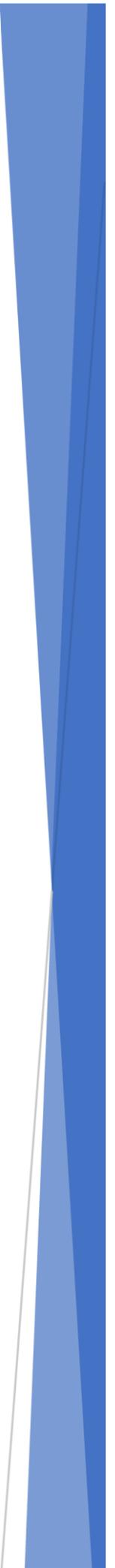


Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas

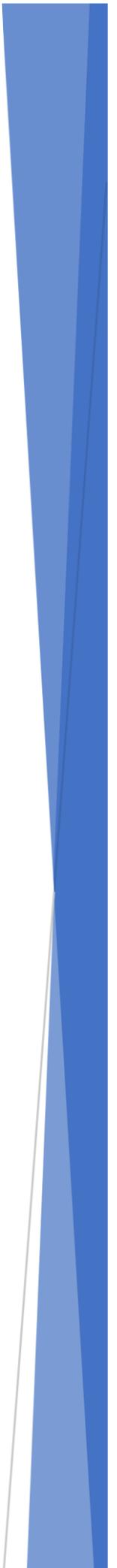


2016



**Revista Nebrija de Lingüística
Aplicada a la Enseñanza de
las Lenguas**

NÚMERO 21



Equipo de redacción

Directora

Dra. María Cecilia Ainciburu - Nebrija Universidad y Università degli Studi di Siena

Consejo de redacción

Dr. Joseba Ezeiza Ramos - Universidad del País Vasco

Dr. Carlos de Pablos Ortega - Universidad de East Anglia, Inglaterra

Dr. Javier Pérez Ruiz - Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán

Dra. Claudia Villar - Universidad de Heidelberg y Universidad de Manheim, Alemania

Consejo editorial

Marta Baralo Ottonello - Nebrija Universidad

Leonor Acuña - Universidad de Buenos Aires

Teresa Cadierno - University of Southern Denmark

Neide González - Universidade de São Paulo

José Gómez Asencio - Universidad de Salamanca

Pedro Guijarro-Fuentes - University of Plymouth

Marleen Haboud - Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Juana M. Liceras - University of Ottawa

Michael H. Long - University of Maryland

Susana López-Ornat - Universidad Complutense de Madrid

Ernesto Martín-Peris - Universidad Pompeu-Fabra

Francisco Moreno - Universidad de Alcalá

Jenaro Ortega - Universidad de Granada

Elena Rojas Mayer - Universidad de Tucumán

Graciela Vázquez - Freie Universität. Berlín

Martha Jurado Salinas - Universidad Autónoma de México

Sonsoles Fernández - EEOOII

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 30 de noviembre de 2016

Número 21 /Año 2016

Artículos de referencia

Perception of educational culture and learning styles in language learning: the Romanian case

La percepción de la cultura educativa y de los estilos de aprendizaje en el aprendizaje de lenguas: el caso Rumano

Kris Buyse y Isabel Morera Bañas - KU Leuven (Lovaina, Bélgica) , Universidad de Extremadura

"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)

Comentario

Estrategias de vocabulario: aprender y comunicar en LE

Vocabulary strategies: learning and communication in the L2

M^a Pilar Agustín-Llach - Universidad de La Rioja

Risvolti delle riforme del sistema educazionale rumeno sugli stili di apprendimento

Implications of the reforms in the Romanian educational system for learning styles

Anamaria Gebaila - Universidad de Bucarest

La enseñanza de las estrategias compensatorias

The teaching of the compensatory strategies

Kiriakí Palapanidi - Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

Language learning style: the Romanian case

Estilos de aprendizaje de lenguas por parte de alumnos rumanos

Raluca Elena Prundeanu - Universidad Brancoveanu (Rumania)

Interculturalidad y migración: la experiencia educativa y lingüística en el aprendizaje de español en rumanos

Interculturality and Migration: The Educational and Linguistic Experience on Learning Spanish by Romanians

Òscar O. Santos-Sopena - Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)

Investigaciones en curso

Calcos sintácticos y errores ELE en el paradigma verbal en sujetos bilingües en Barcelona

Syntactic calques and errors ELE in the verbal paradigm on bilingual subjects in Barcelona

María Rosa Aguado Bru - Generalitat de Catalunya

Diferencias significativas en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos de español y aprendientes eslovenos de ELE

Significative differences in the use of discourse markers between native speakers of Spanish and SFL Slovene learners

David Heredero Zorzo - Universidad de Liubliana (Eslovenia)

Competencia intercultural docente en los planes de formación inicial del profesorado de ELE de la Comunidad de Madrid

Intercultural Teaching Competence on the SFL Teachers in Pre-service Training Programs from the Spanish region of Madrid

Carlos Roldán Mejías - Universidad Antonio de Nebrija

Perception of educational culture and learning styles in language learning: the Romanian case

La percepción de la cultura educativa y de los estilos de aprendizaje en el aprendizaje de lenguas: el caso Rumano

Kris Buyse y Isabel Morera Bañas

KU Leuven (Lovaina, Bélgica). Universidad de Extremadura

kris.buyse@kuleuven.be, isamorera@yahoo.es

Buyse, K. y Morera Bañas, I. (2016). Perception of educational culture and learning styles in language learning: the Romanian case. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 21.

RESUMEN

El presente artículo estudia la relación entre los estilos de aprendizaje en el aprendizaje de lenguas y la cultura educativa en Rumanía antes y después de la caída del régimen comunista. La muestra consta de 204 estudiantes rumanos de español lengua extranjera en Madrid. Para medir los estilos de aprendizaje, se utilizó el Cuestionario Honey Alonso (CHAEA). La cultura educativa, entendida como un conjunto de comportamientos, creencias y actitudes con respecto al proceso de aprendizaje, se analizó utilizando el Cuestionario de Cultura Educativa (CCE) basado en la teoría y el modelo de las dimensiones culturales de Hofstede (1986, 2001). Se encontraron cambios significativos en la cultura educativa y estilos de aprendizaje dominantes entre ambos períodos, revelando entre otras una disminución del número de teóricos y reflectores en el aula de lenguas y una correlación entre reflexión, participación oral y períodos.

Palabras clave:

estilos de aprendizaje, cultura educativa, dimensiones culturales, educación comunista, aprendizaje de lenguas.

ABSTRACT

The present article studies the relation between learning styles in language learning and educational culture in Romania before and after the fall of the communist regime. The sample consists of 204 Romanian students learning Spanish in Madrid. To measure learning styles, the Cuestionario Honey Alonso (CHAEA) was used. Educational culture, understood as behaviors, beliefs and attitudes with respect to the learning process, was analyzed using the Cuestionario de Cultura Educativa (CCE), based on the cultural dimensions theory and model by Hofstede (1986, 2001). Significant changes were found in educational culture and dominant learning styles between both periods, revealing among others a decrease of the number of theorists and reflectors in the language classroom and a correlation between reflection, oral participation and periods.

Keywords: learning styles, educational culture, cultural dimensions, communist education, language learning.

Fecha de recepción: 12/05/2016

Fecha de aprobación: 15/09/2016

1. INTRODUCTION

Adult Education Centers all over Europe commonly offer language courses for immigrants. The attending students come with their own learning experiences acquired throughout their different training phases within the education system of their

respective countries. These experiences are defined, to a great extent, by the kind of education and educational patterns which, at the same time, have been reshaped by cultural assumptions and expectations. In these influences two important aspects are at stake, i.e. educational culture and learning styles.

Educational culture involves beliefs and attitudes about the learning/teaching process, in particular the values, preconceptions and ideas about what must or must not be done, what is correct or desirable, what is expected or not from the learning experience. More in general, the field of education can be greatly influenced by culture in areas such as the philosophy of learning, curriculum designs, classroom dynamics, teacher/learner relationships or teaching methods and styles.

On the other hand, apart from genetic conditionings, the way in which one learns derives from the way individuals have lived and have been taught. Preferences for different ways of learning are included within so-called learning styles, which can also encompass 'characteristic modes of perceiving, remembering, thinking, problem-solving, and decision making, reflective of information-processing that develop in congenial ways around underlying personality trends' (Messick, 1994: 122).

Learning styles may be influenced by educational culture. Perception of the learning experience throughout one's life can be affected by style in that it selects those memories which either confront or adjust to the learning style characteristics. As Alonso and Gallego (2006) claim from a phenomenological perspective, learning styles characteristics are surface indicators of two deep levels in the human mind: the entire system of thought and the individual qualities of mind which establish links with reality. It makes sense, for instance, that active learners remember especially the teacher who used to teach through games and experience as their approach meets his learning preferences.

The present article studies the relation between learning styles during language learning and educational culture in Romania before and after the fall of the communist regime, the central research question being the following: is there a significant difference between learning styles in language learning of Romanian students of Spanish as a foreign language before and after the fall of the communist regime, and between those learning styles and Romanian educational culture in the same periods?

We will present respectively the theoretical framework of our study, its methodology, the analysis of the data, and the final discussion and conclusions.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

In this study, culture is understood following the definition coined by House and other authors in their GLOBE study: 'shared motives, values, beliefs, identities, and interpretations or meanings of significant events that result from common experiences of members of collectives that are transmitted across generations' (House, Hanges, Javidan, Dorfman & Gupta, 2004: 45).

Hofstede adds his particular vision defining culture as 'the collective programming of the mind distinguishing the members of one group or category of people from others' (Hofstede, 2001: 12). He researched differences among cultures from 40 countries using his five cultural dimension model as the main basis for comparison. Cultural dimensions are various categories which group the fundamental traits of a culture. Hofstede identified the following dimensions:

Power distance, which deals with the perception of power, authority and social inequalities.
Individualism versus Collectivism, which measures the relation between individuals and groups.
Masculinity versus Femininity, which measures the emotional and social implications of gender.
Uncertainty Avoidance, i.e. the ways of dealing with uncertainty and ambiguity, how to control aggressiveness and express emotions.

Long Term Orientation (orientation toward the future rather than the past or the present).

The GLOBE study extends Hofstede's dimensions by adding others such as Performance Orientation, Human Orientation, Assertiveness and Gender Egalitarianism. For a detailed discussion of the pros and contras of the different versions of and criticism on the Hofstede model, see Morera Bañas, I., Buyse, K., McGinity, M., Gallego Gil, D. (2016).

Learning styles encompass a series of theories suggesting systematic differences in individuals' natural or habitual pattern of acquiring and processing information in learning situations. A core concept is that individuals differ in how they learn. Leite, Svinicki & Shi (2009) state that one of the most common and widely used categorizations of the various types of learning styles is Neil D. Fleming's VARK model which classifies learners in visual, auditory, kinesthetic or tactile and reading-writing preference learners.

Grasha & Reichmann (1975) elaborated a Learning Style Scale in order to analyze the attitudes of students and how they

approach learning. The concepts of various learning styles are avoidant, participative, competitive, collaborative, dependent and independent. The objective of this model was to provide teachers with insight on how to approach instructional plans.

In the last 25 years, comparative studies using Kolb's LSI (Learning Style Inventory) found significant differences in learning styles preferences among samples from different countries (Auyeung & Sands, 1996; Barmeyer, 2004; Fridland, 2002; Hoppe, 1990; Yamazaki, 2005). These studies have produced significant results on the impact of culture on learning style preferences. Learning style variations are explained in relation to differences in the cultural dimensions among countries. Auyeung & Sands (1996) attribute the preference for concrete and active modes to the individualistic nature of Australia, whereas in Hong Kong and Taiwan the authors relate the preference for reflective and concrete modes to the collectivist nature of these countries. Hoppe (1990) suggests that reflection relates to uncertainty avoidance.

Joy & Kolb (2009) used the GLOBE questionnaire to establish relations between the cultural dimensions and learning styles and also to classify learning styles according to a learning cycle divided into four parts, which comprises the following phases: concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization and active experimentation.

In other words, since culture influences cognition and information processing (Earley & Ang, 2003, cit. Joy & Kolb, 2009), there is reason to believe that differences in cultural socializing tend to influence learning preferences and to produce different learning styles (Reynolds, 1997; Wilson, 1971, cit. Kerr, 2004).

Even memories can be influenced by context and culture. Arbeláez (2002) states that it is not possible to build single and pure memories, but that they are built from a context made up of representations defined and delimited by cognitive processes which at the same time are affected by how cultural traditions of each social group have organized reality and what the individual's context favors.

On the other hand, the way we perceive and learn depends on our way of being, our personality, our system of ideas, our interests and preferences, and on peer pressure. All these elements have been widely used by psychologist and educators to determine aspects of personality and learning styles (Kagan, 1965; Myers, 1962; Witkin et al., 1971).

Curry (1983, 1987) proposes a model of learning behavior, using an onion as a metaphor differentiating three different levels or layers: "instructional preferences", "social interaction" and "information processing"; at the heart of the onion he places what he calls "cognitive personality style", a relatively permanent personality dimension.

Honey and Mumford's model, the Learning Styles Questionnaire (LSQ), is directly derived from Kolb's theory. However, they found that Kolb's LSI had low face validity with managers. Rather than asking people directly how they learn, as Kolb's LSI does, Honey and Mumford gave them a questionnaire that probes general behavioral tendencies. Their reasoning is that most people have never consciously considered how they really learn (Clark, 2011, para. 2).

While basically the same as Kolb's model, there are two major differences. First, Honey and Mumford replace the terms "activist" by "accommodators" (active experimentation), "reflector" by "divergers" (reflective observation), "theorist" by "assimilators" (abstract conceptualization), and "pragmatist" by "convergers" (concrete experience). Secondly, they also postulate that people prefer different methods of learning, depending upon the situation and their experience level, thus they move between the four modes of learning, rather than being dominantly locked into one mode.

It is on these aforementioned ideas that are based the three questionnaires discussed here, i.e. Learning Styles Questionnaire (LSQ), the Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) and the Cuestionario de Cultura Educativa (CCE).

Alonso & Honey (1992) selected the Honey's Learning Style Questionnaire (LSQ) as the basis for their questionnaire, called Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). They translated and adapted LSQ to the Spanish academic context adding a section with socio-academic questions. Studies in Spain, South America, United States, Canada, Australia, Great Britain, France and Holland used the CHAEA in order to analyze the predominant learning styles among samples of students from different educational levels, specialties and backgrounds (Aleida & González, 2010; Anido, Cignacco & Craveri, 2009; Madrid et al., 2009; Nevot, 2009; Ortiz & Canto, 2013; Pikabea, 2009; Santos, 2013; Zapata & Flores, 2008; to mention just a few). However this paper is the first to use this questionnaire to examine the connection between learning styles and culture.

The Cuestionario de Cultura Educativa or CCE (Morera, 2010) is drawn up on the basis of Hofstede's findings on the impact of culture on learning (Hofstede, 1986; 2001). It is intended to measure behaviors, attitudes and beliefs within each cultural dimension in the educational context by establishing two poles for each of the five dimensions of Hofstede, corresponding to the higher and lower dimension level respectively. The questionnaire consists of 35 items, 7 in each dimension (see figure 1 for the –in this study- most significant items).

?

Collectivism/ Individualism

1. Positive association in society with whatever is rooted in tradition.
2. The young should learn; adults cannot accept student role.
3. Students expect to learn how to do.
4. Students will speak only when the teacher calls them personally.

Power Distance

8. Stress on impersonal "truth" which can in principle be obtained from any competent person.
11. Teacher expects students to find their own path.
12. Students can speak up spontaneously in class. Students can initiate communication.
13. Students allowed to contradict or criticize the teacher.
14. Effectiveness of learning related to the amount of two-way communication in class

Uncertainty Avoidance

16. Teacher allowed to say "I don't know".
17. Good teachers use plain, direct language.
18. Students rewarded to have innovative approaches to problem solving.
21. Parents' ideas sought by teachers.

Masculinity /Femininity

22. Teachers avoid openly praising students
24. The system rewards students' social adaptation.
25. Student's failure at school is a relatively minor accident.
26. Students admire kind and nice teachers.

Long/ Short term orientation

30. To study is the most rewarded thing among students.
33. Children learn how to save.
34. Analytic thinking.

1. Positive association in society with whatever is "new".
2. One is never too old to learn; lifelong education.
3. Students expect to learn how to learn.
4. Students will speak up when the teacher asks them in general.

8. Stress on personal "wisdom" which is transferred in the relationship with a particular teacher (guru)
11. Students expect the teacher to outline the paths.
12. Students expect the teacher to initiate communication.
13. Teacher never contradicted or criticized.
14. Effectiveness of learning related to excellence of the teacher. The teacher mainly initiates and maintains the communication

16. Teachers expected to have all the answers.
17. Teachers use academic, formal language.
18. Students rewarded for accuracy.
21. Teachers considers themselves experts and parents agree they are.

22. Teachers openly praise good students
24. The system rewards academic performance.
25. Student's failure at school is a severe blow to his/her self image.
26. Students admire teacher's excellence and academic reputation.

30. To have a good time is the most rewarded thing among students.
33. Children learn how to spend.
34. Synthetic thinking.

Figure 1. Significant items of the Cuestionario de Cultura Educativa (CCE)

The CCE asks the respondents to mark on the scale their experience. However, not all the students, when recalling their learning experience within the education system, perceived it in the same way. Their memories were influenced by their own personalities and learning styles.

Memories are mental representations, patterns in the brain which represent something to this owner's brain (Sperber, 1996). These representations are understood as physical or symbolic ways of accounting for something real in its absence. They are 'organized, attitudinal, procedural and conceptual structures which may make sense of the environment' (Arbeláez, 2002, section "Proceso de construcción de la representación", para 1).

In the following paragraphs we will outline the methodology of our study, in which two of the aforementioned

questionnaires are used.

3. METHODOLOGY

3.1. SAMPLE, INSTRUMENTS AND PROCEDURE

The sample of our study consists of 204 Romanian students learning Spanish at the Adult Education Centers (CEPAS) in Madrid along with other institutions such as Centro Hispano Rumano, FEDROM (Federation of Romanian Associations in Spain) or Alcalingua, the Center for the learning of Spanish as a Second Language of the University of Alcalá de Henares. Overall, 14 centers participated. After filtering the sample in order to validate it, 189 respondents were selected out of the 204. Those questionnaires which showed inconsistencies in the answers or were incomplete, were taken out.

Two independent questionnaires were used to determine the relation between educational culture and learning styles during language learning, i.e. Honey and Alonso's learning style questionnaire (CHAEA) and our own Cuestionario de Cultura Educativa (CCE), which was sent for validation to a committee of experts in the field of education. Ambiguous, imprecise or unclear items were rephrased.

Both the CHAEA and the CCE were translated into Romanian by bilingual translators. 169 questionnaires were distributed at the Centers by the teachers and 20 were sent and answered by e-mail.

3.2. ANALYSIS OF THE DATA

In December 1989, the communist regime collapsed a turning point in the Romanian culture and society. The alternative hypothesis of this study claims that the changes in the educational culture after 1990 have had an influence on the individual learning styles. The null hypothesis assumes that there is no such an influence. To bring to light the relation between the variables educational culture and learning styles during language learning, both periods before and after 1990 were contrasted with two separate samples obtained at random, one from each of the two periods.

The educational culture is limited to the one received under the compulsory education system, so the seven first years of an individual life do not count in this study.

Both samples were distributed and analyzed according to the respondents' birth decade establishing the cutoff point in the year 1980. Those who were born after 1980 experienced most of their education after the revolution, as access to primary education starts at the age of seven. By organizing the data in this way, this study intends to find differences between periods.

To determine the dominant learning style, the CHAEA questionnaire was used. Each score represents a level of dominance/preference in each style (high, medium, low) according to their position in the general scale. An individual's dominant learning style is the one which presents the highest score. Respondents mark each item by showing approval or disapproval. Approved answers score one point, disapproved answers do not score.

The statistical analysis was done firstly by running an ANOVA test to determine if there was a significant difference between periods considering the dominant learning style in each period. The question whether there has been a change in the dominant learning styles of the informants after the 90s is key before establishing a relation with the educational culture.

Secondly, the statistical analysis of the potential relation between the variables educational culture (measured through the CCE), the learning styles (measured through CHAEA) and periods of time was carried out by assessing the level of each dimension before and after the 90s through the analysis of the parametric data (SD and mean scores). This analysis is aimed to find differences in the level of the dimensions between periods.

Finally, the hypothesis testing between the two samples and the variables of educational culture and learning styles was carried out in two different ways:

- by correlating the three variables (period of time, learning styles and educational culture) using Pearson's correlation.
- by using the Student's t test.

In the following sections, we will present the most salient results of our study, beginning with the general differences between dominant learning styles before and after 1990, and followed by the analysis of the relation between learning styles

and educational culture. This analysis will be presented in two stages: first by learning styles and then by dimensions.

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. LEARNING STYLES BEFORE AND AFTER 1990

Generally speaking, there is a slight difference between learning styles of the two periods. More in particular, the one-factor ANOVA test shows significance levels between both periods of time (before and after 1990) within theorists and reflectors ($p = .012$ and $.000$ respectively, see Table 1).

		Sum of squares	df	Root mean square	F	Sig.
ACTIVIST	Inter-groups	7.403	1	7.403	.778	.379
	Intra-groups	1712.976	180	9.517		
	Total	1720.379	181			
REFLECTORS	Inter-groups	57.402	1	57.402	6.456	.012
	Intra-groups	1600.362	180	8.891		
	Total	1657.764	181			
THEORIST	Inter-groups	140.789	1	140.789	15.552	.000
	Intra-groups	1629.546	180	9.053		
	Total	1770.335	181			
PRAGMATISTS	Inter-groups	10.753	1	10.753	1.298	.256
	Intra-groups	1491.318	180	8.285		
	Total	1502.071	181			

Table 1. One way ANOVA test learning styles before and after 1990.

(*) $p < 0.05$

These differences indicate a significant decrease in the percentages of these styles after the fall of the communist regime, which may be a consequence of the change of paradigm in the education system moving from a rote theoretical learning to a more practical one, from a teacher-centered methodology to a learner-centered approach where students were allowed to play a more active role in their learning process.

Although there is no statistically significant difference between periods within the activist group, Figure 2 allows us to see at a glance that the proportion of activists after the 90s doubles the proportion of activists before the 90s.

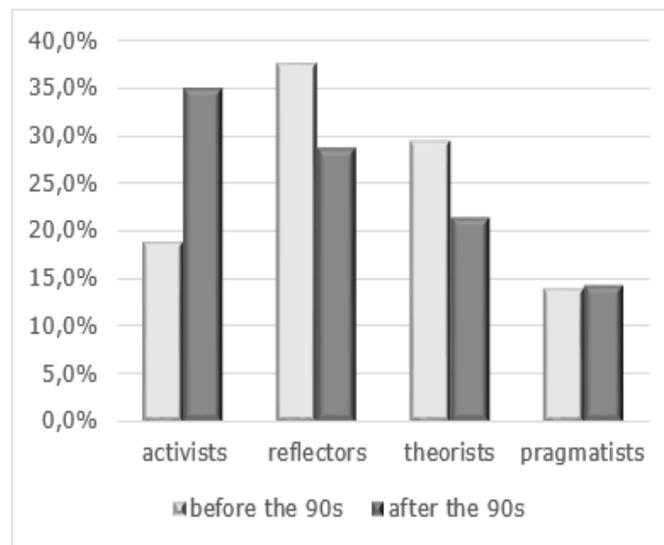


Figure 2. Dominant Learning Style before and after 1990

The frequency distribution within each period (Table 2) shows also the dominance of the group of activists after the 90s (35,1%). On the other hand, the total decrease of the percentages within the reflectors and theorists after the 90s (-8,7% and -7,8%, respectively; together -16,5%) is almost the same as the increase of the percentage of activist after the 90s (+16,3%). Between pragmatists there is hardly a difference. This shift in the figures may indicate the shift in the educational paradigm mentioned before.

		Before the 90s	After the 90s	Total
Activists	Recount	16	34	50
	% within the dominant LS	32,0%	68,0%	100,0%
	% within each period	18,8%	35,1%	27,5%
	% of the total	8,8%	18,7%	27,5%
Reflectors	Recount	32	28	60
	% within the dominant LS	53,3%	46,7%	100,0%
	% within each period	37,6%	28,9%	33,0%
	% of the total	17,6%	15,4%	33,0%
Theorists	Recount	25	21	46
	% within the dominant LS	54,3%	45,7%	100,0%
	% within each period	29,4%	21,6%	25,3%
	% of the total	13,7%	11,5%	25,3%
Pragmatists	Recount	12	14	26
	% within the dominant LS	46,2%	53,8%	100,0%
	% within each period	14,1%	14,4%	14,3%
	% of the total	6,6%	7,7%	14,3%

Table 2. Contingency table, dominant Learning Style (LS) before and after 1990.

4.2. LEARNING STYLES AND EDUCATIONAL CULTURE: ANALYSIS BY LEARNING STYLES

In each Learning Styles (LS) section we have put together the CCE items which got significant scores by the informants with that particular style. As it is impossible to explain all significant items in this article, in the following section we will analyze a selection of them grouped by dominant style (LS). CCE items are indicated by the letter B plus a number (see Table 3).

ACTIVISTS

Items CCE	B11	B14	B24	B30
Pearson	-,279*	-,312*	,357*	-,364*
Sig. (bilateral)	,055	,031	,013	,012
N	48	48	48	47

THEORISTS

Items CCE	B2	B21	B25	B34
Pearson	,321*	-,346*	-,302*	,365*
Sig. (bilateral)	,034	,020	,046	,019
N	44	45	44	41

REFLECTORS

Items CCE	B4	B11	B12	B18	B21	B22	B30
Pearson's correlation	,278*	-,394**	-,403**	-,341**	-,260*	,258*	,348**
Sig. (bilateral)	,034	,002	,002	,008	,049	,047	,008
N	58	59	59	60	58	60	57

PRAGMATISTS

Items CCE	B1	B3	B8	B13	B16	B17	B25	B30	B33
Pearson's correlation	,464*	-,282	,406	-,336	-,394*	-,487*	-,340	,601**	,532**
Sig. (bilateral)	,034	,052	,055	,094	,047	,012	,097	,002	,005
N	21	26	23	26	26	26	25	23	26

Notes.

(*) $p \leq 0.05$

(**) $p \leq 0.01$

Table 3. Significant items of the CCE and dominant learning style (Pearson's correlation) between both periods

4.2.1. ACTIVISTS

In general, according to CHAEA, individuals whose dominant learning style is the active style, contribute with new ideas, look for new experiences and are often guided by their intuitions and emotions. It seems unlikely that this kind of behaviors took place normally within the Romanian communist educational system which marked the procedures, tasks and activities to be followed. A routine system was imposed with a fixed order within teaching planning. Education was highly regulated and "the curriculum was strictly controlled, as all-important decisions were centralized" (Reisz, 2006: 74). In the post-revolutionary period a new phase is initiated in which new programs and methodologies are intended to grant more autonomy to students and to diminish teacher-control on the learning process. Item B11 is intended to measure these behaviors.

The active style assumes a preference for oral expression. In the post-revolutionary period, an increase in oral communication and participation of students occurred. These are typical behaviors for active students. This change is indicated by item B14 (Table 5).

Learning styles	Sign Items.	Sig. (bilateral)	Mean difference	Difference of the standard error	95 % confidence intervals of the difference	
					Inferior	Superior
ACTIVISTS	B11	,051*	,794	,391	-,005	1,593
	B14	,040	,906	,420	-1,767	-,046
	B24	,023	-,970	,399	-1,795	-,144
	B30	,006**	-1,031	,352	-1,745	-,317
REFLECTORS	B4	,037	-,731	,341	-1,416	-,047
	B11	,002**	1,063	,330	,401	1,724
	B12	,003**	,853	,269	,308	1,398
	B18	,009**	,875	,322	,229	1,521
	B21	,046	,744	,364	,015	1,474
	B22	,043	-,754	,364	-1,484	-,025
	B30	,008**	-,897	,327	-1,554	-,240
THEORISTS	B2	,032	-1,000	,450	-1,908	-,092
	B21	,020	,900	,371	,151	1,649
	B25	,049	,762	,374	,005	1,519
	B34	,027	-,806	,345	-1,513	-,100
PRAGMATICS	B1	,037	-1,227	,542	-2,369	-,085
	B3	,083*	,813	,449	-,115	1,740
	B8	,057	-1,167	,578	-2,373	,039
	B13	,084*	1,036	,571	-,149	2,221
	B16	,040	1,071	,491	,052	2,091
	B17	,021	1,405	,544	,242	2,568
	B30	,003**	-1,735	,505	-2,787	-,683
	B33	,004**	-1,417	,447	-2,341	-,492

Notes.

(*) Significance above 90 % ($p \leq 0.085$)

(**) $p \leq 0.01$

Table 4. Significant items of the CCE and CHAEA before and after 1990 (Student t test)

4.2.2. REFLECTORS

Students with a dominant reflective style prefer to listen rather than talk and often assume a secondary role within the group. This kind of behavior agrees with the culture of the communist classroom but contrasts with the post-revolutionary period in which students have higher levels of active participation and autonomy. Results in this study show a correlation between reflection, oral participation and period of time, revealing an increase in students' oral participation in the period after the revolution (items B4 and B12). There is a significant difference between reflective students' scores between both periods (Tables 3 and 4).

Reflective learners prefer minute analysis rather than intuition and make several revisions before the final draft of a project. They are cautious and perfectionist. Maybe for this reason they have noticed the changes in the 1990s, when the opening up of the system led to innovative educational situations (item B18 in Table 4), but which were often lax and even chaotic as there were no clear programs or guidelines and teachers did not know exactly what to do.

4.2.3. THEORISTS

Theorist students are good at designing models, theories, identifying value systems. They are synthetic and systematic. The significant items marked by this group of students are especially within the field of theoretical assumptions. Concepts such as the social value granted to lifelong education (item B2), school failure (item B25), or analytic versus synthetic instruction (item B34) have received significant scores from this group indicating significant differences between periods (Table 5). Theoretical students try to come to clear ideas and conclusions and are convinced that reason and logic should prevail.

4.2.4. PRAGMATISTS

Pragmatic students, in general, like to experiment and try out the latest innovations and ideas. This trait is reflected in item B1 which measures the social value assigned to tradition versus innovation. They are doers, so they expect to learn how to do things (more in the post-revolution period than in the communist one) (item B3).

Pragmatic students like to have their say and have frank, straightforward discussions/exchanges. They may feel uncomfortable when, in the classroom, they are not allowed to express themselves due to the power distance between teacher and students, especially if their ideas and opinions do not coincide with those of the teacher (item B13).

After 1990, teachers are less expected to have all the answers than in the previous period (Table 4). They are also expected to use a less formal and academic language (items 16 and 17). CHAEA states that pragmatic students think that it is important to get to the point, to the heart of the matter quickly.

4.3. LEARNING STYLES AND EDUCATIONAL CULTURE: ANALYSIS BY DIMENSIONS

In this section, significant items of the CCE are grouped by dimension, mainly focusing on the analysis of the cultural features and patterns in both periods of time.

4.3.1. COLLECTIVISM/INDIVIDUALISM

Item B1, which is intended to measure society's association towards tradition and innovation, shows a significant correlation with pragmatic style. Pragmatic students perceive a more positive association with what is new in the period after the revolution in the society overall.

Table 5 shows the mean scores in both periods: the period after the revolution set the trend towards a more individualistic society (= 2,27 before the 90s and 3,50 after the 90s). Individualistic societies have a positive attitude to trying out new things (Triandis, 1994; Hofstede, 1997; House et al, 2004).

DOMINANT LS	PERIOD		B2	B21	B25	B34
THEORISTS	Before the 90s	N	24	25	25	24
		Mean	2.50	3.60	3.92	1.96
		SD	1.588	1.258	1.187	.908
	After the 90s	N	20	20	19	17
		Mean	3.50	2.70	3.16	2.76
		SD	1.395	1.218	1.259	1.200
	Total	N	44	45	44	41
		Mean	2.95	3.20	3.59	2.29
		SD	1.569	1.307	1.263	1.101

DOMINANT LS	PERIOD		B1	B8	B13	B16	B17	B25	B29	B30	B33
PRAGMATISTS	Before the 90s	N	11	11	12	12	12	12	11	11	12
		Mean	2.27	2.00	4.25	4.50	2.83	3.67	1.73	2.18	1.58
		SD	1.104	1.483	1.055	.905	1.749	1.155	1.104	1.250	.900
	After the 90s	N	10	12	14	14	14	13	11	12	14
		Mean	3.50	3.17	3.21	3.43	1.43	2.69	2.91	3.92	3.00
		SD	1.354	1.267	1.805	1.555	.756	1.601	1.136	1.165	1.359
	Total	N	21	23	26	26	26	25	22	23	26
		Mean	2.86	2.61	3.69	3.92	2.08	3.16	2.32	3.09	2.35
		SD	1.352	1.469	1.569	1.383	1.468	1.463	1.249	1.474	1.355

DOMINANT LS	PERIOD		B2	B21	B25	B34
THEORISTS	Before the 90s	N	24	25	25	24
		Mean	2.50	3.60	3.92	1.96
		SD	1.588	1.258	1.187	.908
	After the 90s	N	20	20	19	17
		Mean	3.50	2.70	3.16	2.76
		SD	1.395	1.218	1.259	1.200
	Total	N	44	45	44	41
		Mean	2.95	3.20	3.59	2.29
		SD	1.569	1.307	1.263	1.101

DOMINANT LS	PERIOD		B1	B8	B13	B16	B17	B25	B29	B30	B33
PRAGMATISTS	Before the 90s	N	11	11	12	12	12	12	11	11	12
		Mean	2.27	2.00	4.25	4.50	2.83	3.67	1.73	2.18	1.58
		SD	1.104	1.483	1.055	.905	1.749	1.155	1.104	1.250	.900
	After the 90s	N	10	12	14	14	14	13	11	12	14
		Mean	3.50	3.17	3.21	3.43	1.43	2.69	2.91	3.92	3.00
		SD	1.354	1.267	1.805	1.555	.756	1.601	1.136	1.165	1.359
	Total	N	21	23	26	26	26	25	22	23	26
		Mean	2.86	2.61	3.69	3.92	2.08	3.16	2.32	3.09	2.35
		SD	1.352	1.469	1.569	1.383	1.468	1.463	1.249	1.474	1.355

Table 5. Parametric data of the items from the CCE and CHAEA questionnaire before and after 1990.

Item B2 is intended to measure attitudes to lifelong learning. This trait correlates with theoretical learning style and period of time. The youngest students score on positions significantly closer to the individualistic pole, i.e. towards the option that values lifelong learning. The comparison between mean scores shows a point of difference on the scale between the two periods ($X = 2,50$ before 90 versus $3,50$ after 90).

Item B3 presents a significant correlation with pragmatics style and period of time. Pragmatic students after 1990 expect to learn how to do things more than in the previous period obtaining closer scores to the collectivist pole. After 1990 the teaching methods changed, by implementing more participative and heuristic activities like problem solving or carrying out experiments. Learning by experimenting is part of the new philosophy within the curriculum. At the same time group techniques were also introduced like role play, case studies or simulations urging students to play a fundamental part in their learning process.

The communist education system was in general a type of theoretical learning. Education was characterized by simple regurgitation of learned text and rote learning (Misco, 2008). After the fall of the regime, the new curricula tried to compensate gradually the lack of practical training in the previous period, by establishing methodologies which allowed more room for experimentation and a more learner-centered training.

Item B4 is intended to measure the oral participation of students. It has received high scores from reflective students. The mean score for the communist period ($X = 1,94$), passes on to central positions ($X = 2,67$) in the period after 1990. This central score could indicate that we are in a transition period in which both realities alternate.

There is a relationship between reflection and oral participation, and between oral participation and collectivism, as Martínez (2002) claims in her research on the influence of Japanese culture on learning styles. She administered CHAEA to 300 students of Spanish and revealed that the highest average score corresponded to the reflective style. Martínez (2002) noted that Japanese students of Spanish remained passive in class and did not speak up on their own initiative as they did not wish to stand out from the group, having grown up in a collectivist society. Moreover 'they are faithful to the strongly hierarchical society in Japan and therefore have a clear sense of the differences between themselves and the teacher which is expressed by waiting to be asked in order to participate' (Nozaki, 1993, cit. Martínez, 2002: 617).

Similarly in the communist collectivist Romania, reflective learners in the study believe that students spoke mostly if they were asked by the teacher.

4.3.2. POWER DISTANCE

In item B11 activists and reflectors' scores are closer to the left pole on the scale (low power distance) in the period after the revolution.

Items B12 and B14 measure patterns of communication in the classroom. There is a significant difference between periods. Reflectors and activists have obtained closer scores towards the trait which indicates low power distance ($X = 3,34$;

2,44) after the 90s, showing a tendency towards higher levels of students' oral participation in the classroom.

It is worth pointing out the mean scored during the communist period ($X = 4,25$) indicating a high power distance with a low SD of 1,055. In the period after the revolution, scores drop ($X = 3,21$) but maintain a high standard deviation (SD 1,805). This score again could indicate the transition between the two education systems where behaviors and attitudes from both periods concur.

In language classrooms in societies with high power distance, the teacher shows the paths and actions to follow. There is not much room for individual initiative. According to Joy and Kolb (2009) this kind of society does not grant individuals the freedom to do what they want or to make their own decisions. By contrast, in low power distance societies, the education system is student-centered and encourages questioning and experimenting (Hofstede, 2001). The members of such societies do not hesitate to engage in active experimentation (Joy & Kolb, 2009).

4.3.3. UNCERTAINTY AVOIDANCE

Item B13 relates to items B16 and B17 in which beliefs about the figure of the teacher are also discussed. These measures correlate significantly with pragmatic learning style and period of time and show negative correlations, which sets the trend towards a lower level of uncertainty avoidance (left pole on the scale).

It is relevant to point out to the mean score for the communist period ($X = 4,50$). This score leaves no doubt about the role that, at least in theory, teachers should play as information carriers and providers whose knowledge, expertise and excellence were taken for granted. This rating is further supported by a SD of 0,905, the lowest in the table. Although the mean score in the 80s and 90s has dropped significantly ($X = 3,43$), it still shows a medium level of uncertainty avoidance. The mean difference between periods is significant.

Item B17 is intended to measure the type of language used by teachers. There is a significant change in the post-revolutionary period towards a plainer and less academic language (lowest level of uncertainty avoidance: $X = 1,43$).

The degree of structure and order in learning languages and the preference for correct answers in problem solving may be indicative of the level of uncertainty avoidance in a culture (item B18). In societies with a low level of uncertainty avoidance and in the field of education, open learning situations are preferred allowing room for original, experimental and unconventional ideas. Children are encouraged to experience new situations. There is less resistance to change and innovation (Hofstede, 2001).

By contrast, individuals from societies with a high level of uncertainty avoidance have a tendency to think that what is different is dangerous. Breaking rules is not tolerated (House et al. 2004), tasks with clear and fixed results and unambiguous guidelines are preferred. Teachers and students prefer situations and problems with one correct answer and accuracy is rewarded (Hofstede, 2001). Hope (1990) and Yamazaki (2005) found evidence of a positive relationship between uncertainty avoidance and reflection.

Mean scores from theoretical and reflective students show a significant difference in the two periods for item B21 which is intended to measure parent's involvement in the educational. In Romania, the new education system after 1990 gradually incorporates and allows for greater parental involvement in the education process through their association and participation in the Boards of schools. This openness to parent participation in the system involves a change in attitudes toward the establishment of irrefutable truths (usually in possession of the academic authorities) and introduces a necessary social dialogue in an educational environment that aims to be more flexible and democratic.

4.3.4. MASCULINITY/FEMININITY

Education in Romania has evolved into a highly competitive system in which access to the best colleges is constrained by the level of qualifications. Colleges are ranked by prestige. Access to a good high school can make an important difference in training and in the academic career. In such a context, praising the best (item B22) is part of this culture of "excellence" in which performance has priority over social adaptation (item B24). In this sense, and considering competitiveness as a male trait (Cuadrado, 2007; García 2014; Tellez & Verdú, 2011), one could say that the Romanian educational system has become, in this regard, less feminine in the period after the revolution. These items correlate significantly with both reflectors and activists and period of time (reflective students in item B22 and activists in item B24). In both items there is a change towards medium-high/ high mean scores in the post-revolutionary period which shows a tendency towards a more masculine

educational system.

Paradoxically in this competitive environment, failure in school (item B25) appears to be less important after the 1990s than in the previous decades. Theorists differentiate between the two periods. In the communist period, the mean score is positioned in the upper middle segment of the scale ($X= 3,92$) while the period after 1990 drops to a central score ($X= 3,16$).

Gradually, after 1990, education services were diversified and private schools were established. New universities (24 in two decades) and new specialties were created in vocational training. All these options offer new possibilities when it comes to potential educational failure and provides for more freedom and choices within a more tolerant and relaxed sociopolitical setting.

4.3.5. LONG TERM ORIENTATION

In item B30, mean scores in the post-communist period (except for theorists) show significantly higher scores towards the right pole of the scale which indicates that having a good time is the most rewarded thing among students (low level orientation trait). The high levels of significance in three of the four LS point to the widespread perception of this value in society. Since these are central positions, another interpretation may be that both standards coexist among younger generations.

In item B34 the scores of theorist students show a trend towards synthetic thinking in education. In the communist period, there was a massive amount of information that students had to memorize. Teaching was quantitative. An extensive and detailed training content was intended. Results from the theoretical students in this period show a score in the middle segment under ($X= 1,96$). After the Revolution new approaches are gradually developed towards a more interdisciplinary methodology that can lead to more global thinking strategies. The mean scores in central position ($X= 2,76$) can be interpreted, as before, as an alternation or coexistence of both realities.

5. CONCLUSIONS

There is a significant difference between dominant learning styles before and after the fall of the communist regime, showing a decrease in the number of theorists and reflectors whereas the number of activists doubles. This may be caused by the change of paradigm in the education system moving from a theoretical approach to a more practical one, from a more passive student's role to a more active and autonomous one. Results in this study show a correlation between reflection, oral participation and period of time, revealing an increase in students' oral participation in the period after 1990.

During the communist period, the education-learning process was centered on the teacher, who was seen to hold a position of excellence and directed all communication. The teacher-student distance was the ultimate consequence of the great power distance in the society. It was the teacher who established the guidelines and the direction to follow. Class participation only followed the teacher's cues. The teacher could never be challenged or criticized in public. Education was fundamentally theoretical and content overladen. Our results indicate that education was more analytical than synthetical. After the collapse of Ceausescu's regime (1989) and the revolution, a new stage began in which the society expected changes and, with the opening to the West and the joining of the European Union, also hoped for political, economic and social transformations. A positive association with all Western things, seized the Romanian society. In education, new programs and curricula were designed which tried to implement a student-centered approach allowing for more student participation and autonomy in the learning process.

The results of our study point to these changes within the framework of the cultural dimensions. We have found that the post-communist Romanian society suffered a decrease in the levels of all dimensions studied except Masculinity which increased. Although only studied as part of the education system, these variations in levels we understand to be a result of the wider social and cultural changes taking place in the country. The perception of these changes has been found to vary with the learning style used for learning languages. For example, items from the Cuestionario de Cultura Educativa relating to the characteristics of a certain style received consistently high scores between the two periods for that style.

Active and reflective students scored significantly those aspects of the educational process relating to the type of communication and oral participation in class. Both styles present preferences with respect to oral expression (active students

show a preference for speaking up and participating while reflective students prefer to listen and adopt a more passive role). Reflective students scored those items relating to Uncertainty Avoidance which indicates the manner in which problems are solved by those who use this style, such as the preference for correct results (reflective students have a tendency to be perfectionists), or for relying on as many sources of information as possible (item about seeking parent's feedback and ideas). The perception of highest autonomy and independence of students in the learning process received high scores from active students (active students have a tendency to have a "hands on" approach and be the protagonists of their own learning process).

Theorist students scored significantly items on theory content such as the synthetic/analytical approach in education in both periods, or the impact of school failure. Pragmatic students gave higher scores to items relating to the attitude to innovation, experimentation, practical and realistic aspects in the education process and to questions on the use of direct and straightforward language by teachers, all aspects typical of the pragmatic style.

The results of this study show that, when recalling educational experience, students have stronger memories of those aspects of the educational culture that relate to their own learning styles whether favorably or unfavorably.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleida, G., González, A. (2010). *Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la universidad de Sonora, México. Estudio de caso. Revista de Estilos de Aprendizaje* 6, (6).
- Alonso, C. M., & Gallego, D. J. (2006). *CHAEA Estilos de aprendizaje*. <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>
- Alonso, C. M., Gallego, D., Honey, P. (1994, 1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Anido, M., Cignacco, G., Craveri, A. (2009). *Algunas características del perfil académico del alumno en los primeros años de su formación básica. El caso de una facultad de ciencias veterinarias. Revista de Estilos de Aprendizaje* 3, (3).
- Arbeláez, M. C. (2002). Las representaciones mentales. *Revista de Ciencias Humanas* 29. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm>
- Auyeung, P., Sands, J. (1996). *A Cross Cultural Study of the Learning Style of Accounting Students. Accounting and Finance*, 36: 261-274.
- Bagby, M. (2014). *Learning Style Difference vs Learning Difficulty*. <http://therapeuticliteracycenter.com/learning-style-difference/>
- Barmeyer, C. I. (2004). *Learning styles and their impact on cross-cultural training: An international comparison in France, Germany and Quebec. International Journal of Intercultural Relations*, 28: 577-594.

Competencia intercultural docente en los planes de formación inicial del profesorado de ELE de la Comunidad de Madrid

Intercultural Teaching Competence on the SFL Teachers in Pre-service Training Programs from the Spanish region of Madrid

Carlos Roldán Mejías

Universidad Antonio de Nebrija.

croldanm@alumnos.nebrija.es

Roldán Mejías, C. (2016). Competencia intercultural docente en los planes de formación inicial del profesorado de ELE de la Comunidad de Madrid. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 21.

RESUMEN

Este artículo recoge parte de los resultados de un trabajo de fin de máster de enseñanza de ELE sobre la formación de la Competencia Intercultural Docente en los planes de formación inicial del profesorado de ELE de la Comunidad Autónoma de Madrid. Se ha realizado para ello un análisis de contenido de 54 guías docentes de los másteres oficiales de enseñanza ELE impartidos en la región. Los datos obtenidos reflejan carencias formativas en su diseño y falta de transversalidad en relación a la competencia analizada.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado de ELE, Competencia Docente, Planes de estudio, Competencia Intercultural docente, Análisis de contenido

ABSTRACT

This article shows some of the results achieved by a Master's Thesis Degree on SFL Teaching regarding the Intercultural Teaching Competence on the SFL Teachers in Pre-service Training Programs from the Spanish region of Madrid. A content analysis of 54 teaching guides from the official Master's Degrees of the region has been carried out. The obtained data reflects teaching deficits on the design of those programs and no transversality regarding the training of this competence.

Keywords: SFL Teachers in Pre-service training, Teaching Competence, Teaching Programmes, Intercultural Teaching Competence, Content Analysis

Fecha de recepción: 12/09/2016

Fecha de aprobación: 15/10/2016

1. PUNTO DE PARTIDA

Vivimos en contextos diversos caracterizados por la pluralidad de identidades en los que se precisa desarrollar una serie de competencias, entendidas éstas como aptitudes o capacidades, que permitan la interacción social, la convivencia y la comunicación efectiva y libre de obstáculos e interferencias (García Medina et al., 2012).

Estas circunstancias podrían haber motivado al Consejo de Europa a publicar en el año 2001 el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Un documento de consulta para la enseñanza de lenguas extranjeras (LE, en adelante) que proponía un enfoque metodológico orientado a la acción con cuatro objetivos específicos (Instituto Cervantes, 2016):

1. Facilitar la movilidad e intercambio entre las personas que vivían en Europa.

2. Proteger y promover la herencia cultural como fuente de enriquecimiento.
3. Potenciar el plurilingüismo.
4. Elaborar un enfoque de enseñanza de lenguas basado en elementos comunes a todos los idiomas del viejo continente.

Fenómenos como la internacionalización de los mercados, la crisis financiera, la llegada de personas refugiadas procedentes de diferentes conflictos bélicos o la libre circulación de nacionales europeos dentro del continente, han transformado la realidad europea tal y como la conocíamos hasta ahora (Paricio, 2014).

Por ello, como señala el Instituto Cervantes (2016), no es de extrañar que se preste cada vez más atención al componente intercultural, en tanto relación entre miembros de diferentes culturas, en los sistemas educativos en general y en la enseñanza de idiomas en particular. No podemos olvidar, en este sentido, el poder de transformación de la escuela y la posición privilegiada que posee el aula de LE para potenciar el desarrollo del diálogo intercultural en una sociedad cada vez más diversa (Moreno y Atienza, 2016).

Esto supone, necesariamente, un cambio de perspectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE y, además, un cambio en el modelo de convivencia ciudadana (Consejo de Europa, 2008).

En ese proceso de transformación, como señala Underhill (2000), la figura del *nuevo profesorado* de LE, en tanto guía y facilitador del aprendizaje, se torna fundamental.

Para cumplir con este cometido, el *nuevo profesorado* del siglo XXI precisaría, según Gómez Barreto (2011), adquirir conocimientos teórico-prácticos propios de la didáctica, pero en línea con las necesidades de la sociedad multicultural actual. Esto le permitía reflexionar sobre su propia práctica y valorar sus percepciones, creencias y pensamientos entorno a la interculturalidad. Además, favorecería el desarrollo de capacidades que podrían promover el pensamiento crítico y reflexivo de su alumnado y potenciarían en él, posiblemente, el desarrollo de habilidades sociales que lo convertirían en un verdadero agente de cambio.

Sin embargo, cuando nos cuestionamos si esto se refleja realmente en la formación del futuro profesorado de ELE, la respuesta, al contrario de lo que podría parecer, no resulta tan evidente. Si atendemos a lo que sucede en otras especialidades de formación del profesorado, su inclusión en los planes de formación inicial se reconoce como problemática y deficitaria (Gómez Barreto, 2011).

Así, Gómez Barreto (2011) nos muestra en su trabajo vinculado a la formación del profesorado de Educación Infantil que, a pesar de los avances en la materia, la formación de esta competencia apenas se refleja en los planes de formación inicial, habiendo un predominio de *voluntarismos personales*.

Cabría cuestionarse si esto también sucede en el ámbito específico de la formación del profesorado de ELE. Si bien, antes de llegar a ese punto, sería interesante reflexionar sobre las competencias que se espera que el futuro profesorado de ELE adquiriera a través de su formación inicial.

1.1. COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO DE ELE

Desde los años 90 se han realizado numerosas investigaciones sobre las fases de desarrollo profesional docente y la formación del profesorado de ELE (Mendoza, 1998; Consejo de Europa, 2001; Instituto Cervantes, 2011 y 2012). Estos estudios han reflejado la importancia de reflexionar sobre:

- El desarrollo de competencias profesionales docentes.
- El pensamiento del profesorado.
- La complejidad de la profesión.
- Los factores y circunstancias que influyen en su evolución.

- La forma de preparar y organizar su formación para adaptarse a las nuevas realidades y necesidades de esta era (Calderón, 2013; Lorente y Pizarro, 2014).

La formación adquiere, en este sentido, un papel fundamental en la construcción del *nuevo profesorado* de ELE. Un profesorado competente y preparado para la realidad diversa del siglo XXI.

Por ello, sería lógico plantearse qué competencias debería desarrollar todo profesor o profesora de ELE para alcanzar ese objetivo.

Así, Lorente y Pizarro (2014) hablan de la existencia de tres parámetros que definirían la competencia profesional docente: los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas y las actitudes y creencias.

A partir de éstos, el Instituto Cervantes (2012) elaboró el documento *Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas o Extranjeras*. Un documento marco para el desarrollo de acciones formativas del profesorado de ELE a través de ocho competencias clave. Entre esas competencias, una estaba vinculada directamente con el desarrollo de la CID: *facilitar la comunicación intercultural*.

Según el Instituto Cervantes (2012), esa competencia podría definirse como la «habilidad del profesorado para promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficiasen». A su vez, ésta se desglosaría en otras cuatro competencias específicas:

- Implicarse en el desarrollo de la propia CID.
- Adaptarse a las culturas del entorno.
- Fomentar el diálogo intercultural.
- Promover que el alumnado desarrolle su propia Competencia Intercultural (CI, en adelante).

Al hilo de esto, tendría sentido considerar la incorporación de esas competencias específicas en el currículo de los planes iniciales del profesorado de ELE (Calderón, 2013). Sin embargo, como se ha señalado antes, esto no parece tan claro.

1.2 MODELO TEÓRICO DE FORMACIÓN DE LA CID

Para analizar la forma en la que se integra la CID en los planes de formación inicial del profesorado de ELE, se ha partido del modelo teórico de análisis desarrollado por Gómez Barreto (2011). Este modelo se inspira, a su vez, en el de Chen y Starosta (1996, citados en Calderón, 2013).

Estos autores señalaron que la CI debería ser analizada desde un punto de vista actitudinal, ya que se desarrolla siempre sobre un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual. De tal modo que para que una persona fuese competente desde un punto de vista intercultural, necesitaría un desarrollo adecuado de esas tres dimensiones (Gómez Barreto, 2011):

1. Dimensión cognitiva (DC, en adelante), definida como el conocimiento de los elementos comunicativos y culturales propios y de otras culturas.
2. Dimensión afectiva (DA, en adelante), entendida como la capacidad de desarrollar emociones positivas hacia la comprensión y aprecio de las diferencias culturales y el control de las emociones negativas.
3. Dimensión conductual o pedagógica (DP, en adelante), concebida como el conjunto de habilidades, acciones y destrezas pedagógicas verbales y no verbales que permiten alcanzar una comunicación efectiva y a apropiada a los encuentros interculturales en el aula.

Basándonos en este modelo y en línea con los resultados presentados por Gómez Barreto (2011), esta investigación analizó los planes de formación inicial del profesorado de ELE de la Comunidad Autónoma de Madrid para verificar si estos tenían en cuenta o no la formación de la CID.

2. METODOLOGÍA

2.1. DISEÑO, CONTEXTO DE INTERVENCIÓN Y MUESTRA DOCUMENTAL

Si bien este trabajo se enmarca dentro de la investigación mixta, en este artículo solo se exponen únicamente los resultados relacionados con el análisis cualitativo de los planes de formación.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) y el Instituto Cervantes (2016) durante el curso 2015-2016 se ofreció la titulación de máster oficial de enseñanza de ELE en 4 universidades madrileñas: la Universidad Antonio de Nebrija (Nebrija, en adelante), la Universidad de Alcalá de Henares (UAH, en adelante), la Universidad Complutense de Madrid (UCM, en adelante) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, en adelante).

Para la realización del análisis cualitativo se recogieron las 54 guías docentes que constituían la totalidad de las asignaturas de los másteres evaluados, así como sus objetivos generales y cuadros de competencias (generales, básicas, transversales y específicas).

2.2. INSTRUMENTOS, PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis cualitativo de la muestra documental, formada por las guías docentes, los objetivos generales y los cuadros de competencias, se desarrolló siguiendo las fases descritas por Zhang y Wildemuth (2009):

1. Preparación de la información:

Se recogieron las 54 guías docentes de los cuatro planes de formación de la CAM, así como los cuadros de competencias y objetivos generales.

2. Definición de las unidades de análisis e indicadores:

Se establecieron las unidades de análisis (palabras y oraciones) y los indicadores que permitirían señalar si los documentos analizados reflejaban o no la formación de la CID. Los indicadores del análisis cualitativo fueron adaptados de las categorías establecidas por Gómez Barreto (2011) para su investigación, así como de las recomendaciones del Instituto Cervantes (2012).

3. Codificación de los textos:

Para facilitar este proceso, se elaboró una plantilla de recogida de datos que permitía codificar los documentos analizados en función de los indicadores. Esta plantilla se diseñó atendiendo a los siguientes criterios:

-Estructura de los documentos: se analizaron los objetivos, competencias, contenido, evaluación y referencias bibliográficas.

-Dimensiones e indicadores del estudio.

Este instrumento permitía identificar si el contenido analizado expresaba de alguna forma (explícita o implícitamente y transversal o específicamente) las dimensiones de la CID.

4. Análisis de contenido:

Para ello se compararon los componentes curriculares a partir de los indicadores definidos en la plantilla. Se describieron las competencias y objetivos generales de los planes, sus módulos y asignaturas y se analizaron los contenidos de las materias reflejados en las guías docentes.

5. Presentación de las conclusiones y resultados encontrados.

3. RESULTADOS

Como hemos señalado antes, el análisis de contenido realizado tuvo en cuenta tres fuentes documentales: los objetivos generales, el cuadro de competencias y las guías docentes.

3.1 OBJETIVOS GENERALES DE LOS CUATRO MÁSTERES

Al analizar los objetivos generales de cada uno de los planes no se detectaron evidencias explícitas a la formación de la CID. En términos generales, el propósito de los cuatro planes era el de formar a profesionales de ELE competentes que supiesen responder a las exigencias del mundo actual.

Sin embargo, al ahondar en el objetivo general de la UCM se encontraron algunos aspectos relacionados implícitamente con la DC: «[...] difundir nuestra lengua y cultura por el mundo». De esa idea se podría extraer el concepto de autoconciencia de la propia identidad cultural y el conocimiento de las otras personas.

3.2 CUADRO DE COMPETENCIAS GENERALES, ESPECÍFICAS, BÁSICAS Y TRANSVERSALES

Los cuatro másteres están adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior y como tal, siguen un modelo competencial. Al revisar las competencias que cada uno de ellos señala que tendría que desarrollar de forma global su alumnado para ser competente en la profesión docente, se reflejaron aspectos inherentes a la formación CID en todos ellos. Esto varía, no obstante, de unos planes a otros.

Esta institución presenta dos tipos de competencias: generales y específicas. En ambas se plantean elementos que explicitan la formación de la CID en sus tres dimensiones y otros que guardan relación con su desarrollo. Además, favorece la reflexión de su alumnado y promueve la formación e investigación personal.

UAH

Esta universidad considera que el alumnado debería desarrollar tres tipos de competencias: básicas, generales y específicas. En relación con el análisis de la formación de la CID, el cuadro global de competencias no refleja de forma explícita su desarrollo, salvo en el caso del componente afectivo. No obstante, sí favorece el desarrollo de otras capacidades que podrían potenciar la formación de la CID, como son la reflexión crítica, la capacidad de investigar y la comunicación.

UCM

Esta universidad considera, al igual que la UAH, que el alumnado debería desarrollar tres tipos de competencias: básicas, generales y específicas. Al analizarlas individualmente no se observan de forma explícita elementos que promuevan la formación global de la CID, salvo en el caso del componente cognitivo. Sin embargo, esta institución señala otras capacidades que podrían favorecer la formación de la CID, como son también la reflexión crítica y el interés por conocer las necesidades del alumnado.

UNED

La UNED considera que su alumnado debería desarrollar 4 tipos de competencias: básicas, generales, transversales y específicas. Al analizarlas se aprecian planteamientos que favorecen explícita e implícitamente la formación de la CID en sus tres dimensiones.

3.3 GUÍAS DOCENTES

Una vez analizados los objetivos generales y los cuadros de competencias, se procedió al análisis individual de cada una de las 54 guías docentes de los másteres evaluados.

En consonancia con el cuadro de competencias y en oposición a la hipótesis de partida que señalaba que los planes de formación no tenían en cuenta la formación de la CID, se detectaron en los cuatro planes elementos inherentes a su desarrollo. No obstante, esto variaba sustancialmente de unos planes a otros.

Nebrija

El plan de estudios de este máster está conformado por 16 asignaturas. Al realizar el análisis de contenido de sus 16 guías docentes se observó que solo 4 señalaban explícitamente la formación de la CID y el resto lo hacían únicamente de forma implícita. Además, esas 4 asignaturas pertenecían al bloque de contenidos obligatorios, por lo que todo el alumnado debía cursarlas. Sin embargo, solo una (*Sociolingüística y Pragmática*) lo hacía en las tres dimensiones de la CID, por lo que se aprecia poca transversalidad en el tratamiento de la CID, tal y como se refleja en la Tabla 1.

Nº	Asignatura	Bloque	Dimensiones	
			Nº	Tipo
1	Sociolingüística y Pragmática	Obligatorio	3	DC, DA y DP
2	Psicolingüística	Obligatorio	1	DP
3	Competencia discursiva y géneros textuales	Obligatorio	1	DP
4	Diseño y programación de cursos	Obligatorio	1	DP

Tabla 1. Asignaturas del máster de enseñanza de ELE de la Nebrija que explicitan la formación de la CID

UAH

Al analizar las guías docentes de las 13 asignaturas que conforman este plan de estudios, se observó que solo 6 reflejaban explícitamente la formación de la CID. Además, de esas 6, únicamente 2 (*Competencia Pragmática y Enseñanza de la Lengua Española a Inmigrantes*) lo hacían en las tres dimensiones de la CID, tal y como aparece en la Tabla 2, reflejando también poca transversalidad en su tratamiento. No obstante, esas dos asignaturas pertenecían al bloque optativo, por lo que no todo el alumnado inscrito tenía que cursarlas.

Nº	Asignatura	Bloque	Dimensiones	
			Nº	Tipo
1	Diseño curricular de cursos de español	Obligatorio	1	DP
2	El taller de lectura y escritura	Obligatorio	1	DP
3	Prácticas en un centro de enseñanza	Obligatorio	2	DA y DP
4	La enseñanza de las lenguas de especialidad	Optativo	1	DP
5	La competencia pragmática	Optativo	3	DC, DA y DP
6	La enseñanza de la lengua española a inmigrantes	Optativo	3	DC, DA y DP

Tabla 2. Asignaturas del máster de enseñanza de ELE de la UAH que explicitan la formación de la CID

UCM

Al realizar el análisis de contenido de las 10 asignaturas que conforman este plan, se encontró que solo 5 asignaturas reflejaban explícitamente la formación de la CID en una o más dimensiones y el resto lo hacían implícitamente, tal y como se refleja en la Tabla 3.

Nº	Asignatura	Bloque	Dimensiones	
			Nº	Tipo
1	Metodología de la enseñanza de lenguas	Obligatorio	1	DP
2	Historia de la literatura española	Obligatorio	2	DP y DC
3	Prácticas externas	Obligatorio	1	DP
4	Contraste Gramatical y Cultural en ELE	Optativo	3	DC, DA y DP
5	De la palabra al discurso	Optativo	3	DC, DA y DP

Tabla 3. Asignaturas del máster de enseñanza de ELE de la UCM que explicitan la formación de la CID

De esta información se desprende, además, que al igual que sucedía en la UAH, solo 2 asignaturas (*Contraste Gramatical y Cultural en ELE y De la palabra al discurso*) y de carácter optativo explicitaban la formación de la CID en sus tres dimensiones, reflejando del mismo modo escasa transversalidad en el tratamiento de la CID.

UNED

El máster de esta institución está conformado por 15 asignaturas. Tras realizar el análisis de contenido de las guías docentes de estas 15 asignaturas, se observó que 9 lo hacían de forma explícita y el resto, de forma implícita.

Además, se detectó que tanto asignaturas optativas como obligatorias explicitaban la preocupación de la formación de la CID en una o más dimensiones, lo que reflejaba una tendencia hacia la transversalidad. Esto se puede apreciar en la Tabla 4.

Nº	Asignatura	Bloque	Dimensiones	
			Nº	Tipo
1	Conceptos básicos de lingüística para la enseñanza de L2.	Obligatorio	1	DP
2	Bilingüismo y planificación lingüística	Optativo	1	DP
3	Componente discursivo y pragmático del español.	Obligatorio	2	DP y DC
4	Prácticas externas	Obligatorio	2	DP y DC
5	Enfoques metodológicos en el aprendizaje y enseñanza de L2	Obligatorio	3	DC, DA y DP
6	Variedades del español aplicadas a la enseñanza del español como L2.	Obligatorio	3	DC, DA y DP
7	El componente léxico del español: recursos lexicográficos informatizados.	Optativo	3	DC, DA y DP
8	Componente sociocultural y enseñanza del español como L2.	Optativo	3	DC, DA y DP
9	Las tecnologías de la información en la enseñanza del español L2.	Optativo	3	DC, DA y DP

Tabla 4 Asignaturas del máster de enseñanza de ELE de la UNED que explicitan la formación de la CID

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Yanis (2008, citado en Gómez Barreto, 2011) señalaba que a la hora de elaborar un diseño curricular orientado a la formación por competencias, no se debería obviar el enfoque integral, el criterio interdisciplinar y la transversalidad de dichas competencias en las distintas materias.

Como hemos visto, este planteamiento no se cumple de forma clara en los cuatro másteres analizados, dado que no todas las asignaturas presentaban contenidos, metodologías, objetivos o competencias que explicitasen la formación global y específica de la CID. Si bien, esto variaba de forma sustancial de unos planes a otros.

Así, mientras la UNED presentaba en su diseño un plan que incluía la interculturalidad entre sus competencias transversales y se reflejaba en la mayor parte de sus asignaturas, incluidas optativas y obligatorias, la UCM y la UAH, no lo hacían. No presentan un enfoque transversal y la formación específica se dirige fundamentalmente por asignaturas optativas, pudiéndose dar el caso de que una persona que cursase esos másteres no llegase a recibir nunca formación específica vinculada a la interculturalidad.

En el caso de la Nebrija, el componente intercultural se incluía en sus competencias generales y específicas y presentaba una asignatura obligatoria que contribuía explícitamente a la formación de la CID. Sin embargo, su enfoque no es transversal y, en este sentido, no es coherente con la definición de sus competencias.

A la luz de estos resultados y atendiendo al diseño de los planes de formación, se precisa una mayor consideración de la formación de esta competencia en los cuatro másteres analizados para poder responder a las necesidades del alumnado y profesorado de siglo XXI. Si bien, se observan cambios positivos con respecto a otros estudios, su tratamiento sigue siendo débil y no responde por regla general al principio de transversalidad. Se precisaría para su mejora:

-Explicitar la formación de la CID en el diseño y consecuentemente en todas las asignaturas que lo conforman. Para ello sería necesario tener en cuenta el carácter tridimensional de esta competencia y seguir los criterios de integralidad, globalización y transversalidad señalados por Yanis (2008, citado en Gómez Barreto, 2011).

- Incluir una asignatura específica obligatoria que abordase con profundidad la interculturalidad.

- Impulsar la transversalidad en todas las materias, introduciendo contenidos, actividades y metodologías específicas en cada una de ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aznar, P. y Solís, M. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación*, número extraordinario, 219-237. Recuperado de:

http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_10.pdf

- Calderón, J. (2013). *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales* (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universitat de Barcelona.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA.
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural «Vivir juntos con igual dignidad»* Estrasburgo: Consejo de Europa.
- García Medina, R., García Fernández, J.A. y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Catarata.
- Gómez Barreto, I. (2011). *La Competencia Intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil en la Universidad de Castilla la Mancha* (Tesis doctoral). Departamento de didáctica y organización escolar y didácticas especiales. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Instituto Cervantes (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Alcalá de Henares: Dirección académica. Recuperado de:
http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/competencias/default.htm
- Instituto Cervantes (2016). *Competencia Intercultural*. En Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm.
- Instituto Cervantes (2016). *Másteres en ELE y titulaciones propias en didáctica de las lenguas en universidades españolas*. En Centro Virtual Cervantes. Recuperado de
<http://cfp.cervantes.es/preguntasfrecuentes.htm#1>
- Lorente P. y Pizarro, M. (2014). El desarrollo de los planes de formación de profesores en contextos específicos de enseñanza: el caso de Bélgica. En *Actas XXIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 417- 428). Recuperado de:
<http://www.aselered.org/libros/JAEN-La-ensenanza-del-espanol-como-LEL2-Indice.pdf>
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Revista Didáctica*, 10, 233-269. Madrid. Servicio de publicaciones Complutense.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Másteres de enseñanza de español como Lengua extranjera*. En *Registro de Universidades, Centros y Títulos*. Recuperado de:
<https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios.action?actual=estudios>
- Moreno, R. y Atienza, R. (2016). *Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado*. MarcoELE revista de didáctica de ELE, 22, 1-24. Recuperado de:
<http://marcoele.com/competencia-intercultural-del-profesorado/>
- Paricio, S. (2014). *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, (21), 215–226. Recuperado en:
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf

- Pérez de Obanos, G. (2009). *La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de la ELE*. MarcoELE revista de didáctica de ELE, 9, 1-14. Brasil: Instituto Cervantes de Belo Horizonte. Recuperado de 2014: http://marcoele.com/descargas/enbrape/perezdeobanos_competencia-docente.pdf
- Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En Arnold, J. (ed.), *la dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge/ Madrid: Cambridge University Press.
- Zhang, Y. y Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. En B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*, 308-319. Westport, CT: Libraries Unlimited.

"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 Ilorente (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 tomado (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).

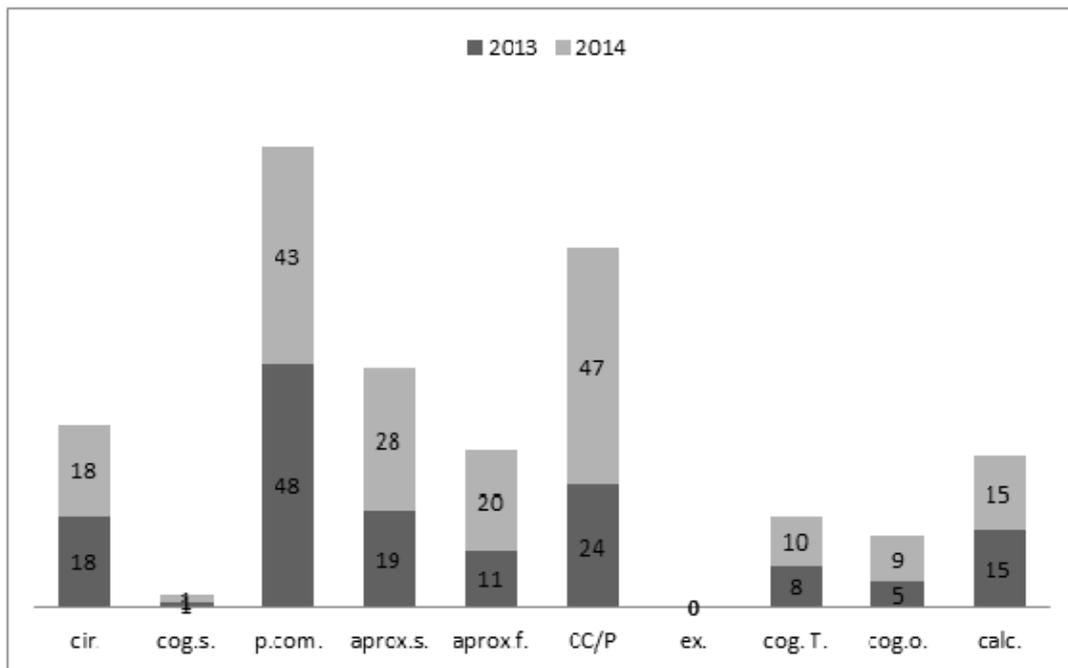


Figura 1. Número total de ECC halladas según tipo y año. Para ver el nombre completo de las abreviaturas, consultar tabla 2

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-fin es, 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 fin es) 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 fin es 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 fin es en el hogar vs. un 14,2% de los cursos de mantenimiento.
- 13 Los alumnos de la escuela bilingüe se dirigen en fin es 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*. Harbow/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/Buffalo/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.

Estrategias de vocabulario: aprender y comunicar en LE

Vocabulary strategies: learning and communication in the L2

M^a Pilar Agustín-Llach

Universidad de La Rioja.

Maria-del-pilar.agustin@unirioja.es

Agustín-Llach, M. P. (2016). Estrategias de vocabulario: aprender y comunicar en LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 21.

RESUMEN

En este artículo tratamos las estrategias de vocabulario destinadas al aprendizaje léxico, así como al buen desarrollo de la comunicación. Tanto las estrategias de aprendizaje de vocabulario como las de comunicación contribuyen al desarrollo de la competencia léxica y comunicativa y así permiten al aprendiz llevar a cabo comunicaciones exitosas. Las estrategias de comunicación tienen, asimismo, un papel compensatorio para cubrir lagunas léxicas. Los aprendices recurren a diversos subtipos de estrategias con base en la L1 o la propia L2 para compensar su falta de conocimiento léxico.

Palabras clave: estrategias de vocabulario, aprendizaje léxico, estrategias compensatorias de comunicación, competencia léxica, competencia comunicativa

ABSTRACT

This paper deals with vocabulary strategies aimed at lexical learning and at the development of successful communication episodes. Both vocabular learning strategies and communication strategies contribute to developing lexical and communicative competence, and thus, allow the learner engage in successful communication. Communication strategies have a compensatory role as well to cover learners' lexical gaps. L2 learners resort to several sub-types of compensatory strategies based either on L1 or L2 resources to compensate and make do for their lack of lexical knowledge

Keywords: vocabulary strategies, lexical learning, compensatory communication strategies, lexical competence, communicative competence

Fecha de recepción: 07/09/2016

Fecha de aprobación: 15/10/2016

La investigación en estrategias de vocabulario tiene su origen en dos causas fundamentales; primero, en la observación de que la mayoría de estrategias que emplean los alumnos son destinadas a aprender vocabulario; segundo, el deseo de comprobar la efectividad del uso de estrategias en el aprendizaje léxico y su uso en la comunicación (cf. Takac 2008: 58). Para Griva et al. (2009: 22) las estrategias de vocabulario son las actividades o estratagemas que utilizan los estudiantes para conocer el significado de nuevas palabras, para recordarlas y aprenderlas, para recuperarlas en la comprensión y usarlas en la producción comunicativa.

El papel de las estrategias de vocabulario es vital en el desarrollo y uso del léxico, de manera que incluso los propios aprendices reconocen la necesidad de usarlas de manera consciente para ampliar su repertorio léxico y mejorar su eficacia comunicativa, cubriendo de este modo las posibles lagunas léxicas (Takac 2008, Cusen 2005, Kafipour 2009). Así, como demuestra Ansó Ros (este volumen) las estrategias de vocabulario sirven para compensar la falta de conocimiento léxico, de manera que conforme aumenta el nivel de proficiencia de los aprendices, disminuye su uso de estrategias de vocabulario.

Las estrategias de vocabulario de carácter compensatorio son de corte comunicativo, pues tienen como objetivo fundamental mantener al aprendiz en la comunicación compensando las lagunas de vocabulario. Cuando el aprendiz desconoce una palabra o elemento léxico suele recurrir a otras estratagemas que le permitan mantenerse en la conversación, por ejemplo directamente usar una palabra en su lengua materna, L1, usar una paráfrasis o descripción del concepto, crear una nueva palabra desde la generalización o aplicando reglas de la L2 a una base L1, generalmente, preguntar al compañero, o simplemente mirar la palabra en el diccionario

(ej. Poulisse 1993, Rababah 2002, Salazar Campillo 2006, Agustin-Llach 2010, Ansó Ros este volumen). De manera adicional, el uso de estrategias compensatorias también puede derivar en el aprendizaje léxico una vez se ha completado la búsqueda léxica (cf. Oxford 2003).

La primera en clasificar las estrategias de comunicación fue Tarone en el 1977 y distinguió 5 grandes grupos que detallamos a continuación:

1. Inhibición: simplemente se refiere al abandono del tema o del mensaje global de la comunicación por ignorancia y falta de conocimiento de vocabulario necesario para tratar dicho tema.
2. Paráfrasis: los aprendices pueden parafrasear las palabras desconocidas bien usando una aproximación léxica, que no es exacta, pero hace referencia a un objeto o evento similar. También pueden acuñar un nuevo término que describa el evento u objeto. Finalmente, pueden simplemente describir el objeto o evento usando el vocabulario apropiado.
3. Recurso consciente a la L1 a través de la transferencia: los aprendices pueden recurrir al conocimiento lingüístico que ya poseen para compensar su falta de vocabulario y pueden hacerlo de diferentes maneras, a través de la traducción literal de una palabra L1 a la L2, o con un préstamo, es decir directamente usando una palabra L1 en el discurso en la L2.
4. Llamada de ayuda: los aprendices pueden decidirse por consultar a una autoridad lingüística que les ayude a superar la falta de vocabulario. Un diccionario, el profesor, o bien otros hablantes nativos son los considerados autoridades lingüísticas.
5. Mímica: mediante el uso de gestos y recursos no verbales los aprendices pueden referirse al objeto o evento en cuestión y así transmitir su mensaje con éxito y eficazmente.

En esta misma línea se expresa Mariani (1994), quien adapta y expande las ideas de Faerch and Kasper (1983) sobre estrategias de comunicación y propone de este modo un acercamiento dicotómico a los problemas de comunicación originados por lagunas léxicas: estrategias de reducción y estrategias de consecución. Las estrategias de reducción implican algún tipo de inhibición, abandono, o adaptación del mensaje a los medios o conocimientos lingüísticos disponibles. Por el contrario, las estrategias de consecución o expansión requieren la adopción de un plan alternativo para mantener y conseguir el objetivo comunicativo. Del mismo modo que podemos ver en Ansó Ros (este volumen), Mariani (1994) distingue diferentes sub-tipos de estrategias según tengan su base en la L1 o cualquier otro conocimiento lingüístico anterior o distinto a la lengua que se esté aprendiendo, o en la propia lengua meta. Así, dentro del primer grupo tenemos préstamos tomados directamente de la L1 y adaptaciones. Este último tipo surge de adaptar una palabra L1 a las normas morfosintácticas, o grafo-fonológicas de la L2. También se mencionan las traducciones literales que se producen cuando los aprendices calcan la palabra L1 a una equivalente en L2 sin tener en consideración las restricciones semánticas, sintácticas o contextuales que pudieran tener. Cuando los aprendices basan sus estrategias compensatorias en su propio conocimiento de la L2, entonces podemos identificar el uso de palabras generales como *cosa*, *hacer*, o *poner*. Éstas intentan paliar la falta de vocabulario y ponen de manifiesto un léxico incompleto, imperfecto, o parcial. En otros casos, los aprendices usan superordinados del tipo *flor* en lugar de *dalia*, *rosa*, o *clavel*. El uso de antónimos o sinónimos reales o aproximados también es una estrategia compensatoria de uso común. Acuñar aproximación léxicas, y usar paráfrasis, circunloquios o ejemplos son otras de las estrategias de comunicación que compensan la falta de vocabulario.

El uso de estrategias de comunicación de tipo compensatorio se relaciona con las teorías de interacción y de negociación del significado, de hecho Mariani (1994) se refiere a ellas como estrategias de cooperación. Mediante el uso de estas estrategias el aprendiz puede negociar el significado (y la forma) con su interlocutor e involucrarse de este modo en interacciones eficaces que le permitan seguir desarrollando su aprendizaje de la L2 y aumentar el éxito de las comunicaciones que lleve a cabo. De manera adicional, Mariani (1994) destaca igualmente la facilidad con la que estas estrategias pueden ser llevadas al aula de LE y enseñadas. Se trata de incorporar la enseñanza de estas estrategias a los programas de enseñanza de LEs. La enseñanza puede hacerse mediante la instrucción explícita de los patrones estratégicos y su uso o funcionamiento, asimismo se han de aportar ejemplos concretos y pedir a los alumnos que usen dichas estrategias en situaciones pactadas para que más adelante sean capaces de transferir dicho conocimiento a otras situaciones de comunicación más espontáneas y naturales. El uso o selección de una estrategia depende de varios factores como son la naturaleza de la tarea comunicativa, el nivel de lengua del aprendiz, o incluso el repertorio lingüístico de los aprendices. Del mismo modo, se hace necesario que los alumnos reflexionen y sean conscientes del papel de las estrategias de comunicación compensatorias en el desarrollo de sus competencias léxica y comunicativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ansó Ros, J. (este volumen). El parque de animales y el cerdo de dinero. Calcos y otras estrategias compensatorias en dos tipos de enseñanza bilingüe finés-español.
- Agustín-Llach, M.P. (2010). Lexical gap-filling mechanisms in foreign language writing. *System* 38 (4): 529-538.
- Cusen, G. (2005). Investigating vocabulary learning strategies: A Case Study of Romanian Undergraduates with a Professional Interest in Learning English as a foreign language. (Tesis Doctoral Inédita), Lancaster University, United Kingdom.
- Faerch, C., Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*, New York, Longman.
- Griva, E., Kamaroudis, S., Geladari, A. (2009). Young learners' vocabulary strategies employment in a foreign language. *Synergies Sud-Est européen* 2: 21-36.
- Kafipour, R. (2009). Vocabulary learning strategies of Iranian undergraduate EFL students and its relation to their vocabulary size. *European Journal of Social Sciences* 11(1): 39-50.
- Mariani, L. (1994). Developing strategic competence: towards autonomy in oral interaction. *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy*, Vol. XX, 1.
- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview*. learning styles and strategies, Oxford, GALA.
- Poulisse, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies. En Schreuder, R., Weltens, B. (eds.). *The bilingual lexicon*, Amsterdam, John Benjamins: 157-189.
- Rababah, G. (2002). Second language communication strategies: definitions, taxonomies, data elicitation methodology and teachability issues. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/bc/3a.pdf
- Salazar Campillo, P. (2006). The use of circumlocution in the foreign language context. *Porta Linguarum* 5: 7-15.
- Takac, V.P. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Tarone, E. (1997). Conscious Communication Strategies in Interlanguage: a Progress Report. En Brown, D., Yorio, C.A., Crymes, R. (eds.). *On TESOL'77*. Washington D.C.: TESOL: 194-203.

Risvolti delle riforme del sistema educativo rumeno sugli stili di apprendimento

Implications of the reforms in the Romanian educational system for learning styles

Anamaria Gebaila

Universidad de Bucarest.

anamaria.gebaila@lils.unibuc.ro

Gebaila, A. (2016). Risvolti delle riforme del sistema educativo rumeno sugli stili di apprendimento. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 21.

RESUMEN

Questo commento analizza il contributo con il titolo "Perception of educational culture and learning styles in language learning: the Romanian case" di Isabel Morera Bañas e Kris Buyse. L'articolo propone due linee di ricerca: l'identificazione dei condizionamenti culturali negli stili di apprendimento dei rumeni che imparano lo spagnolo nelle scuole di lingua sul territorio della Spagna alla quale si aggiunge una dimensione contrastiva che vuole mettere in risalto le differenze tra gli stili di apprendimento dei rumeni integrati nel sistema scolastico comunista e quelli scolarizzati nel periodo postcomunista. Il commento porta sull'utilità dello studio di Morera e Buyse nella didattica incentrata sull'apprendente e propone qualche suggerimento per quanto riguarda l'analisi di una categoria intermedia di apprendenti, ossia di coloro che seguirono gran parte del percorso accademico nell'intervallo 1990-2000, un periodo di transizione per quanto riguarda il sistema d'insegnamento rumeno.

Palabras clave: stili di apprendimento, categorie culturali, regime comunista in Romania, attivisti, riflessivi

ABSTRACT

This comment analyses the article "Perception of educational culture and learning styles in language learning: the Romanian case" written by Isabel Morera Bañas and Kris Buyse. The article offers two guidelines in the research: the identification of the cultural influx in learning styles found in Romanian respondents studying Spanish in language centres in Spain to which is added a contrastive dimension that aims to underline the differences between learning styles manifested by Romanians integrated in the communist school system and those taught mostly in the post-communist era. The comment emphasizes the utility of the article for the student-centered teaching and discusses a suggestion for the study of an intermediate category of learners, meaning those that had their academic instruction mostly between 1990 and 2000, a transition period for the Romanian educational system.

Keywords: learning styles, cultural categories, communist regime in Romania, activists, reflectors

Fecha de recepción: 2/08/2016

Fecha de aprobación: 21/09/2016

Dopo una breve introduzione che riassume ed esemplifica i risvolti che la cultura educazione può avere sugli stili di apprendimento in qualsiasi processo didattico, gli autori enunciano il quesito che sta alla base del loro studio, ossia:

is there a significant difference between learning styles in language learning of Romanian students of Spanish as a foreign language before and after the fall of the communist regime, and between those learning styles and Romanian educational culture in the same periods?

La presentazione del quadro teorico offre una ricca rassegna degli studi sulla teoria delle dimensioni culturali e sugli stili di apprendimento, con particolare attenzione per gli sviluppi recenti che mettono in risalto il condizionamento culturale sulle preferenze negli stili di apprendimento.

Gli autori fanno riferimento a vari studi svolti in Australia, Hong Kong e Taiwan adoperando il Repertorio degli Stili di Apprendimento (Learning Style Inventory) di Kolb (1985), che spiegano le variazioni negli stili di apprendimento attraverso le differenze culturali esistenti fra i tre paesi soprammenzionati.

Con l'intento di rendere il quadro teorico più completo, gli autori presentano le poche differenze terminologiche tra il repertorio di Kolb e il questionario proposto da Honey e Mumford, chiamato *Learning Styles Questionnaire*. Honey e Mumford (2000) affermano l'importanza del contesto e dell'esperienza nella selezione dei modelli di apprendimento – la sperimentazione attiva, l'osservazione e la riflessione, la concettualizzazione astratta e l'esperienza concreta –, con la possibilità dell'apprendente di adattarsi al modello più appropriato alla situazione. Sulla base di quest'ultimo questionario si sviluppa il *Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)* (Alonso & Gallego, 2006), adoperato perlopiù nello studio degli stili di apprendimento di rispondenti che presentano elementi di diversità per quanto riguarda il livello di istruzione e la specialità. Morera e Buyse invece propongono l'utilizzo della traduzione rumena del CHAEA per individuare l'eventuale rapporto deterministico tra identità culturale e stili di apprendimento.

I due studiosi abbinano al CHAEA il *Cuestionario de Cultura Educativa (CCE)* (Morera, 2010), che ha come scopo dichiarato la quantificazione dei comportamenti culturali specifici nel contesto educativo, con una tabella riassuntiva delle direzioni più importanti inquadrata nelle cinque dimensioni proposte da Hofstede (1986).

I dati dello studio sono stati ricavati amministrando direttamente o per via elettronica i due questionari tradotti in rumeno (il CHAEA per misurare la cultura educativa e il CCE per misurare gli stili di apprendimento) a 189 rispondenti selezionati fra gli studenti rumeni di lingua spagnola di 14 centri d'insegnamento dello spagnolo per adulti attivi in diverse città spagnole. Per poter individuare le differenze tra gli stili di apprendimento specifici dei periodi comunista e postcomunista, la selezione dei gruppi viene fatta in base all'anno della nascita, con il 1980 come barriera; visto che il sistema d'insegnamento rumeno prevede l'età di scolarizzazione di sei o di sette anni, i rispondenti nati dopo il 1980 sono stati scolarizzati per gran parte dopo la rivoluzione del 1989.

Dopo un accurato trattamento statistico, i due autori presentano i risultati classificati seguendo due direzioni:

- le differenze generali fra gli stili di apprendimento dominanti prima e dopo il 1990;
- la relazione tra cultura educativa e stili di apprendimento.

Per quanto riguarda gli stili di apprendimento, lo studio mostra una diminuzione nel periodo post rivoluzionario dei riflessivi e dei teorici, con percentuali di diminuzione quasi uguali, alla quale si abbina il raddoppiamento del numero degli attivisti. I due autori ipotizzano un cambiamento del paradigma educativo, che dopo il 1990 valorizza di più la partecipazione attiva dell'apprendente al processo d'insegnamento.

Fra le possibili cause dell'aumento degli attivisti correlato alla diminuzione dei riflessivi e dei teorici sarebbero da menzionare anche la riduzione delle modalità coercitive utilizzate dagli insegnanti e la valutazione positiva dell'atto di rispondere, a prescindere dalla correttezza della risposta. Sebbene l'errore venga ancora penalizzato in contesti di esame, esso non è più rigidamente penalizzabile nei contesti di apprendimento, ciò che permette all'attivista di sviluppare la sua propensione per le modalità esperienziali, senza temere le conseguenze negative degli eventuali errori, come d'altronde viene menzionato dagli autori nella successiva analisi dei parametri.

L'analisi statistica che indaga le variazioni di parametri come la riflessione e la presa di parola durante le lezioni all'interno della categoria di apprendenti che prediligono un determinato stile di apprendimento mette in relazione i cambiamenti postcomunisti con le variazioni nei numeri precedentemente presentati per gli stili di apprendimento. Pertanto la diminuzione dell'autorità dell'insegnante e la valorizzazione della modalità di espressione orale sembrano spiegazioni plausibili per l'aumento nel numero degli attivisti, nonché per il calo nel numero dei riflessivi e dei teorici.

All'analisi secondo gli stili di apprendimento segue l'analisi che vede il raggruppamento dei parametri inclusi nel CCE secondo alcune dimensioni delle categorie culturali come collettivismo vs. individualismo, maschilità vs. femminilità o la distanza del potere.

Riallacciandosi a quanto scritto da Misco (2008), gli autori affermano che:

The communist education system was in general a type of theoretical learning. Education was characterized by simple regurgitation of learned text and rote learning.

Questa posizione andrebbe tuttavia sfumata in quanto si riferisce piuttosto alle scienze umaniste insegnate durante il periodo comunista, mentre le scienze esatte si caratterizzavano, al contrario, per l'insistenza sulle applicazioni e sullo sviluppo della capacità di risolvere una quantità e una varietà di problemi spesso impressionante.

Inoltre, il collettivismo nel sistema educativo rumeno durante il periodo comunista non è interamente paragonabile al collettivismo menzionato nel caso degli apprendenti giapponesi. L'insegnamento rumeno comunista valorizzava fortemente i risultati individuali; le eccellenze erano molto pregiate e nella fascia degli alunni con preparazione e capacità cognitive superiori alla media lo spirito competitivo era molto sviluppato, il che portava a una naturale segregazione. Congrua al sistema giapponese era invece la grande distanza del potere fra insegnante e alunni; in genere, era proprio l'insegnante a mettere in risalto i meriti degli alunni con risultati eccezionali, consolidandone in tal modo la posizione privilegiata nel gruppo. Conseguentemente, gli alunni con risultati medi e scarsi non erano incoraggiati ad avere iniziative e prediligevano uno stile d'insegnamento riflessivo. Riassumendo, la causa per la scarsa iniziativa dell'alunno rumeno durante il periodo comunista sarebbe da collegare piuttosto ad un senso d'inferiorità più o meno giustificato che al desiderio di non farsi notare come elemento discordante del gruppo. Sarebbero quindi da analizzare il percorso e i risultati accademici dei rispondenti per ottenere dati più precisi sulle cause della scelta fra collettivismo e individualismo.

Un'osservazione molto pertinente porta sulla coesistenza dopo il 1990 della strategia d'insegnamento incentrata sulla quantità e sui particolari da una parte e dall'insegnamento che predilige l'approccio interdisciplinare per generare un sistema di pensiero globale. Infatti, sarebbe da notare che, al di là di alcuni ritocchi adoperati soprattutto nei manuali di letteratura e di storia con l'intento di eliminare i testi prettamente propagandistici, i libri di testo continuano ad essere ristampati su modelli preesistenti. Il cambiamento del curriculum non è immediato e la vera riforma si produce appena nel triennio 1997-2000, con l'avvento dei manuali "alternativi", che mettono l'insegnante davanti a una diversità di metodi, appunto per offrire flessibilità e possibilità di adattarsi alle diverse necessità degli alunni, essendo questo uno degli scopi principali dichiarati nel disegno di riforma (Guvernul României - Ministerul Educației și Cercetării 2003: 10). Ovviamente, le nuove strategie didattiche orientate verso l'apprendimento attivo trovano spazio anche prima dell'uso dei manuali alternativi, ma l'approccio interdisciplinare non è preponderante e le applicazioni che corredano i vari testi sono raramente incentrate sul metodo sperimentale. Pertanto sarebbe forse utile studiare le correlazioni fra stili di apprendimento e parametri culturali di una sottocategoria intermedia che comprenda gli apprendenti scolarizzati nell'intervallo 1989-2000 per vedere se i risultati si avvicinano di più alle tendenze notate per il periodo comunista.

In un contesto diverso, ossia nell'insegnamento delle lingue straniere ad adulti a Bucarest, si nota l'importanza decisiva nell'apprendimento di fattori come la durata, il tipo e la qualità del percorso accademico anteriore e le eventuali esperienze precedenti nell'apprendimento di un'altra lingua straniera. Sarebbe forse interessante un confronto tra i gruppi di apprendenti di spagnolo in Romania e quelli che si trovano in un contesto di tipo *full immersion*.

Ovviamente, le osservazioni e i suggerimenti sopramenzionati sono da considerare per ricerche future e nulla tolgono alla qualità eccezionale dello studio di Isabel Morera Bañas e Kris Buyse che, attraverso l'accurata analisi dei dati ricavati, realizza la descrizione della correlazione fra il cambiamento di regime e la cultura educativa riflessa negli stili di apprendimento, offrendo così la possibilità di elaborare strategie di insegnamento adattate al tipo di apprendenti con l'intento di rendere più efficace il processo didattico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, C. M., & Gallego, D. J. (2006). CHAEA Estilos de aprendizaje. <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

Guvernul României - Ministerul Educației și Cercetării (2003). Reforma învățământului obligatoriu din România. Document de lucru. http://gov.ro/fisiere/programe_fisiere/030418-reforma-invat.pdf

- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (3): 301-320.
- Honey, P., Mumford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Kolb, D. A. (1985, 1999). *Learning Style Inventory*. Boston: Hay Group.
- Morera, I. (2010). Cultura y estilos de aprendizaje. Yo soy yo y mis circunstancias culturales. In F. Villalba & J. Villatori (Eds.), *Educación intercultural y enseñanza de lenguas*, vol II. Actas del primer Congreso en la red sobre Interculturalidad y educación. <https://app.box.com/shared/ccc5sq207m>
- Misco, T. (2008). We did also save people: A study of Holocaust education in Romania after decades of historical silence. *Theory and Research in Social Education*, 36 (2): 61-94.

La enseñanza de las estrategias compensatorias

The teaching of the compensatory strategies

Kiriakí Palapanidi

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas.

kelpagon@gmail.com

Palapanidi, K. (2016). La enseñanza de las estrategias compensatorias. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 21.

RESUMEN

El tema que examina el presente artículo es la necesidad de enseñanza de las estrategias compensatorias en la clase de lenguas extranjeras. Se trata de un tema polémico, que ha suscitado un debate entre los investigadores. En un intento de dar una visión global del tema, se presentan algunos de los argumentos de las dos posturas opuestas y se mencionan algunas consideraciones que se deben tener en cuenta antes de decidir si su enseñanza se debería incluir en el currículo de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: estrategias compensatorias, competencia estratégica, errores léxicos

ABSTRACT

The present article examines the need to teach compensatory strategies in the foreign language classroom. It is a controversial issue, that has caused a debate between the researchers. To give a global view of this subject, some of the arguments of the opposing viewpoints are presented together with some considerations which should be taken into account before reaching a conclusion as to whether their teaching should be included in the curriculum of foreign language learning.

Keywords: compensatoy strategies, strategic competence, lexical errors

Fecha de recepción: 23/09/2016

Fecha de aprobación: 29/10/2016

INTRODUCCIÓN

Según Rodríguez Ruiz y Merás García (2005), la enseñanza de las estrategias en la clase de lenguas extranjeras (LE) es un asunto controvertido dada la falta de consenso que existe entre los estudiosos sobre cuestiones fundamentales que se deben aclarar. Uno de estos temas es la controversia sobre la necesidad de su enseñanza.

A continuación, se presentan algunas de las reservas de los investigadores en relación con la instrucción de las estrategias compensatorias, así como algunos de los efectos beneficiosos que se derivan de su enseñanza en el aula de LE.

1. LAS DUDAS RELACIONADAS CON LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS

Los argumentos recogidos en contra de la instrucción de las estrategias compensatorias son varios. Como indica Martín Leralta (2006), uno de estos es que el uso de dichas estrategias se puede deber al nivel lingüístico avanzado de los alumnos y por eso los docentes no deben dedicar tiempo al entrenamiento de los alumnos en su empleo sino a la mejora de su competencia lingüística. En este sentido, Bialystok (1990), que critica la enseñanza de las estrategias comunicativas, afirma que en una clase de aprendizaje de LE lo que debería enseñarse es lengua y no estrategia.

Además, según la opinión de diferentes investigadores (Bialystok y Kellerman, 1987; Bongaerts y Pouliisse, 1989), la competencia estratégica se desarrolla en la lengua materna y se transfiere naturalmente a la LE y por eso no se requiere instrucción formal de las estrategias.

Otro argumento en contra de la necesidad de enseñanza de las estrategias compensatorias, que menciona Martín Leralta (2006) es la falta de resultados empíricos que muestren la relación positiva entre el entrenamiento en el empleo de estas estrategias y la competencia lingüística de los aprendientes de LE.

Finalmente, como se ha visto en los trabajos de Ansó Ros, y Agustín Llach (2015), el uso de las estrategias compensatorias puede generar errores léxicos, así sería lógico pensar que se debería evitar el entrenamiento de los alumnos en estas estrategias porque no mejora su actuación lingüística.

2. LOS BENEFICIOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS

A pesar de las reservas expuestas, numerosos investigadores argumentan a favor de la enseñanza de las estrategias compensatorias en el aula de LE presentando las numerosas ventajas que puede ofrecer al alumno y su habilidad comunicativa.

2.1 EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA: UNA DEMANDA ACTUAL

Es una realidad indiscutible que nuestra sociedad ha cambiado durante las últimas décadas. Según varios estudiosos (Salinas, 1997; Fuente García 2012) hemos pasado de la sociedad industrializada a la sociedad de la información. Dicho cambio ha influido de una manera decisiva en nuestra manera de vivir y pensar y ha traído cambios radicales en el sistema educativo, que como parte integrante de la sociedad, no podría ser ajeno a estos cambios.

La incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación a la educación y la idea del aprendizaje permanente (*life long learning*) constituyen pilares fundamentales del sistema educativo actual y han modificado concepciones tradicionales que teníamos sobre todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Martín Leralta (2006), uno de los elementos del proceso de aprendizaje lingüístico que se ha visto influenciado es el papel del alumno. Los objetivos del nuevo sistema educativo son promover la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje y fomentar su autonomía. Desarrollar la autonomía del aprendiente significa hacerle más responsable y más activo. Para conseguir dicho objetivo se requiere la facilitación de recursos que le permitan aprender a aprender y comunicarse mejor.

Uno de estos recursos es el uso de las estrategias de aprendizaje y comunicación. La etimología de la palabra *estrategia* nos puede ayudar a aclarar el concepto y comprender por qué se relaciona con la autonomía del alumno. Proviene del griego y según el diccionario de Babiniotis (2002), su primer significado proviene de la terminología militar, significaba el arte de dirigir las operaciones militares. Hoy en día su uso se ha extendido a otros ámbitos y ya se refiere a las actuaciones que realiza alguien para lograr un objetivo o solucionar un problema. Aplicado al aprendizaje y comunicación en LE, se refiere a todas las operaciones mentales que realiza el alumno para aprender o comunicar.

En este sentido, Martín Leralta (2006) afirma que el desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes de LE se considera necesaria porque puede contribuir a la independencia del alumno, característica imprescindible para la sociedad actual.

La misma opinión expresan Rodríguez Ruiz y Merás García (2005), quienes explican que las estrategias de aprendizaje son acciones que parten de la iniciativa del alumno, lo cual significa que el profesor debe ceder el control al alumno. Dicho proceso promueve la autonomización del alumno, algo que le ayudará a afrontar las exigencias continuas y progresivas del contexto profesional y social.

2.2 LAS ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS COMO PARTE DE LA HABILIDAD COMUNICATIVA

Según la clasificación de Faerch y Kasper (1983), las estrategias compensatorias, en las que se centra el estudio de Ansó Ros, son un tipo de estrategias comunicativas. Como afirman muchos estudiosos (Rodríguez Ruiz y Merás García, 2005; Salazar Campillo, 2006; Agustín Llach, 2015), dichas estrategias se usan para llenar lagunas léxicas en la LE. Es decir, se trata de algunas técnicas que desarrollan los aprendientes de LE para superar sus carencias léxicas en diferentes situaciones comunicativas.

Teniendo en cuenta que sin las palabras adecuadas fracasaría el envío del mensaje comunicativo y tendríamos como resultado la ruptura de la comunicación, se puede entender que las técnicas que ayuden al estudiante a superar sus dificultades en el léxico y conseguir la comunicación son de suma importancia. En este sentido, diferentes investigadores (Savignon, 1983; Celce – Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995) refieren que el éxito de la comunicación depende totalmente de la habilidad de los estudiantes de comunicar a pesar de sus carencias léxicas encontrando alternativas y usando estrategias.

En otras palabras, el desarrollo de las estrategias compensatorias puede mejorar la habilidad lingüística comunicativa de los aprendientes de LE. Martín Leralta (2006) expresa la misma opinión. La investigadora en su artículo sobre la competencia estratégica sostiene que el desarrollo de la competencia estratégica, parte de la cual constituye la habilidad de usar las estrategias compensatorias, desempeña un papel decisivo en la habilidad lingüística comunicativa.

3. CONCLUSIÓN

A pesar de las reservas que han expresado los estudiosos, se ha demostrado que tenemos bastantes razones para incorporar la enseñanza de las estrategias compensatorias en el currículo de aprendizaje de LE. Teniendo en cuenta los efectos ventajosos de su enseñanza mencionados y dado que no se puede darse por hecho que los aprendientes de LE saben utilizarlas, queda patente la necesidad de su enseñanza.

No obstante, basándonos en la opinión de Martín Leralta (2006) y pensando en las dudas de algunos estudiosos, es necesario señalar que no debemos dar prioridad al entrenamiento en el uso de las estrategias compensatorias en detrimento de la enseñanza del vocabulario y el desarrollo de la competencia léxica de los alumnos. Es importante que los alumnos entiendan que el uso de las estrategias compensatorias es una habilidad complementaria que se puede desarrollar paralelamente con su competencia léxica y comunicativa.

Adicionalmente, hay que señalar que la incorporación de la enseñanza de las estrategias compensatorias en una clase de LE es una labor exigente para el docente, dado que, como afirman Martín Leralta (2006) y Sánchez Benítez (2010), el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* no propone ninguna manera concreta para su enseñanza, solo se limita a la clasificación de estas por niveles para cada una de las destrezas. Dada esta falta de instrucciones metodológicas, es responsabilidad del docente de decidir cómo va a presentarlas y cuáles son las adecuadas para su clase según las necesidades y las diferencias individuales de los alumnos de su grupo.

Para concluir, consideramos que la inclusión de la instrucción de las estrategias compensatorias en una clase de LE puede contribuir positivamente al desarrollo de la competencia léxica y comunicativa de los alumnos siempre que se haga de tal manera que no aleja a los alumnos de su objetivo principal, que es el conocimiento lingüístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, M.P. (2015). Lexical errors in writing at the end of primary and secondary education: Description and pedagogical implications. *PORTA LINGUARUM*, 23, 109 – 124.
- Babinotiotis, G. (2002). *Lexicó tis Neas Ellinikis Glossas*. Atenas: Centro de Lexicología.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies. A psychological analysis of second – language use*. Cambridge: Blackwell.
- Bialystok, E. y Kellerman, E. (1987). Language strategies in the classroom. En Das B.K. (ed.) *Communication and learning in classroom community*, 160 – 175. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

- Bongaerts, T. y Poulisse, N. (1989). Communication strategies in L1 and L2: Same or different? *Applied Linguistics*, 10, 253 – 268.
- Celce - Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5 – 35.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. Faerch, C. y Kasper, G. (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 20 - 60.
- Fuente García, D. (2012). Los cambios sociales y su reflejo en la educación. Propuestas educativas desde la asignatura de música. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 2, 249-260.
- Martín Leralta, S. (2006). La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera. *ELUA*, 20, 233-257.
- Rodríguez Ruiz, M. y Merás García, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus peculiaridades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Salazar Campillo, P. (2006). The use of circumlocution in the foreign language context. *PORTA LINGUARUM*, 5, 7 – 15.
- Salinas, J. (1997). *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información*. *Eduotec*, 1-17.
- <http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Salinas.pdf>
- Sánchez Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *marcoELE*, 11.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison – Wesley.

Language learning style: the Romanian case

Estilos de aprendizaje de lenguas por parte de alumnos rumanos

Raluca Elena Prundeanu

Universidad Brancoveanu (Rumania).

raluca.prundeanu@gmail.com

Prundeanu, R. E. (2016). Language learning style: the Romanian case. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 21.

RESUMEN

El presente trabajo se propone comentar el artículo “La percepción de la cultura educativa y de los estilos de aprendizaje en el aprendizaje de lenguas: el caso Rumano” por Isabel Morera Bañas y Kris Buyse, reflejando la influencia de la cultura sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras, analizando los métodos, los resultados y las futuras implicaciones en el dominio.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, cultura educativa, dimensiones culturales, educación comunista, aprendizaje de lenguas.

ABSTRACT

This paper aims to examine the article " Perception of educational culture and learning styles in language learning: the Romanian case" by Isabel Morera Bañas and Kris Buyse reflecting the cultural repercussion in language learning, analyzing the methods for research, the results and future implications in this area.

Keywords: learning styles, educational culture, cultural dimensions, communist education, language learning.

Fecha de recepción: 5/09/2016

Fecha de aprobación: 1/10/2016

The research origins on the concepts of learning style and cultural education were traced in the literature review five decades ago, these two contributing to a better correlation between the teaching styles and the learning outcomes. In order to provide additional evidence, this paper is divided in two main sections: the theoretical background focusing on a short review, followed by an empirical study where data is collected and processed and the results are interpreted correlating the learning styles with the cultural- learning.

Within a brief introduction, the authors define the learning styles and the educational culture in the context of Romanian students attending Adult Education Centers where they learn Spanish as a foreign language considering the fall of the communist regime in 1989. The theoretical background gathers information related to the main concepts expounded in this study, defining the cultural dimensions according to Hofstede (2001), although more recent studies (Hofstede et al., 2010, Hofstede, 2011) include Indulgence versus Restraint as the gratification versus control of human wishes. Also of note is the brief history of the instruments developed aiming to distinguish between the students' learning styles, mentioning Kolb's LSI (Learning Style Inventory), Honey and Mumford's model LSQ (Learning Styles Questionnaire) and CHAEA (Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje) that help extricate between active, reflector, theorist and pragmatist learner. No argument regarding the preference for CHAEA is accessible, so, on these accounts the study of Escurra (2011: 71) provides empiric evidence in favor of CHAEA as a valid and reliable test in the attempt to distinguish between the learning styles. The literature review incorporates various learning-style proponents, but given the authors' setting on CHAEA, the description of learners' characteristics according to their learning style is presented in Table 1:

Learning styles	Characteristics
Activist	Passionate, improviser, audacious, and spontaneous, impulsive;
Reflector	Prudent, meticulous, careful, amenable, investigative, and exhaustive;
Theorist	Systematic, rational, objective, critical, and structured;
Pragmatist	Experimenter, applied, direct, operative, and convincing.

Table 1. Learning styles according to Alonso, Gallego & Honey (2012, 71-74)

Of particular interest is the Cuestionario de Cultura Educativa or CCE according to Morera (2010) as an instrument for cultural dimensions measurement including the most salient items. As the study implicates the former and actual Romanian cultural aspects, a liaison between these items and the Romanian communism and democracy may avoid misunderstandings (e.g. “Students allowed to contradict teachers” – specific to actual society / “Teacher never contradicted” – specific to communism, while “The system rewards academic performance” – specific for both societies).

Another critical aspect is related to the evidence that the learning styles encompass at least 21 different variables, including each individual's environmental, emotional, sociological, physiological, and cognitive processing preferences (Dunn et al., 2006:7). To this extent, previous studies indicated that gender, age, and cultural heritage affects the learners' learning style (Charlesworth, 2008; De Vita, 2010; Song et al., 2011). Very related to this study is the research proposed by Charlesworth (2008) who examined the relationship between learning style and culture. Honey and Mumford's learning style questionnaire was used to identify students' preferences, involving forty one Chinese students, 34 Indonesians students, and 38 French students. The data quantified statistically significant differences between learning styles, stating that Indonesian students scored high on the reflector scale, Chinese students scored high on the theorists scale, and French students scored high on the pragmatist scale, concluding that cultural backgrounds affect students' learning styles. On similar premises, Jia-Ying (2011) explored the influence of cultural background on students' learning styles. The study focused on differences between East and Western classroom cultures. A total of 20 graduate students in the U.S. from China, Japan, Taiwan, and Korea were interviewed for this study. The results signal that East Asian students adhere to collectivist values. So, research findings suggest that various learning preferences do exist in cultural learning. Thus, multi-style teaching strategies are recommended to reach students' objectives.

In addition, various authors (Reinicke, et al, 2008; López Aguado, 2011) state that they didn't discover correlations between gender and the learning style (males- pragmatic style or female-reflective style). On the contrary, Heriberto et al., (2015: 121) in a study with a sample of 338 students from University Center for Economic and Administrative Sciences, University of Guadalajara attained results showing that the male students displayed a greater preference for the active and pragmatic learning styles, while with regard to the theoretical and the pragmatic styles students undergoing degrees in tourism showed a preference for the former, while the marketing students preferred the latter. All these studies and similar research studies are critical in the attempt to establish the variables within the empirical section and must be presented in the literature review.

The present article continues with the empirical part of the study, mentioning the sample of 189 Romanian students from 14 centers where they learn Spanish but no information is provided related to students' age, gender or level of study. Important data is also missing regarding the two groups divided by the cutting point 1980 (number of informants per group, average age, gender). As the cutting point is set to the year 1980, maybe a gap of time could provide better evidence for the first hypothesis (learning styles before and after the revolution). Considering the inertial systems, nothing can change instantly, not even the education system, so after the regime changing, a transition period followed that lasted more than 10 years until visible modifications appeared (curriculum, student books, teachers' training). So maybe participants who graduated before 1989 and participants who attended school after 2000 could represent a better sample for the aimed objective.

The instruments are 2 questionnaires distributed in aula and on-line. Due to the fact that the participants' affective factors cannot be avoided, triangulation is suggested as fundamental for validity. On the other side the two-ways distribution- in aula and online- may influence the results and should be avoided by eliminating the online distribution as it concerns only 20 informants. Another critical issue that is not detailed at all is the control of the variables that can produce distortion of the results. Without doubt, the hypothesis clearly stated- also not encountered- would help clarify the variables.

The section Analysis of the data is in fact the methodology (data recollection and processing). Within the next chapter the information is processed with One- Way ANOVA. In the Table 2 only 182 participants are involved instead of 189 as claimed and the results, as the authors assume, may indicate a change in the education paradigm, although the revolution was followed by a transition period when adjustments were done progressively. Regarding the learning styles and educational culture: in case of the activists the authors describe the activists' characteristics, related to items B11 and B14, but B11 is "Teachers expect students to find their own path /Students expect the teacher to outline the paths" so it is not clear at all which of the two opposite characteristics are defined by B11. The idea that activists could not behave "within the Romanian communist educational system which marked the procedures, tasks and activities to be followed" may be just speculation, as the activists exist in all cultures. It is true that the methodology improved towards students' autonomy and active participation but even during the communism, the tasks and the activities were directed to students where the activists played their role. Similar arguments can be applied for the other learning styles as they coexist in a group, even though the percentage may vary according to cultural education or other factors. In support for this idea Liang (2013) compared Chinese and Canadian university students' learning styles in order to determine if there are differences in learning style preferences between these two cultural groups by using Kolb's Learning Inventory. The data revealed that, overall, Chinese and Canadian ESL university students' learning styles were similar.

The results related to cultural dimensions are presented as follows:

- Collectivism/Individualism- especially the B2 item (attitudes to lifelong learning) are correlated to reality as in the communism the idea of lifelong learning did not exist. Related to item B4 intended to measure the oral participation of students, the results indicate a transition period which seems to reflect the actual attitude in the aula.
- Power distance- Reflectors and activists have obtained closer scores towards low power distance (

Image not readable or empty

file:///C:/Users/Cecilia/AppData/Local/Temp/msohtmlclip1/01/clip_image002.png

= 3,34; 2,44) after the 90s, showing a tendency to students' oral participation in the classroom which is evident.

- Uncertainty avoidance- The mean score of B13 for the communist period (

Image not readable or empty

file:///C:/Users/Cecilia/AppData/Local/Temp/msohtmlclip1/01/clip_image002.png

= 4,50) shows the real teachers' role as information carriers and providers. The mean score that dropped significantly (

Image not readable or empty

file:///C:/Users/Cecilia/AppData/Local/Temp/msohtmlclip1/01/clip_image002.png

= 3,43) after the revolution shows a medium level of uncertainty avoidance, a transition period with teachers from the former regime that couldn't change which is valid for language teachers in the classroom, too.

- Masculinity/Femininity- item B22 as part of the culture of "excellence" in which performance has priority over social adaptation and item B24 that expresses a tendency towards a more masculine educational system which may be true with small differences as the system didn't change the rules. The authors find paradoxically that in this competitive environment, failure in school (item B25) appears to be less important after the 1990s than in the previous decades, but it is not, as a university degree doesn't offer a well-paid job neither a decent job and many times the graduates work in underqualified fields, so the education doesn't add value and partially, the public perception is that a degree means just losing time and money.
- Long term orientation- item B30 indicates that having a good time is the most rewarded thing among students (low-level orientation). In item B34 after the Revolution new approaches are gradually developed towards a more interdisciplinary methodology but still an alternation or coexistence of both realities may be the truth, as in many schools teachers suggest language books edited abroad.

Limitations must be considered when interpreting the results of this study. A first limitation is related to the choice of variables, as literature review displays that age, gender, qualification, level of study, national culture can impact the learning style and all these factors are difficult to control. A second set of limitations relates to the measuring instruments. According to Ainciburu (2010: 97) the questionnaires used by other authors do not insure the validity and if they are translated another validation is imperative.

In conclusion, the study is valuable for Romanian students in their attempt to learn Spanish in a more effective way and

also for teachers who can adapt their methodology so as to fit the students' needs. A final reflection regarding the pedagogical inferences was expected considering the applied linguistics character. On the other side, more recent bibliography would reflect the actual theoretical background. In the future, other studies with a better control of variables may reveal additional information in this area.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, M. C. (2010). Algunas consideraciones respecto a la investigación en Lingüística Aplicada y la recogida de datos a través de cuestionarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8, 96-99.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje Procedimientos de diagnóstico y mejora (Octava ed.)*. Bilbao: Mensajero.
- Charlesworth, Z. (2008). Learning styles across cultures: Suggestions for educators. *Education & Training*, 50(2), 155-127.
- De Vita, G. (2010). Learning style, culture, and inclusive instruction in the multicultural classroom: A business and management perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), 165-174.
- Dunn, R., & Burke, K. (2006). LSCY: Research and implementation manual. *International Learning Styles Network*. [Online].
<http://www.learningstyles.net/en/user-home>.
- Escurra Mayaute, L. M. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los tests y de Rasch. *Revista de la facultad de Psicología de la Universidad de Lima*, 14, 71-109.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviours, Institutions, and Organizations Across Nations*. London: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
<http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014>.
- Honey, P., Mumford, A. (1986). *Using our learning styles*. U.K.: Berkshire.
- Heriberto de Jesús, D.R., Gutiérrez Limón, J.A., Llontop Pisfil, M., Villalobos Torres, D., & Delva Exume, J.C., (2015). Estilos de aprendizaje: un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico-administrativas de la U de G. *Revista de la Educación Superior*, 175, 121-141.
- Jia-Ying, L. (2011). English learning styles of East Asian Countries: A focus on reading strategies. *International Education Studies*, 4(2), 74-81.
- Kolb, D. A. (1985, 1999). *Learning Style Inventory*. Boston: Hay Group.
- López?Aguado, M. (2011). Learning styles, differences by gender and degree course, *Learning Styles Magazine*, 7(7), 109? 134.
- Liang, Y. (2013). *A comparative study of Chinese ESL university students' learning styles and Canadian university students' learning styles*, UNBC.
- Morera, I. (2010). Cultura y estilos de aprendizaje. Yo soy yo y mis circunstancias culturales. In F. Villalba & J. Villatori (Eds.), *Educación intercultural y enseñanza de lenguas, vol II*. Actas del primer Congreso en la red sobre Interculturalidad y educación.
<https://app.box.com/shared/ccc5sq207m>.
- Reinicke, K., Chiang, M. A., Montecinos, H., Del Solar, M. I., Madrid, V. y Acevedo, C. G. (2008). Estilos de aprendizaje de alumnos que cursan asignaturas de Ciencias Biológicas en la Universidad de Concepción. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 2(2), 170-181. <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/>.

Song, D., & Oh, E. (2011). Learning styles based on the different cultural backgrounds of the KFL learners in online learning. *Multi-media Assisted Language Learning*, 13(3), 133-154.

Interculturalidad y migración: la experiencia educativa y lingüística en el aprendizaje de español en rumanos

Interculturality and Migration: The Educational and Linguistic Experience on Learning Spanish by Romanians

Òscar O. Santos-Sopena

Universidad Antonio de Nebrija (Madrid).

Santos-Sopena, Ò. O. (2016). Interculturalidad y migración: la experiencia educativa y lingüística en el aprendizaje de español en rumanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 21.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comentar de manera general el estudio de Isabel Morera Bañas y Kris Buyse titulado *La percepción de la cultura educativa y de los estilos de aprendizaje de lenguas: el caso Rumano* y, en concreto, los aspectos relacionados con los estilos de aprendizaje en concordancia a la experiencia migratoria y la interculturalidad. Se va a prestar especial atención a la revisión de estos dos conceptos en correspondencia al proceso de integración de la población migrante. Todo ello, partiendo de un acercamiento sociolingüístico y usando como base teórica la categorización de las 5Cs promulgado por la ACTFL.

Palabras clave: interculturalidad, estilos de aprendizaje, migración, 5Cs

ABSTRACT

The aim of this paper is to discuss the article titled Perception of Educational Culture and Learning Styles in Language Learning: the Romanian Case by Isabel Morera Bañas and Kris Buyse, and its aspects related to Learning styles regarding interculturality and migration. Distinctive emphasis will be ensured to the revision of these two concepts in accordance with the process of integration of the migrant population. Using a sociolinguistic approach and the labelling of 5Cs promulgated by ACTFL.

Keywords: interculturality, learning styles, migration, 5Cs

Fecha de recepción: 30/10/2016

Fecha de aprobación: 10/11/2016

En los años 90 aparecen una serie de cambios en el sistema educativo rumano a partir de la caída del régimen comunista¹, cuestión que interfiere de manera significativa en la experiencia educativa, sobre todo en la enseñanza de lenguas y culturas. Estos aspectos van a relacionarse con los estilos de aprendizaje, propósito que los investigadores Isabel Morera Bañas (Universidad de Extremadura) y Kris Buyse (KU Leuven, Lovaina – Bélgica) indagan de forma exhaustiva en su estudio: *Perception of Educational Culture and Learning Styles in Language Learning: the Romanian Case*. A partir de una muestra de 204 estudiantes rumanos de español en Madrid se midieron los estilos de aprendizaje a partir de los cuestionarios estandarizados Honey Alonso (CHAEA) y Cultura Educativa (CCE). La investigación supone una valoración lingüística y cultural que marca la diferencia entre ambos períodos políticos del sistema educativo rumano. Por lo tanto, el estudio concluye detectando cambios de carácter significativo en los estilos de aprendizaje en dicha cultura educativa que potencia la disminución de los aprendientes reflectores y teóricos por el incremento de la participación en el aula y un papel más activo y comunicativo del estudiante joven y reflexivo.

El artículo introduce y contextualiza la materia a tratar de manera óptima en términos pedagógicos y metodológicos. Por

un lado, se define la cultura educativa en relación a las actitudes y creencias en el proceso de aprendizaje y enseñanza que se relaciona con las dinámicas de las clases o los diseños curriculares. En este caso nos encontramos con un contexto excepcional como es el de Rumania y el fin del sistema comunista. Por otro lado, vemos cómo esa cultura educativa influye en los estilos de aprendizaje. En primer lugar, el trabajo delimita estos conceptos partiendo de la definición de los estilos de Messick (1994), para luego analizar esa percepción y ajustes en relación a las preferencias del aprendiz gracias a las reflexiones de Alonso y Gallego (2006). Igualmente el estudio resalta perfectamente lo que supone una cultura educativa en un régimen comunista y de qué manera afecta a los estilos de aprendizaje, según Morera y Buyse: "Learning styles encompass a series of theories suggesting systematic differences in individuals' natural or habitual pattern of acquiring and processing information in learning situations".

Al mismo tiempo el estudio parte de la escala y cuestionario elaborado por Honey and Mumford en relación a los estilos de aprendizaje, como indica el estudio (Clark, 2011):

While basically the same as Kolb's model, there are two major differences. First, Honey and Mumford replace the terms "activist" by "accommodators" (active experimentation), "reflector" by "divergers" (reflective observation), "theorist" by "assimilators" (abstract conceptualization), and "pragmatist" by "convergers" (concrete experience). Secondly, they also postulate that people prefer different methods of learning, depending upon the situation and their experience level, thus they move between the four modes of learning, rather than being dominantly locked into one mode. (Morera y Buyse)

Sin embargo, antes de llegar a esta explicación ambos autores se dedican de manera exhaustiva a trazar una línea clara y concisa de la evolución de los estilos de aprendizaje. Por ello, se encargan de hacer un repaso teórico de las diferentes concepciones en torno a éstos. Es decir, se esboza una ligera línea entre los estilos de aprendizaje y las preferencias siendo muy útil el recorrido teórico que se dibuja en el estudio.

Nuestro entendimiento en relación a los estilos de aprendizaje² es amplio ya que partimos de un acercamiento transversal acorde a la Multiple Intelligences de Howard Gardner (1983)³ y la concepción de cómo categorizamos al tipo de estudiante a partir de la interrelación cultural a partir de la 5Cs, promulgadas por ACTFL⁴. Definimos estas categorías partiendo de la experiencia del sujeto como vemos en la siguiente figura:

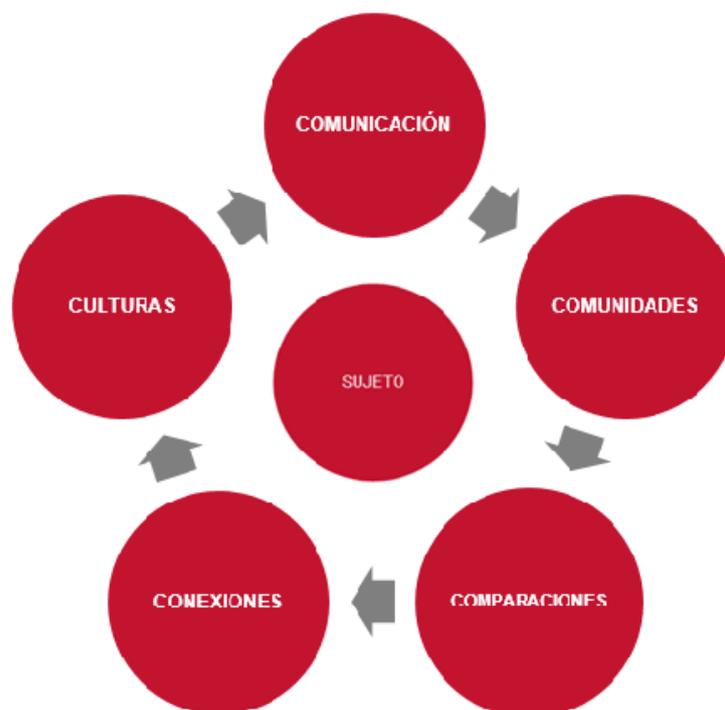


Figura 1. Reflexión e interpretación intercultural de la 5Cs (elaborado a partir de ACTFL 1996: Online)⁵

Por ello, nos gustaría recalcar la importancia de hacer una reflexión intercultural de la experiencia migratoria en relación a los eventos sociopolíticos, como es el caso que nos ocupa. Especialmente si partimos de una mirada sociolingüística, siendo quizás éste el aspecto que menos enfatiza el estudio de Morera y Buyse, aunque sí se hace referencia a este asunto al relacionar la conexión de la tradición cultural con la realidad del contexto *per se*. Por consiguiente, pensar en interculturalidad es reflexionar, no solamente en la experiencia migratoria de los estudiantes que están aprendiendo español como lengua extranjera en Madrid, es también ver qué contactos e interconexiones previas ocurren e interfieren en la llegada de estos alumnos rumanos, un grupo que incluye diversas generaciones y experiencias sociales y geográficas distintas en su Rumanía de origen y en su Madrid de acogida. Es decir, tener presente el proceso de integración sociolingüística de la población migrante y ver cuáles van a ser las competencias y herramientas interculturales que se van a desarrollar. Además de tener en cuenta la responsabilidad y compromiso social del lugar de acogida, una esfera que propicia la acción de aprender y que debe fomentar el diálogo intercultural (entre Rumanía y España). Éste lo que hace es potenciar el dinamismo y facilita el camino para entender cómo se lleva a cabo el aprendizaje, un proceso colectivo, que a su vez es un nuevo paradigma que cambia según la experiencia y la individualidad del sujeto (*Multiple Intelligences* y 5Cs).

El estudio se basa principalmente en las cuestiones pedagógicas-culturales y se podría continuar la investigación analizando de qué manera se interrelaciona este proceso migratorio intercultural. Éste entendido como el reflejo pragmático, reflexivo y variado en el encuentro entre varias culturas en un contexto diverso y educacional como el que se nos presenta, o lo que denominamos un escenario de diversidad pragmática Deardorff (2009). Por lo tanto, es preciso tener en cuenta la competencia intercultural para valorar *la acción* en relación a la dimensión comunicativa, *las actitudes* que corresponden a la dimensión afectiva y, por último, *el conocimiento* que es la dimensión cognitiva, a la hora de entender qué tipo de aprendientes nos encontramos y cómo valorar el análisis de su discurso en relación a la(s) cultura(s) educativa(s) como el caso rumano en contexto español (5Cs).

Es interesante tener presente esa competencia intercultural para entender de manera amplia y transversal los resultados que nos han ofrecido Morera y Buyse, ya que examinar dicha competencia en relación a los estilos de aprendizaje puede concretar más qué tipo de estudiantes tenemos, cómo los definimos y de qué manera se renuevan, todo ello dependiendo de su contexto cultural educativo. Es decir, por medio de entender la habilidad de interacción apropiada y efectiva en un contexto cultural concreto nos mostraría de qué forma están mejorando sus destrezas y conocimiento intercultural a través de la reflexión. En este contexto, también seguiríamos viendo las diferencias entre ambos grupos según los sistemas educativos en los que han crecido; sobre todo si tenemos una concepción amplia y definitoria del lenguaje en relación a la tradición cultural y su interconexión. Por lo tanto, el lenguaje condiciona al individuo y la experiencia migratoria en relación a la interculturalidad ofreciendo la posibilidad de entender qué ocurre con esta población migrante desde un componente próximo a la sociolingüística. Esta cuestión podría ayudar considerablemente a facilitar el proceso de integración gracias a este tipo de investigaciones.

Así pues, tener presente cómo cambia un sistema educativo frente a otro en un mismo país y cómo afecta a sus inmigrantes resulta esencial, pero no solamente teniendo en cuenta su remodelación, usos, patrones y suposiciones culturales, es necesario tener en cuenta estos aspectos interculturales a los que nos referimos, ya que el contacto cultural es el que amplía el repertorio lingüístico y potencia la mejora de las destrezas, y que afecta también a los estilos de aprendizaje ya que se convierte en una de las consecuencias lingüísticas de contacto. Por lo tanto, se debe tener presente ambas perspectivas, un doble camino que afecta al aprendizaje. Por un lado, el sistema educativo en el que han crecido (Rumanía), y por otro lado, el sistema educativo de acogida (Madrid). Así pues, este proceso se convierte en un reflejo de la necesidad de entender la categorización del estudiante migrante a partir de interconectar su comunidad y cultura por medio de la comunicación y comparación, es decir, las 5 Cs de que se hacía referencia al principio del comentario.

Destacamos el excelente trabajo y relevante esfuerzo de Isabel Morera Bañas y Kris Buyse que abren un nuevo camino en torno a las relaciones sociopolíticas en el aprendizaje del español. Un esfuerzo e investigación necesarios y que desde nuestro grupo de investigación IN.MIGRA2-CM⁶ estamos ejecutando en la actualidad. A modo de conclusión, queremos destacar que es necesario partir de un acercamiento transversal que no tiene en cuenta un único contexto, sino que tiene presente otros escenarios, y es ahí donde aparece nuestra aproximación y acercamiento hacia la interculturalidad, motivo de estudio teórico para nosotros.

1 El desplome del sistema estalinista acontece en diciembre de 1989, es lo que se denomina la *revolución rumana*. La caída del dictador Nicolae Ceaușescu supuso una transición violenta del estado socialista y se convierte en el único estado de la Europa del Este en el que sus representantes son ejecutados, cuestión que marcó la experiencia migratoria y los cambios culturales de los migrantes que llegaron a nuestro país como muestra el estudio que estamos comentando.

2 Para más información en torno a los *Learning Styles* es necesario revisar el siguiente enlace: <http://www.learning-styles-online.com/overview/>

3 Para más información sobre las *Multiple Intelligences*:

<http://www.tecweb.org/styles/gardner.html>

4 La información en torno a la misión de ACTFL se ha obtenido de su página oficial, que la pueden consultar a continuación:

<https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages>

5 La información en relación a las 5Cs se puede ampliar en la siguiente página, que ha sido la base del acercamiento teórico que se ha propuesto:

<https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages/5cs-standards-summary>

6 El proyecto de investigación IN.MIGRA2-CM6 (Grupo I+D) versa en el estudio multidisciplinar y el desarrollo de herramientas para la integración sociolingüística de la población migrante en la Comunidad de Madrid según describe la memoria del proyecto presentada y financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo de la UE. Este comentario se vislumbra dentro de este proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTFL. (1996). *5cs Standards Summary. World-Readiness Standards for learning languages*

[.https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages/5cs-standards-summary;](https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages/5cs-standards-summary)

<https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages>

Alonso, C. M., & Gallego, D. J. (2006). *CHAEA Estilos de aprendizaje*. <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

Clark, D. R. (2011) *Honey and Munford's learning Styles Questionnaire*.

<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm>

Council of Europe (2014). *Linguistic integration of adult migrants*.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/search_themes/notices/educationalculture_EN.asp

Deardorff, D.K.B. (ed.) (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications.

Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviours, Institutions, and Organizations Across Nations*. London: Sage Publications.

Honey, P., Mumford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications.

Kolb, D. A. (1985, 1999). *Learning Style Inventory*. Boston: Hay Group.

Messick, S. J. (1994). *The Matter of Style: Manifestations of Personality in Cognition, Learning and Teaching*. *Educational Psychologist*, 29 (3): 121-136.

Calcos sintácticos y errores ELE en el paradigma verbal en sujetos bilingües en Barcelona

Syntactic calques and errors ELE in the verbal paradigm on bilingual subjects in Barcelona

María Rosa Aguado Bru

Generalitat de Catalunya.

docererosaguado@gmail.com

Aguado Bru, M. R. (2016). Calcos sintácticos y errores ELE en el paradigma verbal en sujetos bilingües en Barcelona. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 21.

RESUMEN

Este estudio presenta un análisis de calcos sintácticos y errores en el paradigma verbal como errores de transferencia EL2/ELE, a partir de las producciones escritas de un grupo de 30 sujetos bilingües catalán-español en Barcelona, de entre los que establecemos un grupo de 15 sujetos cuya lengua familiar es catalán (grupo A con EL2) y un grupo de 15 sujetos cuya lengua familiar es castellano (grupo B con EL1). Nos hemos planteado dos objetivos específicos: describir los errores interlingüales seleccionados y tratar de identificar posibles causas de los errores antes descritos. Para ello centramos nuestro análisis en los datos del grupo A con EL2. Los datos obtenidos con un cuestionario (Perfil lingüístico) y redacciones (150 palabras) se tratan mediante estadística cuantitativa descriptiva y reflejan que los sujetos del grupo A con EL2 producen mayor cantidad de errores que afectan sensiblemente a la estructura de la lengua: calco sintáctico, sistema verbal, y que predominan los errores locales sobre los globales, mostrando que todos tienen un alto nivel de competencia en español. El análisis etiológico indica que la diferente configuración del sistema fonológico, verbal y pronominal en catalán y español puede estar en la base de las producciones erróneas analizadas. La ampliación de la población, de la tipología textual y un enfoque didáctico pueden dar lugar a futuras investigaciones.

Palabras clave: Errores, interlingüales, EL2, ELE, transferencia sintáctica.

ABSTRACT

This study presents an analysis of syntactic calques and errors in the verbal paradigm as transfer errors EL2/ELE, produced by a group of 30 bilingual subjects (Catalan-Spanish) in Barcelona on its written productions. We establish a group of 15 subjects whose L1 family language is Catalan (A group with EL2) and a group of 15 subjects whose family language is Spanish (B group with EL1). We have raised two specific objectives: describe the selected interlingual errors and try to identify possible causes for the previously mentioned errors, and we focus our analysis on the data of the A group with EL2 group. The data obtained from a questionnaire (linguistic profile) and essays (150 words) are treated by quantitative descriptive statistics and reflect that the subjects of the group A group with EL2 produce more errors that significantly affect the structure of the language: syntactic tracing, verbal system, and prevailing local errors on global ones, showing that everyone of our subjects has a high level of competence in Spanish language. Etiologic analysis indicates that the different phonological, verbal and pronominal system in Catalan and Spanish configuration could act as one of the causes of the errors produced and studied on this study. The expansion of the population, a wider range of the textual typology and a didactic approach can lead to future research.

Keywords: Error, interlingual, EL2, ELE, syntactic transfer.

1. LENGUAS AFINES: TRANSFERENCIA E INTERFERENCIA

Ya desde el análisis contrastivo, se entiende por transferencia, el fenómeno psicológico que conduce a trasladar estructuras de la LM a la LO, sea esta una L2 o una LE. Esta transferencia puede actuar de forma facilitadora o de forma interferente a la hora de adquirir la LO. Históricamente, cuando la transferencia actuaba como facilitadora, se consideraba una transferencia positiva, mientras que en el segundo caso, se la consideraba como una transferencia negativa (también llamada interferencia). De este modo, vemos que la transferencia actúa tanto en la producción de aciertos, como en la producción de errores por parte de los aprendices de una LO.

En cuanto a su funcionamiento, la transferencia, en sus dos acepciones –positiva y negativa–, puede ser entendida como un mecanismo cognitivo, del que el aprendiz echa mano para producir sus mensajes en una LO. Esa estrategia se aplica tanto a los procesos de comunicación, como a los procesos del propio aprendizaje, como afirma Fernández (1997):

[...] actúa como motor en la adquisición de segundas lenguas. [...] como uno de los procesos de generación de hipótesis sobre la nueva lengua.

En esta nueva visión, la interferencia no solo puede ser la causa de determinados errores, sino que puede originar otra estrategia, que es la huida de la estructura de conflicto. (Fernández, 1997:p. 24)

Como trabajos seminales en el estudio de las transferencias e interferencias entre catalán y español hay que citar los de Badia Margarit (1969) sobre el uso del castellano en Cataluña por parte las primeras oleadas de inmigrantes durante los años 50 y 60, desde otras zonas de España a Cataluña. Ya Badia Margarit permite interpretar que las especificidades señaladas para los hablantes de Barcelona son extrapolables desde Barcelona a todo el territorio de 'Països Catalans' (aquellos que comparten el catalán/valenciano en sus diversas variantes como lengua propia, es decir, Cataluña, Baleares, Valencia) y que además los 'calcos fonéticos, morfosintácticos y léxicos del catalán' –términos como interferencia o transferencia no se utilizan todavía en esos estudios–, son fenómenos que se producen indistintamente del nivel sociocultural de los hablantes.

El trabajo y las aportaciones de Payrató (1985) sobre interferencia lingüística son fundamentales para los estudios de catalán y castellano como lenguas en contacto. En este trabajo, Payrató explica cómo el término interferencia puede ser adjetivado (fónica, léxica, etc.), para identificar con mayor precisión los fenómenos que con el mismo se describen, y cómo los bilingües o los aprendices de una LE pueden servirse de ella para producir elementos lingüísticos nuevos, que no aparecen en las producciones de los monolingües y que no se incluyen en el uso normativo.

A partir de los años 90, los estudios que aparecen coinciden en abordar el tema del contacto catalán-castellano como un fenómeno con entidad propia, ya no necesariamente vinculado al fenómeno migratorio y, sobre todo a partir de la segunda mitad, se publican trabajos centrados en aspectos de transferencia concretos, ya sean léxico-semánticos o gramaticales y, en menor medida fonéticos. Vila, M.R. (1996), trata de describir, en lengua oral, fenómenos de interferencia catalán-castellano en el área metropolitana de Barcelona y evidencia interferencias léxicas y sintácticas en el uso de los verbos <ir/venir>, la adición del expletivo <que> átono en la interrogación directa total, o la adición del artículo ante los nombres propios de persona, entre otros, para concluir insistiendo en la necesidad de más estudios específicos sobre la cuestión.

En su estudio de comparación entre italiano y español, Calvi (1998) señala la importancia de la transferencia de la L1 a la L2 como un factor de aprendizaje espontáneo, pero expresa, también, la necesidad de trabajar específicamente y de forma explícita las áreas que pueden provocar interferencia y causar errores fosilizables, en el caso del italiano respecto al español, los mecanismos de derivación nominal.

Los errores de producción pueden presentarse por diferentes mecanismos, como la *sustitución* de unidades de la LO por *calcos* de la LM, o por producción de *nuevas formas* en la LO ya sean estas del todo originales o modificaciones de otras formas de la LM. Y otro de los mecanismos que producen interferencias es el de *inhibición*, cuando el aprendiz evita algunas de las formas de la LO, por miedo a cometer errores. Balbino de Amorim (2007) señala la dificultad de registrar los errores de *subproducción o inhibición*, porque el aprendiz acostumbra a suplir las formas evitadas mediante la comunicación no verbal, la colaboración del interlocutor, o mediante elementos del contexto situacional. Señala también este autor cómo, algunas de las interferencias, pueden producirse por *ultracorrección* o incluso por procesos de *instrucción* (materiales, forma de

presentarlos, etc.)

En este trabajo centramos nuestro análisis en lo que históricamente se ha denominado *transferencia negativa* o *interferencia*, es decir, la que lleva al aprendiz a la producción de errores en su LO, respecto a las producciones de nativos monolingües en dicha lengua.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Consideramos de interés para nuestra investigación la revisión de algunas investigaciones sobre interlengua y análisis de errores en producciones escritas, entre español L2/LE y otras lenguas románicas como L1. Estas investigaciones se focalizan en un campo similar al de nuestro trabajo y aportan elementos clarificadores sobre la cuestión a estudiar aquí. En este caso estarían algunas investigaciones de interferencias entre italiano-español. La proximidad de estas lenguas con el catalán nos permite adoptar algunos de los elementos de análisis de resultados en ellos mencionados.

Di Girolamo (2015) presenta un estudio descriptivo de algunas interferencias frecuentes en aprendices italianos, cuando estudian ELE. La descripción de algunos de los fenómenos que presenta guarda gran similitud con algunos de los fenómenos que se producen también cuando un catalanohablante estudia español. Esta autora incide en la relativa facilidad de comprensión y el alto riesgo de fosilización de errores entre estas dos lenguas afines (italiano y español), como ya había mencionado Greco (2006) en una reflexión, que es del todo aplicable a nuestros informantes, al explicitar que entre lenguas tan afines surgen dificultades propias:

...dificultades, resultantes precisa y paradójicamente de las adherencias entre las dos lenguas, cuya relevancia, directamente proporcional al avance de la competencia, puede comportar que el aprendiente se fosilice en la producción de expresiones que no corresponden con las del hablante nativo, y transparentar una imposibilidad de alejamiento de la lengua materna o bien una malograda explotación de los elementos comunes que ésta comparte con la lengua meta. (Greco, 2006: 1)

Di Girolamo presenta una descripción de elementos fonológicos, léxicos, morfológicos y sintácticos mediante un análisis comparativo, con el que pretende identificar las dificultades específicas y de aparición más frecuente, para estudiantes de lenguas tan próximas, tanto en lengua oral como en lengua escrita. Estudia los errores producidos por una muestra de estudiantes universitarios de primer curso en Nápoles. Clasifica los errores según los niveles de estructuración de todas las unidades lingüísticas. En el nivel morfológico, destaca fenómenos como el uso de un artículo con valor partitivo (ej.: ¿quieres (de la) leche? o dame (del) pan), la aparición del artículo frente a determinantes posesivos (ej.: *il mio cane*/el mi perro), y la confusión en el uso de algunas preposiciones –fundamentalmente <a, en, por, para>. Dedicamos una atención especial a la aparición de interferencias en el uso del sistema verbal, con errores en los tiempos y ortográficos. Di Girolamo sugiere, como una posible causa, que la motivación y la atención en los sujetos de su estudio decrece una vez han alcanzado un buen nivel comunicativo, lo cual es muy fácil en el caso de lenguas tan afines.

Al focalizar nuestra atención en las interferencias del catalán-L1 en el español-L2, destacamos las investigaciones de (Casanovas, 2005). En estos estudios, Casanovas centra su atención en la lengua oral y aporta elementos de análisis que vienen a complementar anteriores estudios sobre la lengua escrita (Casanovas, 1998) con diferentes tipos de texto de estudiantes universitarios. La autora presenta una clasificación de errores según los diferentes niveles de la lengua y estudia en particular la interferencia en las expresiones deícticas y los paradigmas preposicionales, partiendo del análisis cualitativo y cuantitativo frecuencial de un corpus de lengua recogido en la ciudad de Lérida. Mediante este estudio observa la generación de secuencias novedosas y desconocidas en otros territorios del español, de cuatro tipos: préstamos léxicos, transferencias semánticas, cambios en el entorno de uso o registro y calcos morfosintácticos.

En Barcelona, el grupo Interalia con Atienza, Battaner, Bel et alii (2000) dirige sus estudios al análisis de posibles interferencias del catalán (L1) en el español (L2), ampliando estudios precedentes (Interalia, 1998) para lo que toma como muestra las producciones escritas de 100 estudiantes universitarios de primero y segundo curso de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra sobre una población de 200 alumnos, que se declaran bilingües (50 con castellano L1 y 50 con castellano L2) y que han sido escolarizados en ambas lenguas. Su investigación recoge datos a partir

de cuatro producciones escritas. Los resultados en cuanto al ámbito sintáctico describen tres grandes tipos de interferencia: 1) calco sintáctico del catalán al castellano, 2) diferente frecuencia de uso en cada lengua y 3) vacilaciones en el uso de ciertas estructuras.

1. Como calco sintáctico se presentan en español estructuras catalanas adaptadas al sistema receptor y las agrupan en: construcciones topicalizadas (ej.: No fue hasta el año 1976 que regresó...), problemas de orden (ej.: No lo entenderás nunca, eso.), estructuras partitivas (ej.: no eran nada, de tontos), construcciones negativas con doble negación (ej.: Nadie no lo diría) o con indefinidos negativos (ej.: ¿Hay ningún libro que trate este tema?), verbos de voluntad + OD con preposición (ej.: Decidí de hacerlo), OD de persona sin preposición <a> (ej.: Veis las mujeres).
2. Interferencias relacionadas con la frecuencia de uso, entre las cuales destacan el uso excesivo de pasivas, queísmo –disculpable en la lengua oral, pero no así en la escrita– (ej.: Darse cuenta que...), formas anafóricas (ej.: Aquello que es molesto...) y abuso de ciertas formas relativas (ej.: Conseguí su amistad, cosa que me gusta recordar...). Reclamamos especial atención en estas dos últimas estructuras -con pronombre neutro y con la palabra ‘comodín’ <cosa> cuyos correlativos hallamos en nuestros informantes.
3. Vacilaciones en el uso de las preposiciones, sobre todo <a, con, en, para, por> (ej.: contribuyó en crear..., fui con coche...) y vacilación en el uso de los deícticos-adverbio de lugar, dado que en catalán existen tan solo dos (ej.: De allí que resultara extraño...).

En la última de las investigaciones sobre las interferencias catalán-español a la que nos remitimos, el estudio sobre los efectos de la interferencia en función del grado de semejanza de las palabras, realizado por Moldovan, Sánchez-Casas, Demestre y Ferré (2012) de la Universitat Rovira i Virgili en Tarragona, los autores analizan los resultados obtenidos en dos experimentos de traducción catalán-castellano. Los resultados revelan efectos de interferencia significativos en las palabras relacionadas en forma y próximas también en el significado –tanto en las clasificadas ‘muy próximas’, como en las catalogadas como ‘próximas’–, pero no en aquellas con una relación semántica denominada ‘menos próxima’.

3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo, que forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo general es diagnosticar la incidencia de la transferencia del catalán en los errores interlingüales de hablantes de español L2, tiene como objetivo específico identificar y describir la posible etiología de errores morfosintácticos identificados y seleccionados a partir de las producciones en lengua escrita de un grupo de estudiantes de español, dentro del marco de la educación secundaria obligatoria en una zona bilingüe catalán-castellano. En el presente artículo nos centramos en dos errores de nivel morfosintáctico, los que conllevan la creación de calcos sintácticos y los que modifican el paradigma verbal.

Consideramos que un análisis de los niveles de la lengua no puede, en ningún caso, entenderlos como compartimentos aislados, puesto que todos los niveles se interrelacionan y por ello nos parece importante un análisis descriptivo de los errores que se presentan. La parte de análisis descriptivo correspondiente a los errores de calco sintáctico y paradigma verbal es la que detallamos en este artículo.

El propósito de la investigación en la que el presente estudio se inscribe es observar, describir y comprender la realidad en la que nos hallamos inmersos a lo largo de la práctica diaria como profesores de español L2/LE. Para ello, en nuestro trabajo acudimos a la observación y el análisis de las producciones en español de una población de 30 sujetos mediante una *descripción focalizada*, entendiéndolo que, además de un análisis cuantitativo con estadística descriptiva, es conveniente un análisis más detallado de algunos de los errores seleccionados que permita la mejor comprensión de los mismos.

A partir de un total de 120 posibles informantes y mediante un muestreo intencional de conveniencia y por cuotas, se selecciona una *población* de 30 estudiantes de educación secundaria obligatoria (3º ESO), educación reglada en un entorno académico formal, de edades comprendidas entre 13-15 años. Todos ellos han sido escolarizados desde la etapa de educación primaria en catalán y tienen un avanzado nivel de competencia en español porque han recibido clases de lengua española por un intervalo de cinco a diez años y viven en un contexto y un territorio bilingüe. Todos ellos obtienen en la asignatura de ‘Lengua y literatura castellana’ una calificación que se sitúa entre 3,5 y 7,5 sobre 10. Con esta población hemos establecido un grupo de estudio de 15 sujetos que identifican el catalán como su L1 y en cuya familia además las

interlocuciones se producen en catalán (grupo A:EL2); y un grupo de otros 15 sujetos que identifican el castellano como su L1 y en cuya familia además las interlocuciones se producen en español (grupo B:EL1), siendo, por tanto, la L1 y la lengua familiar consideradas como una *variable independiente* de nuestra investigación.

El objeto de nuestro estudio se centra en obtener información a partir de dos *variables dependientes*: la *cantidad de errores* y la *tipología de errores*. La taxonomía de errores adoptada en nuestro estudio parte de las clasificaciones propuestas por Fernández (1997), Vázquez (1999), Atienza, Battaner, Bel et alii (1998, 2000), Casanovas (1998) y Balbino de Amorim (2007). A partir de ellos hemos elaborado nuestra propuesta de clasificación del error con diversos criterios, uno de los cuales atiende a los diferentes *niveles lingüísticos*: *fonético-fonológico*, *léxico-semántico* y *morfosintáctico*; para tratar de identificar cuáles son las unidades lingüísticas que se ven afectadas por el error interlingual. En relación al *nivel morfosintáctico* en particular, en él incluimos los errores que producen modificaciones en las categorías morfológicas y/o en su combinación sintagmática. De entre las diferentes categorías afectadas comentamos aquí los resultados correspondientes específicamente a *calco sintáctico* y los que afectan al *paradigma verbal*:

- **Calco sintáctico**: Se incluyen aquí los errores que reproducen en español estructuras catalanas adaptadas al sistema receptor o traducidas literalmente al español, es posible que las palabras aisladamente no sean erróneas pero el sintagma que resulta de su combinación sí lo es.
- **Verbo**: producción errónea de las diferentes formas verbales. Incluimos aquí también aquellas formas cuyo error consiste en la representación del acento en la forma verbal porque, como hemos mencionado anteriormente, acaban produciendo un cambio importante en todo el paradigma verbal.

Para cada uno de los criterios hemos obtenido datos del número total de errores (t) de cada sujeto, así como del conjunto del grupo A:EL2 y del conjunto del grupo B:EL1. Hemos obtenido también datos del porcentaje de errores interlinguales (%), de cada sujeto y el promedio del porcentaje de errores de cada grupo. A continuación, calculamos el valor de la media aritmética de errores (m) junto con la desviación típica para cada uno de los grupos y para cada una de las tipologías de error, así como el coeficiente de variación de cada grupo. Los datos que comentamos en este estudio se circunscriben al total y los porcentajes del grupo A:EL2.

Si bien nuestra investigación estudia los errores interlinguales por interferencia del catalán en el español, debemos aclarar aquí que se han desestimado los errores que se presentaban en unidades léxicas consideradas sustantivos propios, porque consideramos que la posibilidad de transcribir los nombres propios en la L1 del territorio es una variable que puede enmascarar los datos obtenidos. Así, errores como <Catalunya> o <Maria>, por ejemplo, no han sido tomados en consideración.

Hemos diseñado nuestros propios instrumentos de recogida y registro de datos:

1. Cuestionario 'Perfil lingüístico': Hemos elaborado un cuestionario con el fin de obtener información acerca de cuál es la L1 de los 120 posibles sujetos de estudio, de modo que ello nos ha permitido establecer nuestra población de (N=30), el grupo-A:EL2 (15 sujetos) y el grupo-B:EL1 (15 sujetos). Para ello, en el cuestionario hemos establecido tres grandes bloques sobre los que requerimos información a nuestros informantes: *Las lenguas y yo*, *Hablando en familia* y *Diversión y ocio*.
2. Redacciones de clase. Actividad semidirigida que ofrece una instrucción y un tema concreto (informar a un amigo sobre la propia ciudad), una extensión limitada (150 palabras), pero de respuesta abierta 'Contesta un e-mail a un amigo'. Con ella se pretende llevar al informante a redactar un texto informal sobre un tema neutro. Se ha recogido una producción por individuo y todas ellas en el intervalo de cuatro semanas.
3. Tablas individuales y grupales de registro de los errores identificados en las producciones de nuestros informantes. En ellas hemos registrado tanto los detalles de cada uno de los errores como los datos cuantitativos.

4.PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Presentamos datos del número total de errores (t) y del porcentaje de errores interlinguales (%) del conjunto del grupo A:EL2 para cada nivel lingüístico y, dentro del nivel que nos ocupa aquí --el morfosintáctico--, para cada categoría gramatical.

Vemos que el total de 122 errores interlingüales en el grupo A:EL2 representa un porcentaje promedio del 5,4% del total de palabras que se les pedía que escribieran en la redacción,

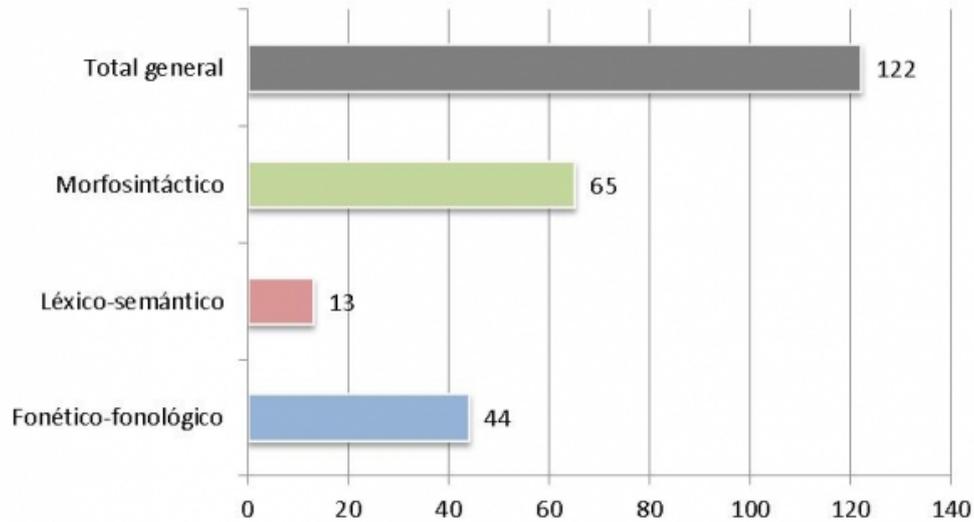


GRÁFICO 1. Niveles de la lengua afectados. Total de errores.

Observamos que los errores que presentan mayor incidencia son los que afectan al nivel morfosintáctico que, con un 53%, representan más de la mitad del total (Morfosintáctico: 65t)

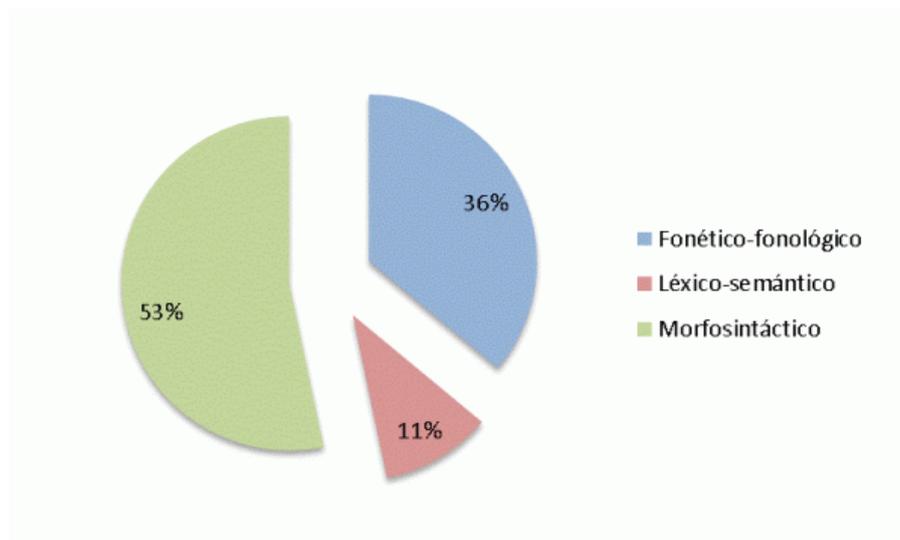


GRÁFICO 2. Niveles de la lengua afectados. Porcentaje de errores respecto al total (122)

Si detallamos el análisis en este nivel morfosintáctico, y analizamos cada una de la **categorías gramaticales afectadas** por el error, vemos que este se concentra, con un 21% del total, en los errores de calco sintáctico (Calco sintáctico: 26t) y muestra en el paradigma verbal un 19% del total de errores (Verbo: 23t). Siguen los errores en la selección de la preposición con un 9% del total (Preposición: 11t) y finalmente registramos un 4% de errores en anáfora y deixis (5t), pero estos últimos no son nuestro objetivo en el presente estudio.

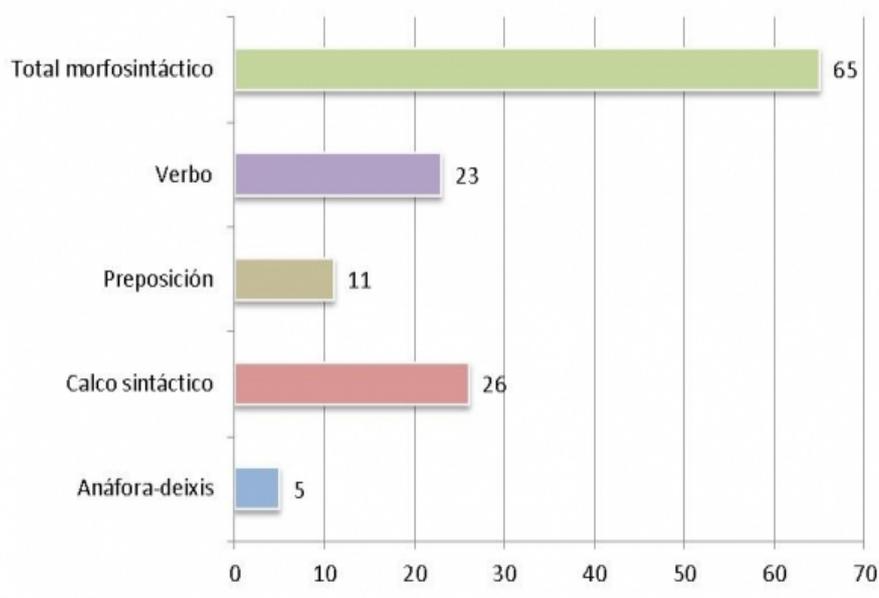


GRÁFICO 3. Nivel morfosintáctico: categorías afectadas. Total de errores morfosintácticos

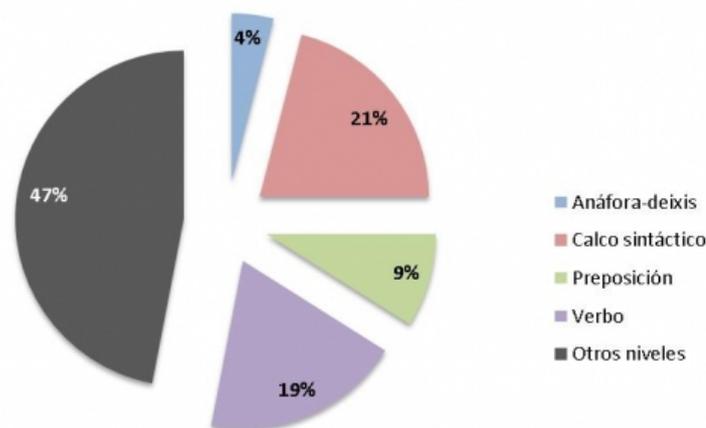


GRÁFICO 4. Categorías morfosintácticas afectadas. Porcentaje de errores respecto al total (122).

A continuación, analizamos y describimos la posible etiología de los errores seleccionados.

- Entre los errores que hemos clasificado en la categoría de nivel morfosintáctico, los de **calco sintáctico**, la de mayor incidencia en el grupo A:EL2 con un 21% del total, nos merecen especial atención las siguientes construcciones:

a. **Ampliación del uso del verbo <hacer>**: Este tipo de error se produce en ocasiones en las que la locución verbal <hacer + sustantivo> resulta incorrecta, por lo que en español viene a resultar una ampliación del valor semántico del verbo <hacer> y también por la excesiva frecuencia de uso, como por ejemplo en <te haré una visita>, <hago actividades diversas>, <hacer amigos>, si se producen cuando el sujeto ya ha utilizado otras veces esta construcción, con lo que muestra un menor dominio del español. Nos parecen especialmente interesantes las siguientes construcciones con el verbo <hacer>:

- <los fines de semana hago orquesta>: El sujeto quiere significar 'estudio orquesta', de nuevo vemos la utilización del verbo <hacer> en una construcción que en español resulta incorrecta porque no es posible aplicar el verbo hacer a una actividad como 'orquesta'. La selección de <hacer> en lugar de 'estudiar' sobreviene por una traducción literal de la expresión catalana <faig orquesta>.

- <me gusta hacer rutas con bici>: Lo que el sujeto quiere decir es 'recorrer rutas en bici' o mejor 'dar paseos en bici' y la construcción que produce es una traducción literal de la expresión catalana <fer rutes amb bici>, donde no solo la elección del verbo resulta errónea, sino que la traducción literal conlleva también error en la selección de la preposición <en/con> y viene a redundar en la vacilación en el uso de las preposiciones, como hemos mencionado anteriormente.

- <Estoy un poco cansada, pero voy haciendo>: En esta construcción el sujeto quiere decir 'voy tirando'. En su elección, si bien adopta correctamente la forma de gerundio para formar la perífrasis verbal, selecciona un verbo con valor general como <hacer>, que en catalán se utiliza más frecuentemente que en castellano y sirve para formar perífrasis verbales con valores muy diversos, en lugar del verbo <tirar> que sería lo propio en un hablante de español L1. El sujeto traduce literalmente lo que en catalán sería <vaig fent>.

b. **Vacilación en el uso de <ser/estar>**: En este caso vemos que el sujeto aplica el verbo <estar> para expresar una condición que él expresa como algo inherente y consustancial al añadirle el adverbio <siempre>, cuando un hablante de español L1 utilizaría el verbo <ser>.

- <El clima está siempre muy bien>: Al expresar la bondad climática como algo inherente y consustancial a la ciudad de Barcelona con el adverbio <siempre>, lo adecuado sería decir <(en Barcelona) el clima es siempre muy bueno>. Esta falsa selección se produce por traducción literal de la construcción en catalán <(a Barcelona) el temps està molt bé> y comporta, además de la confusión en el verbo, el cambio de un sintagma adjetival <bueno> por una construcción adverbial <molt bé>.

c. **Uso de un <que> expletivo**, con valor eufónico y enfático, pero sin valor semántico ni sintáctico alguno. Esta es una construcción muy común en lengua catalana ya identificada como fuente de interferencias en Payrató (1985). El hablante de español L2 añade este <que> para intensificar el valor de lo que está enunciando, como por ejemplo en:<Des de luego que hay museos interesantes>: En esta construcción vemos que, además de la adición de <que>, se produce también un error en la segmentación de la preposición <desde> que el sujeto transcribe tal como es preceptivo en catalán <des de>.

d. **La inclusión de estructuras partitivas <de>** es una construcción propia de la lengua catalana identificada como fuente de interferencias en Atienza, Battaner, Bel et alii (2000) y Di Girolamo (2015). A modo de ejemplo comentamos:

- <De museos también hay...> y <¡De museos hay un montón!>. En ambos casos la adición de la partícula partitiva <de> para completar una expresión cuantitativa acaba configurando una construcción sintagmática, que resulta un calco sintáctico de la construcción en catalán: <de museus n'hi ha... (molts/pocs/un/tres...)> en la cual es obligatoria la partícula partitiva.

- <¡De museos hay un montón!>: En esta construcción se produce además un error léxico en la selección de la palabra <montón> que el sujeto traduce literalmente del determinativo catalán <munts>. Este cuantitativo indefinido en catalán exige la construcción con otro determinante indefinido que es <un> y ambos requieren la construcción partitiva, de lo que resulta = <un munt de...(sustantivo sing./plu.)> con el valor semántico del cuantitativo indefinido <mucho/s> en español. La similitud formal lleva al sujeto a elegir la palabra <montón> cuando lo que quiere significar es <muchos>. Vemos pues que de la construcción en catalán <De museus n'hi ha un munt!> acaba produciendo un calco sintáctico que podría ser clasificado simultáneamente no solo como un error morfosintáctico, sino también como léxico-semántico, a la vez que se activan mecanismos de adición y falsa selección simultáneamente.

e. **Errores mixtos**: Otro de los errores que podría clasificarse en diferentes categorías a la vez y cuyo análisis nos parece especialmente interesante, es la construcción:

- <Hay cosas por hacer todo el año>: En este caso, lo que el sujeto quiere decir es <siempre hay algo que hacer...>. A nuestro entender, el error podría clasificarse simultáneamente en cuatro categorías:

En un primer momento, tenemos el error semántico que se produce al seleccionar la palabra <cosas> en lugar del pronombre indefinido <algo>, mediante esta selección, el informante muestra saber que necesita un vocablo con significado indefinido, pero desconoce o duda respecto a la correcta utilización del pronombre <algo> y por ello acude a un sustantivo de significado genérico. El desconocimiento o la inseguridad a la hora de utilizar el pronombre indefinido <algo> se explica porque esta es una forma que en catalán no existe, el paradigma de pronombres indefinidos en catalán tiene las formas <algú, alguna cosa, quelcom> esta última forma de registro literario o muy culto y de menor uso actualmente, para lo que en español corresponde a <alguien, algo, algo>. Este primer estadio del

error mantiene correspondencia con fenómenos similares señalados por Payrató (1985) y Atienza, Battaner, Bel el alii (2000), cuando en las producciones de sus informantes comentaban errores en la elección de <esto> en lugar de <eso> porque esta segunda forma no existe en la variante del catalán de Barcelona.

En segundo lugar, se produce un error morfosintáctico por falsa selección de la preposición <por> en lugar del pronombre relativo <que>, con lo que la confusión radica en un cambio de categoría gramatical entre dos términos puramente morfológicos que son los que mayoritariamente concentran las vacilaciones y los errores de falsa selección.

En tercer lugar, nos encontramos con la locución adverbial temporal <todo el año> en lugar del adverbio de tiempo <siempre>, en lo que hemos considerado un error morfosintáctico menor (locución adverbial por adverbio) y también semántico, por la ampliación de significado que el sujeto trata de atribuir a la palabra <año> añadiéndole el determinante indefinido <todo> en lo que es una traducción de la locución temporal <a tota hora>. Consideramos que este error se produce a la vez por falsa colocación, ya que la elección correcta, que hubiera sido el adverbio <siempre>, en esta construcción debería colocarse en posición inicial y no final. Finalmente, toda la expresión acaba siendo un calco sintáctico de la construcción en catalán: <Hi ha coses per fer a tota hora>.

2. En la misma categoría de nivel morfosintáctico, los errores de **paradigma verbal** detentan la primera posición en cuanto a la cantidad de errores producidos, siendo los datos porcentuales de ambos grupos tan similares (A:EL2: 23t/19% y B:EL1: 10t/18%) que la alteración del sistema verbal parece ser un elemento constante tanto en los sujetos que tienen el español como L1, como en los que tienen esta lengua como L2. Los errores en la producción de formas verbales que hemos detectado en nuestro estudio recaen también en el nivel fonético-fonológico, porque se producen por omisión o adición de tildes, por adición o falsa selección de grafías y en algunos casos también por falsa segmentación. En nuestra investigación, observamos que los errores en la producción de formas verbales acaban resultando en una alteración del paradigma verbal que afecta en particular a la conjugación de los verbos <ser> y <estar>, a las formas del tiempo condicional simple de cualesquiera verbos y a las formas de infinitivo cuando van seguidas de formas pronominales. Especial interés tienen los errores de falsa selección de los verbos <ir> y <venir> que comentamos a continuación. En este grupo nos merecen especial atención las siguientes construcciones:

a. **Verbos <ser> y <estar>**: La confusión entre el sistema vocálico del catalán (que distingue timbre abierto y cerrado y resulta en las grafías <à, è, é, í, ò, ó, ú>) y el sistema vocálico del español que tan solo indica timbre cerrado provoca la adición u omisión de la tilde, mecanismo por el que se producen la mayoría de los errores, conlleva confusión morfológica.

- <és, són>: En este caso el error se produce por la confusión del sistema ortográfico y morfológico del catalán con el del castellano, pero esa confusión conduce al sujeto a acentuar unas palabras monosílabas que en castellano no deberían llevar tilde alguna. En catalán, sin embargo, estas formas deben acentuarse con tilde diacrítica para distinguirlas del pronombre reflexivo de tercera persona, por ejemplo: <es *pentina*> (se peina) y del determinante posesivo de tercera persona y un poseedor, por ejemplo: <son *germà*> (su hermano).

b. **Condicional simple**: Esta forma del sistema verbal se ve afectada por la omisión de la tilde que en español indica el hiato, con el que se fuerza la separación de las dos vocales finales que formaban diptongo <-ía>. En catalán, sin embargo, el diptongo creciente (vocal débil + vocal fuerte) con la vocal <i> solo puede formarse si la vocal <i> ocupa la posición inicial de palabra (<*iogurt*> yogur), o si queda entre vocales (ej. <*iaia*> abuela), de manera que la terminación de la forma de condicional simple no es percibida como un diptongo por el sujeto, y por ello no le parece que haya ningún hiato que indicar con una tilde. Este es un error muy productivo que aparece en todo tipo de verbo, por ejemplo: <sería, haría, daría, gustaría, pasaríamos, encantaría> y tanto en los sujetos del grupo A:EL2 como en los sujetos del grupo B:EL1.

c. **Errores por adición o falsa selección de grafías**: Estos errores se presentan indistintamente en todo tipo de verbo y reflejan la aplicación de las reglas ortográficas de la lengua catalana a las producciones en castellano. Citamos a modo de ejemplo formas como:

- <vaiais>: Donde el sujeto confunde la <i/y> porque en catalán la grafía <y> no existe.
- <estava>: Forma en la que el sujeto aplica la regla ortográfica que en catalán impone la terminación del pretérito imperfecto de indicativo <-ava> con la grafía <-v>.
- <passaremos>: En este caso la adición de la grafía <s> provoca una consonante doble que no existe ya en el

castellano actual <ss> y que no tiene ningún valor fonológico. Sin embargo, en catalán esta consonante doble <ss> tiene un valor fonológico que la distingue como consonante sibilante fricativa sorda /s/ (ej. <rossa> rubia) a diferencia de la consonante sibilante fricativa sonora /z/ (ej. <rosa> rosa). Por ello, el sujeto, al querer transcribir el sonido de la consonante sorda [s] lo hace según el paradigma consonántico del catalán y escribe <ss>.

d. **Verbos <ir> y <venir>:** En este caso nos hallamos ante un error que, además de afectar al verbo, recae también en el nivel léxico-semántico y se produce por falsa selección, el sujeto utiliza <venir> cuando en español debería usar <ir>. El sistema referencial sobre el que se establece el significado de estos dos verbos en catalán se sustenta sobre el sujeto del verbo y la participación de su interlocutor, es decir, el punto de referencia para decidir qué verbo usar depende de la participación de emisor y receptor. Si el sujeto se desplaza a donde está el interlocutor se utiliza <venir> y, en cambio, <anar> implica que no hay receptor que participe. Así, del verbo <venir>, <ja vinc> significa <ya voy (a donde estás tú)> y en cambio si usamos el verbo <anar>, <ja vaig> significa <ya voy (no hay receptor conocido)>. En cambio, como señala Di Girolamo (2015), en español el punto de referencia es el lugar.

La confusión de los significados se sustenta además en la similitud formal, en catalán y castellano, de los verbos <venir> / <venir>, mientras que <anar> / <ir> resultan formas menos próximas, lo cual viene a confluir con las afirmaciones de Moldovan, Sánchez-Casas, Demestre y Ferré (2012) que señalaban una mayor interferencia entre palabras catalogadas formalmente como 'muy próximas'.

Señalamos como ejemplo de este tipo de error en las producciones de nuestros sujetos expresiones como:

- <me gustaría venir a Roma>,
- <quiero venir a Roma> o
- <intentaré venir a verte>

en las que, recordamos, se les ha pedido escribir un mensaje dirigido a un interlocutor que participa y así, la selección del verbo <venir> en español se ve condicionada por el sistema referencial del catalán.

e. **Formas de infinitivo + pronombre:** El paradigma verbal se ve afectado por errores de falsa segmentación cuando se presenta en infinitivo seguido de una forma pronominal. El sujeto aplica las reglas ortográficas del catalán que exigen la unión del pronombre enclítico mediante un guion. Así vemos la aparición de formas impropias del español como <conseguir-lo> o <presentar-te>.

Vemos pues cómo el sistema verbal se ve afectado por diversos tipos de error que se producen simultáneamente y que acaban modificando totalmente el paradigma del verbo en español.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Vemos que los resultados de nuestro estudio, como los de las investigaciones de Atienza, Battaner, Bel et alii (2000) que obtenían una incidencia de errores morfosintácticos más alta que la de otros tipos de error (en su investigación, entre un 40-76% del total de errores), coinciden en presentar una concentración mayor de errores en este nivel de la lengua en el grupo A:EL2 (53% de errores) que se situaría dentro del mismo intervalo porcentual que estas autoras manejaban. También en nuestro estudio las categorías verbales y los calcos sintácticos concentran no solo la mayoría de los errores sino aquellos errores que comportan un mayor cambio en el sistema lingüístico.

Al igual que señalaba Casanovas (2005), en nuestra investigación, observamos que los errores en la producción de formas verbales acumulan el mayor número total de errores y acaban resultando en una alteración del paradigma verbal que afecta en particular a la conjugación de los verbos <ser> y <estar>, a las formas del tiempo condicional simple de cualesquiera verbos y a las formas de infinitivo cuando van seguidas de formas pronominales.

En el grupo A:EL2, de los 122 errores interlingüales identificados, la concentración de errores en unidades aisladas arroja un 62% de errores locales.

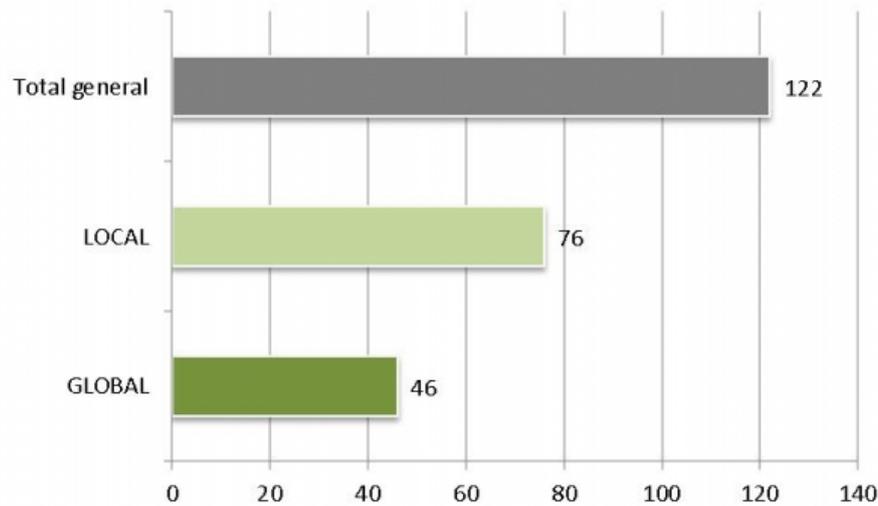


GRÁFICO 5. Total errores según la extensión de unidades afectadas.

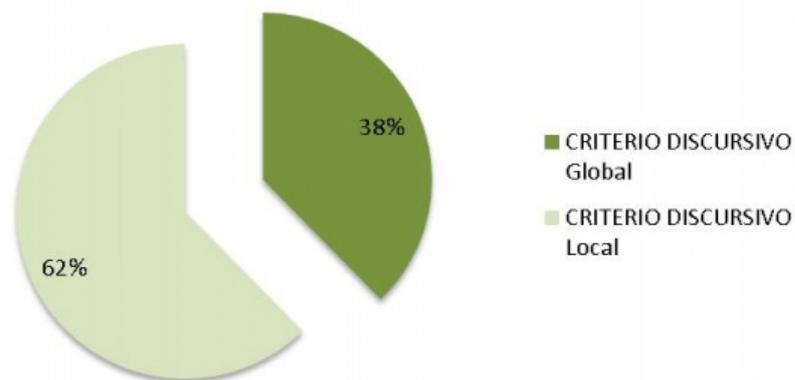


GRÁFICO 6. Porcentaje errores según la extensión de unidades afectadas: 1-Global, 2-Local

Interpretamos estos porcentajes como un dato que reafirma el hecho de que nuestros informantes se sitúan en un nivel avanzado de competencia de uso de la lengua española y por ello la mayoría de los errores cometidos afectan tan solo a unidades singulares del discurso, que no imposibilitan ni interfieren gravemente en la comunicación ni en la interacción con hablantes que tienen la lengua española como L1. Sin embargo, compartimos con Greco (2006) y Di Girolamo (2015) la opinión de que esto puede ser debido a la proximidad entre las dos lenguas estudiadas, (catalán y español) pero, como estos autores, coincidimos en que esta facilidad comunicativa puede redundar en un mayor riesgo de fosilización de los errores producidos porque los hablantes de EL2 no perciben la necesidad de corregir algunos de sus errores.

5. CONCLUSIONES

Esto nos permite concluir que los errores cometidos por los sujetos que tienen español como segunda lengua (A:EL2) afectan sensiblemente a la estructura de la lengua, es decir, a aquellos niveles en los que la gramática entra en juego como elemento fundamental para la construcción del mensaje. Los errores de calco sintáctico son en este grupo los más numerosos. Es reseñable el hecho de que las alteraciones del sistema verbal se presenten en un porcentaje muy similar en

ambos grupos (A:19%, B:18%) lo cual nos lleva a concluir que esta es la categoría gramatical más afectada por las interferencias del catalán en los hablantes de español como EL2 de nuestro estudio.

La presencia de un número mayor de errores de tipo global o sintagmático en los sujetos del grupo A:EL2 frente a los del grupo B:EL1 parece indicar que, si bien en ninguno de los dos grupos la comunicación con hablantes monolingües de EL1 se ve comprometida ni muy seriamente afectada, el grupo que considera el español como segunda lengua produce textos más distorsionados y con más errores de carácter discursivo. Interpretamos estos datos también como una prueba que reafirma el hecho de que los hablantes de EL2 en Cataluña como zona bilingüe se sitúan en un nivel avanzado de competencia de uso de la lengua española y por ello la mayoría de los errores cometidos afectan tan solo a unidades singulares del discurso (errores locales) en ambos grupos.

En respuesta a la última de nuestras preguntas de investigación y como resultado del análisis descriptivo de los errores seleccionados, concluimos que la ortografía, el sistema verbal y el sistema pronominal coinciden en manifestar errores cuya etiología radica, en parte, en el hecho de que en catalán estos niveles se estructuran de forma completamente distinta.

Siguiendo a Baralo (2004), consideramos que, puesto que nuestros sujetos presentan fuerte riesgo de fosilización, un estudio futuro de gran interés sería el que combinara el estudio longitudinal para identificar errores fosilizables, con la intervención didáctica para corregirlos y con nuevas propuestas curriculares.

Para finalizar, y partiendo de los resultados y las conclusiones de nuestro trabajo, consideramos que la enseñanza de determinados aspectos del español, como el sistema verbal o el pronominal por citar dos ejemplos, debería abordarse, en casos –como el de nuestro estudio– de hablantes bilingües, desde nuevos ángulos de visión que complementarían la tradicional enseñanza de la gramática únicamente como EL1.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badia i Margarit, A. M., (1969). *La Llengua dels Barcelonins: Resultats d'una enquesta sociològico-lingüística*. Vol. I. L'Enquesta. La llengua i els seus condicionaments, I. Barcelona: Edicions 62.
- Balbino de Amorim, A., (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco libros. (Cuadernos de didáctica del español ELE)
- Baralo, M., (2004). La interlengua del hablante no nativo, en Santos Gargallo, I., 2004. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) *Vademecum para formación de la del profesorado. Enseñar español segunda lengua/ lengua extranjera*. Madrid: SGEL
- Calvi, M.V., (1998). La gramática en la enseñanza de las lenguas afines. En *Actas del IX Congreso de ASELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm [Fecha de acceso 5 de noviembre de 2016]
- Casanovas, M., (1998). Cómo acercarse a la producción escrita de estudiantes universitarios bilingües: una primera tipología de errores. En *Lenguaje y textos*, 11-12. Universidade da Coruña. [En línea]. Disponible en <http://hdl.handle.net/2183/8056> [Fecha de acceso 5 de noviembre de 2016]
- Casanovas, M., (2005). *Español y catalán en contacto. La expresión deíctica en el castellano hablado en Lleida*. Aachen: Shaker Verlag (Biblioteca catalànica germànica, 3)
- Di Girolamo, M., (2015). *La experiencia en el aula ELE con estudiantes italianos: interferencias y transferencias*. Universidad de los Estudios de Nápoles La Oriental. [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0315.pdf [Fecha de acceso 5 de noviembre de 2016]
- Fernández, S., (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa
- Greco, S., (2006). *Lenguas afines*. redELE (red electrónica de didáctica español /lengua extranjera), nº 6. [En línea]. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_06Greco.pdf?documentId=0901e72b80df9f3f [Fecha de acceso 5 de noviembre de 2016]

- Interalia (Atienza, E.; Battaner, P.; Bel, A.; Borrás, L.; Díaz, L.; Hernández, C.; Hurtado, E.; López, C.; Martínez, R.; Torner, S.). (1998). Interferencias catalán-castellano en estudiantes universitarios bilingües en Barcelona (UPF). Dins: Orero, P. (ed.). *Actes del III Congrés Internacional sobre Traducció*. 1 ed. Bellaterra: Departament de Traducció i Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Interalia (Atienza, E.; Battaner, P.; Bel, A.; Borrás, L.; Díaz, L.; Hernández, C.; Hurtado, E.; López, C.; Martínez, R.; Torner, S.). (2000). 'Interferencias discursivas en hablantes bilingües catalán-castellano: uso oral y escrito' en Perera, J., (2000). *Les llengües a l'educació secundària. Las lenguas en educación secundaria*. ICE/ Horsori. Universitat de Barcelona.
- Moldovan, C.D., Sánchez-Casas, R., Demestre, J. and Ferré, P., (2012). Interference Effects as a Function of Semantic Similarity in the Translation Recognition Task in Bilinguals of Catalan and Spanish. *Psicologica*, 33(1). [en línea] Disponible en <http://www.uv.es/revispsi/articulos1.12/5MOLDOVAN.pdf> [Fecha de acceso 5 de noviembre de 2016]
- Payrató, L., (1985). *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona. Curial Edicions Catalanes.
- Vázquez, Graciela E., (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.
- Vila, M.R., (1996) (Universidad de Barcelona). Consideraciones acerca de la interferencia del catalán en el español de Barcelona. En *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*. Libros pórtico: Universidad de Valencia.

Diferencias significativas en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos de español y aprendientes eslovenos de ELE

Significative differences in the use of discourse markers between native speakers of Spanish and SFL Slovene learners

David Heredero Zorzo

Universidad de Liubliana (Eslovenia).

davidherederozorzo@gmail.com

Heredero Zorzo, D. (2016). Diferencias significativas en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos de español y aprendientes eslovenos de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 21.

RESUMEN

La retórica intercultural es una reciente evolución de la disciplina tradicionalmente conocida como retórica contrastiva que defiende que los aprendientes de lenguas extranjeras transfieren patrones retóricos de su lengua materna a la lengua meta. Su principal campo de investigación es la expresión escrita de este tipo de estudiantes. Así, son numerosos los estudios que se han centrado en el análisis de los marcadores discursivos empleados en ensayos escritos por estudiantes universitarios. En este trabajo se analizan las diferencias significativas aparecidas en el curso de una investigación sobre el uso de marcadores discursivos en un ensayo expositivo-argumentativo entre hablantes nativos de español y aprendientes eslovenos de español como lengua extranjera, con el fin de ofrecer posibles explicaciones a dichas divergencias, las cuales se presentaron en los marcadores discursivos de tipo causal y contraargumentativo.

Palabras clave: retórica intercultural, ELE, ensayo expositivo-argumentativo, marcadores discursivos, aprendientes eslovenos

ABSTRACT

Intercultural rhetoric is a recent evolution of the discipline traditionally known as contrastive rhetoric. It says that foreign language learners transfer rhetorical patterns from their mother tongue. Its main field of investigation is written expression of foreign language students. Thus, there are numerous studies that analyze the use of discourse markers in university students' essays. In this paper, we analyze the significative differences that came up during an investigation about the use of discourse markers in an argumentative-expositive essay written by native speakers of Spanish and Slovenian learners of Spanish as a foreign language. We do that in order to explain the differences that appeared in the case of causal and counter-argumentative discourse markers.

Keywords: intercultural rhetoric, SFL, argumentative-expositive essay, discourse markers, Slovenian learners

Fecha de recepción: 17/06/2016

Fecha de aprobación: 15/09/2016

1. INTRODUCCIÓN: LA RETÓRICA CONTRASTIVA/INTERCULTURAL

En el 2016 se han cumplido cincuenta años del nacimiento de la disciplina tradicionalmente conocida como retórica contrastiva. Ésta surgió con la publicación de un artículo de Kaplan (1966) en el que se contrastaba la escritura de ensayos en inglés como segunda lengua por parte de estudiantes universitarios procedentes de diferentes culturas y se llegaba a la conclusión de que estos transferían patrones retóricos de su lengua materna a la lengua meta. La aparición de este trabajo dio lugar a un fuerte debate dentro de la lingüística aplicada, lo que permitió al campo desarrollarse en las siguientes décadas.

Así, en los años 70 y 80 se establecieron las bases investigadoras de la retórica contrastiva, que desde sus orígenes se centró en el análisis de la expresión escrita, y más concretamente en la producción de ensayos por estudiantes de universidad. Los primeros trabajos, como el del propio Kaplan (1966), empleaban para su estudio textos correspondientes al género del ensayo expositivo. En los años posteriores se continuó por esta senda, añadiéndose posteriormente otros tipos de ensayo, como el argumentativo. Ejemplo de esto es el trabajo de Connor (1987), el cual además sirvió para iniciar el proceso de establecimiento de una metodología más seria.

Estos avances, acompañados de las fuertes críticas que se han vertido siempre contra la disciplina, ayudaron al desarrollo de la misma, consiguiendo uno de sus principales hitos con la publicación de Connor (1996), una monografía en la cual se trataba la historia de la disciplina y sus bases teóricas, así como se establecía definitivamente la metodología de investigación de la retórica contrastiva. Esta autora definía el campo como un área que identificaba problemas en la composición escrita y los explicaba con base en las estrategias retóricas de la lengua materna de los aprendientes de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

La publicación de este libro no acalló las críticas, lo que terminó por llevar a Connor (2004) a proponer una nueva nomenclatura para la disciplina bajo el nombre de retórica intercultural. Esta profunda reconceptualización fue tomando forma en los años siguientes, en los trabajos de Connor, Nagelhout y Rozycki (2008) y Connor (2011). En este último trabajo, que supone una nueva monografía, dedicada en este caso a la retórica intercultural, la autora define el nuevo término como *the study of written discourse between and among individuals with different cultural backgrounds* (Connor 2011: 2)¹. El cambio se justifica en el hecho de que las investigaciones actuales bajo esta óptica prestan una mayor atención a aquellos aspectos por los que han sido criticados con anterioridad, es decir, se observa más profundamente el contexto en el que se crean los textos, lo que incluye factores culturales, sociales y educativos. Además, también se tienen en cuenta tanto la singularidad del escritor como las diferentes culturas (grandes y pequeñas) presentes en la composición escrita y el proceso de negociación y acomodación que se da en toda comunicación intercultural. La nueva nomenclatura de retórica intercultural parece empezar a asentarse, si bien aún se pueden encontrar trabajos que se decantan por el concepto más difundido de retórica contrastiva. Por lo tanto, todavía se necesitan más estudios y tiempo para considerar el nuevo término como plenamente establecido.

Ya hemos mencionado que el análisis de ensayos universitarios ha sido el género más tratado en las investigaciones de retórica contrastiva/intercultural. Si bien es cierto que en las últimas décadas el espectro de textos se ha expandido mucho, especialmente con un nuevo foco centrado en los textos académicos, como por ejemplo en Martín Martín (2005), se siguen llevando a cabo numerosos trabajos que analizan la escritura de los estudiantes universitarios de diferentes culturas. Este análisis se ha centrado en diferentes aspectos, desde la estructura hasta determinados patrones retóricos, encontrando también en el estudio de los marcadores discursivos uno de sus principales centros de atención.

El objetivo de este artículo, una vez presentado un breve repaso del devenir de la retórica contrastiva/intercultural, es mostrar los resultados de nuestro estudio, el cual se ha basado en los presupuestos de esta disciplina para analizar el empleo de marcadores discursivos por parte de aprendientes universitarios de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) de origen esloveno en contraste con el realizado por hablantes nativos del mismo nivel de estudios en la producción de un texto de iguales características. Así, a continuación, presentamos estudios previos que analizaron el uso de marcadores discursivos o, en su defecto, de conectores o metatexto, tres conceptos que tratamos en el siguiente apartado. Finalmente, reflejamos los resultados de nuestra investigación, centrándonos en las diferencias significativas que arrojaron los resultados en lo relativo al uso de marcadores discursivos entre nativos y aprendientes eslovenos.

2. ESTUDIOS DE RETÓRICA CONTRASTIVA/INTERCULTURAL SIMILARES AL NUESTRO

Ya las dos primeras investigaciones realizadas en España siguiendo los presupuestos teóricos de la retórica contrastiva analizaron el empleo de metatexto, en ambos casos en textos del género de los artículos de investigación. La primera de ellas fue llevada a cabo por Valero-Garcés (1996), quien lo comparó en artículos de investigación de Economía escritos en inglés por nativos y autores de origen hispano. Los resultados mostraron que los escritores con el español como lengua materna utilizaban menos metatexto. No obstante, no podemos afirmar si las diferencias eran estadísticamente significativas, ya que no se menciona nada al respecto en el artículo original.

El otro trabajo al que nos referimos es el de Moreno (1997), autora que también basó su análisis en artículos de investigación de temas económicos, en este caso escritos en inglés y español. Su estudio se centró en el metatexto de tipo causal. Al contrario que en el estudio anterior, los resultados de este muestran cierta homogeneidad en el empleo de este tipo de metatexto, lo que la autora atribuye a la prevalencia de las características del género textual sobre las culturas de origen. Si bien es cierto que los autores de lengua inglesa presentaban un índice de uso ligeramente superior a los de lengua española, la autora refleja que no había diferencias significativas, excepto en dos subcategorías de metatexto causal de las siete analizadas. Estas eran el metatexto causal anafórico intrínseco realizado por un sustantivo, más empleado por los autores de lengua materna inglesa, y el metatexto causal anafórico extrínseco realizado por un verbo, categoría en la que dominan los autores de lengua materna española.

Trujillo Sáez (2001) investigó en profundidad en su tesis doctoral el uso de marcadores discursivos por parte de estudiantes universitarios nativos de español y de inglés. Ambos grupos produjeron textos de tipo argumentativo, expositivo y narrativo. Los resultados de la investigación mostraron que no había diferencias significativas en ninguna de las categorías, exceptuando el uso de los marcadores discursivos de tipo conjuntivo en el texto argumentativo, los cuales fueron empleados de manera más profusa entre los estudiantes españoles.

Por su parte, Deza Blanco (2007) analizó el uso de conectores en noticias de sucesos redactadas por periodistas españoles y aprendientes taiwaneses de ELE. Esta investigación supone una de las escasas realizadas bajo la óptica de la retórica contrastiva aplicada al ELE. Como era de prever, los resultados mostraron que los periodistas nativos utilizaban más los conectores, lo cual, en nuestra opinión, se podría deber a dos factores clave que no se respetaron en el diseño de la investigación, pues ni el grado de pericia ni la audiencia meta eran los mismos para ambos corpus. De todos modos, el autor especifica que las diferencias son significativas solamente en el caso de lo que él clasifica como marcadores discursivos para introducir puntos de vista.

Otra autora que realizó una investigación similar fue Lira Dias (2010), quien comparó el uso de conectores en cartas redactadas para el antiguo DELE Superior por parte de aprendientes brasileños de ELE y cartas en portugués escritas para una revista brasileña. A pesar de que su análisis se centra en otros aspectos más formales, como las inferencias que se establecen a partir de los conectores y las diferencias y similitudes en sus valores entre el español y el portugués, la autora también dedica una pequeña parte de su investigación a la cuantificación de su uso en los corpus recogidos. Lira Dias (2010) centró su atención en cuatro categorías de conectores: opositivos, causales, consecutivos y aditivos. En los resultados llama la atención que, aunque ligeramente, todas las categorías encontraron números superiores en los textos redactados en lengua extranjera. Lamentablemente, en el estudio no se ofrece análisis de significatividad al respecto.

Por lo que respecta a la lengua eslovena, también se han llevado a cabo investigaciones desde la retórica contrastiva en las que se analizaban conceptos como metatexto o conectores. El primer estudio de estas características fue implementado por Pisanski Peterlin (2005), quien investigó dos categorías metatextuales como son los avances y los repasos (*previews* y *reviews* en su nomenclatura inglesa) en artículos de investigación de Arqueología y Matemáticas tanto en lengua inglesa como eslovena. Los resultados corroboraron la hipótesis previa de que el metatexto tendría más presencia en los textos ingleses. En este caso tampoco disponemos de análisis de significatividad.

Otro de los pocos estudios de estas características realizados en Eslovenia fue hecho por Balažic Bulc (2005), quien comparó el empleo de conectores en la escritura académica de estudiantes universitarios croatas nativos y eslovenos que escribían en croata como lengua extranjera. Al analizar los resultados, la autora llegó a la conclusión de que los universitarios eslovenos que escriben en croata utilizan menos cantidad de conectores, especialmente en el caso de los tipos aditivos y causales. Una vez más, no se presenta análisis de significatividad en el trabajo.

3. MARCADORES DISCURSIVOS, CONECTORES Y METATEXTO

Llegados a este punto, consideramos necesario hacer algunas observaciones respecto a los conceptos de *marcador discursivo*, *conector* y *metatexto*, todos ellos presentes en alguna de las investigaciones presentadas más arriba y que tienen características comunes.

Por lo que respecta a *marcadores discursivos*, Martín Zorraquino y Montolío Durán (1998) afirman que “estamos lejos todavía de poder describir y explicar satisfactoriamente la totalidad de las unidades que se suelen incluir” (Martín Zorraquino y Montolío Durán 1998: 13) bajo su denominación. En parte, ello se debe a la gran cantidad de estudios dedicados en las últimas décadas a estas estructuras lingüísticas, lo que ha fomentado el progreso en su conocimiento, pero también ha dado lugar a una gran diversidad de términos para referirse a ellos, provocando confusión en ocasiones. De hecho, Montolío Durán (2001) utiliza indistintamente los conceptos *marcadores discursivos* y *conectores*. A este respecto Casado Velarde (1998) afirma que los *marcadores discursivos* forman una categoría más amplia de elementos que sirven para estructurar el discurso, siendo los *conectores* una subcategoría de ellos.

En cualquier caso, el análisis de la bibliografía existente parece otorgar cierta mayor difusión al concepto de *marcadores discursivos*. Y si bien los especialistas no coinciden en el nombre otorgado, sí muestran acuerdo en lo referente a su función, que es la de guiar al lector a la hora de procesar la información presente en el texto. Portolés (1998) los define así:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (26).

Trujillo Sáez (2001) añade que su utilización busca reducir el esfuerzo cognitivo que el lector debe realizar en la comprensión y que su uso es también una cuestión de estilo. Con esto coincide Montolío Durán (2001), quien aclara que el texto será más claro y mejor articulado cuando se haga un uso apropiado de los marcadores discursivos.

En cuanto al concepto de *metatexto*, para Pisanski Peterlin (2005) son unidades no formales empleadas con el fin de explicitar la organización del texto y facilitar así la comprensión a su receptor. En este sentido se pronuncia también Connor (1996) en relación con el concepto de *metadiscurso*, el cual sería equivalente a *metatexto*:

The term “metadiscourse” is used to refer to the linguistic material in texts that does not add anything to the propositional content but helps the reader to organize, interpret, and evaluate the information. [...] Metadiscourse enables the writer to show the reader how parts of the text are related as well as to express his or her own evaluation of the content and his or her attitude (94).²

De esta manera, se puede observar que las características del *metatexto* son prácticamente equivalentes a las de los *marcadores discursivos*, aunque su materialización en estructuras concretas presenta importantes diferencias y su uso se circunscribe al mundo académico anglosajón.

4. NUESTRA INVESTIGACIÓN: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN SUS RESULTADOS

En esta sección presentamos nuestra investigación, centrándonos especialmente en las diferencias significativas que aparecieron en sus resultados. El objetivo de nuestro estudio era establecer cuánto, cómo y por qué usan los marcadores discursivos los aprendientes eslovenos de ELE en comparación con hablantes nativos en el marco de la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo. La hipótesis previa era que los hablantes nativos utilizarían más marcadores discursivos que los aprendientes eslovenos, si bien las diferencias no serían significativas. Teniendo en cuenta los objetivos, se diseñó un estudio de descripción focalizada de carácter cuantitativo y cualitativo. Como tarea de escritura adaptamos a las necesidades de nuestra investigación la empleada por Trujillo Sáez (2001). Así, pedimos a los participantes que escribieran un ensayo expositivo-argumentativo de 300 palabras sobre la posición del español en el mundo como lengua mundial en relación con otros idiomas. Como variable independiente del estudio se entendía la lengua materna de los participantes, mientras que la variable dependiente sería el uso de los marcadores discursivos en el ensayo.

La muestra estuvo compuesta por dos corpus diferentes. En primer lugar, tenemos quince textos redactados por sendos hablantes nativos, estudiantes de la Facultad de las Artes y las Letras de la Universidad Nebrija de Madrid (España). De los quince, doce correspondían al segundo curso del Grado de Educación Primaria y tres al primer año de Lenguas Modernas, lo que supone 18 ó 19 años de edad. Debido a las necesidades del grupo, las producciones escritas se llevaron a cabo durante una sesión de clase de una hora y veinte minutos. Por otro lado, tenemos el corpus de textos redactados por aprendientes eslovenos de ELE, compuesto por quince estudiantes de tercer curso de Filología Hispánica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana (Eslovenia). Su edad se situaba en los 21 años. Su nivel de español fue establecido por una profesora experta de dicha institución, yendo desde el B2+ hasta el C2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. A diferencia de los estudiantes nativos, los eslovenos tuvieron dos semanas para realizar la tarea en casa, lo que, como veremos más adelante, pudo afectar a los resultados de la investigación.

Una vez recogida la muestra, se procedió a su análisis. Debemos hacer constar que, durante el recuento de marcadores discursivos, se contabilizaron todos los de las categorías seleccionadas, aunque presentaran errores morfológicos, sintácticos o pragmáticos. En nuestra parrilla de análisis de datos seleccionamos diez categorías de marcadores discursivos a partir de los trabajos de Casado Velarde (1998) y Montolío Durán (2001), por considerarlos los de mayor frecuencia de uso en la producción escrita de un ensayo expositivo-argumentativo. Estas categorías eran las siguientes: marcadores discursivos aditivos, causales, conclusivos, consecutivos, contraargumentativos, ejemplificadores, explicativos, organizadores de la información, reforzadores de la información y tematizadores.

Los datos recogidos fueron procesados con el programa informático PSPP. Los resultados mostraron un total de palabras en el corpus de hablantes nativos de 3.859, con 166 marcadores discursivos. Esto equivale a una media de 257,27 palabras y 11,07 marcadores discursivos por texto, con una desviación típica en estos últimos de 4,56. Por su parte, el corpus de aprendientes eslovenos arrojó un total de 5.105 palabras y 181 marcadores discursivos, lo que significa una media de 340 palabras y 12,07 marcadores discursivos por texto, con una desviación típica de 3,86 para ellos.

A partir de estos datos se puede apreciar que no se cumple la hipótesis previa, puesto que los universitarios eslovenos emplearon más marcadores discursivos que los españoles. Es muy probable que ello se deba a la importante diferencia en la longitud de los textos, lo que obviamente influye en la aparición de marcadores discursivos. Los aprendientes eslovenos de ELE realizaron textos claramente más largos, posiblemente debido a las circunstancias espaciales y temporales en las que hicieron las producciones escritas. Esta divergencia en el contexto de realización es una de las limitaciones de nuestro estudio y sería conveniente que fuera equivalente para toda la muestra en futuras investigaciones. En cualquier caso, si hipotéticamente aplicáramos la distribución de marcadores discursivos de nuestra muestra a teóricos textos de 300 palabras de media en ambos corpus, los resultados en lo referente a los marcadores discursivos serían de 12,90 para los hablantes nativos y 10,65 para los estudiantes eslovenos, lo que confirmaría nuestra hipótesis. Aun así, no podemos obviar los datos reales de la investigación. Además del diferente contexto de realización, otras posibles causas serían la mayor tradición de producción de ensayos en el sistema educativo esloveno, si bien sería necesario realizar investigaciones futuras al respecto para poder confirmar estos extremos. En cualquier caso, las diferencias en el uso total de marcadores discursivos no resultan significativas, tal y como preveía nuestra hipótesis. Para llegar a esta conclusión se aplicó a los datos recogidos una prueba T de Student de comparación de medias para muestras independientes, arrojando ésta un valor de 0.522.

A continuación, presentamos un gráfico en el que se puede observar la distribución de los marcadores discursivos empleados en ambos corpus para cada categoría seleccionada. El corpus de hablantes nativos se encuentra marcado con la etiqueta "Corpus ESP" y se sitúa a la izquierda, con el color rojo oscuro, mientras que el corpus de los aprendientes eslovenos de ELE recibe el nombre de "Corpus SLO" y se encuentra a la derecha, con el color rojo claro.

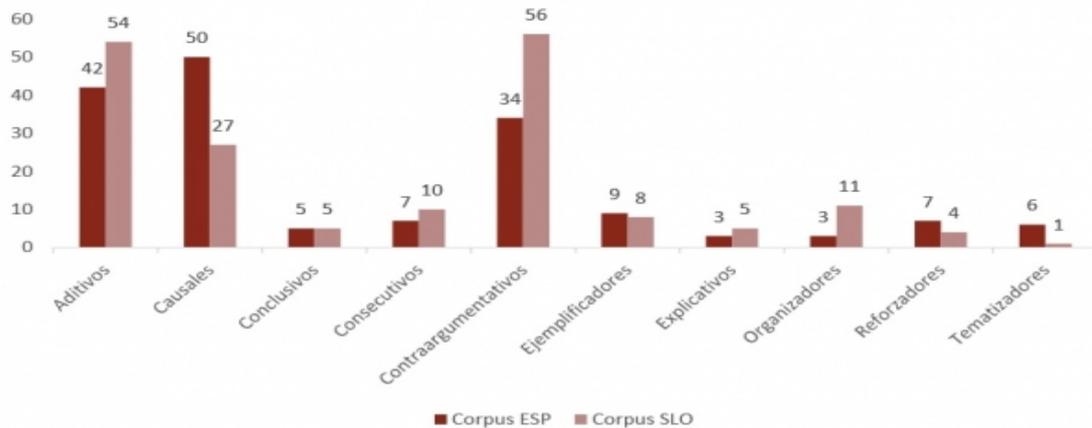


Gráfico 1. Tipo y número de marcadores discursivos empleados

En el gráfico 1 se puede observar que las mayores diferencias en la distribución de los diferentes marcadores discursivos se dieron en las categorías de los causales y los contraargumentativos. Estas dos categorías fueron las únicas que presentaron diferencias significativas y son en las que centraremos nuestro análisis.

Los marcadores discursivos causales que recogimos en nuestra parrilla de análisis de datos son los siguientes: *como*, *dado que*, *debido a*, *por*, *por ello*, *por eso*, *por esto*, *por lo que*, *porque*, *por razones de* y *ya que*. Una primera versión de la parrilla de datos no contenía algunos marcadores, que fueron añadidos posteriormente al aparecer en la muestra. Esto ocurrió con *como*, *debido a*, *por esto* y *por razones de*. Por el contrario, esa versión inicial contenía estructuras que pensábamos que aparecerían, pero fueron eliminadas al no tener presencia. Estos marcadores eran *por esa razón*, *pues* y *puesto que*. En el caso de *pues* y *puesto que* fueron incluidos en un primer momento porque aparecen recogidos entre los principales marcadores causales por Casado Velarde (1998), mientras que Montolío Durán (2001) incluye *por esa razón*. Esta autora también recogía el marcador *como*, pero nosotros consideramos que sería una estructura que no aparecería, por su mayor complejidad sintáctica. Finalmente, apareció en una ocasión en Corpus SLO y fue incluida en la parrilla de análisis de datos.

A continuación, presentamos el gráfico 2, en el que se refleja el uso de los marcadores discursivos causales en ambos corpus:

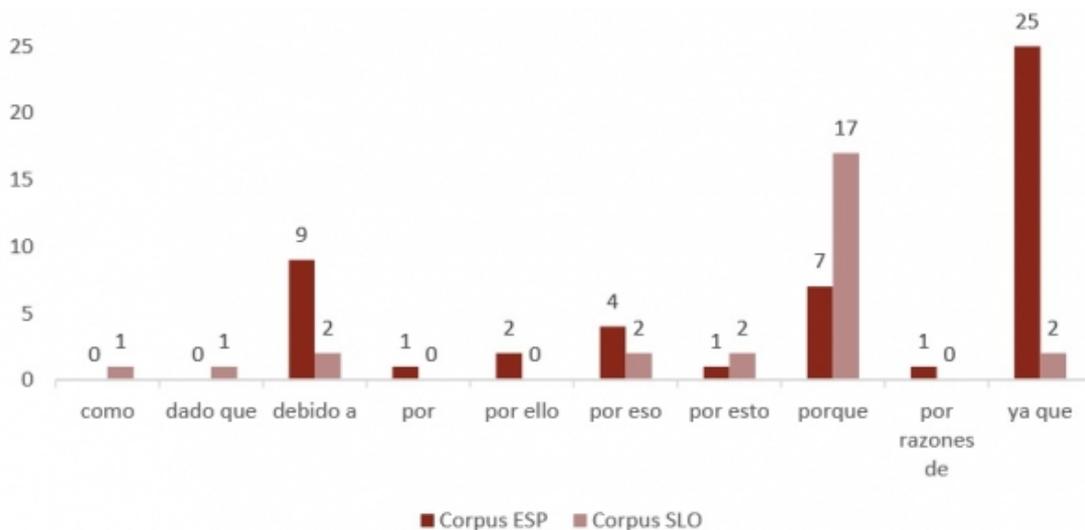


Gráfico 2. Uso de los marcadores discursivos causales

El número total de marcadores discursivos causales empleados en Corpus ESP fue de 50, por los 27 de Corpus SLO. A simple vista resulta obvio que se trata de una diferencia importante, con prácticamente el doble de estructuras a favor de los hablantes nativos. Si se observa la aparición de cada estructura de manera individual vemos que esa diferencia prácticamente se reduce al uso del marcador *ya que* por parte de los universitarios españoles, que lo utilizan en

25 ocasiones, por solo 2 de los aprendientes eslovenos. También hay ciertas diferencias en el uso de *debido a*, con 9 casos entre los nativos y 2 en los eslovenos, y de *porque*, con 7 y 17 presencias, respectivamente. El resto de estructuras presenta una distribución de características similares.

Debido a estas diferencias, la prueba T de Student arrojó un resultado de 0,036, y, en consecuencia, dio valor significativo. Llama poderosamente la atención la divergencia presente en el caso del marcador *ya que*. Obviamente, los nativos sienten una fuerte predilección por él, llevándoles en numerosas ocasiones a una sobreutilización, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo extraído de nuestro corpus, donde se resalta subrayada la estructura:

[1] deberíamos seguir aprendiendo nuestro propio idioma, ya que el día de mañana si nosotros no damos importancia podra desaparecer nuestra lengua materna, ya que si no prácticas un idioma, va a pasar que se te va ir olvidando.³

Por su parte, los eslovenos parecen decantarse por el uso de *porque* para ayudar a establecer este tipo de inferencia. Si restáramos todas las presencias de *ya que* en ambos corpus, los números de marcadores discursivos de ambas muestras serían idénticos. Aunque el uso de *ya que* por parte de los hablantes nativos no siempre sea el más adecuado, parece obvio que se debería realizar una acción pedagógica entre los aprendientes eslovenos de ELE para fomentar un uso mayor de esta estructura, así como de *debido a*.

El otro tipo de marcador discursivo que presentó diferencias significativas en los resultados fue el de tipo contraargumentativo. En nuestra parrilla de análisis de datos final reflejamos nueve de estas estructuras: *a pesar de*, *aun así*, *aunque*, *excepto*, *mientras (que)*, *no obstante*, *pero*, *sin embargo* y *sino (que)*. También en este caso había diferencias entre la parrilla inicial y su versión final. La primera de ellas presentaba un número mayor de estructuras, las cuales luego desaparecían al no tener presencia en la muestra. Este es el caso de *aun*, *con todo*, *de todas maneras*, *de todos modos*, *en cambio*, *en cualquier caso*, *pese a*, *por el contrario* y *si bien*. Al igual que con los marcadores discursivos causales, estas estructuras fueron incluidas en la parrilla en un primer momento al ser recogidas bien por Casado Velarde (1998), quien las calificaba como marcadores discursivos de oposición, bien por Montolío Durán (2001), que los encuadraba bajo la nomenclatura de conectores contraargumentativos. En el caso de los marcadores discursivos contraargumentativos la única estructura que se añadió a la versión original de la parrilla debido a su presencia en el corpus fue *excepto*.

En el gráfico 3 se puede observar la distribución de las estructuras contraargumentativas representadas en la muestra:

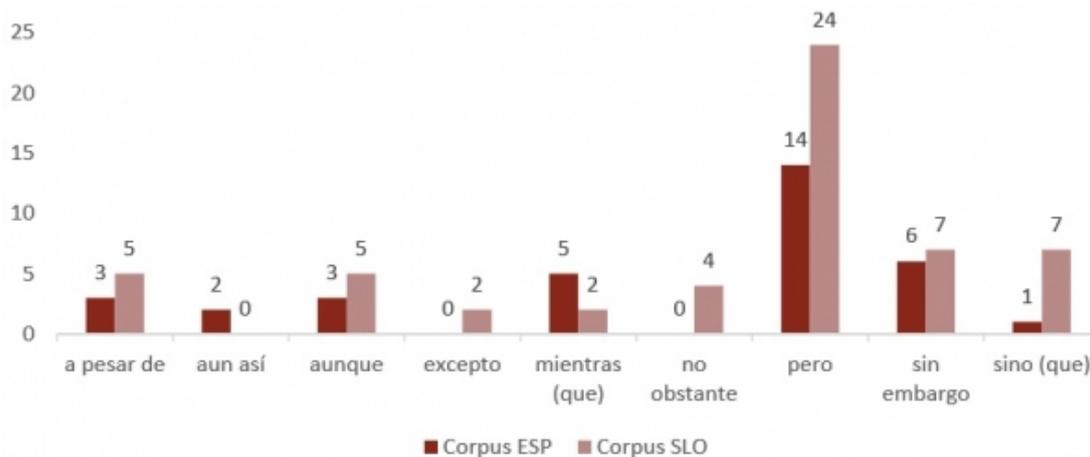


Gráfico 3. Uso de los marcadores discursivos contraargumentativos

El número total de marcadores discursivos contraargumentativos empleados por los hablantes nativos fue de 34, mientras que Corpus SLO presenta 56 casos. Si observamos cada estructura de manera independiente, vemos que tan solo *pero* y *sino (que)* presentan diferencias importantes a favor de los aprendientes eslovenos de ELE, con 14 y 24 casos y 1 y 7 presencias, respectivamente. El resto de estructuras presentan unos valores relativamente similares, salvo en el caso de *no obstante*, que no apareció en Corpus ESP y los universitarios de Eslovenia lo emplearon en 4 ocasiones.

A partir de estos datos, el resultado de la prueba T de Student fue de 0.033, dando lugar a diferencias significativas. Una posible explicación al mayor uso de los marcadores discursivos contraargumentativos por parte de los aprendientes eslovenos la encontraríamos en su mayor edad, lo que normalmente supone una mayor madurez intelectual, requisito importante para ser capaz de presentar diferentes argumentos en el discurso. Es posible que la mayor tradición de redacción de este tipo de textos en el sistema educativo esloveno que mencionábamos más arriba también haya influido en la aparición de estructuras contraargumentativas, que sirven para dotar de mayor calidad a la argumentación. Quizás también podría deberse a un estilo retórico de la cultura eslovena, correspondiente a un país pequeño con mayor capacidad de tener en cuenta diferentes puntos de vista, en contraposición con la cultura española, perteneciente a una sociedad con mayor presencia en el panorama mundial. En cualquier caso, estas posibilidades necesitarían de investigaciones futuras para poder ser confirmadas o descartadas.

Lo que sí podemos afirmar con seguridad es que la diferencia en el uso del marcador *sino* (*que*) se debe a que se trata de uno de los principales errores en ELE entre los aprendientes de origen esloveno, como se puede apreciar en un caso de nuestro propio corpus:

[2] Para concluir, quiero señalar que la posición del español en el mundo es muy alta, no solo por muchísimos nativohablantes pero también por los numerosos estudiantes en América y Europa.

Este error se debe a la transferencia negativa de la estructura equivalente en su lengua materna (*ampak*). Al suponer un problema habitual, se trata frecuentemente en la clase, de ahí que tenga una fuerte presencia en nuestro corpus, puesto que los aprendientes quieren reflejar que dominan la estructura. Finalmente, en el caso de los marcadores discursivos contraargumentativos no parece necesario una intervención pedagógica entre los aprendientes eslovenos de ELE, puesto que los utilizan en mayor número que los hablantes nativos y con gran pericia.

Una vez presentados los resultados de nuestra investigación, más concretamente las diferencias significativas presentes en ellos, podemos compararlos con los datos de los trabajos previos que hemos mencionado más arriba. Lamentablemente, como hemos visto, estas investigaciones no presentan análisis de significatividad en la mayoría de los casos. Solamente los trabajos de Moreno (1997), Trujillo Sáez (2001) y Deza Blanco (2007) lo hacían. Los tres tenían en común que las diferencias no eran significativas más que en un pequeño número de las categorías analizadas. Por tanto, podemos afirmar que nuestro estudio coincide con lo establecido por trabajos previos respecto a las diferencias significativas en el uso de marcadores discursivos en diferentes culturas, puesto que nuestra investigación solo presenta valores menores a 0.050 en la prueba T de Student en dos de las diez categorías analizadas. También coincide nuestra investigación con los resultados de la de Balažic Bulc (2005), quien, si bien no realizó análisis de significatividad, sí reflejó que los eslovenos escribiendo en croata utilizaron mucho menos los conectores causales que los hablantes nativos, tal y como ocurre en nuestro estudio.

5. CONCLUSIONES

Al comienzo de este trabajo hemos realizado un breve repaso a la trayectoria de la disciplina tradicionalmente conocida como retórica contrastiva y que en los últimos años ha mutado en retórica intercultural. Hemos visto cómo una de sus piedras angulares es el análisis de ensayos redactados por estudiantes universitarios en una lengua extranjera. En este contexto se sitúa nuestra investigación, la cual se centra más concretamente en el estudio de los marcadores discursivos empleados por estudiantes universitarios, tal y como habían hecho numerosas investigaciones previas, las cuales hemos reseñado.

Los resultados de nuestra investigación confirman los obtenidos por estos trabajos anteriores, puesto que apenas hay diferencias significativas en una pequeña parte de todas las categorías analizadas. En el caso concreto de nuestro trabajo, las diferencias significativas solo aparecen en dos de las diez categorías de marcadores discursivos seleccionadas: causales y contraargumentativos. Los marcadores discursivos causales son más empleados por los hablantes nativos, por lo que sería interesante una intervención pedagógica entre los aprendientes eslovenos de ELE. Por otro lado, los marcadores contraargumentativos presentan mayor utilización entre los universitarios de Eslovenia.

A partir de la observación de estos trabajos que analizan los marcadores discursivos (o, en su defecto, los conectores o el metatexto), queda patente que siempre hay alguna categoría que presenta diferencias significativas, lo que hace necesario que se realicen investigaciones futuras que se centren en encontrar las explicaciones a dichas diferencias. Consideramos necesario que las muestras en estos trabajos sean de un número más elevado que la presente en nuestra investigación, con el fin de que sean representativas. Por último, estimamos que, si lo que se pretende es analizar la causa de las diferencias significativas en el uso de marcadores discursivos, será necesario realizar investigaciones de tipo etnográfico.

1 "El estudio del discurso escrito entre individuos con diferentes culturas de origen". La traducción es nuestra.

2 "El término «metadiscurso» es usado para referirse al material lingüístico en los textos que no añade nada al contenido proposicional, sino que ayuda al lector a organizar, interpretar y evaluar la información. [...] El metadiscurso permite al escritor mostrar al lector cómo las partes del texto se relacionan, así como expresar su evaluación del contenido y su actitud". Comillas en el original. La traducción es nuestra.

3 Tanto en el ejemplo [1] como en el [2] se ha respetado la grafía del original, también en los casos de incorrección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balažic Bulc, T. (2005). Connectors in Students' Academic Writing in Two Closely Related Languages (on the Case of Slovene and Croatian Language). En: Universidad de Birmingham. *Proceedings from the Corpus Linguistic Conference Series Vol. 1-2*. Birmingham: Centre for corpus research.

<http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/corpus/conferencearchives/2005-journal/ContrastiveCorpusLinguistics/Connectorsinstudentsacademicwriting.doc>

Casado Velarde, M. (1998). Lingüística del texto y marcadores del discurso. En: Martín Zorraquino, M.A. y Montolío Durán, E., (eds.). *Los marcadores del discurso*. Teoría y análisis. Madrid: ArcoLibros, 55-70.

Connor, U. (1987). Argumentative Patterns in Student Essays: Cross-Cultural Differences. En: Connor, U. y Kaplan, R. B., (eds.). *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading: Addison-Wesley, 57-71.

Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Connor, U. (2004). Intercultural Rhetoric Research: Beyond Texts. *Journal of English for Academic Purposes*, 3: 291-304.

Connor, U. (2011). *Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*. Michigan: Universidad de Michigan.

Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. V. (eds.) (2008). *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Amsterdam: John Benjamins.

Deza Blanco, P. (2007). Los conectores en noticias de sucesos. Retórica contrastiva en textos de periodistas españoles y alumnos taiwaneses. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 30: 24-44.

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no30/deza.pdf>

Kaplan, R. B. (1966). Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning*, 16: 1-20.

Lira Dias, M. M. (2010). *Los conectores discursivos desde la retórica contrastiva: uso y contraste español-portugués*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/83132/1/DLE_LiraDiasMM_Losconectoresdiscursivos.pdf

Martín Martín, P. (2005). *The Rhetoric of the Abstract in English and Spanish scientific discourse. A Cross-Cultural Genre Analytic Approach*. Berna: Peter Lang.

Martín Zorraquino, M. A. y Montolío Durán, E. (eds.) (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: ArcoLibros.

Montolío Durán, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita. Contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Barcelona: Ariel.

Moreno, A. I. (1997). Genre Constraints Across Languages: Causal Metatext in Spanish and English Ras. *English for Specific Purposes*, 16 (3): 161-179.

Pisanski Peterlin, A. (2005). Text-Organising Metatext in Research Articles: an English-Slovene Contrastive Analysis. *English for Specific Purposes*, 24 (2): 307-319.

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Trujillo Sáez, F. (2001). *Retórica contrastiva y expresión escrita: evaluación y estudio de textos en inglés y español*. Granada: Universidad de Granada.

Valero-Garcés, C. (1996). Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economic Texts. *English for Specific Purposes*, 15 (4): 279-294.