

INTERFERENCIAS MORFOSINTÁCTICAS DEL FINÉS EN LAS PRODUCCIONES EN ESPAÑOL DE ESCOLARES BILINGÜES

Judith Ansó Ros
University of Turku

RESUMEN. En este artículo se analizan las principales interferencias morfosintácticas del finés en las producciones en español de escolares de dos tipos de enseñanza bilingüe: la escuela bilingüe y los cursos de mantenimiento de la lengua materna. La recolección de datos se efectuó en dos periodos distintos, separados por un tiempo de dos años. Los alumnos bilingües de primaria tienen una gran influencia de la lengua dominante, el finés, que se plasma en sus producciones lingüísticas, tanto orales como escritas. El análisis muestra que las principales interferencias morfosintácticas se centran en cuatro tipos distintos: errores de género, uso erróneo de preposiciones, uso erróneo de algunos verbos y del tiempo verbal y omisión de artículos. Los resultados muestran como el número de interferencias efectuadas por los escolares bilingües desciende a través del tiempo, y queda patente la relación inversamente proporcional entre el número de interferencias y competencia. Ello evidencia una adquisición incompleta de su lengua minoritaria.

Palabras clave. Interferencias; adquisición de la lengua; bilingüismo; finés-español; morfosintaxis; adquisición incompleta

ABSTRACT. The article analyses the main morphosyntactic interference of Finnish in the productions in Spanish of students of two types of bilingual education: bilingual school and mother tongue maintenance courses. The data collection took place in two different periods, separated by a period of two years. Bilingual students present a strong influence of the dominant language, Finnish, which is reflected in their linguistic productions, both oral and written. The analysis shows that the major morphosyntactic interferences are centred in four different types: gender errors, wrong use of prepositions, wrong use of some verbs and verbal time and omission of articles. The results show how the number of interferences carried out by bilingual schoolchildren decreases over time, revealing the inversely proportional relation between the number of interferences and competency, evidencing an incomplete acquisition of their minority language.

Keywords. Interferences; language acquisition; bilingualism; Finnish-Spanish; morphosyntax; incomplete acquisition

RESUM. En aquest article s'analitzen les principals interferències morfosintàctiques del finès a les produccions en espanyol d'escolars de dos tipus d'ensenyament bilingüe: l'escola bilingüe i els cursos de manteniment de la llengua materna. La recollida de dades es va efectuar en dos períodes diferents, separats per un espai de dos anys. Els alumnes bilingües de primària tenen una gran influència de la llengua dominant, el finès, que es plasma a les seves produccions lingüístiques, tant orals com escrites. L'anàlisi mostra que les principals interferències morfosintàctiques se centren en quatre tipus diferents: errors de gènere, ús erroni de preposicions, ús erroni d'alguns verbs i del temps verbal i omissió d'articles. Els resultats mostren com el nombre d'interferències efectuades per els escolars bilingües davallen a través del temps, i queda palesa la relació inversament proporcional entre el nombre d'interferències i competència. Aquest fet evidencia una adquisició incompleta de la llengua minoritària.

Paraules clau. Interferències; adquisició de la llengua; bilingüisme; finès-espanyol; morfosintaxi; adquisició incompleta.

© Judith Ansó Ros. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 2017, 6 / 1. pp. 261-285.
<http://dx.doi.org/10.7557/1.6.1.4087>

This is an Open Access Article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.



1. Introducción

Hoy en día el bilingüismo, así como el multilingüismo, es más una norma que una excepción en la sociedad, y más en la sociedad finlandesa. En este contexto, los padres apuestan cada vez más por una enseñanza bilingüe y, en consecuencia, el ministerio de educación, con una larga experiencia en este campo, recoge la demanda existente ampliando este tipo de enseñanza formal. El presente estudio se ha centrado en dos tipos de enseñanza reglada: la escuela bilingüe (EB) y los cursos de mantenimiento de la lengua materna (M). Concretamente, en la única escuela bilingüe finesa-española que hay en el país, la escuela de Käpylä en Helsinki y en los cursos de mantenimiento del español de la ciudad de Turku (Finlandia).¹ Contextualmente la lengua mayoritaria y la dominante es el finés, y la lengua minoritaria y la débil es el español.

Hay que mencionar las características lingüísticas del finés, ya que existe una gran distancia tipológica a la lengua española. Según Karlsson (1987) el finés es una lengua de las llamadas aglutinativas, perteneciente a la familia lingüística fino-úgrica, por lo cual ya existe una base diferencial de las lenguas indo-europeas. Se caracteriza por la adición de desinencias (morfemas trabados y sufijos), que forma unos 15 casos gramaticales. Estos casos, normalmente, se corresponden con las preposiciones o posposiciones en otras lenguas y se añaden a los sustantivos, adjetivos, verbos y a otras categorías gramaticales. Hay que resaltar otras características, como la ausencia de género y de artículos o la existencia de partículas enclíticas a final de palabra, entre otras (Karlsson 1987).

El objetivo de este estudio es averiguar diferentes interferencias morfosintácticas de la lengua dominante, el finés, en el aprendizaje de la lengua minoritaria, el español, en escolares bilingües (no antes estudiado). Para ello se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de interferencias morfosintácticas se dan mayoritariamente en las producciones en español de los escolares bilingües fineses-españoles?
2. ¿Los escolares bilingües usan procesos de simplificación en sus producciones en español?
3. ¿Existe una evolución cuantitativa a través del tiempo?
4. ¿Qué diferencias cuantitativas y evolutivas en la producción de interferencias existen entre los dos tipos de enseñanza bilingüe (escuela bilingüe/cursos de mantenimiento)?

Para obtener la información necesaria, para responder a las preguntas de investigación se pasaron tres tests distintos, dos escritos y el tercero oral, todos adaptados a la edad de los participantes. Los datos se han recogido en dos periodos diferentes, separados por un espacio temporal de casi dos años. Los participantes son alumnos de las enseñanzas antes nombradas, que en el momento de la recolección de datos tenían la misma edad (de 8 a 10 y de 10 a 12, respectivamente). El tema que es objeto de análisis en este artículo ha sido analizado partiendo de conceptos teóricos como la distancia lingüística (Ringbom 1976; Ellis 2003; Jarvis 2000; Klee & Linch 2009; Thomason 2010., etc.), marcación

¹ En Finlandia quien regula la educación primaria con una amplia potestad es el departamento de educación de la ciudad.

(Ringbom 1976; Klee & Linch 2009; Thomason 2010; Green 2011), adquisición incompleta (Halmari 2005; Heine y Kuteva 2005; Clyne 2010) y variación individual (Ringbom 1987; Thomason y Kaufman 1988; Ellis 2003) entre otros.

2. Bilingüismo e interferencias

Los alumnos que participan en este estudio se consideran *bilingües*, ya que tienen competencias en dos lenguas (Weinreich 1968: 1), o bien se desenvuelven en la vida cotidiana en dos o más de sus lenguas (Grosjean 2010: 3).

Cuando los alumnos bilingües estudiados utilizan sus lenguas, lo hacen en situaciones concretas (en el hogar, en la escuela, etc.). El grado de uso es muy diverso y se produce un desequilibrio entre sus lenguas (Haugen 1953; Siguán 2001; Halmari 2005; Winford 2003), de modo que el bilingüe no es igual en sus competencias lingüísticas (Aronin & Singleton 2012: 31). En este sentido, muchos autores apoyan la teoría de que no hay *bilingües equilibrados*, y que estos no usan sus lenguas frecuentemente por igual (Meisel 2006; Grosjean 2010). Suele haber una lengua principal o dominante (Siguán 2001: 154), también llamada L1, y una secundaria, llamada L2, la cual se muestra más débil (Klee & Linch 2009: 19; Montrul 2012: 4). En este sentido hay que distinguir entre la L1 y la L2, no solo en concepto de uso sino según el tiempo de su adquisición (cfr. Romaine 1995), de este modo que la L1 es la lengua materna y la L2 es la lengua aprendida adicionalmente a la L1. Por ejemplo, Meisel (1994: 414) solo considera como L1 la lengua aprendida antes de los tres años y la L2 después de esa edad. En este sentido, en el presente estudio existe una gran variedad al respecto, desde niños cuya L1 es el finés y cuya L2 el español, al caso contrario, incluso niños que se pueden clasificar como bilingües simultáneos, de modo que se pueden considerar sus lenguas como dos L1.

El hecho de usar dos o más lenguas en la vida diaria, es decir, el uso bilingüe, comporta la influencia de una lengua sobre la otra, lo cual produce procesos de *transferencia* entre la L1 y la L2, en ambas direcciones (Cook 1992; Jarvis 2000). Hay que decir que la L1 es un elemento cognitivo importante en la lengua meta (Corder 1994), mientras que en las etapas iniciales de adquisición se tiende a replicar más el modelo de la L1 (Heine y Kuteva 2005: 116). Cabe añadir que el contexto social tiene un papel importante: el grupo minoritario tienen más posibilidades de adquirir rasgos del grupo dominante (Thomason 2011: 67) y cuanto más intensidad de contacto haya, más posibilidad de que se produzcan transferencias entre las dos lenguas (Ellis 1995), las cuales pueden ser tanto *transferencias positivas*² como *transferencias negativas*³ (Winford 2003; Appel y Muysken 2005).

Dicho proceso provoca la aparición de rasgos de una lengua en la producción de la otra; en este caso de estudio, de la lengua dominante a la débil, lo cual da lugar a las *interferencias*. Hay que precisar que en un contexto bilingüe donde una lengua es más débil se dan más interferencias, lo cual da como resultado patrones de la lengua dominante en la más débil (Muysken 2013).

² Consecuencias de la influencia de una lengua que ayuda al éxito en el aprendizaje de la lengua meta.

³ Los errores cometidos en una lengua por influencia de otra.

Weinreich (1968: 1) define *interferencias* como desviaciones de la norma,⁴ mientras que Romaine lo define como el resultado producido por una persona bilingüe al usar más de una lengua en sus interacciones cotidianas⁵ (1995: 51, traducción propia). Berniak, Mougeon y Valois (1984: 93) lo definen como la introducción de formas o normas nuevas en una lengua bajo la influencia de otra, en la cual ya existen dichas formas. El término ‘interferencia’ tiene carácter general (Romaine 1995: 70), pero existen otros términos que cubren todos los tipos de influencia de una lengua sobre otra, tales como *cambios inducidos por el contacto* o *influencias interlingüísticas*, al igual que *transferencia* (Winford 2003), aunque no todos los autores los utilizan como sinónimos –por eso la existencia de un debate acerca del término empleado.

Las connotaciones negativas que implica la palabra ‘interferencia’, que se asocia a errores (Ringbom 1987; Odlin 1989; Romaine 1995; Matras 2010; Palausto et al. 2014), han provocado una discusión acerca del término empleado. De este modo, Clyne (1967: 19; 2003: 76) usa el término *transferencia* ‘*transference*’⁶ y lo distingue de ‘*transfer*’, el cual sí refiere a casos de transferencia. Lado (1957: 58-59) ya habló de *transfer* cuando se transfieren estructuras gramaticales de la lengua materna a la lengua meta. Romaine (1995), Ellis (2003) y Odlin (1989) también utilizan ese término. Dentro el campo de la adquisición de la L2, Winford (2003: 210) habla de *transferir* ‘*transfer*’ como un concepto dentro del cual estarían todos los tipos de influencia de la L1, aunque él utiliza el término *influencia de la L1* ‘*L1 influence*’ y lo define como las características que los estudiantes introducen dentro de su versión desarrollada de su L2 o de su interlingua (ibíd. traducción propia). Jarvis (2000: 250) lo matiza como cualquier ejemplo estadísticamente significativo que tenga relación entre algunas características de las producciones de los aprendices en la lengua meta y su L1. Por tanto, este último autor habla de este fenómeno como *influencias lingüísticas* y añade otras nominaciones como *cambios inducidos por el contacto* ‘*contact-induced changes*’, o bien, *influencia interlingüística* ‘*cross linguistic influence*’, los cuales cubren todo tipo de influencias (op. cit., 12). Algunos autores se inclinan por usar este último término, como Sharwood-Smith y Kellerman (1986), Kellerman (1987), Odlin (1989), Jarvis y Odlin (2000), Meisel (2006) y Jarvis y Pavéenlo (2008), o bien *influencia de la L1*, como Jarvis (2000).

En general, todos estos autores hablan de cómo una lengua influye en la producción de la otra y causa fenómenos de interferencia/transferencia lingüística. En este estudio se utilizará ‘transferencia’ al hablar de la introducción de normas o rasgos de la lengua dominante e ‘interferencia’ como el resultado hallado, que provoca, en última instancia, un error en la lengua receptora.

⁴ “Deviations from the norm of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language” (Weinreich 1968:1)

⁵ ”Product of bilingual individual’s use of more than one language in everyday interaction” (Romaine, 1995:51)

⁶ Clyne define *transferencia* como la toma de elementos, rasgos y normas de otra lengua (Clyne 1967:19)

2.1. Factores a tener en cuenta en las interferencias

Hay que tener en cuenta diversos factores en la producción o en la restricción de las interferencias. Éstos son tanto de naturaleza lingüística como extralingüística (Ellis 2008: 379).

Dentro de los factores extralingüísticos, cabe destacar algunos como el sociolingüístico –en este estudio, el *contexto escolar*. Hay que tener en cuenta el proceso de enseñanza y adquisición, y en este caso, especialmente en niños. El contexto de aprendizaje de una lengua ya es de por sí un área con muchas influencias interlingüísticas (Meisel 2006) y, por consecuencia, de interferencias que suelen detectarse y son eliminadas (Weinreich 1968). Hay que puntualizar que la enseñanza formal es un contexto que no alienta el cambio de código, ni interferencias; es un contexto focalizado, en el cual la norma es requerida y existe un control sobre los fenómenos de contacto (Odlin, 1990; Duran 1994; Heine y Kuteva, 2005).

A pesar de lo dicho, hay mucha *variación individual* dentro del contexto escolar bilingüe, lo cual da notables diferencias entre los participantes (Odlin 2012; Mutta 2014). En otras palabras, el conocimiento o *competencia* que poseen las personas bilingües de sus lenguas difiere mucho de unos a otros. Cabe añadir que el hablante bilingüe es el que posee su propio conocimiento, su propia versión de la lengua, a la vez que tiene su propio compartimiento y habilidad lingüística (Duran 1994; Heine y Kuteva 2005; Muysken 2010; Grosjean 2010). Resumiendo, cada hablante posee su propia competencia de la lengua. Por la razón antes nombrada, hay que tener en cuenta las *características individuales* del hablante, como un factor en el proceso de transferencia (Ringbom 1987; Thomason & Kaufman 1988; Ellis 2003). Hay que detallar que la transferencia es una cuestión individual, es decir, en este caso del niño, no de la lengua en sí (Kellerman 1987).

Romaine (1995: 125), hablando de la *competencia bilingüe*,⁷ distingue diferente tipo de competencia y grado de fluidez en las dos lenguas de la persona bilingüe. De esta forma, la falta de competencia en una de las lenguas del bilingüe es compensada por transferencias, tanto positivas como negativas de su otra lengua. La relación entre nivel de competencia e interferencias es directamente inversa, es decir, a más competencia menos errores por interferencia (Bedore et al. 2012, Peña et al. 2012, Summers et al. 2012, Muysken 2013, Mutta 2014).

Al hablar de niños y estar inmersos en el proceso de adquisición de una lengua, hay que tener en cuenta el factor del *desarrollo en la adquisición*, ya que su aprendizaje está en evolución. Por eso los niños no tienen todavía adquirido el conocimiento gramatical (Ringbom 1987; Meisel 2006). Por tanto, hay que hablar de un *aprendizaje incompleto* o *imperfecto* ‘imperfet/ incomplet learning’ (Halmari 2005; Heine y Kuteva 2000; Clyne 2010), el cual se caracteriza por una simplificación, evitando o eliminando la morfología de la lengua meta (Meisel 1977, citado por Windfors 2003: 218), eliminando fonemas (Silva-Corvalan 1994: 6; Winford 2003: 218), y reduciendo léxico y estructuras entre otras (Montrul 2013: 211). Hay que añadir que el niño no es consciente de la producción de errores, y es vulnerable a los cambios en las competencias de sus dos lenguas (Halmari 2005; Matras, 2012).

⁷ Según la definición de Chomsky, la competencia es el conocimiento que tiene el hablante o el oyente de su propia lengua (1965: 4).

En cuanto a los factores lingüísticos, cabe destacar la *marcación*. Entre diferentes definiciones, resaltaría la que denomina ‘marcado’ a alguna característica lingüística que es poco común, compleja o difícil en relación a otras que son más básicas (Winford 2003: 230). Hay que añadir que las normas periféricas, es decir, las no generales, son marcadas (Ellis 1995: 319).⁸ De esta forma, cuanto más marcada sea una estructura, norma, etc., de la L2, más transferencia de la L1 ocurrirá, ya que el niño selecciona las formas no marcadas (Romaine 1995: 225). En este sentido hay que añadir que el aprendizaje tiene que ver con la complejidad y esta causa que ocurran transferencias de la L1 a la L2 (Ringbom 1976; Klee & Linch 2009; Thomason 2010). Green (2011: 229) afirma que si las gramáticas en contacto son muy diferentes en cuanto a marcación, el aprendiz usa diferentes soluciones o estrategias como, por ejemplo, la transferencia.

Otro factor es la *distancia* lingüística entre las dos lenguas en contacto, como es el caso de las lenguas que ocupan este estudio. La distancia es un factor importante, puesto que si la distancia es grande, mayor es la influencia y la posibilidad de generar interferencias en su aprendizaje (Weinreich 1968; Ringbom 1976; Ellis 1995; Jarvis 2000; Odlin & Jarvis 2004; Klee & Linch 2009; Thomason 2010; Mutta 2014), o bien será más difícil su asequibilidad (Otwińska-Kasztelanica 2011: 13) y condicionará las estrategias lingüísticas que use el estudiante (Muysken 2013: 748).

El resultado de la influencia de la lengua dominante sobre la débil se pueden observar en diferentes áreas lingüísticas, tales como la morfología, la sintaxis, el sistema fonético y algunas áreas del vocabulario, que pueden ser afectados por las interferencias (Klett 2004; Winford 2003). Como resultado a dicha influencia se usan recursos de simplificación, omisión, replica, reducción, sobre-generalización o sustitución, entre otras (Fergusson 1982; Silva-Corvalan 1994; Duran 1999; Odlin y Jarvis 2004; Heine & Kuteva, 2005; Sijts 2005, citado por Muysken 2010: 211; Ellis 2008). Por ejemplo, Fergusson (1992: 59) distingue tres tipos de estrategias: simplificación del inventario, reducción de la extensión semántica o de la función lingüística, y eliminación de estructuras alternativas.

Ampliando el caso de *la simplificación*, hay que decir que con este recurso se reduce el léxico o las estructuras, llegando a omitir o eliminar la morfología de la lengua meta (Winford 2003: 218). Como ejemplos de simplificación Montrul (2013) habla de simplificación en el sistema flexional, mientras que Klee y Linch (2009) dan ejemplos en número y género y Ringbom (1987: 95) muestra como la omisión del artículo o de las preposiciones es un caso de simplificación, debido a que los estudiantes fineses lo ven como una redundancia. Cabe señalar que la simplificación ocurre en etapas tempranas o incipientes de la adquisición bilingüe (Meisel 2006). Según Montrul (2013), la exposición precoz no es suficiente y se encuentran más casos de simplificación en los niños que están expuestos a las dos lenguas desde el nacimiento, y si el contacto entre las dos lenguas es intenso (Silva-Corvalan 1994).

2.2. Casos de contacto con el finés y con el español

Primeramente, cabe decir que no hay estudios publicados de la influencia del finés en el español. Por esta razón se aportan casos de contacto, tanto del finés

⁸ Chomsky (1985) habla de ‘normas generales’ como normas no marcadas, mientras que las periféricas o infrecuentes son la marcadas.

como el español con otras lenguas, particularizando en el campo de las interferencias. En cuanto a estudios relacionados con casos de interferencias/ transferencias, dentro del marco finés, se encuentran casos entre el finés y el inglés, como Ringbom (1987, 2011), en cuyos estudios sobre estudiantes fineshablantes y suecohablantes de inglés, observa cómo los fineses producen más interferencias que los suecos en cuanto al uso de artículos y preposiciones, pues esas no existen en esa lengua. Sobre el mismo campo de estudio, estudiantes fineses y suecos hablantes de inglés, Odlin y Jarvis (2004) encuentran que los fineses usan más sobregeneralizaciones que los suecos hablantes. En un estudio similar, Jarvis y Odlin (2000) encuentran que los fineses omiten muchas más veces las preposiciones que los suecos, y llaman a esta estrategia ‘preposición cero’. También Odlin (2002), en otro estudio entre fineses y suecos, llama a la omisión del artículo ‘artículo cero’. Todos estos estudios se fundamentan en la distancia lingüística y en la marcación. También hay estudios sobre el finés y el ruso, donde se observan patrones fineses en las interferencias en el ruso (Leissö 2006).

En cuanto a la lengua española como *lengua de herencia*⁹ en contacto con el inglés, Restrepo et al. (2001) encuentran un gran número omisiones de artículos, así como casos de no concordancia en niños con problemas lingüísticos. Salazar (2007) halla, en más de la mitad de los casos, usos innovadores del verbo *estar* en el español de Nuevo México. También en EEUU hay estudios sobre la simplificación verbal, como por ejemplo en el futuro morfológico (Orozco 2007; Silva-Corvalan 94) o el pretérito perfecto (Zentella 1997), o desde un punto de vista más general en todo el sistema flexivo verbal. Dicha simplificación es más acentuada en los que están expuestos a las dos lenguas desde el nacimiento (Montrul 2007).

3. Contexto, datos y métodos

El corpus fue obtenido en dos contextos diferentes de enseñanza bilingüe: en la escuela bilingüe española-finesa de Käpylä en Helsinki, y en los cursos de mantenimiento de la lengua de la ciudad de Turku.

La escuela de Käpylä es una escuela elemental ‘peruskoulu’, donde se imparte primaria y secundaria. Es una escuela grande¹⁰ que posee diferentes líneas de enseñanza, una de las cuales es la línea bilingüe española-finesa. Dicha línea se imparte desde agosto del 2008 y en el 2014 solo tenía matriculados 49 alumnos.¹¹ Hay que puntualizar que en Finlandia se considera una escuela bilingüe ‘kaksikielinen koulu’ aquella que imparte una 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. Hay que comentar que esta enseñanza bilingüe es una opción dentro del plan de enseñanza nacional, aunque las plazas son limitadas.

El objetivo de la enseñanza bilingüe es que el alumno llegue a un bilingüismo funcional, es decir, que el niño se desarrolle en las dos lenguas por igual; en otras palabras, que pueda a llegar a manejar las dos lenguas en su vida cotidiana. Hay que aclarar que la situación sociolingüística del alumnado es muy va-

⁹ Montrul (2012: 2) define como lengua de herencia aquella hablada por los inmigrantes a sus hijos, de forma que éstos son bilingües en un contexto de lengua minoritaria.

¹⁰Según la página web en el año 2014 había 789 alumnos Käpylän peruskoulu/koulu esittely (1.9.2014) en <http://www.hel.fi/hki/kapyla/fi/Koulun+esittely>. 2.12.2014.

¹¹ Talvonen, Jukka, subdirector de la escuela de Käpylä, Helsinki, 13.11.2014.

riada: desde bilingües de herencia, a otros que se iniciaron en la guardería infantil, y hay por tanto diferentes niveles de competencia de la lengua española.

El acceso a esta línea escolar es mediante una prueba, la cual intenta evaluar los conocimientos lingüísticos requeridos. Hay que mencionar que según el modelo finés, los niños, al iniciar la escuela primaria, no tienen que saber ni leer ni escribir, de modo que las mencionadas pruebas escritas no son de lectoescritura, como habría que imaginar, sino que se componen básicamente de acciones de identificación, comprensión mediante imágenes y coloración.¹²

En cuanto a los cursos de mantenimiento de la lengua materna, en Finlandia se lleva a cabo desde los años setenta. Pasó de ser una enseñanza para los refugiados, a ser, en 1987, para todos los alumnos bilingües según un acuerdo del Ministerio de Educación. En 1992 esta enseñanza se incorporó al programa de educación por la ley de Enseñanza Básica (Latomaa 2007: 41). En la última década se ha desarrollado añadiendo en el 2004 los objetivos para los niños bilingües en las bases del Plan de Enseñanza Básica (Opetushallitus 2009: 6). De esta forma, el estado finés proporciona clases de mantenimiento de la lengua materna, como un derecho básico de la persona.

En la ciudad de Turku se enseñan, como mantenimiento de la lengua materna, 24 lenguas –una de ellas, la lengua española. En la primavera del 2015 había tres grupos de español: dos con niños de edad de primaria y uno con edades de secundaria. Se imparten a razón de dos horas de enseñanza básica a la semana. Particularmente en el caso de la lengua española, se imparte en horario extraescolar, ya que el alumnado procede de diversas escuelas.

La mayor parte del alumnado son bilingües de herencia, a la vez que equilibrados,¹³ pero también hay casos que con diferente grado de dominancia bilingüe del finés. Este hecho se debe a que para poder participar en las clases de manutención hay dos requisitos: que sea la lengua de la familia o bien que haya vivido en el extranjero y haya tenido aprendizaje en esa lengua. Estas razones incluyen un abanico muy amplio, cosa que provoca que los alumnos no estén en el curso que correspondería por su edad, sino en lo que les corresponde por su nivel de competencia lingüística.

3.1. Participantes y recolección de datos

Los participantes han sido alumnos de los dos tipos de enseñanza comentados ya anteriormente, los cuales cursaban segundo, tercero y cuarto en el curso 2012-2013. Todos los niños participantes tenían competencias lingüísticas tanto en español como en finés, de modo que se podían considerar bilingües.

Hay que mencionar que el contexto sociolingüístico de los participantes es muy variado, desde *bilingües tempranos* que poseen el español como *lengua de herencia* a *bilingües tardíos* que se iniciaron por motivos de desplazamiento familiar a países de habla hispana o bien a guarderías bilingües.¹⁴ Este hecho provoca que haya diferentes niveles de competencia de la lengua española. Cabe detallar que, aunque en Finlandia la enseñanza es gratuita y casi no existen

¹² Según Marc Cerdà, profesor de español de Käpylä. Cerdà, Marc, Helsinki. 14.12.2012

¹³ El concepto ‘bilingüe equilibrado’ fue dado por primera vez por Lambert (1959, citado por Siguán 2001: 45) que lo definió como aquel individuo que tiene competencia plena en las dos lenguas.

¹⁴ Cabe matizar que mientras en EB abundan los que se iniciaron en la guardería, en M son mayoritarios los hablantes de herencia.

escuelas privadas, los participantes pueden ser considerados como *bilingües de élite*, debido al nivel socio-económico de los padres.¹⁵

Los datos se recolectaron en dos fases distintas, separadas por un periodo de casi dos años. Mientras que en la primera fase (diciembre del 2012) participaron 30 alumnos (16 de la EB y 14 de M), en la segunda (noviembre del 2014) fueron un total de 25 (11 de EB y los mismos 14 de M). Hay que especificar que los alumnos de la escuela bilingüe fueron menos, debido a dos causas: el traslado de ciudad y el traslado a la línea educativa monolingüe finesa por falta de competencia bilingüe.

Hay que añadir que la realidad de EB limitó a estos grupos de alumnado, puesto que la línea bilingüe se inauguró en el curso 2008- 2009, hecho que determina que no hubiera alumnado en cursos más elevados. Por tanto, los alumnos participantes tenían una edad comprendida entre ocho y diez años en el momento que se pasaron los primeros tests, tanto los que procedían de EB como los de M.

3.2. Tests y proceso de codificación

Se pasaron tres tipos de tests, dos escritos y uno oral. Los tests escritos consistían en un cómic en español y un texto en finés, en ambos se tenía que narrar lo que acontecía en español. Ambos textos estaban adaptados a la edad. La prueba oral se basaba en una imagen que se tenía que describir o hablar sobre ella. Dicha prueba se realizó en parejas para que pudiera haber interacciones entre los participantes.

En total se obtuvieron 154 textos escritos y 22 interacciones, de modo que se alcanzó la cantidad de 15.064 palabras. Todo el material obtenido fue codificado según el año, el tipo de test, el lugar de procedencia, el curso y el número asignado al participante, y quedaron archivados, por ejemplo, con la siguiente nomenclatura 2014TK-4.1 (2014, texto, Käpylä, cuarto curso, alumno 1).

4. Análisis y discusión

El contexto escolar, en este caso de estudio bilingüe, es un marco focalizado, puesto que se requiere la norma y como consecuencia la corrección. También los maestros velan por separar las dos lenguas. A pesar de eso, es un espacio donde surgen las transferencias negativas o interferencias, producto del contacto de lenguas.

4.1. Algunos datos cuantitativos

Después del análisis de los tests efectuados se hallaron un total de 405 errores interferenciales. En la primera recogida de datos (2012-2013) fueron 173, mientras que en la segunda (2014) fueron un total 232 (ver tabla 1). Teniendo en cuenta que entre ambos periodos hubo un espacio de casi dos años, los participantes habían desarrollado sus competencias y sus textos eran más largos, y pasando de un total de 5092 palabras, en enero de 2013, a 9972 palabras en noviembre de 2014. Hay que detallar que en la recogida de datos de 2014, los participantes han avanzado dos cursos y sus producciones son más extensas, lo cual repercute en una mayor producción de interferencias. Por esta razón se ha analizado también según el porcentaje de palabras producidas. El porcentaje de

¹⁵ El 90% de los padres del alumnado participante tiene un alto nivel de estudios (universitario o similar).

interferencias por palabras producidas pasó de 3,4% a 2,3%, de modo que el porcentaje de interferencias ha descendido un 32,3 % en las producciones lingüísticas de los participantes bilingües. La tendencia a descender a través del tiempo, es decir, a mayor grado cursado, tienen una relación directa con la competencia (Odlin & Jarvis 2004: 125).

Tabla 1. Número total de interferencias halladas, según el tipo

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

El objeto de este estudio, como se ha detallado previamente, son las interferencias morfosintácticas, las cuales representan la mayoría hallada (65,18% del total) (cfr. Ansó Ros 2016 para las interferencias léxicas). Centrándonos en ellas, y teniendo en cuenta el punto de recogida -M o EB-, se observa también un descenso según el porcentaje por palabras producidas (ver tabla 2). El descenso en EB es mayor (43,7% vs. 29,6% en M); a pesar de que en los dos tipos de enseñanza se ha efectuado un descenso a través del tiempo, la diferencia no es significativa.¹⁶ Por tanto, el tipo de enseñanza no tiene una relación con el descenso en los errores interferenciales por influencia del finés.

Tabla 2. Total de interferencias halladas y porcentaje sobre las palabras producidas (I/p), según tipo de enseñanza

	M		EB		Total de la muestra	
	total	I/p	total	I/p	total	I/p
2013	50	2,7%	54	1,6%	104	2,04%
2014	131	1,9%	29	0,9%	160	1,6%

Detallando curso por curso, también se observa, en líneas generales, la tendencia descendente al analizarlo según el porcentaje por palabras producidas (ver tabla 3 y 4). Mientras que en el año 2013 la diferencia entre tipos de enseñanza es significativa,¹⁷ no ocurre lo mismo en la muestra del año 2014.¹⁸

Sorprende el aumento, tanto en números totales como en porcentaje según palabras producidas, que se da en los participantes de sexto curso, respecto a los de quinto (ver tabla 4). La causa de tal aumento se encuentra en la concentración de un gran número de interferencias en ciertos participantes: por ejemplo, el participante 2014TM-6.2 alberga cinco interferencias en un texto de 101 palabras, de modo que alberga un porcentaje alto (4,95%), así como el participante 2014TM-5.2, que alcanza un 8%. La variación individual es un factor a tener en cuenta (Ringbom 1987; Odlin 1989; Restrepo 2001; Mutta 2014).

¹⁶ En el test χ^2 , se han dado los siguientes resultados: $p=3,841$, $\chi^2=1,908$, $N=710$ (interferencias por 10.000 palabras), por tanto a un nivel significativo de 0,05 con un grado de libertad 1, el valor 1,908 es menor que 3,841, teniendo la hipótesis nula ningún efecto en este caso.

¹⁷ En el test χ^2 los resultados son: $p=5991$, $\chi^2=15,757$, $N=433$ (interferencia por 10.000 palabras).

¹⁸ En el test χ^2 los resultados son: $p=5991$, $\chi^2=3,441$, $N=283$ (interferencias por 10.000 palabras).

Tabla 3. Porcentaje de interferencias según año (2013), grado y tipo de enseñanza. Las interferencias (I) son mostradas en números totales, en la media por participante (I/P) y en el porcentaje según las palabras producidas (I/p). N=número de participantes

2013	M				EB			
	N	I	I/P	I/p	N	I	I/P	I/p
2°	8	35	4,3	1,9%	7	41	5,8	1,24%
3°	2	4	2	0,2%	4	8	2,6	0,24%
4°	4	11	2,7	0,6%	5	5	1	0,15%

Tabla 4. Porcentaje de interferencias según año (2014), grado y tipo de enseñanza. Las interferencias (I) son mostradas en números totales, en la media por participante (I/P) y en el porcentaje según las palabras producidas (I/p). N=número de participantes

2014	M				EB			
	N	I	I/P	I/p	N	I	I/P	I/p
4°	8	73	9,1	1,06%	5	17	3,4	0,54%
5°	2	25	12,5	0,36%	3	3	1	0,1%
6°	4	33	8,2	0,48%	3	9	3	0,29%

Otro factor a tener en cuenta en la subida numérica de las interferencias de los participantes de sexto curso es la complejidad con la que ya escriben, pues utilizan más tiempos verbales, conectores, preposiciones, pronombres clíticos y otros recursos. Al querer elaborar un texto más complejo, con construcciones nuevas, aparecen nuevos errores (Agustín Llach 2015: 122; Verspoor et al. 2012: 258); en este caso, acuden a más influencias de su lengua dominante, causando estas más errores de interferencia.

Otro aspecto a comentar es la diferencia numérica entre los dos centros de recogida de datos: aunque en ambos se observa un descenso, el porcentaje de interferencias halladas en la EB es menor que en M. La cantidad de horas de clase impartida (50% del horario escolar en español, frente dos horas semanales) tiene una clara incidencia en los resultados. Ahora bien, teniendo en cuenta el porcentaje de interferencia por palabras producidas, sigue siendo menor el porcentaje en EB. La diferencia de los dos contextos de enseñanza marca el gran descenso dado en EB. En ambos tipos de enseñanza la reducción es importante, aunque hay que tener en cuenta que a medida que los alumnos tienen más competencia, menor es el descenso numérico interferencial, puesto que el número total de interferencias es menor. Una vez más, el proceso de aprendizaje incide en la competencia y reduce los errores por influencia de la lengua dominante.

4.2. Principales interferencias morfosintácticas halladas

Después de cuantificar y clasificar las interferencias morfosintácticas halladas del finés en los textos producidos en español por los escolares bilingües, sobresalen, por el número encontrado, los errores interferenciales de género, los errores que tienen que ver con el modo verbal o el verbo en sí usado, los que tienen que ver con el uso u omisión de las preposiciones y, por último, la omisión del artículo (ver gráfico 1 y tabla 5).

Gráfico 1. Principales interferencias morfosintácticas encontradas según el porcentaje de palabras producidas

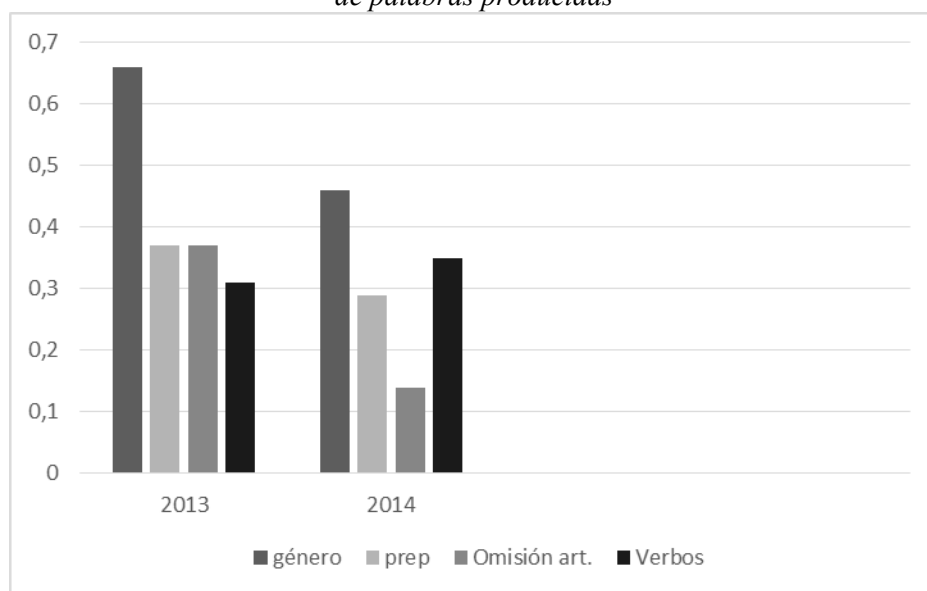


Tabla 5. Interferencias halladas según tipología y año en números totales

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

4.2.1. Errores de género

Los errores de género son los más abundantes en todo el material recogido. Se han extraído un total de 80 errores: 34 en el año 2013 y 46 en el 2014 (ver tabla 5). En la primera recogida de datos representan un 0,70% de las palabras producidas y en la segunda ha descendido a un 0,43%.

Es imposible saber con rotundidad si el error es de asignación de género en el sustantivo o de concordancia. Ambos errores pudieran tener una relación con la influencia del finés, puesto que dicha lengua se caracteriza, entre otras cosas, por la ausencia de género (Karlsson 1987: 13). En este caso, aunque existe una relación entre el error y el patrón finés, la falta de experiencia de los escolares en este terreno, ya que es una categoría gramatical nueva, hace difícil predecir que sea una influencia directa del finés. Hay que señalar que la asignación de género a los sustantivos es una cuestión marcada para los escolares fineses-españoles, y esto repercute en que es infrecuente, más complejo y difícil de aprender (Winford 2003: 231).

Los errores de género hallados se han subdividido en tres clases: de discordancia entre artículo y nombre, de discordancia entre nombre y adjetivo y entre el nombre y el pronombre usado para sustituirlo. Observando la tabla 6 sobresalen los errores en la concordancia entre el artículo y el nombre (ver ejemplo 1). Hay que mencionar que tal como se ha comentado anteriormente, el finés, a parte de la ausencia de género, también se caracteriza por la ausencia de artículos. Este aspecto hace que la complejidad por marcación aumente para los participantes, que, por ejemplo, usan formas no marcadas como el artículo masculino singular *el* (ver ejemplo 1). Hay que mencionar que este tipo de error dis-

minuye con el paso del tiempo, en este caso con el aumento de grado. En otras palabras, la competencia de los participantes ha aumentado.

Tabla 6. Errores totales entre artículo y nombre (*art+N*), nombre y adjetivo (*N+adj*) y entre nombre y pronombre (*N-pro*) por interferencia del finés en la concordancia en género.

	2013				2014		
	art+N	N+adj	pro-N		art+N	N+adj	pro-N
M 2°	18			M 4°	10	4	9
EB 2°	12	1		K 4°	5	3	1
M 3°				M 5°	2		2
EB 3°	2			K 5°			
M 4°				M 6°	2	2	5
EB 4°	1			K 6°	1		
Total	33	1		Total	20	9	17

Los casos de discordancia entre nombre y adjetivo, por un lado, y nombre y pronombre, por el otro, (ver ejemplos 2 y 3) aumentan entre las dos fechas de recogida de datos. Pasan de casi no aparecer en los datos de enero del 2013 a irrumpir con fuerza. La complejidad narrativa y descriptiva de los participantes ha evolucionado, y usan más variedad de tipos de palabras y partículas, como el uso de adjetivos y pronombres clíticos, que en segundo y tercer grado casi no eran usados.

- (1) (...) para *el cigüeña* en *el chimenea*
 (...) *PREP ART.DEF.M cigüeña-F.SG PREP ART.DEF.M chimenea-F.SG*
 (...) para *la cigüeña* en *la chimenea*

2013TM-2.2

- (2) (...) *dos personas enamorados* de España
 (...) *dos persona-F.PL ADJ.M.PL PREP España*
 (...) *dos personas enamoradas* de España

2013OK-2a

- (3) (...) *ve una gata* (...) *si lo*
 (...) *ver-PRS.3SG ART.IND.F.SG gata- F.SG (...) CONJ PRO.M.SG*
 (...) *ve una gata* (...) *si la*

pueden comprar
poder-PRS-3PL comprar
pueden comprar

2014TK-4.3

Comparando los dos puntos diferentes de recogida, el número es menor en EB (16 en el 2013 vs. 18 en M; 36 en EB en el 2014 vs. 10 en M). Observando el número de palabras producidas, la diferencia en el 2014 se ha reducido entre ambos tipos de enseñanza: un 0,52% errores interferenciales de género en M frente a 0,32% en EB.

Como se ha podido ver, los errores de género son mayoritarios, coincidiendo con Klee y Linch (2009). Hay que decir que este error tanto puede ocurrir por falta de experiencia como por influencia interlingüística. Hay autores que afir-

man que en el contacto de lenguas, si este es intenso, como el caso que nos ocupa, aparece la simplificación en el sistema flexional de la lengua más débil (Silva-Corvalan 1994: 6; Montrul 2007: 23), y concretamente en la no distinción del género (cfr. Klee & Linch 2009: 268; Sijs 2005: 186, citado por Muysken 2010: 21; Montrul 2007: 23). Hay que añadir que la réplica gramatical, en este caso el patrón finés de la no asignación de género, es un mecanismo de transferencia (Heine & Kuteva 2005; Matras 2012), y puede ser consecuencia de la distancia lingüística y la marcación, junto con la falta de competencia.

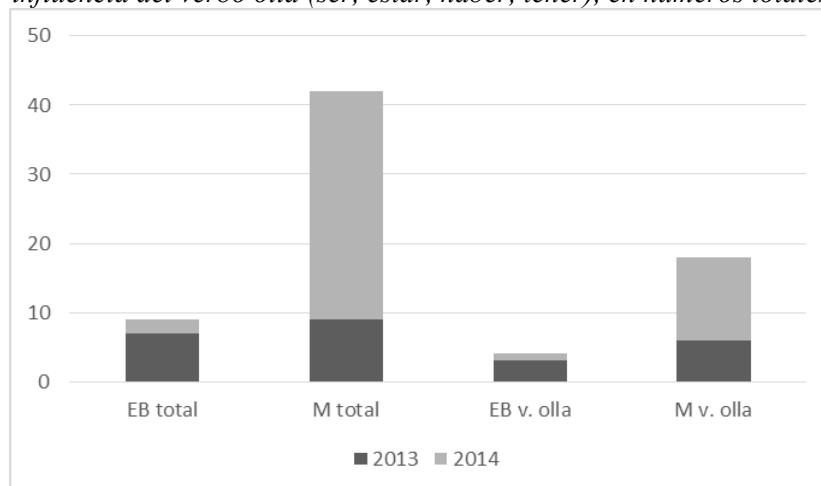
4.2.2. Uso erróneo de tiempos verbales y verbos

El uso erróneo de tiempos verbales y el uso de ciertos verbos por otros es el segundo caso más numeroso de errores morfosintácticos de interferencia del finés en las producciones en español. En total se han encontrado 51 casos.

Cabe resaltar que en la primera recogida de datos esta categoría interferencial se encontraba en tercer lugar y ha habido un leve aumento, pasando de 16 casos a 35 (0,31 % de errores verbales por palabras producidas en el 2013 a 0,35% en el 2014), lo cual provoca que en los datos del 2014 sea la segunda categoría. Si se desglosan los dos puntos de recogida, el aumento se concentra en M, mientras que en EB hay un descenso (ver gráfico 2). Hay que precisar que aunque en M en números totales se ve un fuerte aumento, en el porcentaje por palabras producidas hay un leve descenso: de 0,50% en el 2013 a 0,48% en el 2014.

Si analizamos los errores producidos por los escolares, sobresale el caso de los verbos *ser*, *estar*, *haber* y *tener*, que coinciden con un único verbo en finés, el verbo *olla*. Dicho verbo se usa tanto para el significado de los verbos *ser* y *estar*, como para verbo auxiliar *haber* y el verbo *tener* (Karlsson 1987: 66).¹⁹

Gráfico 2. Interferencias en el ámbito verbal en general y en el caso específico de influencia del verbo *olla* (*ser*, *estar*, *haber*, *tener*), en números totales



Los errores por utilizar incorrectamente los verbos que coinciden con el verbo *olla* son un total de 22 casos: 9 en la primera recogida y 13 en la segunda, lo cual supone un pequeño descenso según el porcentaje por palabra producida (0,17% en el 2013 vs. 0,13% en el 2014). Dichos errores se concentran básica-

¹⁹ En finés la estructura que conlleva el verbo *tener* es que al poseedor se le añade la desinencia del caso adhesivo *-lla*, seguido del verbo *olla* 'ser' en tercera persona del singular.

mente en M. A pesar de que en números totales ha aumentado (de 6 a 12), en el porcentaje por palabras producidas ha descendido un 48,4 % (de 0,33% en el 2013 al 0,17% en el 2014).

La mayor parte, 13 de 22, es decir, un 59%, han sido casos de utilizar el verbo *estar* por el *ser* (ver ejemplos 4 y 5), seguido por un 18,2% del uso del verbo *haber* por el *estar* (ver ejemplos 6 y 7). Detallar que el ejemplo (6) es un uso claro del verbo *haber* por el *estar*, mientras que el ejemplo (7) usa una perífrasis para reproducir la forma fina *oli tullossa*, ‘estaba viniendo’. En el mismo sentido el estudio de Salazar (2007: 345) encuentra un alto número de uso innovador del verbo *estar* en contacto con el inglés, un 53% de los casos, por lo que, en este caso, el presente estudio coincide.

(4)	(...)	la		cigüeña	que	<i>estaba</i>	llamada	
	(...)	<i>ART.DEF.F.SG</i>		<i>cigüeña-F.SG</i>	<i>PRO.REL</i>	<i>estar-IMP.3SG</i>	<i>llamar-PTCP</i>	
	(...)	la		cigüeña	que	era	llamada	
		Ñeña						
		Ñeña						
		Ñeña						2014CM-5.1
(5)	<i>Estoy</i>	un			rey.			
	<i>Estar-PRS.1SG</i>	<i>ART.IND.M.SG</i>			<i>rey-M.SG</i>			
	Soy	un			rey.			
								2013MT-2.5
(6)	Dorothy	<i>había</i>		en	la	puerta		
	<i>Dorothy</i>	<i>haber-IMP.3.SG</i>		<i>PREP</i>	<i>ART.DEF.F.SG</i>	<i>puerta-F.SG</i>		
	Dorothy	estaba		en	la	puerta		
								2013KC-3.1
(7)	(...)	lo	que	<i>había</i>	<i>a</i>	<i>venir</i>		
	(...)	<i>PRO.NEU</i>	<i>CONJ</i>	<i>haber-IMP.3SG</i>	<i>PREP</i>	<i>venir</i>		
	(...)	lo	que	estaba	viniendo			
								2014MT-4.7

Respecto a otros errores hallados, sobresale el caso del uso del presente por el pretérito (17,64 %). Este caso es un tipo de simplificación que le da al presente de indicativo un nuevo uso (Heine y Kuteva 2005: 44). Klee y Linck (2009: 269), hablando del español en contacto con otras lenguas, destacan la alta presencia del presente, tanto para acciones futuras o pasadas, al igual que Delgado Díaz y Ortiz López (2012: 175). Estos autores hallan, en niños bilingües hablantes de criollo haitiano y español, un 42% de uso del presente en vez del pretérito. A la vez, hay que nombrar a Larsen-Freeman y Long (1994: 99), que detallan que el presente es una forma no marcada frente al pasado, que sí lo es. En los casos hallados (ver ejemplo 8), se observa dicho error en unos determinados participantes, dando lugar a una gran variación individual (Ringbom 1987; Odlin 1989; Restrepo 2001; Mutta 2014), de forma que se puede afirmar que dichos participantes tienen una adquisición incompleta (Halmari 2005).

(8)	Dorothy	esperó		que	<i>va</i>	a	pasar	
	<i>Dorothy</i>	<i>esperar-INDF.3SG</i>		<i>CONJ</i>	<i>ir-PRS.3SG</i>	<i>PREP</i>	<i>pasar</i>	
	Dorothy	esperaba		lo que	iba	a	pasar	
								2014TM-5.2
(9)	(...)	fueron		ir	al		zoológico	

(...) *ser/ir-IND.3PL* *ir* *PREP+ART.M.SG* *zoológico-M.SG*
 (...) *habían ido/fueron* *al* *zoológico*
 2014C-6.2

Por último, cabe nombrar algunos casos de uso perifrástico en vez del uso correcto del pretérito indefinido (ver ejemplo 9). En el ejemplo mostrado se ha formado una semiperífrasis *fueron ir*, en vez del pretérito indefinido *fueron* o bien del pretérito pluscuamperfecto *habían ido*. En este último caso sería un calco parcial de dicho tiempo verbal finés *olivat mennyt*, pero simplificado con el uso del infinitivo (Delgado Díaz & Ortiz López 2012: 175), en vez del participio. Klee y Linch (2009: 269) hablan de una alta frecuencia en construcciones perifrásticas en producciones en español en contacto con el inglés, sobre todo en el uso progresivo.

Resumiendo el análisis de los errores interferenciales en los verbos y tiempos verbales, se evidencia la influencia del finés en el uso de los verbos *ser*, *estar*, *haber* y *tener*, es decir, lo que correspondería al verbo *olla* finés. También hay influencia de la lengua dominante, pero en menor grado, en el uso de los tiempos pretéritos y de los compuestos: estos sufren una simplificación y evidencian una vez más una adquisición incompleta, que siempre es menor según el paso de grado.

4.2.3. Errores en el uso de las preposiciones

Se han encontrado un total de 48 errores en el uso de las preposiciones: 19 en la primera recogida de datos (0,37 % de las palabras producidas) y 29 en la segunda (0,29% según las palabras producidas). Se han dividido los errores preposicionales en tres tipos: en el uso de una preposición errónea, en la omisión de la preposición y en la incorporación de una preposición en una construcción que no lleva dicha palabra. El error mayoritario es el uso de una preposición errónea en vez de la correcta, seguido por la omisión de la preposición (ver tabla 7).

Tabla 7. Errores totales en el uso de las preposiciones, diferenciados por cursos y lugar de recogida según preposición errónea, omisión o incorporación de una preposición.

2013				2014			
	P. errónea	Omisión	Incorporación		P. errónea	Omisión	Incorporación
M 2°	2	2	1	M 4°	2	4	2
EB2°	3	1	1	EB4°	1	1	1
M 3°	1		1	M 5°	3	2	1
EB3°	2	1	1	EB5°			
M 4°	3			M 6°	7	3	1
EB4°				EB6°			1
Total	11	4	4	Total	13	10	6

A través del tiempo y del grado, los escolares bilingües utilizan más preposiciones, haciendo que los textos sean más elaborados, pero este hecho conlleva a la aparición de más errores totales, aunque no por palabra producida, ya que los textos también son más extensos. Teniendo el porcentaje según las palabras producidas, en los dos lugares de recogida, ha habido un descenso de errores preposicionales (en M de 0,55% en el 2013 a 0,36% en el 2014 vs. en EB del

0,27% al 0,12%), aunque en M hay un porcentaje mayor que en EB. El tipo de enseñanza marca una diferencia, como se ha comentado anteriormente.

Si analizamos los subtipos de error preposicional, destaca el uso erróneo de una preposición; en otras palabras, se ha usado una preposición en vez de la correcta. Si observamos el ejemplo (10), se ha usado la preposición *a* en vez de *de*; en el ejemplo (11) se ha usado *de* en vez de *por*. En ambos ejemplos se ha producido un calco del finés: el primer caso es una traducción del verbo *kuulu* ‘pertener’, que siempre va precedido del caso ilativo, el cual se puede identificar en este caso con la preposición *a* (Karlsson 1987: 104-105). El segundo caso, el verbo ‘preguntar’ y ‘preguntar por’ *kysyä* siempre va con el caso elativo, cuya traducción literal se asocia con *de* (op. cit., 107). Hay que comentar que poseer diferente selección de las preposiciones son casos de simplificación para algunos autores (Jarvis & Odlin 2000; Muysken 2010) o de sobregeneralización (Odlin 2012).

- | | | | | | | | | | |
|------|-------|-----|---------|-------|------------|--------------|------------|------------|------------|
| (10) | (...) | no | forman | parte | <i>a</i> | la | categoría | (...) | |
| | (...) | NEG | formar- | parte | PREP | ART.DEF.F.SG | categoría- | (...) | |
| | | | PRS.3PL | | | | F.SG | | |
| | (...) | no | forman | parte | de | la | categoría | (...) | |
| | | | | | | | | 2014CM-4.3 | |
| (11) | (...) | su | papa | le | preguntó | <i>de</i> | la | chica | (...) |
| | (...) | POS | papa | PRO | preguntar- | PREP | ART.F.SG | chica- | (...) |
| | | | | | IND.3SG | | | F.SG | |
| | (...) | su | papa | le | preguntó | por | la | chica | (...) |
| | | | | | | | | | 2014TM-6.4 |

Los casos de omisión son los segundos más numerosos. Cabe comentar que dicho error descende hasta casi desaparecer en los últimos grados (ver tabla 7). Por tanto, se evidencia, otra vez, la adquisición incompleta. Como se puede observar en el ejemplo (12), la preposición *a* ha sido omitida simplificando el mensaje.

Hay que detallar que en la lengua española el uso de preposiciones llega a un 75% del tiempo. Dicho uso es un rasgo marcado, por lo que el niño selecciona opciones no marcadas (Romaine 1995: 225), como es el caso de la omisión de las preposiciones. En cambio, en finés las posposiciones, que añaden las terminaciones de caso (Ringbom 1987), son más comunes (aunque posee algunas preposiciones). El hecho de no usar la preposición, según Jarvis y Odlin (2000) es “un patrón de preposición cero” y éste es una forma de simplificación.²⁰ Asimismo, Ringbom (2011) también señala que el uso de las preposiciones es visto como una redundancia por los fineses y esto provoca su omisión.

- | | | | | | | | |
|------|------|--------------|----------|---------|---|--------------|------------|
| (12) | Y | la | ardia | suvio | Ø | un | arbol |
| | CONJ | ART.DEF.F.SG | ardilla- | subir- | Ø | ART.IND.M.SG | árbol-M.SG |
| | | | F.SG | IND.3SG | | | |

²⁰ “Although the use of a zero preposition is a form of linguistic simplification, its use by Finns also constitutes a form of transfer, given that the structural nature of the Finnish locative cases predisposes Finns to disregard preposed function words as relevant spatial markers.” (Jarvis & Odlin 2000:550)

	Y	la	ardilla	subió	a	un	árbol	
							2013KT2.4	
(13)	(...)	querían	a	ver	los	gusanos		
	(...)	<i>querer-</i>	<i>prep</i>	<i>ver</i>	<i>art.m.pl</i>	<i>gusanos-</i>		
		<i>IMP.3PL</i>				<i>m.pl</i>		
	(...)	querían		ver	los	gusanos		
							2014CM-4.6	

Por último, cabe resaltar el caso menos numeroso: la incorporación de una preposición en una construcción que no admite esta. El ejemplo (13) muestra la incorporación de la preposición *a*, cuando la construcción del verbo *querer* + infinitivo no admite tal preposición. Estos casos de incorporaciones nuevas no corresponden a calcos de la lengua dominante, sino a una descategorización de dichas preposiciones (Heine y Kuteva 2005: 15).

Después del análisis y discusión de los errores en el uso de las preposiciones, se podría considerar como una transferencia del finés en escolares bilingües, ya que replican el patrón de preposiciones cero del finés (Jarvis y Odlin 2000; Odlin 2012) o bien efectúan calcos de estructuras verbales con preposiciones. Aunque no todos los errores es una cuestión de transferencia también pueden dar nuevos valores a las preposiciones. Es constatable que el uso de las preposiciones conlleva una dificultad que hace que sea un campo de errores frecuentes de los bilingües fineses-españoles, al igual que en estudios de Ringbom (1987, 2001) o Jarvis y Odlin (2000) entre otros. Pero a pesar de lo comentado hay que decir que en ambos tipos de enseñanzas analizadas, y más en EB, se corrige su uso llegando a valores muy bajos, por lo que se puede afirmar que los errores interferenciales en el uso de las preposiciones son debidos a una adquisición incompleta (Halmari 2005), que se va subsanando con el aprendizaje.

4.2.4. Omisión del artículo

Se han encontrado un total de 33 casos de ausencia del artículo (ver tabla 8), el cual sufre un descenso a través del tiempo, tanto en números totales (de 19 a 14) como en el porcentaje por palabras producidas (de 0,37% a 0,14%). Se observa la concentración en los cursos más bajos. Mientras que en el 2013 hay más errores de este tipo en EB, en el 2014 hay más en M. Por tanto, hay una relación con el tipo de enseñanza en su reducción. Cabe resaltar que las omisiones se concentran en algunos participantes; por ejemplo el participante 2013K-2.6 concentra 4 omisiones, por lo que se observan diferencias individuales, al igual que el estudio de Restrepo et al. (2001) y el de Odlin (2012).

Tabla 8. Omisiones de los artículos en números totales según grado y tipo de enseñanza

2013		2014	
M 2°	1	M 4°	2
EB 2°	12	EB 4°	4
M 3°	1	M 5°	3
EB 3°	1	EB 5°	
M 4°	2	M 6°	4
EB 4°	2	EB 6°	1
Total	19	Total	14

La omisión de los artículos es muy frecuente en escolares de habla finesa como L1 en el aprendizaje de inglés (Jarvis 2002; Ringbom 1987, 2011; Odlin 2012), ya que los artículos son percibidos como una redundancia (Ringbom 1987: 95), hecho que también se observa en este estudio sobre las producciones en español de escolares bilingües. La omisión de los artículos, en cierto grado, se puede considerar una influencia del finés, ya que dicha lengua carece de artículos y la función de estos es a menudo expresada por el orden de las palabras (Karlsson 1987:13). Autores como Ringbom (1987, 2011), Jarvis (2002) y Odlin (2012) afirman que en el caso de estudiantes fineses de inglés, algunas clases de complejidad, como los artículos, son susceptibles de transferencia. Jarvis (2002: 416) va un poco más allá y, hablando de ‘artículos cero’, dice que frecuentemente la omisión es un poco intencional y es posiblemente una simplificación para evitar la redundancia. Hay que especificar que la mayoría son casos de omisión del artículo definido (18) (ver ejemplo 14). Se encuentran casos de omisión del artículo indefinido (10) (ver ejemplo 15) y acasos ambiguos en los cuales podrían haber encajado ambos tipos de artículos (5) (ver ejemplo 16).

- (14) (...) no se recordaba de Ø historia (...)
 (...) *NEG PRO.REFL recordar- PREP Ø historia-F- (...)*
IMP.3SG SG
 (...) no se acordaba de la historia (...)
 2014TM-6.3
- (15) (...) pero no ha encontrado Ø casa nueva.
 (...) *CONJ NEG encontrar-PRF-3SG Ø casa-F.SG ADJ-F.SG*
 (...) pero no ha encontrado una casa nueva
 2013CK-3.4
- (16) (...) estaba en Ø nido
 (...) *estar-IMP.3SG PREP Ø nido-M.SG*
 (...) estaba en un / el nido
 2013-CK-2.6

Hay que detallar que los artículos definidos son objeto de más errores (Restrepo 2001; Jarvis 2002; Heine & Kuteva 2005), ya que no se suele asociar el artículo definido a una referencia espacial o con el conocimiento contextualizado (Heine 2012: 133; Matras 2012: 27) y su significado es más complejo (Clark 1985: 729). Concretamente, el artículo *el* es el más difícil (Clark 1985: 729; Restrepo et al. 2001: 448), y el que más errores comporta. Por ejemplo, Barreña (1997) encuentra en su estudio que el 10% de los errores son artículos. En el presente estudio, solo la omisión de artículos supone el 9,8% de los errores. Cabe apuntar que algunos autores consideran la omisión de los artículos como un caso de simplificación (Jarvis 2002: 416; Heine & Kuteva 2005: 116; Muysken 2010: 21; Ringbom 2011: 20), ya que su uso es visto como un elemento redundante en sus composiciones.

A pesar de las evidencias demostradas de la dificultad del uso correcto de los artículos –debido en parte a que dicha categoría no existe en la lengua dominante–, los participantes mejoran con la edad, que coincide con un mayor grado de escolarización. El uso incorrecto de ciertas categorías es disuadido en contextos de educación formal (Heine y Kuteva 2005: 71), hecho que se constata en este estudio, que muestra una descendencia significativa.

5. Conclusiones

Al hablar de enseñanza bilingüe se piensa en una enseñanza donde los escolares manejan similarmente las dos lenguas –en otras palabras, un bilingüismo equilibrado. Este estudio muestra que los niños participantes, a pesar de ser bilingües, poseen una lengua dominante por el contexto social: el finés. Por tanto, en general se puede afirmar que predominan los bilingües asimétricos, de forma que la lengua finesa es comparable a su L1 y la española a su L2. Esta fuerte influencia de su L1 se evidencia en sus producciones lingüísticas en español, al transferir rasgos de esa lengua produciendo interferencias de diverso tipo.

Este estudio contribuye al campo de las influencias interlingüísticas en las lenguas en contacto, en este caso entre el finés y el español. Asimismo, contribuye a caracterizar el bilingüismo fino-español de niños escolarizados en programas bilingües en Finlandia, no antes estudiado. En este caso se ha querido dar luz a los errores morfosintácticos producidos por dichos participantes.

El análisis de los datos obtenidos en los tests en español demuestra que las interferencias morfosintácticas destacan cuantitativamente frente a otros tipos, tales como fonéticas y léxicas. Respondiendo a la primera pregunta de investigación, las principales interferencias morfosintácticas del finés halladas han sido: errores en género, usos incorrectos del tiempo verbal y de algunos verbos, en especial los verbos *ser*, *estar*, *haber* y *tener*, uso incorrecto de las preposiciones y omisión del artículo, cuya proporción numérica es relevante frente a otros tipos. Hay que recalcar que estos cuatro tipos hallados tienen una relación con la lengua finesa, sobre todo en la distancia lingüística y en la marcación.

Respecto a la segunda pregunta de investigación, los escolares fineses-españoles utilizan estrategias de simplificación, como se ha podido ver a lo largo del análisis de las cuatro interferencias mayoritarias. Los participantes han simplificado en algunos casos el género, haciendo que este no concuerde, principalmente entre el artículo y el sustantivo. También han simplificado la morfología verbal, utilizando ampliamente el presente en vez de otros tiempos y reduciendo el uso del verbo finés *olla* en su traducción al español. Las preposiciones han sido omitidas o se ha reducido su uso, así como los artículos, lo cual puede ser, como dice Jarvis (2002), un registro simplificado para evitar la redundancia que los escolares bilingües perciben como influencia de la lengua finesa, a pesar de perder significado semántico.

En referencia a la evolución sufrida a través del grado, el estudio muestra cómo ha habido una reducción cuantitativa, principalmente según el porcentaje de palabras producidas (del 2,04% al 1,6%). Con el tiempo, es decir, con el paso de grado, los participantes producen textos más extensos y complejos y este hecho hace que aparezcan más interferencias en números totales, pero no según el porcentaje citado. A la vez, hay que añadir que mientras que unos tipos y subtipos descienden cuantitativamente (por ejemplo, la omisión del artículo), aparecen otros nuevos subtipos como la concordancia entre pronombre clítico y sustantivo. Este hecho es debido al desarrollo de la complejidad narrativa comentada anteriormente. La evolución descendiente en la producción de errores interferenciales responde a la tercera pregunta de investigación.

Se han observado diferencias cuantitativas entre los dos tipos de enseñanza analizadas. Aunque en ambos puntos de recogida ha habido un descenso notorio, este no es estadísticamente significativo. Al analizar el descenso en los dos tipos de enseñanza según el año y a través del curso, el año 2013 muestra un

descenso significativo entre ambas, mientras que en el 2014, estadísticamente, no lo es. Por tanto, la diferencia en el contexto escolar incide en los primeros cursos sobre la producción de errores. En cuanto a la cuarta pregunta de investigación, se afirma el número menor de errores interferenciales en EB, tanto en números totales como en porcentaje por palabras producidas, aunque las diferencias con M no sean estadísticamente significativas.

En conclusión, en este estudio se ha comprobado el descenso de errores interferenciales en producciones en español, por influencia de la lengua dominante, el finés, a lo largo de un periodo de escolarización en programas bilingües. De esta forma se demuestra que hay una relación directa de a más competencia, menos interferencias. Por tanto, los escolares, de educación primaria, de diferente procedencia bilingüe y tipo de enseñanza muestran una adquisición incompleta, con una variación individual relevante ligada al contexto familiar y escolar. El papel de la educación bilingüe es primordial, ya que facilita el proceso de desarrollo de la lengua minoritaria, y en consecuencia del bilingüismo en un contexto donde la L1 o lengua mayoritaria tienen un papel muy fuerte en las primeras etapas educativas.

Judith Ansó Ros
 Departamento de español
 Universidad de Turku (Finlandia)
 +358 400 91 96 76
judans@utu.fi
http://www.researchgate.net/profile/Judith_Ansó_Ros

Referencias

- Agustín Llach, M. P. (2015). Lexical errors in Writing at the End of Primary and Secondary Education: Description and Pedagogical Implications. *Porta Linguarum* 23, pp. 109-124.
- Ansó Ros, J. (2016). “Henry-setä miró y vio un pyörremyrsky. Préstamos ocasionales (nonce borrowing) en la producción lingüística de alumnos bilingües hispano-fineses”. *Neuphilologische Mitteilungen*. Helsinki, Modern Language Society, pp. 273-306.
- Appel, R y P. Muysken (2005 [1987]). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Aronin, L. y D. Singleton (2012). *Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/impact.30>
- Beniak E., R. Mougeon y D. Valois (1984–85). Sociolinguistic Evidence of a Possible Case of Syntactic Convergence in Ontarian French. *Journal of the Atlantic Provinces Linguistic Association* 6/7, pp. 73-88.
- Barreña, A. (1997). Desarrollo diferenciado de sistemas gramaticales en un niño vasco-español bilingüe, en A. T. Pérez-Lerous & W.R. Glass (eds.), *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish vol. I. Developing grammar*. Somerville, Cascadilla Press, pp. 55-74.
- Bedore, L. E. Peña, C. Summers, K. Boerger, M. Resendiz, K. Greene, T. Bohman y R. Gillam (2012). *The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish-English bilingual children*. *Bilingualism: Language and Cognition* 15 (3), pp. 616-629. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000090>

- Chomsky, N. (1985). *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- Clark, E.V. (1985). The acquisition of Romance, with special reference of French, en D. I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition vol. I: The data*. Hillsdale: N. Erlbaum, pp. 687-782.
- Clyne, M. (1967). *Transference and triggering*. The Hague: Nijhoff.
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of Language Contact. English and immigrant languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511606526>
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42:4, pp. 557-591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- Corder, P. (1994). A Role for the Mother Tongue, en S. M. Gass y L. Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam; Philadelphia, John Benjamins, pp.19-31.
- Delgado Díaz, G. y L.A. Ortiz López (2012). El pretérito vs. el imperfecto: ¿adquisición aspectual o temporal en 2L1 (criollo/español) y L2 (español)?, en G. Kimberly & M. Díaz-Campos (eds.), *Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project, pp. 165-178.
- Duran, L. (1994). Toward a Better Understanding of Code Switching and Interlanguage, en *Bilinguality: Implications for Bilingual Instruction. The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v.14, pp. 69-88.
- Ellis, R. (2003 [1987]). *Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008 [1994]). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Fergusson, Ch. (1982). Simplified registers and linguistics, en Lorraine K. Obler y Lise Menn (eds.), *Exceptional language and linguistics*. New York, Academic, pp. 49-66.
- Green, David W. (2011). Bilingual words. In V. Cook & B. Bassetti (eds.), *Language and Bilingual Cognition*. New York / Hove, Great Britain, Psychology Press, pp. 229-240.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual Life and Reality*. Harvard, Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674056459>
- Halmari, H. (2005). "I'm forgetting both": L1 maintenance and codeswitching in Finnish-English language contact. *International Journal of Bilingualism*, V. 9 number 3&4, pp. 397-433.
<https://doi.org/10.1177/13670069050090030601>
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behaviour*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Heine, B. y T. Kuteva (2005). *Language Contact and Grammatical Change*. New York, Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511614132>
- Jarvis, S. (2000). Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50 (2), pp. 245-309. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00118>
- Jarvis, S. y T. Odlin (2000). Morphological type, spatial reference and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 42 (2), pp. 535-556.
<https://doi.org/10.1017/S0272263100004034>
- Jarvis, S. y A. Pavlenko (2008). *Crosslinguistic influence in language and*

- cognition*. New York, Routledge.
- Karlsson, F. (1987). *Finnish Grammar*. Helsinki, WSOY.
- Kellerman, E. (1987). *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*. Nijmegen.
- Klee, C. y A. Linch (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington DC, Georgetown University.
- Klett, E. (2004). Bilingüismo y lengua maternal. *BilingLatAm*, pp. 167-217.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan, University of Michigan.
- Larsen-Freeman, D. y M. H. Long (1999). *Introducción al estudio de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.
- Latomaa, S. (ed.) (2007). *Oma kieli kullaan kallis: opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki, Opetushallitus (Edita Prima).
- Leissö, L. (2006). Genitive Subjects and Objects in the Speech of Finland Russians. *Journal of Slavic Linguistics*, 14 (2), pp. 289-316.
- Matras, Y. (2010). Contact, Convergence and Typology, en R. Hickey (ed.), *Handbook of Language Contact*. Chichester, West Sussex; Malden, Mass, Wiley-Blackwell, pp. 66-85. <https://doi.org/10.1002/9781444318159.ch3>
- Matras, Y. (2012). An activity- oriented approach to contact-induced language change, en C. Chamoreau e I. Léglise (eds.), *Dynamics of Contact-Induced Language Change*. Berlin; Boston, De Gruyter Mouton, pp. 17-52. <https://doi.org/10.1515/9783110271430.17>
- Meisel, J. M. (2006). The bilingual child, en T. Bahtia & W. Ritchie (eds.) *Handbook of Bilingualism*. Oxford, Blackwell Publishing, pp. 91-113. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch4>
- Montrul, S. A. (2007). Interpreting mood distinction in Spanish as a heritage language, en K. Potowski & R. Cameron (eds.), *Spanish in Contact: Policy and Linguistics Inquiries*. Amsterdam; Philadelphia, John Benjamins, pp. 23-39. <https://doi.org/10.1075/impact.22.04mon>
- Montrul, S. A. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Amsterdam, John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.39>
- Montrul, S. A. (2012). Is the heritage language like a Second Language?, en L. Roberts, C. Lindqvist, C. Bardel & N. Abrahamsson (eds.) *EUROSLA Yearbook 12*. Amsterdam, John Benjamins, pp.1-29. <https://doi.org/10.1075/eurosla.12.03mon>
- Montrul, S. A. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispano-hablante*. Holocens, John Wiley & Sons.
- Mutta, M. (2014). Cross-linguistic influence in a oral translation task by L3 French learners. *Language, Interaction and Acquisition* 5 :2, pp. 282-313. <https://doi.org/10.1075/lia.5.2.05mut>
- Muysken, P. (2010). Ethnolects as a multidimensional phenomenon, en M. Nord, B. de Jonge & C. Hasselblat (eds.), *Language Contact, New Perspectives*. Amsterdam y Philadelphia, John Benjamins, pp. 7-25. <https://doi.org/10.1075/impact.28.02muy>
- Muysken, P. (2013). A sparkling aperitif or old wine in new bags. *Bilingualism: Language and Cognition* (16.4), pp. 748-750. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000217>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross linguistic influence in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

- <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524537>
- Odlin, T. (1990). Word-order transfer, metalinguistic awareness, and constraints on foreign language learning, en B. Van Patten & J.F. Lee (eds.), *Second language acquisition / foreign language learners*. Clevedon & Philadelphia, Multilingual Matters, pp. 95-117.
- Odlin, T. y S. Jarvis (2004). Same Source, Different Outcomes: A study of Swedish Influence on the Acquisition of English in Finland. *The International Journal of Multilingualism*, pp. 123-140. <https://doi.org/10.1080/14790710408668183>
- Odlin, T. (2012). Nothing will come of nothing, en B. Kortman y B. Szmrecsanyi (eds.), *Linguistic complexity in interlanguage varieties, L2 varieties and contact language*. Frankfurt, Germany, De Gruyter, pp. 62-89. <https://doi.org/10.1515/9783110229226.62>
- Opetushallitus (2009). *Oma kieli-Oma mieli. Opas oman Äidinkielen oppimisen tukemiseen*. Vammalan Kirjapaino, Sastamala.
- Orozco, R. (2007). The impact of linguistic constraints on the expressions of futurity in the Spanish of New York Columbians, en K. Potowski & R. Cameron (eds.). *Spanish in Contact: Policy and Linguistics Inquiries*. Amsterdam; Philadelphia, John Benjamins, pp. 311-326. <https://doi.org/10.1075/impact.22.22oro>
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2011). Awareness and affordances. Multilinguals versus bilinguals and their perceptions of cognates, en G. De Angelis, & J-M. Dewayne (eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol, Multilingual Matters, pp. 1-18.
- Paulusto, H., L. Kolehmainen, M. Kumpulainen, L. Merläinen y H. Riionheimo (2014). Interferenssi- termitulkimussuutausten törmäyksessä. *Virittäjä*, 408-439. Helsinki, Kotikieliseura.
- Restrepo, M. A. y V. F. Gutiérrez- Clellen (2001). Article use in Spanish-speaking children with specific language Impairment. *Child Language*, 28, pp. 433-452. <https://doi.org/10.1017/S0305000901004706>
- Ringbom, H. (1976). What differences are there between Finns and Swedish-Speaking Finns learning English?, en H. Ringbom y R. Palmberg (eds.), *Error made by Finns and Swedish-speaking Finns in the learning of English*. Åbo, Åbo Akademi, pp. 1-13.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon y Philadelphia, Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Productions, en J. Cenos, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic influence in third language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 59-68.
- Ringbom, H. (2011). Perceived Redundancy or Crosslinguistic Influence? What Learner's Material Can Tell us About the Causes of Errors, en G. De Angelis y J. M. Dewaele (eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol; Bufalo; Toronto, Multilingual Matters, pp. 19-52.
- Romaine, S. (1995 [1989]). *Bilingualism*. Oxford, Blackwell Publishers.
- Salazar, M. L. (2007). "Está muy diferente a como era antes". Ser and Estar + adjective in New Mexico Spanish, en K. Potowski & R. Cameron (eds.), *Spanish in Contact: Policy and Linguistics Inquiries*. Amsterdam; Philadelphia, John Benjamins, pp. 345-355. <https://doi.org/10.1075/impact.22.24sal>

- Sharwood Smith, M. y E. Kellerman (1986). Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. An introduction, en M. Sharwood Smith y E. Kellerman (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second language Acquisition*, New York; Oxford, Pergamon Press, pp. 1-9.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, Alianza.
- Silva-Corvalan, C. (1983). Tense and Aspect in Oral Spanish Narrative: Context and Meaning. *Language* 59 (4), pp. 760-780.
<https://doi.org/10.2307/413372>
- Silva-Corvalan, C. (1994). *Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles*. Oxford, Oxford University Press.
- Thomason, S. G. y T. Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization and genetic linguistics*. Berkeley; Los Angeles, University of California Press.
- Thomason, S. G. (2010). Contact explanations in linguistics, en R. Hickey (ed.), *Handbook of Language Contact*. Chichester, West Sussex; Malden, Mass., Wiley-Blackwell, pp. 31-47.
<https://doi.org/10.1002/9781444318159.ch1>
- Verspoor, M., M. S. Schmid y X. Xu (2012). A dynamic usage based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, pp. 239-263. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.007>
- Weinreich, U. (1968 [1953]). *Languages in contact: findings and problems*. Berlin; Boston, De Gruyter Mouton.
- Winford, D. (2003). *An Introduction to contact linguistics*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Zentella, M. C. (1997). *Growing up Bilingual, Puerto Rican Children in New York*. Oxford, UK, Blackwell.