

# Factores determinantes de las competencias oral y lingüística en ELE de un grupo de inmigrantes nativos de rumano y de portugués<sup>1</sup>

Irini Mavrou y Òscar O. Santos-Sopena

El objetivo del presente estudio fue examinar la influencia de una serie de variables individuales y sociodemográficas en las competencias oral y lingüística en español como lengua extranjera de un grupo de adultos inmigrantes residentes en Madrid. Asimismo, se persiguió identificar aquellas áreas de la gramática española en las que estos informantes presentan mayores dificultades. Los resultados mostraron que ni el género ni el nivel educativo en la primera lengua tuvieron una influencia considerable en las competencias oral y lingüística del grupo meta. Por otro lado, aquellos informantes más jóvenes y los que llevaban más tiempo en España tendieron a cometer un menor número de errores en su producción oral. El análisis cualitativo de dichos errores reveló que las principales dificultades tenían que ver con el aspecto y la forma verbal, las preposiciones y el uso de pronombres y artículos.

**Palabras claves:** inmigrantes, competencia lingüística, competencia oral, género, edad, nivel educativo, tiempo de residencia en el país de acogida, errores morfosintácticos.

*Determining Factors of Oral and Linguistic Competences of a Group of Romanian and Portuguese Migrant Learners of Spanish.* The purpose of this study was twofold: (a) to examine the impact of certain individual and sociodemographic variables on the oral and linguistic competences in Spanish of a group of adult migrant learners living in Madrid; and (b) to identify key difficulties that these migrants face regarding several features of Spanish grammar. According to the results obtained, neither gender nor educational level in the first language had a considerable influence on their oral and linguistic competences. Moreover, younger participants and those who had spent more time in Spain tended to make fewer errors in their oral production. A qualitative analysis of these errors revealed that the main difficulties

were on verb forms, prepositions, and the use of pronouns and articles.

**Keywords:** migrants, linguistic competence, oral competence, gender, age, educational level, length of stay in the host country, morphosyntactic errors.

## 1. Introducción

La adquisición de la competencia comunicativa en una lengua extranjera (LE) es un proceso complejo y exigente, que requiere un bagaje de recursos y estructuras lingüísticas relativamente amplio a fin de transmitir un mensaje claro y comprensible. Sin embargo, ¿qué ocurre con aquellas personas que se hayan visto obligadas a abandonar su país y mudarse a otro nuevo en busca de un futuro mejor y que carezcan de las experiencias y formación necesarias para ello? En este caso, alcanzar un alto grado de competencia comunicativa en la lengua meta se convierte en un requisito indispensable para su autonomía y autoestima, para afrontar a la potencial marginación y al rechazo y, en última instancia, para conseguir un trabajo, pues, como señala van de Craats (2007: 150): “An immigrant learner is not a language learning fanatic; for him the results count, he wants to have a job”.

España se ha convertido en las últimas décadas en un país de acogida de inmigrantes de todas las edades y niveles educativos y procedentes de casi todos los continentes; en palabras de Navarro, Hugueta y Sansó (2014: 362; véase también Hugueta *et al.* 2011; Hugueta, Navarro y Janés 2007; Navarro, Hugueta, Sansó y Chireac 2012), España “de ser un país emisor ha pasado a ser receptor de emigración” siendo en el año 2015 el cuarto país de la Unión Europea con mayor volumen de inmigrantes en relación con el número de nacimientos (EUROSTAT 2017).

Los fenómenos migratorios, no solamente en España sino también en otros países de Europa y en EE. UU., suponen una serie de transformaciones y desafíos para la sociedad de acogida y, obviamente, también para el profesorado (Bernabé Villodre 2012). Las aulas se convierten en contextos pluriculturales, de gran diversidad, y en ellas encontramos alumnos de diferentes características y culturas que, sin embargo, tienen un fin común: adquirir las habilidades académicas, cognitivas y socio-culturales que los prepararán para su incorporación a la sociedad, para su integración social.

En el ámbito de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), la población migrante, sobre todo la que tiene una escasa escolarización [*low-educated*], ha sido el foco de interés de un creciente número de investi-

gaciones dentro del marco de la línea de investigación denominada *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* (LES-LLA). Si partimos de un acercamiento amplio, el término *low-educated* se refiere a aquellos inmigrantes adultos que tienen un acceso limitado al sistema educativo de su país –alrededor de uno o dos años de educación secundaria– y que aprenden a leer y escribir por primera vez en la lengua meta (van de Craats 2007; Wall y Leong 2010; Young-Scholten 2008).

Ahora bien, es preciso señalar que no todas las personas que migran tienen un bajo nivel de alfabetización en su primera lengua (L1). Es más, muchos de ellos han completado algún curso de formación técnica o profesional en su país de origen o cuentan con estudios superiores. Aun así, la adquisición y apropiación de la nueva lengua, y especialmente la adquisición de un nivel de competencia oral satisfactorio, supone un reto para este colectivo y, a su vez, un obstáculo a la hora de realizar transacciones simples o de buscar trabajo.

Entre los factores que inciden en dicho proceso se pueden destacar, además del nivel de alfabetización (Mavrou y Doquin de Saint Preux 2017; Strube, van de Craats y van Hout 2010; Tarone, Bigelow y Hansen 2007), ciertas habilidades cognitivas y metalingüísticas (Cummins 1981; Juffs 2006; Juffs y Rodríguez 2008; Kurvers y van de Craats 2007; Tarone *et al.* 2007; van de Craats 2007), la edad cronológica y de llegada al país de acogida (Collier 1987; Godoy Merino, Suárez Muñoz y Lucas Milán 2011; Huguet *et al.* 2007; Kurvers, Stockmann y van de Craats 2010; Kurvers y van de Craats 2007; Oller y Vila 2011), así como ciertas propiedades de la lengua meta, la distancia lingüística entre esta y la L1 y el conocimiento de otras LE (García Mateos 2004; Santos de la Rosa 2012).

Particularmente, en lo que respecta a la adquisición de la competencia oral en poblaciones migrantes, Bigelow y Tarone (2004: 689) hacen una puntualización interesante:

However, despite the unfortunate prevalence of such high levels of illiteracy worldwide, research on second language acquisition (SLA) has virtually ignored the impact of L1 literacy level on a learner's acquisition process and ultimate success in acquiring oral L2 skills. Most SLA research has studied learners who are highly literate in their native language (L1) ... If accepted findings describe only literate and educated language learners, then theory has limited applicability and little value in guiding teachers who work with illiterate learners. For the benefit of SLA theory and ESL teaching practice, we argue that researchers should investigate how L1 literacy affects the acquisition of L2 oral skills.

Partiendo de lo expuesto, el presente estudio, de naturaleza fundamentalmente exploratoria, persigue un doble objetivo. En primer lugar, examinar la competencia lingüística global y la competencia oral en

español como LE (ELE) de un grupo de trabajadores inmigrantes residentes en la Comunidad de Madrid, así como la influencia en estas competencias de una serie de variables individuales y sociodemográficas, a saber, edad, género, tiempo de residencia en el país de acogida, nivel educativo y L1. En segundo lugar, identificar aquellas áreas de la gramática española en las que dichos informantes presentan mayores dificultades. El estudio se centró en un grupo de hablantes de L1 romance, en concreto, rumanos como foco principal de estudio, y hablantes de lengua portuguesa, muestra más reducida, con el objetivo de determinar hasta qué punto dos lenguas romances afines al español pueden influir en la adquisición de los aspectos morfosintácticos y gramaticales de esa última. Estos dos grupos se han seleccionado por la escasez de estudios que pongan en relación ambas lenguas con la española.

Con el objetivo de obtener una panorámica más completa sobre el estado de la cuestión del tema tratado, se reseñan a continuación algunos trabajos empíricos que abordaron la competencia y producción orales en adultos inmigrantes, así como algunas investigaciones que trataron específicamente el aprendizaje de LE por parte de inmigrantes nativos de rumano y de portugués.

Tarone *et al.* (2007) describen los resultados de una serie de investigaciones que llevaron a cabo, enmarcadas en un amplio proyecto que empezó en 2003 enfocado en las habilidades orales de inmigrantes residentes en EE. UU., principalmente mujeres de Somalia, que tenían un nivel de alfabetización en su L1 escaso o nulo. Encontraron que el nivel de alfabetización influye en la habilidad de recuperar *feedback correctivo* y, más concretamente, en la habilidad de recuperar y producir *recasts* correctos o modificados, aunque dicha capacidad no se relacionó de manera significativa con la extensión de los *recasts*.

En otro estudio, enmarcado en el mismo proyecto, se examinó la habilidad de repetir oralmente frases relativamente extensas en la LE a partir de dos tipologías de tareas: las de imitación elicitada [*elicited imitation*], que implican el procesamiento fonológico en la memoria operativa, y tareas de *recast*, que proporcionan un contexto más significativo y un mayor apoyo para el procesamiento semántico. Se pudo constatar que las tareas de *recast* resultaron más fáciles para el grupo meta debido, probablemente, a que dichas tareas disminuyen la carga cognitiva en la memoria operativa y facilitan el ensayo mental y la formulación y comprobación de hipótesis acerca del sistema de LE. La principal conclusión a la que se llegó fue que la alfabetización escolar escrita parece promover la recuperación de las formas estudiadas –en este caso, las interrogativas en inglés– independientemente del tipo de tarea utilizada. Según las autoras, ello apunta a una interacción compleja entre las destrezas académicas, la capacidad de la memoria fonológica, la actividad cerebral y ciertos factores contextuales.

Strube (2008), por su parte, examinó cómo influye la corrección de los errores en forma de *recasts* en el *uptake* durante la realización de actividades comunicativas en la clase de LE. Su muestra estuvo compuesta por inmigrantes LESLLA [*low-educated second language learners*] procedentes de varios países, que asistían a clases de holandeses como LE. Estas clases diferían en cuanto al enfoque de enseñanza y los criterios de categorización y agrupación de los estudiantes en dichas clases. La investigadora observó que la mayoría de los *recasts* concernían a la forma. Sin embargo, se revelaron diferencias significativas en el número y tipo de *recasts* (reparaciones y no reparaciones) en función del tipo de clase al que asistían sus informantes.

En otro estudio longitudinal, llevado a cabo por Strube *et al.* (2010), el foco de atención se puso en la competencia oral a partir de estímulos gráficos [*story-retelling*] de un grupo de inmigrantes aprendices de holandeses, de los cuales casi la mitad no había recibido educación formal en su L1. Los hallazgos de dicho estudio confirmaron que la producción de narrativas coherentes y con oraciones relevantes constituye una tarea difícil para este colectivo. En concreto, se pudieron determinar cinco características de relevancia y coherencia: (1) *picture-by-picture telling*; (2) *dialoguing or enacting*; (3) *overuse of deictic elements*; (4) *picture misinterpretation*; (5) *overall lack of coherence*. Como concluyen los autores: “Literacy and schooling is more than simply learning print. New ways of information processing and conveying meaning are involved, which need to be learned in combination with and parallel to learning a new language and the principles of the alphabet” (Strube *et al.* 2010: 62).

Otro estudio interesante es el emprendido por van de Craats (2007). La investigadora examinó la competencia oral de 8 mujeres turcas y 7 marroquíes, aprendices de holandeses, con un nivel educativo escaso en su L1. Para ello, utilizó una tarea narrativa basada en una secuencia de imágenes y analizó cinco aspectos gramaticales que, como señala, son fundamentales para la producción y comunicación oral: (1) presencia y posición del verbo, (2) presencia y posición del sujeto, (3) preposiciones, (4) construcciones con posesivos, y (5) verbo *to have*. En líneas generales, sus resultados sugieren que, a diferencia de variables como el contexto escolar, la instrucción del maestro y los manuales utilizados en clase, la L1 influye en la adquisición de estos aspectos gramaticales.

Como se puede apreciar, la investigación empírica previa sobre la competencia oral en adultos inmigrantes es escasa y se ha abordado desde diferentes perspectivas. Asimismo, los estudios citados en las líneas anteriores se han llevado a cabo en comunidades lingüísticas muy concretas (Países Bajos y EE. UU.) y con informantes de diferente L1, por lo que sus resultados difícilmente pueden ser contrastados o generalizados a la población de referencia. Lo mismo ocurre con aquellas

investigaciones en las que participaron inmigrantes nativos de rumano o de portugués, grupo meta también del presente estudio.

Oller y Vila (2011), en su investigación empírica de corte sociolingüístico, evaluaron el conocimiento de castellano y catalán de 396 escolares nativos de rumano, árabe y español en un contexto de inmersión bilingüe. Los resultados de su estudio mostraron que existe una transferencia e interdependencia lingüísticas entre las lenguas habladas en el contexto familiar y académico. Entre los factores que determinan dicha interdependencia se encuentran el tiempo de residencia en el país de acogida, la escolarización y el contexto social y familiar del aprendiz.

En la misma línea, Chireac, Serrat y Huguet (2011) analizaron la influencia del rumano como L1 en la adquisición del castellano y del catalán de 8 escolares que cursaban 2.º y 4.º de la ESO. Los hallazgos de su estudio revelaron que, a pesar de la proximidad lingüística de las tres lenguas, estos informantes se encontraron con dificultades en la adquisición de la flexión verbal y nominal debido a la interferencia de su lengua de origen. Para los autores, es difícil formular una hipótesis de cómo funcionan las interferencias entre la L1 y la LE ya que “la proximidad entre las lenguas plantea una serie de dificultades en la correcta adquisición de las L2s y que la pequeña distancia entre los sistemas lingüísticos no parece suponer en general una mayor facilidad en el aprendizaje de dichas L2s” (Chireac *et al.* 2011: 286).

Roesler (2007) también estudió, mediante el uso de entrevistas orales, a un grupo de 11 inmigrantes rumanos residentes en Alicante. El autor destaca la importancia que juegan en el aprendizaje del español factores como el contacto con los hablantes de la lengua meta, la edad de llegada a España y la percepción y actitud hacia el nuevo idioma. Asimismo, señala que algunos de los errores cometidos por estos informantes podrían atribuirse a las demás lenguas que habían aprendido como el inglés, el italiano o el francés, interferencias que atañen primeramente al nivel fónico, gramatical y léxico.

En cuanto a los trabajos que se han ocupado del aprendizaje del español por parte de hablantes nativos de portugués resultan interesantes los de Natel (2003), Vigón Artos (2005) y Brisolará (2011). Natel (2003) observó que la transferencia léxica de la L1 a la lengua meta tuvo un papel facilitador en la comprensión escrita y oral en etapas iniciales del aprendizaje del español. Vigón Artos (2005) detalla en su trabajo los principales puntos de contraste y dificultades en el aprendizaje del español por parte de hablantes nativos de portugués: dificultades en la concordancia de número y género (por ejemplo, confusiones con sustantivos que tienen género distinto en dichas lenguas), transposición entre los pronombres y los adjetivos determinativos, confusión entre el complemento directo e indirecto, problemas generales de sintaxis errónea, etc. Por último, el

estudio de Brisolará (2011) reveló interferencias del portugués L1 en la producción oral de las consonantes en español que, sin embargo, van disminuyendo a medida que aumenta el tiempo de estudio de la lengua meta.

Después de esta breve revisión bibliográfica, se presentan a continuación la metodología del estudio empírico realizado, los hallazgos obtenidos y las principales conclusiones a las que se llegó.

## 2. Metodología

El presente estudio está enmarcado en el proyecto IN.MIGRA2-CM [H2015/HUM-3404], financiado por la Dirección General de Inmigración de la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo. Como se señaló en el apartado anterior, su objetivo fue examinar la influencia de una serie de variables individuales y sociodemográficas en la competencia lingüística global y en la competencia oral en ELE de adultos inmigrantes, nativos de rumano y de portugués, así como identificar aquellos errores gramaticales más comunes en la producción oral de estos informantes.

### 2.1. Preguntas de investigación

De acuerdo con los objetivos propuestos, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿La edad, el género, el tiempo de residencia en España, el nivel educativo y la L1 influyen en la competencia lingüística global y en la competencia oral en ELE de un grupo de inmigrantes nativos de rumano y de portugués, residentes en la Comunidad de Madrid?
2. ¿Qué tipo de errores cometen principalmente estos informantes en su producción oral?

### 2.2. Informantes

Los datos analizados en el presente estudio proceden de 32 informantes, 9 hombres y 23 mujeres, de edades comprendidas entre los 17 y los 45 años ( $M = 29,91$ ,  $DT = 7,49$ ). De ellos, 21 eran rumanos (6 hombres y 15 mujeres), mientras que 11 tenían el portugués como L1 (3 hombres y 8 mujeres). En cuanto a su nivel educativo, 6 habían llegado hasta la secundaria, 12 habían cursado estudios de bachillerato, 6 habían recibido formación profesional y 8 formación universitaria. La Tabla 1 recoge la distribución de informantes según género, L1 y nivel educativo.

Primera lengua			Nivel educativo		Total		
		Primaria/ Secundaria	Bachillerato	Formación profesional	Formación universitaria		
Rumano	Género	Hombres	3	2	0	1	6
		Mujeres	1	7	2	5	15
	Total		4	9	2	6	21
Portugués	Género	Hombres	0	1	1	1	3
		Mujeres	2	2	3	1	8
	Total		2	3	4	2	11
Total	Género	Hombres	3	3	1	2	9
		Mujeres	3	9	5	6	23
	Total		6	12	6	8	32

Tabla 1. *Distribución de informantes según género, L1 y nivel educativo*

### 2.3. Instrumento de recogida de datos

La competencia lingüística y la competencia oral de los informantes fueron evaluadas a través del Diploma LETRA<sup>2</sup>. El objetivo de este examen es certificar la competencia comunicativa en ELE de trabajadores inmigrantes en ámbitos laborales y administrativos. Su diseño comprendió varias etapas (elaboración de las especificaciones del examen, diseño y validación del examen piloto, formación de evaluadores, etc.), con resultados satisfactorios con respecto a la fiabilidad de las pruebas de medición objetiva (*Cronbach's  $\alpha$*  de 0,80 y 0,90 para las pruebas de comprensión lectora y comprensión audiovisual respectivamente) y los coeficientes de correlación obtenidos en relación con la evaluación holística y analítica de las pruebas de medición subjetiva ( $r = 0,947$ ,  $p < 0,001$ ) (para más detalles sobre el diseño del examen véase Baralo Ottonello y Estaire 2011 y Baralo Ottonello, Martín Leralta y Pascual Gómez 2016).

El examen LETRA está compuesto por las pruebas de comprensión lectora, comprensión audiovisual, expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales. Para los propósitos del presente estudio se utilizaron solamente los datos obtenidos por los informantes en la última prueba, así como su nota final en el examen. En cuanto a la prueba de expresión e interacción orales (EIO), consiste en una conversación del candidato con el entrevistador en la que se le piden inicialmente algunos datos personales (cómo se llama, de dónde es, cuánto tiempo lleva viviendo en España, etc.), a continuación, el candidato con el apoyo de una imagen describe características propias de una profesión determinada (horarios de trabajo, herramientas utilizadas, riesgos a los que está expuesto, etc.) y, por último, se le pide que identifique algunos documentos oficiales y lugares de interés para la población migrante a



partir de unas fotografías (Centros de Participación e Integración de la Comunidad de Madrid-CEPI, INEM, Correos, ayuntamiento, centro de salud, etc.).

Para la evaluación de la actuación del candidato en la prueba de EIO se cuenta con dos evaluadores: el entrevistador quien lleva a cabo la conversación con el candidato y evalúa su competencia oral a partir de una escala de evaluación holística, y el evaluador quien califica la actuación del candidato mediante una escala de evaluación analítica. Los aspectos considerados en esta última escala son la interacción global, la fluidez, la organización, la cohesión y coherencia discursivas, la competencia sociopragmática, el alcance y el control de vocabulario, el alcance y el control gramatical, el control fonológico y la capacidad de identificar referentes socioculturales.

Las muestras orales se transcribieron utilizando el formato *CHAT* (Programas *CLAN*; MacWhinney 2000) y el corpus se encuentra disponible en la plataforma del Proyecto *CHILDES* con el nombre de Corpus Nebrija\_INMIGRA.

### 3. Resultados

La Tabla 2 presenta la media, la mediana, la desviación típica y las medidas de forma de las variables cuantitativas del estudio: edad, tiempo de residencia en España (calculado en meses), nota final en el examen LETRA y en la prueba de EIO y número total de errores cometidos por los informantes en esta última prueba. Como se puede apreciar, a excepción de las dos primeras variables, las demás presentan valores de asimetría y de curtosis relativamente altos, por lo que difícilmente se podría asumir distribución muestral de la media aproximadamente normal para estas variables. En función de esto, en los análisis efectuados para abordar los objetivos del estudio se optó por pruebas estadísticas no paramétricas.

	Edad	Tiempo de residencia en España	Nota final	Nota EIO	Errores
Media	29,91	48,47	9,09	9,08	27,66
Mediana	29	36	9,28	9,8	21
Desviación típica	7,49	42,85	0,81	1,71	23,74
Asimetría	0,13	0,53	-1,61	-2,37	1,58
Error típico de asimetría	0,41	0,41	0,41	0,41	0,41
Curtosis	-0,65	-0,97	2,42	5,46	1,99
Error típico de curtosis	0,81	0,81	0,81	0,81	0,81

Tabla 2. Valores descriptivos de las variables cuantitativas del estudio

### 3.1. Resultados (informantes con L1 romance)

En primer lugar, se examinaron posibles diferencias entre hombres y mujeres con respecto a sus competencias lingüística y oral en ELE, así como en lo relativo a la cantidad de errores que cometieron en la prueba de EIO. La aplicación de la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 3) mostró diferencias estadísticamente significativas solo en la nota final del examen LETRA ( $Z = -2,50$ ,  $p = 0,011$ , con método exacto), siendo las mujeres las que obtuvieron una mayor puntuación ( $M = 9,28$ ,  $DT = 0,72$ ) en comparación con los hombres ( $M = 8,59$ ,  $DT = 0,85$ ). No obstante, hay que reconocer una limitación importante a la hora de llevar a cabo dicho análisis: la falta de homogeneidad en el número de hombres y mujeres, lo que hace que los resultados obtenidos en relación con esta variable adquieran un carácter especulativo.

	Nota final	Nota EIO	Errores
Mann-Whitney U	44,00	60,00	100,00
Wilcoxon W	89,00	105,00	376,00
Z	-2,496	-1,904	-0,147
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,013	0,057	0,883
Exact Sig. (2-tailed)	0,011	0,057	0,895

Tabla 3. *Diferencias entre hombres y mujeres con respecto a su nota final en el examen LETRA y en la prueba de EIO, así como en el número de errores cometidos en la prueba de EIO*

En lo que concierne al nivel educativo, y dado que el número de informantes en cada uno de los niveles identificados fue reducido (véase Tabla 1), se crearon 3 grupos: *primaria/secundaria* con un total de 6 informantes, *bachillerato* con  $n = 12$  e informantes con *formación profesional y universitaria* con  $n = 14$ . La aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis (Tabla 4) no reveló diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos con respecto a su nota final en el examen LETRA ( $H = 1,75$ ,  $p = 0,42$ ) y en la prueba de EIO ( $H = 3,32$ ,  $p = 0,19$ ) ni tampoco en lo referido al número de errores que cometieron en esa última prueba del examen ( $H = 1,35$ ,  $p = 0,51$ ).

	Nota final	Nota EIO	Errores
Chi-Square	1,752	3,316	1,345
df	2	2	2
Asymp. Sig.	0,416	0,191	0,510

Tabla 4. *Diferencias en la nota final en el examen LETRA y en la prueba de EIO, así como en el número de errores en la prueba de EIO, según el nivel educativo de los informantes*

Por último, la aplicación del coeficiente de correlación de Spearman (Tabla 5) arrojó correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la edad de los informantes y el número de errores que cometieron en la prueba de EIO ( $r_s = 0,410$ ,  $p = 0,02$ ), entre el tiempo de residencia en España y la nota que obtuvieron en la prueba de EIO ( $r_s = 0,475$ ,  $p = 0,006$ ) y entre esta última variable y la nota final en el examen LETRA ( $r_s = 0,550$ ,  $p = 0,001$ ), así como una correlación negativa entre el tiempo de residencia en España y el número de errores en la prueba de EIO ( $r_s = -0,390$ ,  $p = 0,027$ ). En otras palabras, aquellos informantes más jóvenes y los que llevaban más tiempo en España cometieron un menor número de errores. Asimismo, estos últimos también presentaron una competencia oral más alta.

		1	2	3	4
Spearman's rho	1. Edad	-			
	2. Tiempo de residencia en España	0,139	-		
	3. Nota final	-0,156	0,295	-	
	4. Nota EIO	-0,081	0,475**	0,550**	-
	5. Errores	0,410*	-0,390*	-0,035	-0,129

\*  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$

Tabla 5. *Correlaciones entre la edad, el tiempo de residencia en España, la nota final en el examen LETRA y en la prueba de EIO y el número de errores en la prueba de EIO*

### 3.2. Resultados (informantes con el rumano como L1)

Dado que la L1 podría haber sido una variable *confounding* en los análisis presentados en el apartado anterior, se decidió replicar las pruebas estadísticas considerando solo el grupo de informantes rumanos ( $n = 21$ ). La Tabla 6 recoge los datos descriptivos de las variables medidas en este grupo.

	Edad	Tiempo de residencia en España	Nota final	Nota EIO	Errores
Media	29,62	55,17	9,06	9,05	20,71
Mediana	29	72	9,28	9,80	19
Desviación típica	7,97	42,88	0,81	1,83	19,33
Asimetría	0,16	0,35	-1,64	-2,58	2,88
Error típico de asimetría	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50
Curtosis	-0,66	-0,97	2,82	6,70	10,67
Error típico de curtosis	0,97	0,97	0,97	0,97	0,97

Tabla 6. *Valores descriptivos de las variables cuantitativas del estudio (solo informantes rumanos)*

A diferencia de los resultados de los análisis efectuados con todo el grupo de informantes (apartado 3.1), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto a su nota final en el examen LETRA (Tabla 7). Además, hubo diferencias significativas en la cantidad de errores cometidos en función del nivel educativo ( $H = 6,69$ ,  $p = 0,028$ , con método exacto; Tabla 8), siendo aquellos informantes rumanos que habían cursado hasta la secundaria los que cometieron menos errores ( $M = 7,5$ ) en comparación con los que contaban con estudios de bachillerato ( $M = 29,44$ ).

	Nota final	Nota EIO	Errores
Mann-Whitney U	23,00	39,50	41,00
Wilcoxon W	44,00	60,50	161,00
Z	-1,714	-0,448	-0,312
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,087	,654	0,755
Exact Sig. (2-tailed)	0,095	,677	0,791

Tabla 7. *Diferencias entre hombres y mujeres con respecto a su nota final en el examen LETRA y en la prueba de EIO, así como en el número de errores en la prueba de EIO (solo informantes rumanos)*

	Nota final	Nota EIO	Errores
Chi-Square	2,461	3,465	6,687
df	2	2	2
Asymp. Sig.	0,292	0,177	0,035
Exact Sig.	0,304	0,177	0,028

Tabla 8. *Diferencias en la nota final en el examen LETRA y en la prueba de EIO, así como en el número de errores en la prueba de EIO, según el nivel educativo de los informantes (solo informantes rumanos)*

Por último, tanto la edad como el tiempo de residencia en España correlacionaron de manera significativa con el número de errores ( $r_s = 0,571$ ,  $p = 0,007$ , y  $r_s = -0,463$ ,  $p = 0,035$ , respectivamente; Tabla 9) y dichas correlaciones fueron relativamente más altas que las obtenidas en el análisis de los datos de todos los informantes (L1 rumano y portugués).

		1	2	3	4
Spearman's rho					
	1. Edad	-			
	2. Tiempo de residencia en España	0,025	-		
	3. Nota final	-0,137	0,392	-	
	4. Nota EIO	-0,379	0,353	0,614**	-
	5. Errores	0,571**	-0,463**	-0,170	-0,326

\*\* $p \leq 0,01$

Tabla 9. *Correlaciones entre la edad, el tiempo de residencia en España, la nota final en el examen LETRA y en la prueba de EIO y el número de errores (solo informantes rumanos)*

### 3.3. Análisis cualitativo de los errores

Para el análisis cualitativo de los errores cometidos por los informantes en la prueba de EIO se tuvo en cuenta el criterio lingüístico (Alexopoulou 2005). Este comprendió las siguientes categorías: determinantes (artículos y adjetivos demostrativos), pronombres (personales, relativos, de objeto directo e indirecto), verbos (forma verbal, tiempo verbal, modo verbal, formas no personales de infinitivo, participio y gerundio) y preposiciones. En esta sección se presentan los resultados arrojados por dicho análisis en ambas lenguas romances estudiadas (rumano y portugués), para mostrar luego algunos ejemplos específicos de cada lengua (Tablas 10 y 11).

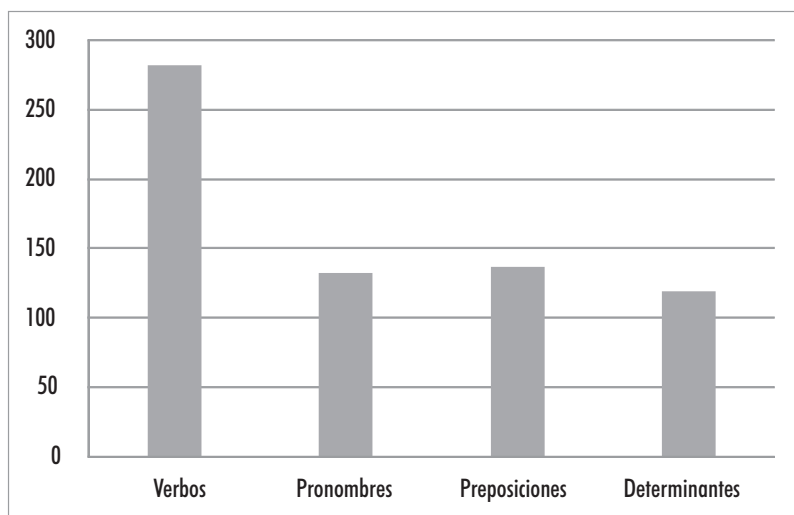


Gráfico 1. *Distribución de los errores morfosintácticos (L1 romance)*

Como se observa en el Gráfico 1, el mayor número de errores se concentró en la categoría de *verbos* (aspecto y forma verbal). Sin embargo, el número de errores en los *pronombres*, las *preposiciones* y los *determinantes* fue igual de considerable y similar en las tres categorías. El resto de los errores identificados –aunque no presentados en el Gráfico 1 ya que su número fue significativamente menor– concernía al léxico, a los errores de repetición, al orden sintáctico y a la concordancia, entre otros.

El Gráfico 2 muestra el número de errores que cometieron los informantes rumanos. Como se puede apreciar, de nuevo el mayor número de errores se concentró en los *verbos* ( $f = 132$ ). La segunda categoría con mayor número de errores fue la de los *determinantes* ( $f = 70$ ) y le sigue muy de cerca la categoría de *preposiciones* ( $f = 68$ ), mientras que el número de errores en los *pronombres* ( $f = 58$ ) fue ligeramente menor.

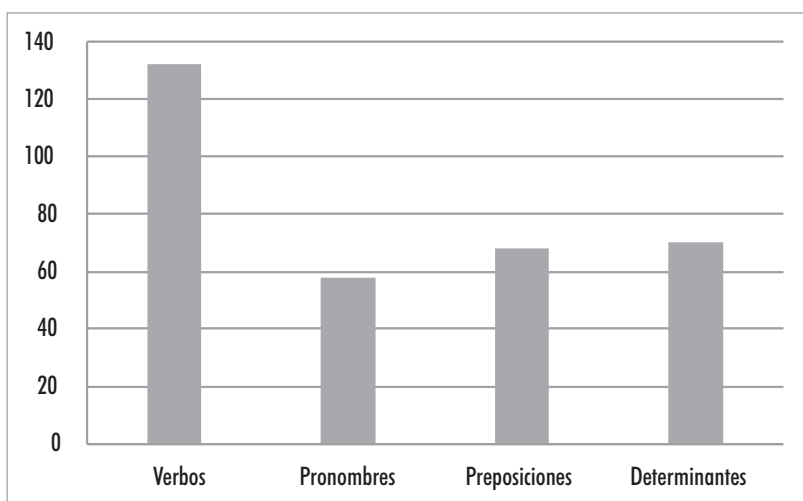


Gráfico 2. Distribución de los errores morfosintácticos (L1 rumano)

El Gráfico 3 presenta la misma información en el grupo de nativos de portugués. Teniendo en cuenta el tamaño muestral (21 rumanos y 11 nativos de portugués), el número de errores en los *verbos* fue bastante mayor en el caso de estos informantes en comparación con los rumanos (150 frente a 132 errores). Lo mismo sucede con los *pronombres* (74 frente a 58 errores) y las *preposiciones* (69 frente a 68 errores), siendo el número de errores en estas dos categorías muy cercano y ligeramente superior a los errores de los informantes rumanos en esas mismas categorías. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los *determinantes* ya que el número de errores es menor (49 en portugués L1 frente a los 70 en rumano L1) y es proporcional al número de informantes.

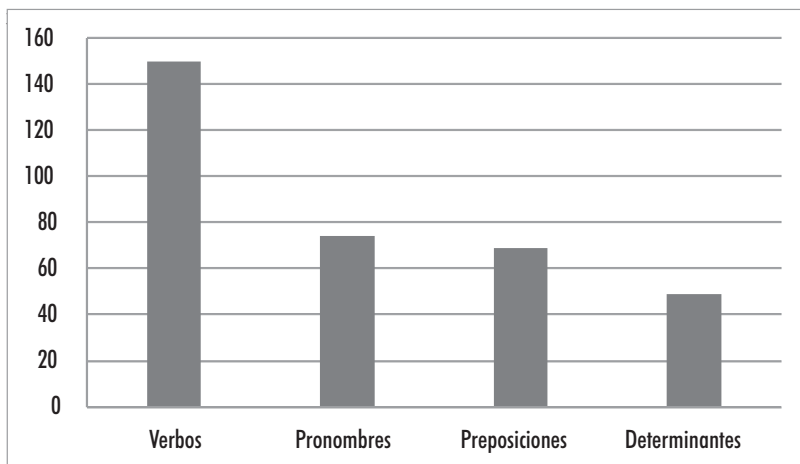


Gráfico 3. Distribución de los errores morfosintácticos (L1 portugués)

Por último, la Tabla 10 presenta una síntesis de algunos de los errores más representativos de las categorías mencionadas, mientras que la Tabla 11 recoge algunos ejemplos de errores debidos a la interferencia de la L1 de los informantes.

CATEGORÍAS	EJEMPLOS
(1) Verbo	(1a) "fue* [ = fui] en* Leganes", (1b) "tiensa* [ = tiene] también internet", (1c) "es que no lo sa* [ = sé]", (1d) "veni* [ = vine] para mi casar*"
(2) Pronombres	(2a) "veni* para mi casar* [ = casarme]", (2b) "creo* (que) empiezan un poquito más tarde", (2c) "y (lo)* que necesita aquí", (2d) "y la nos* [ = nosotros] tenemos otro acente **", (2e) "no [ /] yo no (lo)* tengo"
(3) Preposiciones	(3a) "cuando necesitas ayuda por* [ = para] las personas en* [ = con esa] edad pueden ir aquí", (3b) "ahora estoy (en)* limpieza", (3c) "y aquí ne* [ = en] la imagen", (3d) "allí trabajo de * [ = 0] ahora mismo de camarera", (3e) "si estoy casada de * [ /] [ = desde hace] seis años y no tengo hijo **", (3f) "fue* en [ = a] Leganés, en el* [ = al] hospital"
(4) Determinantes	(4a) "a las cuatro, a las dos, depende de* [ = del] colegio +//", (4b) "estuve trab ajando en* (un) bar de camarera", (4c) "lo* [ = el] bolígrafo"

*Nota:* Los errores se marcan con asterisco, mientras que la forma correcta se explica entre corchetes.

Tabla 10. Ejemplos de errores morfosintácticos (rumano y portugués L1)

Errores de interferencia debidos al rumano LM	Errores de interferencia debidos al portugués LM
(5) "sí, he* estudiado [= había] antes"	(8) "me fugiu* [= se me ha ido] la palabra"
(6) "io* [= yo] digo con tranquilidad"	(9) "eu posso* [= yo puedo]"
(7) "son detergentes di* [= de] varias firmas"	(10) "a cocinar, porque está en na* [= la] cocina haciendo comiditas"

Tabla 11. *Ejemplos de errores debidos a la interferencia de la L1 de los informantes*

## 4. Discusión

El objetivo del presente estudio fue examinar la influencia de una serie de variables – edad, género, tiempo de residencia en España, nivel educativo y L1– en la competencia lingüística global y en la competencia oral en ELE de un grupo de inmigrantes nativos de rumano y de portugués. Adicionalmente, se propuso identificar los aspectos más problemáticos en relación con la gramática española mediante un análisis cualitativo de los errores de producción oral de estos informantes.

En líneas generales, los resultados mostraron que ni el género ni tampoco el nivel educativo en la L1 tuvieron una influencia considerable en las competencias lingüística y oral del grupo meta. En cuanto al género, los resultados probablemente no sorprenden, puesto que la muestra estuvo compuesta principalmente por mujeres. Esto constituye una limitación importante del presente estudio que debería subsanarse en futuras investigaciones a fin de poder llegar a resultados más concluyentes sobre la influencia de la variable género en la adquisición del español por parte de inmigrantes cuya L1 pertenece a la misma familia lingüística que la lengua meta.

En lo que se refiere a la segunda variable, la evidencia empírica previa sugiere que un bajo nivel educativo en la L1 obstaculiza el proceso de adquisición de una LE. Por ejemplo, van de Craats, Kurvers y Young-Scholten (2006: 10) señalan que los aprendices con un bajo nivel de alfabetización se encuentran con dificultades para alcanzar un nivel de competencia oral razonable en la LE, su proceso de aprendizaje es más lento y presentan problemas lingüísticos como las interferencias en su producción oral. Tarone *et al.* (2007: 110), por su parte, apuntan que "an individual L2 learner's level of alphabetic print literacy may influence the way L2 oral skills are acquired in interaction with others"; en otras palabras, una menor exposición al sistema alfabético y ortográfico de la lengua, consecuencia de un nivel de alfabetización bajo, podría dar



lugar a la producción de oraciones simples, y dificultar la función del mecanismo de la memoria que se fortalece por las oportunidades de repetición y uso de las formas y estructuras lingüísticas que se pretenden aprender (Kellogg 2008; Kosmidis, Zafiri y Politimou 2011).

En el presente estudio, sin embargo, no se pudo hallar un impacto considerable del nivel educativo de los informantes en sus competencias lingüística y oral en ELE. De nuevo, el reducido tamaño muestral, especialmente con respecto a aquellos informantes con un nivel de alfabetización bajo (6 con estudios de primaria y de secundaria frente a 12 con estudios de bachillerato y 14 con formación profesional y universitaria), podría haber influido en los resultados obtenidos. Por otro lado, los hallazgos del presente estudio coinciden con los obtenidos en un estudio previo, enmarcado en el Proyecto IN.MIGRA2-CM, en el que tampoco se encontró un impacto significativo del nivel educativo en la competencia oral de 492 candidatos que se presentaron en la tercera y cuarta convocatoria del Diploma LETRA (Mavrou y Doquin de Saint Preux 2017). De ahí que resulte necesario atender a otros factores, tal vez más determinantes de la competencia oral de los informantes que participaron en la presente investigación; entre ellos destaca el contexto de aprendizaje de la LE.

Aprender una LE en un contexto de inmersión y en interacción con los hablantes nativos de esta lengua, así como la necesidad de realizar varios trámites administrativos a la hora de llegar al país de acogida (N.I.E., empadronamiento, tarjeta sanitaria, inscripción a la Seguridad Social, etc.)—situaciones que se reflejan en la prueba de EIO del examen LETRA— probablemente promueven una apropiación rápida de los componentes básicos de la nueva lengua, especialmente en las primeras etapas de su adquisición (Mavrou y Doquin de Saint Preux 2017) y por parte de aprendices cuya L1 presenta cierta afinidad lingüística a la lengua meta, como es el caso de las lenguas romances (Oller y Vila 2011; Vila *et al.* 2009). De hecho, Cummins (2001: 41) señala: “Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela”. En función de lo expuesto y a la luz de los hallazgos del presente estudio, los factores que resultaron más determinantes de la competencia oral de los informantes, y especialmente de su nivel de corrección lingüística, fueron la edad y el tiempo de residencia en España.

Con respecto a la edad, varias investigaciones previas arrojaron correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre esta variable y la competencia lectora y escrita de poblaciones inmigrantes (Huguet *et al.* 2007; Kurvers 2015; Kurvers *et al.* 2010). Asimismo, estu-

dios realizados en el ámbito de la Psicología, de la Psicolingüística y de la Lingüística Aplicada mostraron que la capacidad de la memoria operativa depende de factores como el nivel educativo (Juffs 2006; Kosmidis *et al.* 2011; Morais y Kolinsky 2001) y la edad (Kester, Benjamin, Castel y Craik 2002; Reuter-Lorenz y Sylvester 2005; Salthouse 2004; Salthouse y Babcock 1991), y que este mecanismo cognitivo propicia la corrección en la producción lingüística, sea en la L1 o en una LE, y en relación tanto con la producción oral (Ahmadian 2012; Finardi y Silveira 2011; Guará Tavares 2013; Hartsuiker y Barkhuysen 2006; Weissheimer y Mota 2011) como con la escrita (Bergsleithner 2010; Chenoweth y Hayes 2003; Kellogg, Olive y Piolat 2007; Olive, Kellogg y Piolat 2008). Por tanto, el mayor grado de corrección lingüística alcanzado por los informantes más jóvenes del presente estudio, manifestado en sus resultados en la prueba de EIO, podría atribuirse a una capacidad más eficiente de las funciones ejecutivas o del componente fonológico de la memoria operativa de esos informantes.

Otro resultado interesante del presente estudio se refiere a las correlaciones significativas entre el tiempo de residencia en España y la corrección lingüística en la producción oral. En concreto, aquellos informantes que llevaban más tiempo en España tendieron a cometer un menor número de errores gramaticales (para resultados similares, aunque relacionados con la competencia lingüística general de poblaciones migrantes u otras destrezas lingüísticas, véase: Collier 1987; Godoy Merino *et al.* 2011; Huguet *et al.* 2007; Juffs y Rodríguez 2008; Oller y Vila 2011, entre otros). Collier (1987: 634), basándose en los resultados de su estudio, apunta que “the fastest attainment of the second language for academic purposes occurs among those whose age on arrival is 8-11 years, when these students are schooled only in the L2 after arrival” y añade que “older students who arrive at ages 12-15 experience the greatest difficulty with acquisition of the L2 for academic purposes, combined with continuing content/area development, when these students are schooled only in the L2” (Collier 1987: 635). En la misma línea se encuentran las conclusiones de Cummins (1981: 148) quien sostiene que “it takes at least five years, on the average, for immigrant children who arrive in the host country after the age of six to approach grade norms in L2 CALP [cognitive/academic language proficiency]”. Aunque la muestra del presente estudio estuvo constituida exclusivamente por inmigrantes adultos, los hallazgos obtenidos parecen corroborar los beneficios que supone el tiempo de estancia en el país de habla de la lengua meta, al menos en lo referido a la corrección lingüística en la producción oral. La práctica y la exposición frecuente a la lengua meta en un contexto de inmersión, parecen promover su interiorización y su posterior uso con más facilidad –y, según parece, también con mayor

corrección— incluso en situaciones que pueden provocar cierto estrés (Dewaele 2002; Foster y Tavakoli 2009), como es el caso de la prueba oral de los exámenes certificativos de LE.

En cuanto al análisis cualitativo de los errores cometidos por los informantes en la prueba de EIO del Diploma LETRA, las principales dificultades se encontraron en la flexión verbal (formación del tiempo y aspecto verbal, aunque también se observaron ciertos problemas con el modo verbal), los pronombres, los determinantes (sobre todo la elección falsa del artículo), así como en el empleo de las preposiciones con o sin artículo en el sintagma nominal (véase Tabla 10).

Los errores en la flexión verbal fueron, en su mayoría, errores que tenían que ver con la morfología verbal y se encontraron tanto en las muestras orales de los informantes rumanos (ejemplos 1a, 1b y 1c) como en las de los nativos de portugués (ejemplo 1d). Este resultado concuerda con los obtenidos en otras investigaciones (Chireac *et al.* 2011; Gràcia 2007) que mostraron que los rumanos tienden a usar de forma menos precisa el modo, el aspecto y la forma verbal en español por interferencia de su L1. Otros errores habituales en ambos grupos de informantes fueron la presencia y posición del verbo (alternancia del orden entre el sujeto y el verbo) y su relación sintagmática con el sujeto y con el pronombre cuando actúa como sujeto (para resultados similares véase Montrul 2004 y van de Craats 2007). Como indican Chireac *et al.* (2011: 285), basándose en los resultados de su estudio:

... la morfología verbal y, en menor medida, la flexión nominal, suponen unos de los aspectos más relevantes en la descripción de la interlengua. Es decir, la adquisición de la flexión nominal y verbal de las dos L2, catalán y castellano, constituye una de las mayores dificultades para el alumnado rumano, a pesar de que su L1 presenta algunas características parecidas a estas lenguas. La substitución, omisión y adición de elementos lingüísticos en estos aspectos pueden modificar la estructura de una oración y conducir a dificultades comunicativas.

En cuanto a los errores en los pronombres, aunque menos presentes en las muestras orales analizadas en comparación con los errores en los verbos, se identificaron varios casos de omisión del pronombre reflexivo y del relativo (ejemplos 2a y 2b) que podrían atribuirse a la brevedad del examen *per se*; en futuras investigaciones, sería interesante examinar hasta qué punto este tipo de errores aparecería también en la producción oral espontánea o incluso en la producción escrita (Chireac *et al.* 2011; Oller y Vila 2011; van de Craats 2007). Además, en numerosas ocasiones se observó una confusión entre el objeto directo y el pronombre personal (ejemplos 2c, 2d y 2e), dificultad señalada también por VanPatten y Cadierno (1993). Dichos errores se manifestaron en una

alteración semántica de los pronombres, es decir, al añadir el pronombre personal, se omite el de objeto directo por desconocer su significado y función. También, hubo ciertas confusiones entre el pronombre de objeto directo e indirecto, resultado que se suma a las conclusiones aportadas por Vigón Artos (2005).

En lo referente al sintagma nominal, es interesante recalcar la sustitución (3a), la omisión (3b) y la adición (3d) de la preposición, al igual que la omisión (4a y 4b) y la sustitución del artículo (4c) en su unión con el sustantivo. La omisión del artículo y de los determinantes constituyó uno de los errores más frecuentes encontrados, sobre todo en las muestras de los informantes rumanos, y podría deberse a la diferenciación gramatical del rumano frente a otras lenguas romances. En concreto, en rumano el artículo se añade al nombre como un sufijo (Nechifor y Lorente 2008: 88), de ahí la tendencia a su omisión. Asimismo, esta forma se da solamente en el caso nominativo, por tanto, para los aprendices rumanos de ELE el uso del artículo, probablemente, carece de necesidad, sobre todo cuando se trata de la producción oral. Además, no debe descartarse la posibilidad de que estos errores se originen por la interferencia, no solamente de la L1, sino también de otras LE (en el caso de los informantes del presente estudio, se detectaron interferencias del inglés, italiano, francés, etc.), resultado que sigue la línea ya discutida y demostrada por la bibliografía consultada (Chireac *et al.* 2011; Montrul 2004; Roesler 2007).

La última categoría de errores analizados comprende las preposiciones. Tanto los informantes rumanos como los nativos de portugués cometieron un número de errores considerable y proporcionalmente mayor en el caso del segundo grupo. Este tipo de error, además de ser muy común en aprendices de LE de cualquier bagaje cultural o lingüístico, podría atribuirse al nivel elemental de competencia lingüística en ELE de los informantes del presente estudio, a las condiciones de actuación (realización de un examen de certificación de su competencia lingüística en español) y a la interferencia de su L1. En concreto, se podría asumir que, bajo estas condiciones, el aprendiz como norma general busca equivalencias entre su L1 y la lengua meta y, por ello, recurre a una traducción literal. Por ejemplo, los informantes rumanos solían intercambiar las preposiciones “de” y “desde (hace)” –tal vez por el carácter amplio del uso de la preposición “de” en rumano (véase ejemplo 3e)– y sustituir la preposición “a” española (en los casos que indica dirección) por “en” (que indica lugar), ya que “en” en rumano sirve para introducir ambos contextos (véase ejemplo 3f).

En lo que concierne a los resultados de la investigación empírica previa en relación con el aprendizaje del español por nativos de una L1 romance, González Riaño, Huguet y Chireac (2013) encontraron que,

en el aprendizaje del catalán, los alumnos de L1 indoeuropea-germánica obtuvieron puntuaciones más altas en comparación con aquellos cuya L1 pertenecía a la familia de lenguas romances, y un patrón parecido se observó también con respecto al aprendizaje del castellano. A la misma dirección apuntan los resultados del estudio de Chireac *et al.* (2011: 286) quienes estudiaron la influencia de la L1 en la adquisición del castellano y del catalán de escolares nativos de rumano. A pesar de la proximidad lingüística de las lenguas mencionadas, estos escolares presentaban dificultades en la adquisición del castellano y del catalán parecidas a las de otros grupos del mismo contexto cultural pero cuya L1 era distinta (ucraniano y búlgaro). Asimismo, como se señaló anteriormente, algunos de los errores morfosintácticos cometidos por parte de estos escolares podrían atribuirse a la interferencia de su L1, al igual que en el presente estudio (véase Tabla 11). Tal es el caso de la primera persona del singular del pronombre personal que en rumano y en portugués se forma a partir de la unión de dos vocales (“eu”), lo cual hace que estos aprendices, en sus producciones en ELE, opten por utilizar una fórmula semejante (“io”) (véase también Vigón Artos 2005). Otro caso se refiere al uso del pretérito pluscuamperfecto que en rumano es una construcción simple, mientras que en español es una construcción compuesta (verbo auxiliar + participio); probablemente por ello, en las producciones orales de los informantes rumanos del presente estudio se observó una tendencia al uso del pretérito perfecto en lugar del pluscuamperfecto (Nechifor y Lorente 2008: 91-93).

Para concluir, un aspecto importante a la hora de analizar la producción oral de aprendices de LE, en general, y de origen inmigrante, en particular, es el error gramatical, pues se trata de un fenómeno multifactorial que comprende desde los errores de “desarrollo” y los transitorios hasta la reconstrucción morfosintáctica de la interlengua (DeKeyser 2012). Para dar cuenta de estos errores y su tratamiento, es necesario tener presentes factores de índole individual, social e intercultural (Carbonero 1982: 56). El presente estudio arrojó tanto diferencias como similitudes de carácter cualitativo, es decir, en la naturaleza y tipo de errores gramaticales cometidos en función de la L1 de los informantes, errores que podrían atribuirse a las particularidades e interferencias de tres lenguas afines y de la misma familia lingüística (español, rumano y portugués).

## 5. Conclusiones

Wandruszka (1980: 61) afirma que “las lenguas humanas son campos de tensión entre analogías y anomalías”. Dichas tensiones se darían entre

lenguas con características tipológicas totalmente distintas, pero también podrían darse entre idiomas que presentan ciertas características comunes.

La revisión bibliográfica ha permitido constatar que los estudios que han examinado la competencia oral de aprendices de LE de origen inmigrante son escasos. En el ámbito español, las investigaciones realizadas se han aproximado al tema desde una perspectiva heterogénea y diversa, siendo el punto en común el perfil de informantes que participaron en estas (informantes de educación primaria y secundaria). El estudio empírico aquí presentado persiguió ampliar este foco, centrándose en la competencia lingüística y en la competencia oral en ELE de inmigrantes adultos nativos de rumano y de portugués, tal y como estas se manifiestan bajo unas condiciones de actuación muy concretas (actuación en un examen de certificación de la lengua meta).

Ahora bien, es necesario explicitar una serie de limitaciones del presente estudio. En primer lugar, el hecho de que los informantes estuvieran grabados podría haber influido en la cantidad y calidad de sus producciones orales. Como señalan Bigelow y Tarone (2004: 697-698):

Less literate L2 learners are likely to belong to traditional cultural groups that may feel uncomfortable with some routine SLA practices ... Another example is using audio- and videotaping equipment, which can be obtrusive under any circumstances; in some cultures they are completely forbidden. Researchers cannot assume that participants from immigrant populations will accept their presence, their questions, their tasks, or their equipment in the same way as participants from backgrounds comparable to the researchers'. Thus, researchers who are not members of these immigrant or refugee populations must reexamine countless assumptions. When researchers move beyond the walls of academe to collect SLA data among unschooled populations with radically different cultural backgrounds, they must apparently question everything.

Asimismo, es necesario reconocer las diferencias entre una conversación oral espontánea y un intercambio lingüístico en un contexto de examen y a partir de unas tareas determinadas, cuestión importante sobre todo cuando examinamos variables como el número de errores y la corrección lingüística en general. Analizar la competencia oral de los informantes del presente estudio en un contexto más relajado o de menor presión podría haber arrojado resultados muy diferentes con respecto a la cantidad y tipo de errores cometidos.

Adicionalmente, la obtención de datos más delimitados sobre la fecha de llegada a España, el uso de herramientas estandarizadas para evaluar el nivel de alfabetización en la L1 y el control de ciertas variables como el nivel socioeconómico de los informantes o el número de

horas dedicadas a cursos de ELE, ofrecerían una panorámica más completa de los factores que determinan su competencia comunicativa en español.

Por último, es importante subrayar que los resultados del presente estudio de ningún modo pueden generalizarse a contextos culturales y sociales diferentes, ni a inmigrantes procedentes de diferentes países o de diferente nacionalidad. La inclusión en futuras investigaciones de muestras más amplias, la consideración de otros colectivos lingüísticos y la realización de análisis contrastivos proporcionarían datos de mucha utilidad para la investigación en este campo, ya que, como muy acertadamente señala Cummins (1981: 148): “A complex array of social, educational, affective and cognitive factors determine L2 acquisition by immigrant children and differences in these factores and their interactions will be reflected in differences in patterns of L2 acquisition”.

Irini Mavrou  
Departamento de Lenguas Aplicadas  
Universidad Antonio de Nebrija  
28015 – Madrid – España  
emavrou@nebrija.es  
ORCID: 0000-0002-6612-1839

Òscar O. Santos-Sopena  
ETSI y Diseño Industrial. Departamento  
de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la  
Tecnología  
Universidad Politécnica de Madrid  
28012 – Madrid – España  
Departamento de Lenguas Aplicadas  
Universidad Antonio de Nebrija  
28015 – Madrid – España  
oscar.santos.sopena@upm.es / osan-  
tos@nebrija.es  
ORCID: 0000-0001-9505-5220

Recepción: 20/04/2017; Aceptación: 04/09/2018

## Notas

- <sup>1</sup> El presente estudio se enmarca en el Proyecto IN.MIGRA2-CM [H2015/HUM-3404], financiado por la Dirección General de Inmigración de la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo.
- <sup>2</sup> <<http://www.diplomaetra.com>>.

## Referencias bibliográficas

- Ahmadian, Mohammad Javad. 2012. “The relationship between working memory capacity and L2 oral performance under task-based careful online planning condition”. *TESOL Quarterly*, 46:1. 165-175.
- Alexopoulou, Angélica. 2005. “Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores”. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 41. 101-125.
- Baralo Ottonello, Marta y Sheila Estaire. 2011. “Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes”. *Lengua y Migración / Language and Migration*, 3:2. 5-42.

- Baralo Ottonello, Marta, Susana Martín Leralta e Isabel Pascual Gómez. 2016. "La certificación de las competencias comunicativas del español para inmigrantes". *Porta Linguarum*, 25. 105-117.
- Bergsleithner, Joara Martin. 2010. "Working memory capacity and L2 writing performance". *Ciências e Cognição*, 15:2. 2-20.
- Bernabé Villodre, María del Mar. 2012. "Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15:4. 79-88.
- Bigelow, Martha y Elaine Tarone. 2004. "The role of literacy level in second language acquisition: Doesn't who we study determine what we know?". *TESOL Quarterly*, 38:4. 689-700.
- Brisolara, Luciene Bassols. 2011. "La interferencia del sistema consonántico portugués en el uso del español". *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, 14:2. 165-182.
- Carbonero, Pedro. 1982. "Polimorfismo y funcionalidad en el uso lingüístico de hablantes andaluces". En *Sociolingüística andaluza: Metodología y estudios*, Vidal Lamiqúiz (ed.), 47-56. Sevilla, España: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Chenoweth, N. Ann y John R. Hayes. 2003. "The inner voice in writing". *Written Communication*, 20:1. 99-118.
- Chireac, Silvia-María, Elisabet Serrat y Ángel Huguet. 2011. "Transferencia en la adquisición de segundas lenguas. Un estudio con alumnado rumano en un contexto bilingüe". *Revista de Psicodidáctica*, 16:2. 267-289.
- Collier, Virginia P. 1987. "Age and rate of acquisition of second language for academic purposes". *TESOL Quarterly*, 21:4. 617-641.
- Cummins, Jim. 1981. "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment". *Applied Linguistics*, 2:2. 132-149.
- Cummins, Jim. 2001. "¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas". *Revista de Educación*, 326. 37-61.
- DeKeyser, Robert. 2012. "Interactions between individual differences, treatments, and structures in SLA". *Language Learning*, 62:2. 189-200.
- Dewaele, Jean-Marc. 2002. "Individual differences in L2 fluency: The effect of neurobiological correlates". En *Portraits of the L2 user*, Vivian Cook (ed.), 219-250. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- EUROSTAT. 2017. *Eurostat Regional Yearbook*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en <<https://bit.ly/2yBmUnR>>.
- Finardi, Kyria R. y Rosane Silveira. 2011. "Working memory capacity in the production and acquisition of a syntactic rule in L2 speech". *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 11:1. 199-221.
- Foster, Peter y Parvaneh Tavakoli. 2009. "Native speakers and task performance: Comparing effects on complexity, fluency and lexical diversity". *Language Learning*, 59:4. 866-896.
- García Mateos, Crescen. 2004. *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid, España: Edinumen.
- Godoy Merino, María José, Ángel Suárez Muñoz y María Guadalupe Lucas Milán. 2011. "La inclusión social del alumno inmigrante y el aprendizaje de la L2, como nuevo reto para el profesorado". Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universitat de Barcelona.
- González Riaño, Xosé Antón, Ángel Huguet y Silvia-María Chireac. 2013. "Diversidad lingüística y conocimiento de catalán/castellano. Un estudio empírico con alumnado inmigrante en Cataluña". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25:1. 191-213.
- Gràcia, Lluïsa. 2007. "Diversidad tipológica y adquisición de lenguas I: Flexión verbal y orden sintáctico". *Revista Española de Lingüística*, 37. 7-40.
- Guará Tavares, Maria da Glória. 2013. "Working memory capacity and L2 speech performance in planned and spontaneous conditions: A correlational analysis". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 52:1. 9-29.



- Hartsuiker, Robert J. y Pashiera N. Barkhuysen. 2006. "Language production and working memory: The case of subject-verb agreement". *Language and Cognitive Processes*, 21:1-3. 181-204.
- Huguet, Ángel, Silvia-María Chireac, Adelina Ianos, Judit Janés, Cecilio Lapresta, José-Luis Navarro y Clara Sansó. 2011. "Inmigración, lengua y escuela en sociedades bilingües. Revisión de estudios". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 72:25,3. 137-159.
- Huguet, Ángel, José-Luis Navarro y Judit Janés. 2007. "La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar". *Anuario de Psicología*, 38:3. 357-375.
- Juffs, Alan. 2006. "Working memory, second language acquisition and low educated second language and literacy learners". En *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University 2005*, Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers y Martha Young-Scholten (eds.), 89-110. Utrecht, The Netherlands: LOT.
- Juffs, Alan y Guillermo A. Rodríguez. 2008. "Some notes on working memory in college-educated and low-educated learners of English as a second language in the United States". En *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Third Annual Forum, Newcastle University, Newcastle upon Tyne, England, September 2007*, Martha Young-Scholten (ed.), 33-48. Durham, UK: Roundtuit Publishing.
- Kellogg, Ronald T. 2008. "Training writing skills: A cognitive developmental perspective". *Journal of Writing Research*, 1:1. 1-26.
- Kellogg, Ronald T., Thierry Olive y Annie Piolat. 2007. "Verbal, visual and spatial working memory in written language production". *Acta Psychologica*, 124:3. 382-397.
- Kester, Jill D., Aaron S. Benjamin, Alan D. Castel y Fergus I. M. Craik. 2002. "Memory in elderly people". En *The handbook of memory disorders* (2nd ed.), Alan D. Baddeley, Michael D. Kopelman y Barbara A. Wilson (eds.), 543-567. London, UK: Wiley.
- Kosmidis, Mary H., María Zafiri y Nina Politimou. 2011. "Literacy versus formal schooling: Influence on working memory". *Archives of Clinical Neuropsychology*, 26:7. 575-582.
- Kurvers, Jeanne. 2015. "Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands". *Writing Systems Research*, 7:1. 58-78.
- Kurvers, Jeanne, Willemijn Stockmann e Ineke van de Craats. 2010. "Predictors of success in adult L2 literacy acquisition". En *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 5<sup>th</sup> Symposium, Banff 2009*, Theresa Wall y Monica Leong (eds.), 64-79. Alberta, Canada: Bow Valley College.
- Kurvers, Jeanne e Ineke van de Craats. 2007. "Memory, second language reading, and lexicon: A comparison between successful and less successful adults and children". En *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Research, policy, and practice. Proceedings of the Second Annual Forum, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University 2006*, Nancy Faux (ed.), 65-80. Richmond, VA: The Literacy Institute.
- MacWhinney, Brian. 2000. *The CHILDES Project. Tools for analyzing talk* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mavrou, Irini y Anna Doquin de Saint Preux. 2017. "La influencia del nivel educativo en la competencia lingüística en ELE de un grupo de inmigrantes adultos de la Comunidad de Madrid". En *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: Investigación, política educativa y práctica docente*, Marcin Sosi•ski (ed.), 161-174. Granada, España: Universidad de Granada.
- Montrul, Silvina. 2004. "Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morphosyntactic convergence". *Bilingualism: Language and Cognition*, 7:2. 125-142.
- Morais, José y Régine Kolinsky. 2001. "The literate mind and the universal human mind". En *Language, brain and cognitive development*, Emmanuel Dupoux (ed.), 463-480. Cambridge, MA: MIT Press.

- Natel, Tania Beatriz Trindade. 2003. "La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?" En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.), 825-832. Madrid, España: De sus respectivos autores.
- Navarro, José-Luis, Ángel Huguet y Clara Sansó. 2014. "Competencias lingüísticas y alumnado inmigrante en Cataluña. El caso del colectivo de origen hispanohablante". *Educación XXI*, 17:2. 361-382.
- Navarro, José-Luis, Ángel Huguet, Clara Sansó y Silvia-María Chireac. 2012. "Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la educación secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar". *Anales de Psicología*, 28:2. 457-464.
- Nechifor, Stan y Javier Lorente. 2008. *Rumano de cada día. Româna de fi ecare zi*. Barcelona, España: Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- Olive, Thierry, Ronald T. Kellogg y Annie Piolat. 2008. "Verbal, visual, and spatial working memory demands during text composition". *Applied Psycholinguistics*, 29:4. 669-687.
- Oller, Judith e Ignasi Vila. 2011. "Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares". *Cultura y Educación*, 23:1. 3-22.
- Reuter-Lorenz, Patricia A. y Ching-Yune Sylvester. 2005. "The cognitive neuroscience of working memory and aging". En *Cognitive neuroscience of aging: Linking cognitive and cerebral aging*, Roberto Cabeza, Lars Nyberg y Denise Park (eds.), 186-217. New York, NY: Oxford University Press.
- Roesler, Patrick M. A. 2007. "La integración lingüística de inmigrantes rumanos en Alicante". *redELE: Revista Electrónica de Didáctica de ELE*, 11. Disponible en <<https://bit.ly/2AxQLAF>>
- Salthouse, Timothy A. 2004. "What and when of cognitive aging". *Current Directions in Psychological Science*, 13:4. 140-144.
- Salthouse, Timothy A. y Renee L. Babcock. 1991. "Decomposing adult age differences in working memory". *Developmental Psychology*, 27:5. 763-776.
- Santos de la Rosa, Inmaculada. 2012. "Dificultades en la enseñanza de español como lengua extranjera a alumnos arabófonos". *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, 14. Disponible en <<https://bit.ly/2OXXDjG>>
- Strube, Susanna. 2008. "Recasts and learner uptake: The non-literate adult L2 classroom during oral skills practice". En *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Third Annual Forum, Newcastle University, Newcastle upon Tyne, England, September 2007*, Martha Young-Scholten (ed.), 61-74. Durham, UK: Roundtuit Publishing.
- Strube, Susanna, Ineke van de Craats y Roeland van Hout. 2010. "Telling picture stories: Relevance and coherence in texts of the non-literate L2 learner". En *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 5th Symposium, Banff 2009*, Theresa Wall y Monica Leong (eds.), 52-63. Alberta, Canada: Bow Valley College.
- Tarone, Elaine, Martha Bigelow y Kit Hansen. 2007. "The impact of alphabetic print literacy level on oral second language acquisition". En *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Research, policy, and practice. Proceedings of the Second Annual Forum, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University 2006*, Nancy Faux (ed.), 99-122. Richmond, VA: The Literacy Institute.
- van de Craats, Ineke. 2007. "Obstacles on highway L2". En *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Research, policy, and practice. Proceedings of the Second Annual Forum, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University 2006*, Nancy Faux (ed.), 149-163. Richmond, VA: The Literacy Institute.
- van de Craats, Ineke, Jeanne Kurvers y Martha Young-Scholten. 2006. "Research on low-educated second language and literacy acquisition". En *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg*

- University 2005*, Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers y Martha Young-Scholten (eds.), 7-23. Utrecht, The Netherlands: LOT.
- VanPatten, Bill y Teresa Cadierno. 1993. "Explicit instruction and input processing". *Studies in Second Language Acquisition*, 15:2. 225-243.
- Vigón Artos, Secundino. 2005. "La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos". En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, María Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero y Juan Pablo Mora Gutiérrez (eds.), 903-914. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Vila, Ignasi, Imma Canal, Pere Mayans, Santiago Perera, Josep María Serra y Carina Siqués. 2009. "Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar". *Infancia y Aprendizaje*, 32:3. 307-327.
- Wall, Theresa y Monica Leong. 2010. "The tradition continues: Sharing knowledge to serve LESLLA learners". En *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 5<sup>th</sup> Symposium, Banff 2009*, Theresa Wall y Monica Leong (eds.), 1-2. Alberta, Canada: Bow Valley College.
- Wandruszka, Mario. 1980. *Interlingüística*. Madrid, España: Gredos.
- Weissheimer, Janaina y Mailce Borges Mota. 2011. "Working memory capacity and the development of L2 speech production: A study of individual differences". En *Selected Proceedings of the 2010 Second Language Research Forum*, Gisela Granena, Joel Koeth, Sunyoung Lee-Ellis, Anna Lukyanchenko, Goretti Prieto Botana y Elizabeth Rhoades (eds.), 169-181. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Young-Scholten, Martha. 2008. "Introduction". En *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Third Annual Forum, Newcastle University, Newcastle upon Tyne, England, September 2007*, Martha Young-Scholten (ed.), 5-6. Durham, UK: Roundtuit Publishing.