

"El parque de animales y el cerdo de dinero"

Calcos y otras estrategias compensatorias en dos tipos de enseñanza bilingüe finés-español

"El parque de animales y el cerdo de dinero"

Calques and other compensatory strategies in two types of Finnish-Spanish bilingual education

Judith Ansó Ros

University of Turku (Finland).

judans@utu.fi

Ansó Ros, J. (2016). "El parque de animales y el cerdo de dinero" : Calcos y otras estrategias compensatorias en dos tipos de enseñanza bilingüe finés-español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 21.

RESUMEN

En este artículo se analizan las estrategias de compensación comunicativa producidas en español por alumnos de dos tipos de enseñanza bilingüe hispano-finesa. La recolección de datos se efectuó en dos periodos distintos, participando en la primera fase 29 escolares entre 8 y 10 años, mientras que en la segunda fueron 24, entre 10 y 12 años. Los alumnos bilingües usan estrategias compensatorias, tanto de reconceptualización, como de sustitución y sustitución plus para llenar sus lagunas léxicas. En este estudio se han hallado principalmente estrategias compensatorias de sustitución por palabras comodín, préstamos/cambio de código y aproximaciones semánticas. También hay que resaltar -por el número encontrados- los circunloquios y los calcos. Se han analizado las estrategias teniendo en cuenta el número total, el número de palabras producidas, la evolución según el grado cursado, el tipo de tarea y la procedencia escolar. Los resultados muestran como las estrategias compensatorias descienden según el tiempo. Así mismo queda patente la relación inversamente proporcional entre competencia y estrategias.

Palabras clave: estrategias compensatorias, bilingüismo, léxico, adquisición del lenguaje, calcos

ABSTRACT

This article analyzes compensatory communicative strategies produced in Spanish by Spanish-Finnish bilingual students from two types of bilingual education. The data collection took place in two different periods: 29 schoolchildren aged between 8 and 10 participated to the first phase, while there were 24 in the second, aged between 10 and 12. Bilingual students use compensatory strategies such as reconceptualization, substitution and substitution plus, in order to fill lexical gaps. The study found substitution compensatory strategies, mainly as all purpose words, loans / code switching, and semantic approaches. Also circumlocutions and calques should be noticed, because of the high number of occurrences found. The strategies were analyzed according the total number, the number of produced words, to the evolution by degree, depending on the type of task and school provenance. The results show how the compensatory strategies decrease over time, that is, according to the grade studied. Likewise, the direct relationship between more competency and fewer strategies is clear.

Keywords: compensatory strategies, bilingualism, lexicon, language acquisition, calques

Fecha de recepción: 10/04/2016

Fecha de aprobación: 15/06/2016

1. INTRODUCCIÓN

En nuestros días, ser bilingüe o multilingüe no es excepcional, sino que es una realidad que aumenta, día a día, en nuestra sociedad. Esto provoca que la demanda en la escolarización bilingüe haya crecido en las últimas décadas, también en el contexto finlandés, con una larga experiencia en este campo. Particularizando en el caso finés, hay que resaltar que la lengua finesa es la mayoritaria y la dominante en los contextos comunicativos. Este hecho provoca que en el caso estudiado el español sea la lengua minoritaria.

Este artículo es parte de la investigación *Español-finés: lenguas en contacto en dos tipos de enseñanza bilingüe*. Este estudio es longitudinal, se han recogido los datos en dos periodos separados por un lapso de dos años. Los participantes han sido alumnos procedentes de dos tipos diferentes de enseñanza formal bilingüe: los alumnos de la única escuela bilingüe finesa-española de Finlandia (la escuela de Käpylä en Helsinki) y los alumnos de los cursos de mantenimiento de la lengua española de la ciudad de Turku. Ambos grupos tenían la misma edad en el momento de recolección de los datos (de 8 a 10 y de 10 a 12, respectivamente). Los participantes efectuaron tres tests en español, adaptados a su edad (dos escritos y uno oral).

Referente al contacto lingüístico que nos ocupa, la lengua finesa, perteneciente a la familia fino-úgrica, es una lengua tipológicamente muy distinta y distante a las lenguas indoeuropeas (Ringbom, 2011:19). Se caracteriza por la adición de desinencias (morfemas trabados y sufijos), formando unos 15 casos gramaticales. Normalmente se corresponden con las preposiciones o posposiciones en las lenguas indoeuropeas. Los casos se añaden a los sustantivos, adjetivos, verbos y a otras categorías gramaticales. Otras características son la ausencia de artículos y morfemas de género, la existencia de partículas enclíticas a final de palabra, entre otras (Karlsson 1987: 10-15). Por tanto se desprende de la descripción anterior que hay una distancia lingüística entre las dos lenguas en contacto, hecho que condiciona las estrategias usadas por los participantes bilingües (Odiin y Jarvis, 2004: 124; Ringbom, 2011: 20; Muysken, 2013a: 748; Muysken 2013b: 710; Mutta 2014: 287 y 308).

En este estudio, los alumnos de primaria de dos tipos de enseñanza bilingüe fino-española utilizan diferentes mecanismos para llenar sus lagunas de vocabulario (Girard Lozano, 1980; Poulisse, 1987, 1993; González Álvarez, 2004; Agustín Llach, 2010). Según Agustín Llach (2010: 530), las lenguas tipológicamente diferentes, en este caso el finés y el español, producen divergencias que se plasman en forma de lagunas léxicas. Esto se comprobará en este estudio.

Hay que recalcar, que los participantes, aunque todos ellos se consideran bilingües, ya que tienen la capacidad de comunicarse en dos lenguas (Appel y Muysken, 2005:2), su competencia varía según el individuo. De esta forma, los escolares participantes se pondrían clasificar en bilingües equilibrados, aquellos que tienen una competencia semejante de las dos lenguas, o en bilingües dominantes, aquellos que poseen una lengua con una competencia más alta que la otra (Aronin y Singleton, 2012: 120).

Los participantes han recurrido a diferentes estrategias comunicativas para solucionar dichos problemas. Según Puolisse (1993: 157), las estrategias comunicativas (EC) son usadas para superar problemas debidos a un inadecuado conocimiento del léxico de la segunda lengua. Este caso de estudio, sobre escolares bilingües, donde la lengua finesa es la dominante y la española es la minoritaria, lleva a una situación en que el español es comparable a la L2 en el campo de las EC.

El estudio se ha centrado en las llamadas estrategias comunicativas compensatorias (ECC). Los datos hallados se han clasificado siguiendo el modelo de Puolisse (1993) y ampliándolo con el modelo de Faerch y Kasper (1983) Dörnyei y Kormos (1998:359-361), pudiendo de esta forma ser clasificadas en su totalidad.

Los resultados revelan un alto número de ECC de sustitución, seguidas por la de sustitución plus y las de reconceptualización. El análisis permite observar un descenso de las estrategias a través del tiempo, es decir, del grado cursado, evidenciando una relación directa con la competencia lingüística.

2. LAS ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS COMPENSATORIAS

Cuando se produce una laguna léxica, los alumnos, tanto bilingües como de una L2, intentan cubrir dicha laguna llenándola de algún modo. Estos mecanismos son llamados por algunos autores como estrategias comunicativas EC (Bialystock, 1983;

Rababah, 2002), mientras que otros, si se ciñen al problema léxico, las llaman estrategias compensatorias ECC (Faerch y Kasper, 1983; Poulisse, 1987, 1993; Liaw, 1996; Dewaele, 1998; González Álvarez, 2004; Salazar Campillo, 2005; Agustín Llach, 2010).

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).

Hay diferentes taxonomías de las EC, entre ellas las de Tarone (1977, citado por Poulisse, 1987: 141 y González Álvarez, 2004: 22), Bialystok (1983: 105-106), Faerch y Kasper (1983:47). Normalmente se dividen 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 (Poulisse, 1987: 142). Estas estrategias de logro se pueden dividir en EC de recuperación y ECC (Faerch y Kasper, 1983: 45-53).

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).

En el presente estudio se utilizan básicamente las taxonomías de Poulisse, aunque existen otras taxonomías que varían ligeramente, como el caso de Faerch y Kasper que divide las ECC en seis tipos (1983: 53) o bien Dörnyei y Kormos que poseen un subtipo lexical (1998: 359-362). Poulisse agrupa las estrategias en tres grandes tipos: sustitución, sustitución plus y reconceptualización (1993: 180-181). El primer tipo se basa en reemplazar un ítem por uno relacionado (aproximación) o por el mismo en la L1 (cambio de código). El segundo selecciona un ítem de la L1 y se aplican características morfofonológicas de la L2¹. 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.

Particularizando en los diferentes tipos de ECC (ver tabla1), 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 Kambaros et al. (2013) en escolares greco-chipriotas; el de Odiin 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.

Sobre las ECC en niños de edad escolar, como es el caso de este estudio, 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).

En cuanto a la frecuencia y tipos de ECC usadas por escolares bilingües, 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. Las ECC más usadas por niños bilingües, según Agustín Llach (2010: 535) son los préstamos, seguido de extranjerismos y calcos. Está autora también encuentra aproximaciones formales y semánticas, pero en menor número. En niños pequeños bilingües, Girard Lozano (1880: 199) halla que las estrategias más usadas son frases alternativas, calcos y falsos cognados. También en un estudio sobre dos grupos de niños bilingües greco-chipriotas, uno de edad preescolar y otro en el primer año de escuela, Kambaros 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.

3. MÉTODO Y PARTICIPANTES

En el presente caso de estudio se comparan dos tipos de enseñanza bilingüe finés-español en Finlandia: la enseñanza bilingüe formal ofrecida en una escuela pública de Helsinki, la escuela bilingüe de Käpylä², y los cursos de mantenimiento de lengua para niños en edad escolar de la ciudad de Turku³.

La primera fase de recolección de datos se efectuó entre diciembre de 2012 y enero de 2013. La segunda fase tuvo lugar en noviembre del 2014. Mientras que en la primera fase participaron 29 alumnos (16 de la escuela de Käpylä y 13 de los cursos de mantenimiento de Turku), en la segunda fueron un total de 24 (11 de Käpylä y los mismos 13 de Turku). Todos los niños que participaron se consideran bilingües, ya que tienen competencias lingüísticas tanto en español como en finés. Hay que puntualizar que en el curso 2012-2013 los participantes se encontraban en los cursos de 2º, 3º y 4º, es decir, tenían entre 8 y 10 años. Dos años más tarde los niños estaban en 4º, 5º y 6º, por lo que sus edades estaban comprendidas entre 10 y 12 años. Puntualizar que los participantes representaban la totalidad de los alumnos de esos grados en el momento de la recolección de datos.

La información obtenida proviene de tres tipos de tests, dos escritos y uno oral, todos adaptados a la edad de los informantes. En los tests escritos se pedía narrar lo que ocurría en un cómic en español y en un texto en finés⁴. El test oral consistía en la descripción, en parejas, de las situaciones que se mostraban en una imagen. En dicha imagen se incluyeron dibujos con dificultades semánticas que daban una visión más fantástica y distorsionaban la realidad. Hay que decir que no pudieron pedir ni usar ningún material de ayuda como diccionarios, libros, etc.

Todo el material obtenido fue codificado según el año, el tipo de test, el lugar de procedencia, el curso y la letra asignada al participante⁵. Se procedió a codificar de esa forma ya que los niños son una población especialmente protegida en Finlandia y se requiere un tipo de código que conlleve el anonimato del menor. En total se obtuvieron 154 textos escritos y 22 interacciones, alcanzando la cantidad de 15.064 palabras.

En primer lugar, se procedió a clasificar la información, intentando cubrir la totalidad de los datos hallados, con diferentes taxonomías tal como Poulisse aconseja (1987: 145). Siguiendo las propuestas de esta autora (op.cit., 147), se desarrolló una taxonomía, como el caso de los cognados gramaticales que se subdividieron en transparentes y opacos. Posteriormente, se clasificaron las ECC partiendo del modelo de Poulisse (1987, 1993) y ampliándolo con el Dörnyei y Kormos (1998: 359-361). La taxonomía resultante se compone diez ECC, agrupadas en tres tipos: reconceptualización, sustitución y sustitución plus (ver tabla 1 con ejemplos de este caso de estudio). Hay que decir que, de esos diez tipos de ECC, solo se hallaron nueve, puesto que no se halló ningún caso correspondiente a la estrategia de extranjerismos.

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)	...una pantalla donde dice cuantas horas ha hecho. (2013OK-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.	la punta del tornado (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 una palabra específica es requerida (Dörnyei, 1998:360).	pájaros (2014KT.an-5.2) (por búho), animal (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).	se miraba más gris (2014MT.an-6.2) (por "se veía"), en la competencia (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.)	...a su marido (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).	...el nurmikko se mov-ia... (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.	cameleont (2014KC.ac-6.3) (por camaleón), bicciclistando (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 nejiko (2013OK-2c), parece un poco tandal (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 planchando a Mika mucho tiempo (2013KT-4.4) (por acariciando, en finés "hyväillä")

Tabla 1: Clasificación, definición y ejemplos de los tipos de ECC halladas

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados hallados, después de haber efectuado la clasificación propia (ver tabla 1), han sido analizados teniendo en cuenta los tipos de ECC encontradas, las cantidades de cada tipo, así como la variación a través de los grados cursados.

4.1. TIPOS DE ECC ENCONTRADAS Y NÚMEROS TOTALES

Una vez clasificadas las ECC encontradas, según la taxonomía mencionada en el apartado anterior, se pasó a contabilizarlas. Se encontraron un total de 340 casos de ECC, los cuales, teniendo en cuenta las palabras producidas, representan 0,22 ECC por cada 100 palabras. Los resultados arrojan unas estrategias más usadas que otras (ver tabla 2 y gráfica 1). El tipo de sustitución, es decir, se reemplaza un término de la L2 por uno de la L1 (Poulisse, 1993: 180-181), es el más usado por los escolares fineses-españoles con 240 casos (70,6%). Hay que mencionar que sobresale la palabra comodín con un total de 91 casos, seguida del cambio de código/préstamos (71), y en tercer lugar la aproximación semántica (47).

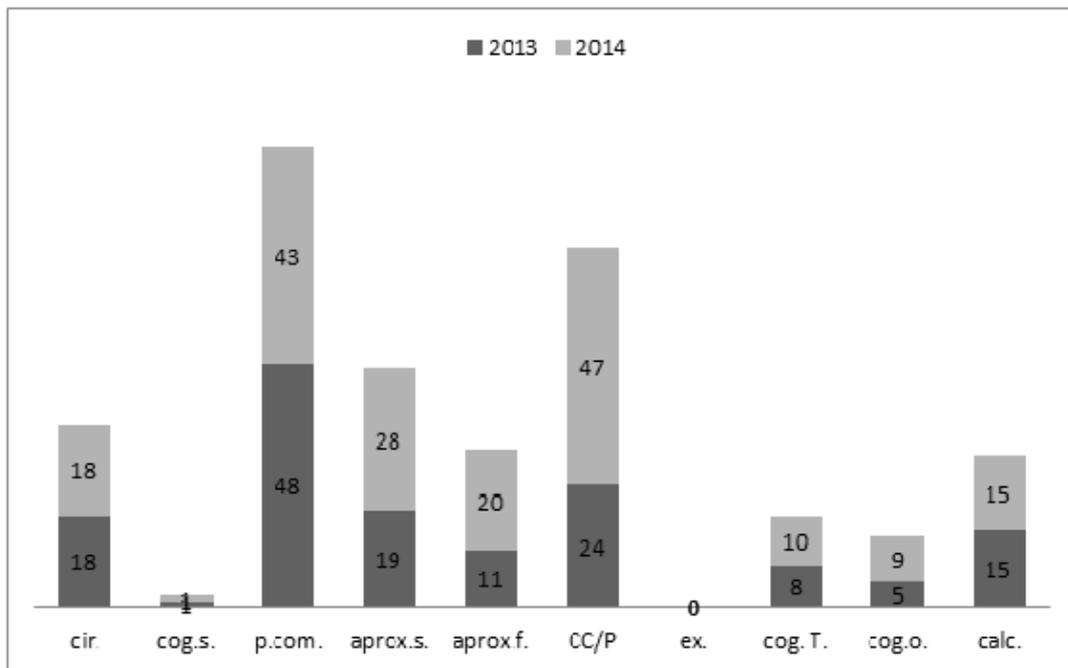


Figura 1. Número total de ECC halladas según tipo y año. Para ver el nombre completo de las abreviaturas, consultar tabla 2

Las palabras comodín, también llamadas “palabras para todos los usos” (Dörnyei, 1995: 58; traducción propia)⁶ o generalizaciones (Poulisse, 1987: 146; Faerch y Kasper, 1983: 47), son palabras con un significado general que llenan una laguna léxica de una palabra con un significado más específico (Dörnyei y Kormos, 1998: 360). En este estudio las palabras comodín 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*). Señalar que en el estudio sobre el inglés en los fineses de Australia (Lauttumus, 2007: 286), se hallan un gran número de palabras comodín, al igual que en el presente estudio. Odiin y Jarvis (2004: 133), en su estudio comparativo entre estudiantes fineses y suecos de inglés, habla de que los primeros tienden a sobregeneralizar, es decir, usan más palabras comodín debido a la distancia lingüística.

Estrategias compensatorias halladas			Escrito 2013	Oral 2013	Total 2013	Escrito 2014	Oral 2014	Total 2014	Total 2012-2014	
Reconceptualización	Circunloquio		0	19	19	2	15	17	36	
	Palabra cognada semántica		1	0	1	1	0	1	2	
Sustitución	Aproximación o Generalización	Palabra comodín	0	48	48	9	34	43	91	
		Aproximación semántica	12	7	19	25	3	28	47	
		Aproximación formal	7	4	11	17	3	20	31	
	Cambio de código o Préstamo		21	3	24	39	8	47	71	
Sustitución Plus	Extranjerismos									
	Estrategias de transferencia	Cognados gramaticales	Transparentes	1	7	8	3	7	10	18
			Opacos	2	3	5	4	5	9	14
		Calcos		9	6	15	10	5	15	30

Tabla 2 Número total de ECC halladas según tipo y año.

Préstamos y cambios de código, es la segunda estrategia más numerosa, con un total de 76 casos. De éstos, 71 son palabras simples y la mayor parte (66, es decir, 0,43% de las palabras producidas), se consideran préstamos ocasionales⁷ debido al hecho de ser una palabra simple, a su integración, por el tipo gramatical de palabra y así como por su frecuencia (Poplack 2012: 644). El patrón de este tipo de préstamo es un sustantivo, en el modo nominativo de la lengua finesa, y acompañado por un determinante que lo integra (ver ejemplo 1). La mayor parte de dichos préstamos no se encuentran, o no son usuales, en el contexto español, como el ejemplo 2, ya que la palabra *kellari*, no tiene un equivalente en todos sus sentidos. Un *kellari* puede ser equivalente a un sótano o bien a un semisótano, puede estar en la misma vivienda o bien separado de ella. Puede coincidir con la palabra bodega si le llaman *viinikellari*. También puede albergar diferentes productos (patatas, comida, trastos, etc.) y tener otros nombres. Por tanto no hay una coincidencia completa con la imagen mental que los niños fineses puedan tener de los referentes. En estos casos, cuando no hay la misma palabra o el equivalente satisfactorio, se establecen préstamos (Sankoff et al., 1990: 85; Hasbún, 2001: 56 y 61; Tervela-Pirkanen, 2003: 373).

1. La ardilla se sube encima de la *hirvi*. (2014 KTan -5.1) (por alce)
2. Fue al *kellari* porque... (2013M T-3.2) (por bodega o sótano)

Las aproximaciones semánticas se encuentran en tercer lugar (47), mientras que las formales aparecen en quinto (31), detrás de los circunloquios. Dentro del primer grupo (ver ejemplos 3 y 4), se puede observar como los participantes usan términos que comparten características semánticas con la palabra meta (Dörnyei y Kormos, 1998: 359), mientras que las aproximaciones formales comparten el formato (ver ejemplos 5 y 6).

- (3) (...) voló al *satélite*. (2014KC.an-4.4) (por antena)
- (4) Empezo a dormir en una *pista* de futbol. (2013KC-2.7) (por campo)
- (5) (...) oso *fadado* (2013KT-2.4) (por enfadado)
- (6) (...) vio un *remoiin* (2013MT-4.4) (por remolino)

Según Poulisse, las estrategias de sustitución, a pesar de que no siempre son comprensibles, comportan menos esfuerzo que las de reconceptualización (1993: 186). Las de sustitución son las más usadas por los alumnos que tienen una competencia más baja, mientras que las estrategias de sustitución plus (creación de palabras de procedencia de la L1 con características morfosintácticas de la L2 (Poulisse, 1993: 180) y reconceptualización (cambio del mensaje preverbal op.cit., 181) lo hacen los alumnos con una competencia lingüística más alta, ya que necesita un esfuerzo mayor de procesamiento (op.cit., 182). Naves, Miralpeix y Celaya (2005: 130) aportan que el número de préstamos bajan con el avance de la escolarización, pero las invenciones, como los cognados y los calcos, no bajan. En cambio, Ringbom (2001: 61) afirma que a mayor competencia el número de cognados baja.

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 tabla 1). Los circunloquios involucran un grado de competencia, ya que el alumno tiene que dominar en cierto grado su L2, para llevar a cabo la descripción del objeto o hecho. Esta estrategia necesita más términos cognitivos y por esta razón suele aparecer en menor cantidad (Agustín Llach, 2010: 533) (ver ejemplos 7 y 8). Kamaros et al. (2013: 193) encuentran que los circunloquios producidos por niños pequeños difieren de otros producidos por niños de más edad en la largura. Los pequeños usan el doble de palabras que los de más edad. En el presente estudio este hecho no se ha detectado, siendo incluso opuesto (ver ejemplos 9 y 10 de escolares de 2º y ejemplos 11 y 12 de escolares de 4º pertenecientes al 2013, o los ejemplos 13 y 14 de escolares de 6º del año 2014). Los alumnos de 2º usan una media de 5,3 palabras por circunloquio producido, mientras que los de 4º usan una media de 6,1 y los de 6º del año 2014 usan una media de 6,6 palabras por circunloquio. Recalcar que todos los circunloquios encontrados son para designar un sustantivo o bien un verbo.

- (7)...*debajo de la casa*. (2014KT.an-6.1) (por sótano/ bodega)
- (8)...*una cartera para salvar a las personas*. (2013 OK-4a) (por botiquín)
- (9)...*donde corremos*. (2013 OK-2b) (por pista de atletismo)
- (10)...*bandera de calavera* (2013 OK-2ª) (por bandera pirata)
- (11)...*una tabla donde pone los ganadores* (2013 OK-4a) (por marcador)
- (12)...*la caja con la cruz, sirve a ayudar personas...* (2013 OM-4a)(por botiquín)
- (13)...*Personas que están ahí viendo los deportes* (2014 OK-6) (por público)
- (14)...*Un chico que está cuidando si a alguien le pasa algo* (2014 OK-6) (por enfermero)

A pesar del número de circunloquios encontrados (36), las estrategias de reconceptualización no son numerosas en su conjunto (11,1%). Esto es debido a los pocos cognados semánticos halladas, dos en total. La razón es el grado de dificultad de reconceptualizar uno de los dos términos de una palabra compuesta, ya que según Dörnyei y Kormos (1998: 365), involucra un análisis, una descomposición y una nueva recombinación. En el ejemplo (15) demuestra cómo el participante ha producido una reconceptualización, no exenta de dificultad, del término finés "pyörremyrskun keskipiste". La traducción literal del segundo término "keskipiste", es 'punto central', pero adecuado al contexto es *ojo* (del huracán). El participante de sexto curso ha usado el término espacial *punta*, para señalar el lugar que quería mencionar.

- (15)...*la punta del tornado...* (2014MT.an-6.1) (por ojo del tornado/huracán)

Analizando las estrategias de sustitución plus, sobresale la ausencia de extranjerismos, es decir, de palabras de la L1 con características morfológicas de la L2 (Dörnyei y Kormos, 1998: 360). El hecho de estar en un contexto escolar bilingüe, así como la tarea que se requería, son causa de la no aparición de esta ECC.

En cambio si hay un número significativo de las estrategias llamadas de sustitución plus, es decir, cognados gramaticales y calcos (62 en total, 18,2%). Acerca de los primeros, decir que la capacidad creativa de los niños es grande (Clark, 1980: 5): inventan nuevas palabras ya que su vocabulario es pequeño, llegando a inventar sinónimos para los significados (op.cit., 4). La edad y la habilidad, que tengan los niños para crear palabras que se parezcan a la L2, están relacionadas con el número de cognados, pudiendo éste ser bajo (Celaya y Torras, 2001:13), cosa que no se ha hallado en el presente estudio.

En el presente estudio aparecen 32 invenciones léxicas -como los cognados gramaticales- de las cuales 18 casos son comprensibles, tanto desde la lengua española como desde la finesa, como el ejemplo (16) y también desde una tercera lengua la inglesa (ver ejemplo 17). El inglés es una lengua muy presente en la sociedad finlandesa, tanto en los medios de comunicación como en la enseñanza (Odiin y Jarvis, 2004:127; Shepens et al., 2012: 163; Mutta 2013: 307), cosa que provoca la influencia en la producción de cognados junto con la distancia lingüística del finés (Mutta, 2013: 307). A la vez, se han hallado 14 casos que la creatividad léxica no permite comprenderlos desde ninguna de las dos lenguas en contacto, como en el caso (18). En todos los casos hay una dificultad en la comunicación, aunque en los cognados gramaticales opacos es mayor. Este hecho da luz a que el bilingüismo de los participantes no es equilibrado.

- (16)...los piratas que vienen a la *Olimpia*... (2013 OK-2a) (por Olimpiada, "Olympialaiset")
 (17)...la casa *turno* dos o tres veces. (2013 MT-3.1) (por 'turn' en inglés)
 (18) Hay bandera de Finlandia y, una hay, hay *permeda*. (2013 OK-2b)

Los calcos encontrados son 30, habiendo un ligero descenso desde la primera recolección de datos a la segunda teniendo en cuenta las palabras producidas se ha pasado de 15 casos en el 2013 (0,3 calcos por 100 palabras producidas) a 15 en 2014 (0,15 calcos por 100 palabras producidas). Según Alberdi Larizgoita (2010: 17), los calcos pueden ser semánticos o léxicos. Los primeros son los que se encuentran en el nivel de significado (ibíd.) (ver ejemplos 19 y 20), y los segundos son aquellos que también traducen la estructura interna o patrón (op.cit., 21-22) (ver ejemplos 21 y 22). Según esta diferenciación, en los datos analizados se encuentran cinco calcos semánticos y 24 léxicos.

- (19)...gritó muy *duro*. (2013MT-4.1) (por 'fuerte', en finés se usa el término "kova" 'duro')
 (20) Y hay *terrasas*. (2014OM-4b) (por "gradas", en finés "terassit")⁸
 (21) *parque de animales* (2014OM-6a) (por 'zoológico', en finés "eläintarha")
 (22) *el cerdo del dinero* (2013KT-4.2) (por 'hucha', en finés "säästöpossu")

Particularizando en los ejemplos dados, los casos (19) *duro* y (20) *terrasas*, tienen una semejanza conceptual con las palabras finesas correspondientes "kova" y "terassit", pero no con las que serían correctas en español "fuerte" y "gradas". Aunque los calcos tienen el papel primordial de transferir el mensaje (Agustín Llach, 2010: 535), en estos casos puede haber problemas de comunicación. El calco semántico se limita a alterar las funciones o significados de una palabra simple ya existente en la lengua receptora (Gómez Capuz 2009: 20), como se puede ver en los ejemplos presentados.

En los calcos estructurales se imita el esquema o la construcción morfológica y el significado de la lengua extranjera y se crea en la lengua receptora un compuesto no existente (op.cit., 7). Esta estrategia se ve en el ejemplo (21) donde la palabra original finesa, "eläintarha" (animal+jardín) 'zoológico', ha sido calcada asimétricamente (Gómez Capuz, 2009:10)⁹. El resultando ha sido que el término "jardín" ha sido cambiado por el término aproximado *parque*. Lo mismo ocurre en el ejemplo (22), donde en la palabra "säästöpossu" (ahorro+cerdo) 'hucha', el alumno ha optado por cambiar el término "ahorro" por otro menos abstracto, *dinero*.

Alberdi Larizgoita (2010: 18) afirma que los bilingües usan sinónimos parciales en sus calcos, tal como se ejemplifica en este trabajo. Los ejemplos muestran como los niños crean nuevos términos para poder transmitir el mensaje, a pesar de que los calcos involucren un alto grado de intencionalidad y artificialidad (Gómez Capuz, 1988: 76). La competencia influye en la producción de calcos, siendo los escolares de más edad los que presentan mayor número (Celaya y Torras 2001: 10). Por tanto, una mayor competencia conlleva una habilidad mayor para crear calcos en la L2.

En resumen, las ECC que predominan son las de sustitución (70,6%), seguidas por las de sustitución plus (18,2%) y por las de reconceptualización (11,2%). El grado de competencia del alumnado participante es la causa de la utilización de las diferentes estrategias analizadas.

?

Número de ECC, totales (T) y porcentaje por palabras producidas (E/pp), según el grado cursado				2013			2014				
				2º	3º	4º	4º	5º	6º		
Reconcep- tualización	Circunloquio			T	9	1	9	6	6	5	
				E/pp	0,17	0,01	0,17	0,06	0,06	0,05	
	Palabra cognada semántica			T	0	0	1	0	0	1	
				E/pp	0	0	0,01	0	0	0,01	
Sustitución	Aproximación o Generalización	Palabra comodín		T	22	18	8	18	12	13	
				E/pp	0,43	0,35	0,15	0,18	0,12	0,13	
		Aproximación semántica		T	4	11	4	11	7	10	
				E/pp	0,07	0,21	0,07	0,11	0,07	0,10	
		Aproximación formal		T	2	2	7	11	3	6	
				E/pp	0,03	0,03	0,13	0,11	0,03	0,06	
	Cambio de código o Préstamo			T	10	7	7	34	13	0	
				E/pp	0,19	0,13	0,13	0,34	0,13	0	
Sustitución Plus	Extranjerismos			T							
	Estrategias de transferencia	Cognados gramaticales	Transparen- tes	T	3	3	2	6	1	3	
					E/pp	0,05	0,05	0,03	0,06	0,01	0,03
				Opacos	T	1	1	3	4	5	0
						E/pp	0,01	0,01	0,05	0,04	0,05
	Calcos			T	5	3	7	6	6	3	
			E/pp	0,09	0,05	0,13	0,06	0,06	0,03		

Tabla 3. Número de ECC producidas según el grado cursado en números totales (T) y en porcentaje en relación al número de palabras producidas (E/pp).

4.2. VARIACIÓN SEGÚN EL GRADO DEL ALUMNO

Para ver la variación de las ECC según el grado del alumno participante, hay que incidir en el porcentaje de ECC por palabras producidas¹⁰. Esto se debe a que con el paso de los cursos los alumnos poseen más vocabulario y producen textos más extensos, por tanto tienen más posibilidades de usar ECC (ver tabla 3).

Analizando los datos globales de enero del 2013 -correspondientes a los grados de 2º, 3º y 4º- se produjo un total de 150 ECC, resultando 2,94 ECC por 100 palabras producidas. Confrontando los datos del 2013 con los de noviembre del 2014 -correspondientes a los grados 4º, 5º y 6º-, a pesar de haber un número total de ECC de 190, hay un descenso del porcentaje de ECC en relación al número de palabras escritas (1,90%).

Lo mismo ocurre en la mayoría de los diferentes subtipos de ECC, si se confrontan los datos. Los circunloquios pasan del 0,35% ECC/pp en el 2013, al 0,18% ECC/pp en 2014; las palabras comodines de 0,93% al 0,43%; las aproximaciones semánticas de 0,35% al 0,27%; los cognados transparentes de 0,13% al 0,10% y los calcos de 0,27% al 0,15%. Algunas ECC aumentan levemente, como los cognados gramaticales opacos (de 0,07% al 0,09%), la aproximación formal (0,19% al 0,20%) o los cambios de código y préstamos (0,45% al 0,47%). Solo se mantiene los cognados semánticos (0,01%).

Es relevante comparar los alumnos del 4º curso de 2013, con los de 6º del 2014, ya que se trata del mismo grupo y se ve su evolución a final de la primaria. Atendiendo a las ECC de reconceptualización, en su totalidad, dicho grupo ha pasado de 0,19% ECC/p al 0,06% (ver tabla 4). Las estrategias de sustitución han descendido de 0,51% ECC/p al 0,29%; y las de sustitución plus del 0,23% al 0,06%. También se aprecia un descenso mirando todos los subtipos del grupo mencionado (ver tabla 4).

	4º 2013		6º 2014	
	T	E/pp	T	E/pp
Reconceptualización	10	0,20%	6	0,06%
Sustitución	26	0,51%	29	0,29%
Sustitución plus	12	0,23%	6	0,06%

Tabla 4. Evolución de la ECC del grupo de más edad en números totales y en porcentaje por palabras producidas.

Una apreciación entre los alumnos comparados en el párrafo anterior es que la estrategia de sustitución sigue siendo la primera en ambos, pero se ha efectuado un cambio entre las otras. Los participantes de 6º usan con la misma frecuencia las estrategias de reconceptualización y las de sustitución plus, mientras que cuando se hallaban en 4º utilizaban más esta última. Estos datos avalan lo comentado en el apartado anterior: las estrategias de reconceptualización necesitan más términos cognitivos (cfr. Agustín Llach, 2010: 533).

Cambiando el foco de análisis hacia las ECC según el tipo de tarea efectuada, oral vs. escrita, se observa un descenso a través del tiempo, en los datos de los tests orales, es decir, con el grado de los participantes (ver tabla 5). En cambio se ha producido un ligero aumento en la tarea escrita. El proceso de producción escrita, a diferencia de la oral, conlleva que el alumno reflexione, se autocorrija y que el producto final, por tanto, emplee menos ECC, como es el caso del año 2013. Pero el hecho antes nombrado, teniendo en cuenta el número total, no se produce en los tests del 2014 (tarea escrita 108 vs. tarea oral 82). Ahora bien, si se analizan los datos y se desglosan por curso, se observa que el grueso de las ECC, en ese año, se concentra en los niveles más bajos (ver tabla 3), es decir, 4º y 5º. Por tanto hay un descenso gradual.

	2013		2014	
	T	E/p	T	E/p
Tarea escrita	53	1,04%	108	1,08%
Tarea oral	97	1,9%	82	0,82%

Tabla 5. Evolución de las ECC según la tarea oral vs. escrita en números totales y en porcentaje de ECC por palabras producidas.

Añado un dato a tener en cuenta: la mayoría de las ECC se concentran en un número determinado de participantes. A modo de ejemplo, se ha encontrado que los datos de un mismo participante (2014M-4.8), pertenecientes al año 2014, ha efectuado un total de 16 ECC en los tests escritos¹¹. Por tanto, el ligero aumento en la tarea escrita del 2014 respecto al 2013 se debe en gran parte por la intensa producción de algunos participantes, mayoritariamente del 4º curso. Las diferencias entre alumnos son notables en contextos bilingües (Aronin y Singleton, 2012: 81) y en las transferencias de una lengua a otra (Klett, 2004: 171 y 173). La personalidad del hablante es un factor a tener en cuenta en el uso de las ECC (Poulisse 1987: 149).

Por último, comparando las ECC en los dos tipos de enseñanza analizadas, la enseñanza formal en la escuela bilingüe y los cursos de mantenimiento de la lengua, se observa la diferencia numérica de las estrategias empleadas (ver tabla 6). Los alumnos de la escuela bilingüe de Käpylä 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%). Analizándolo por números totales, parece comprensible, el mayor número de ECC en los cursos de mantenimiento, debido a la baja cantidad de horas de enseñanza de lengua española semanales (2) respecto a la escuela bilingüe (4 horas, más la mitad del currículo escolar en esa lengua). Por otra parte, según el porcentaje de palabras producidas, los datos arrojan medio punto menos en los cursos de mantenimiento (2,04% vs. 2,54%). En ambos tipos de enseñanza ha habido un descenso importante del enero de 2013 al noviembre de 2014, pero éste ha sido más pronunciado en los cursos de mantenimiento (de un total de 3,05% ECC/pp en 2013 a un 1,76% en el 2014). En la escuela bilingüe se ha pasado de un total de 2,87% ECC/pp en el 2013, a 2,17% en el 2014.

		Total ECC	ECC/pp	cursos	T/ cursos	nro. palabras	ECC/ pp
Escuela bilingüe	2013	95	2,87%	2°	34	3299	1,03%
				3°	35		1,06%
				4°	26		0,78%
	2014	68	2,17%	4°	25	3118	0,80%
				5°	25		0,80%
				6°	18		0,57%
Cursos de mantenimiento	2013	55	3,05%	2°	22	1793	1,22%
				3°	11		0,61%
				4°	22		1,22%
	2014	122	1,76%	4°	71	6854	1,03%
				5°	28		0,40%
				6°	23		0,33%

Tabla 6. ECC (totales y por palabras producidas) según curso y procedencia escolar.

En la lectura de los datos habría que incidir en el papel de la escuela y en el de la familia en la adquisición y el mantenimiento de la lengua. No solo la escuela tiene el papel de mantener la lengua (Baker, 2003: 95) y no es la institución escolar la única responsable en la educación bilingüe (op.cit., 96). Los padres juegan un papel relevante en sus estrategias discursivas, fomentando o no fomentando la elección de la lengua (De Hower, 1995:244). En cuestionarios pasados a las familias de los alumnos participantes, se desprende que entre las familias de la escuela bilingüe de Käpylä existe un porcentaje mayor del uso exclusivo del finés en el hogar¹². En las interacciones del niño con sus familiares también hay una gran proporción de finés en los alumnos de la escuela bilingüe comparada con los de los cursos de mantenimiento¹³. Estos datos arrojan luz sobre las diferencias entre los porcentajes de ECC entre los dos tipos de enseñanza.

Los datos que se han comentado en este apartado muestran un descenso de las ECC en los grados superiores, al igual que el estudio de Celaya y Torras (2001: 11). Este hecho demuestra que la competencia lingüística influye directamente en el uso de ECC, por tanto es una variable a tener en cuenta (Poullisse, 1987: 149; Singleton y Little, 1991: 76; Bialystock, 1993: 115; Salazar Campillo, 2006: 13; Agustín Llach, 2010: 536; Muysken, 2013a: 748). En otras palabras, a más problemática, más creatividad.

5. CONCLUSIONES

Cuando hablamos de enseñanza bilingüe, pensamos en una enseñanza donde los alumnos manejan por igual las dos lenguas, es decir, en un bilingüismo equilibrado¹⁴. El estudio muestra que los participantes, a pesar de ser bilingües, poseen una lengua dominante, el finés. En este caso podemos decir que estamos delante de un caso de bilingüismo asimétrico. Aunque los niños bilingües suelen usar elementos de las dos lenguas en sus producciones lingüísticas (De Hower, 1995:245), el contexto social o el escenario de contacto, es decir, la sociedad finesa, influye fuertemente en ellas (Muysken 2013b:710), haciendo que la lengua finesa sea comparable a su L1. Esta fuerte influencia de la L1 se evidencia en los procesos de aprendizaje y, en este caso, en la utilización de las ECC.

Se ha demostrado en este artículo que las lenguas tipológicamente diferentes (finés-español) producen divergencias (Odiin y Jarvis 2004; Ringbom 2011) y éstas se muestran en forma de lagunas léxicas, tal como señala Agustín Llach (2010:530). Para llenar las lagunas de vocabulario, los escolares bilingües fineses-españoles usan un número significativo de ECC en sus producciones. Predominan las estrategias llamadas de sustitución (70,6%), seguidas de las de sustitución plus (18,2%) y finalmente las de reconceptualización (11,2%).

Después de analizar la evolución de los resultados a través del tiempo, éstos muestran un descenso de las ECC en su totalidad, según el número de palabras producidas (de 2,9% en 2013 a 1,9% en 2014). Particularizando en los tres tipos de ECC, todos ellos han descendido (reconceptualización del 0,36 % al 0,18%, sustitución del 1,92% al 1,38%, sustitución plus del 0,47% al 0,34%).

Se ha mostrado que el grueso de las ECC se concentra en los grupos de menos edad y van descendiendo a medida que sube el grado. Ese descenso de las ECC a lo largo del tiempo confirma, a la vez, el aumento de la competencia lingüística de los participantes a través de los grados cursados. Ese aumento se constata particularizando en los alumnos de más edad en los dos momentos de recolección de los datos (cuarto curso en el 2013 y sexto curso en el 2014). Los participantes de los cursos superiores han efectuado un descenso de ECC, pasando del 0,9% ECC según palabras producidas en el 2013, al 0,4% en el 2014. Hay que resaltar el número de cambios de código y préstamos, así como los cognados gramaticales opacos, que llegan a ser nulos en sexto curso. Quiero puntualizar que las ECC se concentran en un número concreto de participantes.

A pesar de su descenso, el alto número de estrategias de sustitución, tal como se han comentado en la discusión, muestran que la competencia de los alumnos no es alta, ya que suelen usarlas los alumnos con una competencia más baja (Poulisse, 1993:182). Pero hay que leer este hecho dentro del contexto escolar, por tanto los participantes están en un proceso de aprendizaje que les conlleva a mejorar su competencia.

Las estrategias de reconceptualización han sufrido un descenso según las palabras producidas (del 0,36%, al 0,18%), al igual que las de sustitución plus (del 0,47% al 0,34%), llegando a equiparar en sexto curso. Este hecho no era esperado a priori, puesto que según Poulisse, son las más usadas por individuos con una competencia más alta (ibíd.) y según el estudio de Naves et al. (2005: 130), los cognados y los calcos (estrategias de sustitución plus) no descienden con la competencia. En el presente estudio dicha tendencia no se ha observado.

Los resultados revelan claramente una relación directa de a más competencia lingüística, menos ECC producidas, al igual que en los estudios de, Poulisse (1987; 1993), Celaya y Torras (2001), Ringbom (2001), Navés et al. (2005), Agustín Llach (2010).

En conclusión, los alumnos de enseñanza bilingüe finés-español, muestran un bilingüismo asimétrico, con una clara dominancia de la lengua mayoritaria, el finés. Las lagunas léxicas, producto de las divergencias entre estas dos lenguas de contacto, son solventadas por ECC. Los niños usan mayoritariamente la estrategia de sustitución, produciéndose un descenso significativo a través de los grados.

Por último, solo mencionar que después de comparar las dos procedencias de los datos (la escuela bilingüe de Käpyla y los cursos de mantenimiento), se ve una diferencia del descenso de ECC que no sería la esperada según el número de horas impartidas en lengua española. El contexto socio-familiar juega un papel clave en ese sentido, para que la lengua española, la lengua débil en este caso, no se hable solo dentro del aula. El análisis exhaustivo del contexto familiar será objeto de un próximo estudio.

1 Sería el caso transferencia interlingüística de Faerch y Kasper (1983: 46-47).

- 2 K p yl  es una escuela elemental de primaria y secundaria que se encuentra en Helsinki. Desde agosto del 2008 se imparte lo que se llama enseñanza bilingüe español-finés, en otras palabras, la enseñanza dual de las dos lenguas integradas en el sistema educativo. De esta forma el horario escolar se reparte aproximadamente al 50% entre las dos lenguas. En el año 2014 había 49 alumnos matriculados en la línea bilingüe española-finesa.
- 3 Los cursos de mantenimiento (MAI- "maanhanmuuttajan  idinkieli", en finés) se vienen ofreciendo desde 1987. En 1992 el aprendizaje de la lengua materna se incorpor  al programa de educación por la ley de Enseñanza Básica (Latomaa 2007: 41).
- 4 En el 2014 se pasaron el doble número de tests, correspondientes al nivel antiguo y al nivel actual en que se encontraban los participantes.
- 5 Un ejemplo de los códigos resultantes de la codificación es, por ejemplo, (2013OK-3c).
- 6 D rnyei las llama "all-purpose words".
- 7 Llamados "Nonce Borrowing" según la teoría de Poplack (2012:644) y sus colegas (Sankoff et al, 1990:50).
- 8 En finés el término "terassi" es una palabra polisémica, que tanto significa terraza como grada.
- 9 Gómez Capuz (2009:10) habla del calco asimétrico, dentro de la categoría de calcos aproximados, cuando un término es traducido literalmente, mientras que el otro se aproxima al significado.
- 10 En enero de 2013 se produjeron un total de 5092 palabras, mientras que en noviembre de 2014, fueron 9972 palabras.
- 11 En los tests orales, al hacerlos en parejas, no se han codificado por participante. Por tanto no es posible saber si se trata del mismo estudiante.
- 12 Un 40% de los alumnos de la escuela bilingüe de K p yl  hablan solo en finés en el hogar vs. un 14,2% de los cursos de mantenimiento.
- 13 Los alumnos de la escuela bilingüe se dirigen en finés hacia su madre en un 90%, hacia su padre en un 50% y hacia sus hermanos en un 90%. Mientras que los alumnos de mantenimiento de la lengua lo hacen en un 57,1% hacia su madre, un 7,1% hacia su padre y en un 20,5% hacia sus hermanos.
- 14 El concepto de bilingüe equilibrado fue dado por primera vez por Lambert (1959, citado por Sigu n 2001:45) definiéndole como aquel individuo que tiene competencia plena en las dos lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, M. P. (2010). Lexical gap-filling mechanisms in foreign language writing. En: *System* 38 (4), 529-538.
- Alberdi Larizgoitia, X. (2010). A typology of calques. The calquing mechanism in contemporary Basque. *Estudios de Ling stica*. Alicante: Universidad de Alicante, 13-35.
- Aronin, L. Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Arteaga, D. Llorente, L. (2012). On the importance of circumlocutions in the Spanish language classroom. *Estudios de Ling stica de la Universidad de Alicante*, 29-53.
- Baker, C. (2003). Education as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics* 23, 95-112.
- Bialystok, E. (1993). Some factors in the selection and implementation of communication. En Faerch/Kasper (Eds.), *Strategies in the selection and implementation of communication*. Harlow/England: Longman, 100-118.
- Celaya, M. L., Torras, M.R. (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. Granada : Universidad de Granada, 1-14.
- Clarck, E. V. (1980). Lexical Innovations: How Children Learn to Create New Words. *Papers and Reports on Child language Development* 18, 1-24.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual Language Acquisition. En Fletcher, Paul/ MacWhinney, Brian (eds.), *The Handbook of Child Language*. London: Blackwell, 220-248.
- Dewaele, J.M. (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics* 19(4), 471-490.
- Dörnyei, Z. (1995). On the Theachality of Communication Strategies. *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*, 29 (1), 55-85.
- Dörnyei, Z., Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication. A Psycholinguistic Perspective. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)* 20, 349-385.

- Faerch, C., Kasper G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. Faerch, C., Kasper, G. (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 20-60.
- Girard Lozano, A. (1980). English Learning Strategies of a Spanish Dominant Child. En *Bilingual Review/la Revista Bilingüe*, 195-202.
- Gómez Capuz, J. (2004). *Préstamos del español: lengua y sociedad*, Cuadernos de Lengua Española. Madrid: Arco Libros.
- Gómez Capuz, J. (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, E. (2004). *Interlanguage lexical Innovation*. Munich: LIMCOM.
- Greene, K.J. Peña, E.D. Bedore, L.M. (2012). Lexical choice and language selection in bilingual preschoolers. *Child Language Teaching and Therapy*, 29 (1), 27-39.
- Hasbún Hasbún, L. (2001). Language Transfer, Borrowing and Code Switching. A case Study of a 12-Years-Old Spanish-English Bilingual. En *Kañina, Revista de las Artes y Las Letras de la Universidad de Costa Rica* 25 (1), 55-63.
- Ikonen, K. (2007). Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. En Latomaa, S. (ed.) *Oma kieli kullaan kallis: opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Edita Prima, 41-56.
- Kambaros, M. Grohmann, K. Michaelides, M. (2013). Lexical retrieval for nouns and verbs in typically developing bilingual children. *First language* 33 (2), 182-199.
- Karlsson, F. (1987). *Finnish Grammar*, Helsinki: WSOY.
- Klett, E. (2004). Bilingüismo y lengua maternal. *BilingLatAm* 167-217.
- Lauttamus, T. (1990). Code-switching and borrowing in the English of Finnish Americans in a Interview Setting. *Studies in Languages* n.20, Joensuu: University of Joensuu.
- Lauttamus, T., Nerbonne, J., Wiersma, W. (2007). Detecting Syntactic Contamination in Emigrants: The English of Finnish Australians. *Journal of Linguistics* 20, 273- 307.
- Liaw, Meei-Ling (1996) : "Communicative Devices Used by EFL Students in E-Mail Writing, en : *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-29.
- Mutta, M. (2014). Cross-linguistic influence in a oral translation task by L3 French learners. *Language , Interaction and Acquisition* 5 (2), 282-313.
- Muysken, P. (2013a). A sparkling aperitif or old wine in new bag. *Bilingualism: Language and Cognition* 16 (4), 748-750.
- Muysken, P. (2013b). Language contact outcomes as the result of bilingual optimization strategies. *Bilingualism : Language and Cognition*, 16 (4), 709-730.
- Navés, T. Miralpeix, I. Celaya, M. L., (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.
- Odiin, 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.
- Otheguy, R./García, O. (1993). Convergent conceptualizations as predictors of degree of contact in US Spanish. En Roca, A., Lipski, J. M. (eds), *Spanish in The United States. Linguistic contact and diversity*. Berlin: Mouton de Gruyter, 135-154.
- Poplack, S. (2012). What does the Nonce Borrowing Hypothesis hypothesize? *Bilingualism: Language Cognition* 15, 644-648.
- Poullisse, N. (1987). Problems and solutions in the classification of compensatory strategies. *Second Language Research*, 3 (2), 141-153.

- Poulisse, N. (1990). *The use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Poulisse, N. (1993). A Theoretical Account of Lexical Communication Strategies. En Schreuder, R., Wettens, B. (eds.), *The bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 157-189.
- Rababah, G. (2002). Second Language Communication Strategies: Definitions, Taxonomies, Data Elicitation Methodology and Teachability Issues. A Review Article. *Educational Resources Information Center (ERIC)* 1-45.
- Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Productions. En Cenos, J, Hufeisen, B. Jessner, U. (eds.), *Cross-linguistic influence in third language Acquisition*. Clevedon:Multilingual Matters, 59-68.
- Ringbom, H. (2011). Perceived Redundancy or Crosslinguistic Influence? What Learner's Material Can Tell us About the Causes of Errors. En De Angelis, G. Dewaele, J.M. (eds.) *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol/Bufo/Toronto: Multilingual Matters, 19-52.
- Salazar Campillo, P. (2006). The use of circumlocution in the foreign language context. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* 5, 7-15.
- Sankoff, D., Poplack, S., Vanniarajan S. (1990). The case of the nonce loan in Tamil. *Language Variation and Change* 2, 71-101.
- Shepens, J. Dijkstra, T. Grootjen, F. (2012) Distributions of cognates in Europe as based on Levenshtein distance. *Bilingualism: Language and Cognition* 15 (1), 157-166.
- Siguán, M. Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana /Unesco.
- Singleton, D., Little, D. (1991), The second language lexicon: some evidence from university-level learners of French and German. *Second Language Research* 7, 61-81.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of communication strategy. En: Faerch, C., Kasper, G. (eds.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 61-74.
- Tervala-Pirskanen, J. (2003). Mariskoja, Klaaraa, paella ja sangriaa. Espanjan pöytä on katettu. En Jönsson-Korhola, H. Lidgren, A.R. (eds.), *Monena suomi maailmalla*, Jyväskylä: Gummerus, 363-385.