

Transferencia en la adquisición de segundas lenguas. Un estudio con alumnado rumano en un contexto bilingüe

Transfer in Second Language Acquisition. A study with Romanian Schoolchildren in a Bilingual Context

Silvia-María Chireac*, Elisabet Serrat**, y Ángel Huguet***

*Universidad «Alexandru I. Cuza» (Rumania), **Universidad de Girona, ***Universidad de Lleida

Resumen

Situados en el contexto catalán, el artículo estudia la influencia de la L1 (rumano) en algunos aspectos morfosintácticos de la adquisición de las L2s. Para ello se analizan las competencias lingüísticas en catalán y castellano de un grupo de escolares cuya L1 es el rumano y que cursan 2.º y 4.º de ESO. Los datos muestran que los alumnos cuya L1 es el rumano, a pesar de dominar una lengua románica cercana a las lenguas de aprendizaje (L2/L3), presentan dificultades comparables a otros colectivos con otras lenguas de origen. Por otra parte, nuestra investigación confirma que la L1 de este alumnado juega un importante papel en la adquisición de ambas lenguas, concluyendo que parte de los errores hallados son aquellos que se basan en estructuras de la lengua propia.

Palabras clave: L1/L2/L3, adquisición de segundas lenguas, transferencia, análisis de errores.

Abstract

Considering the bilingual context of Catalonia, the present article is aimed at studying the influence of the L1 (Romanian) in the acquisition of some morphological aspects of the L2. In order to do so, the linguistic competence in Catalan and Spanish was analysed in a group of high-school students. They all had Romanian as their mother tongue. The results show these students, in spite of mastering a Romance language close to the languages they are learning (L2/L3), they have similar difficulties to other groups with different mother tongues. Furthermore, the present research confirms that the L1 of Romanian students plays an important role in Catalan and Spanish acquisition, concluding that the errors are those based on structures of the own L1.

Keywords: L1/L2/L3, second language acquisition, transfer, error analysis

Agradecimientos: El trabajo ha sido posible gracias a una beca de cooperación internacional y desarrollo de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya, modalidad A3, concedida a la primera firmante. Asimismo, parte del estudio fue financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Subdirección General de Proyectos de Investigación, a través del proyecto de investigación n.º EDU2009-08669EDUC.

Correspondencia: Universidad «Alexandru I. Cuza»-Facultad de Letras-Departamento de Lenguas Románicas. Av. Carol I, nr. 11, 700506 Iași (Rumania). E-mail: schireac@pip.udl.cat

Introducción

La presencia en las mismas aulas de niños y niñas de orígenes sociales, culturales y lingüísticos diversos, junto al grupo de autóctonos, exige a los docentes entendimiento y sensibilidad para conocer y valorar las lenguas propias de cada uno, espejo de factores emocionales, cognitivos y culturales de gran calado. La situación derivada de este flujo de escolares inmigrantes muestra una gran complejidad, debido a las características multilingües y multiculturales del nuevo alumnado, que conlleva la necesidad de una atención específica a sus singularidades lingüísticas (Lasagabaster y Sierra, 2005).

El presente estudio se centra en el caso de los escolares cuya L1 es el rumano, una lengua románica diferente del castellano, o de cualquier otra de las habladas en España. En este sentido, hay que tener en cuenta que durante los últimos años la lengua rumana ha cobrado una singular relevancia en nuestro país, dado el gran número de ciudadanos rumanos que escogen como destino España, en general, y Cataluña, en particular. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2011), la población de origen rumano representa la nacionalidad extranjera más numerosa entre las residentes en España. Así, a 1 de enero de 2011, los rumanos suponían el 15,1% del total de extranjeros: 864.278 sobre 5.730.667, aspecto que evidentemente se ha visto reflejado en nues-

tras escuelas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2010).

Ante esta situación, uno de los retos más importantes con el que se enfrentan las administraciones educativas es la escolarización de este alumnado, ya que un buen número de ellos parte de una L1 distinta a la lengua de la escuela. Si bien en función de los objetivos perseguidos las propuestas educativas son diversas (Huguet et al., 2008), en Cataluña se pretende que independientemente de la lengua de origen, una vez finalizada la enseñanza obligatoria, los escolares posean un buen dominio del catalán y del castellano, ambas lenguas oficiales en esta Comunidad autónoma. Para ello, los escolares de lengua rumana, al igual que sus coetáneos de otras lenguas, normalmente se escolarizan en catalán, de modo que ésta es la primera lengua que formalizan, para posteriormente hacer lo mismo con el castellano (Huguet, 2007, 2008; Huguet, Lasagabaster y Vila, 2008).

Probablemente uno de los mejores indicadores del rendimiento académico, y estrechamente vinculado a él, es el mayor o menor dominio de la lengua de la escuela. Por ello resulta fundamental detectar las dificultades que nuestros estudiantes muestran con más frecuencia en las producciones orales y escritas. Precisamente, uno de los principales centros de discusión en el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) se relaciona con el estudio de los errores de actuación en la morfosintaxis, tanto en la pro-

ducción oral, como en la escrita. El análisis de estas dificultades permite comprender mejor los mecanismos implicados en la adquisición de una L2.

Desde los trabajos pioneros sobre la interlengua (Selinker, 1972), vista como proceso gradual, dinámico y de progreso no lineal de evolución hacia una mayor competencia lingüística en una L2, el error se ha considerado como una manifestación exterior de los procesos de aprendizaje y de las hipótesis que realiza el aprendiz sobre el funcionamiento de la lengua meta. En este sentido, el concepto de interlengua alude a un sistema lingüístico provisional en constante transformación que «el alumno construye partiendo del *input* lingüístico al que se le ha expuesto» (Larsen Freeman y Long, 1994, p. 63). Los errores que se observan durante este proceso de aprendizaje de la L2 pueden tener sus raíces en la influencia de la L1, aunque también pueden ser debidos al uso incorrecto de una norma de la L2. De hecho, en la actualidad varios trabajos asumen la importancia de la L1 como uno de los factores relevantes en la adquisición de una L2 (para una revisión reciente, véase Jarvis y Pavlenko, 2008), y esta influencia que tiene la L1 sobre la L2 se manifiesta en diversidad de aspectos: el préstamo, la transferencia positiva o negativa, las omisiones, las sobreproducciones, etc. Además, la transferencia, como posibilidad estratégica que utiliza el aprendiz para compensar su falta de

conocimiento de la L2, se puede dar en todos los planos: fonológico, semántico, morfosintáctico e incluso sociolingüístico.

Durante mucho tiempo se creyó que las diferencias entre las lenguas dificultarían la adquisición de las estructuras de la L2, y por consiguiente, cada diferencia respecto a la L1 representaría un riesgo de error para el aprendiz (Fries, 1945; Lado, 1957). Sin embargo, también se ha puesto en evidencia que las semejanzas entre las lenguas posibilitan la aparición de errores, ya que el aprendiz es propenso a hacer uso de los parecidos entre ambas (Koutsoudas y Koutsoudas, 1962; Wode, 1978). Odlin (1989) resalta el grado de similitud entre las dos lenguas como un factor clave que afecta a la transferencia. Como sostiene Pica (1984), en ocasiones las semejanzas interlingüísticas pueden resultar más problemáticas que determinadas diferencias. Así pues, no se debe descartar que, en el caso de las lenguas rumanas, castellana y catalana, la proximidad entre la L1 y las L2s pueda ser fuente de dificultades. Es decir, las semejanzas entre estas lenguas afines pueden ser un arma de doble filo: por un lado, los hablantes de la lengua rumana parece que tienden a aprender con mucha más facilidad otras lenguas románicas, pero por otro, pueden existir diversidad de falsas semejanzas que se proyectan en los procesos de adquisición de estas lenguas. Al haber muchos puntos comunes entre las lenguas, el apren-

diz tiende a pronunciar o a construir según el sistema que le resulte más familiar, hecho que destaca Franco (2007), quien en su estudio con estudiantes italianófonos, llega a la conclusión de que la cercanía funcional entre los sistemas verbales del español y el italiano no facilita el dominio del sistema flexivo verbal del castellano, sino que fomenta una adquisición de la L2 más lenta y con un mayor riesgo de fosilización. Consecuentemente con ello, cuando la L2 tiene una categoría nueva inexistente en la L1, no es fácil asimilarla, y por lo tanto, el paso del alumno por esa secuencia se ralentiza.

A un nivel más concreto, algunos estudios recientes aportan datos específicos acerca de la influencia del rumano como L1 en el aprendizaje del catalán como L2, como en el caso de las construcciones atributivas, existenciales, locativas y posesivas (Gràcia, Crous, y Garganta, 2008) y también en cuanto a la influencia en la morfología verbal (Gràcia, 2008). Este último estudio nos brinda interesantes aportaciones para la investigación que aquí se plantea, en concreto, Gràcia (2008) muestra datos específicos sobre los errores producidos por los hablantes rumanos en la flexión verbal como consecuencia del uso y sintaxis de los tiempos y modos en la L1.

Basándonos en lo anteriormente expuesto, y teniendo en cuenta que la L1 constituye uno de los pilares sobre los que se fundamenta la apropiación de una nueva lengua

(Giacobbe, 1990), en el presente estudio se plantea una primera aproximación para identificar y aportar evidencia sobre las posibles dificultades que presenta la adquisición de una lengua románica por parte del alumnado rumano de Educación Secundaria Obligatoria.

Con este marco de fondo, nuestro objetivo general es estudiar el proceso de adquisición del catalán y del castellano por parte del alumnado rumano, estableciendo una comparación con el proceso seguido por otros colectivos de inmigrantes de lengua no-románica. De este modo, pretendemos observar si existe una mayor o menor dificultad en estos escolares de cara al aprendizaje de otras lenguas románicas. Además, también se analizará la posible influencia de la L1 (rumano) en la adquisición del catalán y del castellano como segundas lenguas. Más concretamente, nos proponemos profundizar en la influencia de la L1 en el ámbito de la morfosintaxis, describiendo los usos erróneos comunes a los alumnos rumanos en catalán y castellano, en aquellos aspectos que conciernen principalmente a la flexión nominal y verbal.

Breve descripción de los aspectos morfosintácticos analizados en lengua rumana

En rumano, a diferencia de otras lenguas románicas, hay tres tipos de determinante: masculino, femenino y el neutro, heredado del latín. Cada

sustantivo tiene una característica fija de género, y por lo tanto se enmarca en una de las clases morfológicas a base de uno de los siguientes rasgos: [+Masculino] / [+Femenino] / [+Neutro] (Academia Română, 2008). Cada tipo de determinante tiene flexión propia, y se caracteriza por homonimia y combinaciones específicas de desinencias.

Las palabras neutras son una clase que presenta una cierta dificultad, dado que en singular, los sustantivos neutros tienen formas similares a los sustantivos mascu-

linos, pero en plural tienen formas femeninas: birou-birouri (escritorio-escritorios).

En rumano el artículo se aglutina al sustantivo o al adjetivo, a manera de sufijos, en lugar de ser una palabra separada al inicio del sintagma nominal, como en castellano o en catalán, donde el artículo precede al sustantivo o adjetivo al cual se refiere. Además, el sistema rumano es flexivo: en él la mayoría de las desinencias dependen de un artículo determinado aglutinado distinto para el caso directo y el caso oblicuo (dativo-genitivo).

Por otra parte, el rumano es la única lengua románica que no utiliza para marcar la función de dativo una preposición derivada de la preposición latina *ad* (a, hacia):

- (1) I-ai dat prietenei tale un cadou.
PRON.D.-dar.PER. amiga.G-D.DET.PRON.D. tuya DET. regalo.
Le has dado a tu amiga un regalo.

El caso dativo posee marcas en los pronombres tónicos rumanos de 3.^a persona (lui, ei, lor). Puede observarse en el ejemplo anterior (1) y en los siguientes (2a, 2b):

- (2) a. I-ai dat prietenului tău un cadou.
PRON.D.-dar.PER.amigo.PRON.D. tuyo DET. regalo.
Le has dado a tu amigo un regalo.
b. Le-ai dat prietenilor tăi un cadou.
PRON.D.-dar.PER.amigos.PRON.D. tuyos DET. regalo.
Les has dado a tus amigos un regalo.

El rumano es una lengua con una flexión verbal extremadamente rica y diversificada que recurre a diferentes maneras de realizarla: afijos combinados (sufijos gramaticales y

desinencias); afijos móviles / libres (auxiliares, conjunciones y preposiciones); variaciones internas de la raíz (alternaciones, suplección, cambio de acento, etc.) asociadas gene-

ralmente con afijos de flexión; combinaciones analíticas, sea formadas con el verbo principal precedido de una forma verbal que perdió de manera parcial su autonomía, *a fi* (ser), sea representadas por clíticos no sintácticos (como es el caso del clítico *se* que se utiliza para formar la voz pasiva y las formas impersonales).

En cuanto a los tiempos verbales, en castellano y catalán se utilizan los dos tiempos del pasado, tanto el perfecto como el indefinido o el perifrástico, para expresar dife-

rentes acciones verbales. En cambio, en rumano no existe esta diferencia de tiempo, puesto que se utiliza sólo un tiempo verbal para expresar el pasado: el perfecto compuesto (Graur, 1973).

También en rumano, por influencia griega y no por influjo latino, se emplean oraciones completivas en subjuntivo donde el castellano prefiere un infinitivo (Avram, 1997; Lombard, 1974). En el ejemplo siguiente puede observarse este aspecto.

- (3) Vreau să mă întorc repede acasă. (subjuntivo presente)
 querer.PI.CONJ.regresar.PS. pronto acasă.DET.
 Quiero regresar pronto a casa. (infinitivo)

Otro aspecto a destacar es la concordancia de tiempos. En rumano, a diferencia del castellano o catalán, no se dan las mismas transformaciones a nivel verbal en las subordinadas. En este sentido cabe apuntar que

en lengua rumana, en las subordinadas se usan tiempos como presente, futuro, etc., fenómeno que no ocurre en castellano o en catalán, lenguas en las que las reglas gramaticales exigen el uso de tiempos pasados.

- (4) a. Am știut că este acasă.
 saber.PERF. que estar.PRE. casa.DET.
 Supe que estaba en casa.
 b. Credeam că voi putea veni.
 pensar.IPF. que poder.FUT. venir INF.
 Pensaba que podría venir.

Los aspectos morfosintácticos que se han descrito aportan matices importantes para analizar los errores que pueden cometer los alumnos rumanos en el aprendizaje del catalán y del castellano.

Método

Participantes

Los participantes en los que se centra esta investigación provienen

de una muestra más amplia de 121 sujetos de 2.º y 4.º de ESO (93 escolares autóctonos y 28 alóctonos). A partir de esta muestra, se seleccionaron todos los alumnos y alumnas de lengua familiar rumana (un total de 8 sujetos: 4 alumnas y 4 alumnos) que llevaban en España y en Cataluña

entre 8 y 24 meses, y eran mayoritariamente originarios de zonas socioeconómicamente desfavorecidas ubicadas al sur y noroeste de Rumania. Todos ellos cursaban 2.º o 4.º de ESO en un IES de la provincia de Lleida. La Tabla 1 presenta las características fundamentales de este grupo.

Tabla 1

Características de la muestra de alumnos rumanos

Participantes	Sexo	Edad	Curso	Tiempo de estancia	Ciudad de procedencia
SU5	Niño	14	2.º	8 meses	Bucarest
SU8	Niña	15	2.º	24 meses	Călărași
S20	Niña	13	2.º	24 meses	Călărași
S13	Niña	13	2.º	24 meses	Câmpina/Cluj
S23	Niña	13	2.º	8 meses	Bucarest
SU6	Niño	16	4.º	24 meses	Ocna-Mureș
SU1	Niño	16	4.º	18 meses	Călărași
S16	Niño	17	4.º	24 meses	Târgoviște

Además de esta submuestra, como elemento de contraste, se consideraron otras dos submuestras. Por un lado, se seleccionó una submuestra de escolares autóctonos, y por otro una submuestra de inmigrantes del mismo ámbito cultural que los alumnos rumanos, pero que tuvieran como L1 una lengua no-románica. Se decidió seleccionar 4 alumnos ucranianos y 4 alumnos búlgaros que cumplieran las mismas características de edad, curso y tiempo de estancia que los alumnos rumanos (no se pudo disponer de una submuestra únicamente de 8 alumnos ucranianos o de 8 alum-

nos búlgaros que cumplieran con las variables mencionadas). Las características de ambos grupos de alumnos inmigrantes se describen con mayor detalle seguidamente:

- Submuestra de autóctonos. Formada por 8 sujetos bilingües catalán-castellano cuya lengua familiar era el catalán. Estaba compuesta por 4 alumnos y 4 alumnas. Al igual que la submuestra de alumnos rumanos, 3 de ellos cursaban 4.º de ESO y 5 de ellos cursaban 2.º de ESO.
- Submuestra de inmigrantes ucranianos y búlgaros: Formada por

8 sujetos, de los cuales 4 de ellos tenían como L1 el ucraniano y 4 de ellos tenían como L1 el búlgaro. En este caso, la composición por sexos era de 5 alumnos y 3 alumnas. Del mismo modo que en las dos submuestras anteriores, 3 de ellos cursaban 4.º curso de ESO y 5 de ellos cursaban 2.º de ESO.

Para asegurar que los dos grupos de participantes inmigrantes fueran equiparables, se procedió a analizar estadísticamente las posibles diferencias en las variables edad y tiempo de estancia, para lo cual se utilizó el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney. La comparación acerca del tiempo de estancia entre el grupo de alumnos rumanos y el grupo de alumnos ucranianos/búlgaros no ofreció diferencias significativas ($Z = -1,112$; $p = 0,279$). Tampoco la variable edad mostró diferencias estadísticamente significativas ($Z = -0,721$; $p = 0,505$). Por tanto, ambos grupos son equiparables en relación con las variables mencionadas.

Procedimiento

Con el fin de evaluar sus conocimientos en lengua catalana y castellana se les administraron dos pruebas paralelas diseñadas y baremadas por la Consejería de Educación de la Generalitat de Catalunya, que han sido utilizadas con éxito tanto en contextos bilingües tradicionales (Huguet, Vila, y Lurda,

2000; Huguet y González-Riaño, 2002), como en contextos de inmigración (Navarro y Huguet, 2005; Huguet, 2008).

Las pruebas en sí mismas constan de dos partes: una colectiva que contiene las pruebas escritas de Comprensión Oral (CO), Morfosintaxis (MS), Ortografía (ORT), Comprensión escrita (CE), y Expresión Escrita (EE), y otra, individual que corresponde a las pruebas orales Expresión Oral Léxico-Morfosintaxis (EO-LMS), Organización de la información (EO-OI), Fonética (FON), Corrección lectora (LECT-C), Entonación lectora (LECT-E). En este trabajo se seleccionaron dos pruebas de la parte colectiva y dos de la individual que por su estructura respondían a los objetivos de la investigación:

- MS: que incluye ejercicios de formación de plurales, flexión verbal, sustitución de palabras e identificación de elementos gramaticales dentro de la frase.
- EE: que da al alumno la posibilidad de redactar una carta formal o informal.
- LMS: que está compuesta por dos tipos de ejercicios de producciones de mensajes orales y frases a partir de unas láminas.
- EO-OI: prueba en el que el alumno a base de un soporte gráfico debe narrar detalladamente una historia.

La totalidad de las pruebas descritas anteriormente, tanto con el alumnado inmigrante como con el au-

tóctono, se aplicaron a finales del curso escolar, tras haber obtenido las autorizaciones correspondientes por parte de las autoridades educativas. Las producciones orales de los alumnos fueron grabadas en el centro en que se hallaban matriculados. Finalmente, los resultados obtenidos por cada colectivo de inmigrantes (rumanos y no-rumanos) se contrastaron con los obtenidos por sus iguales autóctonos.

El análisis de los datos de esta parte del estudio se realizó con ayuda del programa SPSS 15.0 para Windows. Dado que las características y dimensiones de la muestra no cumplían los supuestos básicos para la aplicación de pruebas paramétricas, las comparaciones inter-grupales se realizaron con el estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis. Posteriormente, se empleó el estadístico no-paramétrico U de Mann-Whitney para hallar las diferencias entre grupos contrastados dos a dos y la prueba de signos de Wilcoxon para identificar las diferencias intra-grupales.

Transcripción y codificación

Los datos del conjunto de las pruebas han sido transcritos y codificados mediante el sistema de transcripción y codificación CHAT, propio del proyecto CHILDES, descrito en MacWhinney (2000). Para analizar los datos lingüísticos de las transcripciones hemos utilizado los programas informáticos CLAN, también dentro del sistema CHIL-

DES. Concretamente, hemos recurrido a los programas *FREQ* y *KWAL*.

En cuanto a la segmentación de los enunciados, se consideró enunciado a todo segmento del discurso con una determinada estructura entonativa —marcada en su principio y en su final por una modificación de la entonación y por la presencia de pausa— y con una estructura sintáctica única. Idealmente se trata de oraciones completas, sin embargo, en ocasiones, en el discurso oral se encadenan secuencias de palabras que no forman una oración en términos sintácticos. De modo que, tanto para las producciones orales, como para las producciones escritas, se tuvo en cuenta que el enunciado expresara un pensamiento completo tal y como se propone en Miller y Chapman (2004). Para la segmentación de los enunciados de la prueba escrita también se tuvieron en cuenta criterios de puntuación.

Conviene señalar que en el presente trabajo la segmentación de los enunciados, un aspecto sumamente importante si se utiliza el enunciado como base de los cálculos estadísticos, tiene una relevancia metodológica reducida, puesto que no se empleó el enunciado como base para el manejo de los datos centrales del estudio. En nuestro estudio, únicamente el índice LME depende de la segmentación del enunciado y, tal y como señalamos más adelante, se ha utilizado solamente para ilustrar la producción de los alumnos rumanos. Posteriormente, ni en la com-

parativa entre grupos de alumnos ni en el análisis de los errores este aspecto es relevante.

Para la codificación se utilizó un sistema de códigos adecuado para el sistema CHAT que consta de cuatro niveles y que se adaptó de estudios previos acerca de la adquisición de la morfología verbal (Serrat, Gràcia, y Perpiñá, 2007). Se elaboró un manual de codificación que sintetizamos y ejemplificamos seguidamente. En el primer nivel se marca la categoría gramatical afectada por el error. En el segundo nivel se marca el tipo de error. En el tercer nivel se especifica el elemento morfosintáctico afectado y, en el cuarto nivel, se transcribe la o las palabras erróneas junto con las adecuadas.

Ejemplo (5):

*SU5: ha obrit la puerta... para jugar... con el loro, y se escapó.

%cod: \$V:SUB:IND=PER:escapó
=ha+escapado

En el primer nivel se marca la categoría lingüística en la cual se encuentra el error. En nuestro sistema de códigos, podía ser verbal (V), nominal (N) u de otro tipo (O). En el ejemplo (5) se ha utilizado erróneamente el verbo, por ello se marca en este nivel con el código correspondiente.

%cod: \$V:SUB:IND=PER:escapó
=ha+escapado

En el segundo nivel se codifica el tipo de error según la siguiente ti-

pología: a) Substitución (SUB): Se caracteriza por el empleo de determinados morfemas o palabras en lugar de los exigidos por el contexto; b) Omisión (OMI): Estriba en la supresión de palabras o morfemas necesarios para que el enunciado pueda considerarse gramaticalmente correcto; c) Adición (ADI): Operación que consiste en añadir palabras o morfemas en contextos que no lo requieren; d) Orden (ORD): Cuando la ordenación de los elementos lingüísticos en el seno de la oración no es la adecuada.

En el ejemplo (5) se observa un error de substitución de una forma verbal por otra, por ello se codifica con el código SUB.

%cod: \$V:SUB:IND=PER:escapó
=ha+escapado

En el tercer nivel se marcaba mediante una abreviatura el tiempo verbal o la forma nominal emitida junto con la forma que debería haberse utilizado. En el caso de errores no verbales o nominales, se marcaba la categoría gramatical utilizada erróneamente. No se ofrece un listado de todas las posibilidades porque ello conlleva una extensión no acorde con la presentación de este trabajo.

En el ejemplo (5) se utilizaba un pretérito indefinido (IND) en lugar de la forma del pretérito perfecto compuesto (PER).

%cod: \$V:SUB:IND=PER:escapó
=ha+escapado

En el último nivel se transcribe el elemento erróneo y la forma que

debería haberse emitido. En caso de disponer de varias opciones, se utiliza un código para marcar la ambigüedad (AMB).

%cod: \$V:SUB:IND=PER:escapó
=ha+escapado

Una vez realizadas las transcripciones y su codificación, se procedió al análisis de los errores morfosintácticos. También se halló el índice LME (longitud media del enunciado en palabras), así como el índice de diversidad léxica TTR (relación type de frecuencia de palabra y relación token de frecuencia de uso). A pesar de que ambos índices son controvertidos como medidas de la producción sintáctica o de la diversidad léxica, en este estudio se ofrecen únicamente con el fin de ilustrar la producción lingüística general de los sujetos.

Resultados

En primer lugar, se presentarán los resultados descriptivos acerca de la producción lingüística de los participantes en el estudio. En segundo lugar, se comparará su realización con la de los alumnos autóctonos y los alumnos inmigrantes no-rumanos. Finalmente, se analizarán con cierto detalle las dificultades de los alumnos rumanos en el nivel morfosintáctico y se relacionarán con su L1 cuando corresponda.

La Tabla 2 permite obtener una visión global de la producción lingüística de los participantes en el estudio en el conjunto de las pruebas administradas. Se observa que los errores en su totalidad, tanto en catalán como en castellano, varían para cada participante entre 15 y 38 errores. En relación a la LME,

Tabla 2

Datos descriptivos generales sobre la realización de los sujetos

Sujeto	Errores	N.º palabras	Producciones	LME	TTR
SU5	38	360	23	15.65	0.48
SU8	28	254	16	15.88	0.55
S20	27	277	24	11.54	0.58
S13	16	472	36	13.11	0.57
S23	26	417	39	10.69	0.53
SU6	27	444	33	13.46	0.54
SU1	22	295	23	12.83	0.55
S16	15	343	26	13.19	0.54
Total	199	2.862	220	15.65	0.48
Media	28.75	357.75	27.5	13.29	0.54

una de las medidas más conocidas y empleadas para el análisis de complejidad sintáctica (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000) nos proporciona los valores de cada sujeto que oscilan entre 10.69 y 15.88, es decir, entre 10 y 16 palabras por enunciado. A pesar de que este índice no se aplica a aprendices tan mayores, se ha considerado que ofrecía una información útil acerca de la extensión de los enunciados de los sujetos.

En cuanto a los valores del índice TTR, se puede observar que se enmarcan entre 0.48-0.58, lo que permite considerar que este tipo de alumnado dispone de una diversidad léxica parecida.

Comparativa entre alumnos autóctonos, rumanos y otros inmigrantes

Antes de analizar los errores que comete el alumnado rumano y la manera en que se da la influencia de la L1 en la adquisición de la L2 en las producciones escritas y orales en catalán y en castellano, se presentarán los datos relativos a la comparación entre el colectivo rumano con los alumnos autóctonos y los demás alumnos participantes.

En la prueba de expresión oral (véase tabla 3 y gráfico 1) se aprecia una mejor puntuación por parte de los alumnos autóctonos en comparación con los otros grupos. Esta

Tabla 3

Realización en las pruebas orales y escritas

Grupo	Autóctonos		Rumanos		Ucranianos/ búlgaros		Contrastes
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	
Castellano escrito	79.96 (2.93)	81.26	39.43 (5.50)	41.19	36.26 (7.44)	39.74	A > R A > U/B R = U/B
Catalán escrito	88.49 (1.70)	89.33	51.69 (5.32)	49.78	44.42 (7.19)	50.19	A > R A > U/B R = U/B
Castellano oral	61.06 (3.42)	62.13	41.56 (5.34)	36.74	30.85 (3.62)	31.15	A > R A > U/B R = U/B
Catalán oral	58.36 (2.20)	60.09	39.56 (2.13)	38.84	38.31 (5.10)	44.61	A > R A > U/B R = U/B

^a A: Autóctonos; R: Rumanos; U/B: Ucranianos y búlgaros
X (d.t.): Medias (desviaciones típicas). Me: Mediana

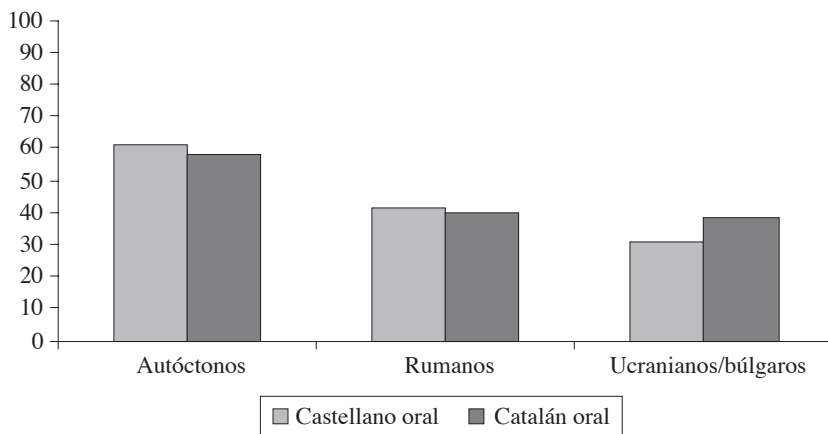


Gráfico 1. Realización oral según grupo de participantes. Porcentajes de realización correcta sobre la puntuación total posible.

diferencia es estadísticamente significativa tanto en catalán como en castellano ($p < .01$ para todas las comparaciones). En cuanto a la comparación entre los dos colectivos inmigrantes, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre ellos, ni en catalán ($Z = -.315$; $p = .798$) ni en castellano ($Z = -1.260$; $p = .234$). Por otra parte, si se compara la realización en lengua castellana y lengua catalana para cada grupo de participantes, no se observan diferencias significativas en ninguno de los grupos, aunque en el caso del grupo de inmigrantes ucranianos/búlgaros se halla una tendencia a la significación estadística en la comparación entre catalán oral y castellano oral ($Z = -1.820$; $p = .069$). En concreto, se observa una puntuación mayor en catalán oral que en castellano oral.

Si se analizan las habilidades lingüísticas en la prueba de expresión escrita (tabla 1 y gráfico 2), se observa de nuevo una gran similitud entre la realización de los alumnos inmigrantes rumanos y el otro colectivo de alumnos inmigrantes en lo que concierne al conocimiento de catalán y castellano. De nuevo, la única diferencia estadística se encuentra entre el alumnado autóctono y los dos grupos de alumnos inmigrantes ($p < .001$ para todas las comparaciones). En cuanto a la realización escrita en castellano y la realización escrita en catalán, sí se hallan diferencias estadísticamente significativas intragrupalmente, tanto en el grupo de alumnos autóctonos ($Z = 2.521$; $p = .012$) como en el grupo de alumnos rumanos ($Z = 2.100$; $p = .036$). En estos dos grupos, la expresión escrita en ca-

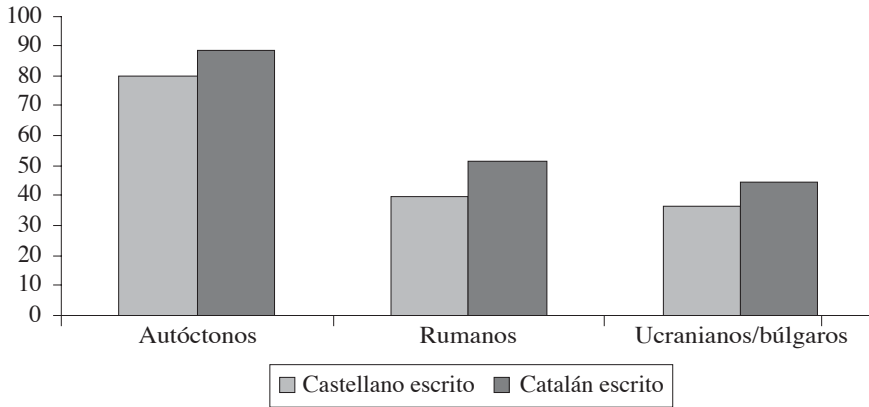


Gráfico 2. Realización escrita según grupo de participantes. Porcentajes de realización correcta sobre la puntuación total posible.

talán obtiene mejores puntuaciones que en el caso del castellano. En el grupo de estudiantes ucrucianos/búlgaros también se observa gráficamente una mejor realización escrita en catalán que en castellano, sin embargo, no se hallan diferencias estadísticamente significativas al respecto ($Z = -1.260$; $p = .208$).

Tipología de errores cometidos por los estudiantes rumanos

Dada la limitación de la muestra, teniendo en cuenta los objetivos del estudio y tras haber observado un patrón parecido de categorías de errores, tanto en catalán como en castellano, así como en las dos modalidades, escrita y oral, los resultados se comentan conjuntamente. Por otra parte, en relación con uno de los objetivos del estudio (la posi-

ble influencia de la L1), la modalidad de expresión lingüística resulta poco relevante. Cabe señalar que en la prueba escrita los alumnos rumanos han cometido errores en un porcentaje ligeramente menor. Sin embargo, en esta prueba, de manera parecida a la prueba oral, se han detectado errores que afectan a la flexión verbal y nominal, a la morfología adjetival y adverbial, preposicional, pronominal, a los artículos y otros determinantes.

Si se considera el nivel escolar de los sujetos, podemos observar que los alumnos de 2.º de ESO cometen más errores en los dos idiomas que sus compañeros de 4.º de ESO. Otro aspecto que cabe mencionar es que los estudiantes de 2.º curso cometen ligeramente más errores en catalán y los de 4.º curso más errores en castellano (ver gráfico 3).

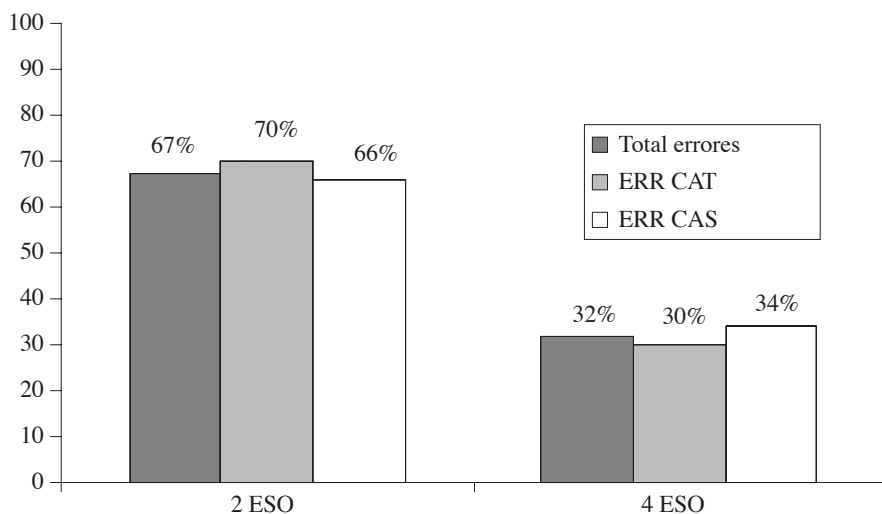


Gráfico 3. Errores cometidos en catalán y castellano según el nivel escolar. Porcentaje del total de errores en catalán y castellano de los rumanos de 2.º y 4.º de ESO.

Los errores que más cometen los alumnos rumanos en las dos pruebas son los de sustitución (ver tabla 4). Estos errores se concentran en errores de género y número en el nombre, de pronombres, determinantes y preposiciones, en el verbo de tercera persona singular y plural, de presente —imperfecto, indefinido— perfecto, presente-futuro. Tras los errores de sustitución de un elemento por otro, también se observa un porcentaje elevado de errores de omisión de pronombres, de verbos auxiliares, de determinantes y de preposiciones. Finalmente, también se hallan algunos errores de adición de pronombres, conjunciones y preposiciones.

Tabla 4

Distribución de errores según su tipología

Tipo de error	Porcentaje de errores
Substitución	55%
Omisión	28%
Adición	15%
Orden	2%

En cuanto a la categoría lingüística en la que se da el error, los resultados se muestran en la tabla 5. Como puede observarse, la mayor parte de los errores se concentran en la morfología verbal. Otra parte importante de los errores se relaciona con las preposiciones y también con los pronombres. Se observan tam-

Tabla 5

Distribución de errores según la categoría lingüística

Categoría lingüística	Porcentaje de errores
Verbo	40%
Sintagma nominal	9%
Preposiciones	27%
Pronombres	16%
Otros	8%

bién algunos errores en el sintagma nominal.

Conviene señalar que en el sintagma nominal y en la morfología verbal predominan los errores de sustitución, mientras que en cuanto a las preposiciones y los pronombres predominan los errores de omisión. En el sintagma nominal se omiten determinantes y se dan errores de concordancia, principalmente en el género. En el caso del verbo, los errores de omisión se dan en los verbos auxiliares y el copulativo. Sin embargo, la mayor parte de los errores en el verbo son de sustitución de una forma verbal por otra, de un pasado o futuro por otro tiempo verbal, así como de formas poco marcadas temporalmente (gerundio, presente, imperativo e infinitivo) empleadas en lugar de formas de pasado o futuro. Asimismo, en la categoría de sustitución, se producen errores en el uso del condicional y del subjuntivo. Además, se observan errores en la persona verbal, concretamente de uso de la tercera persona del singular por la tercera persona del plural aunque

también se dan algunos errores de plural por singular, dato que concuerda con los aportados por Gràcia (2008). Además, una parte de los errores han sido clasificados de ambiguos —se trata de errores de tiempo, en los cuales resulta difícil decidir a qué tiempo verbal están substituyendo—. Finalmente, hay que destacar que también se observa que las preposiciones y los pronombres se omiten, substituyen o añaden de manera muy importante.

Tras describir las áreas de especial dificultad del alumnado rumano en el aprendizaje del castellano y el catalán, vamos a centrarnos en intentar identificar el origen o fuente principal del error en su L1.

Influencia del rumano en la adquisición del castellano y el catalán

Uno de los ámbitos en que se han observado dificultades en el aprendizaje de las lenguas castellana y catalana es el de la flexión nominal. En este aspecto el alumnado rumano muestra errores en el uso del artículo y del nombre. En rumano, tal y como se ha comentado, el artículo determinado se aglutina al sustantivo y no se antepone como en catalán o en castellano. Al mismo tiempo, puesto que en las dos lenguas románicas catalana y castellana los nombres no tienen género neutro, los alumnos rumanos tienden a confundir el género de los nombres y a cometer errores atribuibles a la transferencia

de la L1. En los ejemplos siguientes de la prueba escrita (ejemplos 6 y 7) y oral (ejemplo 8) se ilustra este aspecto. En los dos primeros ejemplos puede observarse la omisión del artículo, mientras que en el ejemplo (8) se muestra una atribución errónea del género del sintagma determinante junto con el error de concordancia con el sustantivo.

Ejemplos:

- (6) *S16: el lunes martes y jueves estudiamos siete horas y el miércoles cinco y ø viernes solo cuatro.
- (7) *SU6: la señora de ø limpieza limpia con la escoba por aquí.
- (8) *S16: cuando acabamos los primeros cinco horas nos vamos a casa a comer y a descansar nos un poco.

Respecto a los errores en la flexión verbal, la mayoría del alumnado rumano comete errores de persona y número, probablemente debido a que en rumano algunos verbos en tercera persona singular y plural tienen la misma forma. Es interesante remarcar también que los errores que más comete el alumnado rumano en cuanto a la flexión verbal son de sustitución del pretérito indefinido por el pretérito perfecto compuesto. Posiblemente ello se deba a que en rumano el indefinido se usa esporádicamente y sólo en el lenguaje literario, siendo por completo eliminado del lenguaje oral y escrito (ejemplos 9 y 10, de la prueba oral):

Ejemplos:

- (9) *S20: hoy a la madrugada cuando venimos al instituto vimos una niña muy guapa.
- (10) *SU5: ha obrit la puerta... para jugar... con el loro, y se escapó.

Lo mismo ocurre con la concordancia de tiempos en oraciones subordinadas, que en rumano es totalmente diferente del castellano o del catalán. Aún más, cabe afirmar que la influencia de la L1 se nota de manera obvia, siendo una fuente de dificultad en la adquisición de la L2, por no haber adquirido correctamente las reglas gramaticales de formación y empleo de dichos tiempos. En el ejemplo 11 de la prueba oral puede observarse esta dificultad.

Ejemplo:

- (11) *SU1: cuando se despierta... los padres les hace un regalo... pero aquel regalo no era el que ha pensado el que es.

En otra de las áreas en las que también se muestra la influencia de la L1 (rumano) es en la del uso de las preposiciones o en relación con el sistema pronominal. Si bien las dificultades en el uso de las preposiciones suelen ser frecuentes en el proceso de adquisición de una segunda lengua en general, en nuestro estudio algunas de las dificultades observadas en este aspecto se pueden relacionar con características propias de la lengua rumana

en comparación con la L2. En el ejemplo 12, de la prueba oral, se omite la preposición «a» que pide el verbo «llegar». En nuestro caso, «a» expresa la relación de un complemento circunstancial de lugar, indicando la dirección «llegar a casa». En rumano el verbo «llegar», se construye sin preposición.

Ejemplo:

- (12) *S13: comenza a practicar por la calle hasta llegar \emptyset casa.

En suma, el análisis de errores realizado en este apartado permite esbozar un panorama aproximado de las áreas de dificultad que los alumnos rumanos tienen ante el aprendizaje de los aspectos morfosintácticos del catalán y del castellano. Además, en algunos casos, se ha propuesto un posible origen de esta dificultad en relación con su L1.

Discusión

Los resultados presentados aquí, aunque basados en un número de sujetos reducido, muestran elementos relevantes en relación con los procesos de aprendizaje de segundas lenguas del alumnado en general, pero de manera particular del alumnado inmigrante de origen rumano en Cataluña.

Concretamente, los resultados generales en relación con la prueba oral muestran que estos alumnos se desenvuelven de forma parecida en

las dos lenguas de aprendizaje, el catalán y el castellano. Por tanto, hay que hipotetizar que, a pesar de que la lengua catalana es de uso predominante en la escuela, la lengua castellana, además de ser objeto de enseñanza, tiene otros contextos de uso, fundamentalmente en su modalidad oral, que resultan fuente de aprendizaje entre el alumnado inmigrante en general (Huguet, 2007, 2008).

En cuanto a los resultados en lengua escrita, puede observarse que se obtienen mejores puntuaciones en el aprendizaje del catalán escrito que del castellano escrito, tanto en los alumnos rumanos como en los alumnos autóctonos. En el caso del alumnado ucraniano/búlgaro no ocurre del mismo modo, aunque sí se observa cierta tendencia en tal sentido. Hay que tener en cuenta que el aprendizaje del catalán escrito entre el alumnado se da de manera transversal, y afecta a todas las materias; pero además la lengua escrita se usa de manera especial en el ámbito académico, todo lo cual posiblemente conlleve que la corrección escrita en catalán sea mejor que en castellano (Huguet, 2007, 2008).

Por otra parte, un dato importante que aporta el presente trabajo es que el hecho de partir de una lengua tipológicamente más cercana a la lengua de aprendizaje, no supone mayor facilidad en la adquisición de una segunda lengua. Como se ha referido en la introducción, el hecho de que tanto la L1 como las L2s sean de una misma familia lingüís-

tica conlleva que se pueda considerar al grupo de inmigrantes rumanos como un grupo sin grandes dificultades en el aprendizaje de una L2 románica. En este estudio preliminar se observa que la adquisición de una segunda lengua sí presenta dificultades, aunque ésta sea románica, y además a un nivel parecido al de otros colectivos de alumnos inmigrantes. En concreto, la proximidad entre las lenguas románicas consideradas aquí (rumano, catalán y castellano) no parece tender a facilitar el aprendizaje de las segundas lenguas en comparación con el grupo de alumnos inmigrantes del mismo ámbito cultural pero con una L1 no-románica. Como hemos visto, en el presente estudio el alumnado rumano no muestra, en general, mayor puntuación en el aprendizaje del catalán o del castellano que el alumnado inmigrante de L1 no-románica. Lo único destacable, a pesar de obtener menor puntuación en general, es que el alumnado rumano muestra un patrón parecido al alumnado autóctono en cuanto a su realización en lengua escrita, manteniendo las puntuaciones de catalán a un nivel mayor que las puntuaciones de castellano en esa modalidad. Por su parte, los estudiantes ucranianos/búlgaros obtienen puntuaciones más parecidas en catalán y castellano escrito, a diferencia de los rumanos y los autóctonos que, como ya se ha comentado, se desenvuelven mejor en catalán escrito.

También se observa que el alumnado de nivel escolar superior

(4.º ESO) muestra mayor corrección en el conjunto de las pruebas que el alumnado de 2.º de ESO. Aún teniendo en cuenta las limitaciones de este resultado debido al número de sujetos, puede apuntarse que el tiempo de estancia, así como la edad del alumnado son factores que influyen positivamente en el aprendizaje de las lenguas (Huguet, Navarro y Janés, 2007).

Por otra parte, el análisis de los errores de los escolares de lengua rumana en su proceso de aprendizaje del catalán y del castellano, permite constatar que existen dificultades comunes a todos los aprendices de catalán y castellano, como las de la concordancia de género en el nombre o las del aprendizaje de la flexión verbal. Pero también permite observar errores específicos del alumnado rumano que pueden relacionarse con su L1. A partir del análisis de datos, se debe destacar que la morfología verbal y, en menor medida, la flexión nominal, suponen unos de los aspectos más relevantes en la descripción de la interlengua. Es decir, la adquisición de la flexión nominal y verbal de las dos L2, catalán y castellano, constituye una de las mayores dificultades para el alumnado rumano, a pesar de que su L1 presenta algunas características parecidas a estas lenguas. La substitución, omisión y adición de elementos lingüísticos en estos aspectos pueden modificar la estructura de una oración y conducir a dificultades comunicativas.

También hemos observado que la transferencia desde la L1 es una fuente de errores en la L2 (Cebrian, 2000), siendo un factor que condiciona la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de esta L2. Otros estudios, desde diferentes perspectivas, también hallan que la procedencia lingüística del alumnado tiene una influencia notable en la adquisición de una L2 en contextos de inmigración. Así pues, los datos presentados se hallan en la línea de los de otros autores que aportan resultados acerca de la influencia específica de la L1 en la adquisición de una L2 (para una revisión véase Jarvis y Pavlenko, 2008), tanto a nivel general como más concretamente en los casos de inmigrantes que aprenden como L2 el castellano y/o el catalán (Gràcia y Serrat, 2003; Serrat, Gràcia, y Perpiñá, 2007, entre otros). Sin embargo, para avanzar en un conocimiento más específico del proceso de aprendizaje de los diferentes colectivos de alumnos, son necesarios estudios que se centren en dichos grupos de alumnos. En este sentido, los trabajos acerca de una posible influencia del rumano en la adquisición de otra lengua románica son escasos. Como se ha comentado, existen algunos datos acerca de la influencia del rumano como L1 en las construcciones atributivas, existenciales, locativas y posesivas (Gràcia, Crous, y Garganta, 2008) y también en la influencia de la L1 rumano en la morfología verbal (Gràcia, 2008). El estudio de

Gràcia (2008), muestra que los hablantes rumanos emplean incorrectamente las formas de tiempo, aspecto y modo, como consecuencia del uso y sintaxis de los tiempos y modos en la L1. En concreto, utilizan el presente por otras formas, mayoritariamente por el imperfecto, o bien el indefinido/perfecto por el pretérito perfecto compuesto. Estos últimos datos coinciden con los aportados en el presente trabajo.

En definitiva, a través de este estudio hemos presentado los errores más frecuentes que realiza el alumnado rumano en algunos aspectos de la morfosintaxis, al analizar sus conocimientos lingüísticos en las dos lenguas romances: catalán y castellano. Asimismo, se ha mostrado que la proximidad entre las lenguas plantea una serie de dificultades en la correcta adquisición de las L2s y que la pequeña distancia entre los sistemas lingüísticos no parece suponer en general una mayor facilidad en el aprendizaje de dichas L2s.

A modo de conclusión final, cabe mencionar la necesidad de potenciar la investigación en este ámbito, con muestras más amplias y con mayor control de algunas de las variables implicadas, incidiendo en la comparación con otros colectivos lingüísticos. De este modo, podrían describirse los procesos, tanto comunes como diferenciales, en el aprendizaje de una misma L2 entre hablantes de diversas L1. Por otra parte, sería esperable que los resultados de este tipo de estudios revirtieran en los procesos de en-

señanza-aprendizaje de segundas lenguas en cuanto a planteamientos organizativos, metodologías y materiales de enseñanza. En nuestra opinión, al propiciar la reflexión sobre aspectos didácticos relevantes, como la detección y corrección de

errores, confiamos en que trabajos como el que hemos presentado tengan efectos beneficiosos en relación al objeto de conocimiento, puesto que orientan al docente sobre dónde debe hacer especial hincapié en su labor profesional.

Referencias

- Academia Română (2008). *Gramatica Limbii Române*. Bucarest: Academia Română.
- Avram, M. (1997). *Gramatica pentru toți* (2a ed). Bucarest: Humanitas.
- Cebrian, J. (2000). Transferability and productivity of L1 rules in Catalan-English Interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 1-26.
- Franco, C. (2007). Adquisición de la selección modal indicativo / subjuntivo por estudiantes italianófonos de español: análisis de errores más habituales. *Revista Nebrija*, 1(1), 127-135.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Giacobbe, J. (1990). Le recours a la langue première: Une approche cognitive. *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, 115-123.
- Gràcia, L. (2008). Diversidad tipológica y adquisición de lenguas I: Flexión verbal y orden sintáctico. *Revista Española de Lingüística, RSEL*, 37, 7-40.
- Gràcia, L., y Serrat, E. (2003). Immigració y adquisició de segones llengües: una aproximació dels errors en la morfologia verbal. *Caplletra*, 35, 153-168.
- Gràcia, L., Crous, B., y Garganta, L. (2008). Diferencias tipológicas y adquisición de segundas lenguas II: Las construcciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas. *Revista Española de Lingüística*, 38(2), 47-73.
- Gaur, A. (1973). *Gramatica azi*. Bucarest: Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Huguet, Á. (2007). Minority languages and curriculum. The case of Spain. *Language, Culture & Curriculum*, 20(1), 70-86.
- Huguet, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301.
- Huguet, Á., y González-Riaño, X. A. (2002). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en un contexto bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 53-68.
- Huguet, Á., Chireac, S. M., Janés, J., Lapresta, C., Navarro, J. L., Querol, M., y Sansó, C. (2008). La educación bilingüe: ¿Una respuesta al Aragón trilingüe? *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 13-31.
- Huguet, Á., Navarro, J. L., y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.

- Huguet, Á., Vila, I., y Llurda, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(3), 313-333.
- Huguet, Á., Lasagabaster, D., y Vila, I. (2008). Bilingual education in Spain: present realities and future challenges. En J. Cummins y N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5-Bilingual Education (pp. 225-235). Nueva York: Springer.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). *Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2010. Datos provisionales*. Notas de prensa. Madrid: INE [en línea] <http://www.ine.es/prensa/np648.pdf> [Consulta: 23 de mayo de 2011]
- Jarvis S., y Pavlenko A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Nueva York: Routledge.
- Koutsoudas, A., y Koutsoudas, O. (1962). A contrastive analysis of the segmental phonemes of Greek and English. *Language Learning*, 12, 211-30.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistic for language teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lasagabaster, D., y Sierra, J. M (Eds.) (2005). *Multilinguismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- Lombard, A. (1974). *La langue roumaine. Une présentation*. Paris: Klincksieck.
- MacWhinney, B. (2000). *The Childes Project*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Miller, J. F., y Chapman, R. S. (2004). *Systematic analysis of language transcripts (SALT, v8.0)*. Madison, WI: Language Analysis Laboratory, Wisconsin Center, University of Wisconsin-Madison.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2010). *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC [en línea] <http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313&area=estadisticas> [Consulta: 7 de diciembre de 2010].
- Navarro, J. L., y Huguet, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1.º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Crosslinguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T. (1984). Methods of morpheme quantification: their effect on the interpretation of second language data. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 69-78.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, M. R., Bel, A., y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Serrat, E., Gràcia, L., y Perpiñá, L. (2007). First Language Influence on Second Language Acquisition: the case of Immigrant L1 Soninké, Tagalog and Chinese Children Learning Catalan. En C. Pérez-Vidal; A. Bel y M. Juan-Garau (Eds.), *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain* (pp. 200-219). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wode, H. (1978). Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. En E. M. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition* (pp. 101-117). Rowley, MA: Newbury House.

Silvia-Maria Chireac es Doctora por la Universidad de Lleida y Licenciada en Filología Española y Francesa por la Universidad «Alexandru I. Cuza» de Iași (Rumania), donde actualmente es profesora en el Departamento de Lenguas Románicas. Ha disfrutado de una beca predoctoral de la Generalitat de Catalunya (DEBEQ 2006) y su investigación se sitúa en el ámbito de la Lingüística románica, así como en torno al bilingüismo, que incluye la adquisición de segundas lenguas, la educación bilingüe y la comunicación multicultural.

Elisabet Serrat Sellabona es Profesora Titular del área de Psicología Básica de la Universidad de Girona, doctora en Psicología por dicha universidad. Su investigación se centra en la adquisición del lenguaje, tanto normal como patológica, la adquisición de segundas lenguas y las relaciones del desarrollo sociocognitivo con el desarrollo lingüístico. Ha publicado artículos, libros y capítulos de libro en relación con el lenguaje y su adquisición.

Ángel Huguet es Catedrático de Universidad del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Lleida, siendo responsable de la línea de investigación «Plurilingüismo y Educación». Su interés por el bilingüismo y el plurilingüismo, la enseñanza bilingüe, el aprendizaje de segundas lenguas, la psicolingüística y la sociolingüística, le han llevado a dirigir numerosos proyectos de investigación cuyos resultados se han plasmado en revistas de reconocido prestigio nacional e internacional.

Fecha de recepción: 11-06-10

Fecha de revisión: 12-12-10

Fecha de aceptación: 09-02-11