



Turun yliopisto  
University of Turku

ENSEÑANZA  
L2  
FINÉS  
CAMBIO DE CÓDIGO  
ACTITUD  
Cognados  
PALABRAS COMODÍN  
estrategias compensatorias  
ESPAÑOL  
Papel de los Padres  
L1  
CIRCUNLOQUIO  
Préstamo  
CALCOS  
INTERFERENCIAS  
ACTITUDES  
BILINGÜISMO

## LENGUAS EN CONTACTO: EL FINÉS Y EL ESPAÑOL EN DOS TIPOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE

Judith Ansó Ros



Turun yliopisto  
University of Turku

# LENGUAS EN CONTACTO: EL FINÉS Y EL ESPAÑOL EN DOS TIPOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE

---

Judith Ansó Ros

## **Universidad de Turku**

---

Facultad de Letras

Instituto de lenguas y traducción

Departamento de español

Programa doctoral Utuling

### **Tesis dirigida por:**

---

Profesora Angela Bartens

Departamento de español

Universidad de Turku, Finlandia

### **Revisores preliminares:**

---

Profesor, Josep Soler Carbonell  
Universidad de Estocolmo, Suecia

Profesor, Xoán Paulo Rodríguez-Yañez  
Universidad de Vigo, España

### **Oponente:**

---

Profesor, Josep Soler Carbonell  
Universidad de Estocolmo, Suecia

### **Presidente del tribunal:**

---

Profesora Angela Bartens  
Departamento de español  
Universidad de Turku, Finlandia

Imagen de la portada: Timo Stolt

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

ISBN 978-951-29-7017-9 (PRINT)

ISBN 978-951-29-7018-6 (PDF)

ISSN 0082-6987 (PRINT)

ISSN 2343-3191 (ONLINE)

Painosalama Oy - Turku, Finland 2017

*A la memòria del meu pare, en Lluís*

# *Tiivistelmä*

TURUN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Espanjan oppiaine

ANSÓ ROS, JUDITH: Kielen kontakti: espanja-suomi, kahdessa kaksikielisessä opetuksessa

Väitöskirja, 68 sivua., 106 liitesivua

Tohtoriohjelma Utuling

Joulukuu 2017

-----

Globalisaation myötä keskustelu kaksi- ja monikielisyyydestä on yleistynyt kaikkialla, myös Suomessa. Tässä väitöskirjassa tarkastellaan kahta erilaista kaksikielisen opetuksen muotoa: kaksikielistä kouluopetusta ja kotikielen opetusta.

Tämä pitkittäistutkimus tarkastelee kieltenvälisiä vaikutuksia, erityisesti sitä miten oppijan eri kielet vaikuttavat toisiinsa, näiden ollessa kielikontaktissa. Tutkimus keskittyy kahteen kieleen: espanjaan ja suomeen. Tutkimuksessa tarkastellaan suomi-espanja-kaksikielisyttä sekä kielellisesti että kontekstuaalisesti suomalaisissa opetusryhmissä, joissa noudatetaan kaksikielistä opetusohjelmaa. Espanjan ja suomen välisiä kaksikielisyysilmiöitä ei juurikaan ole tutkittu, eikä koskaan aiemmin kaksikielisessä opetuksessa Suomessa.

Tutkimuksessa analysoidaan yleisimpiä löydettyjä kielikontakti-ilmiöitä, kuten interferenssejä, lainoja sekä erilaisia korvaavia viestintästrategioita Kielikontakti-ilmiöiden yleisyyttä tarkastellaan suhteessa eri taustatekijöihin: perhetaustaan, äidin ja isän kieliasenteisiin sekä eroihin kaksikielisen opetuksen ja kotikielen opetuksen välillä. Tulokset osoittavat hallitsevan kielen – tässä tapauksessa suomen – merkittävän vaikutuksen espanjan kieleen. Tulokset kuvastavat myös kielellistä etäisyyttä kielen välillä, ja joidenkin kielinäkökohtien tunnusmerkkisyyttä. Nämä yhdessä puutteellisen espanjankielen hallinnan kanssa johtavat useiden kielikontakti-ilmiöiden ja viestintästrategioiden syntymiseen, ilmentäen näin kielen epätäydellistä omaksumista. Määrällisesti esiin nousevat morfosyntaktiset interferenssit, kertalainasanat ja korvaavien viestintästrategioiden laaja esiintyminen, erityisesti erilaiset substituutiotyypit.

Tutkituissa perheissä vanhempien koulutustaso ja sosioekonominen status ovat korkea. Isä on useimmiten kotoisin espanjankielistä maasta ja äiti on suomalainen. Kahden tutkimani kaksikielisen opetuksen muodon välillä on myös joitakin eroja liittyen: vähemmistökielen käyttöön kotona, vanhempien rooliin kielen omaksumisessa ja strategioissa, joilla kaksikielisyys hankitaan ja joilla sitä ylläpidetään. Kontekstierot näiden kahden analysoidun kaksikielisen opetuksen muodon välillä vaikuttavat niin oppimiseen kuin kaksikieliseksi tulemiseen ja kaksikielisyysden ylläpitoon.

**Asiasanat:** kielenkontakti, kaksikielisyys, suomi-espanja, interferenssi, lainasana, korvaavia viestinnällisiä strategioita, asenne, vanhempien rooli, kielen epätäydellinen omaksuminen

## ***Abstract***

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Humanities

School of Languages and Translation Studies

Department of Spanish

ANSÓ ROS, JUDITH: Language Contact: Finnish-Spanish in Two Types of Bilingual Education

Doctoral Dissertation, 68 pages, 106 appendix pages

Doctoral programme Utuling

December 2017

-----

In recent decades, talking about bilingualism and multilingualism has become usual, since globalization is everywhere, therefore also in Finnish society. This dissertation is based on two types of bilingual education: the bilingual school education and the maintenance courses.

This longitudinal study contributes to the field of interlinguistic influences in languages in contact, in this case between two languages rarely studied between one another, Finnish and Spanish, and never before studied within the bilingual school context in Finland. In this way, the present study characterizes the Finnish-Spanish bilingualism, both linguistic and contextual, of children enrolled in bilingual programs in Finland.

Within the linguistic framework, the analysis has been carried out on the phenomena of contact languages, quantitatively found: interferences, borrowings, in addition to the compensatory communicative strategies. We also compared the data from the two types of education and the variation over the period studied. At the same time, the family contextual framework has been studied, such as the parents' attitudes to enrol their children in such programs, as well as the role of the father and of the mother, in the learning and transmission of the Spanish language, through sociolinguistic description of the participating families.

Linguistically, the results show the strong influence of the dominant language, Finnish. At the same time, they also show the linguistic distance between languages and the markedness of some linguistic aspects, which, together with the lack of experience in the Spanish language, cause a series of linguistic contact phenomena, as well as communicative strategies that characterize an incomplete acquisition. Quantitatively, there are outstanding morphosyntactic interferences, nonce borrowings and a large example of compensatory communicative strategies, especially those of substitution. Contextually, a common pattern emerges from the families studied: high educational and socio-economic level of the parents, with a father mostly coming from a Spanish-speaking country and a Finnish native mother. There are also differences between the families as for the two types of education analysed: among the others, the use of the minority language at home, the parents' role in the acquisition, the strategies used to become and remain bilingual. The differences between the contexts of the two types of education analysed affect both learning and becoming or remaining bilingual.

**Keywords:** language contact, bilingualism, Finnish-Spanish, interferences, borrowing, compensatory communicative strategies, attitudes, parent's role, incomplete acquisition

## ***Prefacio***

Al cabo de cinco años este trabajo de doctorado está a punto de concluir. Miro atrás, y no puedo más que recordar multitud de momentos, todos ellos han contribuido a avanzar en este camino de investigación, hasta este preciso instante, a punto de apagar la luz para después cerrar una puerta.

Este camino no podría haber concluido sin la directora de esta tesis, Angela Bartens, la cual me animó a presentar un plan de investigación y más tarde a darme directrices por donde avanzar. Gracias por dejarme gran libertad de elección y actuación.

Los revisores preliminares, Josep Soler Carbonell y Xoán Paulo Rodríguez-Yañez, los cuales me han dado los comentarios oportunos que me han ayudado a aclarar y finalizar esta investigación.

Quisiera nombrar también el personal de la biblioteca principal de la universidad de Turku, que me han ayudado a buscar y encontrar diferente material para esta tesis. No puedo dejar de nombrar a Mika Sarlin, el cual me ha resuelto todas las cuestiones que le he propuesto con una amplia sonrisa. No quiero olvidarme de Maija Österlund, un sol de mujer, que soluciona cualquier problema burocrático y de logística en la universidad. También mencionar a Kirsi Tuohela que como coordinadora de los doctorandos ha tenido paciencia respondiendo mil preguntas.

He pasado muchas horas en la Universidad, trabajando en esta tesis, desde el Museion de Fennicum, al sótano de la biblioteca o a la Jumppasali de Signum. Allí con la soledad con la que te enfrentas en la mesa de trabajo, entre el ordenador, los papeles, las lecturas y otros utensilios, también estaban personas adorables que me han ayudado a conllevar este estudio. Gracias a Mirka Ahonen, Kaiju Harinen, Siiri-Maija Heino, Tiina Tuominiemi, Rosella Perugi, Melissa Garavini y últimamente Lotta Lehti, entre otras, por compartir, entre comidas y cafés, agradables e interesantes conversaciones, así como opiniones, consejos e ideas.

Quisiera también agradecer a personas relevantes que se cruzaron en este camino de investigación y que con una sencillez y cercanía me dieron consejos, ideas, para este estudio y posibles estudios futuros; gracias Elisabeth Lanza, Xiao Lan Curd-Christiasen entre otras.

Este proyecto, también ha tenido alguna financiación, gracias a la Facultad de Lenguas y Traducción, así como al programa doctoral Utuling por financiarme y por ofrecerme un lugar para desarrollar este trabajo.

Por último, en el ámbito familiar, gracias a Timo Stolt, mi marido, por dos vertientes diferenciadas. En primer lugar, por la parte técnica, ya que sus conocimientos digitales, me ayudaron en la producción de posters, imágenes, gráficos y otros materiales. En segundo lugar, por la parte afectiva, ya que su apoyo y su ánimo me han hecho resurgir

en momentos difíciles y que en todo momento nunca ha dudado de que llevara a fin con éxito este trabajo. Gracias a dos jóvenes, Nil y Ner, mis hijos, al primero por partida doble por enseñarme cosas del ámbito matemático, tan fáciles para él y complicadas para mí, como diferentes variables estadísticas. Y a ambos, porque a pesar de ser futuros hombres de ciencia, han admirado el trabajo que su madre hace entre letras.

Turku, 2 de noviembre de 2017,

Judith Ansó Ros



# Índice

<b>Tiivistelmä</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Prefacio</b> .....	<b>6</b>
<b>Lista de abreviaciones</b> .....	<b>10</b>
<b>Lista de tablas y figuras</b> .....	<b>11</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>12</b>
1.1. Corpus .....	13
1.1.1. Contexto.....	13
1.1.2. Recolección de datos y métodos.....	15
1.1.3. Participantes.....	16
1.1.4. Tests y proceso de codificación.....	16
1.2. Objetivos, preguntas de investigación y desarrollo del estudio.....	17
<b>2. Llegar a ser y mantenerse bilingüe</b> .....	<b>19</b>
2.1. Adquisición bilingüe.....	20
2.2. El papel de los padres.....	21
<b>3. Fenómenos derivados del contacto de lenguas y estrategias comunicativas compensatorias</b> .....	<b>24</b>
3.1. Las interferencias.....	24
3.1.1. Factores a tener en cuenta en las interferencias .....	26
3.1.2. Casos de interferencias en estudiantes en el contexto finés y en el español.....	27
3.2. Los préstamos ocasionales.....	28
3.2.1. Elementos diferenciadores.....	28
3.2.2. Dificultades de distinción. Idea de un continuo .....	29
3.2.3. Préstamos ocasionales y cambios de código en el contexto bilingüe infantil .....	30
3.3. Estrategias compensatorias.....	32
3.3.1. Taxonomías de las estrategias comunicativas compensatorias.....	32
3.3.2. Estrategias comunicativas compensatorias en estudiantes bilingües .....	33
<b>4. Resultados principales de la investigación</b> .....	<b>35</b>
4.1. ¿Qué fenómenos principales de contacto de lenguas se dan en las producciones en español de los escolares bilingües fino-españoles? .....	35
4.1.1. Interferencias.....	35
4.1.2. Préstamos ocasionales (nonce borrowing).....	39
4.1.3. Estrategias comunicativas compensatorias.....	43

4.2. ¿Qué evolución sufren los fenómenos de contacto de lenguas a través del tiempo? .....	47
4.2.1. Interferencias.....	47
4.2.2. Préstamos ocasionales (nonce borrowing).....	48
4.2.3. Estrategias comunicativas compensatorias.....	48
4.3. ¿Existen diferencias entre los dos tipos de enseñanza bilingüe analizados en relación con los fenómenos de contactos de lenguas hallados? .....	49
4.3.1. Interferencias.....	49
4.3.2. Préstamos ocasionales (nonce borrowing).....	50
4.3.3. Estrategias comunicativas compensatorias.....	51
4.4. ¿Qué papel y actitudes tienen los padres de los escolares bilingües delante la adquisición del español de sus hijos? .....	52
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>55</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>59</b>
<b>Anexo: Artículos originales .....</b>	<b>69</b>
I. " <i>Henry-setä miró y vio un pyörremyrsky</i> . Préstamos ocasionales (nonce borrowing) en la producción lingüística de alumnos bilingües hispano-fineses". <i>Neophilologische Mitteilungen</i> , 273-306. Helsinki: Modern Language Society. (2016)	
II. " <i>El parque de animales y el cerdo de dinero</i> . Calcos y otras estrategias compensatorias en dos tipos de enseñanza bilingüe finés-español". <i>Revista Nebrija de lingüística aplicada</i> , 21 (10). (2016)	
III. Interferencias morfosintácticas del finés en las producciones en español de escolares bilingües. <i>Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics</i> , 6 /1, 261-285. (2017)	
IV. Actitudes y papel de los padres en la transmisión y en el aprendizaje del español como lengua minoritaria en dos tipos de enseñanza bilingüe en Finlandia. <i>RESLA</i> (en publicación)	
<b>English Summary.....</b>	<b>175</b>

## ***Lista de abreviaciones***

- CC Cambio de código
- EB Escuela bilingüe (Escuela bilingüe de Käpylä)
- EC Estrategias comunicativas
- ECC Estrategias comunicativas compensatorias
- LOLI ítem aislado de otra lengua (lone other language ítem)
- M Mantenimiento (Cursos de mantenimiento de la propia lengua de la ciudad de Turku)
- NBH Hipótesis de los préstamos ocasionales (Nonce borrowing hypothesis)
- PO Préstamos ocasionales

## ***Lista de tablas y figuras***

Tabla 1.	Número total de interferencias halladas, según el tipo .....	35
Tabla 2.	Interferencias halladas según tipología y año en números totales .....	36
Tabla 3.	Número total de ítems simples (LOLI) y porcentaje por palabras producidas.....	39
Tabla 4.	Número total del mismo caso por participante.....	41
Tabla 5.	Casos ambiguos de PO según composición.....	42
Tabla 6.	Clasificación, definición y ejemplos de los tipos de ECC halladas. ....	44
Tabla 7.	Número y porcentaje de interferencias halladas, según el tipo de enseñanza .....	50
Tabla 8.	Número total y porcentaje según palabras producidas de LOLI (ítems aislados de otra lengua) en M y EB.....	51
Tabla 9.	Número total y porcentaje según palabras producidas de ECC en M y EB.....	51
Figura 1.	Número total de ECC halladas según tipo y año.....	46

# 1. Introducción

En las últimas décadas hablar de bilingüismo y multilingüismo se ha convertido en algo cotidiano, hoy es más una norma que una excepción, puesto que la realidad de la globalización se encuentra en todas partes y, por supuesto en la sociedad finlandesa. La globalización ha generado la aparición de diferentes tipos de familias transnacionales<sup>1</sup>, así como otras que, a pesar de no serlo, tienen unas expectativas y aspiraciones para sus hijos y diseñan su política lingüística familiar<sup>2</sup>. En este contexto, los padres apuestan cada vez más por una enseñanza bilingüe y, en consecuencia, el Ministerio de Educación Finlandés, con una larga experiencia en este campo, recoge la demanda existente ampliando este tipo de enseñanza en la escuela primaria (Latomaa, 2007). El Gobierno de Finlandia, en su planificación lingüística, provee diferentes tipos de enseñanza bilingüe, que más tarde serán llevadas a cabo según la política municipal.

El presente estudio, por compendio de publicaciones, se ha focalizado en dos tipos de enseñanza bilingüe: la única escuela bilingüe finés-español del país (Käpylän koulu) (EB) y los cursos de mantenimiento de la lengua materna de español de la ciudad de Turku (M). Detallando el contexto lingüístico, hay que mencionar que la lengua mayoritaria y dominante es el finés, mientras que la lengua minoritaria y la débil es el español. El estudio ha sido longitudinal; se recogieron los datos en dos momentos separados por casi dos años de diferencia (diciembre de 2012-enero de 2013 y noviembre de 2014). El porqué de las fechas se debió al permiso otorgado por el Departamento de Actividades Educativas del Ayuntamiento de Helsinki, el cual fue otorgado el 23.11.2012 y concluía el 30.11.2014, por tanto, este hecho condicionó que la separación temporal fuera menor a lo que previamente se esperaba.

Este estudio está centrado en dos vertientes: por un lado, el análisis de los fenómenos mayoritarios producto del contacto de lenguas, en concreto en el contacto de lenguas en el proceso de aprendizaje<sup>3</sup>, así como las estrategias comunicativas compensatorias (ECC), y, por otro lado, el estudio del contexto sociofamiliar de los estudiantes. En cuanto al primer bloque hay que matizar que el análisis se ha efectuado sobre las interferencias, los préstamos, particularmente en los préstamos ocasionales (PO) y en las ECC. A la vez, a parte de la descripción y análisis de los fenómenos hallados, se ha comparado los datos provenientes de los dos tipos de enseñanza y la variación a lo largo del periodo estudiado. Paralelamente, se han estudiado las actitudes de los padres, al inscribir a sus hijos en dichos programas, así como el papel, tanto del padre como de la madre, en el aprendizaje

---

<sup>1</sup> Según Vertovec (2009:2), transnacionalismo es la existencia de múltiples vínculos e interacciones que conectan a las personas o instituciones fuera de los límites nacionales.

<sup>2</sup> Se entiende por política lingüística familiar la política en relación con la elección de la lengua, con el uso de esta en el hogar y entre los miembros de la familia (King y Fogle, 2013: 172).

<sup>3</sup> Para la mayoría de los participantes, el proceso de aprendizaje del español se corresponde con el aprendizaje de la L2.

y en la transmisión de la lengua española, haciendo una descripción sociolingüística de las familias participantes.

Este estudio contribuye al campo de las influencias interlingüísticas en las lenguas en contacto, especialmente entre el finés y el español. Estas dos lenguas han sido poco estudiadas entre sí, tanto desde la influencia de la lengua mayoritaria en la minoritaria, como es el presente estudio, como en el caso inverso. Además, es la primera vez que se estudia en el contexto escolar bilingüe en Finlandia. De esta forma, el presente estudio caracteriza el bilingüismo finés-español, tanto lingüístico como contextual, de niños escolarizados en programas bilingües en Finlandia. Como resultado se ha arrojado luz a diferentes errores y estrategias en las producciones en español de los participantes bilingües, producto del contacto de lenguas.

También contribuye al trabajo de los profesores que trabajan en aquellos programas de enseñanza, pudiendo facilitar sus tareas dentro del aula. Hay que resaltar el papel de los trabajadores de la enseñanza que velan por la corrección lingüística sintiendo, en ocasiones, como el esfuerzo hecho dentro del aula no tiene el apoyo fuera de ella.

## 1.1. Corpus

### 1.1.1. Contexto

El corpus fue obtenido en dos contextos bilingües diferentes de enseñanza: en la única escuela bilingüe española-finesa que hay en el país, la escuela de Käpylä de Helsinki, y en los cursos de mantenimiento de la lengua del municipio de Turku.

La escuela de Käpylä se encuentra en Helsinki en el barrio homónimo. Es una escuela elemental (en finés *peruskoulu*<sup>4</sup>), donde se imparte primaria y secundaria. Se considera una escuela grande pues, según la página web, en el año 2014 había 789 alumnos<sup>5</sup>, de los cuales 49 estaban matriculados en la línea bilingüe española-finesa<sup>6</sup>.

En esta escuela se imparte, desde agosto de 2008, lo que se llama enseñanza bilingüe español-finés, en otras palabras, la *enseñanza dual* (Baker, 2011: 222) de las dos lenguas integradas en el sistema educativo. De esta forma el horario escolar se reparte aproximadamente al 50% entre las dos lenguas. Hay que comentar que esta enseñanza

---

<sup>4</sup> En Finlandia se entiende como “*peruskoulu*” una escuela elemental, es decir, una escuela donde se imparte la enseñanza obligatoria. Los cursos impartidos van de primero a noveno, y las edades de los alumnos oscilan entre los siete y los dieciséis años.

<sup>5</sup> Käpylän peruskoulu/koulu esittely (1.9.2014) en <http://www.hel.fi/hki/kapyla/fi/Koulun+esittely.2.12.2014>.

<sup>6</sup> Talvonen, Jukka, subdirector de la escuela de Käpylä, Helsinki, 13.11.2014.

bilingüe es una opción dentro del plan de enseñanza nacional. Queremos enfatizar que la enseñanza en Finlandia es gratuita, casi no existen escuelas privadas<sup>7</sup>.

Las plazas a esta línea son limitadas, por lo que existe un acceso mediante una prueba, la cual intenta evaluar los conocimientos lingüísticos requeridos. Hay que mencionar que según el modelo finés los niños, al iniciar la escuela primaria, no tienen que saber ni leer ni escribir, por tanto, las mencionadas pruebas escritas no son de lectoescritura, como podría esperarse, sino que se componen básicamente de acciones de identificación, comprensión mediante imágenes y coloración<sup>8</sup>. Hay que mencionar que las pruebas de acceso a las diferentes escuelas bilingües, en este caso de Helsinki, es el mismo tipo y se efectúan el mismo día.

El objetivo de la enseñanza bilingüe es que el alumno llegue a un *bilingüismo funcional*<sup>9</sup>, es decir que el niño se desarrolle en las dos lenguas por igual y que pueda a llegar a manejar las dos lenguas en su vida cotidiana. Hay que aclarar que la situación sociolingüística del alumnado es muy variada, desde *bilingües tempranos*, en este caso la mayoría son *bilingües de herencia*<sup>10</sup> aunque hay algún caso que ha nacido en un país hispanohablante y ha emigrado a Finlandia durante la infancia, a otros que se iniciaron en la lengua en la guardería bilingüe, o bien que han vivido algunos años en países de habla hispana, manifestando por tanto diferentes niveles de competencia de la lengua española. Puntualizar que, a pesar de la gratuidad de la enseñanza, el tipo de alumnado que acude a la escuela bilingüe se podría comparar con *bilingües de élite*, ya sea por los objetivos que se marcan las familias (idea de futuro), así como por la pertenencia a un tipo social elevado<sup>11</sup>

Por lo que se refiere al mantenimiento de la propia lengua, en Finlandia se lleva a cabo desde los años setenta. Se empezó con la enseñanza para refugiados, para pasar, en el año 1987, mediante un acuerdo del Ministerio de Educación a un programa para todos los alumnos bilingües. Pero no fue hasta 1992 que el aprendizaje de la lengua materna se incorporó al programa de educación por la ley de Enseñanza Básica (Latomaa, 2007: 41).

---

<sup>7</sup> El 95 % de las escuelas de primaria y secundaria dependen del municipio ([http://www.stat.fi/til/pop/2016/pop\\_2016\\_2016-11-14\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/pop/2016/pop_2016_2016-11-14_tie_001_fi.html), consultado el 8.3.2016), el 5% restante pueden depender de otros organismos, no por ello significa que son de pago.

<sup>8</sup> Cerdà, Marc, profesor de español de Käpylä., Helsinki.14.12.2012

<sup>9</sup> Raiter (1995:41, citado por Klett 2004:168) habla de bilingüismo funcional aplicándolo a aquellos que se manejan indistintamente en dos lenguas, culturas sin limitaciones, es decir tanto sociolectos como otros registros.

<sup>10</sup> El término *lengua de herencia* 'Heritage Language' fue introducido por Cummins (1991:1) en el contexto canadiense refiriéndose a cualquier lengua que no fuese francés o inglés. Dicho término se ha ido modificando según el contexto y la realidad existente (cfr. Fishman (2001); Valdés (2000). En el presente estudio se ha optado por la definición de Montrul (2012:2), la cual define como lengua de herencia aquella hablada por los inmigrantes a sus hijos, de forma que éstos son bilingües en un contexto de lengua minoritaria.

<sup>11</sup> El 90% de los padres de los participantes poseen estudios universitarios o semejantes.

En la última década se ha desarrollado añadiendo en el año 2004 los objetivos para los niños bilingües en las bases del Plan de Enseñanza Básica (Opetushallitus, 2009:6).

El Estado Finlandés proporciona clases de mantenimiento de la lengua materna como un derecho básico de la persona. Se justifica, según el folleto informativo del Ministerio de Educación, diciendo que el buen conocimiento de la lengua materna ayuda al aprendizaje de nuevas lenguas (op. cit., 5). Así mismo se dice explícitamente que el bilingüismo constituye una riqueza<sup>12</sup>. Además, se añade como la enseñanza de la lengua materna, más la enseñanza del finés como segunda lengua, fortalece la identidad multicultural y construye la base para un bilingüismo funcional (op. cit., 6). Según el Ministerio de Educación (Opetushallitus, 2009:14), el contenido de la enseñanza de mantenimiento de la lengua materna incluye prácticas de expresión oral, tanto de habla como de comprensión, lectura, literatura, escritura y conocimiento de la lengua, así como el conocimiento de la cultura y de la identidad lingüística.

En Turku se enseñan, como mantenimiento de la lengua propia, 24 lenguas, impartidas por 29 profesores, siendo las lenguas mayoritarias el kurdo, el árabe, el somalí, el ruso y el albanés<sup>13</sup>. En la primavera de 2015 había tres grupos de lengua española, dos con niños de edad de primaria y uno con edades de secundaria. Se imparten a razón de dos horas de enseñanza básica a la semana. Una hora de enseñanza básica consta de 45 minutos en el aula. Particularmente en el caso de la lengua española, se imparte en horario extraescolar, ya que el alumnado procede de diversas escuelas.

La mayor parte del alumnado son *bilingües equilibrados*<sup>14</sup>, pero también hay casos que con diferente grado de *dominancia bilingüe* del finés. Este hecho se debe a que, para poder participar en las clases de mantenimiento, hay dos requisitos: que sea la lengua de la familia o que se haya vivido en el extranjero y haya tenido aprendizaje en esa lengua. El hecho de que sea la lengua de la familia incluye un abanico muy amplio, por ejemplo, puede haber el caso de que sea la lengua de un progenitor, pero nunca se le ha hablado al niño en esa lengua. Debido a las causas que se han nombrado los alumnos no están en el curso que correspondería por su edad, sino por nivel de competencia lingüística.

### 1.1.2. Recolección de datos y métodos

La recolección de datos básica, los tests cumplimentados por los alumnos, se efectuó, en una primera fase, entre diciembre del 2012 y enero del 2013. La segunda fase se produjo en noviembre del 2014. El primer objetivo era que hubiera dos años de diferencia entre las dos recogidas de datos, pero los permisos legales, hay que recordar que los niños son una población especialmente protegida en Finlandia, tenían su fecha de caducidad el último día de noviembre de 2014.

---

<sup>12</sup> "Kaksikielisyys on rikkaus lapsen tulevaisuuden kannalta." (Opetushallitus, 2009:6)

<sup>13</sup> Según tablas explicativas de la reunión de profesores MAI del día 2.5.2014

<sup>14</sup> El concepto de bilingüe equilibrado, fue dado por primera vez por Lambert (1959, citado por Siguán 2001:45) definiéndole como aquel individuo que tienen competencia plena en las dos lenguas.



Para la recolección de datos procedente de las familias de los alumnos se llevaron a cabo dos cuestionarios semiestructurados. El objetivo de dichos cuestionarios era obtener información sociolingüística familiar, así como de sus actitudes y estrategias en la transmisión y aprendizaje de la lengua española en el contexto finés. También se realizaron diferentes entrevistas a maestros, responsables escolares y a los padres. Todo el material fue recogido mayoritariamente entre diciembre de 2012 y enero de 2013, aunque una parte de las entrevistas se llevaron a cabo en noviembre de 2014. Se recogieron un total de 23 cuestionarios y se efectuaron 19 entrevistas.

### *1.1.3. Participantes*

Los participantes principales han sido los alumnos de la escuela bilingüe finés-español de Käpylä y los alumnos de las clases de mantenimiento de la lengua materna (español) de Turku, que en el curso 2012-2013 cursaban segundo, tercero y cuarto. No se incluyó a los alumnos de primero ya que todavía no tenían competencias en lectoescritura, por los motivos anteriormente mencionados en el apartado 1.1.1. También participaron los padres y los maestros completando los cuestionarios y ofreciéndose a las entrevistas.

En la primera recogida del corpus, en enero de 2013, participaron 16 alumnos de la escuela bilingüe y 14 de los cursos de mantenimiento. Hay que añadir que la realidad de EB limitó a estos grupos de alumnado. Aclarando la última frase, se ha de recordar que la línea fino-española en la escuela bilingüe empezó en agosto del 2008, cosa que hace que no haya alumnado en cursos más elevados. En el segundo momento de recolección de datos participaron 11 alumnos de EB y los mismos 14 de M que ya participaron dos años antes. Hay que especificar que los alumnos de la escuela bilingüe fueron menos, debido a dos causas: el traslado de ciudad y el traslado a la línea educativa monolingüe finesa por falta de competencia bilingüe. Detallar que en el curso 2012-2013 los participantes se encontraban en los cursos de segundo, tercero y cuarto, es decir, tenían entre 8 y 10 años. Dos años más tarde los mismos niños estaban en cuarto, quinto y sexto, por lo que sus edades estaban comprendidas entre 10 y 12 años.

Todos los niños que participaron tenían competencias lingüísticas tanto en español como en finés, pudiendo ser considerados bilingües. Un total de seis niños son trilingües; uno hablante de sueco y los cinco restantes de inglés.

### *1.1.4. Tests y proceso de codificación*

Se pasaron tres tipos de tests, dos escritos y uno oral. El primer test escrito consistía en un cómic en español, que había que explicar, también en español, que acontecía en esa historia. El segundo test era un texto en finés que también había que narrar lo que ocurría en esa historieta en español. Ambos textos estaban adaptados a la edad de los informantes.

La prueba oral se basaba en una imagen, hecha por una profesional que mostraba, en un contexto deportivo-atlético, múltiples situaciones. En esa imagen se incluyeron dibujos

que distorsionaban la realidad, dándole una visión fantástica, algo que podía ayudar a la producción oral. Los dibujos mencionados ofrecían algunas dificultades semánticas y fonéticas para los niños bilingües. Esta prueba se realizó en parejas, para que pudiera dar origen a interacciones entre los participantes.

Las pruebas se codificaron, atendiendo al año que se hizo, el tipo, el lugar de procedencia, el curso y el alumno. De tal forma que los tests quedaron archivados con la siguiente nomenclatura: 2014KT- 4.1 (2014, Käpylä, texto, cuarto curso, alumno 1) o 2013MO-2.1 (2013, Mantenimiento, oral, segundo curso, alumno 1).

## **1.2. Objetivos, preguntas de investigación y desarrollo del estudio**

El objetivo general del estudio es investigar los fenómenos estructurales y conversacionales que se derivan del contacto de lenguas, entre el finés y el español, en un contexto donde el finés es la lengua dominante y el español la minoritaria. Concretamente, el objetivo es hallar y analizar dichos fenómenos, tales como préstamos, interferencias, cambios de código, etc. en las producciones en español de escolares de dos tipos de enseñanza bilingüe fino-española, y ver su evolución a lo largo de dos años. Para alcanzar dicho objetivo y entender el contexto familiar y escolar en que los participantes están sumergidos e influye en sus producciones, también se ha establecido un objetivo secundario de analizar el papel de los padres en la adquisición de la lengua minoritaria. Para ello se responderán las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué fenómenos principales de contacto de lenguas, tanto estructurales como conversacionales, se dan en las producciones en español de los escolares bilingües fino-españoles?
- ¿Qué evolución sufren los fenómenos de contacto de lenguas a través del tiempo?
- ¿Existen diferencias entre los dos tipos de enseñanza bilingüe analizados en relación con los fenómenos de contactos de lenguas hallados?
- ¿Qué papel y actitudes tienen los padres de los escolares bilingües delante la adquisición del español de sus hijos?

Este estudio, la presente tesis doctoral, consiste en cuatro artículos científicos originales publicados y la introducción que les precede. Las publicaciones (ver el anexo) estudian y analizan diferentes fenómenos del contacto de lenguas, así como algunos aspectos del contexto particular estudiado donde se dan dichos fenómenos. De esta forma la primera publicación, en el artículo I –“Henry-setä miró y vio un pyörremyrsky”. Préstamos ocasionales (Nonce borrowings) en la producción lingüística de alumnos bilingües hispano-fineses – se presenta un análisis de los préstamos hallados, en este caso, los préstamos ocasionales, es decir, los préstamos que tan solo ocurren una vez. En dicho artículo se diferencian los préstamos ocasionales (PO) de los extendidos y del cambio de código (CC). En los resultados se describe el patrón que predomina en las producciones

en español de los escolares bilingües. En el artículo II –“El parque de animales y el cerdo del dinero”. Calcos y otras estrategias compensatorias en dos tipos de enseñanza bilingüe finés-español – se analizan las estrategias compensatorias comunicativas producidas por los alumnos participantes. Éstos llenan sus lagunas léxicas con un número significativo de estrategias compensatorias, preferentemente con estrategias de sustitución de las cuales sobresalen las palabras comodín y los préstamos/CC. Por la cantidad hallada hay que mencionar también las estrategias de transferencia, tanto los cognados como los calcos. Dentro del artículo III – Interferencias morfosintácticas del finés en las producciones en español de escolares bilingües – se analizan las principales interferencias del finés halladas en las producciones en español, en este caso, las morfosintácticas. En esta publicación se muestra la gran influencia de la lengua dominante, así como factores de distancia y marcación lingüística, provocando principalmente interferencias de cuatro tipos: discordancia en género, uso erróneo de preposiciones, uso erróneo de algunos verbos, así como del tiempo verbal y omisión de artículos. Por último, en el artículo IV – Actitudes y papel de los padres en la transmisión y en el aprendizaje del español como lengua minoritaria en dos tipos de enseñanza bilingüe en Finlandia – se ha analizado las actitudes motivacionales (instrumental vs. integrativa) de los padres que llevan a inscribir a sus hijos en dichos programas. Los resultados muestran el papel relevante de la madre en el mantenimiento y aprendizaje de la lengua minoritaria a pesar de que no sea su lengua materna, así como el del padre y subraya como los matrimonios mixtos facilitan el proceso de aprendizaje. Los resultados describen el patrón de familia que inscribe a sus hijos en los programas bilingües, así como el uso de la lengua minoritaria en el hogar.

En líneas generales este estudio se desarrolla dentro del campo de los Estudios del Bilingüismo, en la enseñanza bilingüe, y en el objetivo final de esta última, la adquisición de la lengua. En el proceso de adquisición de la lengua minoritaria se producen muchas influencias, fruto del contacto de las lenguas en cuestión. Los escolares están sumergidos en dos contextos de aprendizaje: el hogar y la escuela, que marcaran el objetivo final: el bilingüismo funcional. En la escuela, a pesar de estar en un contexto que vela por la separación de las lenguas y la corrección, tienen grandes influencias en su aprendizaje, produciendo diferentes fenómenos en sus producciones lingüísticas. Por todo lo dicho, la introducción teórica consta de dos grandes bloques: llegar a ser y mantenerse bilingüe, y los fenómenos derivados del contacto de lenguas.

## 2. Llegar a ser y mantenerse bilingüe

En nuestros días, ser bilingüe o multilingüe ha pasado de ser una realidad, casi una regla general en nuestra sociedad. Pero ¿quién es *bilingüe*?, según Weinreich “bilingüe es aquel que tienen el hábito de utilizar dos lenguas alternativamente” (1979: 1; traducción nuestra). Partiendo de esta definición, como si estuviera en el centro de una línea, se encuentran otras definiciones más amplias o más restringidas dependiendo de la competencia lingüística. De esta forma hay autores que denominan bilingüe a aquel que tiene una competencia plena en ambas lenguas (Halliday, McIntosh y Stevens, 1968: 142), usando ambas con eficacia similar en cualquier circunstancia (Siguán y Mackey, 1986: 17), es decir, lo asemejan al paradigma monolingüe. Otros autores lo restringen más como Meisel (1994: 414) que define como bilingüe aquel que ha aprendido dos lenguas antes de los tres años, y “aprendices de L2<sup>15</sup>” si es después de esa edad. En el otro extremo, utilizando una definición menos restringida y más actual, hay autores que consideran bilingüe al que habla dos lenguas en su vida cotidiana aunque haya asimetría en su competencia (Romaine, 1995: 12; Riley, 2003: 12; Pavlenko, 2006: 6), es decir, a pesar de que no tenga un dominio perfecto (Lüdi, 2003: 10), o bien, que solamente el hablante tenga la capacidad de emitir mensajes completos y con sentido en otra lengua (Haugen, 1953: 7), o usar dos lenguas regularmente a pesar de no poseer fluidez (Grosjean, 2010: 4). En este estudio se ha considerado como bilingüe al hablante que utiliza las dos lenguas en su día a día (en la escuela, en casa, etc.), por tanto, se ha partido de las definiciones más actuales y más abiertas.

De las definiciones dadas de quién es bilingüe, se desprende una tipología muy amplia. Este estudio se centra en la capacidad del hablante en comunicarse en dos lenguas, es decir, en el *bilingüismo individual* (Appel y Muysken, 2005: 2). Cuando los alumnos bilingües estudiados utilizan sus lenguas, lo hacen en situaciones concretas (en el hogar, en la escuela, etc.), siendo el grado de uso muy diverso, y produciéndose un desequilibrio entre sus lenguas (Haugen, 1953: 8; Siguán 2001: 161; Halmari, 2005: 399; Winford 2003: 33), esto provoca que el bilingüe no es igual en sus competencias lingüísticas (Aronin y Singleton 2012: 31). Debido al uso de sus lenguas en situaciones diversas, muchos autores apoyan la teoría de que no hay *bilingües equilibrados*<sup>16</sup>, ya que éstos no usan sus lenguas frecuentemente por igual (Romaine, 1995: 181-182; Meisel, 2006: 96; Grosjean, 2010: 244;). Suele haber una lengua principal (Siguán, 2001: 154) o dominante (Lambert, Havelka y Gardner, 1959: 78; Aronin y Singleton, 2012: 120) –también llamada L1– y una secundaria –llamada L2 –, la cual se muestra más débil (Klee y Linch, 2009: 19; Montrul, 2012: 4). Normalmente una de las lenguas del bilingüe es más dominante que la otra (Halmari, 1997: 21). Ambos tipos, claramente dominante y más o menos equilibrado, se encuentran en el marco estudiado, aunque el objetivo final a alcanzar, con un enfoque

---

<sup>15</sup> Meisel (2003: 414) denomina a los hablantes de dos lenguas después de los tres años como “L2 learners”.

<sup>16</sup> Lambert, Havelka y Gardner (1959:78) definen el *bilingüismo equilibrado* como aquel que la competencia es similar en ambas lenguas y lo diferencian del *dominante*, cuando existe una diferencia importante de la competencia lingüística.

idealista, en los tipos de enseñanza analizados en este estudio es el *bilingüismo funcional*<sup>17</sup>. Este tipo de bilingüismo es el que se aplica a aquellos que se manejan indistintamente en dos lenguas o dos culturas sin limitaciones (Raiter, 1995: 41, citado por Klett, 2004: 168), en otras palabras, que tienen un dominio pleno (Siguán, 2001: 28). Dicho de otra forma, el objetivo final de las enseñanzas analizadas es semejante al bilingüismo pleno, lo que supone según algunos teóricos ya nombrados (cfr. Romaine, 1995; Grosjean 2012) un caso ideal y que no se cumple en la realidad.

## 2.1. Adquisición bilingüe

La adquisición bilingüe se produce por el hecho de crecer dentro de una familia bilingüe, en un contexto social bilingüe o por haber tenido una educación o enseñanza bilingüe. Las procedencias nombradas se constatan en los participantes de este estudio.

Siguán (2001: 63) aporta tres razones de por qué hay familias bilingües: porque es la lengua que los padres hablan, porque es la lengua del resto de la familia, o bien porque es la lengua del contexto social. Según el tipo de familias, se puede distinguir seis tipos de adquisición bilingüe en la infancia (Romaine, 1995: 183-185). Destacaré cuatro tipos por encontrarse en el estudio que nos ocupa: a. OPOL (one parent- one language), una persona- una lengua: los padres poseen diferente lengua materna, además uno de los progenitores posee la lengua dominante de la comunidad; b. Una lengua-un contexto: los progenitores usan la lengua no dominante, aunque para uno de ellos ésta es su lengua materna; c. Lengua no dominante en el hogar sin apoyo de la comunidad: los padres comparten la lengua materna pero no es la dominante. d. Padres no-nativos: los padres comparten la lengua dominante en la comunidad.

En los casos descritos por Romaine serían casos de *adquisición simultánea* de dos lenguas, casos que otros investigadores lo diferencian de la *adquisición precoz* de una segunda lengua (Siguán, 2001: 85). Existen diferentes opiniones sobre la definición de adquisición bilingüe precoz: De Houwer (1995: 222) lo ciñe a una edad temprana y que ocurra simultáneamente, Meisel (2006: 110) a una edad previa a los 5 años, y Baker (2011:7 6) diferencia el desarrollo precoz del bilingüismo entre *simultáneo* (desde el nacimiento) y *secuencial* (una lengua en el hogar y otra en la guardería o escuela). Si hay contactos frecuentes en esa segunda lengua, el niño puede llegar a adquirirla de forma parecida a su primera lengua y así convertirse en bilingüe (Siguán, 2001: 85), pero añade que esto normalmente requiere pertenecer a un nivel sociocultural alto. Además, hay que añadir influencias positivas para la adquisición del bilingüismo como la existencia de hermanos mayores, el entorno social si es monolingüe o bilingüe o bien asistir a guarderías o escuelas bilingües (op. cit., 63), como es el caso de los participantes en el caso que nos ocupa. Lo dicho anteriormente, respecto al bilingüismo secuencial nos da otra tipología

---

<sup>17</sup> Según los objetivos de la escuela bilingüe, ver [https://www.mecd.gob.es/alemania/dms/consejerias-exteriores/alemania/Oficinasycentros/oficinas-educaci-n/Finlandia/kaepyla\\_bilingue.pdf](https://www.mecd.gob.es/alemania/dms/consejerias-exteriores/alemania/Oficinasycentros/oficinas-educaci-n/Finlandia/kaepyla_bilingue.pdf).

diferente de bilingües, en este caso los *bilingües de élite* (Skutnabb-Kangas, 1981: 78-79; De Mejía, 2002: 40-41). El bilingüismo de élite se da entre los miembros de las clases medias y está asociado a la idea de futuro en cuanto a ventajas socioeconómicas (De Mejía, 2001: 41). Antepuestos a los bilingües de élite, se encuentran los *bilingües populares*, procedentes de minorías lingüísticas y que no han tenido la oportunidad de elección, en gran parte pertenecen a un estatus social bajo (Skutnabb-Kangas, 1981: 82). La definición de *bilingües de herencia* (Montrul (2012: 2), se asemeja a la de bilingües populares de Skutnabb-Kangas. Montrul los define como bilingües en un contexto de lengua minoritaria y han aprendido dicha lengua de sus padres, generalmente inmigrantes. Este último concepto, se adecúa más a la realidad de una parte de los bilingües hispano-fineses estudiados. Hay que detallar que los participantes en este estudio se pueden clasificar mayoritariamente por el estatus familiar como bilingües de élite, a la vez hay un número importante de bilingües de herencia.

Es común asociar los resultados satisfactorios de la enseñanza bilingüe con el hecho de que los alumnos hayan sido seleccionados y procedentes de familias con un nivel sociocultural alto, normalmente de familias que se mueven en ambientes internacionales, o bien en lugares que coexisten lenguas diferentes (Siguán, 2001:117), en otras palabras, asociar la enseñanza bilingüe con el bilingüismo de élite. Respecto a este punto hay que puntualizar el contexto finés, el cual difiere ya que la enseñanza es pública, por tanto, gratuita para todos los ciudadanos.

Los padres suelen optar por tener una segunda lengua, o ser bilingüe, por cuestiones de prestigio, sobre todo por la idea de futuro. El prestigio es un factor sociocultural que tiene un papel relevante en la adquisición y en el mantenimiento de la lengua (Vitale, 2001: 31). Hay que resaltar que la adquisición del bilingüismo tiene que ver con la elección de la lengua que los padres hagan (De Houwer, 1995: 109) y, como extensión, la educación bilingüe responde a las preferencias de éstos (Baker, 2003: 98), por tanto, es relevante las actitudes de los padres y el papel de éstos en la adquisición bilingüe.

## **2.2. El papel de los padres**

Las *actitudes* de los padres hacia la elección de la lengua son significativas (De Houwer, 1995: 229), así como su papel en la adquisición o en el mantenimiento de la lengua de sus hijos. Las actitudes y el papel de la familia o incluso de los amigos pueden influir en el desarrollo del niño bilingüe (Romaine, 1995: 213; Lindholm-Leary, 2001: 166; Potowski, 2009: 213; Curdt-Christiansen, 2012: 349). Aunque el papel es complejo, las actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua, ya sea la propia o la L2, ayuda al desarrollo lingüístico de sus hijos (Holmen et al. 1992: 1). Por lo ya mencionado, las familias bilingües se definen, también, por sus actitudes y por su nivel sociocultural (Siguán, 2001: 64).

Las actitudes poseen dos componentes: las *motivaciones integrativas* y las *instrumentales* (Baker, 1992: 31-32; Lasagabaster, 2002: 1693). Las primeras reflejan el deseo de identificarse con la lengua o la cultura, mientras que las segundas representan motivos útiles como por ejemplo ventajas laborales (Lasagabaster, 2002: 1694). Ambas motivaciones, juntas o por separado, aparecen en los participantes a la hora de inscribir a sus hijos en los programas bilingües estudiados.

Particularizando en el porqué de elegir una enseñanza bilingüe, las familias de la era postindustrial valoran los beneficios del bilingüismo o multilingüismo por las futuras oportunidades laborales, por los lazos familiares, así como por las competencias biculturales (Craig, 1996: 403; Shanon y Milian, 2002: 690--691; Baker, 2003: 99; Curdt-Christiansen, 2009: 354; López, 2013: 222; Ochs y Kremer-Sadlik, 2015: 88). A parte de las razones de futuro, algunos autores ven beneficios cognitivos (Lindholm-Leary, 2001: 166; Baker, 2003: 99--100; López, 2013: 222). El aspecto instrumental o económico es el más repetitivo en diversos autores como Piller (2001:7) o Mills (2004: 184), incluso De Mejía define el bilingüismo como "capital", es decir, como una inversión de futuro (2002: 36). Las ventajas económicas de la educación bilingüe son cada vez más proclamadas y afirmadas (Baker, 2003: 100). Por todo lo comentado anteriormente, las familias diseñan su política lingüística, ya sea tomando decisiones respecto a la escolarización de sus hijos o manteniendo la lengua minoritaria del núcleo familiar o de algunos de los padres (cfr. Curdt-Christiansen 2009, 2013).

Distinguiendo entre *el papel del padre* o de la madre, Kamada (1997 citado por Potowski, 2009: 203) afirma que los niños con madres hablantes de una lengua minoritaria acaban siendo más competentes en su bilingüismo que aquellos que tienen sus padres como hablantes de esa lengua. *El papel de la madre* como transmisora de la lengua es primordial (Potowski, 2009: 213; Okita, 2002: 142; Mills, 2004: 170). Hay que añadir que también existen estudios en que la influencia de la madre tiene pocos efectos, como el estudio de Kim y Starks, (2010: 296).

El papel del padre ha recibido menos atención. Algunos investigadores (Barton y Tomasello, 1994 citado por Kim et al., 2010: 286) dicen que el padre es a menudo menos familiar con el comportamiento lingüístico del niño. A pesar de lo dicho, ven la importancia del padre en la familia y resaltan su actitud como influencia positiva en el niño para mantener la lengua. Otros autores ven diferencias entre el papel del padre o de la madre, como diferente interacción (Mills, 2004: 163), un papel más amplio en la adquisición, aunque en algunos casos la actitud del padre en matrimonios mixtos es fundamental (Potowski, 2009: 205).

Delante las actitudes hacia una adquisición bilingüe y el papel que se desempeñe en dicha adquisición, hay que señalar algunas variables que intervienen, ya sea el origen, la lengua materna, el uso de la lengua, el nivel de estudios, o bien, el contexto lingüístico entre otras. Dichas variables se han analizado en este estudio.

Sobre las variables nombradas, el nivel académico de los padres suele ser indicador del interés por el estudio de las lenguas del hogar y su mantenimiento (Hofman y Casi, 1984; Curdt-Christiansen, 2009; Kremer-Sadlik y Fatigante, 2015). Siguán (2001: 87) afirma que “las familias bilingües intelectuales velan por la corrección y mantenimiento”. En estudios recientes se asocia el nivel educacional de las madres con el mantenimiento de la lengua (Golberg, Paradis y Crago 2008: 59).

Otra variable que tiene una relación directa con el éxito o fracaso del bilingüismo es el contexto que envuelve la adquisición. Las influencias positivas como poseer hermanos mayores, el entorno social si es monolingüe o bilingüe, o bien asistir a guarderías o escuelas bilingües apoyan a dicha adquisición (Siguán, 2001: 63; Moin et al., 2013: 54; Bergroth y Palviainen, 2016: 651). En el caso de una lengua minoritaria, si el contexto solo se restringe a la unidad familiar, existen dificultades de mantenerse bilingüe (Halmari, 2005: 428).



### **3. Fenómenos derivados del contacto de lenguas y estrategias comunicativas compensatorias**

¿Qué se entiende por el *contacto de lenguas*? Según Thomason (2001: 1) entendemos por contacto de lenguas el uso de más de una lengua en el mismo lugar y en el mismo tiempo. Existen diversos tipos y situaciones de contacto de lenguas (Winford, 2003: 11), pero siguiendo a Weinreich (1968: 1), el cual localiza el contacto de lenguas en el hablante bilingüe se puede afirmar que el hecho de hablar dos o más lenguas, conlleva lo que se denomina el contacto de lenguas.

El contacto de lenguas hace que diferentes sistemas lingüísticos entren en contacto provocando los siguientes fenómenos: *préstamos*, *interferencias*, *convergencia* y *calcos*. Los préstamos, aunque básicamente son elementos léxicos de una lengua insertados en otra (Gardner-Chloros, 2009: 36), también se pueden considerar elementos fonológicos, morfológicos y sintácticos (Thomason, 2001: 11). Las interferencias son agramaticalidades producidas por la influencia de una lengua sobre otra (Weinreich, 1968: 1). La convergencia, simplemente es un cambio en la estructura de la lengua (Gardner-Chloros, 2009: 23). Por último, los calcos son traducciones tomadas literalmente (ibíd.). Además, hay otros fenómenos derivados del uso de la lengua como *el cambio de código* (CC), *la elección de la lengua*, *la mezcla de códigos* y *la sustitución de la lengua*. El primero, el CC, se define como el uso alternativo de dos o más lenguas en la misma frase o conversación (Grosjean, 1982: 145). La elección de la lengua es un fenómeno en el cual el hablante elige entre dos o más códigos lingüísticos (Moreno Fernández, 2009: 236). Cuando después de un largo contacto se crea una lengua híbrida con componentes de las dos lenguas originales, se llama mezcla de códigos (Winford, 2003: 19). Finalmente, el abandono total o parcial de la lengua nativa de un grupo en favor de otra se denomina sustitución de la lengua (op. cit., 15).

Otra cuestión en el uso de la lengua, en un contexto de contacto de lenguas en el bilingüismo individual son *las estrategias comunicativas* EC (Bialystok, 183; Rababah, 2002). Si éstas son usadas para llenar las lagunas léxicas que en cierto momento se forman se denominan *estrategias comunicativas compensatorias* (ECC) (Poullisse, 1993; González Álvarez, 2004; Salazar Campillo, 2005; Agustí Llach, 2010, 2015, 2016). Hay que precisar que ciertos fenómenos derivados del contacto de lenguas también se pueden clasificar a la vez como ECC, como por ejemplo los calcos, préstamos y cambios de código. En este estudio se han analizado las interferencias, los préstamos, concretamente los préstamos ocasionales PO y las ECC.

#### **3.1. Las interferencias**

El hecho de usar dos o más lenguas en la vida diaria comporta la influencia de una lengua sobre la otra, provocando procesos de transferencia entre la L1 y la L2 (Jarvis, 2000: 250). Dicho proceso provoca la aparición de rasgos de la L1, en la L2, como es el caso estudiado,

o viceversa, dando lugar a las *interferencias*. Hay que precisar que en un contexto bilingüe donde una lengua es más débil, se dan más interferencias (Muysken, 2013: 722), resultando patrones de la lengua dominante en la más débil (op. cit., 725).

Las interferencias son definidas generalmente como desviaciones de la norma (Weinreich, 1968: 1)<sup>18</sup>. Aunque también se definen como “el resultado producido por una persona bilingüe al usar más de una lengua en sus interacciones cotidianas”<sup>19</sup> (Romaine, 1995: 51, traducción propia). Más detalladamente, Berniak, Noguerón y Valois (1984: 93) lo definen como la introducción de formas o normas nuevas en una lengua bajo la influencia de otra, en la cual ya existen dichas formas. El término *interferencia* es un término general (Romaine, 1995: 70), pero existen otros términos que cubren todos los tipos de influencia de una lengua sobre otra, tales como *cambios inducidos por el contacto* o *influencias interlingüísticas* (Winford, 2003: 12), al igual que *transferencia* (op. cit. 2003: 16).

Existe una discusión acerca del término empleado para ese fenómeno, sobre todo por las connotaciones negativas que implica la palabra interferencia, puesto que la *interferencia negativa* se asocia a errores (Ringbom, 1987: 58; Odlin, 1989: 26; Romaine, 1995: 52; Matras, 2010: 67; Palausto et al., 2014: 419). De este modo Clyne (1967: 19; 2003: 76) usa el término *transferencia* ‘transference’<sup>20</sup>, y lo distingue de ‘transfer’, siendo este último un caso de transferencia. Lado (1957: 58-59) ya habló de *transfer* cuando se transfieren estructuras gramaticales de la lengua materna a la lengua meta, Romaine (1995: 205), Ellis (2003:19), Odlin (1989: 27) también utilizan ese término. Dentro el campo de la adquisición de la L2, Winford (2003: 210) habla de *transfer* ‘transferir’ como un concepto dentro del cual estaría todos los tipos de influencia de la L1, aunque él utiliza el término “*L1 influence*” ‘influencia de la L1’ y lo define como las características que los estudiantes introducen dentro de su versión desarrollada de su L2 o de su *interlingua*<sup>21</sup> (ibíd.; traducción nuestra). Dicha versión desarrollada o interlingua, es un proceso dinámico y necesario para el estudiante, y más en casos de aprendizaje en niños, que les permite alcanzar con éxito su lengua meta (L2). En otras palabras, es un fenómeno derivado de su L1 a otra lengua. Jarvis (2000: 250) habla de este fenómeno como *influencias lingüísticas* y lo matiza como cualquier ejemplo estadísticamente significativo que tenga relación entre algunas características de las producciones de los aprendices en la lengua meta y su L1. Además, añade otras nominaciones como *cambios inducidos por el contacto* ‘contact-induced changes’, o bien, *influencia interlingüística* ‘cross linguistic influence’ los cuales cubren todo tipo de influencias (Jarvis, 2000: 12). Algunos autores

---

<sup>18</sup> “Deviations from the norm of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language” (Weinreich, 1968:1)

<sup>19</sup> “Product of bilingual individual’s use of more than one language in everyday interaction” (Romaine, 1995:51)

<sup>20</sup> Clyne define transferencia como la toma de elementos, rasgos y normas de otra lengua (Clyne, 1967:19)

<sup>21</sup> Según Selinker (1972: 210), la interlingua ‘Interlanguage’ es una noción referida a cuando un adulto estudiante de una lengua como L2, expone sus ideas en la lengua aprendida, eso es visto por el autor desde un punto de vista del aprendizaje como un sistema separado que no es ni su L1 ni la lengua meta.

se inclinan por usar este último término, influencia interlingüística, como Sharwood-Smith y Kellerman (1986: 1), Kellerman (1987:3), Odlin (1989: 27), Jarvis y Odlin (2000: 537), Meisel (2006: 119), Jarvis y Pavlenko (2008: 1), o bien *influencia de la L1* como Jarvis (2000: 249).

### 3.1.1. Factores a tener en cuenta en las interferencias

Hay que tener en cuenta diversos factores en la producción o en la restricción de las interferencias. Éstos son tanto de naturaleza lingüística como extralingüística (Ellis, 2008: 379). Dentro de los factores extralingüísticos, hay que destacar el sociolingüístico, en este estudio el *contexto escolar*. Hay que tener en cuenta el proceso de enseñanza y adquisición, y particularmente en niños. El contexto de aprendizaje de una lengua ya es por sí un área con muchas influencias interlingüísticas (Meisel, 2006: 119) y por consecuencia de interferencias que se intentan corregir al detectarse (Weinreich, 1968: 97). Hay que puntualizar que la enseñanza formal es un contexto focalizado que no alienta el cambio de código, ni interferencias, en el cual se requiere la norma (Heine y Kuteva, 2005: 71; Odlin, 1990: 113) y hay un control sobre los fenómenos de contacto de lenguas (Duran, 1994: 74).

Otro factor en el proceso de transferencia es la *variación individual* del hablante (Ringbom, 1987: 63; Thomason y Kaufman, 1988: 35; Ellis, 2003: 73). A pesar del control que ejerce la escuela sobre las interferencias, existe una gran variación individual dentro del contexto escolar bilingüe dando notables diferencias entre los participantes (Mutta, 2014: 307). En otras palabras, la competencia es muy variada según los individuos.

La falta de *competencia* lingüística es un factor que genera *transferencias negativas* (Winford, 2003: 211; Appel y Muysken, 2005: 32), también llamadas interferencias. La competencia es una característica individual del hablante bilingüe, el cual posee su propia versión de la lengua (Muysken, 2010: 21), y tiene su propio comportamiento y habilidad lingüística (Duran, 1994: 70; Heine y Kuteva, 2005: 115), siendo el resultado de sus producciones, muchas veces, involuntario (Romaine, 1995: 98). La relación entre competencia e interferencias es directamente inversa, es decir, a más competencia menos errores por interferencia (Bedore et al. 2012: 625). Al hablar de niños hay que tener en cuenta el factor del *desarrollo en la adquisición*, ya que su aprendizaje está en evolución, por eso los niños no tienen todavía adquirido el conocimiento gramatical (Ringbom, 1987: 58; Meisel, 2006: 99). Por lo dicho anteriormente, hay que hablar de un *aprendizaje incompleto o imperfecto* 'imperfet/ incomplet learning' o bien de una *adquisición incompleta* (Silva-Corvalan, 1983: 11; Halmari, 2005: 400; Heine y Kuteva, 2005: 34; Clyne, 2010: 39). El aprendizaje incompleto se caracteriza básicamente por una simplificación, evitando o eliminando la morfología de la lengua meta (Meisel, 1977)<sup>22</sup>, eliminando fonemas (Silva-Corvalan, 1994: 6; Winford, 2003: 218), y reduciendo léxico y estructuras entre otras (Montrul, 2013: 211).

---

<sup>22</sup> Citado por Winford, 2003: 218.

Dentro de los factores lingüísticos, cabe destacar la *distancia* lingüística entre las dos lenguas en contacto, como es el caso de las lenguas que ocupan este estudio. A mayor distancia, es decir, cuanto mayor sea la diferencia lingüística, mayor es la influencia y la posibilidad de generar interferencias en su aprendizaje (Weinreich, 1968: 3; Ringbom, 1976: 9; Jarvis, 2000: 268; Odlin y Jarvis, 2004: 124; Klee y Linch, 2009:20; Thomason, 2010: 40; Mutta, 2014: 308), o bien será más difícil su adquisición (Otwinowska-Kasztelanic, 2011: 13). La distancia condiciona las estrategias lingüísticas que use el estudiante (Muysken, 2013: 748).

Otro factor lingüístico es la *marcación*, es decir, la complejidad, dificultad o poco común de algunos aspectos de la lengua. De esta forma, cuanto más marcada sea una estructura, norma, etc. de la L2, más transferencia de la L1 ocurrirá. El aprendizaje está relacionado con la complejidad y ésta última causa que ocurran transferencias de la L1 a la L2 (Ringbom, 1976: 9; Klee y Linch, 2009: 22; Thomason, 2010: 43). Cuando las gramáticas en contacto son muy diferentes en cuanto a la marcación, el aprendiz usa diferentes soluciones o estrategias como, por ejemplo, la transferencia (Green, 2011: 229). Señalar que el niño, normalmente, selecciona las formas no marcadas (Romaine, 1995: 225).

Los resultados de la influencia de la lengua dominante sobre la débil se pueden observar en diferentes áreas lingüísticas, tales como, la morfología, la sintaxis, el sistema fonético y algunas áreas del vocabulario pueden ser afectados por las interferencias (Klett, 2004: 1; Winford, 2003: 212-218). También, debido a dicha influencia los aprendices usan estrategias de simplificación, de omisión, de réplica, de reducción, de sobregeneralización, de substitución, entre otras (Silva-Corvalan, 1994: 6; Duran, 1999: 70; Heine y Kuteva, 2005: 20; Ellis, 2008: 81).

### *3.1.2. Casos de interferencias en estudiantes en el contexto finés y en el español*

Dentro del marco finés, se encuentran los estudios de Ringbom (1987: 93; 2011: 20) sobre casos de interferencias/transferencias entre el finés y el inglés. En los estudios de dicho autor, sobre estudiantes finés hablantes y sueco hablantes de inglés, se observa como los fineses producen más interferencias que los suecos en cuanto al uso de artículos y preposiciones, pues esas no existen en esa lengua. En un estudio similar, Jarvis y Odlin (2000: 230) encuentran que los fineses omiten muchas más veces las preposiciones que los suecos, llamando a esta estrategia “preposición cero”. Sobre el mismo campo de estudio, estudiantes fineses y suecos hablantes de inglés, Odlin y Jarvis (2004: 138) encuentran que los fineses usan más sobregeneralizaciones que los suecos hablantes en el campo de las preposiciones. Los tres estudios nombrados se fundamentan en la distancia lingüística y en la marcación. También hay estudios sobre el finés y el ruso, donde se observan patrones fineses en las interferencias en el ruso (Leissö, 2006: 306).

En cuanto a la lengua española, como lengua de herencia, en contacto con el inglés Restrepo et al. (2001: 448) encuentran en niños de edad escolar con problemas lingüísticos, simplificaciones en la lengua española. Éstas consisten básicamente en un

gran número omisiones de artículos, así como casos de no concordancia en género. Salazar (2007: 351) halla en estudiantes de español como lengua de herencia en Nuevo México, en más de la mitad de los casos, usos innovadores del verbo estar. También en el marco entre el inglés y el español en EE. UU., se encuentran estudios sobre la simplificación verbal, como por ejemplo en el futuro morfológico (Orozco, 2007: 317; Silva-Corvalan, 94: 6), o el pretérito perfecto compuesto (Zentella, 1997: 195) o desde un punto de vista más general en todo el sistema flexivo verbal (Montrul, 2007: 24), siendo esta última simplificación más acentuada en los que están expuestos a las dos lenguas desde el nacimiento (ibíd.).

### **3.2. Los préstamos ocasionales**

Los préstamos son palabras que pertenecen a un código y aparecen en una frase que es enteramente de otro código (Sankoff, Poplack y Vanniarajan (1990: 72). En sí, es un ítem de la L2 en una laguna de la L1 con las normas morfológicas, sintácticas y gramaticales de esta última (Poplack, Sankoff y Miller, 1988: 93). Los PO tienen las mismas características que un préstamo establecido, pero se diferencian por su baja frecuencia o momentaneidad (Sankoff, Poplack y Vanniarajan, 1990: 71). Según Poplack (2012:644), un préstamo deja de ser ocasional cuando se usa más de 10 veces por más de 10 hablantes, luego pasa a ser considerado establecido. El papel de la frecuencia es fundamental en la hipótesis de los PO para diferenciar estos últimos de los préstamos establecidos (op. cit., 645).

Diferentes autores definen el préstamo ocasional o momentáneo, diferenciándolo del préstamo establecido, así como del cambio de código basándose en diferentes elementos (Weinreich, 1953; Poplack, 1988; Sankoff, Poplack y Vanniarajan, 1990; Poplack, Wheeler y Westwood, 1989; Myers-Scotton, 1993b, 2002; Poplack y Meechan, 1995).

#### *3.2.1. Elementos diferenciadores*

Para diferenciar un PO de los préstamos establecidos y de los CC, el concepto de *frecuencia* es básico, como ya se ha comentado, por ejemplo, Sankoff, Poplack y Vanniarajan (1990: 50) afirman que los PO son "...those that occur only once in our corpus..." y añaden que son versiones incipientes de los préstamos extendidos. En la misma línea se encuentra Dolitsky (2000: 1401) que define el PO como un préstamo verdadero, pero solo usado una vez.

Otra cuestión es *la integración*, Poplack, junto a Sankoff y Miller (1988: 56), comentando el problema de la distinción entre préstamo y CC, encuentran que los préstamos están integrados completamente en el discurso lingüístico y social de la lengua receptora, mientras que el CC no se encuentra integrado. Mientras que un préstamo es considerado un palabra o expresión corta que se adapta fonológicamente y morfológicamente a la lengua que se está hablando, el CC es un ítem de cualquier longitud de una lengua diversa a la que se está hablando (Grosjean, 1982: 308). Halmari (1997: 18) manifiesta la misma

definición, pero concreta diciendo que los PO son ítems lexicales integrados morfológicamente y sintácticamente, pero no fonológicamente. Por tanto, si la palabra no está fonológicamente asimilada es un factor determinante para decir que es un CC<sup>23</sup> (op. cit., 1997: 17). Además, las normas sintácticas y morfológicas del PO son equivalentes a un préstamo establecido e idénticas a la lengua que lo aloja, por tanto, está completamente integrado (Poplack, Wheeler y Westwood, 1989: 393). Hay que comentar la idea, un tanto diversa, de Muysken (1987: 371) que, a pesar de evidenciar la existencia de PO, discrepa de Poplack en el proceso de producción. Él encuentra evidencias de que los PO involucran dos gramáticas y dos léxicos (al igual que los CC). Esta diferencia iría en la línea de la existencia de un continuo que se menciona en el apartado siguiente.

Una tercera cuestión es el *ítem constituyente* en sí. Los PO son ítems lexicales aislados, generalmente palabras de contenido que asumen las características del lenguaje receptor a diferencia del CC que no implica palabras aisladas (Halmari, 1997: 18; Poplack, 2001: 3; Sankoff, Poplack y Vanniarajan, 1990: 71). Poplack (2012: 644) llama a los PO “Nonce LOLI” (ítem simple ocasional de otra lengua), éste sería un enunciado de una sola palabra, ocasional efectuado por una sola persona.

### 3.2.2. *Dificultades de distinción. Idea de un continuo*

A la hora de diferenciar PO y CC existe una problemática de distinción, ya que normalmente ambos tienen resultados similares (Poplack, Wheeler y Westwood, 1989: 403). Por ejemplo, no son distinguibles superficialmente, si se encuentran sustantivos simples en una frase en otra lengua. Poplack (2012: 645) afirma que los CC de palabras simples teóricamente son posibles, pero su hipótesis, llamada NBH (Nonce Borrowing Hypothesis), predice o requiere que todos los LOLI sean considerados PO. Esta autora aporta que muchas veces la persona no conoce la palabra o fragmento en ambas lenguas y esto provoca la aparición de dichos préstamos.

La idea de que existe un continuo, donde en un extremo se encontraría el CC y en el otro los préstamos establecidos, mientras que los PO estarían en algún lugar intermedio es apoyada por diversos autores (Lauttamus, 1990: 3; Treffers-Daller, 2005: 500; Picone, 1994: 326, citado por Treffers-Daller, 2005: 499; Halmari, 1997: 18; Romaine, 1989: 18; Poplack, 1981: 170 y Myers-Scotton, 1992: 37; 1993b: 182 y 206). Algunos autores ven los préstamos y los CC como básicamente el mismo fenómeno (Lauttamus 1990: 3, Treffers-Daller 2005: 500). Incluso Halmari (1997: 18) aporta que el PO en algún punto podría ser un préstamo convencional o un CC al igual que Romaine (1989: 114). Incluso Lauttamus (1990: 3) lo ve como un concepto continuo “cambio de código- mezcla de códigos- préstamo ocasional- préstamo”. Myers-Scotton (1993b: 182) dice que los PO son

---

<sup>23</sup>Halmari (1997:17) manifiesta: “I claim that the theory of code switching should be able to account for all occurrences of embedded language items within the matrix language, provide that they are not phonologically assimilated”

una fase intermedia<sup>24</sup> entre el CC y los préstamos y añade que los cambios de código pueden llegar a ser préstamos si sube la frecuencia y hay una adaptación por parte de los monolingües.

### *3.2.3. Préstamos ocasionales y cambios de código en el contexto bilingüe infantil*

Los niños bilingües usan elementos de las dos lenguas en una misma producción lingüística (De Houwer 1995: 245), habiendo características de las dos lenguas en cuestión yuxtapuestas (Meisel, 1994: 414). En este sentido, los fenómenos más estudiados han sido los CC y los préstamos. El porqué del uso de préstamos y CC por parte de niños es argumentado diciendo que, si ellos no conocen una palabra, prefieren insertar una entrada léxica de otra lengua (De Houwer, 1995: 248).

Diversos autores han estudiado los fenómenos citados en un contexto individual, es decir, observando a un individuo o dos, no a un grupo. De esta forma, Meisel (1994) comenta los cambios de código en un niño de tres años, bilingüe francés-alemán. Los niños pequeños mezclan las dos lenguas como una estrategia de “alivio” o “confort” cuando una expresión en una lengua es difícil recuperarla, o no existe una equivalente, (op. cit., 414). En el mayor número de casos se inserta una palabra simple, mayoritariamente sustantivos, o frases nominativas (ibíd.). Este mismo autor (2006: 100) afirma que los niños bilingües no utilizan los morfemas al azar, si no que combinan morfemas gramaticales de una lengua con morfemas lexicales de la misma.

Dolitsky (2000) habla de CC en los monólogos de un niño bilingüe inglés-francés de cinco años. Esta autora ve alternación de códigos y éstos se muestran en tres formas: préstamos, PO y CC. En la mayoría de los casos, el niño usa PO. El cambio es unidireccional, la laguna del niño en inglés es fácilmente llenada en francés. Los préstamos, tanto convencionales como ocasionales son no marcados, es decir, no están flexionados (op. cit., 1400).

García (1980) estudia el CC en niños bilingües (español-inglés) de dos y tres años, en la interacción con sus madres. El autor aporta que los CC son relativamente bajos en frecuencia tanto en el habla de la madre como en la del niño (op. cit., 250), la mayoría se dan en un contexto de traducción y de enseñanza. Cuando ocurre, suele ser una palabra simple o una frase, en los niños el 95% son palabras simples y un 76% están al final o principio de la frase (ibíd.).

Jisa (2000) estudia la frecuencia de mezcla de lenguas en dos niñas bilingües inglés-francés de dos y tres años, pero con dominancia del francés. El estudio se centra en el cambio de código situacional, es decir, que se basa en los participantes y en la situación donde se hallan. La autora observa cómo después de un cambio brusco en su contexto (hay un viaje que cambia el marco situacional) las niñas desarrollan su gramática en la

---

<sup>24</sup> Myers-Scotton (1993b:182) utiliza la forma “Way-station” para la situación de los préstamos ocasionales ‘nonce borrowing’ dentro del continuo entre los cambios de código y los préstamos establecidos.

lengua más débil, el inglés (op. cit., 1379). Ambas niñas mezclan las lenguas, aunque la influencia situacional no es la misma en las dos. La mayoría de los CC de la niña mayor son actos de habla de una sola palabra y usa éstos como acompañamientos referenciales. La niña menor solo utiliza CC de un solo ítem y en menor escala (op. cit., 1382).

Lanza (1992) también estudia el CC situacional de un bilingüe (noruego-inglés) de edad temprana (dos años). La autora evidencia la dominancia de la informante en noruego ya que muestra como insiere palabras simples o morfemas gramaticales en las oraciones inglesas (Lanza, 1992: 640). Aunque la autora habla siempre de mezcla de lenguas, señala que los ítems noruegos son combinaciones prestadas dentro del inglés<sup>25</sup> (op. cit., 642). Lanza manifiesta la dificultad de distinción entre CC y préstamos en un niño pequeño en proceso de desarrollo gramatical, por lo que es crucial comparar el comportamiento del niño en contextos bilingües y monolingües (op. cit., 637).

Hasbún (2001) analiza múltiples casos de CC motivado por los temas de conversación y por el interlocutor en la producción oral de un niño bilingüe (español-inglés) de doce años. También se encontró casos de transferencia de falsos cognados y muy pocos casos de préstamos (Hasbún, 2001: 55). El CC se percibe por Hasbún como un proceso desencadenado por conceptos que tienen un enlace con el inglés o con cuestiones culturales (asociados con la escuela americana). Manifiesta que los CC efectuados son conceptos que conllevan dificultades para traducir al español (op. cit., 60). En cuanto a los préstamos que usa el participante, la autora recalca que no hay equivalentes en el español (vocabulario de juegos y del ordenador). (op. cit., 61).

Poniendo el foco en el contexto escolar, Shin (2002) describe las características de mezcla de lenguas<sup>26</sup> intraoracional de niños bilingües coreano-ingleses en el marco de una escuela inglesa<sup>27</sup>. El estudio se centra en la discusión entre CC y préstamo, empleando métodos cuantitativos variacionistas para determinar el estatus de los sustantivos simples. La autora corrobora que los sustantivos son tratados como préstamos (op. cit., 337) y muestra cómo éstos son mayoría (69,3%), seguidos de los verbos (12%), mientras que los adjetivos, adverbios y conjunciones son los menos prestados (2%) (op. cit., 353). En el corpus solo hay un 3% de mezcla de lenguas intraoracional un porcentaje muy bajo (op. cit., 344). Esto demuestra, según Shin, que la competencia es la causa responsable de la mezcla en los niños, así como “el gran poder de la escuela” sobre la elección de lengua (op. cit., 357).

Navés, Miralpeix y Celaya (2005) también realizan un estudio en el marco escolar infantil. Ellas estudian la influencia a través de la lengua “crosslinguistic influence” en alumnos multilingües (catalán-español-inglés) de diferentes cursos de primaria y secundaria. Entre otros temas estas autoras estudian los préstamos y las invenciones (por total de

---

<sup>25</sup> Lanza (1992) habla de “loan blends”.

<sup>26</sup> Sarah Shin (2002: 337) usa el término “Intraoracional language mixing”.

<sup>27</sup> Los participantes son niños de primero de primaria, de edades comprendidas entre 6 y 7 años.



palabras y por total de sujetos) con relación al curso escolar que los participantes cursan. Los resultados indican que la frecuencia de los préstamos cae drásticamente después del séptimo curso. Lo mismo ocurre con la media por sujeto, que pasa de 3,5 préstamos por cien palabras en quinto, a 0,1 préstamos por cada 100 palabras en el décimo segundo curso (2005: 120). Las invenciones léxicas son relativamente estables. Estos resultados conllevan a las autoras a la misma afirmación que Shin (2002), es decir que la escuela y el proceso de aprendizaje influye en el uso de préstamos, aunque tienen menos efecto en las invenciones léxicas (op. cit., 123).

Concluyendo, contrastando los casos de estudio individual con los casos de marco escolar, hay que resaltar que éste último no es tan relajado, ya que implica unas normas lingüísticas escolares.

### **3.3. Estrategias compensatorias**

Cuando se produce una laguna léxica, los alumnos, tanto bilingües como estudiantes de una L2, intentan cubrir dicha laguna llenándola de algún modo. Estos mecanismos son llamados por algunos autores como *estrategias comunicativas* EC (Bialystok, 1983; Rababah, 2002), mientras que otros, si se ciñen al problema léxico, es decir, que son utilizadas para compensar la falta de conocimiento léxico, las llaman *estrategias comunicativas compensatorias* ECC (Faerch y Kasper, 1983; Poulisse, 1987, 1993; Liaw, 1996; Dewaele, 1998; González Álvarez, 2004; Salazar Campillo, 2005; Agustín Llach, 2010, 2015, 2016).

Las EC son definidas como “estrategias usadas para resolver los problemas resultantes del conocimiento inadecuado del léxico de la segunda lengua” (Poulisse, 1993: 157/ traducción propia). Hay definiciones más amplias de EC que cubren cualquier intento de alcanzar una meta comunicativa (Bialystok, 1983: 102), o bien más restringidas, teniendo en cuenta al individuo, nativo o no, que experimenta dificultades lingüísticas (Faerch y Kasper, 1983: 36). De todas formas, el objetivo fundamental de las EC es mantener al aprendiz en la comunicación compensando así, las lagunas de vocabulario que pudieran surgir (Agustín Llach, 2016: 1). Un ejemplo de cómo mantener la comunicación, tanto oral como escrita, es usar una palabra de su L1, usar paráfrasis o descripción del concepto (circunloquio), crear una nueva palabra (invención léxica), ya sea desde la generalización (palabras comodín) o aplicando reglas de la L2 a una base de la L1, etc. (ibíd.).

#### *3.3.1. Taxonomías de las estrategias comunicativas compensatorias*

Hay diferentes taxonomías de las EC, entre ellas las de Tarone (1977), Bialystok (1983), Faerch y Kasper (1983). La primera en clasificar las EC fue Tarone, las dividió en cinco grupos: inhibición, paráfrasis, transferencia de la L1, llamada de ayuda y mímica (op. cit., 1983: 65). Poulisse (1987: 142) las divide en estrategias de anulación o reducción y en estrategias de logro o compensación. En las primeras el hablante evita el mensaje en parte o en su totalidad, mientras que las segundas son empleadas por el hablante para alcanzar

el objetivo. Estas estrategias de logro se pueden dividir en EC de recuperación y ECC (Faerch y Kasper, 1983: 45-53). Éstas últimas son las analizadas en el presente estudio (ver clasificación en la tabla 6).

Las ECC son usadas en la producción de léxico alternativo cuando se efectúa una laguna léxica, reemplazando los términos que no se hallan en su meta comunicativa original (Poulisse, 1993: 179). Esa laguna léxica puede ser debida a que el estudiante no tenga el ítem en cuestión en su lexicón, o a que ha perdido el acceso (op. cit., 1993: 178).

Existen diferentes taxonomías de las ECC que varían ligeramente entre sí, como el caso de Tarone (1977: 198) que su taxonomía se basa en cinco tipos de EC, dos de los cuales son ECC. Este autor los llama paráfrasis y transferencia consciente. Dentro del primer tipo se encuentran las aproximaciones semánticas, las palabras cognadas y los circunloquios, mientras que en el segundo tipo se hallan las traducciones literales o calcos y los cambios de lengua. Faerch y Kasper (1983: 53) divide las ECC en seis tipos, tales como cambio de código, transferencia inter o intralingüística, generalización, neologismos y reestructuración. Bialystok (1983: 105-106) desglosa las ECC en dos tipos según se basen en la L1 o en la L2, de esta forma en el primer grupo estarían los cambios de código, los extranjerismos, y las traducciones literales, es decir, los calcos. En el grupo basado en la L2 se encuentran las palabras con contigüidad semántica, la descripción del concepto y las palabras cognadas, en otras palabras, aproximación semántica, circunloquios y palabras cognadas. Dörnyei y Kormos (1998: 365) siguen las líneas de Poulisse (1983) pero añaden un subtipo lexical llamado “microreconceptualización” que envuelve la macro y la microreconceptualización, aunque solo afecta a una unidad preverbal, es decir a una idea que se quiere verbalizar. En este subtipo estarían los circunloquios y las palabras cognadas.

En el presente estudio se utilizan básicamente las taxonomías de Poulisse (1983), la cual agrupa las ECC en tres grandes tipos: *sustitución*, *sustitución plus* y *reconceptualización* (1993: 180-181) (ver tabla 6). La primera se basa en reemplazar un ítem por uno relacionado (aproximación semántica o formal, palabra comodín) o por el mismo en la L1 (cambio de código, préstamo). El segundo selecciona un ítem de la L1 y se aplican características morfo-fonológicas de la L2 (calcos, cognados y extranjerismos). La tercera, estrategia de reconceptualización, es un cambio en el mensaje preverbal que involucra más de un ítem simple, el hablante puede añadir más información para facilitar la comprensión (circunloquio y palabra cognada semántica).

### 3.3.2. Estrategias comunicativas compensatorias en estudiantes bilingües

Particularizando en los diferentes tipos de ECC, resaltar estudios específicos sobre algunas de dichas estrategias en participantes bilingües: como el estudio de Ringbom (2001) de palabras cognadas en estudiantes fineses de inglés, o el de Mutta (2014) en estudiantes fineses de francés; el de Arteaga y Llorente (2012) sobre circunloquios en estudiantes de español en diferentes países, o el Kambanaros et al. (2013) en escolares

greco-chipriotas; el de Odlin y Jarvis (2004) sobre palabras comodín en estudiantes fineses de inglés; el estudio de Ringbom (2001) sobre calcos en estudiantes fineses, o el del mismo autor (2013b) sobre calcos en bilingües en general; el de Navés et al. (2005) sobre préstamos e invenciones léxicas, o el de Greene et al. (2012) sobre préstamos y cambios de código en escolares bilingües hispano-ingleses; y por último el de Agustín Llach (2010) sobre aproximaciones semánticas en escolares españoles estudiantes de inglés.

Particularizando en las ECC en niños de edad escolar, hay que puntualizar algunas diferencias con respecto a los adultos: la inconsciencia de los escolares con respecto a su falta de vocabulario y la reducción del significado (Agustín Llach, 2010: 531). Otra diferencia es que las ECC usadas por los niños son mayoritariamente interlingüísticas y tienen relación con la edad (Celaya y Torras, 2001: 10 y 12). Las invenciones lexicales son, también, una diferencia entre los niños y los adultos (Clark, 1980: 4; Celaya y Torras, 2001: 10). Los niños emplean significados y formas diversas para sus creaciones, ya que su vocabulario es pequeño y su lexicón cambia día a día. La mayor parte de las creaciones léxicas de los niños bilingües son agentes e instrumentos (Clark, 1980: 15). Un ejemplo es el estudio de, Girard Lozano que halla en un niño bilingüe de cuatro años que las estrategias más usadas son frases alternativas, calcos y falsos cognados (1980: 199).

En cuanto a la frecuencia y tipos de ECC usadas por escolares, Navés, Miralpeix y Celaya (2005: 127) analizan los préstamos y las invenciones léxicas en diferentes cursos de primaria y secundaria. Estas autoras muestran en su análisis que no descienden las ECC estudiadas, sino que son relativamente estables a través de los cursos. En cambio, otro estudio en tres grupos de escolares de edades distintas concluye que los préstamos se reducen en el paso de los cursos (Celaya y Torras, 2001: 8), pero el número de calcos y cognados aumenta en el grupo de más edad. Muy parecido es el estudio de Agustín Llach (2015) sobre dos grupos de escolares, uno en el último curso de primaria y otro en el último curso de secundaria. Esta autora halla que mientras que los préstamos, los calcos y las confusiones semánticas descienden con la edad, no lo hacen las selecciones erróneas y las palabras cognadas, estas últimas son la estrategia más usada a final de secundaria (op. cit., 114). En otro estudio de la misma autora sobre niños bilingües en edad escolar, Agustín Llach (2010: 535) encuentra que las ECC más usadas son los préstamos, seguido de extranjerismos y calcos. Esta autora también encuentra aproximaciones formales y semánticas, pero en menor número. También en un estudio sobre dos grupos de niños bilingües grecochipriotas, uno de edad preescolar y otro en el primer año de escuela, Kambanaros et al. (2013: 193) hallan que los niños usan circunloquios, cuando no poseen la palabra en su lexicón. Los de menos edad usan circunloquios con más palabras, según los autores, este hecho demuestra que los niños mayores resuelven mejor el problema de falta de vocabulario.

## 4. Resultados principales de la investigación

Los principales resultados se muestran atendiendo a las cuatro preguntas de investigación formuladas. Hay que decir que todos los resultados, tanto principales como secundarios, se encuentran de forma detallada en los artículos publicados (ver anexo).

### 4.1. ¿Qué fenómenos principales de contacto de lenguas se dan en las producciones en español de los escolares bilingües fino-españoles?

El campo de las lenguas en contacto cubre todas las consecuencias lingüísticas del contacto de las lenguas en cuestión, es decir, no solo interferencias si no también simplificaciones y diferentes tipos de reestructuraciones que afecta los resultados del contacto (Winford, 2003: 10). Después del análisis de las producciones en español de los escolares bilingües fineses-españoles, tanto escritas como orales, los fenómenos de contacto de lenguas que sobresalen cuantitativamente son los siguientes: interferencias morfosintácticas, préstamos ocasionales, calcos y otros resultados influenciados por el contacto bilingüe englobados como estrategias comunicativas. También se han hallado, en menor número, aunque no se han analizado en este estudio interferencias fonéticas y cambios de código.

#### 4.1.1. Interferencias

En este estudio se hallaron un total de 405 interferencias, producidas por influencia del finés (ver tabla 1), sobresalen las de tipo morfosintáctico (65,18% del total), las cuales han sido analizadas en el artículo III. Mencionar que las consideradas léxicas han sido analizadas en el artículo I y se exponen sus resultados en el apartado 4.1.2., mientras que las fonológicas no han sido analizadas en ninguna publicación. Respecto a estas últimas, añadir algunos datos de interés: la mayor parte son consecuencia de la no existencia del finés del fonema [ɸ], es decir, el fonema palatal lateral. De las 70 interferencias fonológicas halladas, 54 (77,1%) se corresponden con dicha interferencia, resultando ser alófonos del tipo [j], [i], [l] o bien la simple omisión de dicho fonema. Las restantes interferencias fonéticas halladas fueron muy variadas destacando el caso de [r] por [r], o viceversa. La causa de esa alta aparición, a parte de la influencia del finés hay que buscarla en el tipo de test que se pasó, ya que se basaba en una imagen donde aparecían dibujos cuyos nombres contenían ese fonema.

	Morfosintácticas	Fonológicas	Léxicas	Total
2013	104	45	24	173
2014	160	25	47	232
Total	264	70	71	405

Tabla 1. Número total de interferencias halladas, según el tipo. Nota: reproducción del artículo III, pág. 269)

Centrándonos en las interferencias morfosintácticas, objeto de estudio en el artículo III, se analizaron las cuatro más numerosas. El mayor número se deben a errores en el uso

del género (ver tabla 2), seguidas de las que tienen relación con el verbo, ya sea por el verbo en sí usado o por el modo verbal. En tercer lugar, se encuentran las interferencias relacionadas con el uso de las preposiciones y en cuarto lugar las interferencias de omisión del artículo.

	errores de género	Omisión del artículo	Preposiciones	Verbos	Otros	Total
2013	34	19	19	16	16	104
2014	46	14	29	45	36	160
Total	80	33	48	51	52	264

Tabla 2. Interferencias halladas según tipología y año en números totales. Nota: reproducción del artículo III, pág.270)

Las interferencias nombradas anteriormente se pueden considerar influencia del finés, puesto que en dicha lengua se caracteriza, entre otras cosas, por:

- La ausencia de género (Karlsson, 1987: 13), por tanto, la asignación de género a los sustantivos es una cuestión marcada, para los escolares fineses-españoles, y esto repercute en que es infrecuente, más complejo y difícil de aprender (Winford, 2003: 231).
- Las características del verbo *olla*, el cual coincide con los significados de los verbos ser, estar, haber y tener. Especificar que dicho verbo tanto se usa para el significado del verbo ser y estar, también como verbo auxiliar, es decir como el verbo haber, o bien como el verbo tener añadiendo la desinencia del caso adhesivo al sujeto (Karlsson, 1987: 66).
- Poca cantidad de tiempos verbales, comparándolo con el español, según Karlsson (1987: 130) el finés solo tiene cuatro tiempos en el indicativo: presente, imperfecto, perfecto y pluscuamperfecto. El finés en pretérito solo posee tres formas: el imperfecto, que se usa para una acción que ha tenido lugar antes del momento de lo que se habla, el perfecto, para acciones que de alguna manera todavía son válidas en el momento en que se habla, y el pluscuamperfecto para acciones que han tenido lugar en cualquier punto anterior temporal en el pasado (Karlsson, 1987: 130-135). Detallar la no existencia de tiempo futuro en la lengua finesa, para el cual se usa el presente (op. cit., 130).
- La ausencia de preposiciones, por lo que se denomina como una lengua de "preposiciones cero" (Jarvis y Odlin, 2000: 22). Aunque en el finés hay algunas preposiciones, es más común el uso de posposiciones, añadiendo desinencias de caso a las palabras (Karlsson, 1987: 13; Ringbom, 1987: 20).
- La ausencia de artículos, la función de éstos es a menudo expresada por el orden de las palabras (Karlsson 1987:13).

Los errores interferenciales de género son los más abundantes en este estudio (ver tabla 2). Dichas interferencias, al ser analizadas, se subdividieron en tres clases: de discordancia entre artículo y nombre, de discordancia entre nombre y adjetivo y de

discordancia entre el nombre y el pronombre usado para sustituirlo (ver artículo III, pág. 272). Los más abundantes son los de discordancia entre artículo y nombre, con un total de 53 (66,2%). La causa principal es debida a la complejidad por marcación de la combinación de dos interferencias finas como la ausencia de género y la de artículos (ver ejemplo 1). Hay que aportar que en el caso de los errores de género es imposible saber con rotundidad si el error es de asignación de género en el sustantivo o de concordancia. Aunque existe una relación entre el error y el patrón finés, la falta de experiencia de los escolares en este terreno, ya que es una categoría gramatical nueva, hace difícil predecir que sea exclusivamente una influencia directa del finés.

(1)	(...)	para	<i>el</i>	<i>cigüeña</i>	en	<i>el</i>	<i>chimenea</i>
	(...)	PREP	ART.DEF.M	cigüeña-F.SG	PREP	ART.DEF.M	chimenea-F.SG
	(...)	para	la	cigüeña	en	la	chimenea

2013TM-2.2

El segundo tipo más numeroso es la discordancia en género entre nombre y pronombre (21,2%) seguido de la discordancia entre nombre y adjetivo (12,6%). Matizar que ambos tipos aumentan, en el periodo analizado, en las composiciones en español de los participantes. La causa primordial es la evolución de la complejidad narrativa y descriptiva de los alumnos, ya que éstos a lo largo del tiempo usan una variedad mayor de partículas y palabras como adjetivos y pronombre clíticos. El resultado final de estas interferencias es una simplificación en el sistema flexional con la no distinción del género (cfr. Klee y Linch, 2009: 268; Sijs, 2005: 186, citado por Muysken, 2010: 21; Montrul, 2007: 23) y una réplica gramatical del patrón de la lengua dominante como mecanismo de transferencia (Heine y Kuteva, 2005: 79; Matras, 2012: 27).

En cuanto al uso erróneo de tiempos verbales, el segundo tipo más numeroso de interferencias morfosintácticas (ver tabla 2). Dentro de este tipo de error hay que destacar el uso erróneo del verbo ser-estar-haber-tener que todos ellos coinciden con el verbo *olla* finés (43,13%). La mayor parte de éstos, 13 de 22, es decir, un 59%, han sido casos de utilizar el verbo estar por el ser (ver artículo III, pág. 275), seguido por un 18,2% del uso del verbo haber por el estar. Por tanto, hay que mencionar un número significativo del uso innovador del verbo estar al igual que el estudio de Salazar (2007: 345).

Respecto a otros errores hallados sobresale el caso del uso del presente por el pretérito (17,64 %); (ver artículo III, pág. 276). Este caso es un tipo de simplificación, dándole al presente de indicativo un nuevo uso ya sea para acciones futuras o pasadas (Heine y Kuteva, 2005: 44; Klee y Linch, 2009: 269; Delgado Díaz y Ortiz López, 2012: 175). Hay que señalar que el presente es una forma no marcada, mientras que el pasado sí lo es (Larsen-Freeman y Long, 1994: 99). El error comentado se ha observado en unos determinados participantes, lo que conlleva la existencia de una gran variación individual (Ringbom, 1987:63; Odlin, 1989: 42; Restrepo, 2001: 448; Mutta, 2014: 307).

Por último, en cuanto a verbos, se ha encontrado el uso de formaciones perifrásticas en vez del uso correcto del pretérito indefinido (9,8%). Dichas construcciones suelen ser frecuentes en producciones en español, sobre todo si el uso denota un proceso (Klee y Linch, 2009: 269). Detallar que se han encontrado casos de calco parcial, utilizando el infinitivo en vez del participio (ver artículo III pág. 277), esto demuestra el uso de estrategias de simplificación (Delgado Díaz y Ortiz López, 2012: 175).

En cuanto a los errores interferenciales en el uso de las preposiciones, se han encontrado un total de 48 casos erróneos en el uso de las preposiciones. Éstos se han dividido en tres tipos: en el uso de una preposición errónea, en la omisión de la preposición y en la incorporación de una preposición en una construcción que no lleva dicha palabra.

El error mayoritario es el uso de una preposición errónea en vez de la correcta, seguido por la omisión de la preposición. Analizando el primer caso, el uso erróneo de una preposición, han sobresalido los casos resultantes de calcos en finés (ver ejemplos y discusión en el artículo III, pág. 279). Los casos de omisión son los segundos más numerosos, aunque descienden a lo largo del tiempo, seguidos de la incorporación de una preposición en una construcción que no admite dicha preposición.

Hay que mencionar, con relación a lo dicho en el anterior párrafo, que el hecho de poseer diferente selección de las preposiciones se considera un caso de simplificación (Jarvis y Odlin 2000: 22; Muysken, 2010: 21). También, hay que añadir que la omisión de las preposiciones es una selección no marcada, enfrente del rasgo marcado que es el uso constante de las preposiciones (Romaine, 1995: 225)<sup>28</sup>, además es una categoría no equivalente en el finés, por lo que ésta se pierde (Heine y Kuteva, 2005: 88; Matras, 2012: 27). Por último, especificar que los casos de incorporaciones nuevas no son calcos de la lengua finesa, sino a una desclasificación de dichas preposiciones, es decir, los participantes les dan otra categoría (Heine y Kuteva, 2005: 15).

En cuanto a la última interferencia analizada, la omisión del artículo, se han encontrado un total de 33 casos (ver tabla 2). Dichas omisiones se han dividido en tres tipos: omisión del artículo definido, omisión del artículo indefinido y casos ambiguos en los cuales podría haber encajado ambos tipos de artículos. El tipo más numeroso es la ausencia de artículo definido con un total de 18 casos. Dicho caso suele ser, en la literatura teórica, el caso objeto de más errores por su falta de asociación a una referencia espacial o contextual (Restrepo, 2001: 436; Heine y Kuteva, 2005: 71; Heine, 2012: 133; Matras, 2012: 27). También hay que destacar la dificultad específica del artículo *el* (Clark, 1985: 729; Restrepo et al., 2001: 448). Apuntar que la omisión del artículo es un caso de simplificación (Jarvis, 2002: 416; Heine y Kuteva, 2005: 116; Muysken, 2010: 21). Para finalizar, mencionar un dato de interés, dicha interferencia se concentra en algunos

---

<sup>28</sup> En la lengua española se usa las preposiciones un 75% del tiempo, dato que hace que se considere un aspecto marcado (Romaine, 1995: 225).

participantes, lo que evidencia diferencias individuales, al igual que el estudio de Restrepo et al. (2001: 448).

#### 4.1.2. Préstamos ocasionales (*nonce borrowing*)

Los préstamos ocasionales han sido analizados en el artículo I, cogiendo las palabras o grupos de palabras en finés insertadas en las producciones en español de los escolares bilingües. Entre los dos distintos tiempos de producción se encontraron un total de 61 oraciones en las cuales se identificaron 71 ítems en otra lengua, de los cuales 5 eran claros casos de CC, al no ser palabras simples, si no pequeños fragmentos o frases nominales en finés. Las restantes 66 palabras, eran palabras simples o en los términos de Poplack (2012) 'lone word' o LOLI (lone other language ítem). Posteriormente se analizaron según la teoría de la ya nombrada autora y sus colegas para poderlos clasificar como PO o desestimarlos por considerar que eran CC (Poplack, Wheeler y Westwood, 1989; Sankoff, Poplack y Vanniarajan, 1990; Poplack, Sankoff y Miller, 1998; Poplack y Meechan, 1998; Poplack, 2012, entre otros).

Como se puede ver en la tabla 1 de estas palabras simples, 12 son casos ambiguos conforme al marco teórico establecido por (Poplack, 1998: 128). La totalidad de esos 12 casos se hallan flexionados en finés. Las inflexiones encontradas corresponden a diversos casos como plural, inesivo, adhesivo, ilativo, o casos verbales de tiempo y persona (ver artículo I, pág. 211). Posteriormente se analizaron los casos ambiguos uno por uno para identificar su pertenencia o no al tipo PO, tal como sugiere Poplack (ibíd.).

Total	71 (0,47%)
CC no ambiguos	5 (0,03%)
PO no ambiguos	54 (0,35%)
PO ambiguos	12 (0,07%)

Tabla 3. Número total de ítems simples (LOLI) y porcentaje por palabras producidas. Nota: reproducción del artículo I, pág.199.

Para su identificación como PO se ha tenido en cuenta diferentes características. En primer lugar, que fuera un solo ítem, ya fuera una palabra simple o compuesta (Sankoff, Poplack y Vanniarajan, 1990: 80; Poplack, 2012: 646). En segundo lugar, que estuviera integrado en la lengua receptora morfológica y sintácticamente<sup>29</sup> (Poplack, et al. 1989: 403; Sankoff, Poplack y Vanniarajan, 1990: 71; Halmari, 1997: 18; Poplack, 2001: 3; Poplack, 2012: 644-645). En tercer lugar, el tipo de palabra, ya que normalmente son palabras de contenido, es decir, sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios (Appel y

<sup>29</sup> Hay que decir que la mayor parte del corpus consta de tests escritos, por lo que la integración fonológica no se ha tomado en consideración, al igual que Halmari (1997:18), la cual también aporta que los bilingües no suelen integrar fonológicamente. Sankoff et al. (1990:95) dice que los bilingües presentan variedad fonológica en los PO.



Muysken, 1987: 170-171; Poplack, Sankoff y Miller, 1988: 63; Sankoff et al., 1990: 77; Halmari, 1997: 55; Muysken, 2000: 73), predominando los primeros. La cuarta característica tenida en cuenta ha sido la frecuencia, en que se presentaba, tanto en el participante, como en el grupo de participantes, de esta forma poder identificar si era una palabra frecuente o no en esa comunidad (Poplack et al., 1988: 50; Sankoff et al., 1990: 71; Dolitsky, 2000: 1401; Jones, 2005:14 Poplack, 2012: 647). Hay que mencionar la dificultad a la hora de distinguir un CC de un préstamo en el nivel de una palabra simple, en concreto, en los casos ambiguos (Poplack et al., 1988: 52; Sankoff, Poplack y Vanniarajan, 1990: 74; Poplack y Meechan, 1998: 136; Turpin, 1998: 222; Shin, 2002: 338; Treffers-Daller, 2005: 478).

En cuanto a los PO no ambiguos, después del análisis exhaustivo (ver artículo I), se evidencia que hay 54, que son claramente ítems aislados. De estos 54, 32 ítems están rodeados de la lengua base, el español, 27 a final de oración y el resto a principio de oración.

En cuanto a integración, satisfacen las normas morfosintácticas de la lengua receptora. El ítem finés usado, está en la forma básica (nominativo), llenando la laguna sintáctica más fácilmente al igual que la palabra nativa (Eze, 1998: 199; Sankoff et al., 1990: 76; Dolitsky, 2000: 1399). Los PO van muchas veces acompañados de elementos integrativos (ver ejemplo 1), como puede ser un determinante. En el ejemplo (2) se muestra como el determinante artículo *el* está integrado incluso concordando en género, ya que se ha atribuido a *nurmikko* el género masculino por terminar en “o”. Señalar que otras veces, para facilitar la integración se opta por la omisión del determinante, conocido como determinante cero.

(2)	(...)	como	el	<i>nurmikko</i>	se mov-ia	much-ísimo
		COM	ART	césped-NOM.SG	moverse-P.IM.3SG	mucho-SUP
	'(...)	como	el	césped	se movía	muchísimo'
						(2013 KT-3.3)

En cuanto a los determinantes integrativos hallados sobresalen los artículos definidos (46%), siendo el más usado *el*, con un total de 18 casos (36% de la totalidad), les siguen los artículos indefinidos (32%) y otros determinantes (4%). El resto se corresponde con ausencia de determinación.

Según el tipo de palabra gramatical, son los sustantivos la categoría más usada por los participantes de este estudio (75,75%), debido a su alto contenido léxico (Haugen, 1950: 224; Poplack et al., 1988: 63; Thomason y Kaufman, 1988: 73), seguido de los adjetivos (6,6%) y verbos (6,6%). Otros tipos de palabras entre las que están los adverbios representan un 9,09%. Si se analiza por la totalidad de las palabras escritas, el porcentaje es significativo con un 0,33% de los sustantivos, seguido por un 0,03 % de los verbos y adjetivos. Recaltar que la totalidad encontrada son palabras de contenido, coincidiendo con otros estudios (Appel y Muysken, 1987: 170-171; Poplack, Sankoff y Miller, 1988: 63; Poplack et al., 1989: 393; Sankoff et al., 1990: 77; Halmari, 1997: 55, Muysken 2000: 73).

Atendiendo a la frecuencia los datos muestran que un 51,57% de los participantes del corpus escrito han producido palabras sueltas en finés, dentro de oraciones en español. Un número significativo solo producen un PO, por ejemplo, en los datos del 2013 el 72,7% de los participantes con PO solo insertaron un ítem en finés. El resto insertaron dos o tres. Los datos indican que los PO se concentran en ciertos participantes (el participante 2014M.anT-4.8 insertó ocho PO, dicho número corresponde a un 6,4% de las palabras producidas). Hay que puntualizar que dicha concentración tiene una relación directa con la competencia lingüística en español del participante en cuestión.

Analizando la frecuencia de los PO aparecidos, sobresale *kellari*, seguido de *hirvi*, *pyörremyrsky*, *pöllö*, *kotka*, etc. (ver tabla 2). La palabra *kellari*, estaría cerca de convertirse en un préstamo establecido según Poplack (2012: 646), ya que esta autora considera que cuando un PO aparece 10 veces, efectuado por 10 hablantes diferentes, se puede considerar un préstamo establecido. El resto de casos estarían lejos de llegar a ser préstamos establecidos.

Palabra	Número de veces	Número de participantes que la produjeron
<i>kellari</i>	10	9
<i>hirvi</i>	7	6
<i>pyörremyrsky</i>	5	5
<i>pöllö</i>	3	3
<i>kotka</i>	2	2
<i>hevossuoja</i>	2	2
<i>nosturi</i>	2	2

Tabla 4. Número total del mismo caso por participante. Nota: reproducción del artículo I, pág. 210)

El porqué de la frecuencia más alta de los PO mencionados se debe a la no existencia de la misma palabra o equivalente satisfactorio en la traducción a la otra lengua (Sankoff et al., 1980: 85; Lauttumus, 1990: 6; Hasbún, 2001: 61; Tervela-Pirkanen, 2003: 373), en este caso en el español. El caso con una frecuencia más alta, *kellari*, se debe a que la posible traducción por *sótano* o bien *bodega*, no encaja con la imagen mental que tienen los niños fineses (ver artículo I pág. 210). Por la razón mencionada, los participantes sienten que la palabra utilizada no es la adecuada y utilizan un préstamo (Lauttumus, 1990: 6). En el anterior caso comentado sería un préstamo de necesidad<sup>30</sup>. El resto de palabras mencionadas en una frecuencia más alta (ver tabla 2) se deben a dificultades de traducción, debido a su composición, junto a un desconocimiento de la palabra equivalente, o bien, como el caso de los sustantivos de animales, al desconocimiento en el contexto español (ver artículo I pág. 210). Estos últimos ejemplos se podrían considerar préstamos de lujo.

<sup>30</sup> Préstamos de necesidad o denotativos son aquellos que sirven para designar productos o conceptos nacidos en un país extranjero, que no poseen su equivalente en la lengua receptora. En cambio, los préstamos de lujo o connotativos son los causados por prestigio o ignorancia y tienen su traducción en la lengua receptora, pudiendo así llegar a ser superfluo e innecesario (cfr. Guerrero Ramos, 1995: 37).

Por lo que respecta a los casos ambiguos encontrados, todos son palabras simples finesas a las que se les ha añadido la desinencia o las desinencias de caso (ver tabla 3), es decir, todo el ítem corresponde a la lengua finesa.

ítem simple + caso

N+ plural	3 ( <i>jotku-t / hevossuoja-t/ kápälä-t</i> )
N+ inesivo	2 ( <i>nosturi-ssa/ syli-ssä</i> )
N+ ilativo	2 ( <i>kellari-in /kellari-in</i> )
V+ tiempo/persona	4 ( <i>löytä-ä/ löytä-ä/ heilutteli-i/ ott-i</i> )
Adj+ adhesivo	1 ( <i>korkea-lla</i> )

Tabla 5. Casos ambiguos de PO según composición. Nota: reproducción del artículo I, pág. 211)

Los casos flexionados encontrados (12) se analizaron uno a uno, como sugiere Poplack (1998: 128), teniendo en cuenta, básicamente, factores de integración y neutralización (Muysken, 1997: 366-371). Los casos flexionados verbales, se hallan flexionados en persona y tiempo, sin estar integrados morfológicamente (ver ejemplo 3). Después del análisis exhaustivo y según la literatura teórica se clasificaron como CC (ver artículo I, pág. 211).

(3)	El	viento	<i>otti</i>	la	casa	con	Dorothy	y	Toto
	ART	viento	coger-PAST.3SG	ART	casa	PREP	Dorothy	CON	Toto
	'El	viento	cogió	la	casa	con	Dorothy	y	Toto'
									(2014MTac-4.7)

Todos los casos hallados flexionados con el morfema del plural se encuentran integrados por determinantes (ver ejemplo 4). Hay un número importante de estudiosos que considera un ítem con un morfema de su misma gramática en plural como un préstamo (Weinreich, 1953: 31; Sankoff, Poplack y Vannirajan, 1990: 80-81; Turpin, 1998:231; Shin, 2002: 356; Appel y Muysken, 2005:173; Treffers-Daller, 2005: 493). Después del análisis, los casos con flexión en plural fueron considerados como PO (ver artículo I pág.212).

(4)	Henry	corre	a	las	<i>hevossuoja-t</i>
	Henry	correr-PRS.3SG	PREP	ART.PL	cobertizos de los caballos
	'Henry	corre	a	las	cuadras de los caballos'
					(2013MT-3.1)

Los cinco casos restantes se encuentran flexionados en los modos inesivo, ilativo y adhesivo. Tres de ellos se encuentran con una duplicación de la función de la preposición, a la vez que poseen un determinante integrativo o bien un artículo definido (ver ejemplo 5). La estrategia de la reduplicación neutraliza y facilita la integración, aunque depende de las lenguas en contacto (Muysken, 1987: 370). Dichos casos se consideraron PO.

(5)	Todos	se escondieron	al		<i>kellari-in</i>
	todos	esconderse-P.INDF.3PL	PREP.ART		sótano-ILL.SG
	'Todos	se escondieron	en el		sótano'
					(2013MT-4.2)

De los dos casos restantes flexionados en los casos declinados, uno es un adjetivo flexionado en adhesivo (ver ejemplo 6), el cual no posee ningún determinante, pero sí un modificador, hecho que hace que se neutraliza (Muysken, 1987: 370) (ver artículo I pág. 215). El otro caso, declinado en inesivo, se encuentra separado por una coma, por lo que no tienen ningún elemento integrador y se considera un CC (ver ejemplo 7).

(6)	El	va	muy	<i>korkea-lla</i>
	Él	ir-PRS.3SG	muy	alto-ADE.SG
	'Él	va	muy	alto'
				(2014MTan-5.2)

(7)	Iba	a	una	casa	en	una	antenna,	<i>nosturi-ssa.</i>
	ir-P.IM.3SG	PREP	ART.INDF	casa	PREP	ART.INDF	antena,	grúa-IN.SG
	'Iba	a	una	casa,	a	una	antena,	a una grúa.'
								(2013KC-2.4)

#### 4.1.3. Estrategias comunicativas compensatorias

Los calcos es un fenómeno resultante del contacto de lenguas, a la vez este fenómeno, según el enfoque que se le dé, se puede clasificar como una estrategia comunicativa compensatoria ECC. En este caso de estudio, después de la búsqueda de calcos en los datos recogidos, se encontraron un abanico muy amplio de dichas estrategias, por lo que se decidió incluirlas como un resultado del contacto de lenguas de los niños bilingües en el aula.

Los resultados hallados, después de haber efectuado una clasificación propia, aunque basándose mayoritariamente en la taxonomía de Poulisse (1993), han sido analizados teniendo en cuenta los tipos de ECC encontradas (ver tabla 6), las cantidades de cada tipo, así como la variación a través de los grados cursados. De esta forma quedaron clasificadas según se muestra en la tabla 6, atendiendo a ECC de reconceptualización, de sustitución y de sustitución plus.

Estrategias comunicativas compensatorias		Definición	Ejemplos hallados
ECC de reconceptualización	Circunloquio	Es la descripción de las características o elementos del objeto o acción (Tarone, 1983:62, Poulisse, 1987:143)	<i>...una pantalla donde dice cuantas horas ha hecho.</i> (2013 OK-2c) (por marcador)
	Palabra cognada semántica	Creación de una palabra compuesta (2 ítems) no existente en la L2 (Dörnyei, 1998:361). Se suele traducir uno de los dos ítems.	<i>la punta del tornado</i> (2013MT.an-6.1) (por ojo del huracán, en finés "pyörremyrskyn keskipiste")
ECC de sustitución	Palabra comodín	Generalización de un ítem léxico a contextos donde es requerida una palabra específica (Dörnyei, 1998:360).	<i>pájaros</i> (2014KT.an-5.2) (por búho), <i>animal</i> (2013 OK-2a) (por reno)
	Aproximación semántica	Confusión entre dos palabras de la L2 que poseen similitud semántica (Agustín Llach, 2010:532, Dörnyei, 1998:359).	<i>se miraba más gris</i> (2014MT.an-6.2) (por "se veía"), en la <i>competencia</i> (2014OM-5/6) (por competición)
	Aproximación formal	Confusión entre dos palabras de la L2 las cuales son similares según la forma (Agustín Llach, 2010:532.)	<i>...a su marida</i> (2013MT-3.1) (por esposa, cfr. con "marido")
	Cambio de código/préstamo	Inserción de una palabra de la L1 en la sintaxis de la L2 (Celaya y Torras, 2001:7).	<i>...el nurmikko se mov-ia...</i> (2013 K.T-3.3.) (por césped)
ECC de sustitución plus	Extranjerismos	Adaptación de una palabra de la L1 a la L2 fonológica y morfológicamente (Dörnyei, 1998:360).	(no se han encontrado)
	Cognado gramatical transparentes	Creación de una palabra no existente en la L2 (Poulisse, 1987:143). Es posible identificar el significado.	<i>cameleont</i> (2014KC.ac-6.3) (por camaleón), <i>biciclistando</i> (2013 OK-3b) (por yendo en bicicleta)
	Cognado gramatical opaco	Creación de una palabra no existente en la L2 (Poulisse, 1987:143). No es posible identificar el significado.	Hay un <i>nejiko</i> (2013OK-2c), parece un poco <i>tandal</i> (2014OM-4a)
	Calcos	Traducción literal de un término con características semánticas de la L1 con los significantes de la L2 (Alberdi Larizgoitia, 2010:15).	Estuve <i>planchando</i> a Mika mucho tiempo (2013KT-4.4) (por acariciando, en finés "hyväillä")

Tabla 6. Clasificación, definición y ejemplos de los tipos de ECC halladas. Nota: reproducción del artículo II, sección 3.

Se encontraron un total de 340 casos de ECC (0,22 ECC por cada 100 palabras producidas). Los resultados arrojan unas estrategias más usadas que otras (ver artículo II, sección 4.1), siendo el tipo de sustitución, es decir, reemplazar un término de la L2 por uno de la L1 (Poulisse, 1993: 180-181), el más usado con 240 casos (70,6% del total). Observando la figura 1, donde se hallan la suma de las ECC halladas en las dos recogidas de datos (2013 y 2014), sobresale la palabra comodín con un total de 91 casos, seguida

del cambio de código/préstamos (71), recordar que ambos tipos son de sustitución, y en tercer lugar la aproximación semántica (47).

Las palabras comodín<sup>31</sup> más usadas son *persona* (15 veces por ‘médico’, ‘enfermero’, ‘deportista’, ‘corredor’, etc.), *niño* (12 veces, por ‘deportista’, ‘corredor’, ‘ciclista’, etc.), *algo* (11 veces, por ‘cronómetro’, ‘disco’, ‘pértiga’, etc.), *pájaro* (8 veces, por ‘búho’, ‘águila’, ‘cigüeña’). En cuanto a préstamos y cambios de código, se hallaron un total de 71 casos, precisa mencionar que la mayor parte (66) se consideran préstamos ocasionales (ver gráfico 1) y no se encuentran, o no son usuales, en el contexto español (ver artículo I, pág. 209-210). Las aproximaciones semánticas se encuentran en tercer lugar (47), mientras que las formales aparecen en quinto (31), detrás de los circunloquios (ver ejemplos en el artículo II, sección 4.1).

Una de las razones por las que las estrategias de sustitución se usan más que otras es que implican menos esfuerzo que las de reconceptualización (Poullisse, 1993:186). Hay que decir que los escolares con menos competencia suelen usar las ECC de sustitución, mientras que las de sustitución plus y reconceptualización son usadas por alumnos con más competencia, debido a que se necesita un esfuerzo de procesamiento (op. cit., 182).

Hay que resaltar que en cuarto lugar aparece una estrategia que no pertenece al tipo de sustitución, sino a la de reconceptualización, como es el caso del circunloquio (ver figura 1). Para usar los circunloquios, los alumnos tienen que dominar en cierto grado su L2 para poder describir el objeto o hecho, como puede ser el caso de los bilingües. Detallar que a pesar del número de circunloquios encontrados (36), las estrategias de reconceptualización no son numerosas en su total (11,1%). Resaltar que solo se hallaron dos cognados semánticos, debido en parte al grado de dificultad que comporta reconceptualizar<sup>32</sup> uno de los dos términos de los que se compone (ver ejemplos en artículo II, sección 4.1).

En cuanto a las ECC de sustitución plus, hay que diferenciar los extranjerismos del resto, ya que de estas estrategias no se encontró ningún ejemplo, debido al contexto escolar bilingüe y a la tarea requerida. Por otra parte, hay un número notorio de cognados gramaticales y calcos (62). A cerca de los cognados gramaticales tienen relación con la capacidad inventiva de palabras de los niños de las edades analizadas (Clark, 1980: 5). La subdivisión de cognados opacos, aquellos que por la palabra en sí no permite deducir su significado (ver ejemplo 8), fue una aportación propia, diferenciándolos así de los transparentes (ver el ejemplo 9), los cuáles son comprensibles tanto desde la lengua española como de la finesa. Puntualizar que del primer tipo se encontraron 14 casos y 18 del segundo.

---

<sup>31</sup> También llamadas *all-purpose words* (Dörnyei, 1995: 58) o generalizaciones (Poullisse, 1987: 146; Faerch y Kasper, 1983: 47).

<sup>32</sup> Una reconceptualización conlleva un análisis del término, una descomposición y una nueva recombinación (Dörnyei y Kormos, 1998: 365).

(8) ... Trajo un *cameleont* (2014KC.ac-6.3) (por camaleón)

(9) No sabía de que *gatecora* pertenecía (2013 KC-4.2) (posiblemente por categoría)

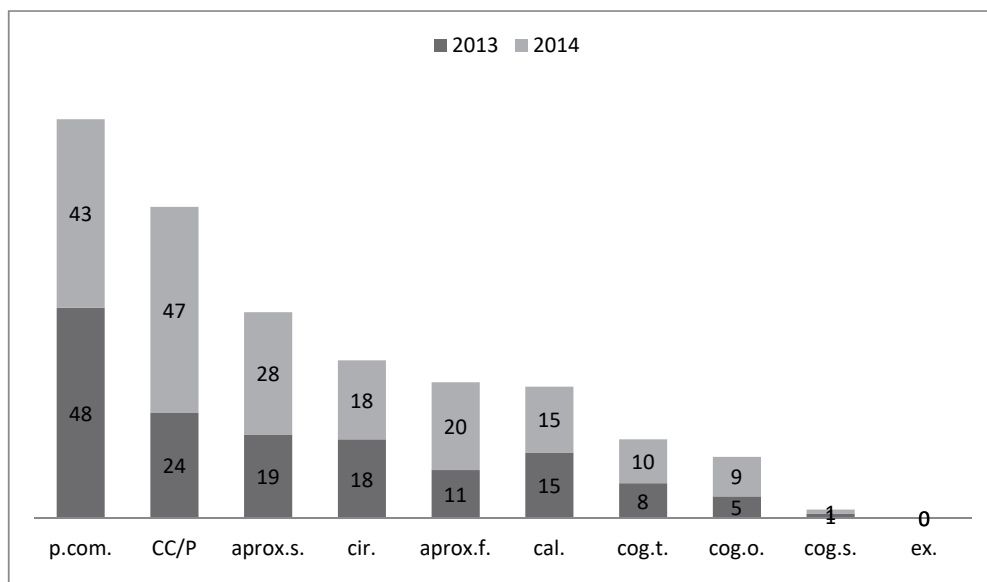


Figura 1. Número total de ECC halladas según tipo y año (p.com= palabras comodín, CC/P= cambios de código y préstamos, aprox.s.= aproximaciones semánticas, cir. = circunloquios, aprox.f.= aproximaciones formales, cal.= calcos, cog.t= cognados transparentes, cog.o.= cognados opacos, cog.s.= cognados semánticos, ex. = extranjerismos). Nota: adaptación del gráfico aparecido en el artículo II, sección 4)

Por lo que respecta a los calcos, se encontraron un total de 30, habiendo un ligero descenso según las palabras producidas, desde la primera recolección de datos a la segunda (de 0,3 calcos en el 2013, a 0,15 calcos por 100 palabras producidas en el 2014). Diferenciando los calcos entre semánticos<sup>33</sup> y léxicos<sup>34</sup> se han hallado cinco calcos semánticos y 24 calcos léxicos (ver artículo II, sección 4.1). Mientras que el calco semántico altera el significado de una palabra simple ya existente en la lengua receptora (Gómez Capuz, 2009: 20) (ver ejemplo 10), el calco estructural reproduce la construcción morfológica y el significado de la lengua extranjera, creando un compuesto no existente en la lengua receptora (op. cit., 7) (ver ejemplo 11).

(10) ...gritó muy *duro*. (2013MT-4.1) (por 'fuerte', en finés se usa el término "kova" 'duro')

(11) *el cerdo del dinero* (2013KT-4.2) (por 'hucha', en finés "säästöpossu")

<sup>33</sup> Los calcos semánticos son aquellos que se hallan a nivel de significado (Alberdi Larizgoita, 2010:17).

<sup>34</sup> Los calcos léxicos son aquellos que traducen la estructura interna (Alberdi Larizgoita, 2010: 21).

Los ejemplos evidencian como los escolares bilingües fineses-españoles crean nuevos términos para llevar a cabo la transmisión del mensaje, a pesar de que el resultado final pueda conllevar problemas de comunicación.

## **4.2. ¿Qué evolución sufren los fenómenos de contacto de lenguas a través del tiempo?**

En el presente estudio, en líneas globales, se ha observado un descenso a través del tiempo de los diferentes fenómenos y estrategias halladas. En otras palabras, los fenómenos de contacto han descendido a través del grado cursado. Es fundamental situar este descenso dentro del contexto focalizado en el que se halla, es decir, dentro de un contexto de enseñanza. Hay que tener presente que el indicador básico es el porcentaje por palabras producidas, ya que los textos de los participantes, a través del tiempo, son más largos y complejos. Añadir que a pesar de que el número es menor a través de los años, hay subtipos que tienen un ligero aumento, (ver artículo III, pág. 272) debido a la evolución de la complejidad narrativa y descriptiva de los textos producidos. Para poder precisar más la evolución se pasa a detallar cómo ha sido ésta en los diferentes fenómenos analizados.

### *4.2.1. Interferencias*

Los errores interferenciales hallados, en general, han descendido teniendo en cuenta el número de palabras producidas, pasando de un 2,04% a un 1,6%. Hay un dato que sorprende, que es el aumento en los participantes de sexto curso (en ambos tipos de enseñanza), respecto a los que cursan un grado menor (ver artículo III, pág. 270). La causa hallada es la concentración de un número alto de errores interferenciales en ciertos participantes<sup>35</sup>. Dicha concentración evidencia que la variación individual es un factor a tener en cuenta (Ringbom, 1987; Odlin, 1989; Restrepo, 2001; Mutta, 2014). También hay que tener presente el desarrollo de la complejidad con la que ya escriben los alumnos de final de primaria, utilizando más vocabulario y más recursos lingüísticos, a la vez que también aparecen nuevos errores y construcciones con influencia de su L1 (Agustín Llach, 2015: 122; Verspoor et al., 2012: 258).

Sobre subtipos de interferencias halladas, podemos comentar que, dentro de los errores de género, el aumento de los casos de discordancia entre nombre y adjetivo, y nombre y pronombre, pasando de solo haber un caso en el 2013, a 26 en el 2014. Esto es debido al aumento de la competencia de los participantes, los cuales ya usan muchos más adjetivos y pronombres, pero su falta de experiencia en la concordancia, así como la influencia del finés provoca estos tipos de errores. En cambio, los errores entre artículo y sustantivo han descendido (de 33 en el 2013 a 20 en el 2014).

---

<sup>35</sup> El participante 2014TM-6.2 ha producido unas 4,95 interferencias por cien palabras producidas y el participante 2014TM-5.2 ha alcanzado 8% de interferencias en sus producciones.



En cuanto al uso incorrecto de verbos se ha producido un pequeño aumento, del 0,31% de errores verbales por palabras producidas en el 2013 a 0,35% en 2014. Detallando el tipo de error, como por ejemplo los errores de los verbos que coinciden con el verbo *olla* han descendido según el porcentaje por palabra producida, de 0,17% en el 2013 vs. 0,13% en el 2014. Por tanto, el aumento se debe al uso erróneo de los tiempos verbales, sobresaliendo el uso del presente por el pretérito (ver artículo III, pág. 276)

Por lo que respecta a otros subtipos, los errores con el uso de las preposiciones han descendido (de 0,37 % de las palabras producidas a 0,29%) al igual que las omisiones de los artículos (de 0,37% a 0,14%). En ambos subtipos los errores se concentran en los cursos más bajos.

#### *4.2.2. Préstamos ocasionales (nonce borrowing)*

En el caso de los PO analizados en el artículo I, se ha observado a través del tiempo un descenso en el porcentaje según las palabras producidas. En los textos escritos, éstos han pasado de 0,57% al 0,34%. Teniendo en cuenta el número de textos donde se encuentran PO, también se observa un descenso. En enero del 2013 había un 22,41% de los textos producidos en español poseían algún PO del finés, mientras que en el 2014 había un 16,66%.

En la producción oral, por lo contrario, se ha producido un aumento de PO, pasando del 0,153% en el 2013, al 0,306% en el 2014. Las causas de este dato tienen relación con la variación individual, ya que los PO se concentran en ciertos participantes y el contexto oral, mucho más relajado que el contexto escrito.

Hay que afirmar que los datos dan luz a un aumento de la competencia según aumenta el grado cursado (ver artículo I, pág. 209). Observando los cursos superiores, tanto en el año 2013 como en el 2014 los PO han descendido significativamente, llegando a desaparecer en el sexto curso.

#### *4.2.3. Estrategias comunicativas compensatorias*

Después de analizar los datos, en líneas generales, se aprecia un descenso según las palabras producidas. En enero del 2013 se produjeron 2,94 ECC por 100 palabras producidas, mientras que en noviembre del 2014 se hallaron un 1,90% de ECC en las producciones en español de los escolares bilingües participantes.

Si ponemos el foco en las diferentes ECC halladas también se observa un descenso en la mayoría de ellas (ver artículo II, sección 4.1), tales como los circunloquios, las palabras comodín, las aproximaciones semánticas, los cognados gramaticales transparentes y los calcos. Por otro lado, los cognados gramaticales opacos, las aproximaciones formales y los cambios de código y préstamos aumentan levemente. Mientras que los cognados semánticos se mantienen.

El descenso también es evidente si comparamos los mismos participantes, por ejemplo, los del curso superior en ambas recogidas de datos. De esta forma los alumnos de sexto en el 2014 (que son los mismos participantes que los de cuarto del 2013) han producido menos ECC en todos sus tipos, por ejemplo, las ECC de reconceptualización han pasado de 0,19 % según las palabras producidas al 0,06 %, las estrategias de sustitución de 0,51 % al 0,29 % y las de sustitución plus del 0,23% al 0,06% (ver artículo II, sección 4.2). Hay que apreciar, a pesar del descenso global, que las estrategias de reconceptualización, en el 2014, han pasado a usarse más que las de sustitución plus. Este dato confirma que las estrategias de reconceptualización necesitan más términos cognitivos que se adquieren a lo largo del tiempo (cfr. Agustín Llach, 2010: 533).

Comparando los tests orales con los escritos, estos últimos han sufrido un leve aumento respecto, mientras que en los primeros se ha producido un descenso. Este leve aumento no era de esperar, puesto que en las tareas escritas conlleva la reflexión y la autocorrección. Centrándonos en la última recogida de datos (2014) la mayor parte de las ECC se hallan en los cursos más bajos (cuarto y quinto) y descendiendo considerablemente en sexto.

A pesar del descenso observado, hay que recalcar que la mayoría de las ECC encontradas se concentran en los mismos participantes y el leve aumento en la tarea escrita se debe a la intensa producción de algunos de ellos. Recalcar que la variación individual en contextos bilingües es notable (Ringbom, 1987: 63; Odlin, 1989: 42; Restrepo, 2001: 448; Klett, 2004: 171; Mutta, 2014: 307), así como la personalidad del hablante respecto al uso de ECC (Poullisse, 1987: 149).

Finalizando, se ha observado un descenso de las ECC en los grados superiores que demuestra que la competencia lingüística influye en el uso de las ECC (Bialystok, 1993: 115; Agustín Llach, 2010: 536; Poullisse, 1987: 149; Singleton y Little, 1991: 76; Salazar Campillo, 2006:13).

### **4.3. ¿Existen diferencias entre los dos tipos de enseñanza bilingüe analizados en relación con los fenómenos de contactos de lenguas hallados?**

En ambos puntos de recogida, EB y M, tanto las interferencias, los PO y las ECC han descendido a través del tiempo, demostrando que la competencia de los participantes ha mejorado. Se observan diferencias cuantitativas entre los dos tipos de enseñanza, tanto en números totales como en porcentaje según las palabras producidas, a pesar de que algunas diferencias no son significativas estadísticamente. Hay que detallar que en los tres bloques analizados se han hallado diferencias.

#### *4.3.1. Interferencias*

En cuanto a interferencias, el porcentaje es menor en EB que en M en los dos momentos de recogida de datos (ver tabla 7), así como el descenso efectuado en EB, comparando los

datos del 2013 y los del 2014, es mayor (43,7% vs. 29,6% en M). A pesar de lo dicho, la diferencia en los descensos habidos en los dos tipos de enseñanza no es significativa<sup>36</sup>.

	M		EB	
	<i>total</i>	<i>l/p</i>	<i>total</i>	<i>l/p</i>
2013	50	2,7%	54	1,6%
2014	131	1,9%	29	0,9%

Tabla 7. Número y porcentaje de interferencias halladas, según el tipo de enseñanza. l/p= interferencias según palabras producidas. Nota: adaptación de la tabla del artículo III, pág. 270.

Detallando curso por curso, también se observa, en líneas generales, la tendencia descendente al analizarlo según el porcentaje por palabras producidas (ver artículo III, pág. 270). Mientras que en el año 2013 la diferencia entre tipos de enseñanza es significativa<sup>37</sup>, no ocurre lo mismo en la muestra del año 2014<sup>38</sup>, por tanto, las diferencias se han homogeneizado con el tiempo.

Particularizando en los errores analizados, en cuanto a género, en ambos puntos de recogida se ha producido un descenso, aunque, al final (2014), los errores de género son menores en EB (0,32% de las palabras producidas vs. 0,52 % en M). Por lo que respecta a los verbos, mientras en EB ha habido un gran descenso (de 0,21% de errores de las palabras producidas, a 0,06%), el descenso en M ha sido leve (de 0,50% a 0,48%). En los errores preposicionales, ha habido un descenso en ambos tipos de enseñanza siendo más notorio en EB (0,12 % de errores de las palabras producidas vs 0,27% en M). Por último, en la omisión de los artículos, se da un dato que no se corresponde con la línea observada hasta el momento. El porcentaje, según las palabras producidas, de este tipo de error es menor en M que EB en los dos momentos analizados (0,22% en M vs. 0,45% en EB en el 2013; 0,13% en M vs. 0,16% en EB en el 2014). En este último dato habría que relacionarlo con la influencia de la L1, más que con el tipo de enseñanza en sí, puesto que en M hay más abundancia de familias monolingües españolas (ver apartado 4.4).

#### 4.3.2. *Préstamos ocasionales (nonce borrowing)*

Poniendo el foco en los PO, se encontraron un total de 71 LOLI, de los cuales 66 se consideraron PO a priori (ver artículo I). De estos ítems aislados en otra lengua, en este caso del finés, el mayor número se encuentra en M (50) (ver tabla 8). Analizando según el porcentaje de palabras producidas, ha habido un gran descenso en M<sup>39</sup>, mientras que en EB se ha observado un aumento, llegando a tener porcentajes similares. La diferencia entre ambos puntos de recogida es significativa<sup>40</sup>. Sorprende el aumento de EB tanto en números totales como en el porcentaje por palabras producidas. Hay que mencionar que

<sup>36</sup> En el test  $\chi^2$ :  $p=3,841$ ,  $\chi^2=1,908$ ,  $N=710$  (interferencias por 10.000 palabras).

<sup>37</sup> En el test  $\chi^2$ :  $p=5,991$ ,  $\chi^2=15,757$ ,  $N=433$  (interferencias por 10.000 palabras).

<sup>38</sup> En el test  $\chi^2$ :  $p=5,991$ ,  $\chi^2=3,441$ ,  $N=283$  (interferencias por 10.000 palabras).

<sup>39</sup> Comentar el gran aumento de palabras producidas, pasando de 1793, en el 2013, a 6854 en el 2014.

<sup>40</sup> En el test  $\chi^2$ :  $p=3,841$ ,  $\chi^2=27,469$ ,  $N=208$  (LOLI por 10.000 palabras)

en el caso de inserción de PO fineses se concentran en ciertos participantes, por tanto, la variación individual es un factor a tener en cuenta entre las posibles causas (Ringbom, 1987; Thomason y Kaufman, 1988; Odlin 1989; Ellis, 2003; Mutta, 2014). A la vez hay que valorar el contexto familiar de las dos enseñanzas estudiadas (ver artículo IV), teniendo en cuenta el uso de la lengua española en el hogar. En este sentido la existencia de más familias monolingües finesas en EB causa una falta de experiencia con el vocabulario que puede llevar a un uso superior de PO en las producciones en español.

	M		EB	
	<i>N total</i>	<i>I/p</i>	<i>N total</i>	<i>I/p</i>
2013	17	0,94%	6	0,18%
2014	33	0,48%	15	0,48%

Tabla 8. Número total y porcentaje según palabras producidas de LOLI (ítems aislados de otra lengua) en M y EB. N= número; I/p= porcentaje de interferencias según las palabras producidas.

#### 4.3.3. Estrategias comunicativas compensatorias

Comparando los calcos y las otras ECC en los dos tipos de enseñanza analizadas se observa la diferencia numérica de las estrategias empleadas (ver artículo II, sección 4.2). Los alumnos de EB han efectuado un total de 163 ECC (47,9%), mientras que los de los cursos de mantenimiento de la ciudad de Turku han realizado 177 (52,1%). Teniendo en cuenta el porcentaje según las palabras producidas, en ambos tipos de enseñanza se ha producido un descenso a través del tiempo, pero éste ha sido más pronunciado en los cursos de mantenimiento (ver tabla 9).

	M		EB	
	<i>N total</i>	<i>I/p</i>	<i>N total</i>	<i>I/p</i>
2013	55	3,06%	95	2,87%
2014	122	1,77%	68	2,18%

Tabla 9. Número total y porcentaje según palabras producidas de ECC en M y EB. N= número; I/p= porcentaje de interferencias según las palabras producidas.

Hay que mencionar que la diferencia de ECC según porcentaje de palabras producidas entre los dos tipos de enseñanza es significativa<sup>41</sup>. Hay que tener en cuenta que dentro de las ECC también se contabilizan los PO y CC (ver artículo II, sección 4.1), tal como se ha comentado en el apartado 4.3.2 hubo un aumento en EB, esto provoca el leve descenso de ECC en ese tipo de enseñanza. A pesar de las diferencias en ambos puntos de recogida se ha efectuado un descenso, por tanto, la competencia de los participantes ha aumentado. Hay que matizar que, en ambos tipos de enseñanza, las ECC se concentran en los participantes de menos edad, es decir, de cursos inferiores, a la vez que se concentran en un número concreto de participantes, hecho que constata de nuevo la importancia de la variable variación individual.

Por último, manifestar que, comparando el descenso en las dos enseñanzas, éste no ha sido el esperado, puesto que el número de horas impartidas en EB distan mucho de las de

<sup>41</sup> En el test  $\chi^2$ :  $p=3,841$ ,  $\chi^2=5,181$ ,  $N=981$  (ECC por 10.000 palabras).

M. En este sentido, hay que tener en cuenta el contexto familiar (ver artículo IV) que incide en la transmisión y adquisición del español no solo dentro del ámbito escolar.

#### **4.4. ¿Qué papel y actitudes tienen los padres de los escolares bilingües delante la adquisición del español de sus hijos?**

Las actitudes individuales que se desprenden de los resultados han sido, en toda su totalidad, favorables hacia la enseñanza bilingüe, por tanto, los padres que inscriben en los programas bilingües estudiados a sus hijos ven positivamente el devenir bilingüe de ellos. Especificando en las actitudes parentales, la mayoría (59%) ven el bilingüismo como una herramienta para el futuro (actitud instrumental), mientras que el resto (41%) lo ven como beneficioso en el ámbito familiar-cultural (actitud integrativa). Si se desglosa los datos de esta última actitud, las razones culturales para inscribir a los niños en los programas bilingües son superiores a las familiares (60% vs. 40%).

Las actitudes instrumentales eran respaldadas por opiniones como (ver más opiniones en artículo IV, pág.26):

“Hablar español abre oportunidades para su futuro, tanto en los estudios como en el trabajo y más en EE. UU.” (EM1); “Hoy en día hay que ser multilingüe, para encontrar trabajo” (EM7).

Las actitudes integrativas se manifestaron con opiniones como:

“Simplemente es nuestra lengua” (EM8); “Para que pueda hablar con la familia” (EM12).

Entre los dos puntos de recogida de datos se observan diferencias, habiendo en EB una actitud instrumental superior (77% vs. 50%), dicha diferencia tiene una relación con las variables origen y lengua materna<sup>42</sup> (ver artículo IV). Teóricamente hay la posibilidad de mantener ambas actitudes (Baker, 1992), hecho que se ha constatado en M en su totalidad y en EB en un 21%.

El papel de la familia consiste, entre otras cosas, en adoptar estrategias para la adquisición de la lengua (Grosjean, 2010:174) y apoyar la promoción del bilingüismo (op. cit., 206). En cuanto a las estrategias utilizadas por las familias para devenir bilingüe sobresale la llamada OPOL (one-parent-one-language), la mitad de los encuestados utiliza dicha estrategia, seguida de la de atender a una enseñanza bilingüe (36,4%) y de hablar solo la lengua minoritaria en casa (13,6%). Dichas adopciones estratégicas estaban acompañadas de comentarios del tipo:

Referente a la estrategia OPOL: “Lo planificamos antes de nacer que cada uno le hablaba su lengua” (EM2); “Hubo un pacto, yo le hablaba español y ella finés” (EM4); “Fue lógico y natural, cada uno habla en casa su lengua” (EM12).

---

<sup>42</sup> Las diferencias entre EB y M en las variables origen y lengua materna, tanto del padre como de la madre, son significativas (ver artículo IV, pág. 10-11)

Referente a la de atender a una enseñanza bilingüe: “Como habíamos vivido en España, quisimos que aprendiera español y la matriculamos en la guardería Mi casita” (EK3); “Vivíamos en Málaga. Nosotros hablamos inglés, el español era su tercera lengua, al venir a Finlandia decidimos que fuera a la escuela bilingüe”.

Referente a hablar solo español en casa: “Es la lengua de nuestra casa” (EM9); “Al ser el español la lengua débil, mi mujer decidió aprender español y ahora lo hablamos todos en casa” (EM3).

Especificar que se ha observado como el uso de las estrategias para devenir bilingüe varían con el tiempo, así como la elección de la lengua (ver artículo IV pág. 13) al igual que manifiesta Baker (2011: 98). Así mismo, es relevante, sobre todo en EB, como los padres al iniciar la escuela cambian la estrategia delegando el papel de la adquisición en ésta (Baker, 2003: 96).

Diferenciando entre el papel de la madre o en el padre en la adquisición y transmisión del español, un 34,45% de los encuestados respondieron que era el padre el responsable, dato que coincide en parte con el origen y lengua materna de éstos (el 54,16% de los padres tienen el español como lengua materna). En cuanto a los datos sobre el papel de la madre como transmisora y responsable de la adquisición, el 38,45% declaró que era la madre quien tenía ese papel (el 25% de las madres encuestadas tienen la lengua materna española). El resto se decantó por la escuela como la responsable de la adquisición.

Delante de los datos sorprende que la responsabilidad de la madre es superior al origen/lengua materna de éstas. Desglosando por puntos de recogida, sorprende el dato de que el 64,3% de las madres de M se consideran las responsables de la transmisión y adquisición del español, siendo en M el 61,5 % madres finesas. Estos datos proporcionan un papel diferente de la madre en la transmisión del español en un contexto de lengua minoritaria, no como su propia lengua, si no como en la transmisión y adquisición de la lengua de su conyugue.

Hay que especificar que, entre los dos puntos de recogida, la gran diferencia se encuentra en la responsabilidad de la escuela o cursos como responsable. Mientras que en M ningún entrevistado se decantó por esta opción, en EB fueron un 56,2 % de las familias que afirmaron que la responsabilidad era de la escuela (ver opiniones de los padres al respecto, artículo IV, pág.27). La causa de este dato reside en el contexto que existe detrás de cada tipo de enseñanza y en el tipo en sí.

En cuanto a estrategias de apoyo al español, los padres mayoritariamente usan ver medios audiovisuales como la TV o DVD (84,21%), seguida de leer libros y cuentos (73,68%) y de efectuar viajes a países de habla hispana (47,36%)<sup>43</sup>. Se ha constatado una gran diferencia entre los dos puntos de recogida, mientras que en EB la media de estrategias utilizadas por hogar es 1,4 en M representan 3,8 (ver artículo IV, pág. 14). Este

---

<sup>43</sup> Los entrevistados tenían la opción de elegir varias opciones.

dato revela el papel más activo de los padres de M para mantenerse de venir y mantenerse bilingüe. El contexto de las familias de M (origen, lengua materna), sumado a las características de este tipo de enseñanza y a las actitudes manifestadas, explican este dato.

## 5. Conclusiones

Las conclusiones de este estudio se pueden dividir en dos partes, en primer lugar, según los fenómenos de contacto de lenguas y las ECC halladas en las producciones en español de los escolares bilingües fineses-españoles, y por otra parte el papel y las actitudes de los padres para mantener y devenir bilingües a sus hijos.

Los escolares bilingües fineses-españoles, participantes en este estudio, muestran, en general, una asimetría a pesar de que la mitad de los encuestados se corresponderían con bilingües desde el nacimiento, es decir, tendrían dos L1 (2L1). De esta forma, se puede afirmar que en el contexto estudiado la lengua dominante es el finés y la débil el español. La fuerte influencia de la lengua dominante, así como la distancia lingüística entre ambas lenguas a la vez que la marcación de algunos aspectos lingüísticos, sumado a la falta de experiencias en la lengua minoritaria se evidencian en sus producciones lingüísticas en español, insertando mayoritariamente interferencias, préstamos, en este caso préstamos ocasionales, a la vez que numerosas estrategias comunicativas compensatorias.

Los datos muestran cómo las interferencias morfosintácticas destacan cuantitativamente entre los otros fenómenos hallados. Éstas prioritariamente han sido errores de género, usos incorrectos del tiempo verbal y de algunos verbos, en especial los verbos ser, estar, haber y tener, los cuales coinciden con el verbo *olla* finés, uso incorrecto de las preposiciones y la omisión del artículo. Analizando las interferencias nombradas, se ha observado que los escolares bilingües han utilizado estrategias de simplificación. El uso de un registro simplificado, en algunos casos, es una forma de evitar la redundancia que perciben como influencia del finés (Ringbom, 1987; Jarvis, 2002), como es el caso de la omisión de los artículos o de las preposiciones, o bien la reducción de su uso. A la vez se ha simplificado en algún caso el género o bien la morfología verbal con un uso extendido del presente de indicativo y con una reducción del verbo finés *olla* al traducirlo al español.

En cuanto a los préstamos hallados, son en casi su totalidad palabras simples que se corresponderían con los LOLI de Poplack (2012: 644). De estas palabras simples finesas insertadas en los textos en español, el 92,42% se han considerado PO, según la teoría de Poplack y sus colegas (1988, 1989, 1995, 1998, 2012), debido a ser una palabra simple, a un tipo gramatical determinado, a su integración y a su frecuencia. Los casos ambiguos que se encontraron (12) estaban todos ellos flexionados, en plural, ilativo, adhesivo e inesivo además de cuatro formas verbales. Por tanto, todos los casos ambiguos hallados están relacionados con la gramática aglutinativa finesa. Hay que resaltar que algunos PO, por su alta frecuencia, podrían ser préstamos extendidos, como por ejemplo el caso de *kellari*, por no tener una realidad completamente igual en la lengua española, o bien por ser palabras desconocidas en el contexto español y difíciles de conectarlas con su equivalente, como es el caso de animales autóctonos. Por último, en cuanto a préstamos del finés, se ha establecido un patrón usado por los escolares fineses-españoles. Dichos préstamos suelen ser palabras simples de contenido, mayoritariamente sustantivos



(77%) que aparecen en el modo nominativo finés. La gran mayoría se encuentran integrados por determinantes, normalmente artículos (94,87%). Aportar que la gran proporción de PO hallados apoya la idea de la existencia de un continuo entre el CC y los préstamos establecidos que pasaría por una etapa intermedia donde se encontrarían dichos PO (Poplack, 1981: 170; Romaine, 1995: 18; Lauttamus, 1990: 3; Myers-Scotton, 1993b: 206; Halmari, 1997: 18; Treffers-Daller, 2005: 500).

Los escolares bilingües participantes muestran un número importante de lagunas léxicas. Estas lagunas han sido llenadas con un número relevante de ECC. Las estrategias de sustitución, como los préstamos o las palabras comodín, han sido las más usadas (70,6%), seguidas de las de sustitución plus (18,2%), como los calcos y cognados, y por último las de reconceptualización (11,2%) como los circunloquios. Este último tipo es el menos usado por los participantes debido a que necesita más términos cognitivos (Agustín Llach, 2010: 533), en otras palabras, involucra un cierto grado de competencia, en este caso de la lengua española que los escolares participantes están adquiriendo.

Se ha constatado cómo los fenómenos de contacto y las estrategias comunicativas compensatorias han disminuido con el tiempo. En el caso de las interferencias, en general, se han reducido (del 2,04% al 1,6% según las palabras producidas), a pesar de que han aparecido algunos nuevos subtipos debido al desarrollo de la complejidad narrativa. La misma tendencia se observa en las ECC (del 2,9% al 1,9% según las palabras producidas). Hay que comentar que los tres tipos de ECC también han descendido. En cuanto a los PO, a pesar de haber un leve aumento entre los dos periodos de recogida de datos (del 0,41% al 0,45%) en los cursos superiores son nulos. Por tanto, aunque no se ha observado un descenso cuantitativo de PO, existe una tendencia a disminuir según el paso de grado. La tendencia a la baja también se ha observado en las interferencias y en todos los tipos de ECC, dicho de otra forma, el grueso de los fenómenos de contacto y de las ECC se concentran en los grupos de menos edad.

La comentada disminución de interferencias, PO y ECC está relacionada con el aumento de la competencia, en otras palabras, el aprendizaje, las experiencias lingüísticas en la lengua minoritaria, así como la evolución psico-madurativa de los alumnos intervienen en la disminución de las interferencias a través del tiempo. De esta forma se puede establecer una relación inversamente proporcional, es decir a más competencia menos frecuencia de dichos fenómenos y de ECC. Hay que detallar que, dentro de las ECC, las estrategias de sustitución son numerosas, este dato según la aportación de Poulisse (1993: 182), muestra que la competencia lingüística no es muy alta puesto que este tipo de ECC las usan los alumnos con una competencia baja. Matizar que los datos provienen de un contexto de aprendizaje escolar que conlleva en sí la mejora de la competencia. Los alumnos estudiados se encuentran dentro de un proceso de adquisición y con los datos relacionados con su competencia se puede afirmar que su adquisición es incompleta.

En este estudio se ha comparado las dos fuentes de datos, observando diferencias cuantitativas entre los dos tipos de enseñanza analizadas. Tanto en EB como en M se ha

efectuado un descenso notorio entre los años analizados, siendo significativo en el caso de los PO y de las ECC (ver apartado 4.3), pero no en el caso de las interferencias. En este último caso sí que es estadísticamente significativo el descenso a través de los cursos del año 2013. Esto evidencia que la diferencia entre el contexto escolar incide en la producción de errores.

En este estudio se muestra que tanto las interferencias, como los PO, así como las ECC, se concentran en ciertos participantes, dato que aporta la gran variabilidad individual en los fenómenos de contacto y en las ECC. La variación individual es relevante para entender algunos resultados no esperados y está relacionada con el contexto familiar y escolar.

Del contexto familiar de los participantes bilingües estudiados se desprende un patrón común: alto nivel educacional y socioeconómico de los padres, procedencia mayoritaria del padre de un país de habla hispana y la procedencia de la madre es mayoritariamente finesa. Los datos educacionales y socioeconómicos nos dan un perfil de bilingüismo de élite a pesar de que las enseñanzas analizadas son gratuitas en Finlandia.

Las familias de ambas enseñanzas coinciden en una actitud muy positiva hacia el bilingüismo, pero varía en cuanto a las razones para inscribir a sus hijos en los programas bilingües. Aunque en general predominan las razones instrumentales - ventajas económicas y educacionales, típico del bilingüismo de élite - las razones integrativas - razones familiares y culturales- son muy superiores en M. Estos resultados tienen relación directa con el contexto familiar, concretamente con las variables origen y lengua materna. A la vez, estas dos últimas variables, junto con las actitudes integrativas y el alto nivel de estudios de los padres provocan un mayor apoyo en el aprendizaje y en la transmisión. Este apoyo se ha constatado sobre todo en M.

Las diferencias entre los dos puntos de recogida también se muestran en el método empleado para devenir o mantenerse bilingüe (58,3% usan OPOL en M; 50% usan solo español en la escuela en EB), así como el apoyo lingüístico a la lengua minoritaria (76,7% en M vs. 23,3% en EB). También, en cuanto a la responsabilidad sobre el aprendizaje y la transmisión de la lengua española, sobresalen dos grandes diferencias: la responsabilidad mayoritaria de la escuela en EB, mientras que en M es nula y el papel de la madre como responsable mayoritaria en M. Teniendo en cuenta que las madres finesas son mayoría en M, el papel de la madre como responsable en el aprendizaje y en la transmisión, no de su propia lengua, si no de la lengua de su pareja, aporta un papel innovador de éstas. Este papel será objeto de futuros estudios.

Otras diferencias relevantes son el uso de la lengua en los hogares, a pesar de que la mayoría de las familias combinan ambas lenguas, en EB hay más hogares monolingües fineses, frente a más hogares monolingües españoles en M. También existen ciertas coincidencias como el uso mayoritario del finés por parte del niño, sobre todo entre hermanos. Este último dato puede conllevar dificultades en la transmisión y aprendizaje

(Baker, 2003: 101). Las diferencias aportadas entre los contextos de los dos tipos de enseñanza analizadas inciden en el aprendizaje y en el devenir o mantenerse bilingüe.

En resumen, los alumnos de educación primaria de los dos tipos de enseñanza bilingüe finés-español analizada, muestran un bilingüismo asimétrico, con una dominancia de la lengua mayoritaria, el finés. A la vez, se constata una adquisición incompleta que se va subsanando con el paso de grado y una variación individual relevante. Dicha variación está relacionada con el contexto familiar y escolar, pero es sobre todo el contexto sociofamiliar el que juega un papel clave para que la lengua minoritaria no se hable solo en el aula. Los resultados hallados de los contextos familiares ayudan a entender mejor el entorno de los programas bilingües y la debilidad de la lengua minoritaria.

En el marco descrito, la función de la educación bilingüe es fundamental para el desarrollo de la lengua minoritaria, el español, y en consecuencia para devenir y mantenerse bilingüe. En el contexto estudiado la lengua dominante, el finés, tiene un papel muy fuerte en las primeras etapas de primaria, tanto como L1 de un número relevante de los participantes, o bien como lengua mayoritaria.

## ***Bibliografía***

- Adalar, Nevin y Sali Tagliamonte (1998). Borrowed Nouns; Bilingual people: The case of the "Londrali" in Northern Cyprus. *The International Journal of Bilingualism*, 2 (2), 139-159.
- Agustín Llach, Ma. Pilar (2010). Lexical gap-filling mechanisms in foreign language writing. *System*, 38 (4), 529-538.
- Agustín Llach, Ma. Pilar (2015). Lexical errors in Writing at the End of Primary and Secondary Education: Description and Pedagogical Implications. *Porta Linguarum*. 23, 109-124.
- Agustín-Llach, Ma Pilar (2016). Estrategias de vocabulario: aprender y comunicar en LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10 (2).
- Alba-Salas, Josep y Rafael Salaberry (2007). Adquisición del español como segunda lengua. En Manel Lacorte (ed.), *Lingüística aplicada del español*, 47-81. Madrid: Arco Libros.
- Alberdi Larizgoitia, Xabier (2010). A typology of calques. The calquing mechanism in contemporary Basque. *Estudios de Lingüística*. Alicante: Universidad de Alicante. 13-35.
- Appel, René, y Peter Muysken. (2005 [1987]). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Aronin, Larissa. Singleton, David (2012). *Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Arteaga, Deborah y Lucia Llorente (2012). On the importance of circumlocutions in the Spanish language classroom. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 29-53.
- Baker, Colin (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon (UK), Philadelphia: Multilingual Matters.
- Baker, Colin (1992). *Attitudes and Languages*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Baker, Colin (1995). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin (2003). Education as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 95-112.
- Baker, Colin (2011 [1993]). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol (UK): Multilingual Matters.
- Baron-Hauwert, Suzanne (2004). *Language strategies for Bilingual Families: the one-parent-one-language approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barreña, Andoni (1997). Desarrollo diferenciado de sistemas gramaticales en un niño vasco-español bilingüe. En A. T. Pérez-Lerous y W.R. Glass (eds.), *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish vol I. Developing grammar*, 55-74. Somerville: Cascadilla Press.
- Barton, Michelle.E. y Michael Tomasello (1994). The rest of the family: The role of fathers and siblings in early language development. En C. Gallaway y B. Richards (eds.) *Input and interaction in language acquisition*, 109-134. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bedore, Lisa, Elizabeth Peña, Connie Summers, Karin Boerger, Maria Resendiz, Kai Greene, , Thomas Bohman y Gillam, Ronald (2012). The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (3), 616-629.
- Belazi, Hedi M., Edward J. Rubin y Almeida Jacqueline Toribio (1994). Code Switching and X-Bar Theory: The Functional Head Constraint. *Linguistic Inquiry*, 25 (2), 221-237. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.
- Beniak Édouard. Mougeon Raymond y Daniel Valois (1984-85). Sociolinguistic Evidence of a Possible Case of Syntactic Convergence in Ontarian French. *Journal of the Atlantic Provinces Linguistic Association*, 6/7, 73-88.
- Bergroth, Mari y Åsa Palviainen (2016). The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: collaboration between bilingual families and pedagogical practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (6), 649-667.
- Berk-Seligson, Susan (1986). Linguistic constraints on intersentential code-switching: A study of Spanish/Hebrew bilingualism. *Language in Society*, 313-348. Cambridge University Press.

- Bernstein, Basil (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bialystok, Ellen (1993). Some factors in the selection and implementation of communication. En C. Faerch y G. Kasper (eds.) *Strategies in the selection and implementation of communication*, 100-108. Harlow, England: Longman.
- Blas Arroyo, José Luís (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Braunmüller, Kurt and House, Juliane (eds.) (2009). *Convergence and Divergence in Language Contact Situations*. Hamburg Studies on Multilingualism 8. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Celaya, M. Luz (1989). The role of the L1 in the acquisition and use of the L2: New perspectives. *Bells* (Barcelona English Language and Literature Studies), 73-79.
- Celaya, M. Luz y M. Rosa Torras, (2001). L1 influence and EFL vocabulary: do children rely more on L1 Than Adult learners?. *Actas del 25 congreso AEDEAN* (Asociación española de estudios anglo-norteamericanos), 13-15 de diciembre. 1-14. Granada: Universidad de Granada
- Cenoz, Jasone (2003). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code-mixing. En M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri (eds), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork*, 77-93. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chamoreau, Claudine y Isabelle Léglise (eds) (2012). *Dynamics of Contact- Induced Language Change*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Chomsky, Noam (1985). *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- Clark, Eve V. (1980). Lexical Innovations: How Children Learn to Create New Words. *Papers and Reports on Child language Development*, (18) 1-24.
- Clark, Eve U. (1985). The acquisition of Romance, with special reference of French. En D. I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition vol.I: The data*, 687-782. Hillsdale: N. Erlbaum.
- Clyne, Michael (1967). *Transference and triggering*. The Hague: Nijhoff.
- Clyne, Michael (2003). *Dynamics of Language Contact. English and immigrant languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés Moreno, Maximiano (2001). Fenómenos originados por las lenguas en contacto: Cambio de código, préstamo lingüístico, bilingüismo y diglosia. *Wenzao Journal*, 295-312. Taiwan: Universidad Wenzao Káohsiung.
- Cook, Vivian (1992). *Evidence for multicompetence*. *Language Learning*, 42 (4), 557-591.
- Cook, Vivian y Benedetta Basseti (2011). *Language and Bilingual Cognition*. New York, Hove UK: Psychology Press.
- Corder, Pit (1994). A Role for the Mother Tongue. En S. M. Gass y L. Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning*, 19-31. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Cummins, Jim (1991). Introduction. *The Canadian Modern Language Review*, 47 (4), 601-605.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan (2009). Invisible and visible language planning: ideological factors in the family policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8, 351-375.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan (2012). Implicit learning and imperceptible influence: Syncretic literacy of multilingual Chinese children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13 (3), 348-370.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan (2013). Family language policy: sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*. En [https://www.academia.edu/10480322/Family\\_language\\_policy\\_sociopolitical\\_reality\\_versus\\_linguistic\\_continuity](https://www.academia.edu/10480322/Family_language_policy_sociopolitical_reality_versus_linguistic_continuity). (Consultado 24.02.2017).
- Haugen, Einar (1953). *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- De Houwer, Annick (1995). Bilingual Language Acquisition. En Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, 220-248. London: Blackwell.

- Delgado Díaz, Gibran y Luís A. Ortiz López (2012). El pretérito vs. el imperfecto: ¿adquisición aspectual o temporal en 2L1 (criollo/español) y L2 (español)?. En Kimberly Geeslin y Manuel Díaz-Campos (eds.), *Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium*, 165-178. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Dewayne, Jean-Marc (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19 (4), 471-490.
- Dolitsky, Marlene (2000). Codeswitching in a child's monologues. *Journal of Pragmatics* 32, 1387-1403.
- Doma, Christian (2001). Dual-Language Education for English Language Learners. *TESOL Quarterly*, 35 (4), 601-602
- Dörnyei, Zoltan (1995). On the Theachality of Communication Strategies. *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*, 29 (1), 55-85.
- Dörnyei, Zoltan y Judit Kormos (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication. A Psycholinguistic Perspective. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 20, 349-385.
- Duran, Luisa (1994). Toward a Better Understanding of Code Switching and Interlanguage in Bilinguality: Implications for Bilingual Instruction. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 69-88.
- Ellis, Rod (2003 [1987]). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eze, Ejike (1998). Lending Credence to a borrowing Analysis: Lone English-Origin Incorporations in Igbo Discourse. *The International Journal of Bilingualism*, 2, 133-201.
- Faerch, C. y G. Kasper. (eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman.
- Fergusson, Charles A. (1982). Simplified registers and linguistics. En Lorraine K. Obler y Lise Menn (eds.), *Exceptional language and linguistics*, 49-66. New York: Academic
- Fishman, Joshua (1995). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Fishman, Joshua (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. En J.K. Peyton, D.A. Ranard y S. McGinnis (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, 81-98. Washinton DC: Center for Applied Linguistics y Delta Systems.
- García, Eugene E. (1980). The function of language switching during bilingual mother-child interactions. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1 (3), 243-252.
- García Marcos, Francisco (1993). *Nociones de Sociolingüística, lenguaje y comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner-Chloros, Penelope (2009). *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, Robert (1973). Attitudes and Motivation: Their Role in Second- Language Acquisition. En J. Oller y J. Richards (eds.), *Focus on the Learner*, 141-151. Rowley M.A.: Newbury House Publishers.
- Gass, Susan M. y Selinker, Larry (1994) (eds). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Girard Lozano, Anthony (1980). English Learning Strategies of a Spanish Dominant Child. *Bilingual Review/la Revista Bilingüe*, 195-202.
- Gómez Capuz, Juan (2004). *Préstamos del español: lengua y sociedad*, Cuadernos de Lengua Española. Madrid: Arco Libros.
- Gómez Capuz, Juan (2009). El tratamiento del préstamo lingüístico y el calco en los libros de texto de bachillerato y en las obras divulgativas. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 17, 1-24.
- González Álvarez, Elsa (2004). *Interlanguage lexical Innovation*, Munich: LIMCOM
- Greene, Kai J. Elisabeth Peña, y Lisa M. Bedore (2012). Lexical choice and language selection in bilingual preschoolers. *Child Language Teaching and Therapy*, 29 (1), 27-39.
- Green, David W. (2011). Bilingual words. En Vivian Cook y Benedetta Bassetti (eds.), *Language and Bilingual Cognition*, 229-240. New York / Hove, Great Britain: Psychology Press.
- Grosjean, François (1982). *Life with two languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: MA, Harvard University Press.

- Grosjean, François (2010). *Bilingual Life and Reality*. Harvard: Harvard University Press.
- Guerrero Ramos, Gloria (1995). *Neologismos en el español actual*. Madrid: Arco Libros.
- Gumperz Jhon (1982). Conversational Code-Switching. En J.J. Gumperz (ed) *Discourses Strategies*, 55-99. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A. and Stevens, P. (1964). The users and uses of language. En Fishman J. (ed.), *Readings in the Sociology of Language*, 139-169. The Hague: Mouton.
- Halmari, Helena, 1997, *Government and codeswitching: explaining American Finnish*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins
- Halmari, Helena (2005). "I'm forgetting both": L1 maintenance and codeswitching in Finnish-English language contact. *International Journal of Bilingualism*, 9 (3-4), 397-433.
- Hasbún Hasbún, Leila (2001). Language Transfer, Borrowing and Code Switching. A case Study of a 12-Years-Old Spanish-English Bilingual. *Kañina, Revista de las Artes y Las Letras de la Universidad de Costa Rica* 25 (1), 55-63.
- Haugen, Einar (1950). The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26 (2), 220-231.
- Haugen, Einar (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Heine, Bernd y Tania Kuteva (2005). *Language Contact and Grammatical Change*. New York: Cambridge University Press.
- Hirvonen, Pekka (1989). Phonology in American Finnish. A Tri-Generational Study of Interference. En W.R. Cooper (ed.), *Compare or Contrast? Current Issues in Cross-Language Researches*, 199-230. Tampere: Tampere University Press.
- Hofman, John E. y Judith Casi (1984). Children's attitudes to language maintenance and shift. *International Journal of the Sociology of Language*, 50, 147-153.
- Holmen, Anne, Sirkku Latomaa y otros (1992). Parent Attitudes to Children's L1 Maintenance. A cross-Sectional Study of immigrant Groups in the Nordic Countries. En Paper presented at *the Conference on Maintenance and Loss of Ethnic Minority Languages* (Noordwijkerhout, The Netherlands, September 1-4, 1992), En <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365130.pdf>. Consultado el 8.1.2015.
- Hudson, Richard. A. (1981). *La sociolingüística*. Biblioteca de lingüística, Barcelona: Anagrama.
- Huguet, Ángel (2007). Language use and language attitudes in Catalonia. En Lasagabaster, David y Ángel Huguet (eds.) *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language use and Attitudes*, 17-39. Clevedon, (England): Multilingual Matters.
- Janés Carulla, Judit (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 117-132.
- Jarvis, Scott (2000). Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50 (2), 245-309.
- Jarvis, S. y Terence Odlin (2000). Morphological type, spatial reference and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 42 (2), 535-556.
- Jarvis, Scott y Aneta Pavlenko, (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*, NewYork: Routledge.
- Jiménez Jiménez, Cristobal (1988). Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de los hijos al terminar EGB. *Revista de Educación*, 287, 55-77.
- Jisa, Harriet (2000). Language mixing in the weak language. Evidence from two children. *Journal of Pragmatics*, 32, 1363-1386.
- Jones, Mari C. (2005). Some structural and social correlates of single word intrasentential code-switching in Jersey Norman French. *French Language Studies*, 15, 1-23.
- Karlsson, Fred (1987). *Finnish Grammar*. Helsinki: WSOY
- Kamada, Laurel (1997). *Bilingual Family Case Studies*, vol. 2 (Monographs on Bilingualism, 5). Tokyo: Japan Association for Language Teaching. En Eric ED422750.
- Kambanaros, Maria, Kleantes Grohmann y Michalis Michaelides (2013). Lexical retrieval for nouns and verbs in typically developing bilingual children. *First language* 33 (2), 182-199.
- Kellerman, Eric (1980). Transfer and non-transfer: Where are we now?, *Studies in Second Language Acquisition* 2(1), 37-58.

- Kellerman, Eric (1980). Oeil pour oeil. *Encrages* numero spécial, 54-63.
- Kellerman, Eric (1983). Now you see it, now you don't. En S. Gass y L. Selinker (eds.) *Language transfer in Language Learning*, 113-114. Rowley M.A.: Newbury House Publishers.
- Kellerman, Eric (1987). *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*. Nijmegen.
- Kim, Sun Hee Ok y Donna Starks (2010). The role of fathers in language maintenance and language attrition: the case of Korean-English late bilinguals in New Zealand. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13 (3), 285-301.
- King, Kendall A. y Lyn Wridht Fogle (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language and Teaching*, 46 (2), 172-194.
- Klee, Carol y Andrew Linch (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Whashington D.C.: Georstown University.
- Klein, Flora (1980). A quantitative study of syntactic and pragmatic indications of change in the Spanish of bilinguals in the U.S. En W. Labov (ed.), *Locating Language in Time and Space*, 69-82. New York: Academic Press.
- Klett, Estela (2004). Bilingüismo y lengua maternal. *BilingLatAm*, 167-217.
- Kremer-Sadlik, Tamar y Marilena Fatigante (2015). Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education. *Childhood*, 22 (1), 67-84.
- Lado, Robert (1957). *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: University of Michigan.
- Lambert, Wallace E., Havelka, J. y Richard C. Gardner (1959). Linguistic Manifestations of Bilingualism. *The American Journal of Psychology*. Illinois: University Of Illinois Press.
- Lambert, Wallace, E. y Richard Tucker (1972). *Bilingual Education of Children: The Saint Lambert experiment*. Rowley MA: Newbury House Publishers.
- Lanza, Elisabeth (1992). Can bilingual two-year-olds code-switch?, *Journal of Child Language*, 19, 633-658.
- Larmouth, Donald Wilford (1974). Differential Interference in American Finnish Cases. *Language*, 50 (2), 356-366.
- Larsen-Freeman, Diane y Michael H. Long (1999). *Introducción al estudio de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lasagabaster, David y Huguet, Ángel (eds.) (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language use and Attitudes*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Latomaa, Sirkku y Sarah F. Newcomb (1991). "I'm going to the pesula" Socio- and Psycholinguistic Aspects of the Finnish-English Language Contact Situation in Finland. *The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching*, IX. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Latomaa, Sirkku (ed.) (2007). *Oma kieli kullin kallis: opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus (Edita Prima).
- Lauttamus, Timo (1990). Code-switching and borrowing in the English of Finnish Americans in a Interview Setting. *Studies in Languages*, 20. Joensuu : University of Joensuu.
- Lauttamus, Timo, John Nerbonne y Wybo Wiersma (2007). Detecting Syntactic Contamination in Emigrants: The English of Finnish Australians. *Journal of Linguistics*, 20, 273- 307.
- Leconte, Fabienne (1997). *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*. Paris: L'Harmattan.
- Leeman, Jennifer y Pilar García (2007). Ideologías y prácticas en la enseñanza del español como lengua mayoritaria y minoritaria. En Lacorte, Manel (ed), *Lingüística aplicada del español*, 117-148. Madrid: Arco Libros.
- Leissö, Larissa (2006). Genitive Subjects and Objects in the Speech of Finland Russians. *Journal of Slavic Linguistics*, 14 (2), 289-316.
- Liaw, Meei-Ling (1996). Communicative Devices Used by EFL Students in E-Mail Writing. *Eric*, 1-29 ED401752.
- Lin, Angel. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. *Applied Linguistics Review*, v.4 n.1, 195-218



- Lindholm-Leary, Kathryn J. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lüdi, Georges (2003). Code-switching and Unbalanced Bilingualism. En Marc Dewaele et al. (eds.), *Bilingualism. Beyond basic principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore*, 174-188. Clevedon: Multilingual Matters.
- Marian, Viorica, Anthony Shook y Scott R. Schroeder (2013). Bilingual Two-Way Immersion Programs Benefit Academic Achievement. *Bilingual Research Journal*, 36, 167-186.
- Matras, Yaron (2010). Contact, Convergence and Typology. En Raymond Hickey (ed.) *Handbook of Language Contact*, 66-85. Chichester, West Sussex; Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Matras, Yaron (2012). An activity- oriented approach to contact-induced language change. En Chamoreau C. y I. Léglise (eds.), *Dynamics of Contact- Induced Language Change*, 17-52. Berlin; Boston, De Gruyter Mouton.
- Meisel, Jürgen M. (1994). Code-Switching in Young bilingual Children. The Acquisition of Grammatical Constraints. En *Studies in Second Language Acquisition* 16, 413-439.
- Meisel, Jürgen M. (2006). The bilingual child. En T. Bahtia y W. Ritchie (eds.), *Handbook of Bilingualism*, 91-113. Oxford: Blackwell Publishing.
- Meisel, Jürgen M. (2011). *First and second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mejía, Anne-Marie de (2002). *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Milroy, Lesley and Pieter Muysken (ed.) (1995). *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Merritt, Marilyn, Ailie Cleghorn, Jared O. Abagi y Grace Bunyi, (2010). Socializing multilingualism: Determinants of codeswitching in Kenyan primary classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13(1-2), 103-121.
- Mills, Jean (2004). Mothers and Mother Tongue: Perspectives on Self-Construction by Mothers of Pakistani Heritage. En A. Pavlenko y A. Blackledge (eds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, 161-191. Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Milroy, Lesley y Pieter Muysken (ed.) (1995). *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moin, Victor, Ekaterina Protosova, Valeria Lukari y Mila Schwartz (2013). The role of family background in early bilingual education: The Finnish-Russian experience. En Mila Schwartz y Anna Verschic (eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*, 53-83. New York- London: Springer, Multilingual Education.
- Montrul, Silvina A. (2007). Interpreting mood distinction in Spanish as a heritage language. En Kim Potowski y Richard Cameron (eds.), *Spanish in Contact: Policy and Linguistics Inquiries*, 23-39. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Montrul, Silvina (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, Silvina (2012). Is the heritage language like a Second Language?. En Leah Roberts, Christina Lindvist, Camilla Bardel y Niclas Abrahamsson (eds.), *EUROSLA Yearbook 12*, 1-29. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, Silvina (2013). *El bilingüismo en el mundo hispano-hablante*. Hoboken: John Wiley & Sons
- Moreno Fernández, Francisco, (2009 [1998]). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Morren López, Minda (2013). Mothers Choose: Reasons for Enrolling Their Children in a Two-Way Immersion Program. *Bilingual Research Journal*, 36, 208-227.
- Mutta, Maarit (2014). Cross-linguistic influence in a oral translation task by L3 French learners. *Language, Interaction and Acquisition*, 5 :2, 282-313.
- Muysken, Pieter (2000). *Bilingual speech. A typology of codemixing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Muysken, Pieter (2010). Ethnolects as a multidimensional phenomenon. En Muriel Nord, Bob de Jonge y Cornelius Hasselblat (eds.), *Language Contact, New Perspectives*, 7-25. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Muysken, Pieter (2013a). Language contact outcomes as the result of bilingual optimization strategies. *Bilingualism: Language and Cognition*, (16.4), 709-730.
- Muysken, Pieter (2013b). A sparkling aperitif or old wine in new bags. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (4), 748-750.
- Myers-Scotton, Carol (1992). Comparing codeswitching and borrowing. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13 (1-2), 19-39.
- Myers-Scotton, Carol (1993a). Common and uncommon ground: Social and structural factors in codeswitching. *Language in Society*, 22. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myer-Scotton, Carol (1993b). *Dueling Languages. Grammatical Structures in Codeswitching*. New York: Claredon Press Oxford.
- Myers-Scotton, Carol y Janice Jake (1995). Matching lemmas in a bilingual language competence and production model: evidence from intrasentential code switching. *Linguistics*, 33, 981-1024.
- Myers-Scotton, Carol (2002). *Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*, Oxford University Press.
- Navés, Teresa, Immaculada Miralpeix y M. Luz Celaya (2005). Who Transfers More . . . and What? Crosslinguistic Influence in Relation to School Grade and Language Dominance in EFL. *International Journal of Multilingualism*, 2 (2), 113-134.
- Ochs, Elionor y Carolyn Taylor (1995). The "Fathers Knows Best" Dynamic in Dinnertime Narratives. En Hall, Kira y Mary Bucholta (eds.), *Articulated Language and the Socially Constructed Self*, 97-120. New York: Routledge.
- Ochs, Elionor y Tamar Kremer-Sadlik (2015). How Postindustrial Families Talk. *Annual Review of Anthropology*, 44, 87-103.
- Odlin, Terence (1989). *Language transfer: cross linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, Terence (1990). Word- order transfer, metalinguistic awareness, and constraints on foreign language learning. En Van Patten B. y Lee J.F. (Eds.), *Second language acquisition / foreign language learners*, 95-117. Clevedon y Philadelphia: Multilingual Matters.
- Odlin, T. Jarvis, S. (2004). Same Source, Different Outcomes: A study of Swedish Influence on the Acquisition of English in Finland. *The International Journal of Multilingualism* 123-140.
- Odlin, T. (2012). Nothing will come of nothing. En B. Kortman y B. Szmrecsanyi (eds.), *Linguistic complexity in interlanguage varieties, L2 varieties and contact language*, 62-89. Frankfurt, Germany: De Gruyter.
- Opetushallitus (2009). *Oma kieli-Oma mieli. Opas oman Äidinkielen oppimisen tukemiseen*. Sastamala: Vammalan Kirjapaino.
- Okita, Toshie (2002). Invisible Work: Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Intermarried Families. *IMPACT: Studies in Language and Society* 12. Amsterdam: John Benjamins.
- Oliver, Rhonda y Nola Purdie (1998). The Attitudes of Bilingual Children to their Languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19 (3), 199-211.
- Orozco, Rafael (2007). The impact of linguistic constraints on the expressions of futurity in the Spanish of New York Columbians. En Kim Potowski y Richard Cameron (eds.), *Spanish in Contact: Policy and Linguistics Inquiries*, 311-326. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Otheguy, Ricardo y Ofelia García (1993). Convergent conceptualizations as predictors of degree of contact in US Spanish. En Ana Roca y John M. Lipski (eds), *Spanish in The United States. Linguistic contact and diversity*, 135-154. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Otwinowska-Kasztelanic, Agnieszka (2011). Awareness and affordances. Multilinguals versus bilinguals and their perceptions of cognates. En G. De Angelis, y J-M. Dewaele (eds), *New*

- Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, 1-18. Bristol: Multilingual Matters.
- Paulusto, Heli, Leena Kolehmainen, Minna Kumpulainen, Lea Merläinen y Helka Riionheimo (2014). "interferenssi- termitutkimussuutausten törmäyksessä. *Virittäjä*, 408-439. Helsinki: Kotikieliseura.
- Pavlenko, Aneta (2004). 'Stop Doing That, la Komu Skazala!': Language Choice and Emotions in Parent-Child Communication. *Journal Multilingual and Multicultural Development*, 25 (2-3), 179-203.
- Pavlenko, Aneta (2006). Bilingual selves. En A. Pavlenko (ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expressions and representations*, 1-33. Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Piller, Ingrid (2001). Private language planning: The best of both world?. *Estudios de Sociolingüística*, 2(1), 61-80.
- Pacchiarotti, Sara (2012). El nivel léxico en la perspectiva de lenguas en contacto: Préstamos y cambios de código en el español de Estados Unidos. *Kañina, Rev. Artes y Letras XXXVI (especial)*, 163-174. Universidad de Costa Rica.
- Poplack, Shana (1980). "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español": toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, (7-8). 581-618.
- Poplack, Shana (1981). Syntactic structure and social function of codeswitching. En R. Duran (ed.), *Latino Language and Communicative Behaviour*, 169-84. Norwood, N.J.: Ablex.
- Poplack, Shana (1983). Lenguas en contacto. En H. López Morales (ed.), *Introducción a la lingüística actual*, 183-205. Madrid: Playor.
- Poplack, Shana, David Sankoff y Cristopher Miller (1988). The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. *Linguistic Journal*, 26 (1), 47-104.
- Poplack, Shana, Susan Wheeler y Anneli Westwood (1989). Distinguishing language contact phenomena: evidence from Finnish-English bilingualism. *World Englishes*, 8 (3), 389-406. Great Britain: Pergamon Press.
- Poplack, Shana y Marjory Meechan (1995). Patterns of language mixture: Nominal structure in Wolof-French and Fongbe-French bilingual discourse. En L. Milroy y P. Muysken (eds.), *One Speaker, Two Languages. Cros-disciplinary Perspectives on Code-Switching*, 199-232. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poplack, Shana y Marjory Meechan (1998). How Languages Fit Together in Codemixing. *The International Journal of Bilingualism*, 2 (2), 127-138.
- Poplack, Shana (2001). Code-switching (linguistic). En N.J. Smelser y P.B. Baltes (eds), *International Encyclopedia of the Social Behavioral Sciences*, 2062-2065. Elsevier Science Ltd.
- Poplack, Shana (2012). What does the Nonce Borrowing Hypothesis hypothesize?. *Bilingualism: Language Cognition*, 15, 644-648.
- Potowski, Kim y Richard Cameron (eds.) (2007). *Spanish in Contact: Policy and Linguistic Inquiries*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Potowski, Kim (2009). "I was raised talking like my mom", The influence of mother in the development of MexiRicans' phonological and lexical features. En Mercedes Niño-Murcia y Jason Rothman (eds.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages*, 201-220. Amsterdam, John Benjamins.
- Poullisse, Nanda (1987). Problems and solutions in the classification of compensatory strategies. *Second Language Research*, 3 (2), 141-153.
- Poullisse, Nanda (1990). *The use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Poullisse, Nanda (1993). A Theoretical Account of Lexical Communication Strategies. En R. Schreuder y B. Wettens (eds.), *The bilingual Lexicon*, 157-189. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Rababah, Ghaleb (2002). Second Language Communication Strategies: Definitions, Taxonomies, Data Elicitation Methodology and Teachability Issues. A Review Article. ERIC ED472698.

- Restrepo, María Adelaida y Vera F. Gutiérrez- Clellen, Vera F. (2001). Article use in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Child Language*, 28, 433-452.
- Riley, Philip (2003). 'Le linguisme' -multi- poly- pluri? Points de repère terminologiques. *Le Français dans le Monde*, 8-17.
- Ringbom, Håkan (1976). What differences are there between Finns and Swedish-Speaking Finns learning English?. En Håkan Ringbom y Rolf Palmberg (eds.), *Error made by Finns and Swedish-speaking Finns in the learning of English*, 1-13. Åbo: Åbo Akademi.
- Ringbom, Håkan (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Ringbom, Håkan (2001a). Lexical Transfer in L3 Productions. En J. Cenos, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic influence in third language Acquisition*, 59-68. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, Håkan (2011b). Perceived Redundancy or Crosslinguistic Influence? What Learner's Material Can Tell us About the Causes of Errors. En G. De Angelis y J.M. Dewaele (eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, 19-52. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Romaine, Suzanne (1995 [1989]). *Bilingualism*. Oxford, Blackwell Publishers.
- Salazar, Michelle L.(2007). Está muy diferente a como era antes. Ser and Estar + adjective in New Mexico Spanish. En Kim Potowski y Richard Cameron (eds.), *Spanish in Contact: Policy and Linguistics Inquiries*, 345-355. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Salazar Campillo, Patricia (2006). The use of circumlocution in the foreign language context. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 5, 7-15.
- Sánchez M., Pilar y Rosario de Tembleque (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua. *Infancia y aprendizaje* 33, 3-26. Madrid, Universidad Complutense.
- Sánchez-Casas, Rosa M. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del Léxico en el Hablante bilingüe. En Fernando Cuetos Vega y Manuel de Vega (Coords.) *Psicolingüística del español*, 597-650. Madrid: Trotta.
- Sankoff, David, Shana Poplack y Swathi Vanniarajan (1990). The case of the nonce loan in Tamil. *Language Variation and Change*, 2, 71-101.
- Sharwood Smith, Michael y Eric Kellerman (1986). Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition, an introduction. En M. Sharwood Smith, y E. Kellerman (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second language Acquisition*, 1-9. New York, Oxford: Pergamon Press.
- Schepens, Job, Ton Dijkstra y Frank Grootjen (2012). Distributions of cognates in Europe as based on Levenshtein distance. *Bilingualism: Language and Cognition* 15 (1), 157-166.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231.
- Shin, Sarah (2002). Differentiating language contact phenomena: Evidence from Korean-English bilingual children. *Applied Psycholinguistics* 23, 337-360.
- Siguán, Miguel y William F. Mackey (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Siguán, Miguel (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- Silva-Corvalan, Carmen (1983). Tense and Aspect in Oral Spanish Narrative: Context and Meaning. *Language*, 59 (4), 760-780.
- Silva-Corvalan, Carmen (1994). *Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles*. Oxford: Oxford University Press.
- Singleton, David y David Little (1991). The second language lexicon: some evidence from university level learners of French and German. *Second Language Research*, 7(1), 61-81.
- Skutnabb-Kangas, Tove, 1984, *Bilingualism or not?: The Education of Minorities*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters 7.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2008). Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations. En Jim Cummins y Nancy Hornberger (eds.), *Bilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, 3-17. New York: Springer.
- Stammers, Jonathan R. y Margaret Deuchar (2012). Testing de nonce borrowing hypothesis: Counter-evidence from English-origin verbs in Welsh. *Bilingualism Language and Cognition*, 15 (3), 630-645.

- Tarone, Elaine (1977). Conscious Communication Strategies in Interlanguage: a Progress Report. En H. Brown, C. Douglas, A. Yorio y Ruth Crymes. (eds.), *TESOL'77*, 194-203. Washington D.C.: TESOL.
- Tarone, Elaine (1983). Some thoughts on the notion of communication strategy. En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*, 61-74. London: Longman.
- Tervala-Pirskanen, Johanna (2003). Mariskoja, Klaaraa, paella ja sangriaa. Espanjan pöytä on katettu. En Jönsson-Korhola y Anna-Riitta Lidgren (eds.), *Monena suomi maailmalla*, 363-395. Jyväskylä: Gummerus.
- Thomason, Sarah Grey y Terrence Kaufman, 1988, *Language contact, creolization and genetic linguistics*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- Thomason, Sarah Grey (2001). *Language contact: an introduction*. Georgetown: Georgetown University Press.
- Thomason, Sarah Grey (2010). Contact explanations in linguistics. En Raymond Hickey (ed.) *Handbook of Language Contact*, 31-47. Chichester, West Sussex; Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Treffers-Daller, Jeanine (2005). Evidence for insertional codemixing: Mixed compounds and French nominal groups in Brussels Dutch. *International Journal of Bilingualism*, 9 (3-4), 477-508.
- Turpin, Danielle (1998). 'Le français, c'est le last frontier': The Status of English-origin Nouns in Acadian French. *The International Journal of Bilingualism*, 2, 221-233.
- Valdés, Guadalupe. (2000). Teaching heritage languages: An introduction for Slavic language-teaching professionals. En O. Kagan y B. Rifkin (eds.), *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century*, 375-403. Bloomington, IN: Slavica.
- Velasco, Patricia y Ofelia García (2009). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal*, 37, 6-23.
- Venables, Elisabeth, Susana A. Eisenchlas y Andrea C. Schalley (2013). One-parent-one-language (OPOL) families: is the majority language-speaking parent instrumental in the minority language development?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17 (4), 429-448.
- Verspoor, Marjolijn, Monika Schmid y Xiaoyan Xu (2012). A dynamic usage based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 239-263.
- Vertovec, Steven (2009). *Transnacionalismo*. London: Routledge.
- Viladot, M. Àngels (1988). L'adquisició d'una segona llengua. En A. Bastardas y J. Soler (eds.), *Sociolingüística i llengua catalana*, 81-103. Barcelona: Empúries.
- Vitale, Analia (2011). Linguistic Attitudes and Use of Mother Tongue among Spanish Speakers in Japan. *The Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 17 (1), 30-45.
- Watson, Greg (2002). Evidence of lexical Re-Borrowing in the Spoken English of First Generation Finnish-Australians. *Nordic Journal of English Studies (NJES)* vol I, 65-87. Oslo: Einar Bjorvand.
- Weinreich, Uriel (1968 [1953]). *Languages in contact: findings and problems*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Winford, Donald (2003). *An Introduction to contact linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Zentella, M. Celia (1997). *Growing up Bilingual, Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell.

### Diccionarios:

- Hytönen, Ahti y Talvitie Jyrki. MOT espanja; suomi-espanja. Kielikone Oy. <https://mot.kielikone.fi/mot/turkuyo/netmot.exe> (consultado en 4.12.2015).
- MOT Kielitoimiston sanakirja (2017). Kotimaisten kielten keskus y Kielikone Oy. <https://mot.kielikone.fi/mot/turkuyo/netmot.exe> (consultado en 13.3.2017)

## ***English Summary***

In recent decades, talking about bilingualism and multilingualism has become something daily, since the reality of globalization is everywhere and of course in Finnish society. Within this context, the Finnish government, in its linguistic planning, provides different types of bilingual education, which will later be carried out according to municipal policy.

This dissertation is focused on two types of bilingual education: the only bilingual Spanish-Finnish language school (Käpylän koulu) (BS) and maintenance courses of Spanish as mother tongue in the city of Turku (M). Detailing the linguistic context, it should be mentioned that the majority and dominant language is Finnish, while the minority language and the weak language is Spanish.

The study is longitudinal, data has been taken in two separate moments for almost two years of difference (December 2012-January 2013 and November 2014). The participants have been students of BS and M, as well as their parents, teachers and school responsible persons. As for the students, it should be noted that all the students of the BS (16) and the M (14) which were in the academic year 2012-2013 in the second, third and fourth course. The ages were between 8 and 10 years old. Note that two years later the same children were in fourth, fifth and sixth course and were aged between 10 and 12 years old. In that second moment the students participating in the BS were only 11, because they moved to other town and also due to transfer to the monolingual Finnish line because of lack of bilingual competence.

The corpus consists of three different tests completed by the students, plus two semi-structured questionnaires to the students' families, as well as different interviews with parents, teachers and school officials. A total of 154 written texts and 22 oral interactions, 23 questionnaires and 19 interviews were collected.

This study focuses on two aspects: on the one hand, the analysis of the majority phenomena resulting from the contact of languages, as well as the communicative compensatory strategies (CCS), and on the other hand, the study of the socio-familial context of the students. In the first block, it should be noted that the analysis has been made on interference, borrowings, particularly on nonce borrowing (NB) and CCS. At the same time, apart from the description and analysis of the phenomena found, we compared the data from the two types of teaching and the variation over the period studied. At the same time, parents' attitudes have been studied at enrolling their children in such programs, as well as the role of both parents in the learning and transmission of the Spanish language, doing a sociolinguistic description of participant families.

The general goal of the study is to investigate the phenomena that derive from the contact of languages, between Finnish, as the dominant language, and Spanish, as a minority. Specifically, the objective is to find and analyze such phenomena, such as

borrowings, interference, etc. in Spanish productions of schoolchildren of two types of Finnish-Spanish bilingual education, and see their evolution over two years, as well as the differences between the two types of education. In order to reach this goal and to understand family and school context in which the participants are submerged and how the context influences their productions, a secondary objective has also been established to analyze the role of the parents in the acquisition of the minority language.

This study consists of four original published scientific papers and the introduction that precedes them. Publications (see annex) study and analyze different phenomena of language contact, as well as some aspects of the particular context studied where such phenomena occur. In this way the first publication, in article I - "*Henry-setä looked and saw a pyörremyrsky*". *Nonce borrowing in the linguistic production of Spanish-Finnish bilingual students*- presents an analysis of borrowings found, in this case, NB, that is to say, loans that only occur once. In this article we differentiate the NB from the extended ones and from the code switching (CC). The results describe the pattern that predominates in the productions in Spanish of bilingual students. In Article II - "*El parque de animales y el cerdo del dinero*". *Calques and other compensatory strategies in two types of bilingual instruction Finnish-Spanish*- analyzes the CCS produced by the participants. They fill their lexical gaps with a significant number of compensatory strategies, preferably with substitution strategies outlining all proposed words and loans / code switching. For the quantity found, it is also necessary to mention transfer strategies, both cognates and calques. Within the article III - *Morphosyntactic Interferences of Finnish in the Spanish productions of schoolchildren of two types of bilingual education* - the main interferences of the Finnish found in the productions in Spanish were analyzed, in this case, the morphosyntactic ones. This publication shows the great influence of the dominant language, as well as factors of distance and linguistic markedness, mainly causing interference of four types: discordance in gender, misuse of prepositions, misuse of some verbs as well as verbal tense and omission of articles. Finally, in article IV- *Two types of bilingual instruction Finnish-Spanish. Attitudes and the role of parents in transmission and learning* - the motivational (instrumental vs. integrative) attitudes of parents who have enrolled their children in these programs have been analyzed. The results show the relevant role of the mother in the maintenance and learning of the minority language even though it is not her mother tongue, as well as the father's and emphasizes how mixed marriages facilitate the learning process. The results describe the family pattern that enrolls their children in bilingual programs, as well as the use of the minority language in the home.

In general, this study is developed within the field of bilingualism, in bilingual education, and in the final objective of the latter, the acquisition of the language. In the process of acquisition of the minority language many influences take place, fruit of the contact of the languages in question. The students are immersed in two learning contexts: home and school, which will mark the final goal: functional bilingualism. In school, despite being in a context that ensures the separation of languages and correction, they have great influences on their learning, producing different phenomena

in their linguistic productions. For all that has been said, the theoretical introduction is based on two large blocks: bilingual acquisition or becoming bilingual and phenomena and strategies resulting from the language contact.

The first theoretical block (section 2) defines different types of bilingualism and methods to achieve a bilingual acquisition. In this part also are introduced notions like the bilingualism of inheritance or of elite, simultaneous or sequential. The role of the parents and their attitudes is decisive for the bilingual acquisition, so a theoretical part of these aspects has been included. Has been focused in the importance of the role of the mother as a transmitter of the language (Okita, 2002; Mills, 2004; Potowski, 2009), as well as that of the father (Kim et al., 2010) has been emphasized. Some variables have also been included which intervene in the attitudes and role of the parents, such as the mother tongue, the use of the language, the academic level, or the linguistic context among others (Hofman & Casi, 1984; Halmari, 2005; Golberg, Paradis & Crago 2008).

The other theoretical block (section 3) refers to the linguistic phenomena derived from the language contact. The language contact causes different linguistic systems to come in contact causing the appearance of features of L1, in L2, as is the case studied, or vice versa. In this theoretical section has been referred to both factors, extralingual and linguistic. As for the first factors, has been focused on the school context (Weinreich, 1968; Odlin, 1990; Duran, 1994; Heine & Kuteva, 2005; Meisel, 2006), individual variation (Ringbom, 1987; Thomason & Kaufman, 1988; Ellis, 2003; Mutta 2014) and lack of competence (Winford, 2003; Appel and Muysken, 2005; Muysken, 2010; Bedore et al., 2012), as well as imperfect learning (Silva-Corvalan, 1983; Clyne, 2010). As for the latter, a theoretical framework of linguistic factors such as linguistic distance has been provided (Weinreich, 1968; Ringbom, 1976; Jarvis, 2000; Odlin & Jarvis, 2004; Klee & Linch, 2009, Thomason, 2010, Mutta, 2014) and markedness (Ringbom, 1976; Klee & Linch, 2009; Thomason, 2010; Green, 2011). In the same section 3 has been detailed the theory of the main phenomena studied: interferences, NB and CCS. It should be noted that NB have been fundamentally based on the theory of Poplack and his colleagues (1988, 1989, 1995, 1998, and 2012). While in the case of CCS, the study has been based mainly on the taxonomies of Poulisse (1987, 1993). Finally, to add that the whole theory has been contextualized in the children's and school context giving priority to the study cases of Finnish and Spanish languages, because they do not exist among themselves.

Regarding the results (section 4), the bilingual Spanish-Finnish students, participants in this study, show, in general, an asymmetry even though half of the respondents would correspond with bilinguals from birth, that is, they would have two L1 (2L1). In this way, it can be affirmed that in the studied context the dominant language is Finnish and the weak Spanish. The strong influence of the dominant language, as well as the linguistic distance between both languages, together with the markedness of some linguistic aspects, added to the lack of experiences in the minority language are evidenced in their linguistic productions in Spanish, mainly inserting interferences, borrowings, in this case NB, as well as numerous CCS.



The morphosyntactic interferences are quantitatively important and the main ones have been the lack of concordance in gender, incorrect uses of verbal tense and some verbs especially verbs *ser, estar, tener y haber*, (which all correspond to the Finnish verb *olla*) misuse of the prepositions and the omission of the article. As for the borrowing found, they are almost all simple words that would correspond with the LOLI (lone other language item) of Poplack (2012). A loan pattern used by Finnish-Spanish scholars has been established. This is often the following: a simple content word, mostly a noun that it appears in the Finnish nominative mode and it is usually integrated by a determinant, usually an article. It should be noted that, the large proportion of NB found supports the idea of the existence of a continuum between the codeswitch and the established loans. This continuum would pass through an intermediate stage where NB would be sited (Poplack, 1981; Romaine, 1989; Lauttamus, 1990; Myers-Scotton, 1993b; Halmari, 1997; Treffers-Daller, 2005). Finally, bilingual scholars have lexical gaps, and these have been filled with a relevant number of CCS. Substitution strategies, such as loans or all-purpose words, have been the most used, followed by substitution plus, such as calques and cognates, and finally reconceptualization, such as circumlocutions.

It has been observed how contact phenomena and CCS have diminished over time. In the case of interferences, in general, they have been reduced, although some new subtypes have appeared due to the development of the narrative complexity. The same trend is observed in CCS. It should be noted in all three types of compensatory strategies. As for the NB, despite a slight increase between the two periods of data collection, in the upper courses are null. Therefore, although there has been no quantitative decrease in NB, there is a tendency to decrease according to the pass of degree. The downward trend has also been observed in interferences and in all types of CCS, in other words, the bulk of contact phenomena and CCS are concentrated in the younger age groups. The mentioned decrease in interference, NB and CCS is related to the increase of competence, thus having an inversely proportional relation, that is to say more competence, less frequency of such phenomena and CCS. To emphasize that the data come from a school learning context that entails in itself the improvement of the competence.

In this study the two data sources were compared, observing quantitative differences between the two types of education analyzed. Both in BS and in M, there has been a relevant decrease between the years analyzed, being statistically significant in the case of NB and of CCS, but not in the case of interferences, so the type of education affects learning.

It has been shown that interference, as well as NB, as well as CCE are concentrated in certain participants, this fact that contributes the great individual variability in the contact phenomena and in the CCE. The individual variation is relevant to understand some unexpected results and it is related to the family and school context.

From the familiar context of the bilingual participants studied, a common pattern emerges: high educational and socio-economic level of the parents, a majority origin of the father is from a Spanish-speaking country, and the origin of the mother is predominantly Finnish. Educational and socio-economic data give us a profile of elite bilingualism even though the educations analyzed are free in Finland. In general, instrumental reasons - economic and educational advantages, typical of elite bilingualism - predominate - the integrative reasons - family and cultural reasons - are much higher in M. These results are directly related to the family context, specifically with the origin and mother tongue variables. At the same time, these last two variables, together with the integrative attitudes and the high level of studies of the parents provoke a greater support in the learning and the transmission. This support has been found mainly in M.

About responsibility for learning and transmission of the Spanish language, two major differences stand out: the majority of the school's responsibility in EB, while in M it is null and the mother's role as the majority in M. Taking into account that the Finnish mothers are majority in M, the role of the mother as responsible in the learning and the transmission, not about its own language, if not about the language of its partner, contributes an innovative role of these.

In conclusion, the students of primary education of the two types of bilingual Finnish-Spanish education analyzed show asymmetric bilingualism, with a predominance of the majority language, Finnish. At the same time, there is an incomplete acquisition that is being corrected with the pass of degree and a relevant individual variation. This variation is related to the family and school context, but it is above all the socio-family context that plays a key role so that the minority language is not only spoken in the classroom. It should be noted that in both types of education, the majority used language by children is Finnish language, especially among siblings, concern a worrisome fact for the maintenance of the minority language. The results found in family contexts help to better understand the environment of bilingual programs and the weakness of the minority language.

Concluding, this study contributes to the field of interlinguistic influences on the languages in contact, in this case between two languages little studied among themselves, Finnish-Spanish, and never before studied within the bilingual education context in Finland. In this way, the present study characterizes the Finnish-Spanish bilingualism, both linguistic and contextual, of children enrolled in bilingual programs in Finland, not previously studied. As a result, has given rise to different errors and strategies in the productions in Spanish of bilingual participants, product of the language contact.

It also contributes to bilingual education, giving it a fundamental role for the development of the minority language, in this case Spanish, and consequently to become and remain bilingual. It also contributes to the work of the teachers who work in these

teachings, being able to facilitate their tasks in the classroom. It is necessary to highlight the role of the workers of the education that watch for the linguistic correction and feeling sometimes as the effort done inside the classroom does not have the support outside of it.

*Annales Universitatis Turkuensis*



Turun yliopisto  
University of Turku

ISBN 978-951-29-7017-9 (PRINT)  
ISBN 978-951-29-7018-6 (PDF)  
ISSN 0082-6987 (PRINT) | ISSN 2343-3191 (ONLINE)