame lo que pasa.

*CHE: habla de un niño que tiene un perro y una rana.

%spa: \$N:ind+N:ms \$N:ind+N:ms \$N:ind+N:ps

%cod: \$V:PRE:3ps:habla \$V:PRE:3ps:tiene

*CHE: entonces deja 0a la rana allí y <se coge a> [//] se lleva a una
ranita.

%spa: \$N:def+N:ps \$N:ind+N:ps

%cod: \$V:PRE:3ps:deja \$V:PRE:3ps:se+lleva

*SMC: muy bien.

@Eg

Tenemos que mencionar que en la parte final del trabajo se explicarán de manera pormenorizada todos los símbolos utilizados en las transcripciones en el manual de codificación anexo (Anexo 1), junto con ejemplos de transcripción y codificación en las dos lenguas del alumnado autóctono, rumano y chino, que serán presentados en el Anexo 3.

9. RESULTADOS GENERALES

Este capítulo se divide en dos partes: la primera, en la cual vamos a mostrar los datos obtenidos a partir del análisis de diversos indicadores acerca del comportamiento lingüístico de los sujetos y, la segunda, en la que presentaremos los resultados de la influencia de la L1 en la adquisición de la L2 (catalán y castellano).

En relación con las posibles variables influyentes, en primer lugar vamos a realizar una comparación entre los resultados obtenidos en dos indicadores o variables dependientes que merecen especial consideración en un estudio de este tipo: la diversidad léxica o variedad del vocabulario y la proporción de errores. Ambos indicadores se mostrarán en las dos lenguas estudiadas, catalán y castellano.

A partir de este análisis, de tipo exploratorio, podremos concretar qué tipo de variables constituyen las variables independientes o factores a tener en cuenta en la explicación del tipo de aprendizaje de los participantes.

Las variables independientes que hemos tenido en cuenta en este primer apartado por estar referidas en los estudios sobre el tema o bien por considerarse relevantes en el aprendizaje de segundas lenguas o bien por ser variables de control son: tiempo de estancia, sexo, edad (curso de los sujetos) y lengua materna.

9.1. VARIABLES EXPLICATIVAS DEL APRENDIZAJE DEL CATALÁN Y EL CASTELLANO

Tras efectuar los análisis estadísticos correspondientes, hemos hallado que las variables sexo y curso de los sujetos no son variables explicativas de los dos indicadores que hemos escogido, la TTR y la proporción de errores totales en las dos lenguas estudiadas. Cuando comparamos los grupos de participantes entre ellos, las diferencias no son significativas estadísticamente ($p > 0,05$). La variable curso de los sujetos es una

variable relacionada con la edad de los mismos, pero no son variables idénticas, por este motivo, también hemos analizado la influencia de la variable edad de los sujetos y las diferencias resultan significativas en cuanto a la proporción de errores en catalán ($\chi^2=16,836$, $p=0,018$). Sin embargo, al realizar las comparaciones entre grupos hemos hallado que los resultados se deben al grupo de autóctonos. Sin el grupo de autóctonos, la variable edad no resulta significativa ($p>0,05$). Por una parte, el grupo de autóctonos no constituye un grupo de estudio principal en este trabajo, por otra parte, se trata de una muestra más reducida que la del resto de participantes. Por ello, consideramos que esta diferencia no afecta a los análisis acerca de las diferencias entre los grupos de estudiantes inmigrantes que centran el interés de esta investigación.

La variable tiempo de estancia de los sujetos sí resulta estadísticamente significativa en cuanto a la cantidad de errores que los estudiantes cometen, tanto en catalán (χ^2 42,518, $p=0,039$) como en castellano ($\chi^2=46,474$, $p=0,016$). Este resultado es esperable en tanto que los alumnos autóctonos han de cometer menos errores en catalán y castellano que sus compañeros que están aprendiendo estas lenguas. De hecho, si no tenemos en cuenta a los alumnos autóctonos, las diferencias dejan de existir y no resultan significativas a nivel estadístico ($p>0,05$). Por otra parte, en relación con la diversidad de vocabulario no se observan diferencias significativas ($p>0,05$).

En cuanto a la variable grupo de los participantes, que recordemos que dividía los participantes en relación con su procedencia y su tiempo de estancia en Cataluña, se observan diferencias significativas en cuanto a la proporción de errores cometidos en ambas lenguas de aprendizaje y también en la diversidad léxica en catalán ($p<0,05$). Sin el grupo de autóctonos estas diferencias siguen existiendo, excepto en la diversidad de vocabulario.

Así pues, la variable independiente que se muestra con poder explicativo es la variable grupo. Esta variable, además incluye la variable tiempo de estancia que ha mostrado también diferenciar entre estudiantes autóctonos y estudiantes inmigrantes y, por supuesto, la variable lengua materna que constituye el eje de gran parte de los

análisis que vamos a realizar. Por este motivo, en los siguientes apartados de este capítulo las diferentes variables dependientes van a analizarse en relación con este factor.

9.1.1. ANÁLISIS DE LA CANTIDAD DE HABLA EN CATALÁN Y EN CASTELLANO

En este apartado se presentarán y describirán los resultados relacionados con la cantidad de habla de los participantes. Estos resultados hacen referencia a la duración de la entrevista semi-estructurada, así como al total de palabras y enunciados emitidos por los participantes.

En la siguiente tabla (tabla 15) pueden observarse los resultados acerca del total de palabras y de enunciados así como de la duración de la entrevista realizada en lengua catalana.

TABLA 15. Duración, total palabras y enunciados en lengua catalana^a

Grupo	A		R -3		R +3		C -3		C +3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Duración^b	11 (2)	11	19 (6)	19	16,7 (3)	17	26,0 (6)	26	20,7 (5)	22	A<R-3 A<R+3 A<C-3 A<C+3 R-3<C-3 R+3<C-3 C+3<C-3 R+3<C+3
Palabras	786 (252)	671	924 (486)	847	1034 (416)	1024	944,0 (452)	948	1112 (644)	876	n. s.
Enunciados	109,2 (41)	106	149 (63)	146	153 (64)	154	158,7 (38)	163	143,4 (83)	106	n.s.

^a Medias (desviaciones típicas)

^b En minutos

La prueba de Kruskal Wallis muestra que las diferencias entre grupos en cuanto al total de palabras ($\chi^2=2,731$, $p= ,604$) y de enunciados ($\chi^2=7,123$, $p= ,130$) no son estadísticamente significativas. La duración de las grabaciones sí muestra diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2= 34,918$, $p< 0,001$).

En un análisis más detallado de los valores de la tabla 15, se observa que los participantes autóctonos hablan durante una cantidad menor de tiempo, siendo esta diferencia estadísticamente significativa en la comparación con todos los demás grupos ($p < 0,05$). Además, los C-3 hablan durante más tiempo que los demás grupos de participantes ($p < 0,05$). También la diferencia entre R+3 y C+3 roza la significación ($Z = -1,977$, $p = 0,052$).

Sin embargo no por sostener durante más tiempo una conversación emiten más o menos palabras o enunciados. De hecho, como puede observarse en la tabla 15, los participantes C-3 y C+3 emiten una cantidad de palabras y enunciados similar a los participantes R-3 y R+3. Por este motivo, podemos considerar que los grupos son equiparables en cuanto a la cantidad de habla.

En cuanto a los resultados obtenidos en lengua castellana, los resultados se ofrecen en la tabla 16.

TABLA 16. Duración, total palabras y enunciados en lengua castellana^a

Grupo	A		R-3		R+3		C-3		C+3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Duración^b	15 (4)	14	20,6 (7)	22	21,5 (3)	22	21,3 (5)	21	22,8 (5)	24	A<R-3 A<R+3 A<C-3 A<C+3
Palabras	993 (449)	869	1351 (772)	1278	1362 (299)	1315	809,6 (482)	575	1274 (516)	1063	C-3<A C-3<R-3 C-3<R+3 C-3<C+3 A<R+3
Enunciados	154,7 (70)	145	219 (122)	188	212 (65)	202	149,1 (75)	132	177,1 (69)	145	n.s.

^a Medias (desviaciones típicas)

^b En minutos

La prueba de Kruskal Wallis muestra que las diferencias entre grupos en cuanto al total de enunciados ($\chi^2 = 8,598$, $p = 0,72$) no son estadísticamente significativas. Sin embargo,

la duración de las grabaciones muestra diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=16,886$, $p=0,002$) y también el número total de palabras ($\chi^2=12,790$, $p=0,012$).

En lo relativo a la duración de la entrevista en lengua castellana, al realizar las comparaciones entre grupos, se halló que los participantes autóctonos muestran unos valores más bajos en las variables estudiadas, al igual que en el caso del catalán. El análisis estadístico de los valores de la tabla 16 indica que los participantes autóctonos hablan durante una cantidad menor de tiempo, siendo esta diferencia estadísticamente significativa en la comparación con todos los otros grupos ($p<0,05$). La comparación entre los demás grupos no arroja diferencias significativas.

En cuanto a las diferencias encontradas en cuanto al número total de palabras, se deben a los C-3 quienes, como grupo, emiten una cantidad menor de palabras que los demás participantes ($p<0,05$). Sin embargo, en cuanto al número total de enunciados no difieren significativamente del resto de los grupos. También se halla una diferencia significativa puntual en la comparación entre autóctonos y R+3 en cuanto al número total de palabras ($\chi^2= -2,367$, $p=0,017$). Así pues, teniendo en cuenta los matices comentados, fundamentalmente en cuanto al grupo C-3, podemos considerar que los grupos son equiparables en cuanto a la cantidad de habla en castellano.

9.1.2. TTR, REPETICIONES, REFORMULACIONES Y PRÉSTAMOS EN CATALÁN Y CASTELLANO

La prueba de Kruskal Wallis muestra que las diferencias entre grupos en cuanto a la relación entre types y tokens o diversidad léxica en catalán ($\chi^2=12,723$, $p=0,013$) son estadísticamente significativas. Sin embargo, los análisis acerca de la proporción de repeticiones y de reformulaciones en catalán no arrojan diferencias significativas ($\chi^2=2,329$, $p=0,675$) y ($\chi^2=3,869$, $p=0,424$) respectivamente.

TABLA 17. Diversidad léxica, repeticiones, reformulaciones en lengua catalana^a

Grupo	A		R-3		R+3		C-3		C+3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
TTR	0,39 (0,05)	0,39	0,34 (0,05)	0,35	0,34 (0,05)	0,34	0,30 (0,07)	0,30	0,33 (0,07)	0,35	A<R-3 A<R+3 A<C-3 A<C+3 R-3<C-3
Repeticiones	19,3 (11,7)	14,00	23,5 (21,7)	16,00	20,9 (16,6)	15,5	27,7 (17,5)	28,0	23,9 (29,2)	11,00	n. s.
Reformulaciones	9,83 (10,0)	6,00	11,92 (13,4)	7,00	14,50 (14,2)	9,00	16,42 (8,47)	17,0	12,92 (15,0)	5,00	n. s.

^a Medias (desviaciones típicas)

En cuanto a la relación entre types y tokens, se hallan diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los hablantes autóctonos y todos los demás grupos. La comparación entre R-3 y R+3 no resulta significativa, pero la comparación entre R-3 y C-3 sí da diferencias en el límite de la significación ($Z = -1,935$; $p = 0,052$). Las demás comparaciones entre grupos no dan resultados significativos ($p > 0,05$). Por tanto, en general se observa que los alumnos autóctonos disponen de una mayor variedad de vocabulario en catalán frente a los alumnos inmigrantes. Además se aprecia que entre los inmigrantes, los rumanos obtienen una mayor diversidad léxica durante los primeros años de su residencia en Cataluña, mientras que los alumnos chinos requieren de más tiempo para alcanzar una variedad de vocabulario similar.

Los valores acerca de la diversidad léxica (types / tokens), repeticiones y reformulaciones en castellano se ofrecen en la tabla 18.

TABLA 18. Diversidad léxica, repeticiones, reformulaciones en lengua castellana^a

Grupo	A		R -3		R +3		C -3		C +3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
TTR	0,32 (0,04)	0,33	0,29 (0,05)	0,29	0,30 (0,02)	0,29	0,30 (0,04)	0,30	0,31 (0,06)	0,30	n. s.
Repeticiones	29,0 (18,8)	25,50	31,3 (28,4)	23,00	18,7 (11,3)	14,0	25,7 (23,2)	22,0	25,6 (22,9)	15,50	n. s.
Reformulaciones	13,6 (10,3)	11,00	19,00 (23,4)	9,50	16,50 (14,9)	16,00	14,33 (10,2)	14,5	10,08 (7,0)	7,50	n. s.

^a Medias (desviaciones típicas)

Si atendemos a los resultados en lengua castellana, la prueba de Kruskal Wallis muestra que las diferencias entre grupos en cuanto a la relación entre types y tokens o diversidad

léxica en castellano no son estadísticamente significativas, a diferencia de estos resultados en el caso del catalán. De nuevo la proporción de repeticiones y de reformulaciones no arroja diferencias significativas ($\chi^2=7,699$, $p=0,103$) y ($\chi^2=4,734$, $p=0,316$) respectivamente.

Respecto al uso de los préstamos de una lengua a la otra hemos hallado diferencias significativas (ver Tabla 19) tanto en la proporción de préstamos del catalán al hablar castellano ($\chi^2=22,188$, $p=0,000$), como en la proporción de préstamos del español al hablar catalán ($\chi^2=13,225$, $p=0,010$).

TABLA 19. Préstamos de catalán y castellano^a

Grupo	A		R -3		R +3		C -3		C +3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Préstamos del catalán al hablar castellano	0,00 (0,00)	0,00	0,05 (0,07)	0,03	0,01 (0,01)	0,00	0,07 (0,06)	0,06	0,01 (0,01)	0,01	A<R-3 A<C-3
Préstamos del castellano al hablar catalán	0,01 (0,02)	0,00	0,02 (0,01)	0,02	0,03 (0,03)	0,02	0,08 (0,15)	0,03	0,04 (0,04)	0,02	A<R-3 A<R+3 A<C-3 A<C+3 R-3<R+3 R+3<C-3 C-3<C+3

^a Medias (desviaciones típicas)

Los alumnos autóctonos utilizan una cantidad menor de préstamos del catalán al hablar español en comparación con los alumnos inmigrantes que llevan un tiempo de residencia menor, R-3 ($Z= -2,716$; $p=0,006$) y C-3 ($Z= -3,640$; $p=0,000$). Los resultados de la comparación entre grupos de participantes inmigrantes no arrojan diferencias estadísticamente significativas.

En relación con los préstamos del castellano al hablar catalán, los alumnos autóctonos utilizan una cantidad menor de préstamos que los alumnos inmigrantes, los R-3 ($Z= -2,483$; $p=0,012$), los R+3 ($Z= -2,483$; $p=0,012$), los C-3 ($Z= -2,887$; $p=0,003$) y los C+3 ($Z = -2,829$; $p=0,004$). De hecho, se observa un uso escaso de este recurso por parte del alumnado autóctono. Cabe pues destacar que, a diferencia del análisis

anterior –préstamos del catalán al hablar castellano- tras tres años de residencia en Cataluña, los inmigrantes, tanto rumanos como chinos, utilizan una cantidad mayor de préstamos del castellano cuando hablan catalán que los alumnos autóctonos.

En la comparación entre grupos de inmigrantes, se observan diferencias entre los R-3 y R+3 ($Z=-2,021$; $p=0,045$), así como una tendencia entre R-3 y C+3 ($Z=-1,848$; $p=0,068$) y los R+3 y C-3 ($Z=-3,522$; $p=0,000$). También se hallan entre C-3 y C+3 ($Z=-2,830$; $p=0,004$). La comparación entre el resto de grupos de participantes no da diferencias estadísticamente significativas. Estos resultados, junto con los anteriores, sugieren que la cantidad de préstamos del catalán al hablar castellano disminuye según el tiempo de residencia, puesto que los alumnos que llevan más tiempo en Cataluña, como los R+3 y C+3 son los que ofrecen una cantidad menor de estos errores en comparación con los alumnos de su mismo grupo que llevan un tiempo de residencia menor. Por otra parte, también se observa que los rumanos, en general, utilizan los préstamos del catalán en menor medida que los alumnos chinos.

9.1.3. PROPORCIÓN DE ERRORES EN CATALÁN Y CASTELLANO

Los resultados acerca de la cantidad de errores totales al hablar catalán se muestran en la tabla 20 y se ilustran de manera más visual en la gráfica 5.

TABLA 20. Errores totales al hablar catalán ^a

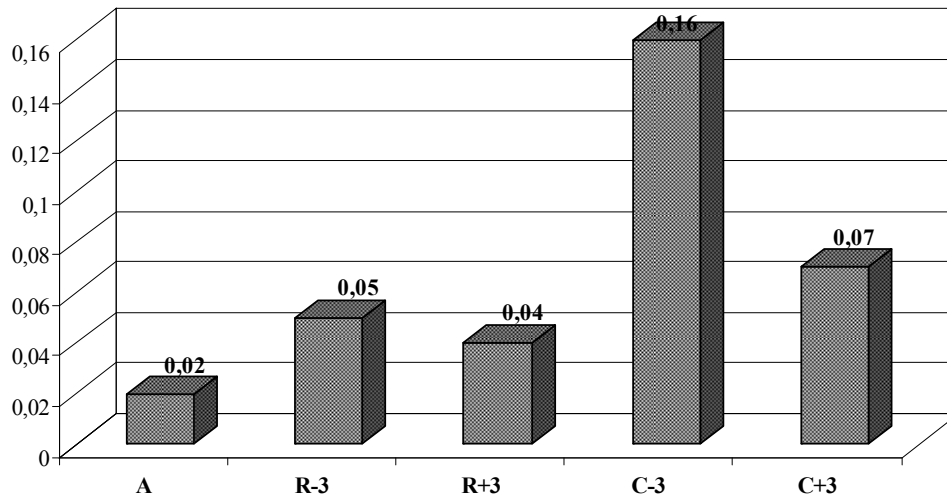
Grupo	A		R-3		R+3		C-3		C+3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Errores	0,02 (0,01)	0,02	0,05 (0,02)	0,04	0,04 (0,02)	0,04	0,16 (0,07)	0,14	0,07 (0,04)	0,06	A<R-3 A<R+3 A<C-3 A<C+3 R-3<C-3 R+3<C-3 R+3<C+3 C-3>C+3
Total errores	186		550		507		1761		984		

^a Medias (desviaciones típicas)

El alumnado autóctono comete menos errores al hablar catalán que el resto de los grupos ($p < 0,05$). No hay diferencias entre los hablantes de rumano. El grupo de rumanos R-3 comete menos errores que el grupo de chinos C-3 ($Z = -3,926$; $p = 0,000$). Los R+3 también cometen menos errores que los C-3 ($Z = -3,984$; $p = 0,000$) y, asimismo, se observa una tendencia a cometer menos errores que C+3 ($Z = -1,905$; $p = 0,060$). Además, los C-3 cometen una cantidad mayor de errores que los C+3 ($Z = -3,233$; $p = 0,001$).

Estos resultados indican que el grupo de inmigrantes chinos en general, independientemente de su tiempo de estancia en Cataluña comete más errores que el grupo de rumanos.

En la gráfica 5 se puede observar que la cantidad de errores de los inmigrantes chinos es muy elevada en comparación con los inmigrantes de origen rumano. Tras tres o más años de residencia en Cataluña los errores al hablar catalán disminuyen en buena medida, sin embargo continúan cometiendo más errores que el alumnado rumano.

Gráfica 5: Errores totales al hablar catalán^a

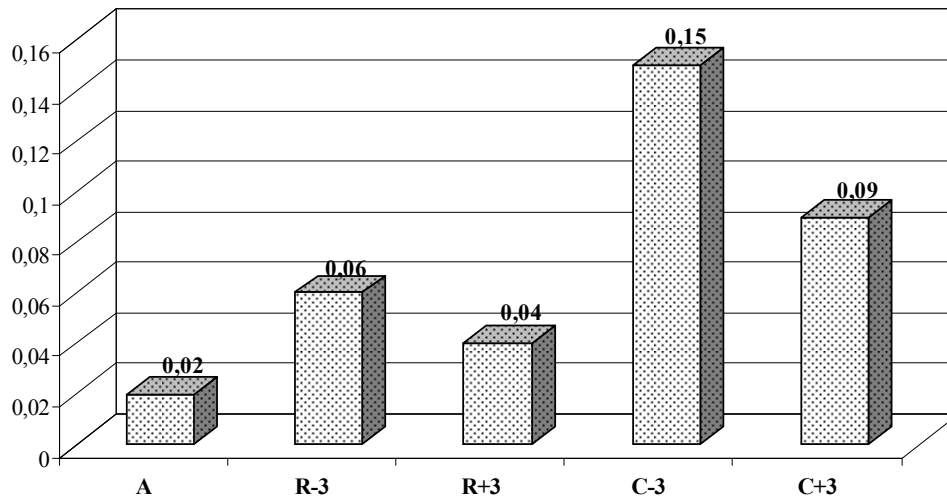
^aProporción de errores totales al hablar catalán sobre el total de palabras.

Los resultados de los errores en lengua castellana se muestran en la tabla 21 y en la figura 6. La cantidad total de errores cometidos en castellano por parte de los alumnos autóctonos muestra diferencias significativas en comparación con el resto de los grupos ($p < 0,001$) en todos los casos.

TABLA 21. Errores totales al hablar castellano^a

Grupo	A		R-3		R+3		C-3		C+3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Errores	0,02 (0,01)	0,02	0,06 (0,02)	0,06	0,04 (0,02)	0,04	0,15 (0,06)	0,14	0,09 (0,05)	0,08	A<R-3 A<R+3 A<C-3 A<C+3 R-3<C-3 R-3<C+3 R+3<C-3 R+3<C+3
Total	232		943		707		1484		1315		

^a Medias (desviaciones típicas)

Gráfica 6: Errores totales al hablar castellano^a

^aProporción de errores totales al hablar castellano sobre el total de palabras.

También en el caso de la lengua castellana los alumnos autóctonos cometen menos errores que los alumnos inmigrantes ($p < 0,01$). La comparación estadística entre los grupos de participantes inmigrantes muestra que no hay diferencias entre los participantes rumanos.

Sí se encuentran diferencias significativas entre R-3 y C-3 ($Z=-3,811$; $p=0,000$) y entre los R+3 y los C-3 ($Z=-4,099$; $p=0,000$). También hay diferencias entre R+3 y C+3 ($Z=-2,252$; $p=0,024$) y entre C-3 y C+3 ($Z = -2,367$; $p = 0,017$). No se observan diferencias entre los R-3 y los C+3.

En conjunto, estos resultados indican que los inmigrantes rumanos cometen desde un principio una cantidad de errores menor que los inmigrantes chinos, tanto en catalán como en castellano (ver más adelante gráfica 8).

También se destaca de manera importante la cantidad de errores que comenten los C-3 tanto en catalán como en castellano. Además, a pesar de que los alumnos chinos mejoran tras más de tres años de residencia en Cataluña, cometen más errores que los alumnos rumanos que llevan más de tres años de residencia en Cataluña. En otras palabras, los R+3 cometen una cantidad menor de errores que los alumnos chinos que también llevan más de tres años de residencia.

9.1.4. COMPARATIVA ENTRE CATALÁN Y CASTELLANO

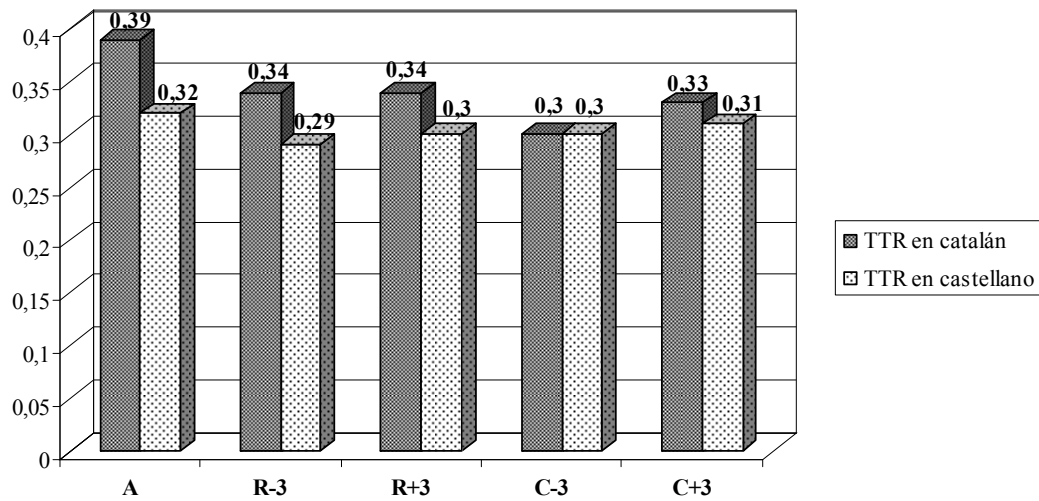
Hasta el momento hemos analizado los resultados de los participantes atendiendo al grupo de participantes. En este apartado compararemos la realización de los indicadores anteriores dentro de un mismo grupo de participantes, pero en relación con las dos lenguas que se utilizaron en las entrevistas. Los resultados se muestran en la tabla 22 y visualmente en las gráficas 7, 8 y 9.

TABLA 22. Resultados por grupo y lengua de la entrevista

	TTR catalán	TTR castellano	Préstamos catalán	Préstamos castellano	Errores catalán	Errores castellano
A	0,39 (0,05)	0,32 (0,04)	0,00 (0,00)	0,01 (0,02)	0,02 (0,01)	0,02 (0,01)
R-3	0,34 (0,05)	0,29 (0,05)	0,05 (0,07)	0,02 (0,01)	0,05 (0,02)	0,06 (0,02)
R+3	0,34 (0,05)	0,30 (0,02)	0,01 (0,01)	0,03 (0,03)	0,04 (0,02)	0,04 (0,02)
C-3	0,30 (0,07)	0,30 (0,04)	0,07 (0,06)	0,08 (0,15)	0,16 (0,07)	0,15 (0,06)
C+3	0,33 (0,07)	0,31 (0,06)	0,01 (0,01)	0,04 (0,04)	0,07 (0,04)	0,09 (0,05)

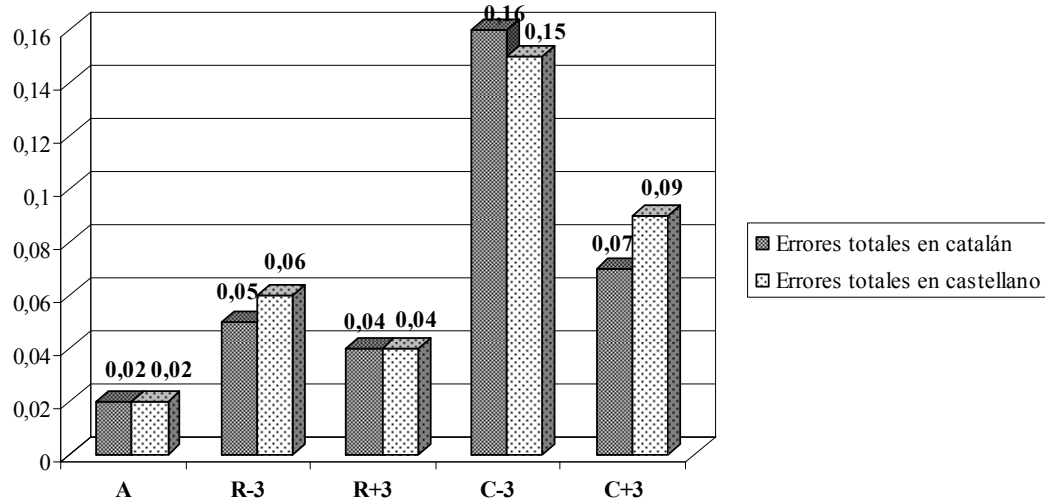
^a Medias (desviaciones típicas)

Gráfica 7. Relación entre types y tokens en catalán y castellano



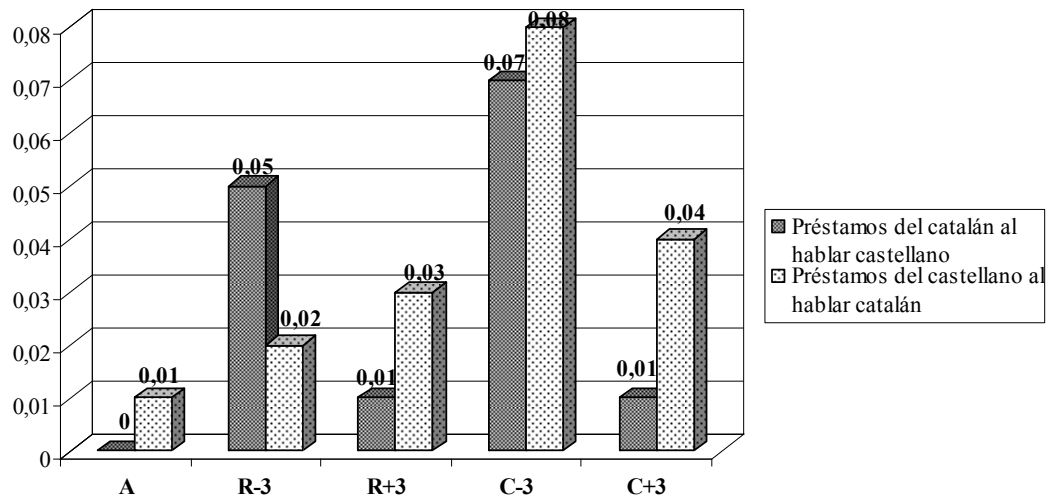
^aProporción de la relación entre types y tokens en catalán y castellano sobre el total de palabras.

En los participantes autóctonos se observan diferencias significativas en la relación entre types y tokens entre la entrevista en catalán en comparación con esta relación obtenida en la entrevista en castellano ($Z=-2,903$; $p=0,004$). De manera que el grupo de alumnos autóctonos presenta mayor diversidad léxica en catalán. No se observan diferencias significativas en la proporción de errores en una u otra lengua ni en la proporción de préstamos utilizados en una u otra lengua.

Gráfica 8. Errores totales al hablar catalán y castellano^a

^aProporción de errores totales al hablar catalán y castellano sobre el total de palabras.

Los resultados de los alumnos rumanos con un tiempo de residencia menor de tres años, los R-3, muestran que existen diferencias significativas en cuanto a la diversidad de vocabulario ($Z=-2,981$; $p=0,003$), pero no en relación con la proporción de préstamos utilizados o en cuanto a la proporción de errores en una u otra lengua. Los R-3 presentan una mayor diversidad de vocabulario cuando hablan catalán que cuando hablan en castellano. A pesar de que la proporción de préstamos en una u otra lengua no es significativa estadísticamente, sí se observa cierta tendencia a utilizar más préstamos del catalán al hablar castellano que a utilizar préstamos del castellano al hablar catalán (ver gráfica 9).

Gráfica 9. Relación de préstamos en catalán y castellano^a

^aProporción de la relación de préstamos en catalán y castellano sobre el total de palabras.

Los alumnos R+3 muestran diferencias en la relación entre types y tokens ($Z=-2,667$; $p=0,008$) y en la proporción de préstamos ($Z=-2,432$; $p=0,015$). No se observan diferencias en la proporción de errores hallados en catalán o en castellano. De nuevo, los alumnos rumanos, en este caso con un tiempo de residencia mayor, presentan una mayor diversidad de vocabulario cuando hablan catalán que cuando hablan en castellano. Además, en este caso, la tendencia observada anteriormente se invierte y los participantes utilizan en mayor medida préstamos del castellano al hablar catalán que préstamos del catalán al hablar castellano.

En los participantes C-3 no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los resultados analizados. Por tanto, la diversidad de vocabulario es parecida al hablar catalán o castellano, la proporción de préstamos en una u otra lengua también se asemeja y la proporción de errores es similar en catalán y en castellano.

En cuanto a los participantes C+3, se observan diferencias en la relación entre types y tokens ($Z=-2,432$; $p=0,015$) y en la proporción de préstamos utilizados ($Z=-2,353$; $p=0,019$). También se observan diferencias entre la proporción de errores hallados en catalán o castellano ($Z = -2,432$; $p=0,015$). Este grupo de participantes también obtiene mayor diversidad léxica en catalán que en castellano y la proporción de préstamos del catalán al hablar castellano es menor que la proporción de préstamos del castellano al hablar catalán. Los C+3 cometen más errores en castellano que en catalán.

9.1.5. SÍNTESIS DE RESULTADOS

En definitiva, hemos observado que la duración de las grabaciones es menor en el caso de los participantes autóctonos. También hemos percibido que los C-3 utilizan una cantidad menor de palabras que el resto de los estudiantes, tanto autóctonos como inmigrantes. Sin embargo, los grupos son comparables entre ellos en cuanto al número de enunciados que utilizan, ya sea en catalán o en castellano.

La proporción de repeticiones o reformulaciones que realizan los estudiantes es similar entre los grupos.

Los alumnos autóctonos disponen de una mayor variedad de vocabulario en catalán frente a los alumnos inmigrantes. Además los rumanos obtienen una mayor diversidad léxica ya durante los primeros años de su residencia en Cataluña, frente a los alumnos chinos que no alcanzan su nivel hasta transcurridos tres años de residencia en Cataluña. Por otra parte, la diversidad léxica en castellano es parecida entre los estudiantes.

Los alumnos autóctonos utilizan una cantidad menor de préstamos del castellano al hablar catalán que los alumnos inmigrantes que tienen un tiempo de residencia menor de tres años. Además, los alumnos autóctonos utilizan una cantidad menor de préstamos del catalán al hablar español en comparación con el resto de los alumnos inmigrantes.

El alumnado autóctono comete menos errores al hablar catalán y también al hablar castellano que el resto de los grupos. El grupo de rumanos, tanto R-3 como R+3 cometen menos errores que el grupo de chinos, tanto comparados con C-3 como con C+3. Además los C-3 cometen una cantidad mayor de errores que los C+3. En castellano, se encuentran diferencias significativas entre R-3 y C-3 y entre los R+3 y los C-3. También hay diferencias entre R+3 y C+3.

Finalmente, en cuanto a la comparación de la realización lingüística entre catalán y castellano, se han hallado diferencias en la variedad del vocabulario en todos los grupos excepto el de inmigrantes C-3. Así pues, para la mayoría de los grupos la diversidad léxica es mayor en catalán que en castellano. En general, excepto en los R-3 se observa una tendencia mayor a utilizar préstamos del catalán al hablar castellano que a la inversa. En conclusión cabe decir que no hay diferencias entre las lenguas en la proporción de errores cometidos por los participantes.

9.2. RESULTADOS DE LA INFLUENCIA DE LA L1 EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2 (CATALÁN Y CASTELLANO)

En esta segunda parte, vamos a presentar los datos obtenidos de la descripción detallada en relación con las emisiones de las formas verbales, nominales correctas e incorrectas y de los usos incorrectos en la categoría *otros* en las dos lenguas estudiadas catalán y castellano. Por ello vamos a comparar los grupos de participantes rumanos y chinos para mostrar los resultados de la influencia de la L1 en la adquisición de la L2 (catalán y castellano). En este apartado no hemos incluido a los autóctonos dado que en el estudio de la influencia de la L1 se ha considerado que no supondría ninguna aportación relevante. Ante la cantidad de datos generados hemos optado por seleccionar los datos cuyas comparaciones fueran potencialmente más interesantes, en base a estudios previos como los de Gràcia (2008) o los de Chireac, Serrat, Huguet (en revisión).

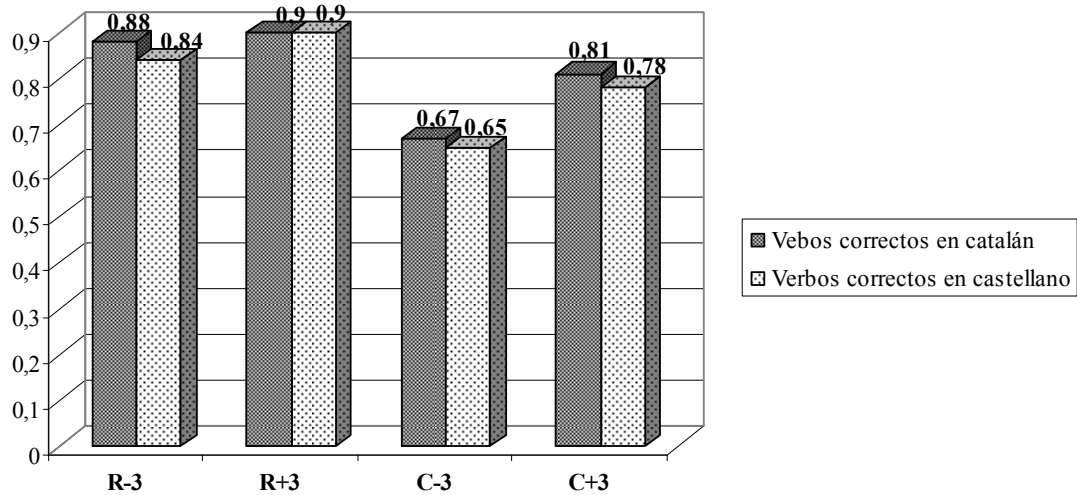
9.2.1. DESCRIPCIÓN DE LAS FORMAS VERBALES CORRECTAS E INCORRECTAS

En este apartado se mostraran los datos obtenidos en relación con las emisiones de formas verbales, tanto correctas como incorrectas. En primer lugar, se ha comparado la proporción de verbos emitidos por parte de los grupos de alumnos inmigrantes. La prueba de Kruskal-Wallis no muestra diferencias significativas en la proporción total de verbos correctos e incorrectos en lengua catalana, pero sin embargo, hallamos diferencias significativas entre los grupos de participantes en la proporción total de verbos correctos e incorrectos en castellano ($p=0,005$).

Por un lado, observamos diferencias significativas entre los R+3 y C-3 ($Z= -3,984$; $p=0,000$) y por otro, entre los dos grupos de inmigrantes chinos C-3 y C+3 ($Z= -3,233$; $p=0,001$). No hemos encontrado diferencias entre los grupos de rumanos, ni entre los dos grupos de rumanos y los C+3.

Referente al uso de los verbos correctos en una lengua u otra se han mostrado diferencias estadísticamente significativas entre grupos en lengua catalana ($\chi^2= 19,119$, $p=0,000$) y castellana ($\chi^2= 18,422$, $p=0,000$).

La prueba de Mann-Whitney cuyos resultados se reflejan en la gráfica 10, muestra diferencias significativas entre los R-3 y C-3 tanto en catalán ($Z= -3,753$, $p=0,000$) como en castellano ($Z= -3,175$, $p=0,000$) y entre los R+3 y C-3 también en ambas lenguas catalán ($Z= -3,753$, $p=0,000$) y en castellano ($Z= -3,926$, $p=0,000$). Cabe decir que entre los R-3 y R+3 y entre los R-3 y C+3 no se han detectado diferencias en el uso correcto de formas verbales en ninguna de las dos lenguas. A estos datos debemos añadir que entre los grupos con más tiempo de estancia R+3 y C+3 no se han identificado diferencias significativas en catalán, pero sí en castellano ($Z= -1,963$, $p=0,050$). Finalmente entre ambos grupos de inmigrantes chinos se han observado diferencias significativas en lengua castellana ($Z= -2,367$, $p=0,018$) y en catalán ($Z= -2,021$, $p=0,043$).

Gráfica 10: Verbos correctos en catalán y castellano^a

^a Proporción total de los verbos correctos en catalán y castellano sobre el total de palabras.

9.2.1.1. Tipología y uso de formas verbales correctas

En este apartado vamos a presentar las formas correctas de los tiempos verbales usados por nuestros participantes. En este sentido, hemos seleccionado las formas verbales que se utilizan más frecuentemente en las entrevistas semi-abiertas: presente, pretérito perfecto, pretérito indefinido e imperfecto del indicativo, el subjuntivo presente y el infinitivo, como forma no personal. Los valores de las formas verbales correctas empleadas se pueden ver en la tabla 23. De manera global, observamos que el tiempo más usado por los alumnos inmigrantes es el presente del indicativo, seguido por imperfecto, infinitivo, pretérito indefinido, pretérito perfecto y el modo subjuntivo. Sin embargo, dado que nuestro objetivo no es hacer un estudio exhaustivo de los usos correctos empleados en la comunicación oral, no vamos a incidir en el análisis de cada forma verbal dentro del mismo grupo de participantes.

Se ha mostrado que las diferencias entre grupos en cuanto al uso correcto de verbos son estadísticamente significativas solamente en cuanto al pretérito perfecto en lengua castellana ($\chi^2= 4,347$, $p=,037$).

No obstante, la prueba de Mann-Whitney, muestra diferencias significativas en cuanto al uso de tiempos pasados del indicativo en castellano: pretérito perfecto, imperfecto y pretérito indefinido. En cuanto al pretérito perfecto, se han hallado diferencias entre R-3 y C-3 ($Z=-2,787$; $p=0,006$), entre R+3 y C-3 ($Z=-2,029$; $p= 0,045$), y entre los participantes chinos C+3 y C-3 ($Z=-2,559$; $p=0,010$). Asimismo en el uso del pretérito imperfecto también observamos diferencias estadísticas entre los R-3 y los C-3 ($Z=-2,194$, $p=0,028$) y entre los R+3 y los C-3 ($Z=-2,021$, $p=0,045$). Finalmente el uso del pretérito indefinido en lengua castellana da diferencias significativas entre R+3 y C-3 ($Z=-2,502$, $p=0,012$). Respecto al subjuntivo presente del castellano hallamos diferencias estadísticas una vez más entre R+3 y C-3 ($Z=-2,203$, $p=0,045$). Cabe señalar que no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de participantes en lengua catalana, excepto en el uso del infinitivo entre R-3 y C+3 ($Z=-1,993$, $p=0,045$).

TABLA 23. Tiempos verbales correctos en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R+3		C -3		C+3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Presente indicativo catalán	,61 (,13)	,55	,65 (,11)	,65	,59 (,21)	,57	,57 (,11)	,56	n. s.
Presente indicativo castellano	,64 (,11)	,62	,63 (,09)	,63	,72 (,18)	,80	,65 (,12)	,67	n. s.
Pretérito indefinido catalán	,03 (,03)	,02	,04 (,05)	,02	,03 (,04)	,01	,05 (,08)	,02	n. s.
Pretérito perfecto castellano	,05 (,05)	,04	,02 (,03)	,02	,01 (,02)	,00	,03 (,02)	,02	R-3>C-3 R+3>C-3 C+3>C-3
Pretérito perifrástico catalán	,16 (,08)	,16	,09 (,06)	,10	,12 (,14)	,09	,10 (,08)	,07	n. s.
Pretérito indefinido castellano	,05 (,06)	,04	,10 (,05)	,10	,04 (,06)	,01	,07 (,08)	,05	R+3>C-3
Pretérito imperfecto catalán	,11 (,07)	,10	,12 (,07)	,12	,09 (,11)	,03	,11 (,08)	,08	n. s.
Pretérito imperfecto castellano	,15 (,07)	,15	,13 (,06)	,14	,09 (,11)	,04	,13 (,07)	,14	R-3>C-3 R+3>C-3
Subjuntivo presente catalán	,01 (,02)	,00	,01 (,01)	,00	,00 (,00)	,00	,01 (,01)	,00	n. s.
Subjuntivo presente castellano	,01 (,01)	,00	,01 (,01)	,01	,00 (,01)	,01	,01 (,02)	,01	R+3>C-3
Infinitivo catalán	,07 (,03)	,08	,09 (,03)	,09	,13 (,08)	,10	,11 (,07)	,09	R-3<C+3
Infinitivo castellano	,06 (,04)	,06	,07 (,02)	,07	,08 (,08)	,07	,07 (,03)	,08	n. s.

^a Medias (desviaciones típicas)

Referente a los usos correctos de la persona verbal (ver Tabla 24 y Tabla 25), hemos seleccionado los más usados por los participantes, en otras palabras, se trata por un lado, de la primera persona singular del indicativo presente y pasado y del condicional, y por el otro, de la tercera persona singular y plural del indicativo presente y pasado.

Se han mostrado diferencias entre grupos únicamente en cuanto al uso correcto de la tercera persona plural del indicativo presente en castellano ($\chi^2 = 7,934$, $p = 0,047$).

En cuanto al análisis de contrastes, hemos hallado diferencias estadísticas entre los R+3 y C-3 en cuanto al uso de la tercera persona plural del indicativo presente en catalán ($Z = -1,368$, $p = 0,017$) y en castellano ($Z = -2,543$, $p = 0,010$). Otra diferencia significativa encontrada en el uso de la tercera persona plural del indicativo presente se observa entre los C-3 y C+3 ($Z = -2,080$, $p = 0,039$).

Hemos encontrado diferencias significativas entre grupos en cuanto al uso correcto de las personas verbales en pasado de primera persona singular del indicativo en castellano: el imperfecto ($\chi^2 = 20,375$, $p = ,000$), el pretérito perfecto ($\chi^2 = 11,699$, $p = ,008$) y el pretérito indefinido ($\chi^2 = 21,6377$, $p = ,000$). Asimismo la prueba destaca de manera significativa diferencias entre los participantes en el uso correcto del condicional presente en catalán ($\chi^2 = 8,594$, $p = ,035$) y en castellano ($\chi^2 = 10,916$, $p = ,012$).

Por otro lado, hemos hallado diferencias estadísticas entre los grupos en primera persona singular de todas las formas verbales mencionadas anteriormente. En este sentido, se han encontrado diferencias estadísticas entre los rumanos R-3 y R+3 únicamente en el uso correcto del pretérito indefinido en castellano ($Z = -2,806$, $p = 0,005$). En el caso de los R-3 y los C-3 destacamos diferencias significativas en el uso correcto del imperfecto en castellano ($Z = -3,705$, $p = 0,000$), en el pretérito perifrástico en catalán ($Z = -2,128$, $p = 0,033$), en el pretérito indefinido en castellano ($Z = -2,732$, $p = 0,006$) y en el pretérito perfecto en castellano ($Z = -2,706$, $p = 0,007$). Al comparar los R-3 y los C+3 se han encontrado diferencias significativas solamente en el uso correcto del imperfecto en catalán ($Z = -2,046$, $p = 0,045$). Al igual que en la comparación entre los R-3 y C-3, se han observado diferencias significativas en las mismas formas verbales entre los R+3 y C-3 en cuanto al imperfecto en castellano ($Z = -4,135$, $p = 0,000$), al pretérito perifrástico en catalán ($Z = -2,125$, $p = 0,034$) y al pretérito indefinido en castellano ($Z = -4,135$, $p = 0,000$). Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas entre estos dos grupos en el uso correcto del pretérito perfecto en castellano, tal y como se ha indicado en la comparativa entre los R-3 y C-3. Asimismo, cabe destacar que la única persona verbal en el que se han encontrado diferencias

significativas entre el grupo rumano y chino con más tiempo de estancia, los R+3 y C+3 es el pretérito indefinido en castellano ($Z = -2,182$, $p = 0,028$).

Finalmente, en el análisis entre los dos grupos de chinos C-3 y C+3, la significatividad está marcada por los resultados obtenidos en el uso correcto de la primera persona singular de tres formas verbales en pasado en castellano: el imperfecto ($Z = -3,455$, $p = 0,001$), el pretérito indefinido ($Z = -3,019$, $p = 0,014$), el pretérito perfecto ($Z = -2,643$, $p = 0,014$). En catalán, sólo existen diferencias significativas en el uso del condicional ($Z = -2,707$, $p = 0,014$).

TABLA 24. Usos correctos de la primera persona singular en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		<i>Contrastes post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
presente indicativo catalán	,20 (,12)	,18	,19 (,08)	,18	,16 (,12)	,13	,17 (,08)	,15	n. s.
presente indicativo castellano	22 (,12)	,20	,19 (,07)	,19	,20 (,11)	,15	,19 (,08)	,17	n. s.
imperfecto indicativo catalán	,03 (,01)	,03	,02 (,02)	,02	,03 (,03)	,01	,01 (,01)	,01	R-3>C+3
imperfecto indicativo castellano	,04 (,03)	,03	,03 (,01)	,04	,00 (,01)	,00	,03 (,02)	,03	R-3>C-3 R+3>C-3 C-3<C+3
perifrástico catalán	,02 (,02)	,02	,03 (,03)	,03	,01 (,02)	,00	,02 (,02)	,01	R-3>C-3 R+3>C-3
indefinido indicativo castellano	,01 (,03)	,00	,02 (,02)	,01	,00 (,00)	,00	,01 (,01)	,01	R-3<R+3 R-3>C-3 R+3>C-3 R+3>C+3 C-3<C+3
indefinido indicativo catalán	,01 (,01)	,01	,01 (,01)	,00	,02 (,03)	,00	,01 (,01)	,00	n. s.
perfecto indicativo castellano	,02 (,02)	,02	,01 (,01)	,01	,00 (,02)	,00	,01 (,01)	,01	C-3<C+3
condicional catalán	,01 (,01)	,00	,00 (,00)	,00	,00 (,00)	,00	,01 (,01)	,01	C-3<C+3
condicional castellano	,00 (,00)	,00	,00 (,00)	,00	,00 (,00)	,00	,00 (,00)	,00	n. s.

^a Medias (desviaciones típicas)

Referente a las personas verbales en pasado usados en tercera persona singular, no se han mostrado diferencias entre los grupos de participantes.

Pasando ahora de nuevo a los contrastes estadísticos, se han evidenciado diferencias significativas entre los rumanos R-3 y R+3 en el caso del pretérito perifrástico en catalán ($Z = -2,864$, $p = 0,003$) y en el pretérito indefinido en castellano se ha observado solamente una tendencia ($Z = -1,967$, $p = 0,052$). Asimismo se ha apreciado otra tendencia entre los R+3 y C+3 en el pretérito indefinido en catalán ($Z = -1,970$, $p = 0,052$). En cuanto al contraste estadístico entre los R-3 y C-3, R-3 y C+3, R+3 y C-3 o C-3 y C+3 no se han observado diferencias significativas.

Concluimos el análisis con las personas verbales en pasado usadas por los participantes en tercera persona plural. En este sentido, la prueba de Kruskal Wallis muestra solamente una tendencia entre los grupos en el pretérito perifrástico en catalán ($\chi^2 = 7,722$, $p = ,052$).

De acuerdo con los datos de la prueba de contraste, existen diferencias significativas en el uso correcto del pretérito perifrástico en catalán entre los R-3 y C+3 ($Z = -2,428$, $p = 0,020$) y en el pretérito indefinido en castellano entre los R+3 y C-3 ($Z = -2,203$, $p = 0,045$). No se han encontrado diferencias significativas entre los dos grupos de rumanos los R-3 y los R+3, ni entre los dos grupos de chinos, los C-3 y los C+3, tampoco entre los dos grupos con más tiempo de estancia los R+3 y los C+3 en los usos correctos de los tiempos verbales en pasado analizados en tercera persona plural.

TABLA 25. Usos correctos de la tercera persona singular y plural del indicativo en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		<i>Contrastes post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
3ªpers. sg. presente catalán	,25 (,06)	,27	,30 (,12)	,27	,36 (,19)	,30	,26 (,09)	,23	n. s.
3ªpers. sg. presente castellano	,30 (,12)	,27	,29 (,07)	,30	,40 (,15)	,38	,30 (,10)	,34	n. s.
3ªpers. sg. imperfecto indicativo catalán	,06 (,06)	,05	,06 (,04)	,05	,05 (,07)	,01	,08 (,06)	,07	n. s.
3ªpers. sg. imperfecto indicativo castellano	,08 (,04)	,09	,07 (,04)	,06	,06 (,08)	,04	,07 (,06)	,05	n. s.
3ªpers. sg. perifrástico catalán	,11 (,07)	,09	,04 (,04)	,04	,10 (,13)	,06	,07 (,07)	,06	R-3>R+3
3ªpers. sg. indefinido castellano	,03 (,04)	,02	,06 (,04)	,06	,04 (,06)	,00	,04 (,04)	,03	R-3<R+3
3ªpers. sg. indefinido catalán	,01 (,01)	,00	,02 (,04)	,01	,01 (,01)	,00	,02 (,05)	,00	n. s.
3ªpers. sg. perfecto castellano	,02 (,03)	,00	,01 (,02)	,01	,01 (,01)	,00	,01 (,03)	,00	n. s.
3ªpers. pl. presente indicativo catalán	,07 (,05)	,06	,07 (,03)	,07	,03 (,03)	,03	,07 (,06)	,06	R+3>C-3
3ªpers. pl. presente indicativo castellano	,05 (,05)	,04	,08 (,04)	,07	,03 (,03)	,03	,07 (,04)	,06	R+3>C-3 C+3>C-3
3ªpers. pl. imperfecto catalán	,01 (,01)	,01	,02 (,01)	,01	,00 (,01)	,00	,01 (,02)	,00	n. s.
3ªpers. pl. imperfecto castellano	,02 (,01)	,01	,02 (,01)	,01	,02 (,03)	,00	,02 (,02)	,01	n.. s.
3ªpers. pl. perifrástico catalán	,02 (,02)	,02	,01 (,01)	,01	,01 (,02)	,00	,01 (,02)	,00	R-3>C+3
3ªpers. pl. indefinido castellano	,01 (,01)	,00	,01 (,01)	,01	,00 (,01)	,00	,01 (,02)	,00	R+3>C-3
3ªpers. pl. indefinido catalán	,00 (,01)	,00	,00 (,00)	,00	,00 (,01)	,00	,00 (,01)	,00	n. s.
3ªpers. pl. perfecto castellano	,01 (,01)	,00	,00 (,00)	,00	,00 (,00)	,00	,00 (,01)	,00	n. s.

^a Medias (desviaciones típicas)

9.2.1.2. Usos erróneos de las formas verbales

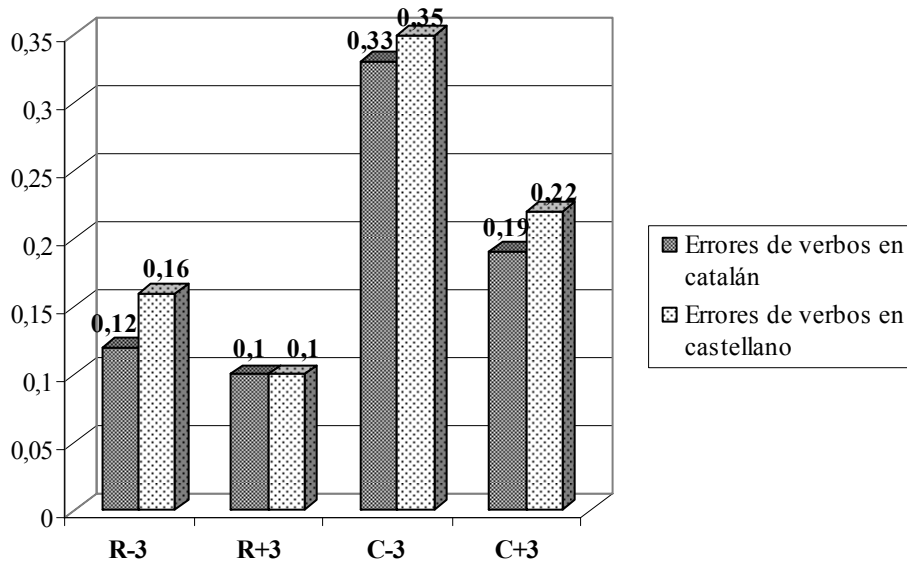
Hemos hallado que las diferencias entre grupos en cuanto al total de los errores verbales en catalán ($\chi^2= 12,799$, $p < 0,000$) y en castellano ($\chi^2= 12,144$, $p < 0,000$) son estadísticamente significativas.

Según la prueba de contraste (véase tabla 26 y gráfica 11) se han evidenciado diferencias estadísticas entre los dos grupos de rumanos y los chinos que llevan menos tiempo en Cataluña. Por consiguiente, las diferencias entre los R-3 y C-3 son significativas en catalán ($Z= -3,753$, $p= 0,000$) y en castellano respectivamente ($Z= -3,175$, $p= 0,001$). Lo mismo ocurre con los R+3 en comparación con los C-3 tanto en catalán ($Z= -3,753$, $p= 0,000$) como en castellano ($Z= -3,926$, $p= 0,000$). Además, es preciso mencionar que entre los dos grupos de rumanos y entre estos y los C+3 no se han encontrado diferencias significativas.

TABLA 26. Usos erróneos de formas verbales en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		<i>Contrastes post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Errores verbo catalán	,12 (,07)	,10	,10 (,09)	,08	,33 (,13)	,34	,19 (,15)	,16	R-3<C-3 R+3<C-3
Errores verbo castellano	16 (,10)	,16	,10 (,07)	,09	,35 (,15)	,29	,22 (,16)	,19	R-3<C-3 R+3<C-3

^a Medias (desviaciones típicas)

Gráfica 11: Verbos erróneos en catalán y castellano^a

^a Proporción de verbos erróneos en catalán y castellano sobre el total de verbos correctos e incorrectos en catalán y castellano

Una vez analizada la comparativa de usos erróneos verbales en las dos lenguas, procederemos al análisis estadístico de los tipos de errores verbales que cometen los participantes. Debemos mencionar que para tal análisis hemos recurrido a la división de errores en tres categorías: comisión, omisión y adición de formas verbales (ver apartado de metodología).

No se han encontrado diferencias estadísticas entre grupos en cuanto a las categorías verbales erróneas ni en catalán ni en castellano. Si profundizamos en el análisis estadístico, nos encontramos con los resultados desglosados en la tabla 27.

TABLA 27. Categorías erróneas en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Errores comisión catalán	,82 (,12)	,78	,68 (,36)	,84	,79 (,11)	,81	,81 (,13)	,83	n. s.
Errores comisión castellano	,77 (,26)	,87	,85 (,17)	,89	,86 (,14)	,93	,91 (,11)	,96	R-3<C+3
Errores omisión catalán	,10 (,10)	,08	,14 (,22)	,05	,18 (,10)	,18	,10 (,12)	,06	n. s.
Errores omisión castellano	,22 (,26)	,13	,13 (,16)	,10	,13 (,14)	,07	,07 (,10)	,02	R-3>C+3
Errores adición catalán	,02 (,04)	,00	,01 (,03)	,00	,02 (,03)	,00	,01 (,02)	,00	n. s.
Errores adición castellano	,01 (,02)	,00	,02 (,03)	,00	,01 (,02)	,00	,02 (,06)	,00	n. s.

^a Medias (desviaciones típicas)

Tal y como se desprende de los datos obtenidos, las diferencias significativas están presentes en la comparación entre los R-3 y C+3 en cuanto a las formas verbales erróneas en la categoría de comisión en lengua castellana ($Z = -2,080$, $p = ,039$) y en la categoría de omisión también en castellano ($Z = -2,489$, $p = ,012$). En primer lugar, observamos que la significatividad está marcada por una producción mayor de formas verbales de comisión por parte de los C+3. Por otra parte, destacamos que los rumanos que llevan menos tiempo de estancia omiten una cantidad mayor de verbos que los chinos de más tiempo de estancia en Cataluña. Sin embargo, no hemos encontrado diferencias entre los grupos de rumanos.

Dentro de la categoría de comisión cuyos datos se reflejan en la tabla 28, el contraste estadístico destaca de manera significativa diferencias entre los participantes en la comisión del infinitivo por otro tiempo verbal en catalán ($\chi^2 = 3,984$, $p = ,046$) y en castellano ($\chi^2 = 4,304$, $p = ,038$). Asimismo se observa una tendencia en la comisión del presente del indicativo por otro tiempo verbal en lengua castellana ($\chi^2 = 3,815$, $p = ,051$).

TABLA 28. Formas verbales erróneas en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
PRE por X catalán	,30 (,32)	,21	,27 (,27)	,23	,23 (,18)	,15	,28 (,24)	,25	n. s.
PRE por X castellano	,12 (,11)	,11	,26 (,21)	,25	,30 (,23)	,27	,34 (,25)	,35	R-3<C-3 R-3<C+3
PER por X catalán	,22 (,28)	,08	,07 (,15)	,00	,18 (,22)	,10	,16 (,18)	,13	n. s.
PER por X castellano	,42 (,28)	,49	,20 (,24)	,14	,11 (,16)	,03	,22 (,15)	,25	R-3>C-3
INF por X catalán	,05 (,10)	,00	,08 (,12)	,00	,20 (,23)	,08	,06 (,14)	,00	R-3<C-3
INF por X castellano	,04 (,06)	,02	,03 (,06)	,00	,21 (,17)	,20	,04 (,08)	,00	R-3<C-3 R+3<C-3 C-3>C+3

^a Medias (desviaciones típicas)

El análisis de contrastes indica diferencias significativas entre los grupos R-3 y C-3 en cuanto a la sustitución del presente del indicativo por otros tiempos verbales en castellano ($Z = -2,054$, $p = ,039$). Además entre los mismos grupos se observa una diferencia estadísticamente significativa en la sustitución del infinitivo por otros tiempos verbales en catalán ($Z = -2,848$, $p = ,007$), y en castellano respectivamente ($Z = -3,054$, $p = ,001$). Un caso particularmente interesante en cuanto a la sustitución del pretérito perfecto en castellano por otros tiempos verbales se da entre los mismos grupos de participantes con una diferencia significativa de ($Z = -2,836$, $p = ,004$). Tal y como se puede observar de los datos mostrados en la tabla 28, los R-3 cometen un porcentaje más alto de errores de pretérito perfecto en comparación con los C-3. No obstante, la progresión de estos errores que se manifiesta de manera patente en los R-3, disminuye en el grupo R+3.

Otros grupos entre los que hemos observado diferencias significativas de comisión de presente del indicativo en castellano por otros tiempos verbales son los R-3 y C+3 ($Z = -2,204$, $p = ,028$).

Como en los casos anteriores, se han encontrado diferencias significativas en la comisión del infinitivo en castellano por otros tiempos verbales entre los R+3 y C-3 ($Z = -2,970$, $p = ,002$) y entre los grupos de alumnos chinos C-3 y C+3 ($Z = -3,088$, $p = ,001$).

Respecto a la comisión de formas de persona verbal erróneas, hemos seleccionado solamente los usos incorrectos de la tercera persona singular del indicativo presente, dado que ha sido la persona verbal más utilizada por los participantes. Los datos de dicho uso se recogen en la tabla 29. Cabe señalar que el análisis estadístico no refleja diferencias significativas entre los sujetos. La diferencia entre grupos de participantes tras la prueba de Mann-Whitney sigue siendo no significativa ($p > 0,05$).

TABLA 29. Formas de persona verbal erróneas en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
3º pers. sg catalán	,15 (,20)	,08	,14 (,19)	,04	,16 (,13)	,15	,22 (,17)	,20	n. s.
3º pers. sg castellano	,09 (,07)	,09	,13 (,15)	,06	,09 (,10)	,08	,19 (,14)	,15	n. s.

^a Medias (desviaciones típicas)

9.2.2. DESCRIPCIÓN DE USOS CORRECTOS E INCORRECTOS NOMINALES

Tras el análisis estadístico realizado no se han hallado diferencias significativas en la proporción total de nombres correctos e incorrectos en lengua catalana, pero sin embargo, hallamos diferencias significativas entre los grupos de participantes en la proporción total de nombres correctos e incorrectos en castellano ($p = 0,050$).

Si profundizamos en el análisis estadístico de los nombres correctos en las dos lenguas, nos encontramos con los resultados desglosados en la tabla 30. La prueba de contraste estadístico muestra diferencias significativas entre los rumanos R-3 y R+3 solamente en castellano ($Z = -2,021$, $p = 0,045$). También existen diferencias significativas entre los R-3 y C-3 tanto en catalán ($Z = -2,598$, $p = 0,008$) como en castellano ($Z = -2,829$, $p = 0,004$). Respecto a los R+3 comparados los C-3 resultan

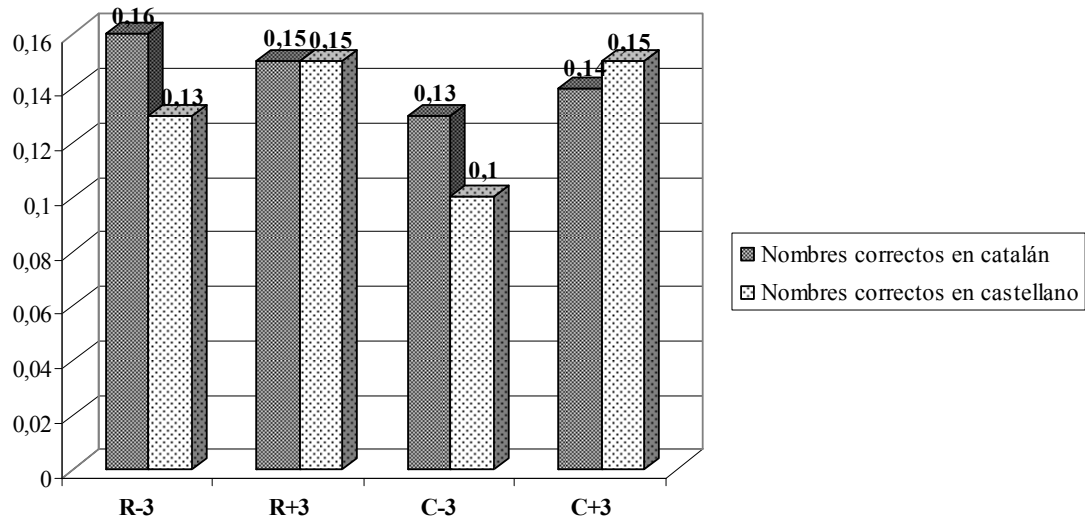
significativos los datos en lengua castellana ($Z = -3,695$, $p = 0,000$). Por otro lado, la significatividad también está marcada entre los grupos de chinos C-3 y C+3 en lengua castellana ($Z = -3,349$, $p = 0,000$). Por el contrario, no se han apreciado diferencias estadísticas entre los R-3 y C+3, ni entre R+3 y C+3 en ninguna de las dos lenguas estudiadas.

TABLA 30. Usos correctos de formas nominales en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		Contrastes post hoc
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Nombres correctos catalán	,16 (,03)	,16	,15 (,02)	,15	,13 (,03)	,12	,14 (,04)	,15	R-3>C-3
Nombres correctos castellano	,13 (,03)	,13	,15 (,02)	,15	,10 (,03)	,10	,15 (,03)	,14	R-3<R+3 R-3>C-3 R+3>C-3 C-3<C+3

^a Medias (desviaciones típicas)

Gráfica 12: Nombres correctos en catalán y castellano^a



^a Proporción total de nombres correctos en catalán y castellano sobre el total de nombres correctos e incorrectos en catalán y castellano.

Con el propósito de hacer un análisis más detallado de los usos correctos nominales, presentamos en la tabla 31 los datos estadísticos procedentes de las producciones correctas de nombres clasificados según la presencia de los determinantes que los acompañan. Así pues, por una parte hemos escogido los nombres correctos con determinantes definidos e indefinidos en femenino y masculino singular, y por otra parte los nombres correctos con los determinantes posesivos, cuantitativos y demostrativos en las dos lenguas. Asimismo nos interesaba analizar el uso de los nombres correctos sin artículo.

Las pruebas estadísticas no muestran diferencias significativas en la proporción total de nombres correctos acompañados por diferentes tipos de determinantes en lengua catalana. Sin embargo, hallamos diferencias significativas entre los grupos de participantes en la proporción total de nombres correctos en castellano precedidos por determinantes posesivos ($\chi^2 = 10,259$, $p = ,016$).

En la tabla 31 se recogen los datos de la prueba de Mann-Whitney cuyos resultados desglosamos a continuación:

TABLA 31. Usos nominales correctos en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
N. det. def. cat.	,33 (,06)	,32	,35 (,05)	,35	,31 (,12)	,28	,34 (,10)	,37	n. s.
N. det. def. cas.	,30 (,06)	,31	,32 (,05)	,33	,25 (,15)	,26	,32 (,06)	,35	n. s.
N. det. def. fem. cat.	,09 (,04)	,10	,09 (,03)	,09	,06 (,04)	,06	,06 (,03)	,07	n. s.
N. det. def. fem. cas.	,08 (,03)	,09	,08 (,03)	,09	,07 (,07)	,07	,09 (,03)	,09	n. s.
N. det. def. mas. cat.	,13 (,05)	,13	,16 (,06)	,15	,19 (,09)	,19	,21 (,08)	,19	n. s.
N. det. def. mas. cas.	,14 (,04)	,15	,15 (,03)	,16	,13 (,08)	,13	,17 (,03)	,18	n. s.
N. det. ind. cat.	,14 (,04)	,14	,14 (,03)	,13	,15 (,05)	,14	,17 (,05)	,16	n. s.
N. det. ind. cas.	,15 (,05)	,15	,15 (,03)	,14	,16 (,10)	,17	,13 (,03)	,14	n. s.
N. det. ind. fem. cat.	,05 (,02)	,05	,05 (,02)	,05	,03 (,02)	,03	,05 (,03)	,05	n. s.
N. det. ind. fem. cas.	,07 (,05)	,06	,05 (,02)	,05	,04 (,04)	,03	,04 (,02)	,04	n. s.
N. det. ind. masc. cat.	,07 (,03)	,07	,07 (,02)	,07	,10 (,05)	,10	,10 (,04)	,09	n. s.
N. det. ind. masc. cas.	,07 (,03)	,07	,08 (,02)	,07	,11 (,09)	,10	,08 (,02)	,07	n. s.
N. sin det cat.	,38 (,07)	,39	,36 (,05)	,37	,42 (,17)	,40	,33 (,10)	,31	n. s.
N. sin det cas.	,34 (,06)	,34	,34 (,05)	,33	,45 (,19)	,44	,36 (,09)	,36	n. s.
N. det. pos. cat.	,06 (,04)	,07	,08 (,04)	,08	,04 (,04)	,03	,08 (,03)	,08	R+3>C-3 C+3>C-3
N. det. pos. cas.	,15 (,06)	,13	,13 (,03)	,14	,08 (,06)	,07	,12 (,03)	,13	R-3>C-3 R+3>C-3 C+3>C-3
N. det. cua. cat.	,06 (,03)	,05	,06 (,02)	,06	,06 (,01)	,06	,06 (,02)	,06	n. s.
N. det. cua. cas.	,05 (,01)	,05	,05 (,03)	,04	,04 (,03)	,04	,04 (,02)	,03	n. s.
N. det. dem. cat.	,01 (,01)	,01	,01 (,01)	,01	,02 (,03)	,00	,01 (,01)	,01	n. s.
N. det. dem. cas.	,01 (,01)	,01	,01 (,01)	,01	,02 (,02)	,02	,02 (,01)	,01	n. s.

^a Medias (desviaciones típicas)

En cuanto al análisis de contrastes realizado a partir de los datos recogidos en la tabla 31, se observan diferencias estadísticas únicamente en relación con el uso de los nombres con determinantes posesivos. En este sentido, la prueba muestra diferencias significativas entre los R+3 y los C-3 tanto en catalán ($Z = -2,310$, $p = 0,020$) como en

castellano ($Z = -2,309$, $p = 0,020$). Asimismo entre los grupos de chinos la significatividad está marcada en catalán ($Z = -2,137$, $p = 0,033$) y en castellano ($Z = -2,483$, $p = 0,012$). En el caso de los R-3 y los C-3 destacamos que en el uso de nombres con determinantes posesivos, existen diferencias significativas sólo en catalán ($Z = -2,859$, $p = 0,003$). Finalmente cabe decir que no hemos hallado diferencias significativas entre los grupos de rumanos, ni entre los R-3 y C+3.

9.2.2.1. Usos erróneos de las formas nominales

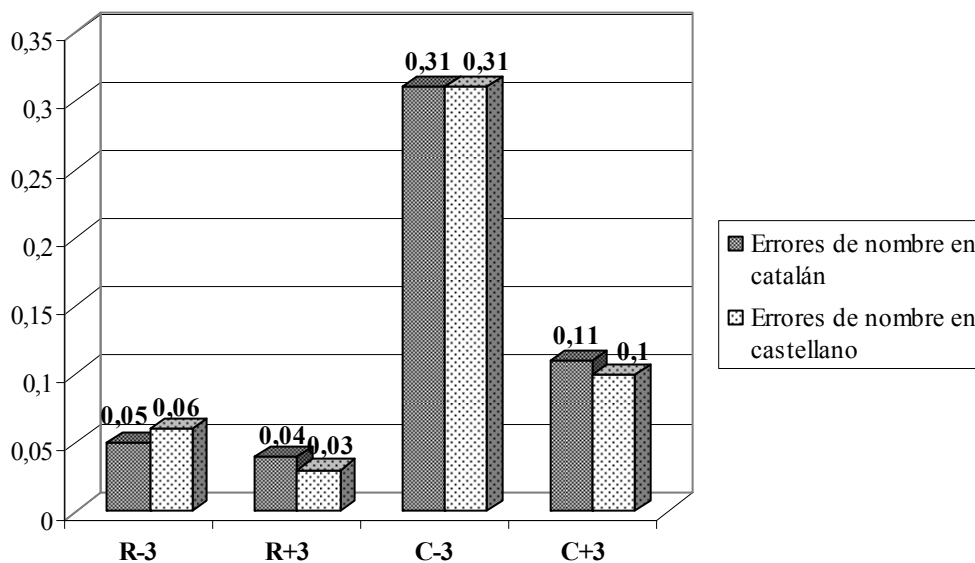
Por una parte, hemos observado que las diferencias entre grupos en cuanto al total de los errores nominales en catalán ($\chi^2 = 25,406$, $p = 0,000$) y en castellano ($\chi^2 = 27,082$, $p = 0,000$) son estadísticamente significativas.

Según el análisis de contraste (véase tabla 32 y gráfica 13) se han observado diferencias estadísticas entre todos los grupos. Por un lado, entre los rumanos mismos R-3 y R+3 en lengua castellana ($Z = -2,771$, $p = 0,005$), entre los R-3 y C-3 tanto en catalán ($Z = -3,753$, $p = 0,000$) como en castellano ($Z = -3,811$, $p = 0,000$). Por otro lado, se han encontrado diferencias significativas entre los R+3 y los dos grupos de chinos. Así pues, entre los R+3 y los C-3 en catalán ($Z = -4,041$, $p = 0,000$) y en castellano ($Z = -4,099$, $p = 0,000$) y entre los R+3 y los C+3 en catalán ($Z = -2,771$, $p = 0,005$) y en castellano respectivamente ($Z = -2,252$, $p = 0,024$). Por otro lado también destacan los resultados significativos entre los grupos de chinos, los C-3 y los C+3 tanto en catalán ($Z = -3,002$, $p = 0,002$) como en castellano ($Z = -3,291$, $p = 0,000$).

TABLA 32. Usos erróneos de formas nominales en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		<i>Contrastes post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Errores nombres catalán	,05 (,06)	,02	,04 (,03)	,03	,31 (,15)	,29	,11 (,10)	,08	R-3>R+3 R-3<C-3 R-3<C+3 R+3<C-3 R+3<C+3 C-3>C+3
Errores nombres castellano	,06 (,03)	,06	,03 (,02)	,03	,35 (,15)	,28	,10 (,08)	,08	R-3<C-3 R+3<C-3 R+3<C+3 C-3>C+3

^a Medias (desviaciones típicas)

Gráfica 13: Nombres erróneos en catalán y castellano^a

^a Proporción de nombres erróneos en catalán y castellano sobre el total de nombres correctos e incorrectos en catalán y castellano

Una vez hecha la comparativa de usos erróneos nominales en las dos lenguas, nos vamos a centrar en el análisis estadístico de los tipos de errores nominales que se muestran en la tabla 33. Al igual que en el caso de errores verbales hemos clasificado los errores nominales en tres categorías: comisión, omisión y adición.

Las pruebas estadísticas realizadas han mostrado que existen diferencias estadísticas solamente entre grupos en cuanto a la categoría de comisión en lengua castellana ($\chi^2= 10,952$, $p= ,012$).

El análisis de contrastes realizado a partir de los datos incluidos en la tabla 33 indica por un lado, que hay diferencias estadísticamente significativas en la comisión de nombres en castellano entre los rumanos ($Z= -2,985$, $p= 0,002$), entre los R+3 y los C-3 ($Z= -2,055$, $p= 0,039$), y entre los R+3 y los C+3 ($Z= -2,635$, $p= 0,007$) y por otro lado, que hay diferencias significativas en la omisión de nombres en castellano entre los R-3 y los C-3 ($Z= -2,081$, $p= 0,039$). No obstante, no se han hallado diferencias entre los R-3 y los C+3, ni entre los grupos de chinos.

TABLA 33. Categorías nominales erróneas en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		<i>Contrastes post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Errores comisión catalán	,40 (,34)	,30	,32 (,31)	,21	,35 (,14)	,33	,36 (,22)	,42	n. s.
Errores comisión castellano	,50 (,18)	,49	,22 (,21)	,23	,42 (,16)	,45	,44 (,17)	,40	R-3>R+3 R+3<C-3 R+3<C+3
Errores omisión catalán	,41 (,33)	,43	,41 (,31)	,33	,56 (,15)	,62	,56 (,26)	,52	n. s.
Errores omisión castellano	,29 (,14)	,31	,30 (,25)	,24	,45 (,19)	,49	,40 (,20)	,45	R-3<C-3
Errores adición catalán	,10 (,14)	,05	,26 (,32)	,16	,09 (,15)	,04	,08 (,13)	,02	n. s.
Errores adición castellano	,21 (,22)	,14	,40 (,28)	,53	,13 (,18)	,08	,16 (,18)	,11	n. s.

^a Medias (desviaciones típicas)

9.2.3. DESCRIPCIÓN DE USOS INCORRECTOS EN LA CATEGORÍA *OTROS*

Como en los casos anteriores de análisis de usos incorrectos de las formas verbales y nominales, se han mostrado diferencias significativas entre grupos en cuanto

a los errores en la categoría *otros* en catalán ($\chi^2= 20,736$, $p = 0,000$) y en castellano ($\chi^2= 22,627$, $p = 0,000$).

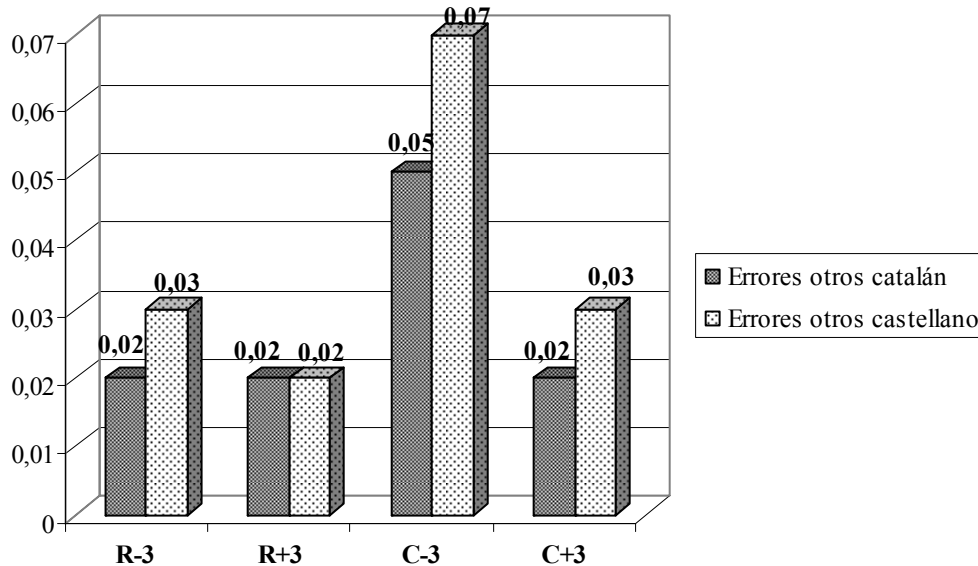
Cabe señalar que en la categoría *otros* hemos incluido las preposiciones, los pronombres, los adjetivos, los adverbios, los numerales y las conjunciones.

Según el análisis de contraste (véase tabla 34 y gráfica 14) se han evidenciado diferencias estadísticas entre los R-3 y C-3 tanto en catalán ($Z= -3,753$, $p= 0,000$), como en castellano ($Z= -3,695$, $p= 0,000$). Asimismo hallamos diferencias estadísticamente significativas entre los R+3 y los C-3 en catalán ($Z= -3,868$, $p= 0,000$) y en castellano respectivamente ($Z= -4,041$, $p= 0,000$). También destaca de manera significativa los resultados obtenidos en la comparativa entre los dos grupos chinos los C-3 y los C+3 en catalán ($Z= -3,291$, $p= 0,000$), y en castellano ($Z= -3,118$, $p= 0,001$). Por el contrario, no se han observado diferencias significativas entre los rumanos, ni entre los R-3 y los C+3, ni entre participantes que llevan más tiempo de estancia en Cataluña los R+3 y los C+3.

TABLA 34. Usos erróneos en la categoría *otros* en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Errores otros catalán	,02 (,01)	,02	,02 (,01)	,02	,05 (,03)	,05	,02 (,01)	,02	R-3<C-3 R+3<C-3 C-3>C+3
Errores otros castellano	03 (,01)	,03	,02 (,01)	,02	,07 (,03)	,06	,03 (,02)	,03	R-3<C-3 R+3<C-3 C-3>C+3

^a Medias (desviaciones típicas)

Gráfica 14: Categoría *otros* en catalán y castellano^a

^a Proporción total de errores en la categoría *otros* en catalán y castellano sobre el total de otros erróneos en catalán y castellano

Igual que en los casos anteriores, los errores en la categoría *otros* han sido desglosados en la tabla 34 en las categorías ya comentadas de comisión, omisión y adición.

Las pruebas estadísticas han mostrado que las diferencias entre grupos en cuanto al total de los errores *otros* de comisión en catalán ($\chi^2= 9,762$, $p= 0,021$) y de errores *otros* de adición en la misma lengua ($\chi^2= 10,887$, $p= 0,012$) son estadísticamente significativas. Para las demás categorías presentes no hemos encontrado diferencias significativas.

Los contrastes estadísticos presentados en la tabla 35, muestran diferencias significativas en la comisión de palabras *otros* en catalán entre los R-3 y C-3 ($Z= -2,513$, $p= 0,010$). Asimismo encontramos diferencias estadísticamente significativas los

entre los R+3 y los C-3 en la comisión de palabras *otros* en catalán ($Z= -2,802$, $p= 0,004$) y en la categoría de adición de *otros* en catalán ($Z= -2,340$, $p= 0,017$). En el caso de los C-3 y C+3 las diferencias significativas se dan en las mismas categorías, de comisión ($Z= -2,195$, $p= 0,028$) y adición ($Z= -2,891$, $p= 0,003$) de *otros* en catalán. De nuevo, no se evidencian diferencias significativas entre los rumanos, ni entre los R-3 y los C+3 en ninguna de las categorías presentadas.

TABLA 35. Categoría *otros* erróneos en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		Contrastes <i>post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Errores comisión catalán	,47 (,20)	,41	,48 (,16)	,46	,31 (,10)	,27	,48 (,19)	,48	R-3>C-3 R+3>C-3 C-3<C+3
Errores comisión castellano	,38 (,20)	,36	,42 (,16)	,41	,36 (,13)	,35	,49 (,14)	,46	n. s.
Errores omisión catalán	,32 (,14)	,35	,33 (,19)	,32	,40 (,10)	,41	,39 (,17)	,40	n. s.
Errores omisión castellano	,38 (,18)	,37	,37 (,13)	,35	,43 (,13)	,41	,36 (,09)	,36	n. s.
Errores adición catalán	,21 (,10)	,19	,19 (,30)	,19	,29 (,08)	,31	,13 (,13)	,09	R+3<C-3 C-3>C+3
Errores adición castellano	,24 (,15)	,22	,21 (,10)	,19	,21 (,09)	,18	,15 (,08)	,17	n. s.

^a Medias (desviaciones típicas)

Una vez presentados los resultados de las tres categorías incluidas en los usos erróneos de *otros*, procederemos a profundizar en las formas gramaticales incorrectas incluidas en dicha categoría. Cabe decir que hemos dividido los errores *otros* en dos categorías: *abierta* en la cual hemos incluido los adverbios, adjetivos y pronombres, elementos caracterizados por el hecho de cada miembro está en distribución con otros, y *cerrada* constituida por preposiciones y conjunciones, palabras invariables que carecen de significado léxico que tienen la función de relacionar unas palabras, sintagmas o proposiciones con otros.

Los resultados estadísticos muestran diferencias significativas entre grupos en cuanto al total de preposiciones en catalán ($\chi^2= 17,184$, $p= 0,001$), de pronombres en catalán ($\chi^2= 11,897$, $p= 0,008$) y de adjetivos en catalán ($\chi^2= 8,933$, $p= 0,030$) y en castellano ($\chi^2= 10,941$, $p= 0,012$). Respecto a las demás categorías gramaticales no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los participantes.

Los datos del análisis de contraste se muestran en la tabla 36 y se plasman visualmente en las gráficas 15 y 16. Debemos advertir que hemos eliminado de las gráficas a la clase de los numerales dada la producción escasa de elementos erróneos en dicha categoría, fenómeno que se muestra en la Tabla 36. Tal y como se puede observar, existen diferencias significativas entre los R-3 y C-3 en los usos erróneos de la preposición en catalán ($Z= -3,877$, $p= 0,000$) y en los pronombres en catalán ($Z= -3,437$, $p= 0,000$). Si contrastamos los grupos R-3 y los C+3 hallamos diferencias estadísticamente significativas en el uso erróneo del adjetivo en catalán ($Z= -2,156$, $p= 0,039$) y en castellano ($Z= -2,559$, $p= 0,010$). Entre los R+3 y C-3 se producen diferencias significativas solamente en el uso del pronombre en catalán ($Z= -3,065$, $p= 0,001$). Al comparar los grupos de más tiempo de estancia en Cataluña los R+3 con los C+3, encontramos diferencias estadísticas en el uso del adjetivo en catalán ($Z= -2,376$, $p= 0,024$) y en castellano ($Z= -2,851$, $p= 0,004$).

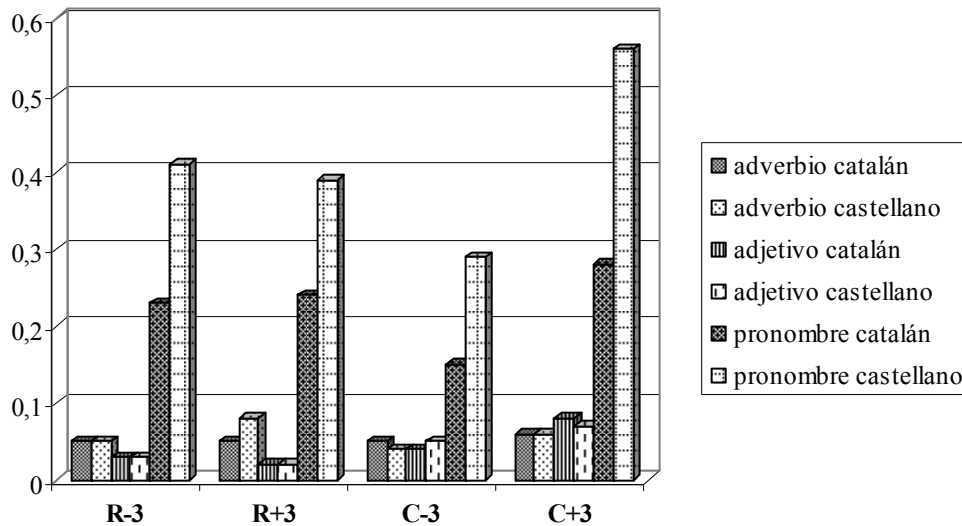
Por último, en el uso de la preposición en catalán ($Z= -3,233$, $p= 0,001$) y en castellano ($Z= -2,425$, $p= 0,014$) se producen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de chinos los C-3 y los C+3. Asimismo, los C-3 cometen una cantidad menor de errores que los C+3 en relación con el uso del pronombre en castellano ($Z= -2,368$, $p= 0,017$).

TABLA 36. Formas gramaticales incorrectas en la categoría *otros* en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		<i>Contrastes post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Preposición catalán	,40 (,10)	,40	,48 (,14)	,50	,30 (,14)	,28	,40 (,15)	,43	R-3<C-3 C-3>C+3
Preposición castellano	,58 (,18)	,55	,60 (,11)	,64	,66 (,20)	,71	,52 (,11)	,46	C-3>C+3
Pronombre catalán	,23 (,18)	,21	,24 (,11)	,23	,15 (,10)	,14	,28 (,14)	,26	R-3>C-3 R+3>C-3
Pronombre castellano	,41 (,25)	,35	,39 (,23)	,41	,29 (,19)	,31	,56 (,30)	,50	C-3<C+3
Adjetivo catalán	,03 (,05)	,00	,02 (,06)	,00	,04 (,04)	,03	,08 (,06)	,11	R-3<C+3 R+3<C+3
Adjetivo castellano	,03 (,04)	,00	,02 (,03)	,01	,05 (,04)	,05	,07 (,04)	,07	R-3<C+3 R+3<C+3
Conjunción catalán	,02 (,04)	,00	,02 (,03)	,00	,04 (,03)	,05	,03 (,03)	,00	n. s.
Conjunción castellano	,05 (,07)	,03	,03 (,03)	,04	,04 (,04)	,03	,03 (,03)	,03	n. s.
Adverbio catalán	,05 (,04)	,06	,05 (,06)	,04	,05 (,04)	,04	,06 (,06)	,05	n. s.
Adverbio castellano	,05 (,06)	,03	,08 (,07)	,07	,04 (,04)	,03	,06 (,07)	,04	n. s.
Numeral catalán	,02 (,04)	,00	,02 (,05)	,00	,00 (,00)	,00	,00 (,01)	,00	n. s.
Numeral castellano	,00 (,01)	,00	,00 (,00)	,00	,01 (,02)	,00	,00 (,00)	,00	n. s.

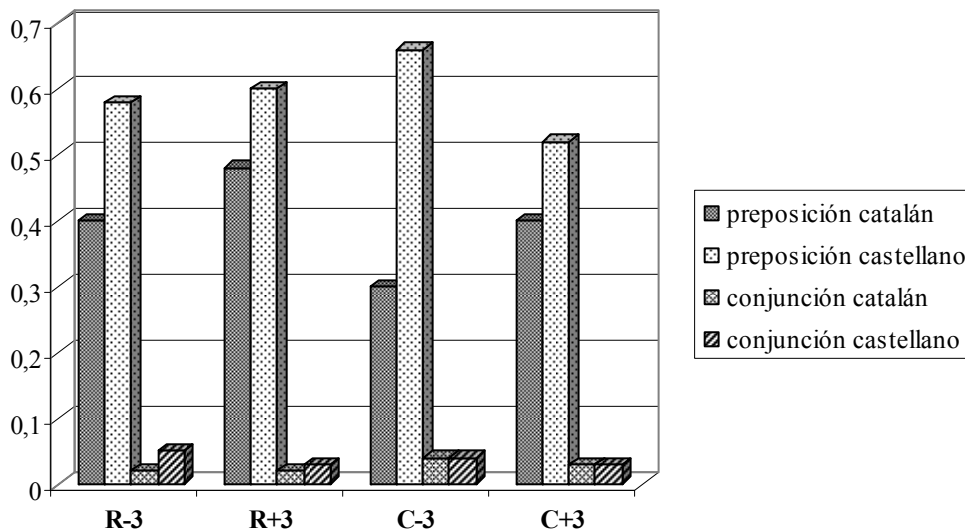
^a Medias (desviaciones típicas)

Gráfica 15. Comparación de errores en la categoría abierta *otros* en catalán y castellano^a



^a Proporción de errores en la categoría abierta *otros* en catalán y castellano sobre el total de otros erróneos en catalán y castellano

Gráfica 16. Comparación de errores en la categoría cerrada *otros* en catalán y castellano^a



^a Proporción de errores en la categoría cerrada *otros* en catalán y castellano sobre el total de otros erróneos en catalán y castellano

A continuación en la tabla 37 presentaremos los datos procedentes de un análisis más detallado en las dos lenguas de los usos incorrectos de las preposiciones, pronombres, y adjetivos en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. En este sentido, hemos desglosado las formas gramaticales anteriormente mencionadas en comisión, omisión y adición.

Los análisis estadísticos muestran diferencias significativas entre grupos en cuanto a la comisión ($\chi^2= 13,367$, $p= 0,004$) y omisión ($\chi^2= 7,884$, $p= 0,048$) de preposiciones en catalán y en la comisión de pronombres en castellano ($\chi^2= 9,570$, $p= 0,023$).

En cuanto al análisis de contrastes realizado a partir de los datos recogidos en la tabla 37, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los R-3 y los C-3 en relación con la comisión de preposiciones en catalán ($Z= -2,720$, $p= 0,006$). Asimismo, entre los R-3 y C+3 aparecen diferencias significativas en la comisión de preposiciones en catalán ($Z= -2,151$, $p= 0,033$), en la comisión de pronombres en castellano ($Z= -2,833$, $p= 0,004$) y en la comisión de adjetivos tanto en catalán ($Z= -2,156$, $p= 0,039$) como en castellano ($Z= -2,559$, $p= 0,010$). Entre los R+3 y los C-3 se producen diferencias estadísticamente significativas en la comisión ($Z= -3,122$, $p= 0,001$) y omisión ($Z= -2,139$, $p= 0,033$) de preposiciones en catalán. En el caso de los R+3 y los C+3 destacamos que en el uso de adjetivos existen diferencias significativas tanto en catalán ($Z= -2,376$, $p= 0,024$) como en castellano ($Z= -2,851$, $p= 0,004$). Por último, hemos observado diferencias significativas entre los grupos de chinos en la comisión de pronombres en catalán ($Z= -2,224$, $p= 0,028$) y en castellano ($Z= -2,489$, $p= 0,012$). Finalmente cabe decir que no hemos hallado diferencias significativas entre los grupos de rumanos.

TABLA 37. Formas gramaticales incorrectas en *otros* comisión, omisión y adición en catalán y castellano^a

Grupo	R -3		R +3		C -3		C +3		<i>Contrastes post hoc</i>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Prep. comi. catalán	,52 (,23)	,45	,54 (,18)	,50	,30 (,14)	,28	,40 (,30)	,32	R-3>C-3 R-3>C+3 R+3>C-3
Prep. comi. castellano	,45 (,23)	,43	,40 (,19)	,44	,35 (,16)	,34	,44 (,12)	,47	n. s.
Prep. omi. catalán	,26 (,18)	,29	,21 (,22)	,13	,42 (,17)	,39	,44 (,28)	,48	R+3<C-3
Prep. omi. castellano	,43 (,22)	,43	,45 (,18)	,45	,55 (,28)	,47	,44 (,10)	,46	n. s.
Prep. adi. catalán	,23 (,18)	,25	,25 (,15)	,26	,29 (,10)	,32	,16 (,18)	,06	n. s.
Prep. adi. castellano	,14 (,11)	,13	,16 (,11)	,16	,20 (,09)	,22	,12 (,08)	,14	n. s.
Pro. comi. catalán	,41 (,25)	,35	,39 (,23)	,41	,29 (,19)	,31	,56 (,30)	,50	C-3<C+3
Pro. comi. castellano	,25 (,22)	,23	,44 (,31)	,44	,28 (,31)	,22	,55 (,20)	,54	R-3<C+3 C-3<C+3
Pro. omi. catalán	,47 (,22)	,52	,47 (,33)	,46	,53 (,21)	,54	,36 (,32)	,34	n. s.
Pro. omi. castellano	,29 (,25)	,33	,25 (,22)	,16	,37 (,29)	,39	,29 (,17)	,27	n. s.
Pro. adi. catalán	,12 (,13)	,12	,13 (,14)	,09	,22 (,17)	,22	,08 (,15)	,00	n. s.
Pro. adi. castellano	,27 (,28)	,22	,31 (,20)	,31	,21 (,24)	,11	,16 (,13)	,15	n. s.
Adj. comi. catalán	,03 (,05)	,00	,02 (,06)	,00	,04 (,04)	,03	,08 (,06)	,11	R-3<C+3 R+3<C+3
Adj. comi. castellano	,03 (,04)	,00	,02 (,03)	,01	,05 (,04)	,05	,07 (,04)	,07	R-3<C+3 R+3<C+3

^a Medias (desviaciones típicas)

9.3. SÍNTESIS DE RESULTADOS

A lo largo de este capítulo, hemos presentado cuantitativamente los resultados de la L1 en la L2 (catalán y castellano) en la flexión verbal y nominal y en la categoría *otros*, analizados en la expresión oral en los grupos de escolares rumano y chino. En este sentido, hemos empezado una presentación general que parte de los datos estadísticos de los usos correctos y erróneos verbales. Hemos notado diferencias significativas entre los R-3 con C-3 tanto en catalán como en castellano y entre los R+3 y C-3 también se han observado diferencias en ambas lenguas. Sin embargo, no se han apreciado diferencias en el uso correcto de formas verbales en ninguna de las dos

lenguas entre los grupos de rumanos. Entre los dos grupos con más tiempo de estancia en Cataluña los R+3 y los C+3 se han identificado diferencias significativas solo en lengua castellana. Y entre los grupos de chinos se han identificado diferencias en las dos lenguas analizadas.

A continuación, nos hemos detenido en describir detalladamente los modos verbales correctos en catalán y en castellano. Dentro de esta categoría, hemos intentado ofrecer datos pormenorizados sobre las personas verbales que más usan los participantes en la comunicación oral. De esta manera, hemos destacado los resultados de la comparación entre los grupos de alumnado alófono rumano y chino, datos que nos han ayudado a mostrar dónde y por qué se dan las diferencias significativas entre sujetos. Así, destaca de manera significativa las diferencias percibidas entre los grupos R-3 y C-3 y entre los R+3 y los C-3, en los tiempos pasados en los que predominan los usos erróneos en castellano. Cabe decir que se han encontrado diferencias en casi la mayoría de los tiempos verbales entre los grupos de chinos los C-3 y los C+3, así como entre los de más tiempo de estancia los R+3 y los C+3, pero solo en pretérito indefinido castellano. El grupo de rumanos, tanto R-3 como R+3 comete menos errores que el grupo de chinos, tanto comparados con C-3 como con C+3. Además los C-3 cometen una cantidad mayor de errores que los C+3.

Una vez concluido el apartado de los usos correctos verbales, nos hemos centrado en el análisis estadístico de los usos erróneos verbales que han sido divididos en comisión, omisión y adición. Hemos observado que los C+3 producen más errores verbales de comisión que otros grupos de participantes. Asimismo, hemos notado que los rumanos que llevan menos tiempo de estancia omiten una cantidad mayor de verbos que los chinos de más tiempo de estancia en Cataluña. Sin embargo, no hemos encontrado diferencias entre los grupos de rumanos.

Respecto a los tiempos verbales erróneos se han detectado diferencias significativas entre los grupos R-3 y C-3 en cuanto a la sustitución del presente del indicativo por otros tiempos verbales en castellano, a la sustitución del infinitivo por

otros tiempos verbales en catalán y en castellano, a la sustitución del pretérito perfecto en castellano por otros tiempos verbales. También hemos observado que los R-3 cometen un porcentaje más alto de errores de pretérito perfecto en comparación con los C-3. Sin embargo, dichos errores que se manifiestan en los R-3, disminuyen en el grupo con más tiempo de estancia R+3. Como en los casos anteriores, los R+3 cometen menos errores de sustitución que los C-3, pero entre los grupos de chinos también se han observado diferencias en cuanto a la sustitución del infinitivo por otros tiempos verbales.

De la misma manera, hemos procedido al análisis de los usos correctos y erróneos nominales, seguidos por los usos erróneos en la categoría *otros*, todos ellos clasificados en las tres clases mencionadas anteriormente.

En primer lugar, cabe destacar que los rumanos usan más nombres correctos que los chinos tanto en catalán como en castellano. Igualmente, se han observado más diferencias entre grupos en el uso de nombres en castellano. Los grupos de menos tiempo de estancia producen menos formas nominales correctas en castellano que los de más tiempo de estancia. No obstante, esta diferencia no se da en los usos correctos nominales en catalán. En segundo lugar, dentro de los resultados obtenidos en los usos erróneos nominales, se han observado diferencias entre todos los grupos en ambas lenguas. Más aún, se han encontrado diferencias significativas en la comisión de nombres en castellano entre los rumanos, y también entre los rumanos de más tiempo de estancia y los dos grupos de chinos. En el caso de la omisión se han detectado diferencias de nuevo en castellano entre los R-3 y C-3.

En cuanto a los usos erróneos en la categoría *otros*, hace falta mencionar que se han detectado diferencias entre los mismos grupos en ambas lenguas, es decir, entre los de menos y más tiempo de estancia los R-3 y los C-3, entre los R+3 y los C+3 y finalmente entre los R+3 y los C-3. Al analizar las categorías en las que aparecen las diferencias, podemos destacar que éstas se dan en la comisión y adición de palabras en catalán entre los mismos grupos anteriormente mencionados. Los participantes cometen

errores en todas las partes gramaticales analizadas, pero éstos se dan de manera más frecuente en las preposiciones, pronombres, adjetivos y conjunciones. Cabe destacar que en cuanto al uso erróneo de pronombres, los rumanos cometen una cantidad mayor de errores que los chinos de menos o más tiempo de estancia, los C-3 o los C+3. Por lo demás los resultados de comparación entre los grupos se parecen a los de la flexión verbal o nominal.

En definitiva, y teniendo en cuenta conjuntamente los datos ofrecidos en este capítulo, pasamos a continuación a la discusión de los resultados, buscando las explicaciones a las causas de la transferencia de la L1 a la L2 que se da en algunas ocasiones y en otras no.

10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta tesis nos hemos propuesto analizar la manera en que se da la influencia de la L1 en la adquisición de la L2 en el caso del alumnado rumano y chino. Concretamente, en alumnos rumanos y chinos de 6 de Primaria y 2º y 4º de ESO escolarizados en Cataluña, destacando los usos correctos y erróneos más frecuentes que comete este tipo de alumnado en la flexión nominal y verbal, al evaluar sus conocimientos lingüísticos en las dos lenguas romances catalán y castellano. Antes de entrar en profundidad en la discusión de los resultados en relación con los objetivos de nuestro estudio, vamos a comentar someramente la ejecución general de los grupos de alumnado rumano comparados con los chinos y con el colectivo de autóctonos.

10.1. SÍNTESIS DE RESULTADOS GENERALES

Al confrontar los resultados obtenidos de los conocimientos de los escolares rumanos, chinos y autóctonos, hemos observado puntuaciones inferiores en el caso de todos los alumnos inmigrantes con respecto a sus iguales autóctonos. El grupo de rumanos, independientemente del tiempo de estancia, comete menos errores que los dos grupos de chinos en las dos lenguas estudiadas. Asimismo, es importante señalar la gran cantidad de errores que comenten los alumnos chinos con menor tiempo de estancia, tanto en catalán como en castellano. Tras más de tres años de estancia, los alumnos chinos mejoran pero, aún así, cometen más errores que los alumnos rumanos que llevan más de tres años de residencia en Cataluña. Es decir, al pasar el umbral de los tres años, los alumnos rumanos superan a sus iguales chinos en cuanto a la corrección de su expresión oral.

Por otra parte, según los resultados estadísticos presentados, hacemos notar que los autóctonos, los dos grupos de rumanos y el grupo de alumnado chino C+3 tienden a cometer menos errores en catalán oral que en castellano oral. Sin embargo, los C-3 cometen más errores en catalán oral. Otro aspecto de interés es el hecho de que los

resultados entre los dos grupos de rumanos son parecidos y, por lo tanto, no se aprecian diferencias notables.

Referente a los resultados en catalán sobre la duración de la entrevista semi-estructurada, así como al total de palabras y enunciados emitidos por los participantes, señalamos que se han detectado diferencias estadísticamente significativas únicamente en cuanto a la duración de las grabaciones. Dado que los participantes autóctonos hablan durante una cantidad menor de tiempo, por dominar la lengua catalana, hace que aparezcan diferencias significativas en la comparación con todos los demás grupos. Los C-3 son los que más tiempo hablan, pero debemos tener en cuenta que en su caso, probablemente no se trata de una conversación meramente lingüística, sino más bien semiótica (van Lier, 2000).

Por lo que atañe a los datos obtenidos del total de enunciados en las dos lenguas, destacamos que no hay diferencias significativas entre los grupos de alumnos. Sin embargo, hallamos diferencias en cuanto al número total de palabras sólo en lengua castellana. Podemos suponer que tal incidencia ocurre porque los alumnos inmigrantes usan predominantemente el catalán como lengua de la escuela y no el castellano. Y esta podría ser una de las razones por la que los escolares, durante el proceso de adquisición de una L2 dominan más el catalán, la lengua en la que se escolarizan y no el castellano, lengua en la que se comunican con recursos lingüísticos limitados. Los análisis efectuados sobre la relación entre types y tokens o diversidad léxica en catalán, mostraron que los alumnos autóctonos disponen de una mayor variedad de vocabulario frente a los alumnos inmigrantes. Entre los inmigrantes, los alumnos chinos requieren de más tiempo para alcanzar una variedad de vocabulario similar al de los rumanos que obtienen una mayor diversidad léxica durante los primeros años de su residencia. A diferencia de la lengua catalana, no se hallaron diferencias entre grupos en cuanto a la relación entre types y tokens o diversidad léxica en lengua castellana.

En cuanto al análisis de la proporción de repeticiones y de reformulaciones no se hallaron diferencias significativas en ninguna de las dos lenguas. No obstante, respecto al uso de los préstamos, encontramos diferencias en catalán y en castellano. Por una parte, cabe decir que los alumnos autóctonos utilizan una cantidad menor de préstamos del catalán al hablar castellano, o viceversa, que los alumnos inmigrantes. Por otra parte, los colectivos de alumnado rumano y chino hacen uso de los préstamos en mayor o menor medida. Así, por ejemplo, observamos un uso escaso de este recurso en catalán por parte de los rumanos a diferencia de los alumnos chinos. Asimismo, los alumnos que llevan más de tres años de residencia cometen una cantidad menor de préstamos del catalán al hablar castellano en comparación con los alumnos de su mismo grupo que llevan menos tiempo en Cataluña. De la misma manera es interesante destacar el hecho de que entre los inmigrantes mismos se observan diferencias en el uso de préstamos del castellano al hablar catalán. Los R-3 hacen uso de menos préstamos del castellano que los R+3; en cambio, los C-3 usan más préstamos del castellano que los C+3.

Referente a la proporción de errores en catalán y en castellano, el alumnado autóctono comete menos errores al hablar catalán que el resto de los grupos. En conjunto, los resultados indican que los inmigrantes rumanos cometen desde un principio una menor cantidad de errores que los inmigrantes chinos, tanto en catalán como en castellano. En cambio, el grupo de inmigrantes chinos en general, independientemente de su tiempo de estancia en Cataluña, comete más errores que el grupo de rumanos. Por ello, es importante averiguar el tipo de errores que comete el alumnado inmigrante con tal de explicar las causas a las que se deben dichas incorrecciones.

10.2. LA INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA

10.2.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS 1A, 1C, 2 Y 3.

10.2.1.1. Uso correcto de las formas verbales

Una vez presentados brevemente los datos generales del estudio, a continuación vamos a retomar los resultados de nuestra investigación sobre la influencia de la L1 en la L2 con el objeto de profundizar en dicha influencia en el ámbito de la morfología, describiendo los usos correctos y erróneos comunes a los alumnos rumanos y chinos en catalán y castellano en aspectos que conciernen a la flexión verbal y nominal. En un primer análisis sobre la descripción de usos correctos e incorrectos en las dos lenguas, observamos diferencias significativas en la proporción total de verbos correctos e incorrectos entre los grupos de participantes chinos y entre los R+3 y C-3 únicamente en castellano.

Empezamos con el análisis generalizado de los verbos correctos en una lengua u otra y observamos diferencias significativas en lengua catalana y castellana entre los dos grupos con menos tiempo de estancia, entre los rumanos que llevaban más tiempo en Cataluña y los chinos de menos tiempo pero también entre ambos grupos de inmigrantes chinos. No hallamos diferencias entre los grupos de rumanos, pero sí encontramos diferencias en castellano entre los grupos con más tiempo de estancia R+3 y C+3.

En lo que atañe a los modos verbales usados por los participantes cabe destacar que el indicativo es utilizado en mayor proporción. No hemos encontrado diferencias significativas en el uso del indicativo presente entre los grupos de participantes. No obstante, en un análisis más detallado convendría decir que en esta categoría gramatical, los participantes chinos que llevan menos tiempo en Cataluña evitan el uso de verbos irregulares en castellano, ya que presentan mayor complejidad y hacen uso de un vocabulario mínimo de verbos en indicativo presente que repiten a menudo. Los más

usados son: *ser, tener, gustar, saber y haber* en la forma impersonal “hay”. En ocasiones, los chinos evitan el uso de los verbos y contestan a las preguntas solamente mediante los nombres. Por el contrario, a las mismas preguntas los rumanos de menos tiempo de residencia contestan en oraciones más largas haciendo uso de verbos (Tabla 38).

TABLA 38. Ejemplos del uso de nombres / verbos en respuestas

Rumanos	Chinos
(1) E: ¿qué profesión tenían tus padres en Rumania? A: mi padre hacía de conductor de camión y mi madre no trabajaba .	(4) E: y tus padres en China ¿de qué trabajaban? A: # pages@s [: es agricultor].
(2) E: y aquí en España ¿qué están haciendo tus padres? A: mi padre # es , chofer y mi madre cuida , a, los viejos.	(5) E: ¿en qué trabajan tus padres en España? A: 0un bar .
(3) E: ¿cómo pasas el tiempo libre? A: me gusta ir con 0art amigas.	(6) E: ¿qué te gusta hacer durante el tiempo libre? A: 0v a ordenador@s [: es ordenador].

En catalán, lengua en la que los dos grupos de alumnos inmigrantes se desenvuelven mucho mejor puesto que tienen conocimientos lingüísticos superiores a los en castellano, ocurre totalmente lo contrario.

Por otro lado, los tiempos pasados del indicativo, al presentar más dificultades para los aprendices tienen un uso limitado en la comunicación oral. En este sentido, los rumanos usan este tiempo verbal, pero en menor proporción. Debemos señalar que el pasado es también fuente de errores y genera una serie de dificultades que se presentarán más adelante. El colectivo chino que lleva menos años en Cataluña es el que menos usa este tiempo verbal en lengua castellana. Cabe recordar que el verbo chino consta únicamente de raíz, y que carece de la desinencia propia del verbo castellano, que contiene la información gramatical: persona, número, tiempo, modo. En chino, se

debe recurrir a pronombres, adverbios, partículas aspectuales, etc. para transmitir la información gramatical. En la escolarización inicial en Cataluña, parece que a los alumnos inmigrantes se les enseña primeramente en castellano el presente del indicativo y una vez asimilado este tiempo verbal, se da un paso más en la asimilación de los tiempos pasados. Efectivamente, Cortés Moreno (1999) afirma que uno de los principales problemas para los chinos es la diferencia entre los pretéritos imperfecto, indefinido y perfecto del indicativo, puesto que se trata de conjugaciones verbales que se adquieren con mucha dificultad sobre todo debido a las diferencias gramaticales entre el chino mandarín y la lengua meta. El mismo grado de dificultad existe también en lengua rumana entre los pretéritos indefinido y perfecto del indicativo, dado que en rumano no existe esta diferencia de tiempos, por la única razón que se utiliza sólo un tiempo verbal para expresar el pasado, el perfecto compuesto (Graur, 1973).

En consecuencia, observamos que las dos lenguas presentan el mismo problema en distinguir los tiempos del pasado, pero la diferencia reside en que el rumano es una lengua con flexión verbal extremadamente diversificada que se compone con la ayuda de varios tipos de afijos y combinaciones analíticas, y el chino es una lengua aislante, no flexiva que carece de morfemas gramaticales. La estructura gramatical de la L1 tiene un papel importante a la hora de aprender una L2, ya que puede servir de base para hacer conexiones entre las lenguas en cuestión, aspecto que puede facilitar a la larga el aprendizaje eficaz de una L2.

Respecto al subjuntivo presente en castellano, los C-3 usan en menor proporción este tiempo verbal en comparación con los R+3. Como ya señalábamos anteriormente, los chinos de menos tiempo de estancia al tener un bagaje gramatical insuficientemente desarrollado en castellano no recurren a los usos de los tiempos pasados y más aún a otros modos verbales como es el caso del subjuntivo. El uso correcto del modo subjuntivo es uno de los puntos conflictivos para todos los grupos de alumnos rumanos y chinos. En las dos lenguas estudiadas observamos un número muy reducido de este tiempo verbal debido a que la gramática adquirida todavía no está suficientemente desarrollada como para poder utilizarlo con soltura en la comunicación oral. Por lo que

respeto al alumnado rumano, cabe destacar que en lengua rumana debido a la influencia griega, el subjuntivo se usa en situaciones totalmente distintas a las que se usa en catalán o en castellano. Además, la formación de este modo verbal supone una dificultad mayor para los aprendices de lengua rumana que están acostumbrados a usar el subjuntivo en lugar del infinitivo. Asimismo podemos pensar, en el caso de los chinos, que la inexistencia de este tiempo verbal en chino mandarín les afecta a la hora de aprender esta regla.

Referente al infinitivo, como forma impersonal, se han observado diferencias significativas solamente en lengua catalana, entre los R-3 y C+3. En otras palabras, señalamos que los rumanos no se decantan por el uso del infinitivo porque en su L1 es poco frecuente y es empleado en casos especiales. En cambio, los chinos de más tiempo de estancia usan un porcentaje más alto de verbos en infinitivo, posiblemente debido a que en chino no existe conjugación verbal, y consecuentemente, todos los verbos aparecen en las oraciones en la forma infinitiva. A menudo, a las preguntas del entrevistador, los alumnos chinos contestan mediante el infinitivo, aspecto menos usado por los alumnos rumanos que prefieren emplear en lugar del infinitivo los verbos conjugados (Tabla 39). El uso del infinitivo presenta particularidades interesantes puesto que representa fuente de errores para los dos grupos de alumnado inmigrante, que comentaremos más adelante.

TABLA 39. Ejemplos del uso de verbos en infinitivo en respuestas

Rumanos	Chinos
(7) E: quins records tens del teu país? A: els viatges que feia a la platja, no sé el menjar d'allí: i bueno, coses així.	(9) E: quins records tens de la Xina? A: ## jugar [*] al parc.
(8) E: si fos avui el teu aniversari com el celebraries? A: amb els meus amics, els invitaria a casa com vaig fer +...	(10) E: si fos avui el teu aniversari com el celebraries? A: menjar un pastís i convidar als familiars.

Respecto a los usos correctos de la persona verbal hemos analizado las formas más utilizadas por nuestros participantes: la primera persona singular del indicativo presente y pasado y del condicional simple, así como la tercera persona singular y plural del indicativo presente y pasado. De esta manera, hemos encontrado diferencias significativas entre grupos en el uso correcto de la primera persona en mayor proporción en lengua castellana y en menor proporción en lengua catalana. Evidentemente, los dos grupos de alumnos rumanos se distinguen de los chinos de menos tiempo de estancia, dado que por un lado, en rumano el imperfecto se emplea para indicar acciones en su desarrollo, sin atender a su terminación, y por otro lado, las terminaciones son las mismas para todas las conjugaciones verbales, aspecto que a veces facilita la adquisición de la primera persona singular en imperfecto del indicativo. En cambio, cabe destacar que los chinos de más tiempo de estancia usan en mayor proporción el imperfecto en primera persona singular y se acercan al nivel de los R+3. En este caso, ya que en chino el imperfecto cuenta con dos estructuras en las que se usa un prefijo o un sufijo, podemos señalar que a mayor tiempo de estancia en España, mejores resultados en el uso correcto gramatical de la primera persona singular del imperfecto. Esta situación se traduce en una adquisición cada vez mejor de este tiempo verbal en pasado. Hay que tener en cuenta que los chinos logran conjugar y usar correctamente la primera persona singular del imperfecto a pesar de las dificultades que plantea para este colectivo la categoría gramatical del verbo. Si en el caso de los rumanos, la L1 les puede servir de guía en el camino del aprendizaje de la primera persona singular del imperfecto para usarlo correctamente; en cuanto a los chinos, la L1 no facilita la adquisición de la L2, pero tampoco lo dificulta, dado que el imperfecto se forma de manera distinta al castellano. A diferencia del castellano, lengua en la que los C+3 tienen un dominio igual a los R+3, en catalán el uso de la primera persona del imperfecto disminuye. Un fenómeno similar sucede con el indefinido y el perfecto en catalán y en castellano, cuyo uso es muy reducido. Tal circunstancia se hallaría en relación con el hecho de que en rumano y en chino no se da la diferencia entre indefinido y perfecto de indicativo. Sin embargo, observamos una tendencia característica para este alumnado que prefiere el uso del perifrástico en catalán frente al indefinido castellano y el perfecto en los dos idiomas. La adquisición del pretérito

perifrástico en primera persona singular en catalán resulta más fácil de asimilar en el caso de los dos colectivos de alumnado. Para los rumanos, el pretérito perifrástico catalán no representa una dificultad realmente significativa ya que tiene varias similitudes en la formación con el perfecto compuesto rumano. En lo que respecta a los chinos, este tiempo verbal les puede resultar más fácil por el uso del verbo en infinitivo fenómeno, muy común en chino, pospuesto al afijo móvil.

En lo relativo a la primera persona singular del indefinido en castellano, señalamos que los dos grupos de chinos evitan el uso de este tiempo pasado debido a la gran complejidad del mismo. En este tiempo verbal notamos diferencias significativas con el alumnado rumano. Asimismo cabe añadir que es el tiempo en el que más se nota la diferencia en el uso correcto de la primera persona singular entre los grupos de participantes. Podemos pensar que el alumnado chino se limita a un determinado tiempo verbal, en este caso el más utilizado el perifrástico catalán, para expresar el pasado, y, de esta manera, ya no se esfuerzan en adquirir adecuadamente los demás tiempos verbales.

En cuanto al uso de la tercera persona del indicativo en las lenguas estudiadas, la diferencia entre los grupos se encuentra en los resultados del alumnado rumano en el uso de la tercera persona perifrástico en catalán y en indefinido en castellano. Los R-3 de menos tiempo de estancia usan más este tiempo verbal a diferencia de sus homólogos R+3, fenómeno totalmente contrario a lo que sucede con el indefinido en castellano, tiempo empleado en mayor proporción por los R+3. Al principio de la escolarización el perifrástico catalán es mejor asimilado que el indefinido castellano, tiempo que lo utilizarán en mayor proporción los R+3.

A diferencia de los resultados acerca de los usos correctos de la tercera persona singular en perifrástico catalán, en tercera persona plural ya no encontramos diferencias entre los grupos de rumanos, sino entre los rumanos que llevan menos tiempo de estancia en Cataluña que usan un número reducido de verbos en comparación con los chinos de más tiempo de residencia. En cuanto al uso de tercera persona plural en

indefinido castellano, los R+3 usan más verbos que los C-3. Una posible explicación de este fenómeno consta en que el alumnado que se encuentra en las primeras etapas de la adquisición evita el uso de estos tiempos del pasado prefiriendo el presente del indicativo, por ser el tiempo que se estudia en primer lugar, a diferencia del pasado que se adquiere más tarde.

10.2.1.2. Uso incorrecto de las formas verbales

Además de los usos correctos, otro objetivo a analizar era describir los usos erróneos comunes a los alumnos rumanos y chinos en catalán y castellano en lo que conciernen a las formas verbales. Los resultados indican las mismas diferencias en los verbos en catalán como en castellano entre ambos grupos de rumanos con los chinos de escolarización temprana. A primera vista ello hace suponer que los chinos cometen más errores verbales que los rumanos debido a la complejidad que presenta para ellos adquirir el sistema verbal románico. Con el paso del tiempo, en su caso, los errores disminuyen considerablemente. Desde el punto de vista de la división establecida para analizar detalladamente el uso de estos errores, cabe destacar que los participantes cometen más errores verbales en las categorías de comisión y omisión en castellano. Más precisamente, los R-3 cometen menos cantidad de errores en la flexión verbal que los C+3, pero, sin embargo, omiten más verbos que los C+3.

En la comisión, el aspecto verbal es el que más dificultades produce a la hora de usarlo en la comunicación oral en presente por otro tiempo verbal, perfecto por otro tiempo verbal e infinitivo por otro tiempo verbal. Los dos grupos de chinos cometen más errores verbales de presente por otro tiempo verbal en castellano que los rumanos que llevan menos tiempo en Cataluña. Esto nos lleva a pensar que el sistema aspectual no está bien asimilado por parte de los escolares chinos. Entre el alumnado chino, el verbo e implícitamente el aspecto verbal originan confusiones. Lo mismo ocurre con el infinitivo usado por los C-3 tanto en catalán, pero en mayor proporción en castellano al sustituirlo por otros tiempos verbales. Para los estudiantes chinos, esta problemática ofrece mucha dificultad en las primeras etapas de adquisición, y en la mayoría de los

casos no saben distinguir bien los tiempos pasados, por lo que se decantan a limitarse en el uso de los mismos.

En una palabra, los elementos aspectuales que llaman la atención de un nativo no interesan a un chino porque no los comprende, y al contrario, los aspectos destacados en el sistema verbal chino faltan en el sistema castellano.

En el análisis de algunos errores cometidos por los participantes, simplemente para ilustrar con algunos ejemplos (Tabla 40), veamos las oraciones siguientes:

TABLA 40: Ejemplos de errores verbales en catalán y castellano

Rumanos	Chinos
(11) E: ¿hace cuántos años viniste aquí? A: en agosto hago tres años.	(13) E: ¿y cómo ha sido? A: # pues: comer [*].
(12) E: ¿te han traído regalos? A: unos sí, unos [*] no, sólo 0me felicitar [*].	(14) E: ¿quién ha llegado primero a España, tu padre o tu madre? A: nosotros vamos [*] a Italia 0y cuatro años después vamos [*] a España.

En el caso de los rumanos de menos tiempo de estancia, llama la atención el porcentaje altísimo de errores de comisión en castellano del pretérito perfecto por otros tiempos verbales en comparación con sus iguales chinos. Posiblemente, esto se debe a que los rumanos confunden el perfecto con el indefinido, fenómeno que tiene sus raíces en la influencia de la L1, puesto que en su lengua materna usan sólo el perfecto. Al dominar solamente un tiempo verbal para expresar una acción perfectiva, cuando en una L2 se les exige usar dos tiempos verbales dependiendo del contexto, los alumnos rumanos se encuentran en una situación para la cual prefieren el pasado que usan en su L1 sin darse cuenta de que es erróneo. A continuación ilustramos mediante algunos ejemplos dicho fenómeno:

- (15) E: ¿cómo celebraste tu cumpleaños el año pasado?
A: <hemos # comido> [/] **hemos+comido** la tarta.
A: y después **hemos+jugado**.

Es interesante resaltar que los chinos en cuya lengua la diferencia entre perfecto e indefinido se marca solamente a través de los prefijos y sufijos, no cometen un número tal elevado de errores como los rumanos. Este fenómeno nos lleva a pensar que los chinos tienen la ventaja de no conjugar los verbos, por lo tanto podemos afirmar que la influencia de la L1 no se da en estos casos, a diferencia de los rumanos que hacen uso de la flexión verbal en su L1 para acceder a la L2. Dicho fenómeno disminuye en los rumanos de más tiempo de estancia en los que se observa una evolución descendente de este tipo de errores.

En lo que concierne al uso erróneo del infinitivo por otros tiempos verbales, cabe destacar que en los chinos de menos tiempo de estancia se observa el mayor número de errores en castellano en comparación con todos los demás grupos (ejemplos 16 y 17). Los errores recogidos se refieren a la interferencia de su L1, lengua que en la que se usan los verbos en la forma no personal infinitivo.

(16) E: ¿lees en chino mandarín?

A: **escribi(r)** sólo 0en una lengua # ma(n)darí(n).

(17) E: ¿qué platos chinos te gusta comer?

A: o porque yo cada día # **comer** [*] de 0el chino.

10.2.1.3. **Uso correcto e incorrecto de la flexión nominal**

Otro aspecto que analizamos en nuestra investigación ha sido la flexión nominal. En esta categoría gramatical respecto a los usos correctos en catalán señalamos que la única diferencia significativa se da entre los dos grupos de alumnos inmigrantes de menos tiempo de estancia. El hecho de que los C-3 usen una cantidad menor de nombres que los R-3 se podría traducir en la interferencia con su L1, si tenemos en cuenta el escaso empleo del plural en chino mandarín, fenómeno que ayuda a entender las frecuentes dificultades que experimentan este colectivo a la hora de usar los

nombres. En castellano, los C-3 siguen siendo los que menos uso hacen de los nombres a diferencia de todos los demás participantes. En el nivel superior de aprendizaje las diferencias dejan de percibirse, porque se supone que a más tiempo de residencia en Cataluña, los chinos usan un porcentaje de nombres aproximadamente igual al de los R+3. Los R-3 hacen uso de una cantidad de nombres parecida al de los R+3. No se observa una fuerte evolución ascendente como en el caso de los chinos, por lo que parece que los rumanos se contentan con la flexión nominal que conocen desde las primeras etapas de aprendizaje.

Un aspecto llamativo ha resultado conocer los usos correctos que hacen nuestros participantes de los nombres acompañados de sus correspondientes determinantes. Los artículos sirven de actualizadores de los nombres y consecuentemente su empleo en los enunciados presenta dificultades realmente significativas para ambos colectivos de alumnado inmigrante. Por un lado, los rumanos se equivocan a menudo en la elección del determinante porque en la L1 el artículo se aglutina siempre al nombre que se declina y precisamente las declinaciones repercuten negativamente en la adquisición de los nombres en catalán o castellano. Por otro lado, la ausencia en chino de artículos determinados e indeterminados es la causa principal de estas dificultades.

En los usos correctos de los nombres, los dos colectivos emplean nombres con toda clase de determinantes en igual proporción. Cabe decir que únicamente en el uso del determinante posesivo se observan diferencias. El alumnado rumano y chino de más tiempo de estancia usan un porcentaje más elevado de posesivo en catalán que los demás participantes. Lo mismo ocurre en lengua castellana, con la única diferencia que los rumanos de menos tiempo de estancia superan a los C-3. Así, los rumanos prefieren usar el posesivo porque en su L1 su empleo es muy frecuente y los chinos de más tiempo también se decantan por el adjetivo posesivo en castellano porque en chino mandarín frecuentemente los sinohablantes en sus producciones lingüísticas hacen abuso de esta categoría gramatical y la suelen usar en lugar del artículo indeterminado.

Si analizamos los resultados de los usos erróneos en las dos lenguas estudiadas, encontramos diferencias significativas entre los dos colectivos. En primer lugar, cabe decir que los chinos cometen una cantidad de errores superior a los rumanos tanto en catalán como en castellano, pero una vez transcurridos los tres años de estancia, la proporción de errores disminuye considerablemente. En el caso de los rumanos, como era de esperar, los de menos tiempo de estancia cometen más errores que los de más tiempo, aspecto destacable solamente en catalán. Los resultados estadísticos de las categorías nominales erróneas apuntan unas diferencias significativas en la comisión en castellano. Una vez más los chinos cometen un porcentaje mayor de errores que los rumanos. Sin embargo, no hallamos diferencias significativas entre los grupos que llevan menos tiempo en Cataluña los R-3 y los C-3 o entre los chinos C-3 y C+3, lo que parece apuntar a considerar que cometen una cantidad similar de errores en la flexión nominal. Los ejemplos de la Tabla 41 demuestran en el caso del alumnado rumano que la influencia de la L1 se da en gran proporción. En el ejemplo 18 el alumno usa el artículo indeterminado en lugar del determinado, exactamente como sucede en rumano. En el ejemplo 19 se usa en la oración el nombre con el artículo determinado, puesto que en rumano es obligatorio el uso de dicho artículo cuando se trata de medios de transporte. El siguiente ejemplo da cuenta de otra interferencia de la L1 al posponer el cuantitativo al nombre. En este caso, los alumnos piensan que *mucho* es palabra invariable y por lo tanto no realizan la concordancia en género con el sustantivo *comida*.

En el caso de los chinos podemos observar en los ejemplos presentados una vez más que la ausencia de la categoría gramatical del artículo en la lengua china es la principal fuente de errores. Llama la atención sobre todo la presencia de errores sobre la concordancia de género y la elección entre el artículo determinado e indeterminado. Los alumnos chinos demuestran una cierta inestabilidad a la hora de elegir un artículo que se debe a la falta de dominio del uso del determinante. Los escolares chinos desconocen o simplemente no prestan atención en las diferencias que existen entre las dos categorías de artículo. Asimismo no saben cuál es el género de muchos de los sustantivos presentes en castellano, y esta es la causa por la que eligen erróneamente un artículo u otro. A veces en palabras tan comunes como *alumno* (ejemplo 23) no saben formar el plural, o

se equivocan en palabras como *catalán* (ejemplo 22) en la elección del género. Frecuentemente por la influencia del catalán convierten las palabras en castellano según las reglas gramaticales del catalán: *castellana* que es el resultado de la influencia de la palabra catalana *castellà* (ejemplo 21).

TABLA 41: Ejemplos de errores nominales en catalán y castellano

Rumanos	Chinos
(18) A: y aquí pues sólo tenemos un [*] patio , 0de media hora.	(21) A: no tienes nada castellà o catalán y aquí tienes castellana y catalán.
(19) A: ha+venido mi tío con [*] el [*] avión a Rumania y bueno ha+dicho [*]	(22) A: ajuda 0a estudiar la catalán .
(20) A: hacíamos: mucho [*] comida .	(23) A: xxx tienes [*] mucho [*] <alumnos@s [: es alumnos]> [//] alumno [*].

Otra categoría en la que observamos diferencias significativas en la flexión nominal es la omisión del artículo en castellano entre los alumnos rumanos y chinos que llevan menos tiempo de estancia en Cataluña. De nuevo, el alumnado chino omite una cantidad mayor de determinantes que sus iguales rumanos. Su causa principal reside tal y como señalábamos anteriormente en la falta del artículo en su L1. Asimismo los alumnos evitan el uso del determinante como estrategia para no cometer errores (Tabla 42). En cambio, los rumanos omiten el uso del artículo por la influencia de la L1 (ejemplo 24, 25) ya que en los dichos casos el artículo se omite en rumano. Sin embargo, en el ejemplo 26 los alumnos omiten el artículo porque no saben cuál es el género correcto de la palabra *comunidad*. Las reglas de formación del género son asimiladas correctamente en el caso de los nombres femeninos terminados en *-a* o masculinos en *-o*, pero la complejidad aparece si se trata de palabras que se desvían de la regla como los nombres femeninos acabados en *-dad* o *-tad*.

TABLA 42: Ejemplos de errores en el determinante en catalán y castellano

Rumanos	Chinos
(24) A: me gusta ir con 0art amigas .	(27) A: em cada día: a [*] ir a 0la escuela .
(25) A: y después ha+visto un forado@s [: es agujero] a [*] 0la tierra y de allí ha+salido un ratón, no?	(28) A: porque: # 0la gente de aquí # todo [*] # habla [*] # catalán .
(26) A: y después me mudé # allá en 0la comunidad de Madrid.	(29) A: a mi 0me gusta: [*] # 0los animales més@s [: es más] pequeño [*].

En conclusión, podemos afirmar que las características de cada L1 pueden influir negativamente en la adquisición de las reglas gramaticales de la flexión nominal. Además, a la hora de aprender la formación de los sustantivos acompañados por sus correspondientes determinantes en castellano suponemos que no se presta mucha atención a las marcas morfológicas de los mismos.

Por lo que respecta la comisión en la flexión nominal en castellano, los errores detectados en los rumanos disminuyen con el transcurso de los años, fenómeno que no ocurre igual en el caso de los chinos que siguen en la evolución ascendente de esta categoría de errores. No obstante, la omisión en la flexión nominal presenta más dificultades para nuestros participantes, puesto que con el tiempo, los errores no disminuyen, por el contrario, continúan en alza. En este caso, los usos erróneos tienden a fosilizarse, en lugar de ser erradicados completamente.

10.2.1.4. Usos incorrectos en otros aspectos gramaticales

Finalmente, presentaremos algunas conclusiones de acuerdo con los resultados acerca de los usos incorrectos de la categoría *otros*. En primer lugar cabe destacar que una vez más los chinos de menos tiempo de estancia cometen una cantidad superior de errores en las dos lenguas estudiadas a diferencia de los demás participantes, sobre todo en la categoría de comisión y adición en catalán. Un análisis más exhaustivo revela que

los aspectos más problemáticos para los dos colectivos es el uso de las preposiciones y de los pronombres (véase tabla 43).

Respecto a las preposiciones, los rumanos omiten frecuentemente la preposición *a* (ejemplo 30) delante del complemento de objeto directo de persona, como influencia de la L1 ya que en rumano nunca se usa dicha preposición en estos casos. En el ejemplo 31 omiten la preposición *desde* porque no conocen las locuciones prepositivas y no saben que el adverbio *entonces* puede ser antepuesto por una preposición simple. Una parte de los errores que afecta a la preposición se refiere a la elección de la variante *de* en lugar de *desde*, error que se mantiene en todos los niveles. El último ejemplo 33 en lengua catalana en la que se percibe la influencia de la L1 o del castellano sobresale la elección falsa de la preposición *en* lugar de la preposición *a* porque en rumano el verbo *quedarse* se usa sin preposición o con la preposición *en*, si se trata de un lugar muy concreto. Finalmente, entre los ejemplos presentados resalta también el uso innecesario de la preposición *a* en lugar de *en* al denominar las lenguas extranjeras. El mismo error es cometido por el alumnado chino que prefiere a menudo emplear la preposición *a* por *en* u omitir preposiciones necesarias. Siempre conviene tener en cuenta que en la gramática china hay diferencias respecto al concepto de preposición dado que existen varias partículas que funcionan como preposiciones. Lo que para una lengua románica son las preposiciones, la gramática china les considera coverbos y posposiciones que son partículas locativas (Gràcia, 2002). Por lo tanto, resulta comprensible que los hablantes chinos tengan una gran dificultad en el aprendizaje del uso de la preposición. Sin embargo, tal y como señala Gràcia (2002) las características peculiares de la preposición en lengua china no es fuente de errores en la comunicación en catalán para los chinos en las etapas avanzadas de aprendizaje, fenómeno que coincide también con nuestros resultados.

TABLA 43: Ejemplos del uso incorrecto de preposiciones en castellano y en catalán

Rumanos	Chinos
(30) A: entonces empezó+a+oír 0a la rana.	(34) E: dónde han nacido tus padres? A: a [*] la China.
(31) A: después de un año, ha+venido [*] a por mí y 0desde entonces estamos aquí.	(35) E: donde te quedaste en Barcelona? A: ah a [*] un [*] casa de la [*] meva@s [: es mi] tía.
(32) E: en quina llengua parles a casa? A: a [*] romanès i a [*] català.	(36) E: en quina llengua parles a casa? A: a [*] xinès.
(33) A: em quedo en [*] casa a jugar a l'ordenador i també m'agrada anar amb els amics a fer atletisme.	(37) A: escribi(r) sólo 0en una lengua # ma(n)darí(n).

Referente al uso de los pronombres en catalán, ambos grupos de rumanos los R-3 y los R+3 cometen una cantidad superior de errores que los dos grupos de chinos. Efectivamente, la presencia inadecuada o la ausencia del pronombre cuando el contexto lo requiere son problemas que, desafortunadamente no muestran una tendencia descendente, sino se mantienen presentes hasta las etapas avanzadas. La existencia del pronombre *lo* en castellano u *ho* en catalán es fuente de errores frecuentes para los rumanos en su L1, lengua que no conocen dichas formas. En rumano se usan los demostrativos para suplir los pronombres neutros. Por ellos, los alumnos rumanos prefieren evitarlo. Asimismo no saben distinguir en oraciones el uso del *lo* neutro del *lo* pronombre en acusativo, por lo que lo sustituyen a menudo con el dativo *le*. En catalán el alumnado rumano intenta evitar el uso de los pronombres, una de las categorías gramaticales más difíciles de adquirir, por la gran cantidad de pronombres que no saben emplear. En algunos casos, en rumano se usan los adverbios y no los pronombres como ocurre en catalán o simplemente no se necesita el uso del pronombre que es obligatorio en catalán. Observamos una vez más que la L1 tiene un gran peso a la hora de usar los pronombres. Por lo que atañe el colectivo chino, cabe decir que se trata de errores menos frecuentes en comparación con otras categorías gramaticales, pero consideramos que son errores que afectan enormemente a la comprensión y a la expresión. En lengua

china no existe un paradigma de pronombres *febles* como en catalán. Cuando es necesario colocar un pronombre *feble* de complemento de objeto directo, en chino aparece solamente la forma normal del pronombre personal cuando el referente es animado; si el referente es inanimado no se coloca ningún pronombre (Gràcia, 2002). En el ejemplo de omisión de la Tabla 44 se trata de la influencia de la L1, ya que como mencionábamos anteriormente en chino no se usa el pronombre cuando el referente es inanimado. Los demás ejemplos de uso de un pronombre por otros se deben al desconocimiento del género de los nombres o a la falta de conocimiento gramatical de los pronombres. En el ejemplo 46 los alumnos chinos suelen usar el pronombre personal en lugar del pronombre en dativo *mí* en función de complemento por el hecho de que en chino se emplea una única sílaba *wō* para nombrar al pronombre personal de sujeto *yo*, a los de complemento *me*, *mí* e incluso al adjetivo posesivo *mi*. Esta confusión se origina en el propio sistema gramatical de las dos lenguas estudiadas, tan diferentes del chino, ya que en la gramática china, los pronombres no tienen formas distintas como ocurre en las gramáticas catalana y castellana. Estos errores nos demuestran de nuevo las dificultades que tienen los chinos a la hora de usar los pronombres por no tener las mismas correspondencias gramaticales en su L1.

TABLA 44: Ejemplos del uso incorrecto de pronombres en castellano y en catalán

Rumanos	Chinos
(38) A: allá se lleva un bebé y se le [*] lleva pa(ra) casa.	(44) A: y por la noche lo [*] miraba con su perro porque era muy mono [*].
(39) A: también me Olo prepara mi madre.	(45) A: alguns [*] cosas@s [: ca coses] Oles faig sola i alguns [*] cosas@s [: ca coses] Oles faig en grup
(40) A: y a las mujeres mayores les [*] mataban y: porque no trabajan [*] nada.	(46) E: te gustaría dentro de algunos años volver a tu país? A: 0a yo [*] sí.
(41) A: después@s [: ca després] a l'agost o: abans, quan tinguin vacances els meus pares, ja ens en [*] anirem.	(47) A: sempre: le [*] passa una cosa i ella se fica: [*] +...
(42) E: tens germans? A: sí, Opro tinc un més petit.	(48) A:estic dels còmics hasta@s [: ca fins] no sé on ya@s [: ca ja] <la odio> [/] la [*] odio directament.
(43) A: i si ell té alguna cosa # em Opro dóna a mi.	(49) A: bueno, ara sí que n'hi+ha molts xinesos # també aquí però és que: no Oen conec.

Finalmente, en cuanto a los usos erróneos del adjetivo, según los resultados observados de las pruebas estadísticas ponemos de manifiesto que los alumnos chinos de más tiempo de estancia son los que cometen una cantidad mayor de errores adjetivales a diferencia de los dos grupos de rumanos. El principal problema reside en que no han asimilado bien la regla de la concordancia entre el adjetivo y el nombre. Determinados errores se deben a que no saben el género del sustantivo (ejemplo 53), a la falta de conocimientos gramaticales sobre los adjetivos invariables (ejemplo 51), a la incomprensión de la formación de los grados de ponderación de los adjetivos (ejemplo 52), a la variación de número y género que sufren los sustantivos (ejemplo 50 y 54), fenómeno inexistente en la lengua china que lleva a los alumnos a elegir erróneamente las formas de los adjetivos.

- (50) A: i 0a el poble se queda: 0amb **poca**: [*] persones.
- (51) A:<pues@s [: ca doncs]> [/] e: pues@s [: ca doncs] la noia como@s [: ca com] era **inteligenta** [*] [=! riu].
- (52) A: i:, bueno, una millor [*]<company> [//] # companya.
- (53) A: después se: pasó [*] del tronco y: vio, creo, y vio <a dos granotas> [/] # a dos granotas@s [: es ranas] ahí: # **contentos** [*].
- (54) A: pero **esta** [*] dos cosa: [*] no me gustan.

10.2.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS 1B, 1D, 3A

El análisis y el contraste de los resultados obtenidos en función de nuestros objetivos nos han permitido detectar las áreas más importantes de dificultad a las que se enfrentan nuestros participantes, hablantes de dos lenguas muy distantes. Por un lado, de nuestro estudio se desprende que los errores en la flexión verbal y nominal no son similares en todos los grupos de edad, con lo que parece que el factor tiempo de estancia en el país de acogida sea determinante en los mayores. El colectivo chino comete más errores en los aspectos mencionados a diferencia de los rumanos, lo que nos indica que la adquisición de una gramática de una lengua latina es, para los alumnos chinos, la mayor dificultad debida fundamentalmente a la enorme diferencia entre las L2 y su L1. Los alumnos de menos tiempo de estancia con un bagaje lingüístico inferior al de los demás usan un vocabulario limitado, pero también cometen errores.

No obstante, cabe resaltar que al transcurrir el tiempo, los chinos mejoran significativamente su producción oral y a veces cometen un porcentaje de errores que se acerca al de los rumanos de más tiempo de estancia. Igualmente sucede con los usos correctos en los que se observan escasas diferencias significativas entre los R+3 y C+3 y ninguna diferencia a nivel del uso de nombres entre estos dos colectivos de más

tiempo de estancia. De nuestro estudio se desprende que los participantes en las etapas avanzadas de aprendizaje son los que producen más usos correctos verbales y nominales y menos errores. Nuestros resultados muestran un incremento significativo en la curva ascendente en todos los participantes. En otras palabras, hemos comprobado una tendencia general de disminución gradual de los errores que se ve reflejada en la mayor parte de las categorías gramaticales. También es cierto que el alumnado comete más errores en castellano que en catalán, ya que la escolarización empieza en lengua catalana. Lo que nos ha llamado la atención ha sido el porcentaje alto de errores en el pronombre por parte del alumnado rumano, categoría gramatical insuficientemente asimilada aún en las etapas avanzadas del aprendizaje.

La jerarquía de las dificultades que hemos establecido a partir de los errores más recurrentes demuestra lo siguiente: el área que presenta mayores dificultades, las cuales por otro lado se mantienen en todas las etapas, es la categoría del verbo. Sigue el uso de la categoría *otros*, con los problemas que plantea para nuestros participantes el uso de la preposición y del pronombre. A continuación, encontramos el uso del nombre y los problemas que atañen a la concordancia en género y número. Finalmente, el último lugar lo ocupan los adjetivos, cuyo escaso número de errores se puede explicar por su uso ocasional.

Nuestros resultados están en sintonía con los planteamientos de Collins (1999) que ha encontrado algunos efectos de la L1 con relación a las formas de tiempo y aspecto que los hablantes eligen en una L2, pero hemos percibido que dicha influencia se da de manera generalizada en los participantes de lenguas distintas en las etapas iniciales del aprendizaje y en cuestiones de detalle en los de etapas más avanzadas, lo que contradice la hipótesis de Bardovi-Harlig (2000).

Las conclusiones sobre la flexión verbal van en la misma línea con las de Gràcia (2008) en cuyo estudio se ha comprobado que los hablantes rumanos cometen menos errores en la flexión verbal que sus iguales los chinos. Asimismo coincidimos con los resultados de los estudios de Gràcia y Serrat (2003) y Serrat, Gràcia y Perpiñà (2007) en

que nuestros participantes tenían dificultades en la flexión verbal independientemente de su L1.

De igual modo, nuestros resultados son acordes con los de otros estudios (Gass, 1987; Sasaki, 1991; Su, 2001) en los que se evidencia que los sujetos prefieren usar elementos de su L1 al interpretar frases en la L2, fenómeno que va disminuyendo una vez que su competencia en la L2 se incrementa.

Ahora bien, lo que hemos mostrado en este estudio es la manera en que se produce dicha transferencia en colectivos de alumnos y alumnas de procedencia rumana y china, lengua cognada (el caso del rumano, como idioma románico), y lengua aislante (el chino mandarín) donde la transferencia estará compuesta por elementos lingüísticos y conceptuales (Cummins, 2005). Debido a la proximidad o a la diferencia lingüística entre las lenguas oficiales de Cataluña y el rumano y el chino, constatamos que ésta facilita u obstaculiza el proceso de aprendizaje de L1/L2 por parte del alumnado inmigrante, lo que les lleva a cometer errores debidos a las interferencias negativas, que deberían ser superadas a través de la toma de conciencia acerca de las diferencias o semejanzas tipológicas entre lenguas que repercuten en la adquisición de las L2.

Desde el planteamiento de la adquisición de segundas lenguas, las propiedades lingüísticas de la L2 podrían variar en grado de esfuerzo y dificultad para adquirirlas, dependiendo de si la L2 tiene rasgos comunes a varias lenguas o es una lengua con matices idiosincrásicos (Baralo & Krzystalowska, 2004).

10.2.3. CONCLUSIONES

En conclusión, podemos afirmar que debido al dinamismo lingüístico es necesario un acercamiento entre académicos, lingüistas, profesores y alumnos, un consenso común entre todos ellos, un mayor asesoramiento lingüístico y una mayor consciencia de los errores cometidos por el colectivo de escolares rumano y chino, con el fin de que estos alumnos obtengan una competencia lingüística aceptable tanto en catalán como en castellano, y consecuentemente un mayor rendimiento educativo, puesto que tenemos que colocar el idioma en el lugar que realmente tiene que ocupar en la formación de alumnos y profesores.

A través del estudio realizado y presentado en este trabajo, hemos entrevisto que la influencia de la L1 se da en gran proporción en los aspectos citados anteriormente, y que debemos tener en cuenta los usos correctos de cada categoría gramatical y recapacitar constantemente sobre los usos errores producidos en las dos lenguas oficiales estudiadas en Cataluña, buscar los procedimientos adecuados para poder frenar la producción de tales errores e implícitamente ayudar a que los resultados escolares obtenidos por estos colectivos de alumnos sean satisfactorios.

Todos somos conscientes de que durante el aprendizaje se cometerán errores, pero lo fundamental es contemplar el error de manera positiva dentro del proceso de aprendizaje y tener el valor de enfrentarnos a la compleja y “misteriosa” tarea de adquirir una nueva lengua. Los errores representan una fuente de conocimientos, pero a la vez, se transforman en una frontera muchas veces infranqueable. Una L2 no es meramente un conjunto de conocimientos fácilmente catalogables en libros de especialidad, sino particularmente un horizonte que se pretende descubrir y unas pautas de comportamiento cultural. A partir de la revalorización del error desde el momento en el que empezó a ser considerado como parte inevitable del proceso de aprendizaje de una L2, la cuestión que se plantea es cómo enfrentarlo, qué actitud deberían tomar los docentes para que el proceso siga adelante y cuál es la mejor manera de utilizar el error como un instrumento pedagógico.

El análisis de errores, pese a la extensa literatura con la que cuenta, constituye un campo eminentemente práctico. Por más que abunden los estudios sobre los diversos aspectos lingüísticos y sobre la influencia de la L1 en la adquisición de una L2, nunca se agotará la necesidad de realizar más estudios de la misma índole, puesto que sobre todo varían los componentes pragmáticos del proceso de aprendizaje.

El estudio nos ha señalado los aspectos más relevantes en relación con la influencia del rumano y chino. Concluimos señalando la necesidad de potenciar la investigación en este ámbito, con una muestra más amplia, realizando una comparación con otros colectivos lingüísticos, de manera que nos permitiera establecer diferencias entre hablantes de diversas L1 y el aprendizaje de una L2. Asimismo cabría investigar sobre las producciones escritas para comprobar si la influencia de la L1 se da en los aspectos analizados, y contrastar los resultados con los de la expresión oral.

Sería necesario, sin duda alguna, cambiar la misión que tradicionalmente se atribuye al profesor dejando a un lado su papel como mero transmisor de conocimientos y fomentando en gran medida la autonomía del alumno, algo que, por el momento, no se practica de forma general en el sistema educativo rumano y chino, donde los papeles tradicionales están muy asumidos, y los alumnos son receptores de esa información.

Sería esperable que los resultados de esta investigación ayudaran a la mejora de la enseñanza de la L2 en los próximos años a la hora de hacer propuestas metodológicas u organizar los materiales de enseñanza. Hemos de llevar adelante los estudios de la L1 en sus variedades sociolingüísticas más representativas y trabajar implicándonos conjuntamente con responsabilidad en esta labor titánica, que con toda certeza nos beneficiará a todos. En nuestra opinión, al revelar y propiciar la reflexión necesaria sobre aspectos de tan crucial importancia pedagógica como la detección y corrección de usos correctos y erróneos, confiamos en que este estudio tenga efectos beneficiosos en la metodología de enseñanza de lenguas porque orienta al docente sobre dónde debe hacer hincapié en su labor profesional de tal modo que aporte soluciones a nuestro

quehacer pedagógico. De esta manera proporcionar una enseñanza más adaptada a las diferentes necesidades que presentan los aprendices de diferentes L1 a lo largo de su proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta tanto las variables cognitivas y lingüísticas propias del proceso, como las circunstancias personales en las que se encuentren los alumnos. En otras palabras, debemos realizar el esfuerzo necesario para disponer las medidas de atención precisas que eviten mayores dificultades en la adquisición y desarrollo de una L2.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26, 297-330.
- Adjemian, C. (1982). La spécificité de l'interlangage et l'idéalisation des langues secondes. En J. Guéron y S. Sowley (Eds.), *Grammaire Transformationnelle: Théorie et Méthodologies*. Vincennes: Université de Paris VIII.
- Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Alarcos Llorach, E. (1980). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Alboiu, G. y Motapanyane, V. (2000). The generative approach to Romanian grammar: An overview. En V. Motapanyane (Ed.), *Comparative Studies in Romanian Syntax: North-Holland Linguistic Series*, 58, (pp. 1-48). Amsterdam: Elsevier.
- Alexopoulou, A. (2006). Análisis de la evolución interlingüística y jerarquía de las dificultades en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego. *RESLA*, 19, 9-28.
- Alonso, M. R. (2002). *The role of transfer in second language acquisition*. Vigo, Spain: University of Vigo Press.
- Álvarez, A., Martínez, H. y Urdaneta, L. (2001). Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: otra cara de la identidad. *Boletín Antropológico*, 2001, 52, 145 – 166. Mérida: Universidad de los Andes. [en línea] http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/18404/1/alexandra_alvarez.pdf [Consulta: 20 de junio de 2009].
- Anderson, R. (1991). Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition. En T. Huebner, C. A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp. 305-324). Amsterdam: Benjamins.
- Anuario de la Comunicación del Inmigrante en España 2008/2009*. Madrid: Etnia Comunicación.

- Appel, R. (1996). The lexicon in second language acquisition. En P. Jordens y J. Lallerman (Eds.), *Investigating Second Language Acquisition* (pp. 167-186). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ard, J. y Homburg, T. (1992). Verification of language transfer. En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (edición revisada, pp. 47-70). Amsterdam: Benjamins.
- Arnau, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En J. Arnau, C. Comet, J. M. Serra e I. Vila (Eds.), *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Arnau, J. (2005). El modelo catalán de atención educativa a los escolares inmigrantes. *Cultura & Educación*, 17, 265-282.
- Artigal, J. M. (1993). Catalan and Basque immersion programmes. En H. Baetens Beardsmore (Ed.), *European Models of Bilingual Education* (pp. 30-53). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Asher, J. y García R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *The Modern Language Journal*, 53, 334-341.
- Asher, J. y Price, B. (1967). The learning strategy of the total physical response: Some age differences. *Child Development*, 38, 1219-1227.
- Au, S. Y. (1988). A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second-language (L2) learning. *Language Learning*, 38, 75-100.
- Avram, M. (1997). *Gramatica pentru toți*, 2a ed. Bucuresti: Humanitas.
- Baetens Beardsmore, H. (1989). *Principis bàsics del bilingüisme*. Barcelona: La Magrana.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Baker, C. (2001). *Foundation of Bilingualism Education and Bilingualism* (3ª edición). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4ª edición). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker C. y Hornberger N. H. (2001). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. North York, ON: Multilingual Matters.

- Baker, C. y Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balkan, L. (1970). *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Bruselas: AIMAV. [Trad. cast.: *Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales*. Madrid: Marova, 1979].
- Bamford, K. W y Mizokawa, D. T. (1991). Additive-Bilingual (Immersion) Education: Cognitive and Language Development. *Language Learning*, 41, 413-429.
- Bardovi-Harlig, K. (1998). Narrative structures and lexical aspect: Conspiring factors in second language of tense-aspect morphology. *Studies in Second language Acquisition*, 20, 471-508.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning and use. *Language Learning*, 50, suplemento 1, xi-491.
- Bebout, L. (1985). An error analysis of misspellings made by learners of English as a first and as a second language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14, 569-593.
- Beltrán J. (2006). *Las diásporas de Asia oriental en Europa Occidental*. Barcelona: Cidob.
- Beltrán J. y Sáiz, A. (2003a). *Estudiantes asiáticos en Cataluña. La internacionalización de la educación superior*. Documentos CIDOB-Asia 4.
- Beltrán, J. y Sáiz, A. (2006). Comunidades asiáticas en Cataluña. Concentración y dispersión de su asentamiento y de sus actividades empresariales. En RICAE-CIDOB, *Población y actividades económicas de las comunidades asiáticas en España*, Documentos CIDOB-Asia, 10, 31-47.
- Beltrán, J. y Sáiz, A. (2007). Sortir des niches ethniques: les Chinois au sein et en marge du marché du travail espagnol. En L. Roulleau-Berger (Ed.), *Nouvelles migrations chinoises et travail en Europe* (pp. 207-228). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, Collection Socio-Logiques.
- Berman R. y Slobin D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Besalú, X. (2002). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- Besalú, X. (2006). El Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) del Gobierno de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 45-68.

- Bess, H. y Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. París: Hatier.
- Bilaystok, E. (1978). *The teaching and learnig of French as a second language in two distinct learning settings*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Bilaystok, E. y Hakuta, K. (1994). *In Other Words : The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. Nueva York: Basic Books.
- Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic performance and interlanguage competence*. Nueva York: Springer.
- Birdsong, D. (1999). *Second Language and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biskup, D. (1992). L1 influence on learners' rendering of English collocations: A Polish / German empirical study. En P. Arnaud y H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 85-93). London: Macmillan.
- Blanco Picado, A. I. (2002). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes*, 38, 12-22.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt.
- Bohnacker, U. (2005). From V2 to V2: Swedish learners of German. En A. Brugos, M. R. Clark-Cotton y S. Ha. (Eds.), *BUCLD 29 Proceedings* (pp. 73-84). Somerville, MA: Cascadilla.
- Boyzon-Fradet, D. (1997). Enseigner / apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration. *Migrants-Formation*, 67-84, Montrouge: CNDP
- Brauer, M. (1998). Stroop interference in bilinguals: The role of similarity between the two languages. En A. Healy y L. Bourne (Eds.), *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention* (pp. 317-337). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brăescu, R, Carabulea E., Ciobanu, F., Balaciu (2005). *Gramatica limbii române*. București: Editura Academiei Române.
- Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Broselow, E. (1992). Nonobvious transfer: On predicting epenthesis errors. En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 71-86). Amsterdam: Benjamins.

- Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents.
- Bruner, J.(1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J. S. (1982). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Burstall, C. (1975). Factors affecting foreign language learning. A consideration of some recent research findings. *Language Teaching and Linguistics*, 8 (3), 25-39.
- Burt, M. y Kiparsky. C. (1972). *The Gooficon: A repair manual for English*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Byram, M. (1999). Questions of identity in foreign language learning. En J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat y C. Crozet (Eds.). *Striving for the Third Place. Intercultural Competence through Language Education* (pp. 91-100). Canberra: Language Australia.
- Calvet, L. (1999) *Pour une écologie des langues du monde*, Paris: Plon.
- Cadierno, T. (2000). The acquisition of Spanish grammatical aspect by Danish advanced language learners. *Spanish Applied Linguistics*, 4, 1-53.
- Cambra, M. (1992). *Canvis de llengua I discurs a classe de francès LE a l'ensenyament primary*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Camps, J. (2000). Preterit and Imperfect in Spanish : The early stages of development. En P. Ronald, R. Leow y C. Sanz (Eds.), *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millenium*, (pp. 1-19), Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Camps, J. (2002). Aspectual distinction in Spanish as a foreign language: The early stages of oral production, *International Review of Applied Linguistics*, 40, 179-210.
- Canale, M. (1983). From Communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Nueva York: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carbonell, F. (2000). L'educació Obligatoria i els infants immigrants extracomunitaris. En F. Carbonell (Ed.), *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social* (pp. 85-155). Barcelona: Mediterrània.
- Carbonell, F. (2002). Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora. En AA.VV. *II Jornadas Interculturalidad*

- en la Región de Murcia* (pp. 29-49). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Carlisle, R. S. (1998). The acquisition of onsets in a markedness relationship. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 245-260.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé International.
- Cazden, C. y Snow E. (1990). *English plus: Issues in Bilingual Education*. The Annals of the American of Political and Social Science, vol. 508, London: Sage.
- Cebrian, J. (2000). Transferability and productivity of L1 rules in Catalan-English interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 1-26.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 8-20). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Chan, A. Y. W. (2004). Syntactic transfer: Evidence from interlanguage of Hong Kong Chinese ESL learners. *The Modern Language Journal*, 88, 56-74.
- Chastain, C. N. (1990). Characteristics of Graded and Ungraded Compositions. En *The Modern Language Journal*, 74 (1), 10-14.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chireac, S. M., Serrat, E. y Huguet, A. (en revisión). Procesos de transferencia en el aprendizaje de segundas lenguas. Un estudio con escolares de lengua rumana en un contexto educativo bilingüe. *Cultura & Educación*.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. Nueva York: Harcourt Brace and World.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin and use*. Nueva York: Praeger.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist programme*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

- Churchill, E. y DuFon, M. A. (2006). Evolving threads in study abroad research. En M. A. DuFon y E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad context* (pp. 1-27). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Clegg, H. (2000). Morphological Adaptation of Anglicism into the Spanish of the Southwest. En A. Roca (Ed.), *Research on Spanish in the United States: Linguistic issues and challenges*. (pp. 154-161). Massachusetts: Cascadilla Press.
- Clyne, M. (1991). *Community languages – the Australian experience*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Codagnone, C. (1998). The New Migration in Russia in the 1990s. En K. Koser y H. Lutz (Eds.), *The New Migration in Europe*. (pp. 39-59). Londres: Macmillan Press LTD.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and Learning in Multicultural Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Colectivo IOÉ (2004). *Las estadísticas sobre la inmigración*. Editorial INE.
- Colectivo IOÉ (2008). *Inmigrantes, nuevos ciudadanos*. Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS).
- Collentine, J. y Freed, B. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153-171.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academia purposes. *Tesol Quaterly*, 21, 617-641.
- Collins, L. (1999). *Marking time: The acquisition of tense and grammatical aspect by French speaking learners of English*. Tesis doctoral no publicada. Montréal, Canada: Concordia University.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and effects of age. En D. Singleton y Z. Lengyel (Eds.), *The age factor in Second Language Acquisition* (pp. 51-66). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. Basingstoke: Macmillan.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33 (2), 185-209.
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Cook, V., Iarossi, E., Stellakis, N. y Tokumaru, Y. (2003). Effects on the L2 on the syntactic processing of the L1. En V. Cook (Ed.), *Effects on the second language on the first* (pp. 193-213). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (4), 161-170. En J.C. Richards (Ed.) (1974). *Error analysis. Perspectives on second language acquisition* (pp.19-30). Nueva York, NY: Longman.
- Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, 9, 147-159.
- Corder, S. P. (1972). *An Intermediate English Practice Book*. London: Longman.
- Corder, S. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cortés Moreno, M. (1999). *Adquisición de la entonación española por parte de los hablantes nativos de chino*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Costa, A., Caramazza, A. y Sebastian-Galles, N. (2002). The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 26 (5), 1283-1296.
- Costa, A., Santesteban, M. y Cano, A. (2005). On the facilitatory effects of cognate words in bilingual speech production. *Brain and Language*, 94, 94-103.
- Coteanu, I. (1982). *Gramatica de bază a limbii române*. 2a ed. București: Editura Albatros.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopaedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuadrado, J., Iglesias C. y Llorente, R. (2007). *Inmigración y mercado de trabajo en España (1997-2005)*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395-416.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.

- Cummins, J. (1980). The Cross Lingual Dimensions of Language Proficiency. Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *Tesol Quaterly*, 14 (2), 175-187.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Succes for Language Minority Students. En California State Department of Education. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, (pp. 3-49). Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-62.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1988). From Multicultural to Anti-racist Education: An analysis of programmes and policies in Ontario. En T. Skutnabb- Kangas y J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle*. (pp. 121-157). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diversity society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000a). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters [Trad. cast. de P. Manzano, *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata, 2002].
- Cummins, J. (2000b). Putting language proficiency in its place: responding to critiques of the conversational / academic language distinction. En J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe. The acquisition of a third language* (pp. 54-83). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona: Horsori.
- Cummins, J. y Swain, M. (1983). Analysis-by-rhetoric: reading the text or the reader's own projections? A reply to Edelsky et al. *Applied Linguistics*, 4 (1), 23-41.

- Dai, W. (2002). Shehui ronghe weihu quanli. Ji Xibanya puaren zhaokai 'ronghe wei quan yanjihui' (Integración social y protección de derechos. Los inmigrantes chinos en España presentan el simposio sobre integración social y protección de derechos). *Zhongguo bao*, 59, 23.
- Dausés, A. (2002). *Universalien der Grammatik und der indogermanische Sprachbau*. Editorial: Steiner, Franz, Wiesbaden.
- De Groot, A. M. B., Borgwaldt, S., Bos, M. y Van den Eijnden (2002). Lexical decision and word naming in bilinguals: language effects and task effects. *Journal of Memory and Language*, 47 (1), 91-124.
- De Groot, A. M. B., Dannenburg, L. y Van Hell, J. G. (1994). Forward and backward word translation by bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 33, 600-629.
- DeKeyser, R. (2007). Study abroad as foreign language practice. En R. DeKeyser (Ed.), *Practice in second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 208-226). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Departament d'Educació (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social. Annex 4: La situació de la llengua catalana als centres educatius: actuacions per consolidar-la i potenciar-la*. Documento no publicado. Generalitat de Catalunya.
- Deroy, L. (1956). *L'emprunt linguistique*, París: Les Belles Lettres.
- Dewaele, J. -M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19, 471-490.
- Dewaele, J. -M., Housen, Wei, L. (2003). *Bilingualism: Beyond basic principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Díaz, R. M. (1985). Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child Development*, 56 (6), 1376-1388.
- Diez-Itza, E. y Martínez, V. (2004). Las etapas tardías de la adquisición fonológica: procesos de reducción de los grupos consonánticos. *Anuario de Psicología*, 35, 177-202.
- Dijkstra, A. F. J. (2005). Bilingual visual word recognition and lexical access. En J. Kroll y A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism psycholinguistic approaches* (pp. 178-201). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Diminescu, D. (2001). L'installation dans la mobilité. Les savoir-faire migratoires roumaines, *Migrations Societé*, 74, 107-116.

- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Nueva York: Norton.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualising Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. En *AILA Review*, 19, 42-68.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language, Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dowty, D. R. (1979). *Word Meaning and the Montagne Grammar*. Dordrecht, D. Reidel.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Dulay, H. y Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dunkel, H. (1948). *Second Language Learning*, Boston: Ginn.
- Eckman, F. R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27, 315-330.
- Eckman, F. R., Elreyes, A., e Iverson, G. K. (2003). Some principles of second language phonology. *Second Language Research*, 19, 169-208.
- Edelsky, C. (1996). *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*. Londres: Taylor & Francis.
- Edelsky, C., Hudelson, S., Flores, B., Barkin, F., Altwerger, B. y Jilbert, C. (1983). Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*, 4 (1), 1-22.
- Eckman, F. R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27, 315-330.
- Eckman, F. R. (1985). Some theoretical and pedagogical implications of the Markedness Differential Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 289-307.
- Edge, J. (1993). *Essentials of English Language Teaching*. Harlow, Essex: Longman.
- Ekstrand, L. M. (1978). Migrant adaptation: A cross-cultural problem. En R. Freudenstein (Ed.), *Teaching the children of immigrants* (pp.27-123). Bruxelles: Didier.

- Ellis, E. (2002). Teaching from experience: A new perspective on the nonnative teacher in adult ESL. *Australian Review of Applied Linguistics* 25 (1), 71-107.
- Ellis, E. (2003). *Bilingualism among teachers of ESL: A study of second language learning experience as a contributor to the professional knowledge and beliefs of teachers of ESL to adults*. Tesis doctoral no publicada, Brisbane: Griffith University.
- Ellis, E. (2004a). The invisible multilingual teacher. *International Journal of Multilingualism*, 1 (2), 90-108.
- Ellis, E. (2004b). Language background and professional competencies in teaching ESOL. *English Australia Journal*, 21 (2), 55-71.
- Ellis, E. (2006). Second language experience as a contributor to the professional knowledge and beliefs of ESOL to adults. *TESOL Research Newsletter*, 13 (1).
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ervin-Tripp, S. (1974). Is second language learning like the first? *Tesol Quarterly*, 8, 111-127.
- Eurostat (2005). *Eurostat Yearbook*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurostat (2008). *Eurostat Yearbook*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fernández González, J. (1995). *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia: Universitat de València.
- Ferrer, M. (1997). La elaboración del Proyecto Lingüístico desde Infantil a Primaria. *Textos*, 13, 57-65.
- Finegan, E. (1999). *Language : Its Structure and Use*. Fortworth: Harcourt Brace.
- Fischer-Jorgensen, E. (1968). Les occlusives françaises et danoises d'un sujet bilingue [French and Danish stops of a bilingual subject]. *Word*, 24, 112-153.
- Fishman, J. A. (1976a). *Bilingual education*. Rowley: Mass.: Newbury House.
- Fishman, J. (1976b). Bilingual education and future of language teaching and language learning in the United States. En A. Simoes (Ed.), *The Bilingual Child. Research and Analysis of Existing Educational Themes*. Nueva York: Academic Press.

- Flege, J. E. (1987a). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47-65.
- Flege, J. E. (1997). The role of category formation in second-language speech learning. En J. Leather y A. James (Eds.), *New Sound 97: Proceedings of the Third International Symposium of the Acquisition of Second-Language Speech* (pp. 79-88). Klagenfurt, Austria: University of Klagenfurt.
- Flege, J. E. (1981). The phonological basis of foreign accent: a hypothesis. *TESOL Quarterly*, 15 (4), 443-455.
- Flege, J. E. y Eefting, W. (1987). Cross-language switching in stop consonant perception and production by Dutch speakers of English. *Speech Communication*, 6, 185-202.
- Flege, J. E., Schirru, C, y MacKay, I. (2003). Interaction between the native and second language phonetic subsystems. *Speech Communication*, 40, 467-491.
- Flynn, S. (1983). *A study of the effects of principal branching direction in second language acquisition: the generalization of a parameter of universal grammar from first to second language acquisition*. Tesis doctoral inédita. Cornell University.
- Francis, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Náhuatl. *Applied Linguistics*, 21 (2), 170-204.
- Francis, N. (2002). Modular perspectives on bilingualism. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 5 (3), 141-161.
- Francis, N. (2004). The components of bilingual proficiency. *International Journal of Bilingualism*, 8 (2), 167-189.
- Francis, N. (2008). Modularity in bilingualism as an opportunity for cross-discipline discussion. En J. Cummins y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5 – Bilingual Education (pp. 105-116). Nueva York, NY: Springer.
- Frederickson, N. y Cline, T. (1990). *Curriculum related assessment with bilingual children*. London: University College.
- Fries, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fullana, J., Besalú, X., y Vila, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.

- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Credif.
- Gardner, R. (2003). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 197-214.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Learning*, 26, 1-11.
- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J. y Mihic, L. (2004). Integrative motivation: changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, 5, 1-34.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. y Clement, R. (1979). Intensive Second Language Study in a bicultural milieu: an investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 29 (2), 315-320.
- Gass, S. (1987). The resolution of conflicts among competing systems: A bidirectional perspective. *Applied Psycholinguistics*, 8, 239-350.
- Gass, S. (1996). Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer. En S. W. Ritchie y T. Bathia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 317-345), Nueva York, NY: Academic Press.
- Geen, C. F. (1993). Learner Drives in Second Language Acquisition, *International English Teaching Forum*, 31 (1), 2-5, 11.
- Geen, C. F. (1999). Categorising Motivational Drives in Second Language Acquisition, *Language, Culture and Curriculum*, 12, (3), 265-279.
- Genesee, F. (1978). A longitudinal evaluation of an early immersion school program. *Canadian Journal of Education*, 3, 31-50.
- Genesee, F. (1981). A comparison of early and late second language learning. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 13, 115-127.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education*. Nueva York, NY: Newbury House.
- Genesee, F, Nicoladis, E, y Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22, 611-631.

- Generalitat de Catalunya (2005). *Plan para la Lengua y la Cohesión Social. Educación e inmigración. Anexo 3: Plan educativo de entorno. Barcelona: Departament d'Educació* [en línea] <http://www.xtec.net/lic>. [Consulta: 10 de noviembre de 2008].
- Generalitat de Catalunya (2009). *Perfils sociodemogràfics dels col·lectius més nombrosos a Catalunya. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciudadania* [en línea] http://www.gencat.cat/benestar/immi/pdf/perfils/perfil_paisos_juliol09.pdf [Consulta: 15 de agosto de 2009].
- Giacobbe, J. (1990). Le recours a la langue première: Un approche cognitive. *Le Français dans le Monde. Recherche et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, 115-123.
- Giles, H. y Burne, J. (1982). An Intergroup Approach to Second Language Acquisition. *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 3, 17-40.
- Giménez Romero, C. (1993). Perfiles del cambio cultural: asimilación, aislamiento, marginación y sincretismo. *Entre Culturas*, 6, 10-11.
- Gómez-Martínez, S. (2000). *To What Extent are Orientation, Individual Effort, Instruction, Thinking in L1 and Grammar Translation Positive or Negative Factors in the Acquisition of English by Spanish Learners? A Study Based on a Sample of University Students in Spain*. Proyecto de Investigación. Reino Unido: Universidad de Essex.
- Gómez-Martínez, S. (2001). *External and Internal Factors Affecting Acquisition of English as a Second Language. A Research Study Based on a Sample of Spanish Students of English at the University of Valladolid*. Proyecto de Investigación de Doctorado. Universidad de Valladolid: Departamento de Lengua y Literatura Inglesa y Alemana.
- Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica, *REALE*, 69-94.
- Gómez Molina, J. R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez y I. Santos (Eds.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 491-510). Madrid: SGEL.
- González Riaño, X. A. (2000). *El Proyeutu Llingüísticu de Centru*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Gràcia, L. (2002). *El xinès. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i del xinès*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.

- Gràcia, L. (2008). Diversidad tipológica y adquisición de segundas lenguas I: flexión verbal y orden sintáctico. *RSEL*, 37, 7-40.
- Gràcia, L., Crous, B. y Garganta, L. (2008). Las construcciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas: diversidad tipológica y adquisición de segundas lenguas. *RSEL*, 38, 47-74.
- Gràcia, L. y Serrat, E. (2003). Immigració i adquisició de segones llengües: una aproximació als errors en la morfologia verbal. *Caplletra*, 35, 153-168.
- Graur, A. (1973). *Gramatica azi*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Gray, V. (1980). *Evaluation of the French immersion program in Fredericton, NB: Grades 5 and 6*. Fredericton: University of New Brunswick, Psychology Department.
- Gregg, K. R. (1984). Krashen's Monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5, 79-100.
- Grup de Recerca en Educació Especial (1999). *Estudi sobre l'èxit i el fracàs escolar dels alumnes fills d'immigrants estrangers africans escolaritzats a les comarques de Girona*. Documento no publicado. Universitat de Girona: Departament de Pedagogia.
- Gualda, E. (2005). Segmentación de los mercados de trabajo, sexo y nacionalidad: pautas de contratación de hombres y mujeres extranjeros en Andalucía. Comunicación presentada en *I Jornadas de Sociología. El cambio social en España. Visiones y retos de futuro*. Centro de Estudios Andaluces.
- Guerra, L. (2008). La comprensión lingüística en niños bilingües: relación entre producción y comprensión lingüística en niños con dos lenguas maternas. *Estudios del Desarrollo del Lenguaje y Educación*, Monografías de Aula Abierta 32, 17-179.
- Guion, S. G., Flege, J. E., Liu, S. H. y Yeni-Komshian (2000). Age of learning effects on the duration of sentences produced in second language. *Applied Psycholinguistics*, 21, 205-228.
- Gurak, D. y Caces, F. (1998). Redes migratorias y la formación de sistemas de inmigración. En D. Malgesini (Ed.), *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial* (pp. 75-110). Barcelona: Icaria y Fundación Hogar del Empleado.
- Haded, M. S. (1998). The merits of exploiting error análisis in foreign language teaching and learning. *RELC Journal*, 29, 55-65. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.). (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-*

- aprendizaje de lenguas* (pp.155-182). Cuadernos de Educación, I. C. E. Universitat de Barcelona: Ed. Horsori.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hamers, J. F. y Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality & Bilingualism*. (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hancin-Bhatt, B. (1994). Segment transfer: A consequence of a dynamic system. *Second Language Research*, 10, 241-269.
- Hancin-Bhatt, B. y Bhatt, R. M. (1997). Optimal L2 syllables. Interactions of transfer and development effects. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 331-378.
- Hansegård, N.-E. (1968). *Tvåspråkighet eller halvåspråkighet?* Stockholm: Aldus.
- Hansen, J. (2001). Linguistic constraints on the acquisition of English syllable codas by native speakers of Mandarin Chinese. *Applied Linguistics*, 22, 338-365.
- Harding, E. (2000). *Spelling errors in non-native speakers*. Unpublished departmental M.A. thesis, Department of Linguistics, Ohio University.
- Harley, B. (1986). *Age in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Harley, B. (1996). Introduction: Vocabulary Learning and Teaching in a Second Language. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 3-12.
- Hart, M. (1996). Educating cheap labour. En R. Edwards, A. Hanson y P. Raggat (Eds.). *Boundaries of adult learning* (pp. 136-149). London: Routledge.
- Haugen, E. (1950a). The analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26, 210-231.
- Heaton, J. B. (1966). *Composition through pictures*. London: Longman.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. *The Modern Language Journal*, 62 (8), 387-398.
- Hermann, G. (1980). Attitudes and success in children's learning of English as second language: the motivational versus the resultative hypothesis, *English Language Teaching Journal*, 3, 247-254.
- Hickmann, M. (1995). Discourse Organization and Reference. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*, (pp. 194-218). Oxford: Blackwell Publishers.

- Higuera, M. (2004). Llaves prácticas para la enseñanza del léxico, *Carabela* 56, 5-25.
- Higuera, M. (2007). Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera. *ASELE: Colección Monografías*, 9, Madrid: MEC.
- Hillocks, G. Jr. (1982). The Interaction of Instruction, Teacher Comment, and Revision in Teaching the Composing Process. *Research in the Teaching of English*, 16 (3), 261-278.
- Hoffman, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Hohenstein, J., Eisenberg, A, y Naigles, L. (2006). Is he floating across or crossing afloat? Cross-influence of L1 and L2 in Spanish-English bilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9, 249-261.
- Hong, G. (2002). Ronghe sheshui zhang'ai hezai? (¿Con quién tropieza la integración social de los chinos?) *Hua xin bao*, 22-23.
- Hönekopp, E. (1997). *Labour Migration to Germany from Central and Eastern Europe. Old and New Trends*. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung [en línea] <http://doku.iab.de/topics/1997/topics23.pdf> [Consulta: 10 de julio de 2009].
- Hornberger, N. H. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research* 59 (3), 271-296.
- Hornberger, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. En O. García (Ed.), *Bilingual Education. Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman on the Occasion of his 65th Birthday*. Amsterdam: Benjamins.
- Hornberger, N. H. (1992). Biliteracy contexts, continua, and contrasts. Policy and curriculum for Cambodian and Puerto Rican students in Philadelphia. *Education and Urban Society* 24 (2), 196-211.
- Hornberger, N. H. y Skilton-Sylvester, E. (2000). Revising the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education* 14 (2), 96-122.
- Hristea, T. (1984). I. Introducere în studiul vocabularului, II. Împrumutul ca mijloc extern de îmbogățire a vocabularului. En T. Hristea (Ed.), *Sinteze de limba română*, (pp. 7-65) 3a ed. Bucuresti: Editura Albatros.
- Hudson, G. (2000). *Essential introductory linguistics*. Blackwell Publishers.
- Huguet, Á. (2001c). Lenguas en contacto y educación: Influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de Educación*, 326, 355-371.

- Huguet, Á. (2005). Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar. *Revista de Psicología Social*, 20 (2), 175-191.
- Huguet, A., Chireac, S-M., Janés, J., Navarro, J., Coronado, M. y Sansó, C. La educación bilingüe: ¿una respuesta al Aragón trilingüe?, *Revista de Psicodidáctica*, 13 (2), 13-31.
- Huguet, A. y Janés, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña. *Cultura & Educación*, 17 (4), 309-312.
- Huguet, A., Janés, J. y Chireac, S-M. (2008). Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain. *Language and Intercultural Communication*, 8 (4), 247-261.
- Huguet, A. y Llurda, E. (2001). Language Attitudes of School Children in two Catalan / Spanish Bilingual Communities, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, (4), 267-279.
- Huguet, A. y Madariaga, J. (2005). *Fundamentos en educación bilingüe*. Bilbao: Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.
- Huguet, A. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 283-301.
- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 129-140.
- Hulstijn, J. H. y Hulstijn, W. (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning*, 34, 23-43.
- Instituto Nacional de Estadística (2005). *Avance del Padrón Municipal al 1 de enero de 2005. Datos provisionales*. [en línea] <http://www.ine.es> [Consulta: 16 de julio de 2009].
- Instituto Nacional de Estadística (2008). *Avance del Padrón Municipal al 1 de enero de 2005. Datos provisionales*. [en línea] <http://www.ine.es> [Consulta: 22 de julio de 2009].

- Instituto Nacional de Estadística (2009). *Avance del Padrón Municipal al 1 de enero de 2005. Datos provisionales*. [en línea] <http://www.ine.es> [Consulta: 30 de julio de 2009].
- Instituto Nacional de Estadística (2010). *Avance del Padrón Municipal al 1 de enero de 2005. Datos provisionales*. [en línea] <http://www.ine.es> [Consulta: 1 de mayo de 2010].
- Jarvis, S. (1998). *Conceptual transfer in the interlingual lexicon*. Bloomington, IN: Indiana University Linguistics Club Publications.
- Jarvis, S. (2000a). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50, 245-309.
- Jarvis, S. (2002). Topic continuity in L2 English article use. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 387-418.
- Jarvis, S. (2003). Probing the effects of the L2 on the L1: A case study. En V. Cook (Ed.), *Effects on the second language on the first* (pp. 81-102). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Jarvis, S. y Odlin T. (2000). Morphological type, spatial reference, and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535-556.
- Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Nueva York, NY: Routledge.
- Jiménez, R. (2005). *Educación intercultural*. Universidad de Cádiz: Campus Virtual.
- Jin, H. (1994). Topic-prominence and subject-prominence in L2 acquisition evidence of English-to-Chinese typological prominence. *Language Learning*, 44, 101-112.
- Johansson, S. (1975). *Papers in Contrastive Linguistics and Language Testing*. Lund: CWK Gleerup.
- Johansson, S. (1978). *Studies of Error Gravity*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johnson, J. S. y Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Juan, M., Prieto, J. y Salazar, J. (2008). The interaction of learning context and learner attitude and its effects on L3 lexico-grammatical competence. *Comunicación*

- presentada al XXVI Congreso Internacional AESLA. Universidad de Almería, España.
- Juan Garau, M. y Pérez Vidal, C. (2007a). The effect of context and contact on oral performance in students who go on a stay abroad. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4, 117-134.
- Juan Garau, M. y Pérez Vidal, C. (2007b). Context and learner attitude in oral L3 development: Insights on native and non-native performance after a stay abroad. Comunicación presentada en el 40 Congreso Internacional BAAL. University of Edinburgh, Edinburgh, UK.
- Juhua, Y. (2007). Conociendo el Mandarín. *Matices en Lenguas Extranjeras Revista Electrónica* [en línea] <http://www.revistamatices.unal.edu.co/pdfs/mandarin.pdf> [Consulta: 20 de septiembre de 2009].
- Kamali, M. (2000) The role of educational institutions in the clientization of immigrants: the Swedish case, *Intercultural Education*, 11, 2, 179-193.
- Kasper, G. (1997). The role of pragmatics in language teacher education. En K. Bardovi-Harlig y B. S. Hartford (Eds.), *Beyond methods: Components of language teacher education* (pp. 113-136). Nueva York: MacGraw-Hill.
- Kasper, G. y Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.
- Keenan, E. y Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry*, 8, 63-99.
- Kellerman, E. (1977). Toward a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 58-145.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
- Kellerman, E. (1987). *Aspects of transferability in second language acquisition*. Tesis doctoral. Nijmegen: Catholic University of Nijmegen.
- Kellerman, E. (2001). New uses for old language: Cross-linguistic and cross-gestural influence in the narratives of non-native speakers. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 170-191). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Klajn, I. (1972). *Influssi inglesi nella lingua italiana*. Florencia: Olschki.

- Klein, W. y Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Could not languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13, 227-263.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin Langenscheidt: Goethe Institut, Fernstudieneinheit (19).
- Kodac, K. (1988). Cognitive process in second language reading: transfer of L1 reading skills and strategies. *Second Language Research*, 4 (2), 133-156.
- Kohn, K. (1986). The analysis of transfer. En E. Kellerman y M. Sharwood Smith (Eds.). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. (pp. 21-34). Oxford: Pergamon.
- Koutsoudas, A. y Koutsoudas, O. (1962). A contrastive analysis of the segmental phonemes on Greek and English. *Language Learning*, vol XII, 3. The University of Michigan Press.
- Krashen, S. D. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning, *TESOL Quarterly*, 10, 157-168.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Nueva York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1983). Newmark's ignorante hipótesis and current second language acquisition theory. En S. Gass y L. Selinker (Eds.). *Language transfer in language learning* (pp. 135-153). Rowley Mass: Newbury House.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1992). Under what Conditions, if any, should Formal Grammar Instruction Take Place?, *TESOL Quarterly*, 26, 409-411.
- Kung, S.-C. (2004). Synchronous electronic discussions in an EFL reading class. *ELT Journal*, 58, 164-173.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor. MI: University of Michigan Press.
- Lambert, W. E y Tucker G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Lambert, W. E. (1974a). Culture and language as factors in learning and education. En F. Aboud y R. D. Meade (eds.) *Cultural factors in learning*. Bellingham: Western Washington State College.

- Lambert, W. E. (1974b). A Canadian Experiment in the Development of bilingual competence. *Canadian Modern Language Review*, 31 (2), 108-116.
- Lamuela, X. y Ani, V. (2005). *El romanès*. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.
- Larrañaga, M. y Ruiz-Bikandi, U. (1996). Plurilingüisme i biculturalisme en un programa d'immersió. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 8, 35-46.
- Lasagabaster, D. (2002). The role of instrumental and integrative attitudes in a multilingual context. En II Simposio Internacional del Bilingüismo. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Lapkin, S., Swain, M. y Shapson, S. (1990). French immersion research agenda for the 90's. *Canadian Modern Language Review*, 46 (4), 638-674.
- Lasagabaster, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: Multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de Educación*, 327, 405-426.
- Lasagabaster, D. y Huguet, A. (2006). *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes*. Clevedon, Gran Bretaña: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D., Mettwie, L., Janssens, R., Safont, M. P., Lairie, M. y Laugharne, J. (2005). Language attitudes in diverse European bilingual contexts. Panel presentado en el 5th International Symposium on Bilingualism. Barcelona, 20-23 de marzo de 2005.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2004). Los alumnos y los profesores como observadores: percepciones y diferencias al analizar la corrección de errores. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. (pp.155-187). Barcelona: Horsori.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2005a). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2005b). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori.
- Latomaa, S. (1998). English in contact with "the most difficult language in the world": The linguistic situation of Americans living in Finland. *International Journal of Sociology of Language*, 133, 51-71.

- Laufer, B. (2003). The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression. En V. Cook (Ed.), *Effects on the second language on the first* (pp. 19-31). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lazaroiu, S. (2003). More “Out” than “In” at the Crossroads between Europe and the Balkans. En *Migration Trends, 4, Romania*. IOM (International Organization for Migration), [en línea] http://www.iom.int//DOCUMENTS/PUBLICATION/EN/IOM_IV_RO.pdf [Consulta: 10 de julio de 2009].
- Leather, J. (1987). A pattern inference in the perceptual acquisition of second language tone. En A. James y J. Leather (Eds.), *Sound patterns in second language acquisition* (pp. 58-80). Dordrecht, The Netherlands: Foris.
- Leather, J. (1997). Interrelation of perceptual and productive learning in the initial acquisition of second-language tone. En A. James y J. Leather (Eds.), *Second language speech: Structure and process* (pp.75-101). Berlin: De Gruyter.
- Leather, J., y James, A. (1996). Second Language Speech. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 269-316). Nueva York: Academic Press.
- Leclerc, J. (2009a). L'aménagement linguistique dans le monde. Québec: TLFQ, Université Laval [en línea] <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/roumanie.htm> [Consulta: 15 de septiembre de 2009].
- Leclerc, J. (2009b). L'aménagement linguistique dans le monde. Québec: TLFQ, Université Laval [en línea] <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asia/chine.htm> [Consulta: 15 de septiembre de 2009]
- Lee, I. (1997). ESL learner's performance in error correction in writing: Some implications for teaching. *System* 25, 465-477. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.). (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp.155-182). Barcelona: Horsori.
- Lemhöfer, K. y Dijkstra, A. (2004). Recognizing cognates and interlingual homographs: Effects of code similarity in language specific and generalizad lexical decision. *Memory and Cognition*, 32, 533-550.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Nueva York, NY: John Wiley.
- Levis, J. M. (1999). Intonation in theory and practice, revisited. *TESOL Quarterly*, 33, 37-63.

- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Li, Ch. y Thompson, S. A. (1975). The Semantic Function of Word Order in Chinese. En Ch. Li (Ed.), *Word Order and Word Order Change* (pp. 163-195). Austin: University of Texas Press.
- Li, Ch. y Thompson, S. A. (1981). *Mandarin Chinese. A functional reference grammar*. Berkeley: University of California.
- Li, Ch. y Thompson, S. A. (1987). Chinese. En B. Comrie (Ed.), *The Major Languages of East and South-East Asia* (pp. 83-105). London: Routledge.
- Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1999). *How languages are learned* (2ª edición). Oxford: Oxford University Press.
- Lombard, A. (1974). *La langue roumaine. Une présentation*. Paris: Klincksieck.
- Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions. En H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (Eds.), *On Tesol'77* (pp. 278-293). Washington, DC: TESOL.
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-286.
- López, E. (1997). Las estrategias como parte de un entrenamiento específico para aprender. *Frecuencial: revista de didáctica española como segunda lengua*, 6, Madrid: Edinumen.
- Lukmani, Y. (1972). Motivation to learn language proficiency. *Language Learning*, 22, 261-273.
- Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*, 3-4, 596-608.
- MacSwan, J. (1999). The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22 (1), 3-45.
- MacSwan, J. y Rolstad, K. (2005). Modularity and the facilitation effect: psychological mechanism of transfer in bilingual students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22 (2), 224-243.
- MacSwan, J. (2000). *A minimalist approach to intrasentential code switching*. Nueva York, NY: Garland Publishing.

- Mac Whinney, B. y Snow, C. (1985). The Child Language Data Exchange System. *Journal of Child Language*, 12, 271-296.
- Mac Whinney, B. y Snow, C. (1990). The Child Language Data Exchange System: an update. *Journal of Child Language*, 17, 457-472.
- Madariaga, J. M. (2000). El sistema colectivo de significados del euskera en la Educación Secundaria. En J. Perera (Coord.). *Las lenguas en la educación secundaria* (pp. 267-276). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Madariaga, J. M., Molero, B. y Huguet, Á. (2002). Influencia familiar en la construcción social de la lengua. *Psicología Iberoamericana*, 10 (2), 12-19.
- Major, R. (1992). Losing English as a first language. *The Modern Language Journal*, 76, 190-208.
- Major, R. (1993). Sociolinguistic factors in loss and acquisition of phonology. En K. Hyltenstam y A. Vilberg (Eds.), *Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological and linguistic perspective* (pp. 463-478). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Manzaneda, F. y Madrid, D. (1997). Actitudes y motivación en la clase de inglés (1 de BUP). En E. A. Adams, A. Bueno y G. Tejada (Eds.), Francisco Manzaneda Oneto: In Memoriam, *The Grove*, 4, (pp. 153-171). Universidad de Jaén: Servicio de Publicaciones.
- Manzanos, C. y Ruíz de Pinedo, I. (2005). *La infancia inmigrante en las escuelas de Vitoria-Gasteiz*. Vitoria-Gasteiz: UPV/EHU, Denon Eskola, Bachue.
- Mara, E. L. (2004). Roumanian-Sardeniens Similaritea, *Journal of Sociology*, 2, 67-70.
- Martin-Jones, M. y Romaine, S. (1986). Semilingualism: a half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7 (1), 26-37.
- Martin Rojo, L. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid: MEC, CIDE.
- Martínez, C. y Lee, W. T. (1998). *Gramática de la lengua china*. Taipei: Editorial Nacional de Taiwán.
- Martínez, D. (2007). *La lengua china: historia, signo y contexto*, Editorial UOC.
- Maruny, Ll. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Maruny, Ll. y Molina, M. (2001). Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26, 55-64.
- Masgoret, A. M. y Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and Second Language Learning. A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates, *Language Learning*, 53, 123-163.
- Mazurkevich, I. (1984). The acquisition of dative alternation by second language learners and linguistic theory. *Language Learning*, 34, 91-109.
- Meyer, M. (1969). *Frog, where are you?* Nueva York: Dial Press.
- McLaughlin, B. (1978). The Monitor Model: some methodological considerations, *Language Learning*, 28, 309-332.
- McLaughlin, B. (2006). Mitos y falsas realidades acerca de una segunda lengua: lo que todo profesor debería olvidar. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 41, 71-83.
- Metzeltin, M. (2004). *Las lenguas románicas estándar. Historia de su formación y de su uso*. Academia de la Llingua Asturiana: Llibrería Lingüística, Uvién.
- Millar, J. y Chapman, R. (1981). The relation between age and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24, 154-161.
- Miquel López, L. (1995). Reflexión previa sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7, 241-254.
- Ministerio de Interior Alemán [en línea] http://www.zuwanderung.de/english/1_statistik.html [Consulta 15 de mayo de 2009].
- Mohan, B. A. (1986). La lengua como medio de aprendizaje. En CVC. Instituto Cervantes [en línea] http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/mohan.htm [Consulta 15 de mayo de 2009].
- Moirand, S. (1982). *Enseigner á communiquer une langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Monaco Trapani, F. (1989). Évaluer dans une perspective communicative. *Le Français dans le Monde*, 229, 58-61.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. En AA.VV. *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia* (pp. 15-27). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Mora, J. C. (2008). Learning context effects on the acquisition of a second language phonology. En C. Pérez Vidal, M. Juan Garau y A. Bel (Eds.), *A portrait of the young in the new multilingual Spain*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Moreno Cabrera, J. C. (2006). *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.
- Morockvasic, M. (2003). Migrations et diaspora: les Balkans móviles, *Balkanologie*, 7 (1), 11-17.
- Müller, N. y Kupisch, T. (2003). Zum simultanen Erwerb des Deutschen und des Französischen bei (un)ausgeglichenen bilingualen Kindern. *Vox Romanica*, 62, 145-169.
- Munchnick, A. y Wolfe, D. (1982). Attitudes and Motivations of American Students of Spanish, *Canadian Modern Language Review*, 38, 262-281.
- Munro, M., Derwing T., y Burgess, C. (2003). The detection of foreign accent in backwards speech. En *Proceeding of the 15th International Congress of Phonetic Science* (pp. 535-538). UAB, Departament. de Filologia Anglesa: Bellaterra.
- Muñoz, C. (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Nácher, J. (2002). Asimetría en la traducción en bilingües altamente competentes: el papel de la disponibilidad o accesibilidad de la lengua más usada, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (3), 391-420.
- Navarro, J. L. y Huguet, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado emigrante de 1º de ESO*. Un estudio empírico. Madrid: CIDE.
- Navés, T. (2008). Los efectos de la edad de inicio en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En A. Camps y M. Milian (Eds.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp.259-270). Barcelona: Graó.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learning. *IRAL*, 6 (2), 115-123.
- Neufeld, G. (1978). On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. *Canadian Modern Language Review*, 34, 163-174.
- Niculescu, A. (1978). Individualitatea limbii române între limbile romanice. București : Editura Științifică și Enciclopedică.
- Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition. *The Internet TESOL Journal*, vol VII (6). [en línea] <http://itslj.org/Articles/Norris-Motivation.html> [Consulta 3 de agosto de 2009].
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Crosslinguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Odlin, T. (1990). Word order transfer, metalinguistic awareness, and constraints on foreign language learning. En B. VanPatten and J. F. Lee (Eds.), *Second language acquisition / foreign language learning* (pp. 95-117). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Odlin, T. y Jarvis, S. (2004). Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. *International Journal of Multilingualism*, 1, 123-140.
- Odlin, T. (2005). Cross-linguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 3-25.
- Okada, T. (2005). A corpus-based study of spelling errors of Japanese EFL writers with reference to errors occurring in word-initial and word-final positions. En V. Cook y B. Bassetti (Eds.), *Second Language writing systems* (pp. 164-183). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Okólski, M. (2000). Últimas tendencias y principales temas de las migraciones internacionales: perspectivas de Europa Central y del Este. En *Revista Internacional de ciencias sociales*, 78-92.
- UNESCO. [en línea] <http://www.unesco.org/issj/rics165/fulltextspa165.pdf> [Consulta 10 de julio de 2009].
- OIT (Organización Internacional del Trabajo). *International Labour Migration Data Base*. [en línea] <http://laborsta.ilo.org/STP/guest> [Consulta 10 de julio de 2009].
- Olmo, R., Badia, I., Orozco, M., Sánchez, R., Serrat, E. y Gràcia, L. (2004). *L'aprenentatge del català pels parlants de fula i d'àrab: Anàlisi d'errors en el sintagma nominal*. Comunicación presentada en el congreso Internacional de Lingüística Aplicada (AESLA), Valencia.
- Olson, D. (1977). From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing, *Harvard Educational Review*, 47 (3), 257-281.
- Olsson, M. (1973). The Effects of Different Types of Errors in the Communication Situation. En L. Svartvik (Ed.). *Errata. Papers in Error Analysis*. (pp. 153-161). Lund, Suecia: CWK Gleerup.
- Orti Testillano, C. (1988). Experiencia lingüística y desarrollo cognitivo: las ventajas del bilingüismo. *Estudios de Psicología*, 33-34, 229-236.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of the non-native phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-283.

- Pajares, M. (2007). *Inmigrantes del Este*. Barcelona: Icaria.
- Pallaud, B. (1992). Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella. En M. Siguán (Ed.), *La escuela y la inmigración en la Europa de los 90*, (pp. 119-122). Barcelona: Horsori.
- Patkowski, M. S. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30, 449-472.
- Patkowski, M. S. (1990). Age and Accent in a Second Language: A reply to James Emil Flege, *Applied Linguistics*, 11, 73-89.
- Patkowski, M. S. (1994). The critical age hypothesis and interlanguage phonology. En M. Yavas (Ed.), *First and second language phonology* (pp. 209-221). San Diego: Singular Publishing Group.
- Pavlenko, A. (2000). L2 influence on L1 in late bilingualism. *Issues in Applied Linguistics*, 11, 175-205.
- Pavlenko, A. (2002a). Emotions and the body in Russian and English. *Pragmatics and Cognition*, 10, 201-236.
- Pavlenko, A. (2002b). Bilingualism and emotions. *Multilingua*, 21, 45-78.
- Pavlenko, A. y Driagina, V. (2006). *Advanced-level narrative skills in Russian. A workbook for students and teachers*. [en línea] www.calper.la.psu.edu [Consulta 22 de agosto de 2009].
- Pavlenko, A. y Driagina, V. (2007). Russian emotion vocabulary in American learner's narratives. *Modern Language Journal*, 91, 213-234.
- Pavlenko, A. y Jarvis, S. (2002). Bidirectional transfer. *Applied Linguistics*, 23, 190-214.
- Peal, E. y Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (27), 1-23.
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Pérez Vidal, C. y Juan Garau, M. (2007). Learning context effects and attitudes on L3 English written competence after study abroad: Contrasting native and non-native performance. Comunicación presentada en el 17 Congreso Internacional EUROSLA, Newcastle, UK.
- Phillipson, R. y Skutnabb-Kangas, T. (1995). Linguistic Rights and Wrongs. *Applied Linguistics*, 16 (4), 483-504.

- Pierson, H. y Fu, G. S. (1982). Report on the Linguistic Attitudes Project in Hong Kong and its Relevance for Second Language Instruction, *Language Learning and Communication*, 1 (2), 121-232.
- Pintrich, P. L y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Po-Ching, Y. y Rimmington, D. (1997). *Chinese: An Essential Grammar*. London: Routledge.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée*, 25, 23-43.
- Porquier, R. y Frauenfelder, U. (1980). Enseignants et apprenants face l'erreur ou de l'autre côté du miroir. *Le Français dans le Monde*, 154, 29-36.
- Porter-Ladousse, G. (1981). From Needs to Wants: Motivation and the Language Learner. *System*, 10 (1), 29-37.
- Poullisse, N. (1999). *Slips of the tongue: Speech errors in first and second language production*. Amsterdam: Benjamins.
- Potot, S. (2003). Quand les migrants balkaniques rencontrent ceux venus du sud. *Balkanologie* 7, (1), 65-85.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Ramage, K. (1990). Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study, *Language Learning*, 40, 189-219.
- Reyneri, E. (2003). Illegal immigration and the underground economy. *National Europe Centre Paper*, 68, 1-21.
- Richards, J. C. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 17, 12-22.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (1998). Vocabulary frequencies in advanced learner English: A crosslinguistic approach. En S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. 41-52). London: Longman.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 59-68). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Ringbom, H. (2007). *The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning: Comprehension, learning and production*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ríos Rojas, A. y Ruíz Fajardo, G. (2008). *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*. Sevilla: UNIA y Fundación Caja Rural del Sur.
- Rivera, C. (1984). *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rivers, W. H. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Robinson, R. E. (1990). The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (3), 315-330.
- Roegiest, E. (1996). El régimen directo preposicional del rumano y del portugués. En J. De Kock (Ed.). *Gramática española. Enseñanza e investigación. Apuntes metodológicos* (pp. 63-96). Ediciones: Universidad de Salamanca.
- Romania (2002). Ministry of Public Information. Bucarest.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Ruiz, U. y Miret, I. (2000). Hacia una cultura multilingüe de la educación. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 5-12.
- Rutherford, W. (1984). *Language Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Sáiz, A. (2005a). La migración china en España. Características generales. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 68, 151-163.
- Sáiz, A. (2005b). Mujeres empresarias chinas en un contexto migratorio. Adaptación y continuidad. En F. Checa y Olmos (Ed.). *Mujeres en el camino. El fenómeno de la inmigración femenina en España*, (pp. 55-83). Barcelona: Icaria.
- Sala, M., Vintilă-Rădulescu, I. (1981): *Limbile lumii. Mică enciclopedie*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Salaberri, M. S. (2002). El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua. En J. M. Cots y L. Nussbaum (Eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre las lenguas y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, (pp. 71-85). Lleida: Milenio.

- Sánchez, L. y Jarvis, S. (2008). The use of picture story in the investigation of crosslinguistic influence, *Research Issues TESOL Quarterly*, 329-333.
- Sánchez, M. P. y Rodríguez de Tembleque, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, M. P. y Sánchez, S. (1992). *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*. Valencia: Promolibro.
- Sánchez-Casas, R., Davis, C. W. y García-Albea, J. E. (1992). Bilingual lexical processing : Exploring the cognate / no cognate distinction. *European Journal of Cognitive Psychology*, 4 (4), 293-310.
- Sánchez-Casas y García-Albea, J. E. (2005). The representation of cognate and noncognate words in bilingual memory. En J. Kroll y A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism psycholinguistic approaches* (pp. 178-201). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sandru, D. (2002). Circulatory Migration as Life Strategy. En *Romanian Sociology*, 2 2000 (pp. 65-92). Romanian Association of Sociology.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Sasaki, Y. (1991). English and Japanese interlanguage comprehension strategies: An analysis based on the Competition Model. *Applied Psycholinguistics*, 12, 47-73.
- Savignon, S. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Montreal: Marcel Didier.
- Scardamaglia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.
- Schachter, J. (1983). A new account of Language transfer. En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 98-111). Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, J. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, J. (1986). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.
- Schwarz, H. G. (1984) *The Minorities of Northern China: A Survey*. Bellingham: Western Washington University Press.

- Seeff-Gabriel, B. (2003). Phonological processing: A platform for assisting second-language learners with English spelling. *Child Language Teaching and Therapy*, 19, 291-310.
- Segarra, E. (2002). *La legislación sobre extranjería e inmigración: una lectura*. Publicaciones de la UB.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Review of Applied Linguistics*, 3, 209-231.
- Semke, H. D. (1984). Effects of the Red Pen. En *Foreign Language Annals*, 17, (3), 195-202.
- Septién, J. M. (2006). *Una escuela sin fronteras. La enseñanza del alumndo inmigrante en Álava*. Vitoria-Gasteiz: Colección Derechos Humanos “Juan San Martín”, Ararteko.
- Serban. M. y Grigoraş, V. (2002). The dogeni from Teleorman at home and abroad. A study on circular migration to Spain, *Romanian Sociology*, 2, 65-92. [en línea] <http://www.sociologieromaneasca.ro/eng/aeee-pdf/rs.aeee.2000.5.pdf> [Consulta: 9 de julio de 2009].
- Serra, J. M. (2002). Escola, llengua i immigració a Catalunya. En J. C. Moreno, E. Serrat, J. M. Serra y J. Farrés (Eds.), *Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües* (pp. 79-97). Barcelona: Departament de Benestar Social, Generalitat de Catalunya.
- Serra, J. M. (2004). Lenguas e inmigración. En Á. Huguet y J. L. Navarro (Eds.), *Las lenguas en la escuela* (pp. 27-33). Huesca: Gobierno de Aragón.
- Serra, J. M. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura & Educación*, 18 (2), 159-172.
- Serrat, E. (2003). L’adquisició de segones llengües. En J.C. Moreno, E. Serrat, J.M. Serra y J. Farrés (Eds.). *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. (pp. 55-77). Barcelona: Departament de Benestar i família, Generalitat de Catalunya.
- Serrat, E., Gràcia, L. y Perpiñà, L. (2007). First language influences in second language acquisition: the case of immigrant L1 Soninke, Tagalog and Chinese children learning Catalan. En C. Pérez-Vidal (Ed.), *A Portrait of the young in the New Multilingual Spain*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Shapson, S. M. y Day, E. M. (1983). *Evaluation studies of bilingual programs in Canada*. Comunicación presentada en la Conferencia American Educational Research Association, Montreal.
- Sharwood Smith, M. (1986). The competence / control model, crosslinguistic influence and the creation of new grammars. En E. Kellerman y M. Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, (pp. 10-20). Oxford: Pergamon Press.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Siguan, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- Siguan, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Simira, O. (2002). *Romanic. Source Country and Transit Country for International Migration*. Timișoara: University of West.
- Singleton D. y Lengyel, Z. (1995). *The age factor in second language acquisition: a critical look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Singleton D. y Ryan L. (2004). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Sjöholm, K. (1995). *The influence of crosslinguistic, semantic and input factors on the acquisition of English phrasal verbs: A comparison between Finnish and Swedish learners at intermediate and advanced level*. Åbo, Finland: Åbo Akademi University Press.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. Edward Arnold.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behaviour*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Skutnabb-Kangas, T. y Toukomaa, P. (1976) *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (Eds.) *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Skutnabb-Kangas, T. (2000a). *Linguistic genocide in education –or worldwide diversity and human rights?* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000b). Linguistic human rights and teachers of English. En J. K. Hall y W. G. Eggington (Eds.). *The sociopolitics of English language teaching* (pp. 22-44). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Slavoff G. y Johnson J. (1995). The effects of age on the rate of learning a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 1-16.
- sociologie romaneasca: http://www.sociologie_romaneasca.ro/eng/aece-pdf/sr-rs.aeee.2000.4.pdf [Consulta: 23 de abril de 2009].
- Snow, C. E. y Hoefnagel-Höhle (1977). Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and Speech*, 20, 357-365.
- Snow, C. E. y Hoefnagel-Höhle (1978). Age differences in second language acquisition. En E. M. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition: A book of Readings*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Snow, C. E. Cancino, H., De Temple, J. y Schley, S. (1991). Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill? En Bialystok (Ed.). *Language processing in bilingual children* (pp. 90-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Solé, C., Alcalde, R., Pont, J., Lurbre, K. y Parella, S. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Migraciones*, 12, 9-41, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Madrid: Universidad de Comillas.
- SOPEMI (1998). *Trends in international migration. Annual report*. París: OECD.
- SOPEMI (2001). *Trends in international migration. Annual report*. París: OECD.
- Soto Aranda, B. (2002a). *Nuevos ámbitos de actuación para la ELFE en España*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de AELFE. Madrid: U.P.M.
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, 19, 271-283.
- Stern, H. H., Burstall, C. y Harley, B. (1975). *French from age eight or eleven*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Stockwell, R., Bower, J. y Martin, J. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Strong, M. H. (1983). Social styles and second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners, *TESOL Quarterly*, 17 (2), 241-258.

- Strong, M. (1984). Integrative Motivation: Cause or Result of Successful SLA, *Language Learning*, 34, 1-14.
- Su, I. (2001). Transfer of sentence processing strategies: A comparison of L2 learners of Chinese and English. *Applied Psycholinguistics*, 22, 83-112.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual Education: a Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tao, H. y Thompson, S. (1991). English backchannels in Mandarin conversation: A case study of superstratum pragmatic “interference”. *Journal of Pragmatics*, 16, 209-223.
- Teijido, M., Alameda, J. y Fraga, I. (2002). Traducciones cognaticias y reconocimiento visual de palabras en bilingües de gallego y castellano. *Cognitiva*, 14, (3), 151-182.
- Torres, S. J. (1997). Multiculturalidad y antidiscriminación. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 30-34.
- Toukoma, P. y Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Research Reports 26. Tampere: University of Tampere.
- Towell, R. y Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Triadafillu, S. (2001). *Die rumänische konjugation Deklination*. Editorial: Triadafillu.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Tsao, F.-F. (1990). *Sentence and clause structures in Chinese: a functional perspective*. Taipei: Student Book.
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education*. Monographs on Fundamental Education. Paris: UNESCO.
- Van Berkel, A. (2004). Learning to spell in English as a second language. *IRAL*, 42, 239-257.
- Van Hell, J. (1998). *Cross-language processing and bilingual memory organization*. Tesis doctoral no publicada. University of Amsterdam.
- Van Hell, J. y Dijkstra, A. (2002). Foreign language knowledge can influence native language performance in exclusively native context. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9 (4), 780-789.

- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. En J. P. Lantolf (Ed.), *Social Theory and Second Language Learning* (pp. 247-259). Oxford: Oxford University Press.
- VanPatten, B. (1996). *Processing and Grammar Input Instruction*. Norwood. NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, 52, 4, 755-803.
- Vásquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vendler, Z. (1967). Verbs and times. En Z. Vendler (Ed.), *Linguistics and Philosophy* (pp.97-121). Ithaca: Cornell University Press.
- Vermeulen, R. y Kellerman, E. (1999). Causation in narrative: The role of language background and proficiency in two episodes of “the frog story”. En D. Albrechtsen, B. Henriksen, I. Mess y E. Poulsen (Eds.), *Perspective on foreign and second language pedagogy* (pp. 161-176). Odense, Denmark: Odense University Press.
- Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 4-22.
- Vila, I. (1985b) *Reflexions sobre l'educació bilingüe llengua de la llar i llengua d'instrucció*. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- Vila, I. (1999). Inmigración, educación y lengua propia. En E. Aja, F. Carbonell, J. Funes et al. *La inmigración en España. Los retos educativos*, (pp. 145-165). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Vila, I. (2000). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 23-30.
- Vila, I. (2002). *Reflexiones sobre interculturalidad*. [en línea]
<http://www.pensamientocritico.org/ignvil0203.htm> [Consulta: 15 de marzo de 2008].
- Vila, I. (2005). Actualidad y perspectivas de la educación bilingüe en el Estado español. En X. P. Rodríguez-Yáñez, A. M. Lorenzo Suárez y F. Ramallo (Eds.), *Bilingualism and Education: From the Family to School* (pp. 339-352). Muenchen: Lincom Europa.
- Vila, I. (2008). Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil, *Revista de Educación*, 346, 401-424.

- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. M. y Siqués, C. (2009). *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 307-327.
- Vila, I., Perera, S., Serra, J. M. y Siqués, C. (2007a). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Primària de Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- Vila, I., Perera, S., Serra, J. M. y Siqués, C. (2007b). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Secundària Obligatoria de Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- Vila, I., Perera, S., Serra, J. M. (2006). Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d'Eines*, 4, 40-55.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.
- Vila-Moreno, F. X. (2006). Els usos lingüístics en l'educació Primària a Catalunya: Situació, tendències i perspectives. En Generalitat de Catalunya, *El coneixement de les llengües a Catalunya* (pp. 95-113). Barcelona: Departament d'Educació i Universitats.
- Viruela, R. (2002). La nueva corriente inmigratoria de Europa del Este. *Cuadernos de Geografía*, 72, 231-258.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue: la langue de l'apprenant*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Vygotsky, L. (1962). *Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.
- Wade-Woolley, L. (1999). First language influences on second language word reading: All roads lead to Rome. *Language Learnig*, 49, 447-471.
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypotesis. *TESOL Quartely*, 4, 123-136. En J.M. Liceras (1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. (pp.41-49). Madrid: Visor.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and problems*. La Haya: Mouton. [Trad. cast.: *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central, 1974].
- Whitley, S. (2004). Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español. *Hispania*, 87 (1), 163-172.

- Wiley, T. G. (1996). *Literacy and language diversity in the United States*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Williams, L. (1979). The modification of speech perception and production in second-language learning. *Perception and Psychophysics*, 26, 95-104.
- Williams, L. (1980). Phonetic variation as a function in second-language learning. En G. Yeni-Komshian, J. Kavanagh, y C. Ferguson (Eds.), *Child phonology: Volume 2. Perception* (pp.185-215). Nueva York: Academic Press.
- Williams, S. y Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295-333.
- Willkop, E. (1994). *Fehlerkorrektur – eine unerschöpfliche. Quelle des Unbehagens und der Mißverständnisse*. Comunicación presentada en Actas del VIII Congreso ALEG, México (pp. 422-429).
- White, L. (1985). The pro-drop parameter in adult second language acquisition. *Language Learning*, 35, 47-62.
- White, L. (1986). Implications of parametric variation for adult second language acquisition: an investigation of the ‘pro-drop’ parameter. En V. Cook (Ed.) *Experimental approaches to second language acquisition*. (pp. 55-72). Oxford: Pergamon.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wode, H. (1977). On the systematicity of L1 transfer in L2 acquisition. En C. Henning *Proceedings from 1977 the Second Language Research Forum*. (SLRF) (pp. 160-169). Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics.
- Wode, H. (1978). Developmental sequences in naturalistic SLA. En E. Hatch (Ed.), *Readings in second language acquisition*. Rawley, MA: Newbury House.
- Wode, H. (1984). Some theoretical implications for L2 acquisition research and the grammar of interlanguages. En A. Davies, C. Cramer y A. Hawatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 162-184). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Woolard, K. A. (1991). Linkages of Languages and Ethnic Identity: Changes in Barcelona, 1980-87. En J. Down (Ed.), *Language and Ethnicity: Focusschrift in honor of Joshua Fishman, vol II* (pp. 61-81). Amsterdam: John Benjamins.
- Xie, T. (1992). Topic-controlled deletion in topic chains in Chinese: A comparison between native speakers and foreign language learners. *Journal of Chinese Language Teachers Association*, 27, 21-32.

- Yeni-Komshian, G., Flege, J. E. y Liu, S. (2000). Pronunciation proficiency in the first and second languages of Korean-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 131-149.
- Yip, V. y Matthews, S. (2006). Assessing Language Dominance in Bilingual Acquisition: A case for Mean Length Utterance Differentials. *Language Assessment Quarterly*, 3 (2), 97-116.
- Zenghui, X. y Zhou, M. (1997). *Gramática china*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Zhao, D. (2002). Xibanyaren dui huaren de wujie yü pianjian (Los malentendidos y prejuicios de los españoles hacia los chinos), *Hua xin bao*, 22.
- Zhao, S. (1999). *Comparación bilingüe entre el chino y el español*. Beijing: Waiyanshe.
- Zobl, H. (1982). A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly*, 16, 169-184.
- Zobl, H. (1983). Markedness and the projection problem. *Language Learning*, 33, 293-313.

12. DOCUMENTOS ANEXOS

12.1. ANEXA N°1: MANUAL DE CODIFICACIÓN DEL SINTAGMA VERBAL, NOMINAL Y DE LA CATEGORÍA *OTROS*

MANUAL DE CODIFICACIÓN DEL SINTAGMA VERBAL

La línea de codificación es una línea dependiente de la línea de transcripción. Va siempre después de la línea de transcripción principal y empieza con el símbolo % seguido de tres letras minúsculas que indican un determinado código. Hemos creado la línea de codificación **%cod** para analizar los sintagmas verbales de las entrevistas con los inmigrantes y los autóctonos. En las codificaciones vamos a analizar las estructuras de estos sintagmas, los elementos que los forman y los errores existentes.

Si una forma verbal aparece varias veces en un mismo enunciado, se analizarán por separado todas estas formas verbales. No se tendrán en cuenta las repeticiones. Además en el caso de las reformulaciones, sólo se analizarán la última forma verbal pronunciada por el emisor.

(1) *A: mi madre **sabe** hablar catalán y mi padre **sabe** hablar castellano y catalán.
%cod: \$V:PRE:3ps:sabe \$V:PRE:3ps:sabe

(2) *A: <tengo> [/] # **tengo** dotze@s [: es doce] años <y> [/] y me llamo<nistor> [//] bogdan nistor.
%cod: \$V:PRE:1ps:tengo \$V:PRE:1ps:me llamo

(3) *A: e: m'agrada@s [: es me gusta] molt@s [: es mucho] perquè@s [: es porque] <vene> [//] **viene** tot@s [: es todo] el día.
%cod: \$V:PRE:3ps:viene

1. FORMADO DE LA LÍNEA DE CODIFICACIÓN

%cod: \$V:TIEMPO:PERSONA:FORMA VERBAL (-E)
(\$V:Verror:codi)

La línea dependiente de la codificación es de %cod, dos puntos, el tabulador y el contenido de la línea. No llevan signo de puntuación final. La línea de codificación contiene dos partes: la de la codificación del sintagma y la otra de la codificación de errores¹²⁵. Cada una de estas partes va encabezada por el símbolo \$:

(4) *E: antes vivías en Calan y ahora [<]?
 A: sí [<] he+nacido [] en # +/.
 %cod: \$V:PER:1ps:he+nacido-E \$E:VC:PER=IPF

1.1. CODIFICACIÓN DEL SINTAGMA

La codificación del sintagma verbal consta de cuatro niveles que van separados por dos puntos (:). A continuación presentamos estos niveles:

1.1.1. Primer nivel

En este nivel ponemos la primera inicial de lo que estamos codificando:

%cod: \$V:

(5) *A: también tiene de todo y: tengo 0a los amigos y: [>].
 %cod: \$V:PRE:3ps:tiene \$V:PRE:1ps:tengo
 A: después ha+venido [] mi madre con mi hermana.
 %cod: \$V:PER:3ps:ha+venido-E \$E:VC:PER=PAC
 *A: després # aquí m'han+portat # aquí # a l'anunciata dominiques.
 %cod: \$V:PER:3pp:han+portat-E \$E:VC:PER=PAC
 *A: no sé com se@s [: ca es] diu aquí.
 %cod: \$V:PRE:1ps:sé

¹²⁵ Esta parte la utilizamos para describir y codificar errores. La -E se coloca detrás de la forma verbal en caso de error. En un SV correcto no existirá esta parte de la línea de codificación.

La abreviatura que utilizamos es:

V	Verbo
---	-------

1.1.2. Segundo nivel

En este nivel analizamos el tiempo de las formas verbales:

%cod: \$V:**TIEMPO**:

(6) *A: jo sempre perdo.

%cod: \$V:**PRE**:1ps:perdo

*A: ma mare <va> [//] # li va+demanar a una professora de Ola
Xina.

%cod: \$V:**PAC**:3ps:va+demanar

Las abreviaturas que vamos a utilizar para representar el tiempo verbal son:

FORMAS VERBALES Y FORMAS NO PERSONALES

PRE	Presente del indicativo
SUB	Presente de subjuntivo
IPF	Imperfecto de indicativo
ISU	Imperfecto de subjuntivo
FUT	Futuro simple
CON	Condicional simple
PAC	Pasado compuesto (Pretérito indefinido) Ej: canté, vaig cantar
PER	Pretérito perfecto Ej: he cantado
PLU	Pretérito pluscuamperfecto del indicativo
PLS	Pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo
IMP	Imperativo
INF	Infinitivo
Inf	Infinitivo de la perífrasis verbal (segundo término)

GER	Gerundio
Ger	Gerundio de la perífrasis verbal (segundo término)
PAR	Participio
Par	Participio de la perífrasis verbal (segundo término)
AUX	Verbo auxiliar
PPS	Pretérito perfecto subjuntivo Haya descubierto

1.1.3. Tercer nivel

En este nivel apuntamos las personas de las formas verbales. Vamos a marcar la persona y el número:

%cod: \$V: TIEMPO:**PERSONA**:

(7) *A: ah, perquè sóc xinesa.

%cod: \$V:PRE:**1ps**:sóc

*A: i sempre guanyava ell.

%cod: \$V:IPF:**3ps**:guanyava

Las abreviaturas que vamos a utilizar para representar las personas verbales son:

1ps	Primera persona del singular
2ps	Segunda persona del singular
3ps	Tercera persona del singular
1pp	Primera persona del plural
2pp	Segunda persona del plural
3pp	Tercera persona del plural
X	Sin persona

Respecto a las **formas no personales** (infinitivo, gerundio y participio), en este nivel vamos a poner una **X**:

- (8) *E: si haguessis pogut escollir entre quedar+te a Romania i venir a Espanya què haguessis triat?
 *A: quedar+me a Romania.
 %cod: \$V:INF:X:quedar
 *E: si fos avui el teu aniversari com el celebraries?
 *A: ballant.
 %cod: \$V:GER:X:ballant

1.1.4. Cuarto nivel

Este último nivel está representado por la forma verbal que estamos codificando:

%cod: \$V: TIEMPO:PERSONA:**FORMA VERBAL**

- (9) *E: de quins països són els companys amb els que et relaciones?
 *A: són d'aquí i de Romania.
 %cod: \$V:PRE:3pp:són
 *E: per què?
 *A: perquè a Romania tinc a molts amics i #.
 %cod: \$V:PRE:1ps:tinc

En el caso de las **perífrasis verbales**, sólo vamos a analizar la forma verbal que es el auxiliar. Después añadimos un + seguido de la construcción que la forma.

- (10) *E: com estan fets?
 *A: estan fets <amb> [/] amb sucre #.
 %cod: \$V:PRE:3pp:estan+par
 *E: la granota <va> [/] va+començar+a+fugir.
 %cod: \$V:PAC:3ps:va+començar+a+inf
 A: y <es> [/] es muy grande y con sus amigos tiene que # salvar la []
 planeta.
 %cod: \$V:PRE:3ps:es \$V:PRE:3ps:tiene+que+inf

Para codificar los tiempos compuestos, las dos formas verbales (el auxiliar y la forma no personal) van separadas de un +.

- (11) *E: què vas fer de setmana santa?
 *A: <vaig> [/] vaig+jugar a la play, vaig+mirar la tele.
 %cod: \$V:PAC:1ps:**vaig+jugar** \$V:PAC:1ps:**vaig+mirar**
 *E: explica'm l'últim llibre que hagas llegit.
 *A: l'últim llibre que he+llegit?
 %cod: \$V:IND:1ps:**he+llegit**

Referente a los tiempos verbales acabados en **-ut**, relacionados con la primera persona del singular indicativo presente hemos decidido escribirlos y codificarlos como si acabaran en **-o**. Estas formas acabadas en **-ut** son dialectismos que no se pueden considerar como errores.

- (12) *A: aquí al cole **parlut** català, a vegades parlo castellà.
 %cod: \$V:PRE:1ps:**parlo** \$V:PRE:1ps:**parlo**

1.2. CODIFICACIÓN DE ERRORES

Los errores que podemos encontrar son de diferentes tipos y vamos a utilizar diferentes códigos para cada uno de ellos. Vamos a codificar los errores de omisión, de adición, de sobrerregularización y de sustitución o comisión. Cuando dudamos de la presencia de un error o del tipo de error vamos a recurrir a la siguiente codificación:

%cod: **\$V:AMB**

- (13) *E: per a tu que és més important, el català o el castellà?
 A: aquí sempre # <se parle> [] als pobles.
 %cod: **\$V:AMB:X:se parle-E** \$E:VC:AMB=PRE
 *E: et portes bé amb tots els companys àlex?
 A: però a vegades hi ha que [] m'insulte [*] o algo així però +...
 %cod: **\$V:PRE:X:hi+ha** **\$V:AMB:X:insulte-E** \$E:VC:AMB=PRE

Las abreviaturas que vamos a utilizar para la codificación son:

O	Omisión
A	Adición
S	Sobrerregularización
C	Substitución o comisión
AMB	Ambiguo

Respecto a los errores de omisión, de adición, de sobrerregularización y de sustitución, vamos a poner las abreviaturas justamente detrás de la letra inicial del verbo (V).

1.2.1. Errores de omisión

Los errores de omisión se dan en los casos cuando la falta de un elemento necesario conlleva a la agramaticalidad de todo el SV.

\$E:VO:0=Aux _____ Omisión del auxiliar

(14) *A: la mare mirant una miqueta la tele <un> [//] una sèrie així <de> [//] d'un home que <vol> [//] li agrada+robar coses.

%cod: \$V:GER:X:mirant-E \$E:VO:0=Aux \$V:PRE:3ps:agrada+Inf

Por otra parte, cuando un elemento omitido puede ser de diferentes formas verbales marcamos la ambigüedad:

\$E:VO:0=AMB _____ Omisión de un elemento que puede ser más de una forma verbal

(15) *E: i ara quina feina tenen aquí?

*A: ara un restaurant.

%cod: **\$E:VO:0:AMB**

1.2.2. Errores de adición

En un contexto determinado aparecen elementos innecesarios que llevan a la agramaticalidad de todo el sintagma.

\$E:VA:0=AMB_____Adición

(16) *A: he celebrat amb una festa +/.

%cod: \$V:PER:1ps:he+celebrat-E \$V:VA:pre=0

1.2.3. Errores de sobrerregularización

Se tratan de los errores que consisten en conjugar un verbo irregular como si fuera un verbo regular.

\$E:VS:obrit=obert_____Sobrerregularización del participio del verbo obrir

(17) *A: he+sapigut [*] el teu nom.

%cod: \$V:PER:1ps: he+sapigut-E \$E:VS:sapigut=sabut

1.2.4. Errores de sustitución o comisión

Estos errores aparecen cuando un hablante confunde una forma verbal con otra. Pueden aparecer cuatro clases de errores: de persona, de tiempo, los que incluyen los dos y los de fusión.

\$E:VC:1ps=3pp_____Error de sustitución de persona: el hablante formula la oración utilizando la primera persona del singular en lugar de tercera persona del plural.

(18) *E: hablas bien rumano pero me has dicho que no sabes bien escribir en rumano.

*A: sí que sabia mucho [x 2] pero ya@s [: es hay] cosas pequeñas que son importantes.

%cod: \$V:IPF:1ps:sabía \$V:PRE:3pp:son
 A: que ya 0se me olvido [].
 %cod: \$V:PRE:1ps:olvido-E **\$E:VC:1ps=3pp**

\$E:VC:PER=PAC_____Error de substitución de persona: el hablante usa un pretérito perfecto en lugar de pretérito indefinido.

(19) *E: cómo celebraste el año pasado tu cumpleaños?
 *A: pos@s [: es pues] aquí, con la familia, <con> [/] # con los primos
 y: unos cuantos amigos han+venido [*] <pa(ra)> [/] para felicitar-me.
 %cod: \$V:PER:3pp:han+venido-E **\$E:VC:PER=PAC**

A continuación tenemos un caso de substitución de subjuntivo presente por subjuntivo pluscuamperfecto.

(20) *A: y luego la rana <le dio> [/] le dio <una> [/] <una>[//] un hijo suyo para que lo cuide [*].
 %cod: \$V:PAC:3ps:dio \$V:SUB:3ps:cuide-E **\$E:VC:SUB=ISU**

\$E:VC:PER=PAC(3pp:3ps)_____Error de substitución de tiempo y persona: el hablante utiliza un tiempo en pasado que debería ser un presente y además confunde la tercera persona del singular con la tercera persona del plural.

(21) *A: sí, ara a Romania feian molt de fred.
 %cod: \$V:IPF:3pp:feian-E **\$E:VC:IPF=PRE(3pp:3ps)**

PRETÉRITO INDEFINIDO Y PRETÉRITO PERFECTO

En el caso cuando un hablante decida elidir el auxiliar de estos dos tiempos compuestos, lo marcamos como un error de omisión del auxiliar, como en el ejemplo presentado:

(22) *A: y <estaba muy> [/] estaba muy contento porque le regalant una rana.
 %cod: \$V:IPF:3ps:estaba **\$V:GER:X:regalant-E \$E:VO:0=Aux**

1.2.5. Errores de Fusión

A veces podemos encontrar verbos formados por una raíz castellana + una desinencia catalana o viceversa. En estos casos, se consideran errores y lo marcamos de la siguiente manera:

\$E:VC:FUSIÓN_____ Error de Fusión: se va a marcar detrás de la codificación verbal.

(23) *A: no he vinguto a Rumania.

%cod: \$V:IND:1ps:he+vinguto-E **\$E:VC:FUSIÓ**

1.2.6. Errores de reflexivo *se*

Estos errores aparecen cuando un hablante omite o añade el reflexivo *se* en verbos cuyo sujeto gramatical sea la tercera persona (“**se** lava, **se** lavan”). Asimismo vamos a utilizar el mismo código en caso de que el hablante formula construcciones llamadas *pasiva refleja* e *impersonal*.

\$E:VA(VO):REF_____ Error del reflexivo: se va a marcar detrás de la codificación verbal.

(24) *A: i aquest senyor li ha+dit <que> [/] que <no sap> [/] no sap
comportar 0se amb el robot.

%cod: \$V:PER:3ps:ha+dit-E \$E:VC:PER=PAC

\$V:PRE:3ps:sap+inf-E \$E:VC:PRE=IPF **\$E:VO:REF:0=se**

(25) *A: y el niño # se [*] pensó que: había+comido el perro 0a <la> [/] la
rana.

%cod: \$V:PAC:3ps:se pensó-E **\$E:VA:REF=0**

1.2.7. Errores de Semántica

El valor semántico de las palabras pronunciadas por los hablantes al desviar su significado a veces modifica el significante, de modo que resulta difícil interpretar el mensaje final. Por consiguiente, lo consideramos errores y lo marcamos de la manera siguiente:

\$E:SEM:V:ANAR=SORTIR _____ Errores de semántica marcados detrás del símbolo del error \$E seguido por las iniciales SEM, V (verbo), y finalmente marcando el verbo erróneo utilizado por el hablante y la forma correcta.

- (26) *A: que a Romania anava [*] cada dia a fora.
 %cod: \$V:IPF:1ps:anava \$E:SEM:VC:ANAVA=SORTIA
- (27) *E: este postre especial lo prepara tu madre a veces?
 *A: sí.
 *A: es de pascua y <de:> [/] de nadal@s [: es navidad].
 %cod: \$V:PRE:3ps:es \$E:SEM:VC:ES=SE PREPARA

Otros casos que vamos a marcar como errores semánticos son la confusión del hablante al utilizar los verbos copulativos *ser* y *estar* en oraciones copulativas.

- (28) *A: quan estic [*] a casa a ma [*] germana l'ajudo.
 %cod: \$V:PRE:1ps:estic-E \$E:SEM:VC:ESTIC=SÓC
 \$V:PRE:1ps:ajudo

Por otro lado, aparecen errores semánticos cuando el hablante se equivoca en el uso de las perífrasis verbales de obligación. De este modo, por influencia del castellano, el emisor hace uso de la perífrasis tener+que+infinitivo, en lugar de haber+de+infinitivo, perífrasis catalana.

- (29) *A: ho fem amb ous i <tenim que> [*] xocar 0pro i qui perd l'ou pos l'agafa per l'altre [*] i 0pro el menja.

%cod: \$V:PRE:1pp:fem \$V:PRE:1pp:tenim+que+inf-E

SE:SEM:VC:TENIM+QUE+INF=HEM+DE+INF

DENOMINACIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES EN CASTELLANO

TIEMPOS SIMPLES	TIEMPOS COMPUESTOS
INDICATIVO	
PRESENTE <i>canto</i> PRETÉRITO IMPERFECTO <i>cantaba</i> PRETÉRITO INDEFINIDO <i>canté</i> FUTURO SIMPLE <i>cantaré</i> CONDICIONAL SIMPLE <i>cantaría</i>	PRETÉRITO PERFECTO <i>he cantado</i> PRET. PLUSCUAMPERFECTO <i>había cantado</i> PRETÉRITO ANTERIOR <i>hube cantado</i> FUTURO PERFECTO <i>habré cantado</i> CONDICIONAL COMPUESTO <i>habría cantado</i>
SUBJUNTIVO	
PRESENTE <i>cante</i> PRETÉRITO IMPERFECTO <i>cantara (ase)</i> PRETÉRITO INDEFINIDO <i>canté</i> FUTURO IMPERFECTO <i>cantare</i>	PRETÉRITO PERFECTO <i>haya cantado</i> PRET. PLUSCUAMPERFECTO <i>había cantado</i> PRETÉRITO ANTERIOR <i>hubiera o hubiese cantado</i> FUTURO PERFECTO <i>habiere cantado</i>

DENOMINACIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES EN CATALÁN

TEMPS SIMPLES	TEMPS COMPOSTOS
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">INDICATIU</div>	
<p>PRESENT <i>canto</i></p> <p>PRETÈRIT IMPERFET <i>cantava</i></p> <p>PRETÈRIT PERFET (simple o compost) <i>Cantí o vaig cantar</i></p> <p>FUTUR SIMPLE <i>cantaré</i></p> <p>CONDICIONAL SIMPLE <i>cantaria</i></p>	<p>PRETÈRIT PERFET (indefinit) <i>he cantat</i></p> <p>PRET. PLUSQUAMPERFET <i>havia cantat</i></p> <p>PRETÈRIT ANTERIOR <i>haguí cantat</i></p> <p>FUTUR PERFET (futur compost) <i>hauré cantat</i></p> <p>CONDICIONAL COMPOST <i>hauria cantat</i></p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">SUBJUNTIU</div>	
<p>PRESENT <i>canti</i></p> <p>PRETÈRIT IMPERFET <i>cantés</i></p> <p>PRETÈRIT PASSAT (COMPOST) <i>vagi cantar</i></p>	<p>PRETÈRIT PERFET <i>hagi cantat</i></p> <p>PRET. PLUSQUAMPERFET <i>hagués cantat</i></p> <p>PASSAT ANTERIOR (perifràstic) <i>vagi haver cantat</i></p>

MANUAL DE CODIFICACIÓN DEL SINTAGMA NOMINAL

Para proceder a la codificación del sintagma nominal SN, hemos elegido en la línea dependiente el signo de tanto por ciento % seguido de las tres letras minúsculas **%spa**.

1. FORMADO DE LA LÍNEA DE CODIFICACIÓN

%spa: \$N:DETERMINANTE+NOMBRE:GÉNERO-E

Detrás de la palabra género, en caso de que el hablante pronuncia un sustantivo o un artículo erróneo, hemos colocado el guión seguido por la letra E (error) –E.

1.1. CODIFICACIÓN DEL SINTAGMA

La codificación del sintagma nominal consta de tres niveles que van separados por dos puntos (:). A continuación presentamos estos niveles:

1.1.1. Primer nivel

En este nivel ponemos la primera inicial de lo que estamos codificando:

%spa: \$N:

(1) *E: lees en rumano?

*A: no, en rumano no, només@s [: es sólo] en catalán.

%spa: \$N:N:ms \$N:N:ms

La abreviatura que utilizamos es:

N	Nombre
---	--------

1.1.2. Segundo nivel

En este nivel analizamos el tipo de determinante que acompaña al nombre:

%spa: \$N:DETERMINANTE+NOMBRE

Con relación a la línea de codificación del SN, ya que el determinante es una palabra formada por morfemas libres o deícticos que, necesariamente, preceden al nombre en cualquier función que éste desempeñe, vamos a utilizar las siguientes abreviaturas:

def	Determinante definido
ind	Determinante indefinido
pos	Determinante posesivo
dem	Determinante demostrativo
qua	Determinante cuantitativo
int	Interrogativo
exc	Exclamativo – morfema elativo

(2) *A: 0v [*] un any i mig.

%spa: \$N:**qua**+N:ms

(3) *A: <una gra> [//] <un> [/] un chico y su gato [*] miraban a una granota@s [: es rana].

%spa: \$N:**ind**+N:ms \$N:**pos**+N:ms

1.1.3. Tercer nivel

Este último nivel está representado por el género del nombre que estamos codificando:

%spa: \$N:DETERMINANTE+NOMBRE:**ms/fs/mp/fp**

Para representar el género de los nombres vamos a utilizar las abreviaturas que van justamente después del nombre:

ms	Masculino singular
fs	Femenino singular

mp	Masculino plural
fp	Femenino plural
ab	Ambiguo
ps	Epiceno singular
pp	Epiceno plural

(4) *A: l'últim llibre que he+llegit?

%spa: \$N:def+N:**ms**

(5) *A: quan anem a l'escola ell vindre [*] a la meva casa.

%spa: \$N:def+N:**fs** \$N:pos+N:**fs**

(6) *A: estan fets <amb> [/] amb sucre #.

%spa: \$N:N:**ab**

1.2. CODIFICACIÓN DE ERRORES

Para las diferentes clases de errores nominales encontrados vamos a utilizar los mismos códigos que usamos para codificar el sintagma verbal. Vamos a codificar los errores de omisión, de adición, de sobregularización y de substitución o comisión.

Las abreviaturas que vamos a utilizar para la codificación son:

O	Omisión
A	Adición
C	Substitución o comisión
AMB	Ambiguo

Respecto a los errores de omisión, de adición y de substitución o comisión, vamos a poner las abreviaturas justamente detrás de la letra inicial del nombre (N).

1.2.1. Errores de omisión

Los errores de omisión se dan en los casos cuando la falta de un elemento necesario conlleva a la agramaticalidad de todo el SN.

\$E:NO:ind _____ Omisión del determinante indefinido

- (7) *E: una tenda o no?
 *A: no, 0una tenda no.
 %spa: \$N:0+N:fs-E **\$E:NO:ind**

1.2.2. Errores de adición

En un contexto determinado aparecen elementos innecesarios que llevan a la agramaticalidad de todo el sintagma.

\$E:NA:def _____ Adición

- (8) *A: de Romania no en tinc perquè # <yo@s> [/] [: ca jo] # <yo@s>
 [/] [: ca jo] # yo@s [: ca jo] sóc de <un> [*] poble.
 %spa: \$N:N \$N:def+N:ms-E **\$E:NA:def**

1.2.3. Errores de sustitución o comisión

Estos errores aparecen cuando un hablante no hace la concordancia entre el determinante y el nombre. De esta manera, está afectado el género y por consiguiente, los nombres aparecen en singular en lugar de plural o al revés.

\$E:NC:con:ms=mp _____ Error de sustitución de género: el hablante formula la oración utilizando un sustantivo masculino en singular en lugar de un nombre masculino en plural. Estos errores generalmente son de concordancia, por lo que vamos a utilizar en la línea de codificación las tres letras **con** después de las siglas NC.

- (9) *E: per què t'agradaria tornar?

A: perquè a Romania són [] molts arbre [*] <i> [/] # i tinc <molts>
 [/] molts amics per jugar.
 %spa: \$N:N \$N:qua+N:ms-E \$E:NC:con:ms=mp \$N:quan+N:mp

MANUAL DE CODIFICACIÓN DE *OTROS* ERRORES

Para proceder a la codificación de *otros* errores, hemos elegido en la línea dependiente el signo de tanto por ciento % seguido de las tres letras minúsculas %err.

1. FORMADO DE LA LÍNEA DE CODIFICACIÓN

**%err: SEO: TIPO DE ERROR: OTRAS CATEGORÍAS GRAMATICALES:
 PALABRA**

1.1. CODIFICACIÓN DEL SINTAGMA

La codificación de *otros* errores consta de tres niveles que van separados por dos puntos (:). A continuación presentamos estos niveles:

1.1.1. Primer nivel

En este nivel ponemos la primera inicial de lo que estamos codificando:

%err: SEO:

(1) *E: qué encuentras a faltar?

*A: 0v faltar 0a los amigos.

%err: SEO:OMI:PRP:a

La abreviatura que utilizamos es:

EO	Errores Otros
-----------	---------------

1.1.2. Segundo nivel

En este nivel analizamos otros tipos de errores:

%err: **SEO:TIPO DE ERROR**

Para la categoría *otros errores* vamos a utilizar los mismos códigos que usamos para codificar el sintagma verbal y nominal. Vamos a codificar los errores de omisión, de adición y de sustitución o comisión.

Las abreviaturas que vamos a utilizar para la codificación tendrán tres letras:

OMI	Omisión
ADI	Adición
COM	Substitución o comisión
AMB	Ambiguo

(2) *A: he+invitado [*] 0p <el meu> [//] els meus@s [: es mis] dos cosins@s
[: es primos], 0p el [*] meu@s [: es mi] germà@s [: es hermano] y 0p
la [*] meva@s [: es mi] mare@s [: es madre].

%err: **SEO:OMI:PRP:a** **SEO:OMI:PRP:a** **SEO:OMI:PRP:a**

(3) *E: cuéntame algunas cosas sobre tu mejor compañero.

A: el [] ionut.

%err: **SEO:ADI:PRP:el**

(4) *A: mi madre trabaja a [*] # tres casas.

%err: **SEO:COM:PRP:a=en**

1.1.3. Tercer nivel

Este nivel está representado por las categorías gramaticales que estamos codificando:

%err: **SEO:TIPO DE ERROR:OTRAS CATEGORÍAS GRAMATICALES**

Para representar las categorías gramaticales afectadas vamos a utilizar las abreviaturas siguientes:

PRP	Preposiciones
PRO	Pronombres
COJ	Conjunciones
ADV	Adverbios
NUM	Numerales
AMB	Ambiguos
REL	Relativos
ADJ	Adjetivos
ART	Artículos

(5) *A: a Romania era més gran de dos [*] vegades, així.

%err: \$EO:COM:NUM:dos=dues

(6) *A: no, <quan> [/] quan vaig+néixer <me en van> [//] uns anys me en [*] van+portar a la Xina.

%err: \$EO:ADI:PRP:en

1.1.4. Cuarto nivel

Este último nivel está representado por la palabra que estamos codificando:

%err: \$EO: TIPO DE ERROR: OTRAS CATEGORÍAS GRAMATICALES:
PALABRA

(7) *E: quines diferències veus?

A: ah, <que de> [//] <que se> [//] que quan escrius ho [] escrius en un llibre que t'ho compres tu mateix.

%err: \$EO:ADI:PRO:ho

- (8) *A: ma mare <va> [/] # li va+demanar a una professora de Ola
Xina.
%err: \$EO:OMI:PRE:la

En los casos de sustitución o comisión, la palabra incorrecta pronunciada por el hablante se sustituye por la correcta de la siguiente manera:

- (9) *A: mi madre trabaja a [*] # tres casas.
%err: \$EO:COM:PRP:a=en
- (10) *A: i quan tornava # hi havia un company de classe que anava al [*] mateix
camí.
%err: \$EO:COM:PRP:al=pe

Observaciones:

- Cada línea de codificación dependiente va siempre después de la línea principal. Todas las líneas deben empezar con un determinado código para cada categoría codificada: %cod, %spa, %err, dos puntos :, un tabulador y el contenido de la línea. Todas ellas están representadas en este manual de codificación. No llevan signo de puntuación final.
- No puede haber dos líneas dependientes iguales tras una misma línea principal. Cuando necesitemos emplearlas se transcribirán seguidas y separadas por una pausa como en el ejemplo:

A: <i> [/] i quan vaig [] a l'escola sempre m'acompanyava l'avia.

%spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:fs

%cod: \$V:PRE:1ps:vaig-E \$E:VC:PRE=IPF \$V:IPF:3ps:acompanyava

- Se codificarán tanto las formas correctas como las incorrectas de los enunciados del sintagma verbal (SV) y nominal (SN) pronunciados por el hablante.
- Cuando el hablante reformula su discurso, codificamos sólo la parte elegida como correcta por el emisor.

- En el caso de las repeticiones, si son voluntarias codificamos sólo una vez el sintagma; si son voluntarias (por énfasis) codificamos cada vez que aparece el SV o SN o alguno de sus elementos.
- Cuando pasamos a otro discurso del hablante totalmente diferente del anterior, como por ejemplo describir según las viñetas presentadas la historia de la rana, encabezamos el cuento con **@Bg** y lo finalizamos con **@Eg**.

**12.2. ANEXA Nº 2: PRUEBAS ORALES EN CATALÁN Y CASTELLANO
ENTREVISTAS Y LA HISTORIA *FROG, WHERE ARE YOU?* DE MERCER MAYER**

ASPECTOS PERSONALES

¿Cómo te llamas y cuántos años tienes?

¿En qué ciudad o pueblo has nacido? ¿Y tus padres?

¿Cuándo has llegado a España y en qué lugares has vivido hasta ahora?

¿Quién ha llegado primero a España, tu padre o tu madre?

¿Qué profesión tenían tus padres en el país de origen? Pero, en España, ¿en qué están trabajando?

¿Cuántos hermanos tienes?

Descripción

Describe tu ciudad/pueblo, presentando algunas características geográficas, demográficas, sociales y económicas.

¿Cuándo es tu cumpleaños?

Explicación

Si hoy fuera tu cumpleaños, ¿cómo lo celebrarías?

LENGUA HABITUAL Y CONOCIMIENTO DE LENGUAS

¿En qué lengua te comunicas con tu familia?

¿Sabes leer y escribir en tu lengua?

¿Haces algún curso de tu lengua aquí? ¿Te gustaría matricularte en un curso impartido en tu lengua? ¿Crees que el rumano / el mandarín es una lengua importante y debes conocerlo muy bien?

¿Estudiabas alguna lengua extranjera en tu país?

Antes de venir a España, ¿tenías conocimientos previos de castellano o de catalán?

¿Dónde y cuándo aprendiste el castellano y el catalán?

¿Tus padres han hecho algún curso de castellano o de catalán aquí?

¿Qué es más importante para ti el castellano o el catalán?

¿Crees que es más importante aprender inglés o francés que otra lengua diferente del castellano o del catalán?

ESCUELA

En la escuela, ¿qué asignaturas te gustan más? ¿A qué asignaturas dedicas más tiempo?

¿Hay alguna diferencia entre la escuela en tu país y la de aquí?

¿Trabajas o estudias a menudo con tus compañeros de clase? ¿De qué países son los compañeros con los que te relacionas en el patio, en el aula o fuera de la escuela?

¿Con qué compañeros de la escuela no te gusta relacionarte?

¿De qué nacionalidad es tu mejor compañero de clase? ¿Qué sabes sobre él?

Si tuvieras que pasar un fin de semana en la Luna con tu mejor amigo, ¿qué objetos imprescindibles llevarías?

¿Cómo te tratan los compañeros de clase? ¿Y los profesores?

¿Cómo te gusta trabajar, de manera individual, o en parejas o en grupo?

AFICIONES

¿Qué aficiones tienes? ¿Cómo pasas el tiempo libre?

Explicación

Cuéntame el último libro que has leído, una película, un cuento de tu país, un cómic, una serie de TV, un programa deportivo, un documental, etc.

Explicación

Intenta recordar qué has escuchado en la L1 durante los tres últimos días:

- noticias de la TV;
- a tu familia en los desayunos y cenas;
- una película;
- una canción, etc.

¿Te gusta leer por placer? ¿Qué lees y de qué manera? Algo que te interesa: una historia, un poema, un horóscopo, un test de personalidad, los titulares de los periódicos, la letra de una canción preferida. Por la noche, en la cama, ¿lees una novela que te resulte entretenida?

¿Usas recursos que existen en Internet para aprender castellano / catalán: cursos on line, diccionarios, u otras actividades para el aprendizaje de estos idiomas?

LUGAR DE PROCEDENCIA

¿Tienes muchos amigos de tu país aquí?

¿Cómo era tu vida en tu país?

¿Qué recuerdos tienes de tu país? ¿Qué echas de menos?

¿Intentas estar al día con lo que pasa en tu país?

¿Comentas a tus profesores y compañeros de clase cosas sobre tu país?

Descripción

Describe un plato típico de tu país que te gusta comer.

¿Qué religión tienes? ¿Vas a la iglesia los domingos?

¿Qué te gustaría hacer durante la Semana Santa?

Explicación

Describe la fiesta de Pascuas en tu país.

Si hubieras podido elegir entre quedarte a Rumania / China y venir a España, ¿qué hubieras elegido?

¿Te gustaría dentro de algunos años volver a tu país?

¿Qué diferencias has notado entre los dos países desde cuando estás aquí?

¿Te sientes orgulloso de ser rumano / chino / catalán hablante / castellano hablante y no de otra nacionalidad?

FROG, WHERE ARE YOU? YOU?

by Mercer Mayer
Sequel to A BOY, A DOG AND A FROG

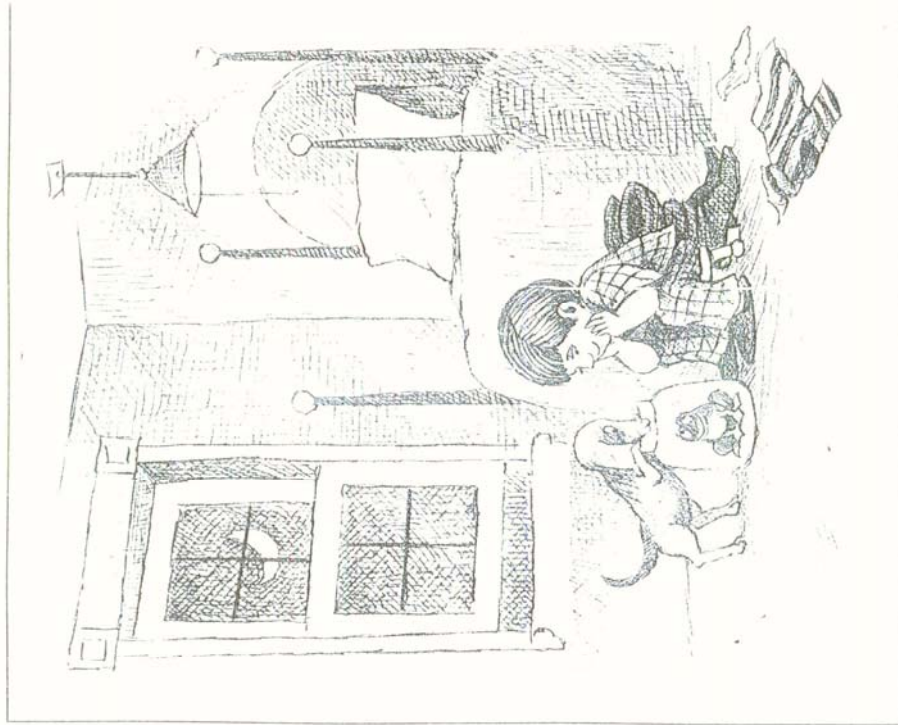


Mayer

FROG, WHERE ARE YOU?

DIAL

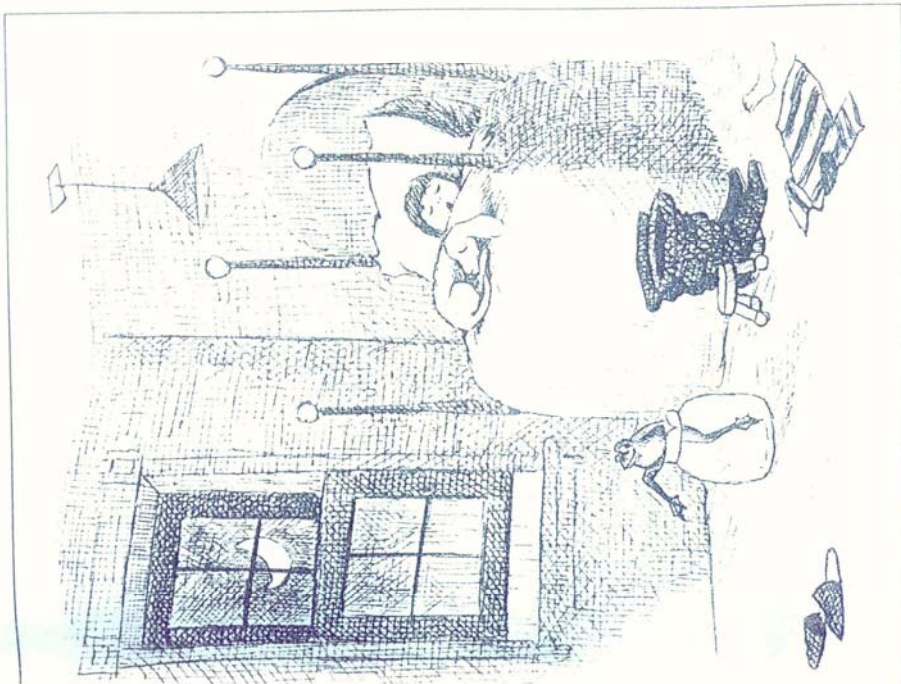
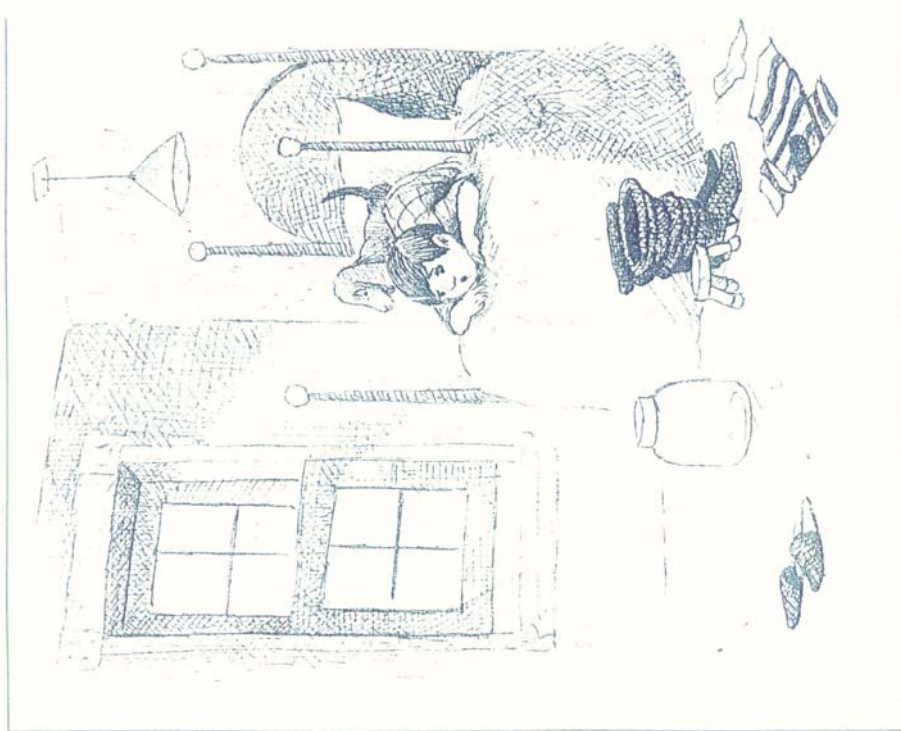




For Phyllis Fogelman,
a dear friend, who inspired
the creation of the faded
pink dummy.

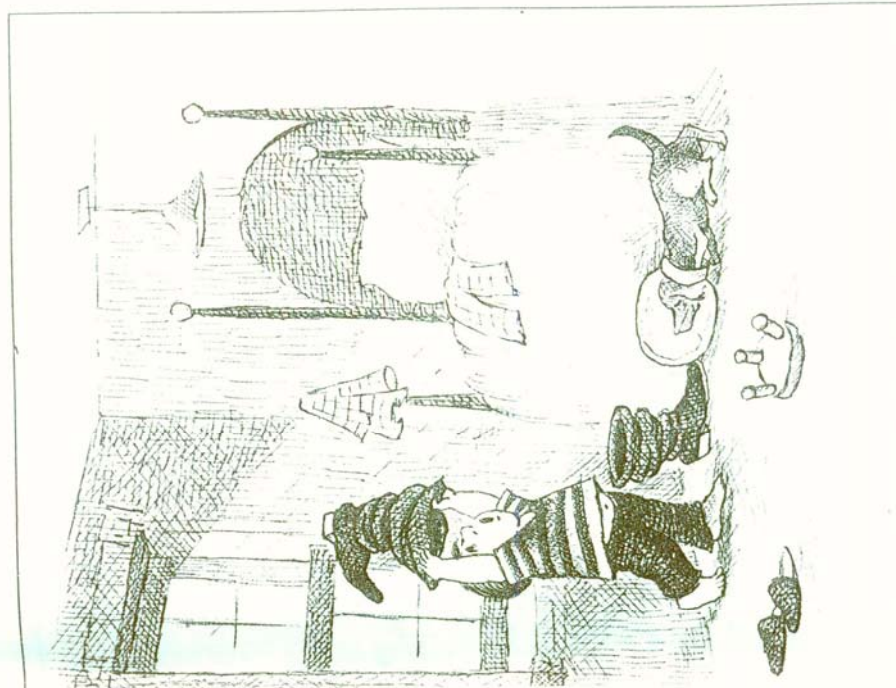
Published by Dial Books for Young Readers
A division of E. P. Dutton | A division of New American Library
2 Park Avenue, New York, New York 10016
Copyright © 1969 by Mercer Mayer. All rights reserved.
Library of Congress Catalog Card Number: 72-85544
Printed in Hong Kong by South China Printing Co.
COBE

8 10 12 14 15 13 11 9





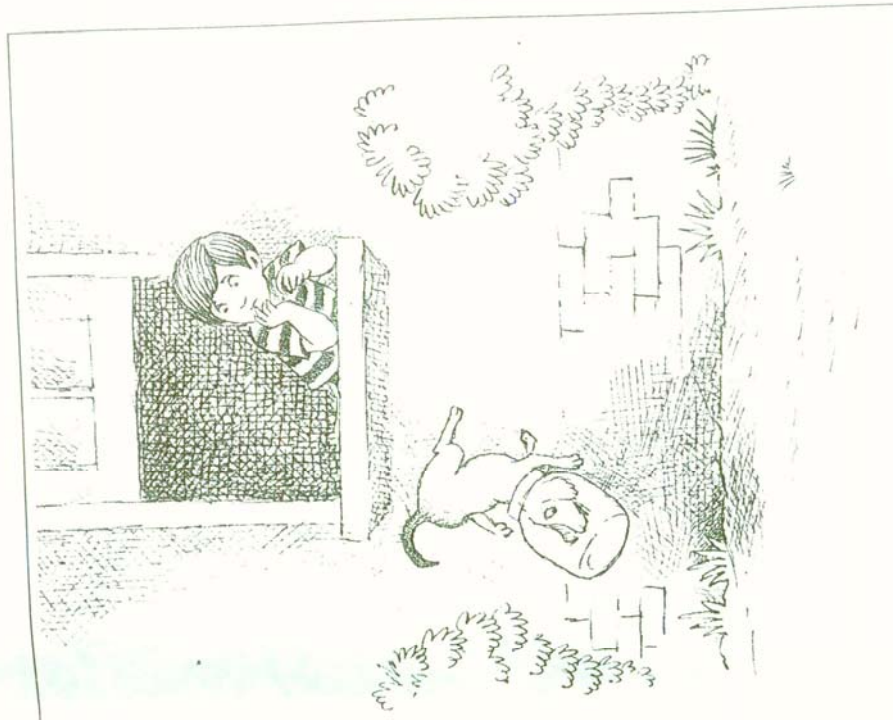
157



171



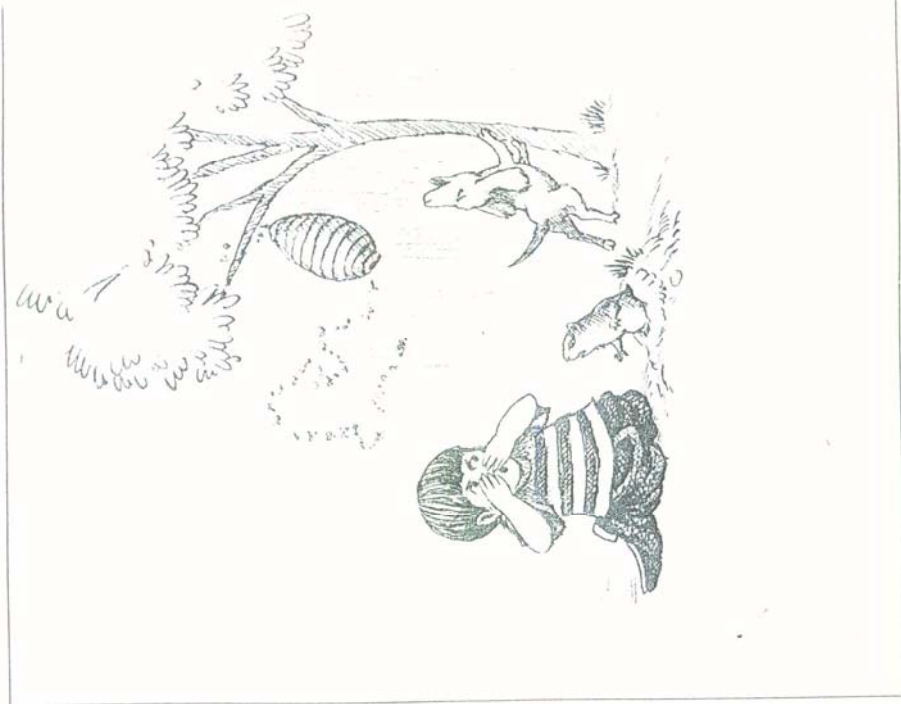
[7]



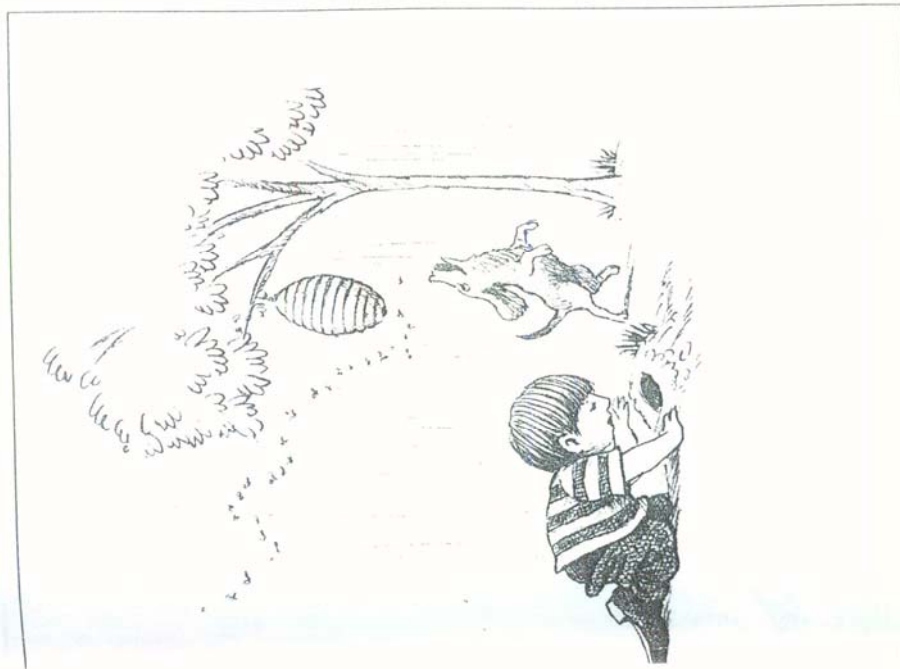
[7]



18



[10]



[9]



[11]



1211



[14]



[13]



F 167



F 157



[17]



Fig 167

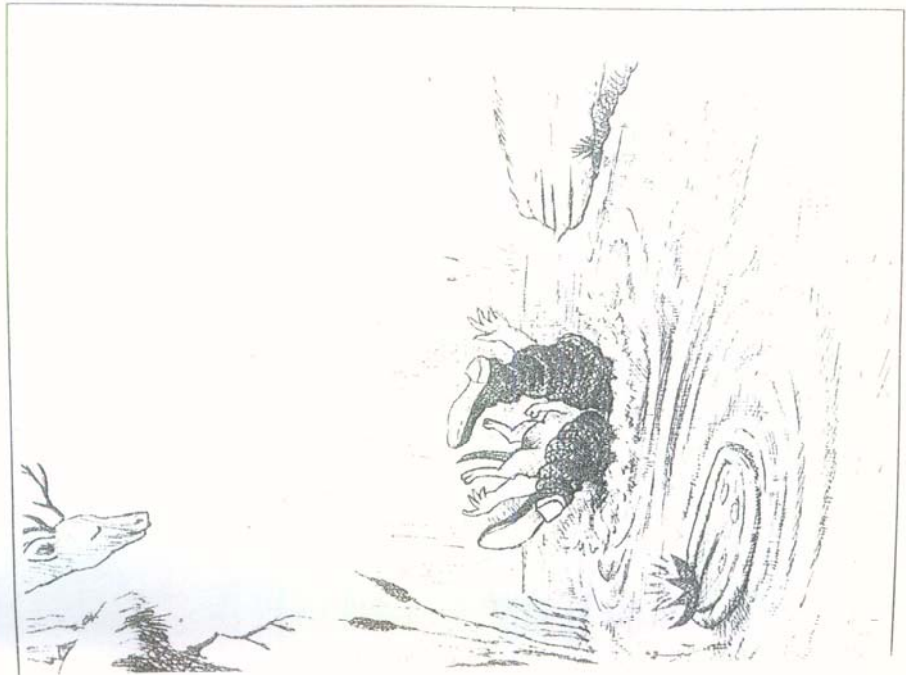


Fig 168



Fig 1

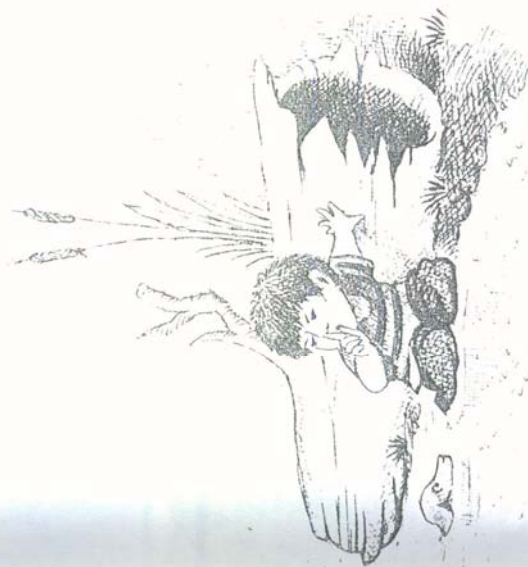
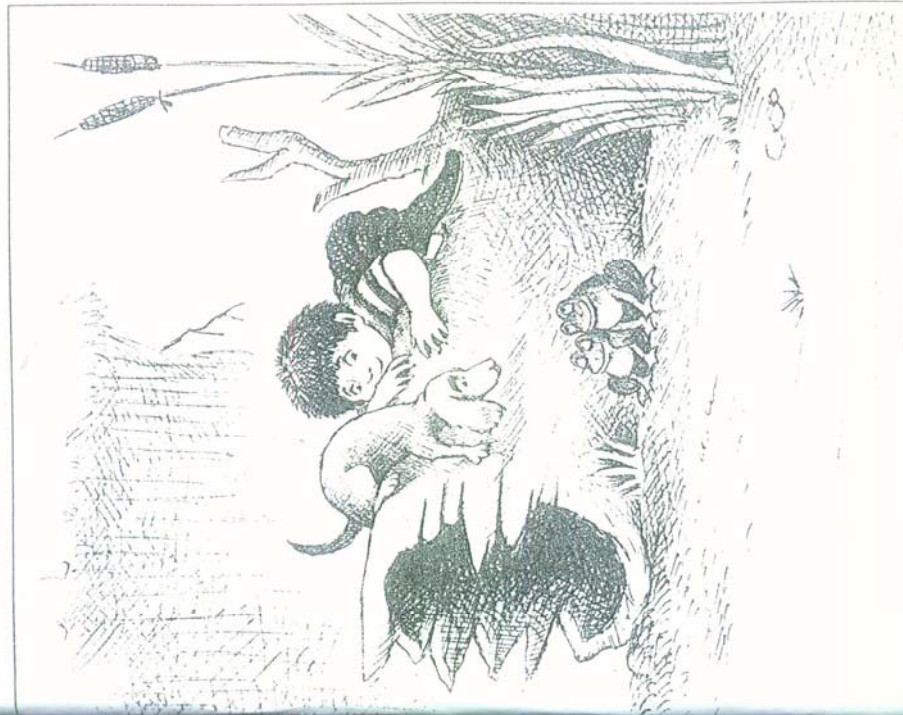


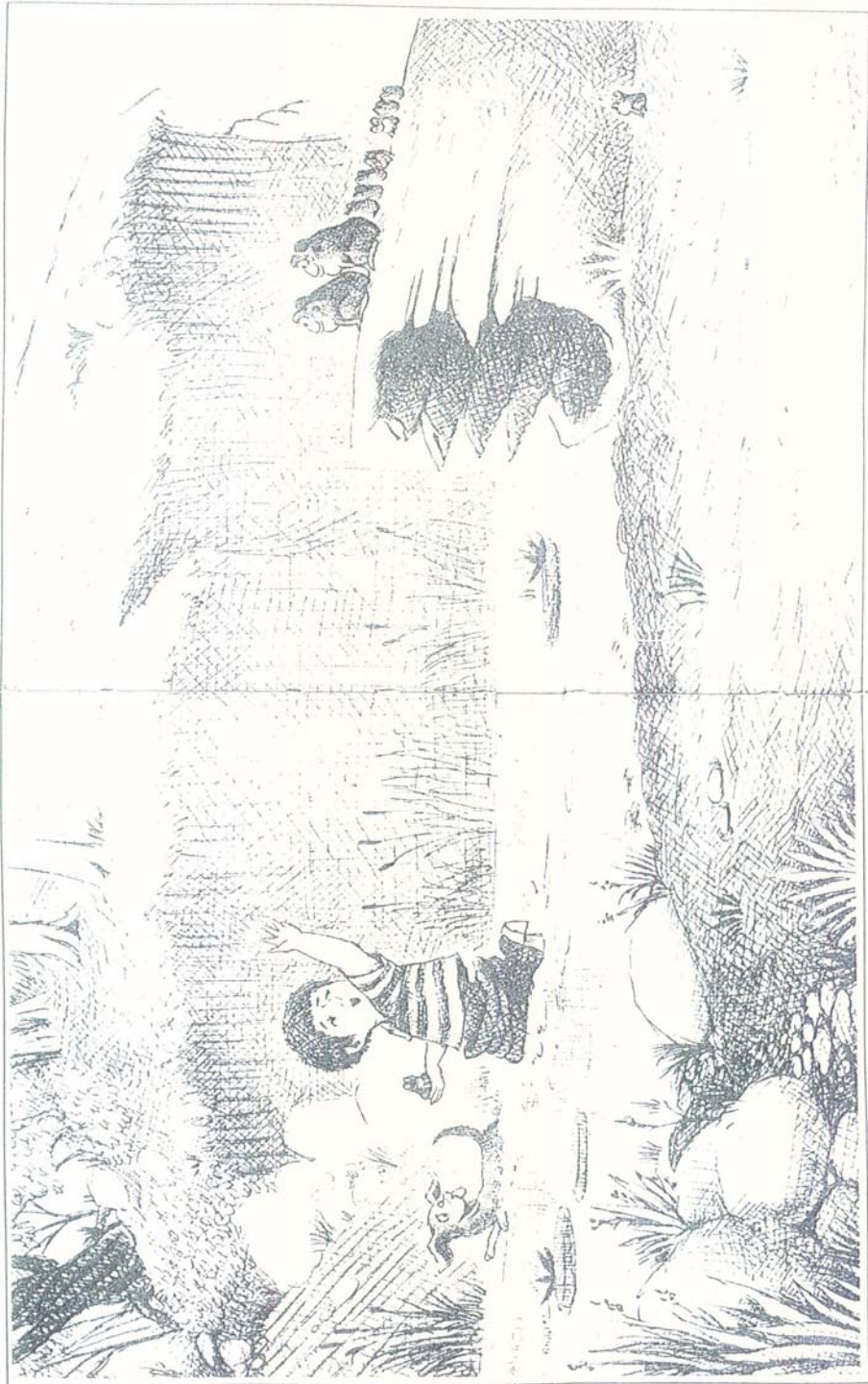
Fig 2



[21]



[22]



1767

12.3. ANEXA N° 3. FRAGMENTOS DE TRANSCRIPCIÓN DE LA HISTORIA *FROG, WHERE ARE YOU?* CODIFICADOS EN CATALÁN Y CASTELLANO

12.3.1. TRANSCRIPCIÓN EN CATALÁN DE UN PARTICIPANTE RUMANO

@Bg

*SMC: ara comenta'm la historieta.

*LUA: hi ha un nen que té <una granota> [/] una granota i el gos xxx.

%spa: \$N:ind+N:ms \$N:ind+N:ps \$N:def+N:ms

%cod: \$V:PRE:X:hi+ha \$V:PRE:3ps:té

*LUA: después@s [: ca después] quan el nen s'adorm la granota surt i es
0pro va.

%spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:ps

%cod: \$V:PRE:3ps:s'adorm \$V:PRE:3ps:surt \$V:PRE:3ps:es+va

%err: \$EO:OMI:PRO:en

*LUA: i quan <es> [/] # es desperta la granota ya@s [: ca ja] no està.

%spa: \$N:def+N:ps

%cod: \$V:PRE:3ps:es+desperta \$V:PRE:3ps:està

*LUA: i # el nen i el gos <la busca> [//] la busquen pertot arreu i no la
troben.

%spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:ms

%cod: \$V:PRE:3pp:busquen \$V:PRE:3pp:troben

*LUA: la busque, después el noi puja una pedra i cride.

%spa: \$N:def+N:ms \$N:ind+N:fs

%cod: \$V:PRE:3ps:busca \$V:PRE:3ps:puja \$V:PRE:3ps:crida

*LUA: i un cerv@s [: ca cervol] l'agafa i el tire abaix en un riu.

%spa: \$N:ind+N:ms

%cod: \$V:PRE:3ps:agafa \$V:PRE:3ps:tira

LUA: i allà el noi xxx unes granotes i le [] diu al gos que està allí.

%spa: \$N:def+N:ms \$N:ind+N:pp \$N:def+N:ms

%cod: \$V:PRE:3ps:diu \$V:PRE:3ps:està

%err: \$EO:COM:PRO:le=li
LUA: i miren i allí veu [] que té una família de granotes.
%spa: \$N:ind+N:fs \$N:N:pp
%cod: \$V:PRE:3pp:miren \$V:PRE:3ps:veu-E \$E:VC:3ps=3pp
*LUA: i després agafa la granota i es 0pro va i xxx.
%spa: \$N:def+N:ps
%cod: \$V:PRE:3ps:agafa \$V:PRE:3ps:es+va
%err: \$EO:OMI:PRO:en
@Eg
@End

12.3.2. TRANSCRIPCIÓN EN CASTELLANO DE UN PARTICIPANTE RUMANO

@Bg
*SMC: mira esta historia y después me comentas lo que pasa.
*LUA: que hay un chico que tiene <un> [//] # un # una rana y la mira.
%spa: \$N:ind+N:ms \$N:ind+N:ps
%cod: \$V:PRE:X:hay \$V:PRE:3ps:tiene \$V:PRE:3ps:mira
*LUA: luego cuando duerme, la rana se escapa y se va.
%spa: \$N:def+N:ps
%cod: \$V:PRE:3ps:duerme \$V:PRE:3ps:se+escapa \$V:PRE:3ps:se+va
*LUA: y cuando se despierta el chico ve que no está.
%spa: \$N:def+N:ms
%cod: \$V:PRE:3ps:se+despierta \$V:PRE:3ps:ve \$V:PRE:3ps:está
*LUA: la busca por todas partes +...
*LUA: y aquí el perro se mete en ## esto y se cae por la ventana xxx.
%spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:fs
%cod: \$V:PRE:3ps:se+mete \$V:PRE:3ps:se+cae
*LUA: enfadado le dice xxx y se van a un bosque a buscarla +...
%spa: \$N:ind+N:ms
%cod: \$V:PRE:3ps:dice \$V:PRE:3pp:se+van+a+inf

*LUA: luego el perro ve 0a unas abejas.
 %spa: \$N:def+N:ms \$N:ind+N:fp
 %cod: \$V:PRE:3ps:ve
 %err: \$EO:OMI:PRP:a
 LUA: el chico le [] sigue+buscando ## luego las abejas se van con el
 perro.
 %spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:fp \$N:def+N:ms
 %cod: \$V:PRE:3ps:sigue+ger \$V:PRE:3pp:se+van
 %err: \$EO:ADI:PRO:le
 *LUA: y el chico se cae porque le asusta <un> [/] # un +...
 %spa: \$N:def+N:ms
 %cod: \$V:PRE:3ps:se+cae \$V:PRE:3ps:asusta
 LUA: la [] llama la rana pero no la encuentra.
 %spa: \$N:def+N:ps
 %cod: \$V:PRE:3ps:llama \$V:PRE:3ps:encuentra
 %err: \$EO:ADI:PRO:la
 LUA: y aquí un ciervo <le> [/] le [] tira <en un> [/] en un lago.
 %spa: \$N:ind+N:ms \$N:ind+N:ms
 %cod: \$V:PRE:3ps:tira
 %err: \$EO:COM:PRO:le=lo
 LUA: y entonces escucha un ruido y le dice el [] perro que se calle que
 mire 0lo que hay allí.
 %spa: \$N:ind+N:ms \$N:def+N:ms
 %cod: \$V:PRE:3ps:escucha \$V:PRE:3ps:dice \$V:SUB:3ps:se+calle
 \$V:SUB:3ps:mire \$V:PRE:X:hay
 %err: \$EO:OMI:PRP:a \$EO:OMI:PRO:lo
 LUA: y mira [] y ven a su rana que ya tiene una familia y [*] hijos.
 %spa: \$N:pos+N:ps \$N:ind+N:fs \$N:N:mp
 %cod: \$V:PRE:3ps:mira-E \$E:VC:3ps=3pp \$V:PRE:3pp:ven \$V:PRE:3ps:tiene
 %err: \$EO:COM:COJ:y=e
 *LUA: y al final se lleva la rana y se despide de las otras.

%spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:ps
 %cod: \$V:PRE:3ps:se+lleva \$V:PRE:3ps:se+despide
 @Eg
 @End

12.3.3. TRANSCRIPCIÓN EN CATALÁN DE UN PARTICIPANTE CHINO

@Bg
 LIN: era: una nit # que: el noi i el seu gos # està [] mirant a una granota.
 %spa: \$N:ind+N:fs \$N:def+N:ms \$N:pos+N:ms \$N:ind+N:ps
 %cod: \$V:IPF:3ps:era \$V:IPF:3ps:està+ger-E \$E:VC:PRE=IPF
 LIN: pues # la granota: # se'n va quan # el noi i el gos està [] dormint.
 %spa: \$N:def+N:ps \$N:def+N:ms \$N:def+N:ms
 %cod: \$V:PRE:3ps:se+va-E \$E:VC:PRE=PAC \$V:PRE:3ps:està+ger-E
 \$E:VC:3ps=3pp \$E:VC:PRE=IPF
 LIN: i: cuando:@s [: ca quan] # <el> [/] # <per la> [/] ## per la [] dia.
 %spa: \$N:def+N:ms-E \$E:NC:con:def:fs=ms
 LIN: cuando@s [: ca quan] <despi> [/] 0es despertar [] el noi i el gos
 i: mira [*] el pot # e: la granota ya@s [: ca ja] no estava.
 %spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:ms \$N:def+N:ms \$N:def+N:ps
 %cod: \$V:INF:X:despertar-E \$E:VC:INF=PAC(X:3ps) \$E:VO:REF=0=es
 \$V:PRE:3ps:mira-E \$E:VC:3ps=3pp \$E:VC:PRE=PAC \$V:IPF:3ps:estava
 LIN: i: # pues@s [: ca doncs] se [] comença [*] a buscar+se [*] 0la però
 no 0la encontra@s [: ca troba] [*] per la habitación@s
 [: ca habitació].
 %cod: \$V:PRE:3ps:se+comença+a+inf-E \$E:VC:3ps=3pp \$E:VA:REF=0
 \$V:INF:X:buscar+se-E \$E:VA:REF=0 \$V:PRE:3ps:troba-E \$E:VC:PRE=PAC
 \$E:VC:3ps=3pp
 %err: \$EO:OMI:PRO:la
 LIN: # el noi i el gos # se'n va [] a 0la finestra # allà a cridar al [*] granota.
 %spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:ms \$N:0+N:fs-E \$E:NO:def \$N:def+N:ps-E

\$E:NC:con:def:ms=fs
 %cod: \$V:PRE:3ps:se'n+va-E \$E:VC:3ps=3pp \$E:VC:PRE=PAC \$V:INF:X:cridar
 %err: \$EO:ADI:PRP:a
 *LIN: però: el gos # cuando 0v 0a la finestra i: como@s [: ca com] tenia
 el cap dintre del pot i s'ha+caigut.
 %spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:fs \$N:def+N:ms \$N:def+N:ms
 %cod: \$E:VO:0:AMB \$V:IPF:3ps:tenia \$V:PER:3ps:s'ha+caigut-E \$E:VC:PER=PAC
 %err: \$EO:OMI:PRP:a
 LIN: i el noi # <s'ha> [/] s'ha [] agafar [*] el gos +...
 %spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:ms
 %cod: \$V:INF:X:s'ha+agafar-E \$E:VC:INF=PAC(X:3ps) \$E:VA:REF:se
 LIN: ai, està enfadada [].
 %cod: \$V:PRE:3ps:està+par-E \$E:VC:PAR:enfadada=enfadat
 *LIN: i: se'n va 0anar al bosc, allà cridant.
 %spa: \$N:def+N:ms
 %cod: \$V:PRE:3ps:se'n+va \$E:VO:0:AMB:anar-E \$E:VC:PRE=PAC \$V:GER:X:cridant
 LIN: i comença a buscar+se [].
 %cod: \$V:PRE:3ps:comença+a+inf-E \$E:VC:PRE=PAC
 %err: \$EO:COM:PRO:se=la

12.3.4. TRANSCRIPCIÓN EN CASTELLANO DE UN PARTICIPANTE CHINO

@Bg
 *LIN: <era: un> [/] # era una noche # que: el niño y el &go # gos@s
 [: es perro] 0v con # un [*] # rata [*].
 %spa: \$N:ind+N:fs \$N:def+N:ms \$N:def+N:ps-E \$E:NC:con:ind:ms=fs
 %cod: \$V:IPF:3ps:era \$E:VO:0:AMB
 LIN: ay, un [] # granota@s [: es rana].
 %spa: \$N:ind+N:ps-E \$E:NC:con:ind:ms=fs
 LIN: 0la granota@s [: es rana] está dentro de un [] botella, allà mirando.
 %spa: \$N:0+N:ps-E \$E:NO:def \$N:ind+N:fs-E \$E:NC:con:ind:ms=fs

%cod: \$V:PRE:3ps:está-E \$E:VC:PRE=IPF \$V:GER:X:mirando
 LIN: y: el [] granota@s [: ca rana] mentrestant@s [: ca mientrastanto]
 que: el perro y: el niño dormi(b)a [*].
 %spa: \$N:def+N:ps-E \$E:NC:con:def:ms=fs \$N:def+N:ms \$N:def+N:ms
 %cod: \$V:IPF:3ps:dormía-E \$E:VC:3ps=3pp
 LIN: y se ha+escapa(d)o y: <el> [/] por la mañana s'ha [] desperta(d)o
 el perro y el niño.
 %spa: \$N:def+N:fs \$N:def+N:ms \$N:def+N:ms
 %cod: \$V:PER:3ps:se+ha+escapado-E \$E:VC:PER=PAC
 \$V:PER:3ps:se+ha+despertado-E \$E:VC:PER=PAC
 LIN: y miraba el [] botella y el [*] granota@s [: es rana] <ya s'ha> [/] ya no estaba.
 %spa: \$N:def+N:fs-E \$E:NC:con:def:ms=fs \$N:def+N:ps-E \$E:NC:con:def:ms=fs
 %cod: \$V:IPF:3ps:miraba \$V:IPF:3ps:estaba
 LIN: pues entonce(s) ellos # buscaba [] por casa y: no 0la trobava@s
 [: es encontraba] [*].
 %spa: \$N:N:fs
 %cod: \$V:IPF:3ps:buscaba-E \$E:VC:3ps=3pp \$V:IPF:3ps:encontraba-E
 \$E:VC:3ps=3pp
 %err: \$EO:OMI:PRO:la

12.3.5. TRANSCRIPCIÓN EN CATALÁN DE UN PARTICIPANTE AUTÓCTONO

@Bg
 *SMC: ara la historieta.
 *MAR: comença la història que un nen té un gos i una granota.
 %spa: \$N:def+N:fs \$N:ind+N:ms \$N:ind+N:ms \$N:ind+N:ps
 %cod: \$V:PRE:3ps:comença \$V:PRE:3ps:té
 *MAR: la granota la guarda en un pot per dormir 0a la nit.
 %spa: \$N:def+N:ps \$N:ind+N:ms \$N:def+N:fs
 %cod: \$V:PRE:3ps:guarda \$V:INF:X:dormir
 %err: \$EO:OMI:PRP:a

*MAR:i mentre dorm la granota s'escapa.
 %spa: \$N:def+N:ps
 %cod: \$V:PRE:3ps:dorm \$V:PRE:3ps:s'escapa

*MAR:quan s'aixeca <no> [/] no la troba al pot i la comença a buscar amb
 el seu gos.
 %spa: \$N:def+N:ms \$N:pos+N:ms
 %cod: \$V:PRE:3ps:s'aixeca \$V:PRE:3ps:troba V:PRE:3ps:comença+a+inf

*MAR:aquí veu com el gos cau trencant el pot i ell s'enfada
 però l'acaba pedonant.
 %spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:ms
 %cod: \$V:PRE:3ps:veu \$V:PRE:3ps:cau+ger V:PRE:3ps:s'enfada

MAR:llavors decideix anarlo [] a buscar al bosc on el gos més que
 buscar+lo juga amb les coses que va+trobar.
 %spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:ms \$N:def+N:fp
 %cod: \$V:PRE:3ps:decideix \$V:INF:X:anar+a+inf \$V:INF:X:buscar
 \$V:PRE:3ps:juga \$V:PAC:3ps:va+trobar

%err: \$EO:ADI:PRO:lo

*MAR:li va buscar i li surt per exemple animals com xxx.
 %spa: \$N:def+N:mp
 %cod: \$V:PAC:3ps:va+buscar \$V:PRE:3ps:surt

MAR:xxx buscant no el [] troben.
 %cod: \$V:GER:X:buscant \$V:PRE:3pp:troben

%err: \$EO:COM:PRP:el=la

MAR:troben <un> [/] un cervatol [] que tira a ell i al seu gos a una
 vasa.
 %spa: \$N:ind+N:AMB \$N:pos+N:ms \$N:def+N:fs
 %cod: \$V:PRE:3pp:troben \$V:PRE:3ps:tira

*MAR:ell # mira darrere el tronc i troba <la> [/] la seva granota <amb>
 [/] amb les granotes que hi+ha.
 %spa: \$N:def+N:ms \$N:pos+N:ps \$N:def+N:pp
 %cod: \$V:PRE:3ps:mira \$V:PRE:3ps:troba \$V:PRE:X:hi+ha

*MAR:i llavors l'agafa i se l'emporta.
%cod: \$V:PRE:3ps:agafa \$V:PRE:3ps:s'emporta
*SMC:molt bé.
@Eg
@End

12.3.6. TRANSCRIPCIÓN EN CASTELLANO DE UN PARTICIPANTE AUTÓCTONO

*SMC:ahora me tienes que contar esta historia.
*MAR:es de noche.
%spa: \$N:N:fs
%cod: \$V:PRE:3ps:es
*MAR:el niño tiene <una:> [/] una rana y está con su perro.
%spa: \$N:def+N:m \$N:ind+N:ps \$N:pos+N:ms
%cod: \$V:PRE:3ps:tiene \$V:PRE:3ps:está
*MAR:<se> [/] se+duerme con su perro y la rana se+escapa de su pote.
%spa: \$N:pos+N:ms \$N:def+N:ps \$N:pos+N:ms
%cod: \$V:PRE:3ps:se+duerme \$V:PRE:3ps:se+escapa
*MAR:cuando se+despierta no está.
%cod: \$V:PRE:3ps:se+despierta \$V:PRE:3ps:está
*MAR:entonces la buscan.
%cod: \$V:PRE:3pp:buscan
*MAR:el perrro pone la cabeza en el pote y se+cae # rompiendo el
pote.
%spa: \$N:def+N:ms \$N:def+N:fs \$N:def+N:ms \$N:def+N:ms
%cod: \$V:PRE:3ps:pone \$V:PRE:3ps:se+cae+ger
*MAR:él se+enfada pero lo coge y +...
%cod: \$V:PRE:3ps:se+enfada \$V:PRE:3ps:coge
MAR:lo [] empiezan+a+buscar.
%cod: \$V:PRE:3pp:empiezan+a+inf
%err: \$EO:COM:PRO:lo=la

MAR:lo [] buscan por todas partes.
%spa: \$N:N:fp
%cod: \$V:PRE:3pp:buscan
%err: \$EO:COM:PRO:lo=la
*MAR:el perro mientras tanto juega.
%spa: \$N:def+N:ms
%cod: \$V:PRE:3ps:juega
*MAR:le sale un topo.
%spa: \$N:ind+N:ps
%cod: \$V:PRE:3ps:sale
MAR:y el perro se cae el &ejam [] como se llama esto?
%spa: \$N:def+N:ms \$E:NC:AMB
%cod: \$V:PRE:3ps:se+cae \$V:PRE:3ps:se+llama
*SMC:no te puedo decir.
*MAR:e: se+cae haciendo enfadar el enjambre de abejas.
%spa: \$N:def+N:ms \$N:N:fp
%cod: \$V:PRE:3ps:se+cae+ger
*MAR:el niño sigue+buscando.
%spa: \$N:def+N:ms
%cod: \$V:PRE:3ps:sigue+ger
*MAR:le sale un búho de xxx y cae.
%spa: \$N:def+N:ps
%cod: \$V:PRE:3ps:sale \$V:PRE:3ps:cae
*MAR:el enjambre de abejas como está enfadado persigue al perro.
%spa: \$N:def+N:ms \$N:N:fp \$N:def+N:ms
%cod: \$V:PRE:3ps:está+par \$V:PRE:3ps:persigue
*SMC:muy bien.
MAR:aquí lo [] sigue+buscando, <llamando> [/] llamando 0a la rana.
%spa: \$N:def+N:ps
%cod: \$V:PRE:3ps:sigue+ger \$V:GER:X:llamando
%err: \$EO:COM:PRO:lo=la \$EO:OMI:PRP:a