



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGIA

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

“ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN
JAMAICA. ANÁLISIS DE ERRORES EN ESTUDIANTES JAMAICANOS DEL ESPAÑOL
COMO SEGUNDA LENGUA”

TESIS DOCTORAL

Presentada por

LICENIA YANETH PEREA SANTOS

Dirigida por el Doctor

JOSÉ ANTONIO BARTOL

Salamanca 2014

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



“ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN JAMAICA. ANÁLISIS DE ERRORES EN ESTUDIANTES JAMAICANOS DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA”

LICENIA YANETH PEREA SANTOS

Tesis doctoral dirigida por el Dr. José Antonio Bartol.

V^o B^o

Dr. José Antonio Bartol

Licenia Yaneth Perea Santos

Salamanca 2014

A mi querido esposo Edison y a mi hijo Esteban.

El temor a Jehová es el principio de la sabiduría.

(Proverbios, 1:7).

AGRADECIMIENTOS

A Dios por la vida, las oportunidades y el haberme permitido desarrollar esta investigación.

Al Dr. José Antonio Bartol, Director de esta tesis doctoral. Por su apoyo y orientación, por su paciencia; a él, Mi admiración y respeto.

A la Dr. Risper Awuor, por su asesoramiento estadístico.

A Edison Valencia, mi esposo, amigo y compañero de media vida, por apoyo incondicional, comprensión, sacrificio, paciencia y compartir juntos sueños e ilusiones. Por hacer de mí una mujer bienaventurada.

A mi lindo hijo Esteban, por su amor, comprensión y preocupación cuando estaba estresada. Por ser la fuerza que me inspira a seguir adelante y superarme.

A mi madre Zulma María Santos, por su amor y constante apoyo a la distancia.

A mis suegros Omar Valencia y Benita Mosquera, por su apoyo y saber escuchar cuando los necesito.

Al Dr. Abdón Pari y su esposa Aylin Charcas, por acogerme incondicionalmente en esta etapa final del proceso y por su amistad.

A la Dr. Eurydice Osterman, por su inmensa generosidad.

A mis hermanos Elodia, Jorge, José, Eduardo, Zulma Perea y cada una de mis sobrinas y sobrinos, por su apoyo constante y amor, por las alegrías a la distancia.

A las directoras y profesoras de las dos escuelas estudiadas, por su ayuda al aceptar el realizar el estudio en sus instituciones.

A Herminia Briz Nieto, por su hospitalidad y generosidad.

A todos mis amigos de Madrid y Salamanca por su apoyo y acogida.

A toda mi familia extendida y a todos mis amigos, a cada uno de ellos, por su apoyo, oraciones y ánimo.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| PARTE I: MARCO TEÓRICO | 5 |
| CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS | 6 |
| 1.1. TEORÍAS PEDAGÓGICAS O DEL APRENDIZAJE | 7 |
| 1.1.1. Conductismo | 8 |
| 1.1.2. Cognitivismo o teoría piagetiana | 16 |
| 1.1.3. Constructivismo | 20 |
| 1.2. LINGÜÍSTICA APLICADA | 22 |
| 1.2.1. Análisis contrastivo | 24 |
| 2.2.2 Análisis de errores..... | 28 |
| 2.2.3. Interlengua..... | 34 |
| 1.3. ESTUDIO FONOLÓGICO, DESCRIPTIVO Y CONTRASTIVO ESPAÑOL/INGLÉS | 38 |
| 1.3.0. Introducción..... | 38 |
| 1.3.1. Sistemas fonológicos español e inglés en contraste..... | 39 |
| 1.3.2. El sistema vocálico del español y el inglés | 40 |
| 1.3.3. Los sistemas consonánticos del español y el inglés | 44 |
| 1.4. IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA | 54 |
| CAPÍTULO 2: EL ESPAÑOL EN JAMAICA..... | 61 |
| 2.1. HISTORIA DE JAMAICA Y SU PANORAMA LINGÜÍSTICO..... | 62 |
| 2.2. EL SISTEMA EDUCATIVO DE JAMAICA Y SU IMPLICACIÓN DE LA PRESENCIA DEL IDIOMA ESPAÑOL EN JAMAICA..... | 68 |
| 2.3. EL IDIOMA ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE JAMAICA | 82 |
| PARTE II: MARCO METODOLÓGICO | 92 |
| CAPÍTULO 3: ESTUDIO EMPÍRICO..... | 93 |
| 3.1. TIPO DE ESTUDIO | 94 |
| 3.2. Objetivos..... | 95 |
| 3.3. Hipótesis | 96 |
| 3.4. Metodología..... | 97 |
| 3.4.1. Población y muestra..... | 97 |

| | |
|--|-----|
| 3.4.1.1. Datos demográficos | 99 |
| 3.4.1.1.1. Primera muestra (N= 106) | 99 |
| 3.4.1.1.2. Segunda muestra (N=92) | 110 |
| 3.5. Instrumento | 121 |
| 3.5. Variables | 127 |
| 3.6. Procedimiento | 129 |
| 3.7. Análisis de datos | 130 |
| CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y ANÁLISIS | 131 |
| 4.1 DATOS GENERALES RELATIVOS A LA PRIMERA MUESTRA | 132 |
| 4.1.1. Análisis factorial | 136 |
| 4.1.2. Análisis de confiabilidad..... | 139 |
| 4.1.3. Análisis de correlación | 141 |
| 4.2. DATOS GENERALES RELATIVOS A LA SEGUNDA MUESTRA..... | 163 |
| 4.2.1. Análisis factorial | 167 |
| 4.2.2. Análisis de confiabilidad..... | 169 |
| 4.2.3. Análisis de correlación | 170 |
| 4.3. CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES. MUESTRAS UNO Y DOS..... | 187 |
| 4.4. FOSILIZACIÓN DE ALGUNOS DE LOS ERRORES | 217 |
| 4.5. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS | 220 |
| 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... | 229 |
| 5.1. CONCLUSIONES | 231 |
| 5.2. RECOMENDACIONES..... | 234 |
| 6. ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y CUADROS..... | 235 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 240 |

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta el informe de investigación "Aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Jamaica. Análisis de errores en estudiantes jamaicanos del español como segunda lengua", investigación desarrollada en el programa de Doctorado del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca como requisito para optar el grado de Doctor.

Esta tesis tiene como objetivos el estudio contrastivo entre el español y el inglés y el análisis de errores en los aprendientes jamaicanos de español como segunda lengua; es la intención de aportar elementos que permitan una mejor comprensión de la actualidad del proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Jamaica, país que empieza a percibir el español como una necesidad dados los importantes cambios geopolíticos que señalan nuevas oportunidades de intercambio con el mundo hispanoamericano.

El presente trabajo está estructurado en cuatro capítulos que cubren los contenidos que se detallan a continuación:

El capítulo 1 forma parte del marco teórico. En este se abordan las principales teorías del aprendizaje y su influencia en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Se estudian con relativo detalle el conductismo y la vinculación que este hace del medio ambiente como elemento generador de estímulos que condicionan el proceso de aprendizaje del individuo, el cognitivismo que destaca la importancia del proceso de asimilación y acomodación que hace el individuo al procesar y almacenar información (Good y Brophy, 1990: 187), y el constructivismo que como bien señala Johansson (1991: 8) entiende que "el

conocimiento de la persona es una función de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos”.

El marco teórico continúa con el estudio de la lingüística aplicada que como precisa Santos Gargallo (1999:10) “es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística”. En el contexto de la presente investigación resultan particularmente importantes los aportes del análisis contrastivo y el análisis de errores en el intento de comprender las dificultades que enfrentan los aprendientes jamaicanos de español. En este sentido se incluyen: una reseña de la historia de Jamaica y su panorama lingüístico, y un detallado estudio fonológico, descriptivo y contrastivo del español y el inglés.

En el capítulo 2 se revisa el sistema educativo jamaicano y las implicaciones que este tiene en la presencia del idioma español en Jamaica toda vez que esta presencia resulta ser un condicionante en el proceso enseñanza/aprendizaje del español en la isla.

El capítulo 3 está dedicado por entero al marco metodológico, la presente investigación ha sido desarrollada utilizando la metodología cuantitativa que Gay, Mills y Airasian (2006: 9), definen esta metodología de investigación como: “The collection and analysis of numerical data to describe, explain, predict, or control phenomena of interest”.

Esta investigación indaga por la influencia que un profesor hablante nativo de español puede tener sobre el resultado final de sus estudiantes jamaicanos aprendientes de español. Con este objeto se construyen diversas hipótesis a ser probadas en la población seleccionada que como bien define Buendía, Colas y Hernández (1998: 28), se trata de “...un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Es el grupo al que se intenta generalizar los resultados”. En el caso de la presente investigación la muestra fue tomada en las escuelas West Indies College Preparatory School y Mount Saint Joseph School que representan la generalización para las escuelas de nivel de primaria en

Jamaica. La muestra permite medir, comparar y analizar los resultados de los estudiantes de una profesora hablante nativa de español y los de una profesora hablante no nativa de español.

La recolección de los datos fue hecha a través de un cuestionario del tipo *test de logros*, pretendía recoger información objetiva que permitiera determinar el nivel de conocimientos y habilidades referidas al aprendizaje del español como L2 de los angloparlantes jamaicanos aprendientes de español.

El capítulo 4 está dedicado a la presentación y análisis de los resultados. Como corresponde a un trabajo de investigación dentro del enfoque cuantitativo, los datos son objeto de diversos procedimientos estadísticos como el análisis factorial, el análisis de confiabilidad, y el análisis de correlación. Adicionalmente, se presenta una clasificación de los errores cometidos por los estudiantes atendiendo a criterios lingüísticos y etiológicos, al igual que se señalan y analizan los errores que muestran tendencia a la fosilización.

En la parte final del capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Después de los capítulos se incluyen las referencias bibliográficas, debe mencionarse que no solo se incluyen aquellas que han sido citadas en el trabajo; esta no es pues una lista exhaustiva de todos los libros, artículos y diversos documentos que han sido objeto de lectura y análisis.

Los anexos incluyen:

- La solicitud de permiso para hacer investigación en las escuelas.
- La solicitud de permiso para las profesoras.
- El formulario de consentimiento.
- El cuestionario aplicado a los estudiantes.
- La estructura y organización del sistema de educación formal en Jamaica.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. TEORÍAS PEDAGÓGICAS O DEL APRENDIZAJE

Numerosas teorías han sido esbozadas a lo largo de la historia con el fin de ayudar a vislumbrar, prever y reconocer el comportamiento humano, tratando de explicar cómo los individuos se aproximan al conocimiento. Las teorías del aprendizaje centran su estudio en la adquisición de destrezas, en el desarrollo de las habilidades del raciocinio y en la adquisición de conceptos.

El poder hablar una lengua es el resultado de un proceso de aprendizaje que está marcado o condicionado por un sin número de factores que han sido y siguen siendo objeto de estudio de diferentes disciplinas académicas. Así mismo, el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso que involucra aspectos similares a los que influyeron en la adquisición de la lengua materna, pero también aspectos diferentes toda vez que la lengua extranjera se aprende, por lo general, a una edad distinta, en un contexto cultural y/o geográfico diferente, con motivaciones y asociaciones muy disimiles a las que acompañaron el aprendizaje de la lengua materna.

Se han esbozado diversas teorías de aprendizaje para explicar estos procesos. Esta investigación pretende revisar algunas de estas teorías con el objeto de encontrar la relevancia o pertinencia de las mismas en el contexto del sistema educativo jamaicano, en lo referente al proceso de enseñanza/aprendizaje del idioma español.

Debe mencionarse que estas teorías no resultan excluyentes entre sí, aunque un estudio ligero de ellas pudiera señalar postulados aparentemente irreconciliables; más bien, y como se verá más adelante, estas teorías son complementarias unas de otras en la medida que una sola no consigue explicar, en la mayoría de los casos, todo el complejo fenómeno de la adquisición de las habilidades lingüísticas. A continuación se revisan algunas de las teorías del aprendizaje y su pertinencia en la presencia del idioma español en el contexto jamaicano.

1.1.1. Conductismo

El conductismo, como teoría de aprendizaje, puede remontarse hasta la época de Aristóteles, quien en su pequeño tratado sobre *la memoria y el recuerdo*, (capítulo II), discurre sobre los estímulos, impresiones, semejanzas y recuerdos evocados por asociaciones que pueden ser construidas a voluntad del individuo (alsud Samaranch, 1980). Otros filósofos que siguieron las ideas de Aristóteles fueron (Hobbes, 1650), (Hume, 1740), (Brown, 1820), (Bain, 1855), (Ebbinghause, 1885) y (Black, 1995).

La teoría conductista postula que la conducta es aprendida a través de las propias experiencias del individuo, por lo que la adquisición de cualquier tipo de conducta, incluido el lenguaje, está vinculada a las influencias del medio ambiente que genera los estímulos. Defiende que la repetición de patrones de conducta hace que luego éstas se realicen de manera automática.

Los conductistas fundamentan el estudio empírico de la conducta en aquellos aspectos que se pueden observar y medir; desde su perspectiva, la mente humana es vista como una “caja negra” en el sentido que las respuestas a los estímulos pueden ser observadas y procesadas cuantitativamente sin tomar en consideración la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior mismo de la mente. La lista de conductistas relevantes e influyentes en el desarrollo de esta teoría incluye a Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner, Bandura, entre otros.

Ivan Petrovich Pavlov (1849 – 1936) fisiólogo y psicólogo ruso, Premio Nobel de Fisiología en 1904, es conocido por su trabajo en condicionamiento clásico o sustitución de estímulos. El experimento más conocido de Pavlov lo realizó con cuatro elementos básicos: la comida como el estímulo no condicionado, la salivación como respuesta no condicionada, natural, no aprendida; el sonido de una campana como estímulo de condicionamiento, y por último la salivación después de escuchar el sonido de la campana como respuesta condicionada por el sonido de la campana, lo que viene a ser una respuesta aprendida.

La secuencia como se produce el experimento es sencilla: primero se hace sonar la campana que no produce ninguna respuesta en el perro, luego se pone comida frente al perro y

éste babea; en segundo lugar viene el proceso de condicionamiento consistente en hacer sonar la campana unos minutos antes de poner la comida en frente del perro; en tercer lugar, después del condicionamiento el perro empieza a salivar con el solo estímulo del sonido de la campana.

Otros fenómenos observados por Pavlov en el mencionado experimento incluyen:

La generalización de estímulos por la que una vez que el perro ha aprendido la salivación con el sonido de la campana, producirá salivación con otros sonidos similares.

La extinción que explica como si se deja de hacer sonar la campana cuando se le presenta la comida, eventualmente la salivación desaparece con la ausencia del sonido de la campana por sí solo.

La recuperación espontánea que tiene que ver con la posibilidad de recuperar las respuestas perdidas, siempre y cuando haya un periodo corto de estimulación; sin embargo, estas respuestas se extinguirán nuevamente si no se le presenta la comida.

La discriminación permite al perro aprender a diferenciar entre sonidos parecidos y distinguir cuál de los sonidos está asociado con la presentación de la comida y cual no.

Por último puede existir un condicionamiento de orden superior ya que una vez que el perro ha adquirido el condicionamiento por la asociación del sonido de la campana y el alimento, se pueden realizar al mismo tiempo, acciones tales como encender una luz. De esta manera el perro también producirá saliva con el nuevo estímulo: encender la luz, esto sin el sonido de la campana que fue el estímulo de condicionamiento inicial.

El punto que conecta este experimento con el objeto de estudio de esta investigación radica en la afirmación que por 1930 hiciera Pavlov en el sentido que el lenguaje humano como función es el resultado de una cadena de reflejos que incluyen las palabras. (*Encyclopaedia Britannica*, s.v. *Pavlov*).

Esto podría explicar, parcialmente, el proceso complejo de la adquisición de las competencias lingüísticas en la lengua materna, pero difícilmente se aplicaría a la adquisición de una segunda lengua. De aplicarse tal procedimiento metodológico al proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera el resultado sería un aprendizaje absolutamente mecánico, repetitivo, falta de creatividad e iniciativa por parte del sujeto que aprende quien a su vez estaría a merced del sujeto que enseña, condiciona o imparte los estímulos.

Lo que podría inferirse de la aplicación de esta teoría del aprendizaje, al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es la necesidad de que el sujeto que aprende la nueva lengua, esté expuesto consistentemente a estímulos que le permitan vincular, relacionar y asociar dichos estímulos con respuestas aprendidas.

Continuando con el desarrollo de la teoría conductista cabe mencionar a Edward Thorndike (1874 – 1949) para quien el aprendizaje se produce a través de una serie de vínculos entre un estímulo y una respuesta, fortaleciéndose cada vez que se forma un ciclo de sucesos satisfactorio para el organismo. Esta conjetura proveyó las bases sobre las que pronto Skinner cimentó toda su obra acerca del condicionamiento operante.

Las normas de Thorndike se apoyan en la teoría de estímulo respuesta. Él pensaba que se establecía una ligadura neural entre el estímulo y la respuesta, cuando la respuesta era positiva; entonces el aprendizaje se producía cuando la ligadura se formaba dentro de un esquema observable de comportamiento.

John Broadus Watson (1878 – 1958) fue el primer psicólogo norteamericano en usar las ideas de Pavlov. Él pensaba que los humanos ya traían, desde el nacimiento, unos reflejos y reacciones emocionales de amor y furia, y que las otras manifestaciones de la conducta se adquirirían por medio de la asociación estímulo/respuesta gracias al acondicionamiento.

Watson comprobó el condicionamiento clásico con un experimento en el que intervino un bebé llamado Albert y una rata de color blanco. La comprobación consistía en acercar la ratita al bebé para que la tocara; inicialmente el bebé no expresaba miedo hacia el animal, no obstante,

cuando Albert tocaba la rata y al mismo tiempo se hacía un ruido fuerte, el niño mostraba temor a la rata; con el tiempo el niño desarrolló temor a la rata aun en ausencia del ruido fuerte como resultado del proceso de condicionamiento. Albert también mostró miedo generalizado a otros animales pequeños y objetos con pelo por su asociación con la rata.

Burrhus Frederic Skinner (1904 –1990) pensaba al igual que Pavlov, Watson y Thorndike, en los patrones estímulo respuesta de la conducta condicionada. Su argumentación tiene que ver con cambios observables de conducta ignorando la posibilidad de cualquier proceso que pudiera tener lugar en la mente de las personas.

En *Walden Dos*, libro publicado en 1948, Skinner dedica bastante atención a la llamada “ingeniería de la conducta” desarrollando su creencia en la posibilidad de aplicar un análisis experimental de la conducta a los problemas prácticos. En el libro se muestra una sociedad utópica basada en el condicionamiento operante.

Skinner es autor a su vez del libro titulado *Ciencia y Conducta Humana*, (1953) en el cual destaca la manera en que los principios del condicionamiento operatorio funcionan en instituciones sociales tales como el gobierno, el derecho, la religión, la economía y la educación. Dembo (1994).

Así pocos años después y como Skinner bien lo comenta en una introducción a su libro *Walden dos*, escrita en 1976, el mundo asistiría a la aplicación de lo que otrora fuera una quimera solo de la imaginación: “La ingeniería de la conducta”.

Este aspecto del condicionamiento operante funcionando en las instituciones sociales, particularmente en el sistema educativo, tiene implicaciones y consecuencias profundas en los resultados que se obtienen, en el caso que nos ocupa, en la asimilación de una lengua extranjera, el español, en el contexto social jamaicano. A estas implicaciones se hará referencia en el capítulo dedicado al sistema educativo jamaicano y su influencia sobre la presencia del idioma español en Jamaica.

La investigación de Skinner se diferencia de sus antecesores que hablan del condicionamiento clásico, en que él estudió la conducta operatoria que es la conducta voluntaria usada en operaciones dentro del entorno. Todo el procedimiento de Skinner se basa en el condicionamiento operante que es la conducta que le sigue a una consecuencia, y la naturaleza de la consecuencia transforma la disposición del organismo a repetir la conducta en el futuro. Esta consecuencia resulta ser el estímulo reforzador para la fijación del conocimiento.

Con Albert Bandura (1925 -) el conductismo pone un énfasis especial en los métodos experimentales, lo observable, medible y manipulable rechazando todo aquello que sea subjetivo, interno no claramente observable. La metodología experimental, como se sabe, se fundamenta en la manipulación de una variable para luego medir sus efectos sobre otra. En lo referente al estudio de la conducta humana esto conduce a la teoría de la personalidad siendo la conducta el resultado del entorno que rodea al individuo.

Bandura añadió otro elemento al postulado inicial para decir que el ambiente causa el comportamiento pero a su vez el comportamiento causa el ambiente. Bandura definió este concepto como determinismo recíproco: el mundo y el comportamiento de un individuo se causan recíprocamente.

La conexión de esta argumentación y el estudio de la presencia del idioma español en Jamaica consiste en la relación estrecha que se establece entre las condiciones en las que se da la presencia del idioma y la forma como ésta presencia afecta el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua y a su vez cómo el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua genera, potencia y condiciona la presencia del idioma español en Jamaica. Este círculo cerrado y retroalimentado constituye uno de los factores claves en el desarrollo orgánico y sostenible de la presencia del español en Jamaica.

Como se estudia más adelante en el capítulo dedicado a la presencia del idioma español en el sistema educativo jamaicano, una de las sugerencias metodológicas que se hace en la guía para profesores *Curriculum & Teachers guides grades 7-9 Spanish* (2000), es utilizar la mayor cantidad posible de materiales producidos en español auténtico, material que puede encontrarse en los libros originales en español, la prensa, los magazines y un largo etcétera. De este modo la

calidad y cantidad de esta presencia en el contexto jamaicano condiciona el desarrollo de una iniciativa metodológica necesaria para la adquisición de la competencia lingüística.

Como puede constatarse con facilidad es algo frecuente encontrar en países de habla hispana un número elevado de rótulos, avisos, etiquetas, letreros, camisetas y más elementos con palabras en inglés que exponen a la población en general a este idioma, sin importar si se asiste o no a clases de inglés, generando aprendizajes del inglés a diferentes niveles e incluso forzando la inclusión o aceptación de muchas palabras de origen inglés al idioma español.

No ocurre así desde el idioma español hacia el inglés; por lo menos en Jamaica no es frecuente el encontrar rótulos, avisos, letreros y más elementos con texto en español, un elemento tal es una curiosidad, no algo habitual.

Retomando la argumentación hecha por Bandura su siguiente paso fue considerar la personalidad como la resultante de tres factores: el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona. Este último aspecto, los procesos psicológicos, están formados por la capacidad para acumular imágenes en la mente y el lenguaje. Al incluir la imaginación en la discusión teórica, Bandura, se separa del conductismo más riguroso acercándose a lo que denominaría el cognitivismo. Una vez incluidos la imaginación y el lenguaje Bandura va a teorizar ampliamente sobre el aprendizaje por observación o modelado y la auto-regulación.

Uno de los estudios más famosos llevado a cabo por Bandura es el que realizara con el “Muñeco bobo” a partir de una película elaborada por una de sus estudiantes. En la película la protagonista golpeaba consistentemente a un muñeco gritando “estúpido”; la protagonista adicionalmente se sentaba sobre la criatura, la golpeaba con un martillo y arremetía contra ella con frases profundamente agresivas.

Bandura presentó la película a un grupo de niños de guardería que reaccionaron con muestras evidentes de alegría. Acto seguido se permitió a los niños jugar en un entorno en el que había observadores, lápices, carpetas para escribir, un “muñeco bobo” y pequeños martillos.

Los resultado registrado por los observadores fue que los niños golpeaban sin piedad al “muñeco bobo” al tiempo que le gritaban “estúpido”, se sentaban sobre él y usaban los martillos

para pegarle. Esto es, imitaron con bastante acierto la conducta que habían observado en la película que les fue proyectada.

Este simple experimento mostró cómo los niños cambiaron su comportamiento tras la presencia condicionante de un estímulo que no estaba dirigido de forma específica a producir el comportamiento que ellos evidenciaron. Este experimento ponía en cuestión las teorías de aprendizaje conductistas al uso en ese momento. Bandura llamó a este fenómeno, aprendizaje por observación o modelado, lo que hoy se conoce como teoría social del aprendizaje.

Bandura introdujo una larga serie de variantes al experimento inicial añadiendo, por ejemplo, recompensas o castigos en respuesta al nivel de acierto en la imitación; modificó adicionalmente la fisonomía del muñeco haciéndolo más o menos atractivo, y por último cambió el "muñeco bobo" por un payaso real al que la protagonista de la película sometía a un tratamiento similar al del "muñeco bobo".

Bandura realizó una nueva película con estas modificaciones, incluido el castigo al payaso real. El experimento continuó con los niños que esta vez buscaron un payaso real, que estaba en un aula adjunta a la inicial, al cual dieron patadas, golpes de martillo tal cual habían hecho inicialmente con el "muñeco bobo".

El grado o nivel de presencia del idioma español en Jamaica condiciona, como se mencionó anteriormente, las modalidades de aprendizaje del mismo por parte de los jamaicanos. Así, la poca o mucha presencia del idioma español en la televisión vista en Jamaica, en las vallas publicitarias, en los envases de los productos de consumo diario, y en la prensa escrita, son condicionantes fuertes para las posibilidades de aprendizaje modelado del que habla Bandura, y que se detalla más adelante.

Dada la condición de una presencia sólida del idioma español en Jamaica, el aprendizaje modelado podría ser parte fundamental del proceso de enseñanza/aprendizaje del idioma español.

El aprendizaje modelado incluye, según Bandura, la existencia de ciertos pasos para su desarrollo efectivo:

1. *Atención*. Es una condición necesaria para todo aprendizaje, siendo un factor determinante en el resultado final del método empleado para dicho aprendizaje; así,

Bandura señala cómo las variaciones en las propiedades del modelo afectan la atención al mismo. Cuanto más atractivo, colorido, dramático, competente, similar al observador o su entorno, más posibilidades tiene el modelo de captar y mantener la atención. Este punto señala directamente la necesidad de hacer uso de materiales atractivos, multisensoriales y pertinentes al entorno en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje si se pretende un aprendizaje de calidad.

2. *Retención.* Para poder avanzar en el proceso de aprendizaje es necesario poder recordar aquellos elementos a los que se ha prestado atención con el objeto de aprenderlos. Es en este segundo paso del modelo que la imaginación y el lenguaje juegan un papel determinante toda vez que son los elementos utilizados para guardar en la memoria aquello que luego será reproducido en un comportamiento determinado.
3. *Imitación.* En este paso las imágenes o descripciones verbales pasan a formar parte del comportamiento, es la asimilación misma de lo observado de modo que pueda ser imitado, repetido, llevado a la práctica. La práctica repetida de un comportamiento acrecienta la habilidad de imitar el modelo observado. La práctica o repetición mental puede ser tan efectiva como la repetición fáctica. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental que quien aprende cuente con modelos válidos a los cuales imitar; la exposición reiterada a un buen modelo incrementa las posibilidades de una reproducción que explicita asimilación.
4. *Motivación.* Es la condición que permite tomar la decisión de observar el modelo que se va a aprender. Bandura señala algunas razones básicas para la motivación como son el refuerzo pasado, correspondiente al conductismo tradicional o clásico, el refuerzo prometido que no es otra cosa que algún incentivo posible, y por último el refuerzo vicario o la capacidad de asimilar el modelo original como reforzador. En el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera resulta ser un refuerzo motivador el observar las posibilidades de crecimiento futuro que acompañan al desarrollo de quien adquiere tal competencia lingüística¹.

¹ Este aspecto será tratado en detalle más adelante en el apartado dedicado a la importancia de la adquisición de una lengua extranjera.

1.1.2. Cognitivismo o teoría piagetiana

Al igual que el conductismo, el cognitivismo puede remontarse a Platón y Aristóteles; sin embargo, su influencia en la psicología norteamericana se evidencia hacia la década de los 50.

“Los teóricos del cognitivismo reconocen que una buena cantidad de aprendizaje involucra las asociaciones que se establecen mediante la proximidad con otras personas y la repetición. También reconocen la importancia del reforzamiento, pero resaltan su papel como elemento retro alimentador para corrección de respuestas y sobre su función como un motivador. Sin embargo, inclusive aceptando tales conceptos conductistas, los teóricos del cognitivismo ven el proceso de aprendizaje como la adquisición o reorganización de las estructuras cognitivas a través de las cuales las personas procesan y almacenan la información”. (Good y Brophy, 1990: 187).

Jean Piaget, uno de los principales teóricos del cognitivismo, aporta el concepto del desarrollo biológico de la inteligencia según el cual cada ser humano nace con una carga biológica que afecta la inteligencia. Argumenta Piaget que este sistema biológico propio del individuo condiciona lo que se puede observar y posibilita el adelanto intelectual.

Un aporte sustancial a las teorías del aprendizaje es la teoría del concepto de Equilibración entre Asimilación y Acomodación, siendo asimilación el proceso por el cual el individuo interioriza o internaliza un objeto o evento nuevo en una estructura mental preestablecida de modo que pueda decodificarlo con base en experiencias y elementos que le resultan familiares; por otro lado acomodación es la modificación de la estructura mental o de comportamiento del individuo de modo que la nueva información o evento que se aprende encuentre acogida.

La implicación de este apartado de la teoría piagetiana en el contexto del proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Jamaica es crítico, pues como se presenta más adelante en este estudio, existe, en un importante porcentaje de los educandos, ciertas deficiencias en la

asimilación de las estructuras propias del inglés, que condicionan el rendimiento académico e incluso la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Así, si por asimilación se entiende en términos de la teoría piagetiana, la internalización de lo nuevo en estructuras preexistentes, la ineficiencia o precariedad de dichas estructuras debilitan las posibilidades de aprendizaje y acomodación o modificación de la estructura inicial para dar lugar a aquel elemento nuevo que se aprende, en este caso el español.

El proceso de asimilación y acomodación se realiza, según Piaget, en tres etapas;

- En primer lugar el equilibrio entre los esquemas propios del individuo y los eventos o sucesos visibles.
- El equilibrio al interior del individuo.
- El equilibrio como resultante de la integración de diferentes esquemas.

Al hablar de Piaget es necesario mencionar uno de sus mayores aportes: las etapas del desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia.

Las etapas se listan como sigue:

- Etapa sensorio-motora
 - a) Estadio de los mecanismos reflejos congénitos 0-1 mes
 - b) Estadio de las reacciones circulares primarias 1-4 meses
 - c) Estadio de las reacciones circulares secundarias 4-8 meses
 - d) Estadio de la coordinación de los esquemas de conducta previos 8-12 meses
 - e) Estadio de los nuevos descubrimientos por experimentación 12-18 meses
 - f) Estadio de las nuevas representaciones mentales 12-24 meses
- Etapa pre-operacional
 - a) Estadio pre-conceptual 2-4 años
 - b) Estadio intuitivo 4-7 años
- Etapa de las operaciones concretas 7-11 años
- Etapa de las operaciones formales 11 años adelante

Este esquema conduce a un cuestionamiento importante del sistema educativo jamaicano, en el que, como se verá en el capítulo dedicado a su estudio, la enseñanza del español aparece a partir de grado séptimo, esto es cuando el estudiante tiene una edad que ronda los doce años. Es consecuente preguntarse si esta es la mejor edad para iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera que se espera sea la segunda lengua.

Teniendo en cuenta la relevancia de toda la conceptualización cognitivista en la explicación de ciertos importantes procesos del aprendizaje a continuación se detallan algunos de los elementos fundamentales de su formulación teórica.

El esquema es la estructura de conocimiento interno que preexiste en el individuo y donde se integra la nueva información que se aprende. Esta estructura es susceptible de combinaciones, ampliación o cambio para generar lugar a nueva información.

El modelo de procesamiento de la información comprende tres etapas: la primera es la creación de un registro sensorial de toda la información percibida a través de los sentidos; esta información es almacenada por cerca de cuatro segundos; en la segunda etapa la información es transferida a la memoria de corto plazo en la que puede durar hasta siete minutos para luego pasar, si el proceso se completa, al tercer paso de almacenamiento en la memoria de largo plazo desde donde podrá recuperarse más adelante a voluntad.

La memoria de largo plazo tiene una capacidad ilimitada de retención; es a este nivel donde pueden darse los vínculos más profundos entre la información nueva y la preexistente a fin de lograr una mejor capacidad de recuperación.

Algunos efectos explicados por la teoría piagetiana ayudan en la comprensión del proceso de asimilación de los conocimientos nuevos que se pretende aprender. A continuación se presentan de manera resumida algunos de estos efectos, los más relacionados con el tema de estudio de esta investigación.

El efecto de Amplificación por el cual se entiende que una información que es desarrollada, ensanchada y extendida es más fácil de retener, al igual que si esta nueva información se relaciona con esquemas previamente aprendidos su aprendizaje será más efectivo. La pertinencia de este aspecto en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no puede ser enfatizada suficientemente.

El Efecto de Posición serial que explica por qué es más fácil memorizar los objetos ubicados al inicio y final de una lista que aquellos que están en el medio.

El Efecto de la Práctica aconseja la subdivisión de los diferentes aspectos de la información a aprender de modo que la práctica y la repetición de estas subdivisiones privilegien el aprendizaje de la totalidad del material.

El Efecto de Transferencia explica cómo los aprendizajes previos afectan los nuevos aprendizajes. Podría inferirse que el nivel de calidad y resultados de todo el sistema educativo jamaicano podría tener una incidencia directa en la calidad y resultados del aprendizaje del español en dicho sistema.

El Efecto de Organización hace referencia a la forma en que el orden escogido para almacenar la información a aprender facilita o dificulta su recuperación.

El Efecto de Niveles de Procesamiento vincula el nivel de análisis al que es sometida una información que se aprende con la facilidad de recuperación o recuerdo de la misma.

El Efecto de Estado Dependiente explica como una información aprendida en un determinado contexto será más fácilmente recordada en ese mismo contexto que en uno diferente.

Los Efectos Nemónicos que son aquellas estrategias que pueden ser utilizadas, por quien pretende aprender algo, en el intento de organizar significados e imágenes en los propios esquemas contextuales de quien aprende. Así, el punto clave es la asociación.

El Efecto de Esquemas por el cual se explica la facilidad de aprendizaje de un elemento que resulta similar a los esquemas de quien aprende y, por el contrario, la dificultad de aprendizaje si el esquema no se ajusta a los del sujeto que aprende.

1.1.3. Constructivismo

El pionero de la primera aproximación constructivista fue Frederic Charles Bartlett (1886-1969), quien afirmaba que cuando se realiza un nuevo aprendizaje, éste se fundamenta en los esquemas pre-existentes con que cuenta el individuo para la asimilación del nuevo conocimiento, (Bartlett, 1932). En este sentido, el constructivismo se sustenta en que:

“El que aprende construye su propia realidad o al menos la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia, de tal manera que el conocimiento de la persona es una función de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos.” “Lo que alguien conoce se asienta en las experiencias físicas y sociales que son comprendidas por su mente.” (Johansson, 1991: 8).

El constructivismo concibe el aprendizaje como un procedimiento de cimentación del conocimiento, y la enseñanza como el apoyo a este procedimiento social. También es parte del postulado constructivista la afirmación de que la exploración y cimentación de los conocimientos posibilitan un aprendizaje significativo, que surge, o florece, en el momento en que el estudiante cimienta nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido precedentemente; esto puede ser por hallazgo o como resultado de un proceso receptivo.

De acuerdo con el postulado constructivista, conceder al estudiante mecanismos que le permitan concebir sus propios procesos para resolver un determinado hecho complicado, no es una opción sino la clave para lograr que sus percepciones, las del estudiante, se transformen de modo que pueda continuar inmerso en un proceso de aprendizaje satisfactorio.

Otro aporte significativo del constructivismo es el estudio del crecimiento conceptual que es una meta a alcanzar en cada iniciativa formativa. Este crecimiento conceptual se señala como proveniente de la negociación de significado, del compartir múltiples perspectivas; hechos estos que se privilegian con el estudio de otras culturas y sus lenguas como también con la modificación de las representaciones propias a través del aprendizaje colaborativo.

1.2. LINGÜÍSTICA APLICADA

La lingüística aplicada (LA) surge en parte como una respuesta a las necesidades de comunicación internacional que se evidenciaron después de la segunda guerra mundial, en países como Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia. En junio de 1941 la Universidad de Michigan estableció el *English Language Institute* (ELI) con dos objetivos principales: en primer lugar realizar investigaciones en la enseñanza del inglés como segunda lengua y en segundo lugar probar materiales científicamente desarrollados para la enseñanza del inglés como segunda lengua.²

En 1949 Charles Fries, fundador del ELI, publicó el libro titulado *English Word Lists*, acompañado por materiales que formaron lo que llamó *An Intensive Course in English for Latin American Students*; este sería el inicio del *Michigan Method*, que ha ejercido y ejerce una enorme influencia en los programas de enseñanza del Inglés como segunda lengua (ESL), no solo a nivel de Estados Unidos sino también a nivel internacional.

La Lingüística Aplicada es, según recoge el *Dictionary of languages teaching & applied linguistics* (2002: p.28):

1. The study of second and foreign language learning and teaching.
2. The study of language and linguistics in relation to practical problems, such as Lexicography, Translation, Speech Pathology, etc. Applied linguistics uses information from sociology, psychology, anthropology, and Information Theory as well as from linguistics in order to develop its own theoretical models of language and language use, and then uses this information and theory in practical areas such as Syllabus Design, Speech Therapy, Language Planning, Stylistics, etc.³

² www.lsa.umich.edu/eli/aboutus/history.

³ *Nota:* 1. El estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. 2. El estudio del lenguaje y la lingüística en relación a problemas prácticos, tales como: Lexicografía, Traducción, Patologías del habla, etc. La Lingüística Aplicada usa información proveniente de la Sociología, Psicología, Antropología, y Teorías de la Información al igual que de la Lingüística para desarrollar sus propios modelos teóricos del lenguaje y del uso del lenguaje, y luego usar esta información y teoría en áreas prácticas como el Diseño Curricular, Terapia del Lenguaje, Planificación Lingüística, Estilística, etc. *Traducción propia.*

Queda clara la condición interdisciplinar de la LA en su intento por solucionar problemas propios de la lengua desde una perspectiva académica haciendo uso de una metodología que se fundamenta en la lingüística en su vertiente más científica. La LA hace uso extenso de teorías que han sido generadas en áreas como la sociología, psicología, y la antropología, lo que le convierte en una disciplina consumidora de teorías antes que generadora de las mismas. (Corder, 1992). Su aporte específico consiste en la aplicación de dichas teorías en los procesos prácticos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, que es de otro lado, el espacio donde se produce la interacción entre teorías, prácticas y técnicas.

A este respecto Santos Gargallo (1999: 10) señala:

“La LA es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística”.⁴

La autora habla de los distintos factores, tanto externos como internos, que han integrado todo un marco teórico en el que se fundamenta la investigación de dicha disciplina; factores como es la lingüística computacional, la planificación lingüística, la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y/o lenguas extranjeras, etcétera.

Santos Gargallo (1993: 22) ofrece el siguiente cuadro esquemático que resume bastante bien los campos que cubre la LA.

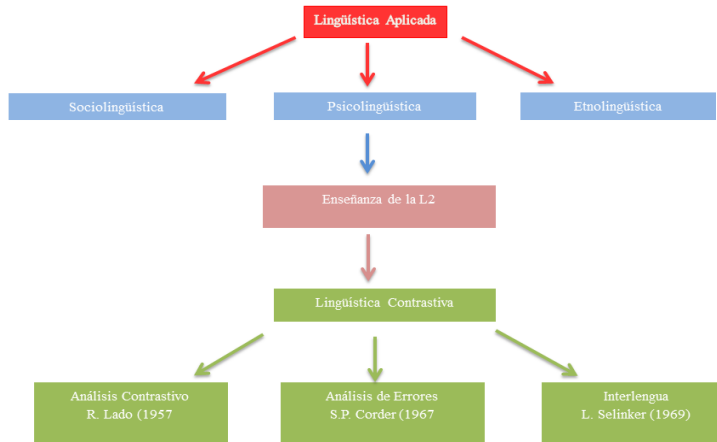


Tabla 1 Lingüística Aplicada, (Santos Gargallo, 1993)

1.2.1. Análisis contrastivo

El análisis contrastivo (AC) surge a partir de dos causas principales claramente identificables. De un lado un intento por explicar de manera teórica los errores que los estudiantes de una lengua extranjera cometían en el proceso de aprendizaje de dicha lengua y por otra parte, y como complemento, el esfuerzo por prevenir la aparición de dichos errores.

Los primeros postulados teóricos del análisis contrastivo fueron formulados por autores como Charles Carpenter Fries en sus obras *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945) y *Foundations of English Teaching* (1961); Uriel Weinreich en su obra *Languages in Contact* (1953), Haugen Einar *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behaviour* (1953) y Roberto Lado en su obra *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers* (1957).

Las teorías planteadas por el análisis contrastivo fueron acogidas inicialmente con entusiasmo pues pretendían evitar los errores y la consecuente creación de hábitos incorrectos; objetivos que desde una visión conductista, parecían perfectos en el proceso de aprendizaje de

una lengua extranjera. Sin embargo, en los años 70 el AC recibió duras críticas tras constatarse que los métodos de enseñanza de lenguas basados en el análisis contrastivo no conseguían evitar los errores, al tiempo que diversas investigaciones empíricas demostraron que muchos de los errores de los aprendices no podían ser explicados desde las inferencias de la lengua materna, como lo planteaba el AC. Fue entonces cuando el AC dio paso al Análisis de los Errores.

El AC puede definirse como la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas, por ejemplo, el sistema fonético o el sistema gramatical. Las asunciones básicas del AC son las siguientes:

- Las mayores dificultades en el aprendizaje de una nueva lengua son causadas por la interferencia de la primera lengua o lengua materna
- Estas dificultades pueden ser previstas por el análisis contrastivo
- Los materiales didácticos pueden hacer uso del análisis constructivo para reducir los efectos de la interferencia. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (2002:119).

Segun Whitman (1970: 191-197), a nivel de procedimiento metodológico el AC de dos lenguas incluye al menos los siguientes pasos:

- Descripción formal de las lenguas que son objeto de la comparación
- Elección de las áreas a comparar
- Verificación de las diferencias y semejanzas
- Predicción de los errores que podrían surgir

El AC toma del conductismo la secuencia de aprendizaje formada por el estímulo, respuesta, refuerzo y finalmente el hábito. En este sentido el aprendizaje se plantea como una respuesta a un estímulo que en el caso del aprendizaje de una lengua tiene que ver con un modelo que es imitado y repetido suficientemente hasta la generación del hábito.

Esta aportación psicolingüística se ve claramente reflejada en el Método audio-lingüístico (*The Audio-Lingua Method*) que permea los materiales de estudio producidos por esta época y las recomendaciones para las prácticas de trabajo en el aula. En líneas generales el error se percibe como un problema a atacar, no como parte del proceso de aprendizaje; la meta es el logro de un aprendizaje desprovisto de errores, por lo que la repetición de patrones de dialogo previamente estructurado es vista como el medio ideal para la producción de respuestas automatizadas por parte del estudiante.

Wardhaugh, R. (1970:19-26), dice:

“The claim that the best language-teaching materials are based on a contrast of the two competing linguistic systems has long been a popular one in language teaching. It exists in strong and weak versions, the strong one arising from evidence from the availability of some kind of metatheory of contrastive analysis and the weak from evidence from language interference. The strong version of the hypothesis is untenable and even the weak version creates difficulties for the linguist.”⁵

En esta afirmación Wardhaugh establece dos versiones diferentes del análisis contrastivo una que es la denominada fuerte que se caracteriza por un marcado énfasis predictivo y una segunda versión denominada débil o explicativa. La versión fuerte, apoyada por autores como Whitman (1970: 191-197) y Lado (1957) postula, que los errores pueden ser previstos tras hacer el análisis comparativo de las dos lenguas de modo que los materiales pedagógicos puedan prevenir la aparición de los errores. La versión débil por su parte desarrollada por las aportaciones de autores como Stockwell, Bowen y Martin (1965),⁶ centra sus esfuerzos en la descripción y análisis de las dificultades evidenciadas, y en los errores observados en el proceso mismo de aprendizaje de la lengua extranjera.

⁵ Nota: La afirmación de que los mejores materiales para la enseñanza de idiomas se basan en el contraste de dos sistemas lingüísticos que compiten entre si ha sido muy popular por largo tiempo en la enseñanza de idiomas. Esta existe en una versión fuerte y una débil, la fuerte surge de la evidencia de la disponibilidad de alguna clase de metateoría del análisis contrastivo, y la débil surge de la evidencia de las interferencias del lenguaje. La versión fuerte de la hipótesis es insostenible e incluso la versión débil crea dificultades para el lingüista. *Traducción propia.*

⁶ *The Grammatical Structures of English and Spanish.*

El AC enfrentó duras críticas en los años 70, especialmente en su vertiente fuerte. Estudios empíricos demostraron que el AC fallaba al intentar predecir los errores que los aprendices podrían cometer, bien fuera por predecir el error incorrecto o por sobre estimar la dimensión de los errores. Por otra parte, la vinculación del AC con el conductismo atrajo críticas muy documentadas; así, Chomsky en su célebre artículo “*a Review to B. P. Skinner’s Verbal Behavior*” (1959: 26-58), presenta una evaluación detallada de los postulados del *Verbal Behavior* de Skinner. La siguiente cita tomada del mencionado artículo da una muestra de la magnitud de la crítica realizada:

“Careful study of this book (and of the research on which it draws) reveals, however, that these astonishing claims are far from justified. It indicates, furthermore, that the insights that have been achieved in the laboratories of the reinforcement theorist, though quite genuine, can be applied to complex human behavior only in the most gross and superficial way, and that speculative attempts to discuss linguistic behavior in these terms alone omit from consideration factors of fundamental importance that are, no doubt, amenable to scientific study, although their specific character cannot at present be precisely formulated. Since Skinner’s work is the most extensive attempt to accommodate human behavior involving higher mental faculties within a strict behaviorist schema of the type that has attracted many linguists and philosophers, as well as psychologists, a detailed documentation is of independent interest. The magnitude of the failure of this attempt to account for verbal behavior serves as a kind of measure of the importance of the factors omitted from consideration, and an indication of how little is really known about this remarkably complex phenomenon”.⁷

⁷ *Nota:* Un cuidadoso estudio de este libro (y el análisis en el cual se basa) revela, sin embargo, que estas sorprendentes declaraciones están lejos de ser justificadas. Esto indica, además, que las ideas que han sido obtenidas en el laboratorio de reforzamiento teórico, aunque bastante genuinas, pueden ser aplicadas al complejo comportamiento humano, solo en la manera más basta y superficial, y que los intentos especulativos por discutir el comportamiento lingüístico solo en estos términos no toma en consideración factores de importancia fundamental que son, sin lugar a dudas susceptibles de estudios científicos, aunque su carácter específico no pueda ser formulado de manera precisa en el presente. Dado que el trabajo de Skinner es el más extendido intento por encajar el comportamiento humano que incluye las altas facultades mentales en un estricto esquema de comportamiento conductista que ha atraído a muchos lingüistas y filósofos, como también psicólogos; una documentación detallada es de interés independiente. La magnitud del fallo en este intento por describir el comportamiento verbal sirve como un tipo de medida de la importancia de los factores no tomados en consideración, y es una indicación de cuan poco se sabe acerca de este fenómeno tan complejo. *Traducción propia.*

La oposición de Chomsky a los postulados del conductismo en lo que respecta a la adquisición de la lengua se hace notoria en su teoría de la *Gramática Universal* según la cual cada individuo posee una capacidad genética para el aprendizaje del lenguaje, característica que enmarca el proceso de adquisición de una lengua.

Muy a pesar de las críticas hechas al AC, es preciso destacar y reconocer el papel importante de éste en el proceso de evolución hacia métodos de análisis posteriores como el Análisis de Errores y la Interlengua.

2.2.2 Análisis de errores

El análisis de errores (AE) aparece en los años 60 del siglo pasado como una reacción al AC. Esta línea de investigación perteneciente a la lingüística aplicada va a centrar su interés no ya en la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas, como lo hacía el AC, sino más bien en el aprendiz, en sus procesos internos, en el desarrollo progresivo de su proceso de aprendizaje.

Este cambio de objeto de estudio corresponde a un cambio fundamental en la manera de entender el aprendizaje de una lengua extranjera. Antes de la aparición del AE y estudios posteriores como la Interlengua y la teoría de la adquisición, que se estudiarán más adelante en este trabajo, la base teórica estaba fundamentada en el conductismo por lo que se entendía el aprendizaje de una lengua como el crear nuevos hábitos lingüísticos. Consecuentemente, los errores eran atribuidos en su mayoría a persistencia de la primera lengua.

El AE parte de una fundamentación teórica muy diferente, una manera muy distinta de entender el aprendizaje; para Chomsky (1965), el aprendiz cuenta con una disponibilidad natural, genética para el aprendizaje de la lengua, llegando así a postular la teoría de la *Gramática Universal*, como se ha mencionado antes.

En esta nueva perspectiva el error es visto como una evidencia importante en el intento de entender al aprendiz y su proceso de adquisición de una segunda lengua. De este modo el análisis se centra en los errores evidenciados y no en la previsión de los mismos. Según Keshavars, citado por Schaaf (2012: 263) el análisis de errores puede dividirse en dos vertientes, una vertiente teórica que se interesa fundamentalmente en las estrategias de aprendizaje de la lengua y las similitudes que pueden existir entre este proceso y el proceso de adquisición de la lengua materna; el interés sigue siendo comprender qué sucede al interior de la mente del aprendiz. La segunda vertiente es la aplicada, que se ocupa de la producción de materiales de enseñanza, cursos remediales y otras posibles aplicaciones de los hallazgos provenientes de la vertiente teórica.

Corder (1967: 161-170) recomienda cuatro pasos para el análisis sistemático de los errores producidos por los aprendices:

1. La identificación del error en su contexto.
2. La clasificación y descripción de los errores.
3. La explicación del origen del error, tomando como referencia la psicolingüística en la búsqueda de la fuente misma del error.
4. Evaluación de la magnitud o gravedad del error con miras a la formulación de tratamientos correctivos.

Como resultado de este tipo de aproximación al AE se llega al reconocimiento de la existencia de diferentes etapas o estadios en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua; este concepto va a dar lugar a la aparición de la Interlengua como se estudia más adelante.

Para poder analizar adecuadamente los errores producidos por los aprendices fue necesario definir el error y diferenciar este del fallo. Así, Corder, citado por Ellis (1994: 51), va a definir el error como el resultado de la falta de conocimiento, un error que el aprendiz no puede corregir por sí mismo pues evidentemente no es consciente del mismo. Corder va a diferenciar este error (*error* en inglés) del fallo o equivocación (*mistake* en inglés) entendiendo que la equivocación ocurre como resultado de la falta de atención, o un problema en el acceso al

conocimiento que se tiene, en otras palabras, un fallo en una situación puntual más que un problema de conocimiento.

La equivocación o fallo puede ser corregida por el propio aprendiz quien puede notar el fallo y ser consciente del mismo. Con base en esta distinción entre error y equivocación o fallo Corder (1967, 1971 y 1981) entiende que el análisis de errores no debe incluir los fallos o las equivocaciones (mistakes).

Metodológicamente, la clasificación de los errores presentes en un corpus puede ser realizada utilizando diferentes tipologías de acuerdo con los objetivos propios de la investigación.

A continuación se detallan las tipologías más difundidas correspondientes a autores como: Bantas, (1980); Corder, (1981); Burt, Dulay y Krashen, (1982); Fernández, (1997); Frei, (1929); Stendahl, (1973); Vázquez (1999) y Santos Gargallo (1993), atendiendo a los diferentes criterios establecidos para las tipologías.

1. **Criterio lingüístico:** se basa en los subsistemas lingüísticos a estudiar en las categorías afectadas por los errores. Con base en este criterio pueden encontrarse:
 - *errores fónicos*
 - *errores léxicos*
 - *errores morfosintácticos*

2. **Criterio de estrategias superficiales:** corresponde también a un criterio lingüístico, el análisis se centra en las estructuras de superficie modificadas. Con base en este criterio pueden haber:
 - *errores de adición:* ocurre cuando se agregan morfemas⁸ o palabras redundantes.
 - *errores de omisión:* ocurre cuando se suprimen morfemas y palabras que no son redundantes.

⁸ En la presente investigación el análisis de los errores se realizó al nivel de los fonemas y no de los morfemas.

- *errores de yuxtaposición*: ocurre cuando se unen frases o términos léxicos sin considerar los nexos sintácticos requeridos.
- *errores de falsa colocación*: consiste en la utilización de un orden sintáctico incorrecto o poco natural.
- *errores de falsa selección*: ocurre cuando se seleccionan morfemas o palabras incorrectas en un contexto determinado.

3. **Criterio pedagógico**: se basa en la relación entre errores y aprendizaje, ya sea en cuanto a su estadio o a otras características de éste. Con base en este criterio los errores se clasifican en:

- *errores globales vs. errores locales*: los errores globales aparecen en la construcción de la frase y afectan la claridad del significado; por su parte los errores locales se afectan al nivel de una palabra.
- *errores residuales vs. errores actuales*: los errores residuales corresponden a contenido que ha sido cubierto, sin embargo se ha olvidado. Por su parte, los errores actuales corresponden al material presente.
- *errores inducidos vs. creativos*: los errores inducidos pueden ser atribuidos a un error metodológico o pedagógico del profesor en la enseñanza del contenido. Los errores creativos por el contrario tiene su origen en el aprendiz.
- *errores transitorios vs. permanentes*: esta distinción atiende a la duración o persistencia del error tras la primera introducción del material en el que se evidencia luego el error.
- *errores fosilizados vs. fosilizables*: son errores fosilizados aquellos que aparecen en niveles de formación en los que se espera no ocurra un determinado error, pues se supone ha sido superado. Los errores fosilizables son todos aquellos errores en los que se evidencia potencial de fosilización.
- *errores individuales vs. colectivos*: los errores individuales son los que comete un aprendiz en particular, sin que sean estos errores comunes al

grupo. Los errores colectivos corresponden a aquellos que son compartidos por una clase entera o por un determinado grupo en general.

- *errores de producción escrita vs. oral*: las características particulares de la producción escrita y oral dan lugar a la producción de distinto tipo de errores siendo generalmente la producción escrita la más cuidada en términos de la corrección gramatical.

4. **Criterio etiológico:** se basa en los diferentes aspectos de la aparición de interferencias.

- *errores interlingüales*: son producidos por interferencia de la lengua materna.
- *errores intralingüales*: son producidos por el conflicto interno de las reglas de la segunda lengua.
- *errores de simplificación*: son producidos por la reducción de problemas lingüísticos mediante la regularización, neutralización de funciones sintácticas, fusión de campos semánticos, entre otras.
- *errores originados por otros parámetros psicológicos* como la motivación, el sexo, la clase, etc.

5. **Criterio comunicativo:** atendiendo a este criterio se describen los errores que afectan a los diferentes elementos de la comunicación y pueden ser:

- *errores de ambigüedad*: afectan al mensaje (Vázquez, 1999).
- *errores irritantes*: afectan al receptor (Johansson, 1973).
- *errores estigmatizantes*: afectan al emisor (Vázquez, 1999).
- *errores de pertinencia*: afectan al contexto (Vázquez, 1999).
- *errores de diversión*: funcionan como distractores de la comunicación (Fernández y Rodríguez, 1989)

6. **Criterio pragmático:** se centra en los errores producto de la relación entre cultura y lengua materna y las de la segunda lengua:

- *errores pragmlingüísticos*: ocurren cuando la intención que acompaña el enunciado del emisor es interpretada en un sentido completamente diferente por parte del receptor.
- *errores sociopragmáticos*: ocurren cuando se generan situaciones de conflicto a causa de las diferencias en la axiología de los interlocutores.
- *errores incoativos*: no se refieren tanto a la producción de fórmulas sintacticosemánticas como a la no apreciación correcta del discurso.
- *errores no verbales*: ocurre cuando se generan situaciones de conflicto a causa de las diferencias en las costumbres gestuales de los interlocutores.

Al igual que con cualquier otra teoría, el AE no está exento de críticas, ni se trata de una metodología perfecta que no presente puntos débiles.

1. La mayoría de los profesores de lenguas extranjeras no son hablantes nativos, consecuentemente es bastante probable que el profesor cometa errores en el uso del idioma que enseña y de este modo condicione el aprendizaje de sus estudiantes en esos aspectos en que él mismo como docente comete errores. Por otra parte, y como lo señala Corder (1974) la discriminación de los errores exige por parte del profesor o quien quiera que haga el análisis, la interpretación correcta del significado que intenta transmitir el aprendiz en un contexto determinado. Esta capacidad de interpretación de los errores exige un elevado nivel de dominio de las competencias lingüísticas del idioma que se enseña.
2. Al hacer el análisis de errores puede resultar difícil el determinar la existencia misma del error dada la interdependencia de ciertas tareas asignadas al aprendiz. De este modo, por ejemplo, lo que en un contexto puede ser considerado un error en otro contexto puede designarse como un ligero fallo. Compárese para el caso una falta ortográfica en el contexto de una prueba de ortografía y la misma falta ortográfica en la redacción de un artículo.
3. Existe el peligro de que el profesor, al prestar mucha atención a los errores cometidos por los estudiantes en el aula de clase, pierda de vista que si bien es cierto que reducir los

errores es buen criterio para medir el nivel de aprendizaje del idioma, también es cierto que la meta última es el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante expresadas en el uso fluido del idioma.

4. El AE puede ser realizado con las producciones de los estudiantes ,esto es el habla y la escritura. Sin embargo, el AE tiene poco o nada que decir acerca de las recepciones del aprendiz, esto es la escucha y la comprensión de lectura. Aquí una vez más se hace evidente la necesidad de complementar el AE con otras teorías y procedimientos que ayuden a una comprensión integral del proceso de aprendizaje del estudiante.
5. El AE puede pasar por alto en los estudiantes el uso de estrategias comunicativas como el evitar el uso de aquellos aspectos de la lengua meta que resultan particularmente extraños, difíciles o lejanos al aprendiz, hecho por el que decide no hacer uso de ellos; consecuentemente el AE no dará evidencias de errores en esta área, lo cual no significa en absoluto que el aprendizaje haya tenido lugar, aunque el análisis invite al profesor a creer esa posibilidad, si no hace uso de otras herramientas al evaluar el aprendizaje del estudiante.

2.2.3. Interlengua

La interlengua (IL) es el estadio final de una línea de investigación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras que se inició con el AC, seguido con el AE, para llegar finalmente a la IL. La evolución del proceso es muy interesante, como se ha comentado anteriormente. Va desde el AC con su énfasis en la comparación de los sistemas de dos lenguas, (L1 y L2)⁹; con el AE el objetivo de estudio se traslada al análisis de los errores cometidos por los aprendices en el proceso de aprendizaje de la lengua. Finalmente con la interlengua el objeto de estudio es el sistema lingüístico empleado por el estudiante y sus estrategias de comunicación.

La interlengua ha sido definida de diversas formas, Selinker (1972: 209-231) haciendo una definición de esta teoría comenta:

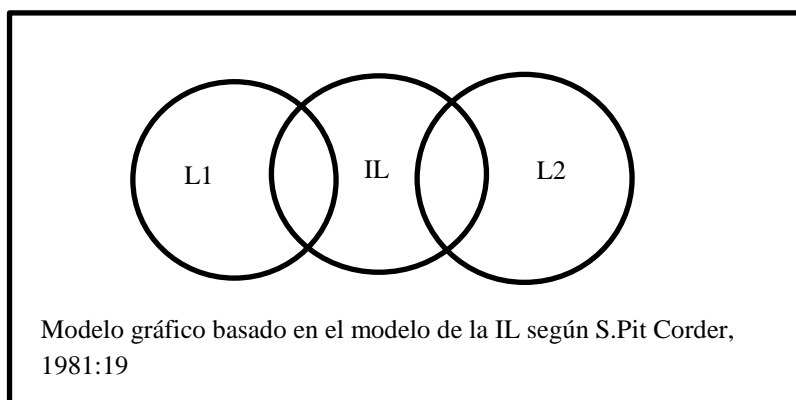
⁹ L1= Lengua Materna. L2= Lengua Meta, Segunda Lengua o Lengua Extranjera.

Thus it has been proposed that there is a linguistic system which underlies second-language speech one which is at least partially distinct from both the native language (NL) and TL. This new linguistic system has been called, among other terms, a “*learner-language system*” (Sampson and Richards, 1973: 18-25), an “*approximative system*” (Nemser, 1971[1974]:55), and an “*interlanguage*” (Selinker, 1972).¹⁰

En efecto se trata de la construcción lingüística que hace el estudiante en su intento por comunicar significado en la L2. La evaluación de las producciones lingüísticas del estudiante permite constatar la existencia de una lengua que si bien no es la L1 tampoco es plenamente la L2; es más bien una lengua intermedia a las dos, una lengua creada por el estudiante en su proceso de aprendizaje, una lengua en la que se da un tránsito desde la proximidad a la L1, en los primeros estados del aprendizaje, hasta la proximidad mayor a la L2 cuando el proceso de aprendizaje es continuo y exitoso.

Balbino (2007: 23-28) define la IL como un sistema aproximativo a la L2, Corder (1964: 18), por su parte, la ve como una competencia transitoria.

Este proceso puede ser ilustrado como sigue:



¹⁰ Nota: Así ha sido propuesto que hay un sistema lingüístico el cual subyace al habla en la segunda lengua, uno que es al menos parcialmente distinto de ambas L1 y L2. Este nuevo sistema lingüístico ha sido llamado entre otros términos “sistemas de lenguaje del aprendiente (Sampson and Richards, 1973), un “sistema aproximativo” (Nemser, 1971), e “Interlengua” (Selinker, 1972). Traducción propia.

Selinker (1972) comentando la transitoriedad de la interlengua afirma:

“Interlanguage is a temporary grammar which is systematic and composed of rules which are a product of five main cognitive processes, that is, overgeneralisation, transfer of training, language transfer, strategies of second language learning and strategies of second language communication”.¹¹

En esencia estos procesos pueden ser explicados como sigue:

1. *Transferencia Lingüística*: en esta etapa del desarrollo el estudiante toma prestados patrones provenientes de la lengua materna al momento de intentar contenidos. Estas transferencias suelen llamarse positivas si facilitan el aprendizaje y negativas si constituyen un obstáculo para el aprendizaje.
2. *Transferencia Práctica o de Instrucción*: el estudiante toma patrones, provenientes de la lengua meta, que ha aprendido en un determinado contexto y los usa de modo generalizado con los consecuentes aciertos y errores que ésta práctica puede generar.
3. *Estrategias de Aprendizaje*: es el mecanismo por el cual el aprendiz procura reducir el nivel de complejidad de la L2 a un sistema sencillo que le permita comunicarse a pesar de sus limitaciones y deficiencias.
4. *Estrategias de Comunicación*: consiste en los mecanismos utilizados por el estudiante para hacer frente a los problemas o limitaciones que encuentra al momento de comunicarse en la L2. Estos mecanismos pueden incluir, entre otros, el evadir un tema o palabra, desistir en el intento comunicativo, generalizar, o el hacer una sustitución semántica.
5. *Estrategias de Hipergeneralización*: en este caso el estudiante generaliza elementos de la gramática de su L1 para hacer un uso similar de ellos en la L2.

¹¹*Nota*: La IL es una gramática temporal, la cual es sistemática y compuesta de reglas las cuales son el producto de cinco procesos cognitivos principales, estos son hipergeneralización, transferencia de instrucción, transferencias lingüísticas, estrategias de aprendizaje de la L2 y estrategias de comunicación de la L2. *Traducción propia*.

(Selinker, 1972: 29) pone de manifiesto la necesidad comunicativa que lleva al estudiante a la creación de este sistema transitorio, su afirmación en este sentido es clara:

“This important criterion is that the second-language speaker is attempting to express meaning as opposed to practicing structured exercises in a classroom”.¹²

Un aspecto abordado por Selinker en el análisis de la IL es la influencia de compañeros hablantes nativos sobre los aprendices de una L2. Afirma que estos compañeros nativos pueden favorecer el que los errores propios de la IL sean transitorios, y puedan ser erradicados con el tiempo sin llegar a fosilizarse.

Selinker lo presenta como sigue:

“When native speaking peers of the TL¹³ are present (Dulay and Burt, 1972); (Ervin-Tripp, 1974: 111-127) suggest that many so-called errors are “developmental” in nature, that is, they are eradicated over time. However, when native speaking peers are absent, there is some indication (Naiman, 1974a) that not all errors are developmental; some become “fossilized”.¹⁴

En el contexto en el que se desarrolla la presente investigación los estudiantes de español no cuentan con la ayuda de hablantes nativos que favorezcan la erradicación de los errores que se producen en la IL con el consecuente riesgo de fosilización de estos errores.

¹² Nota: Este importante criterio es que el hablante de la L2 intenta expresar significado como contraste a la práctica de ejercicios estructurados en el salón de clases. *Traducción propia.*

¹³ Target Language (L2 = Lengua Meta).

¹⁴ Nota: Cuando hay compañeros hablantes nativos presentes, Dulay y Burt (1972); Ervin-Tripp (1974), sugieren que muchos de los así llamados errores son de “desarrollo” en naturaleza, esto es, ellos son erradicados con el paso del tiempo. Cuando no hay compañeros hablantes nativos, hay cierta indicación, Naiman (1974), que no todos los errores son de desarrollo; algunos llegan a fosilizarse. *Traducción propia.*

1.3. ESTUDIO FONOLÓGICO, DESCRIPTIVO Y CONTRASTIVO ESPAÑOL/INGLÉS

1.3.0. Introducción

El sistema fonológico es entre los diferentes sistemas que pueden ser comparados, el que ofrece las mejores oportunidades para observar las diferencias entre las dos lenguas que se estudian en el contexto de la presente investigación: el español y el inglés. Así mismo desde la perspectiva que brinda el estudio de los sistemas fonéticos se hacen evidentes las interferencias de la L1 sobre la L2, hecho fundamental para entender la singularidad de algunos de los errores que presentan las producciones lingüísticas de los aprendientes de español como L2 cuya L1 es el inglés, como es el caso de los aprendientes Jamaicanos.

Como se mencionó anteriormente en el apartado dedicado al Análisis Contrastivo, los trabajos de Fries (1945) y Lado (1957) en los años 50 marcaron el inicio de la Lingüística Contrastiva. Estos investigadores realizaron la comparación de los sistemas fonéticos del inglés y el español para dar cuerpo a la exposición de su modelo teórico. Más adelante Stockwell , Bowen y Martin (1965) y más tarde Nash (1977) y Whitley (1986) compararon los sistemas de ambas lenguas en el intento por entender mejor las dificultades a las que se enfrentaban los angloparlantes aprendientes de español como L2.

Estudiar, conocer y aprender las diferencias fonológicas entre el español y el inglés ayuda a entender, sin lugar a dudas, por qué la L2 tiene esa sonoridad particular o extraña, para el aprendiente; un estudio tal puede señalar por qué la producción o discriminación auditiva de ciertos fonemas resulta más problemática que la de otros que son asimilados con perfecta naturalidad, por último, considerar estas diferencias ayuda en el proceso de familiarización con la L2 y sus rasgos característicos, aquellos que se distinguen claramente de la L1 del aprendiente.

El español y el inglés comparten el mismo alfabeto, lo que constituye un importante punto de encuentro; no obstante, cuando se realiza un análisis detallado de la fonología de estas dos lenguas, resultan evidentes muchas diferencias que separan o caracterizan cada lengua y constituyen uno de los retos a vencer por los aprendientes de cada lengua. En la presente

investigación se detallan estas diferencias desde la perspectiva de los angloparlantes aprendientes de español como L2.

1.3.1. Sistemas fonológicos español e inglés en contraste

El sistema fonológico de una lengua puede definirse como la suma de los fonemas que forman parte de dicha lengua. Con relación a la conformación de los fonemas de una lengua la Ortografía de la lengua española, precisa:

Los fonemas se establecen a partir de las características articulatorias y acústicas de los sonidos del habla, pero se definen únicamente por el conjunto de rasgos que resultan relevantes o pertinentes para distinguir unos signos lingüísticos de otros. Las cualidades fónicas que caracterizan a los fonemas se denominan, por ello, *rasgos distintivos*. Cada uno de los fonemas del sistema fonológico de una lengua debe oponerse a los demás, por al menos, un rasgo distintivo. (Ortografía de la lengua española, 2010: 49)

Los rasgos distintivos con los que tradicionalmente se definen los fonemas son de carácter articulatorio y, por tanto, tienen que ver con la acción, posición e intervención de los diferentes órganos y cavidades del aparato fonador cuando se emite el sonido correspondiente. (Ortografía de la lengua española, 2010: 49)

El análisis comparativo de las dos lenguas puede iniciarse con una mirada a los fonemas del español y el inglés de modo que sean evidentes sus similitudes y diferencias. El sistema fonológico del español tiene 24 fonemas (5 vocales y 19 consonantes) así mismo, el español cuenta con 27 grafemas y 5 dígrafos. En el español, existe un elevado grado de correspondencia entre sus grafemas y fonemas, lo que hace del español una lengua muy fonológica. (Ortografía español, 2012: 73); el inglés por su parte tiene 36 fonemas (12 vocales, y 24 consonantes), cuenta con 26 grafemas la relación entre fonemas y grafemas no es de correspondencia directa, en otras palabras, el inglés es una lengua poco fonológica. (Alcaraz y Moody, 1984: 30 y Merino, 1989: 6).

A continuación se estudian en detalle los sistemas vocálicos y consonánticos del español y el inglés de modo que sean claros los rasgos fonológicos de ambas lenguas y sus posibles implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje del español como L2.

1.3.2. El sistema vocálico del español y el inglés

Resulta evidente la existencia de muchas diferencias entre los fonemas vocálicos en el español y el inglés. El sistema vocálico español es sin lugar a dudas mucho más sencillo, cuenta con 5 vocales según Ortografía de la Lengua española, 2010:55, según autores como Quilis y Fernández: 1979: 48 (/a/ /e/ /i/ /o/ /u/), y se da una relación directa e unívoca entre grafía y sonido; el sistema vocálico del inglés, por su parte, es bastante más complejo, prueba de ello es la existencia de un número más alto de vocales, 11 según Whitley, 1986:24 y Roach, 1983:15-18; 12 según autores como Domínguez González, 1992: 17 Gimson's, 2008: 104; Marino, 1989: 6; Alcaraz y Moody, 1984: 31; Momroy c. y Cases de Lara, 1985: 8-30; 13 según Longman Dictionary, 2002: 5. (/i:/ /ɪ/ /e/ /æ/ /ɑ:/ /ɒ/ /ɔ/ /ʊ/ /u/ /ʌ/ /ɜ/ /ə/).

Los fonemas vocálicos de ambos idiomas son sonoros y se pueden clasificar según el modo de articulación y según el punto de articulación como a se muestra a continuación.

El modo de articulación: corresponde a la manera cómo se efectúa la salida del aire. Esta clasificación se mide tomando en consideración la altura de la lengua generando las siguientes posibilidades:

- **Vocales cerradas/altas:** para su emisión, la lengua adopta la posición más alta posible con respecto al paladar, como en: /i/ /u/ /ɪ/ /ʊ/ /ə/.
- **Vocales medias/tensas, relajadas:** para su emisión, la lengua adopta una altura media con respecto al paladar, como en: /e/ /o/ /ɜ:/ /ʌ/ /ɔ/.
- **Vocales abiertas/bajas:** para su emisión, la lengua adopta la posición más baja posible con respecto al paladar, como en: /a/ /æ/ /ɑ/.

Punto de articulación: corresponde con el lugar donde toman contacto los órganos que intervienen en la producción del sonido; tomando en cuenta el grado de levantamiento de la lengua las vocales pueden dividirse en:

- Vocales anteriores/palatales: para su emisión, la zona más alta de la lengua se sitúa en la parte anterior de la cavidad oral, por debajo del paladar duro, como en: /i/ /ɪ/ /e /ɜ:/ /æ/.
- Vocales posteriores/velares: durante su emisión, la zona más alta de la lengua se retrae hacia la parte posterior de la cavidad oral, situándose debajo del velo del paladar o paladar blando, como en: /o/ /u//ɔ/ /ɔ/.
- Vocales centrales: durante su emisión, se eleva la parte central de la lengua, como en: /a /ə/ /ʌ/ /ɑ/.

A continuación en la tabla 2 se presenta una comparación de los fonemas vocálicos del español y el inglés, mostrando cada una de sus clasificaciones.

Tabla 2 comparación de los fonemas vocálicos del español y el inglés.

| PUNTO DE ARTICULACION → | Vocales españolas | | | Vocales inglesas | | |
|----------------------------------|-------------------|-----------|-------------|------------------|-----------|-------------|
| | Anteriores | Centrales | Posteriores | Anteriores | Centrales | Posteriores |
| MODO DE ARTICULACION ↓ | | | | | | |
| Cerradas/altas(tensas,relajadas) | i | | U | i: i | ə | u ʊ |
| Medias/(tensas,relajadas) | e | | O | e ɜ: | ʌ | ɒ ɔ: |
| Abiertas/bajas | | a | | æ | ɑ: | |

Continuando con esta comparación de los sistemas vocálicos español e inglés, la comparación se sitúa ahora al nivel de los diptongos y triptongos. El español tiene más diptongos que el inglés, y la relación de triptongos no es de equivalencia uno a uno entre las dos lenguas.

- **El diptongo:** es la reunión y/o combinación de dos vocales en una sola emisión sonora o una sola sílaba. Esta combinación debe constar de una vocal abierta/baja, media (a, e, o) + una vocal cerrada/alta (i, u), o bien, las dos vocales cerradas juntas.

En español se pueden encontrar catorce diptongos como: **ai, ia, au, ua, ei, ie, eu, ue, oi, io, uo, ou, iu, ui**. Por ejemplo: cantáis, hay, anciana, auxilio, suave, veintiséis, pierna, reunión, juego, heroico, soy, nacional, antiguo, estadounidense, triunfo, jesuita.

En inglés, de acuerdo a autores como Merino, 1989: 6, Monry Casas y Cases de Lara, 1992:146 y Cruttenden en Gimson's, 2008: 134-152 se pueden encontrar ocho diptongos; mientras que autores como: Alcaraz y Moody,1984: 85; Domínguez González, 1992: 44; se pueden encontrar nueve diptongos como: **ai, ei, əi, aʊ, əʊ, iə, eə, ɔə, ʊə**. Por ejemplo: time, pain, voice, cow, show, fear, there, poor, sure.

Como se puede apreciar hay 5 diptongos que no aparecen en inglés. Son: **ie, eu, io, iu, ui**. En estos pueden tener consecuencias en el aprendizaje para un angloparlante aprendiente de español.

- **El triptongo:** es la reunión y/o combinación de tres vocales que forman una sola emisión sonora o una sola sílaba. Esta combinación debe constar de una vocal cerrada (i,u) + una vocal abierta (a,e,o) + una vocal cerrada (i,u).

En español se pueden encontrar triptongos como: **iai, iau, iei, ioi, uai, uei, uoi,uau, ueu, uou, ieu, iou**. Por ejemplo: cambiáis, miao, estudiéis, dioico, averiguáis, atestigüéis guaucho.

En inglés los diptongos no son considerados fonemas independientes. Están formados por cinco diptongos, seguidos por un deslizamiento hacia la vocal schwa /ə/ como: **eiə, aiə, ɔiə, əʊə, aʊə**. Por ejemplo: 'layer', 'liar', 'loyal', 'lower', 'power'

Entre los principales problemas en la pronunciación de las vocales españolas para los angloparlantes aprendientes de español pueden mencionarse los siguientes:

- Los angloparlantes tienen que hacer un gran esfuerzo por evitar la diptongación de las vocales /e,o/. en inglés se pronuncia [ei], [ou]. (Quilis y Fernandez, 1979: 59). Tal es el

caso en la palabra *paseo* que pueden tender a pronunciar como 'paseu' o 'pesou' en lugar de *peso*.

- Algunos angloparlantes diptongan algunas vocales como en *reno*, 'reino', *pena*, 'peina', *le*, 'ley', *ves*, 'veis'. (Stanley Whitley, 1986: 25).
- Es importante destacar que en inglés no existe la combinación **ue**, detalle puede causar problemas entre los angloparlantes aprendientes de español que algunas veces tienden confundir esta combinación con el diptongo **ua**, dado que el grafema 'a' del inglés no tiene necesariamente una relación directa e unívoca con su pronunciación, de modo que en algunas combinaciones este grafema tiene una pronunciación similar a la del grafema 'e' del español. Así, por ejemplo, en la palabra española **juega**, aparece el diptongo **ue**, que crea una confusión para algunos angloparlantes aprendientes de español que tienden a escribirla como **uaga**, **waga**, o incluso **huaga** dado que en algunas palabras inglesas el grafema 'o' es pronunciado de modo similar a como se pronuncia el grafema 'u' en español. Tal es el caso en las palabras **to**, **two**, **too**, **one**. Al mismo tiempo una de las formas de pronunciación del grafema 'e' del inglés corresponde con la pronunciación del grafema 'í' del español. Tal es el caso en las palabras **ephemeral**, **english**, **enough** todo esto añade complejidad a la pronunciación, escucha e identificación correcta de este fonema español por parte de los aprendientes angloparlantes aprendientes de español.
- En la pronunciación de las vocales /e/ y /o/ situadas al final de una sílaba existe la tendencia a alargar la pronunciación hasta hacerlas sonar como los diptongos **ei** y **ou**, respectivamente. Esto puede ocurrir en palabras como: *Pepe*, 'pepei', *perro*, 'perrou' *tengo*, 'tengou', etc.
- Así mismo, en la pronunciación de las vocales /i/ y /u/ los hablantes nativos de inglés tienden a alargarlas. Un claro ejemplo de ello puede verse en como algunos hablantes nativos del inglés tienden a pronunciar la palabra española *si* del mismo modo como pronuncian la palabra inglesa 'sea'
- Algunos hablantes nativos de inglés tiende a usar algunos diptongos en lugar de vocales puras. Un ejemplo claro puede escucharse palabras como *luego* que pueden ser pronunciadas como 'luegou', o 'egou' en lugar de *ego*.

1.3.3. Los sistemas consonánticos del español y el inglés

Existen muchas diferencias entre los fonemas consonánticos del español y el inglés. En español hay 19 consonantes y se da una relación casi unívoca entre grafía y sonido. Dos excepciones deben mencionarse: la grafía 'c' se puede leer de varias maneras; y la 'h' no se lee; por su parte en el inglés no hay una relación de uno a uno en cuanto al sistema de escritura y el sistema de pronunciación; en inglés hay 24 consonantes, algunas letras se pueden pronunciar de distintas formas y producen varios sonidos de acuerdo a los diferentes contextos fonéticos en los que pueden aparecer.

Los fonemas consonántico pueden ser sordos y sonoros según la acción de las cuerdas vocales, se pueden clasificar según el modo de articulación y según el punto de articulación

Punto de articulación: se refiere a la zona o el lugar de la cavidad oral donde se produce el cierre o el estrechamiento que obstaculiza la salida del aire al exterior, originados por el contacto o la aproximación de dos órganos articulatorios. Según esta explicación, las consonantes se agrupan como sigue:

a) *Labial:* agrupa los fonemas que se articulan en la zona labial

- Bilabial: durante su emisión, los dos labios se juntan, como en: /p/ /b/ /m/ /w/.
- Labiodental: en el momento de su emisión, el labio inferior toca el borde los dientes superiores, como en: /f/ /v/.

b) *Dental-alveolar:* agrupa los fonemas que se articulan en la zona dentoalveolar.

- Interdental: durante su emisión, la punta de la lengua se sitúa entre los dientes superiores e inferiores forzando el aire a través, como en: /z/
- Dental: en el momento de su emisión, la lengua se pone detrás de los dientes forzando el paso del aire, como en: /t/ /d/ /θ/ /ð/.
- Alveolar: durante su emisión, la punta o el predorso de la lengua, toca los alvéolos superiores, como en: /t/ /d/ /n/ /s/ /z/ /l/ /r //rr/.

c) *Palatal*: agrupa los fonemas que se articulan en la zona palatal.

- **Palatal/alveo-palatal**: en el momento de su emisión, la parte central del dorso de la lengua toca la parte dura de la estructura ósea del paladar o se sitúa muy cerca de él, como en: /ch/ /y/ /ɲ/ /ñ/ /j/ /ʃ/ /z/ /tʃ/ /dʒ/ /r/.

d) *Velar*: agrupa los fonemas que se articulan en la zona velar.

- **Velar**: durante su emisión, la parte de atrás de la lengua entra en contacto con el velo del paladar o se aproxima a él, como en: /k/ /g/ /j/ /ŋ/.

e) *Glotal*: agrupa los fonemas que se articulan en la zona glotal.

- **Glotal**: al momento de su emisión, la glotis se cierra o estrecha, los sonidos se producen en la laringe, como en: /h/

La siguiente tabla muestra la sumatoria de las consonantes desde el punto de articulación en los dos idiomas.

Punto de articulación

Tabla 3 Sumatoria de las consonantes desde el punto de articulación en los dos idiomas

| <i>Rasgos</i> | <i>Órganos</i> | <i>Ejemplos</i> | |
|------------------------------|---|-----------------|----------------------|
| | | <i>Español</i> | <i>Inglés</i> |
| <i>Bilabial</i> | Los dos labios. | /p//b//m/ | /p//b//m//w/ |
| <i>Labiodental</i> | Labio inferior y dientes superiores | /f/ | /f//v/ |
| <i>Interdental</i> | Lengua entre los dientes. | /θ / | /θ//ð/ |
| <i>Dental</i> | Lengua detrás de los dientes. | /t//d/ | |
| <i>Alveolar</i> | Lengua sobre la raíz de los dientes superiores. | /s//l//r//r//n/ | /t//d//n//z//s//l/ |
| <i>Palatal/Post-alveolar</i> | Lengua y paladar | /ch//y//ɲ//ñ/ | /ʃ//z//tʃ//dʒ//j//r/ |
| <i>Velar</i> | Lengua y velo del paladar | /k//g//j/ | /k//g//ŋ/ |
| <i>Glotal</i> | Glotis y cuerdas vocales | | /h/ |

Además de indicar el punto de articulación, también es necesario determinar la naturaleza y extensión de la obstrucción involucrada. Este tipo de obstrucción se conoce como el modo de articulación.

Modo de articulación: por modo de articulación se entiende como el tipo de cierre u obstrucción utilizado por los órganos articulatorios al emitir el sonido. Esto hace posible su clasificación como sigue

- **Oclusiva/ Explosiva:** durante su emisión se cierran los órganos articulatorios momentáneamente obstruyendo totalmente la salida del aire al exterior. Tras el cierre se produce una brusca apertura que provoca un ruido explosivo como en: /p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/.
- **Oral:** en el momento de su emisión, el velo del paladar está adherido a la pared de la faringe cerrando el paso a la cavidad nasal, por lo que el aire solo pasa a través de la cavidad oral, como en: /b/ /y/
- **Nasal:** en el momento de su emisión, el paladar blando se baja para permitir que el aire pase solo a través de la cavidad nasal para salir al exterior, como en: /m/ /n/ /ñ/ /ŋ/.
- **Fricativa:** durante su emisión, los órganos articulatorios se aproximan, dejando abierto un estrecho canal por el que sale el aire al exterior provocando un ruido continuo de roce o fricción, como en: /f/ /j/ /v/ /θ/ /ð/ /s/ /z/ /ʃ/ /ʒ/ /h/.
- **Africada:** durante su emisión se cierran los órganos articulatorios momentáneamente obstruyendo totalmente la salida del aire al exterior. En el momento del cierre, se abre un estrecho canal por el que el aire sale al exterior produciendo un ruido de fricción como en: /tʃ/ /dʒ/ /ch/.
- **Lateral:** durante su emisión, el aire sale al exterior por los laterales de la boca, ya que la lengua, en contacto con los alvéolos o el paladar, forma un obstáculo en la parte central, como en: /l/ /ll/
- **Vibrante:** en el momento de su emisión, se combinan en sucesión rápida una o varias fases de cierre y de apertura de los órganos articulatorios. En español, el cierre se produce al apoyar la punta de la lengua en los alvéolos superiores. Si solo hay una fase de cierre, el fonema vibrante es simple, como: /r/; si hay dos o más fases de cierre, el fonema vibrante es múltiple, como /rr/. En inglés, la lengua nunca tiene contacto con el paladar al momento de su emisión.

- **Aproximación:** se puede decir que en el momento de su emisión los órganos articulatorios se aproximan entre sí, pero no llegan lo suficientemente cerca unos de otros para producir una consonante completa, como una oclusiva, nasal o fricativa, como en: /w/ /r/ /j/. Esto es una producción sonora que se da en inglés mas no en el español.

La siguiente tabla muestra la sumatoria de las consonantes en español y en inglés divididas de acuerdo al modo de articulación en los dos idiomas.

Modo de articulación

Tabla 4 Sumatoria de las consonantes en español y en inglés de acuerdo al modo de articulación

| <i>Rasgos</i> | <i>Órganos</i> | <i>Ejemplos</i> | |
|-------------------------------|---|------------------------|------------------------------------|
| | | <i>Español</i> | <i>Inglés</i> |
| <i>oclusivo/plosive</i> | Cierre total y momentáneo del paso del aire. | /p//b//t//d/ /k//g/ | /p//b//t//d//k/ /g/ |
| <i>Nasal</i> | Parte del aire pasa por la cavidad nasal | /m//n/ /ñ/ | /m//n//ŋ/ |
| <i>Fricativo</i> | Estrechamiento por donde pasa el aire rozando. | /f//z//j//s/ | /f/ /v/ /θ/ /ð/ /s//z//ʃ//ʒ//h/ |
| <i>Africado</i> | Se produce una oclusión y después una fricación. | /ch/ | /tʃ//dʒ/ |
| <i>Lateral</i> | El aire pasa rozando los lados de la cavidad bucal. | /l//ll/ | /l/ |
| <i>deslizante/aproximante</i> | El aire pasa al redondear los labios y al levantar la lengua hacia el velo del paladar | | /w//r//j/ |
| <i>Vibrante</i> | El aire hace vibrar la punta de la lengua al pasar. | /r//rr/ | |
| <i>Obstruyente</i> | El aire encuentra una obstrucción total o parcial provocando en su salida una explosión o un ruido de fricción. | /y/ | |

En el proceso de la *articulación de los sonidos* consonánticos casi siempre hay un impedimento mayor o menor que restringe la libre salida del aire desde los pulmones hacia el exterior. Las circunstancias específicas que acompañan a la salida del aire desde los pulmones permiten crear una clasificación atendiendo a la *intervención de las cuerdas vocales*.

Intervención de las cuerdas vocales

- Sonidos sordos: tienen lugar cuando al producir sonido el flujo de aire es obstruido y las cuerdas vocales no vibran, como en: /p/ /f/ /k/ /p/ /f/ /θ/ /t/ /s/ /l/ /j/ /tʃ/ /k/ /h/
- Sonidos sonoros: tienen lugar cuando al producir sonido el flujo de aire no es obstruido y las cuerdas vocales vibran, como en: /b/ /d/ /b/ /m/ /w/ /ð/ /d/ /n/ /z/ /r/ /ʒ/ /dʒ/ /g/ /ŋ/.

La tabla 5 muestra los rasgos distintivos según la acción de las cuerdas vocales de los fonemas del español y el inglés.

Intervención de las cuerdas vocales

Tabla 5 Intervención de las cuerdas vocales en español e inglés

| <i>Rasgo</i> | <i>Órganos</i> | <i>Ejemplos</i> | |
|---------------|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| | | <i>Espanol</i> | <i>Inglés</i> |
| <i>Sordo</i> | No vibran las cuerdas vocales | /p//t//k//ch//z//s//j//f/ | /p//f// θ//t//s//l//j//tʃ//k//h/ |
| <i>Sonoro</i> | Vibran las cuerdas vocales | /b//d//l//r//rr//m//n//ll//y//g/ | /b//m//w//ð//d//n//z//r//ʒ//dʒ//g//ŋ/ |

La tabla 6 recoge un resumen de los fonemas españoles de acuerdo a cada una de sus clasificaciones, según la ortografía de la rae 2010

Fonemas consonánticos del español

Tabla 6 Fonemas consonánticos del español

| | | | | | PUNTO DE ARTICULACIÓN | | | | | | |
|-------------------------|--------------------|-----------------|----------------|--------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------|----------------|--------------|------|-----|-----|
| | | | | | <i>labial</i> | <i>dental- alveolar (*)</i> | <i>palatal</i> | <i>velar</i> | | | |
| MODO DE ARTICULACIÓN | <i>obstruyente</i> | <i>Oral</i> | <i>Sorda</i> | <i>fricativa</i> | | /f/ | /z/ | /s/ | | /j/ | |
| | | | | <i>oclusiva (o africada)</i> | | /p/ | /t/ | | /ch/ | /k/ | |
| | | | <i>Sonora</i> | | /b/ | /d/ | | /y/ | /g/ | | |
| | | | <i>Sonante</i> | <i>Nasal</i> | <i>Sonora</i> | | | /m/ | | /n/ | /ɲ/ |
| | <i>Oral</i> | <i>lateral</i> | | | | | /l/ | /ll/ | | | |
| | | <i>vibrante</i> | | <i>simple</i> | | | | /r/ | | | |
| | | | | <i>múltiple</i> | | | | /rr/ | | | |

(*) La oposición entre los rasgos dental / alveolar resulta distintiva únicamente para diferenciar los fonemas /z/ y /s/ en aquellas zonas del ámbito hispánico en las que coexisten ambos fonemas.

La tabla 7 recoge un resumen de los fonemas del inglés de acuerdo a cada una de sus clasificaciones.

Fonemas consonánticos del inglés

Tabla 7 Fonemas consonánticos del inglés

| PUNTO DE ARTICULACION → | <i>Bilabial</i> | | <i>Labiodental</i> | | <i>Dental</i> | | <i>Alveolar</i> | | <i>Palato-Alveolar (Post-alveolar)</i> | <i>Velar</i> | | <i>Glottal</i> |
|---------------------------------|-----------------|-----|--------------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|--|--------------|-----|----------------|
| | | | | | | | | | | | | |
| MODO DE ACCION DE LAS CUERDAS ↓ | | | | | | | | | | | | |
| <i>Oclusiva/plosive</i> | /p/ | /b/ | | | | | /t/ | /d/ | | | /k/ | /g/ |
| <i>Nasal</i> | | /m/ | | | | | /n/ | / | | | /ŋ/ | |
| <i>Fricativa</i> | | | /f/ | /v/ | /θ/ | /ð/ | /s/ | /z/ | /ʃ/ | /ʒ/ | | /h/ |
| <i>Africada/affricate</i> | | | | | | | | | /tʃ/ | /dʒ/ | | |
| <i>Aprximación</i> | | /w/ | | | | | | | /j/ | | | |
| <i>Lateral</i> | | | | | | | /l/ | | /r/ | | | |

La comparación de los sistemas consonánticos de las dos lenguas, puede iniciarse con los *fonemas oclusivos* que en realidad son iguales en los dos idiomas aunque no comparten todos ellos los mismos atributos. A continuación se listan algunas de las diferencias entre los fonemas oclusivos en los dos idiomas:

- El español no tiene palabras que terminen con los fonemas /b /g/ /p/ como si sucede en el inglés. Tal es el caso de palabras como: sad, old, club, proverb, dingdong, becoming, tap, top.
- En español los fonemas oclusivos /p/, /t/, /k/ son menos explosivos que en inglés, la pronunciación de estos fonemas en español exige menos presión que en el inglés. Compárese para el caso, la pronunciación la pronunciación de palabras españolas como: : papá, tomate, perro, Pablo, bomba, corto; con la pronunciación de las palabras inglesas: pocket, ,cup, hot, but,, latter, time, two.
- Los fonemas /t/, /d/ son dentales en español, mientras que en inglés estas /t/, /d/ son alveolares. Compárese por ejemplo, la pronunciación de la palabra española tiempo y la palabra inglesa time.
- El fonema /k/ como posición final en una palabra inglesa es fuerte, hecho que no existe en el español. Tal es el caso en palabras como: sick, pick.
- En español el fonema /p/ no es aspirado mientras que en inglés sí lo es. Compárese por Ejemplo la pronunciación de palabras inglesas como: pot, report, happen, drop; con la pronunciación de las palabras españolas: puerto, por, campo, pueblo.
- En español el fonema /t/ es más palatal que en inglés. Este detalle es fácil de observar si se compara la pronunciación de las palabras españolas como: tarde, todo; con la pronunciación de las palabras inglesas como: take, late.

Por su parte los *fonemas fricativos* presentan similitudes y diferencias en los dos idiomas como son el hecho de tener cinco fonemas iguales: /f/, /z/, /j/, /s/, /θ/.

- El fonema /f/, no presenta ningún problema a los angloparlantes aprendientes de español, es igual a los dos idiomas; compárese en la pronunciación de palabras en inglés como: fish, find, famous. Por su parte en español la pronunciación de palabras como: fama, café, ferrocarril.

- El fonema /θ/ en español, ortográficamente responde al grafema c delante de las vocales e,i (ce,ci) y también al grafema z ante las vocales a,o,u (za,zo,zu), tal es el caso de caza, cocer, azúcar, cicerón. (Quilis y Fernández, 2010: 93,94), por su parte en inglés se consigue en la combinación de los grafemas th delante de las vocales i,a,o, tal es el caso de think, thank, though. (Alcaraz y Moody, 1984: 114,115).
- El fonema /s/ existe en los dos idiomas, aunque en inglés es más tensa que en español. Compárese la pronunciación de palabras en inglés como: said, same, some, kiss, sad. Por su parte la pronunciación de palabras en español como: sapo, sopa, mismo, muslo, dos. (Quilis y Fernández, 2010: 96,97 y Alcaraz y Moody, 1984:115,116).
- El fonema /j/ se da en los dos idiomas en español se representa con el grafema y o por hi cuando se encuentra en posición inicial de la palabra. Nótese que el sonido en español es algo más cerrado y tenso que la y del inglés en yes. (Quilis y Fernández, 2010: 96,97). Compárese las pronunciación de las palabras en español como: rayo, leyes, mayo; por su parte la pronunciación de las palabras en inglés como: yes, yet.
- El fonema español /x/ es bastante más aspirada que la h inglesa por ejemplo ojo, mujer hija/ mientras que no existe en inglés, la articulación de este fonema se produce en un lugar posterior al de los fonemas /k/ y /g/. Este fonema representa un sonido sordo producido por una fricación velar.
- Adicionalmente, algunos fonemas fricativos del inglés no son fonemas primarios en español /ð, /ʃ/, /ʒ/, /v/; el fonema /θ/ es muy parecido al fonema castellano.
- El fonema /h/ en inglés es aspirado, mientras que en español no existe ese fonema.

La comparación de los *fonemas africados* /j/ /tʃ/ /dʒ/ ch/ está marcado por la existencia de dichos fonemas en ambas lenguas; nótese para el caso la pronunciación del siguiente juego de palabras como: Cheque [tʃəks], watched [wɒtʃt], lunch [lʌntʃ], teacher [ti: tʃəz], jumping [dʒʌmpɪŋ] (Alcaraz y Moody, 1984:129) / Chucha [ˈtʃ. tʃa], mayo[majo] muchacho [mu tʃa. tʃo].

- Un fonema muy importante desde el punto de vista de la comparación de su pronunciación en los dos idiomas es el fonema /j/ que en inglés es liquido y sordo, mientras que en español es fricativo y sonoro. De este modo, en inglés este fonema tiende a pronunciarse como [y] hecho que puede crear confusión para algunos angloparlantes aprendientes de español cuando escuchan combinaciones como:

Llama: palabra que pueden confundir con 'jama', 'yama'.

Continuando con la comparación de los sistemas consonánticos español e inglés puede notarse como los *fonemas nasales* /m/, /n/, se producen de la misma manera en los dos idiomas.

- Debe señalarse adicionalmente que en inglés no existe el fonema /ñ/. Por esta razón tiende a generar confusión para algunos angloparlantes aprendientes de español quienes lo asocian con el sonido [ni] como en:

Año: [año] palabra que pueden confundir con *anjo o leña* [léja] con [lénja], (Quilis y Fernández, 1979:118).

- Así mismo, la comparación permite comprobar que los fonemas deslizantes o líquidos /l/, /r/, /w/, existen en las dos lenguas.
- El fonema /w/ es igual en los dos idiomas; en ambos es considerado medio vocal y medio consonante. Sin embargo, este fonema forma parte de combinaciones que construyen palabras que pueden llamar a equivocación a los angloparlantes aprendientes de español, dado el hecho que en inglés existe la combinación 'wh' cuya pronunciación corresponde con la pronunciación del grafema 'j'. Tómese por ejemplo las siguientes palabras:
Who = 'ju': de juega, juego, jueves, julio.
- El fonema /ll/ en español es usado dentro de una palabra formando sílabas, tal es el caso en palabras como: calle, hallar, fallar; en inglés no existe este fonema, hecho que facilita la posible confusión para el angloparlante para quien este fonema suena parecido al fonema /y/.
- El fonema /rr/, no existe en inglés con las particularidades sonoras de su pronunciación redondeada en español. Es importante señalar que el sonido de este fonema tiende a crear cierta confusión en algunos angloparlantes aprendientes de español cuando lo encuentran combinado con otros fonemas en casos como: *Perro*: palabra que pueden confundir con pero o pedro.
- El fonema /ŋ/ es un rasgo distintivo del inglés que no tiene equivalente en español, nótese la diferencia entre: *Sing* /ŋ/ y *canta* /n/. *sung* y *son*.

1.4. IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Como afirma Bjeljac (2000:19) "las lenguas no solo son el medio primordial de comunicación entre los seres humanos, sino que encarnan también la visión del mundo de sus hablantes, su imaginación, sus formas de transmitir el saber. Pese a su parentesco, reflejan de manera diferente la realidad".

Esta capacidad que tienen las lenguas de reflejar la realidad de forma distinta, es parte de la riqueza que provee la diversidad de lenguas existentes en el mundo.

Concretamente en Jamaica el panorama lingüístico presenta la existencia de dos lenguas: el inglés lengua oficial y el patois jamaicano. A pesar de que Jamaica fue colonia española durante más de cien años, en la actualidad, en Jamaica el idioma español es una L2.

El nivel de percepción que los jamaicanos tienen de la importancia del estudio de una L2 puede condicionar de manera directa los resultados en la enseñanza del idioma español en el sistema educativo jamaicano, por lo que es necesario justificar y resaltar la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el español.

Un planteamiento que podría ser compartido por muchos hablantes nativos de inglés, como es el caso de los estudiantes Jamaicanos de español, se resume en la frase :

Un planteamiento que podría ser compartido por muchos hablantes nativos de inglés, como es el caso de los estudiantes jamaicanos de español, se resume en la frase "If I speak English, and everybody speak English, I don't have to learn a foreign Language".

Este planteamiento presenta una serie de problemas que hay que abordar de manera decidida si se pretende afianzar la presencia del español en Jamaica.

En primer lugar no es cierto que todo el mundo hable inglés y no es lo mismo hablarlo como L2 que hablarlo como L1, o para dejarlo más claro, no es lo mismo tener que hablar inglés

porque uno de los interlocutores no pueda hablar otra lengua que hablarlo porque es la decisión común de los dos o más interlocutores. Las implicaciones de este hecho en los negocios o en la política internacional son de un valor que no puede ser despreciado.

En segundo lugar este planteamiento toma como base una superioridad anglosajona implícitamente aceptada y expresada en la negativa a aprender una lengua extranjera; quien(es) así lo formula(n) dice(n) que el trabajo de aproximación corresponde al mundo no anglosajón que debe aprender inglés en su interés por interactuar con éste.

Sin embargo, los cambios recientes en el panorama político, económico y social están haciendo entender la necesidad de una aproximación diferente, más respetuosa, abierta y equilibrada en la que cada persona, pueblo y cultura tiene la oportunidad de abrirse a otras para entender y ser entendida en profundidad.

Un fallo en la comprensión de este aspecto crítico en el panorama político internacional podría situar a Jamaica en una posición de aislamiento frente a sus vecinos latinoamericanos con los que tiene vínculos económicos y geopolíticos que haría bien en atender y potenciar.

En tercer lugar el pensar que el inglés por si solo es suficiente para la comunicación internacional limita las posibilidades de crecimiento y extensión en el marco puramente individual o nacional, al expresar una incapacidad para adaptarse a los cambios de la nueva situación geopolítica mundial, y de la realidad de nuevas fuerzas que emergen cargadas de oportunidades para los que estén listos para ellas.

En la sociedad actual el cambio es un elemento distintivo; asistimos a cambios en cada aspecto de la sociedad; cambios que afectan la historia y geografía de los países, las creencias sociales y consecuentemente el comportamiento mismo de los individuos en su reacción al cambio continuo en la sociedad.

La educación y la formación tienen una estrecha relación con estos cambios que sufre la sociedad global. En este contexto existe un interés creciente por el aprendizaje de otras lenguas

en aquellos países cuya L1 es usada solo en su territorio geográfico, pero no más allá de sus fronteras.

En el caso objeto de estudio de esta investigación el inglés es la L1 de los jamaicanos, hecho que les permite tener acceso a la mejor información disponible, al mismo nivel de potencias como Estados Unidos, Inglaterra y Canadá. Es precisamente ese puente, el idioma común, el que facilita que los jamaicanos tengan como objetivo migratorio estos tres grandes países.

Dada esta circunstancia el anhelo por aprender una L2 como el español es un elemento nuevo para la mayoría de los jamaicanos, que hasta hace poco no percibían el mundo hispano lo suficientemente fuerte como para inducir la atención al estudio de su lengua el español.

El interés de los jamaicanos por el español como L2 es asunto de tiempos recientes, más concretamente desde el desarrollo de la internacionalización de las empresas españolas en el área del turismo y tras el auge de los países emergentes de Latinoamérica; países como Colombia, Argentina, Chile y Brasil, entre otros.

Podría afirmarse que este interés está estrechamente ligado al intercambio comercial y los intereses estratégicos del país, en la búsqueda de la diversificación de uno de los sectores económicos más importantes en Jamaica como es el turismo. Se percibe un proceso de cambio, de apertura de Jamaica al mundo hispano que le rodea; mundo que otrora sintiera lejano por la barrera cultural e idiomática, pero que ahora empieza a ver cercano, como la geografía lo confirma y el intercambio comercial lo precisa.

En este sentido es relevante la declaración hecha por los redactores del documento Curriculum & Teachers guides grades 7-9 Spanish (2000) cuando afirman:

“In Jamaican secondary schools, Spanish has become the favoured foreign language due to the geopolitical importance of the language in this part of the world. The establishment of closer economic and social ties with our Latin American and Spanish-speaking

Caribbean neighbours has created a heightened awareness of the need to incorporate Spanish as part of the core of the secondary school curriculum. The development of competence in Spanish will therefore be an important part of the preparation of Jamaican secondary school students to participate effectively in the world of the twenty-first century¹⁵.

Muestra de esta apertura son las diferentes actuaciones y declaraciones de miembros del gobierno jamaicano vertidas a los medios de comunicación. A continuación se citan algunas de estas declaraciones.

El honorable Prime Minister and Minister of Foreign Affairs and foreign Trade, Dr Kenneth Baugh of Latin America and the Caribbean en el marco de una reunión del CARICOM in Kingston, el 4 de noviembre de 2009, afirmó:

"There is no question in my mind now that Jamaicans have to acquire the ability to speak other languages: Spanish, French and Portuguese, certainly beginning with Spanish. We are surrounded by Spanish speaking countries and all of them are anxious to enter into closer cooperation agreements with us," dijo el Dr. Baugh en una entrevista con JIS News¹⁶.

Adicionalmente agregó:

"I think Jamaica has to make Spanish a second language"¹⁷.

Al final de la entrevista afirmó:

¹⁵ *Nota:* En las escuelas secundarias jamaicanas, el español se ha convertido en la lengua extranjera favorita debido a la importancia geopolítica de esta lengua en esta parte del mundo. El establecimiento de vínculos cercanos económicos y sociales con nuestros vecinos Latino americanos y caribeños de habla hispana ha creado una mayor conciencia de la necesidad de incorporar el español como parte del cuerpo curricular de la enseñanza secundaria. El desarrollo del dominio del Español será por ende parte importante de la preparación de los estudiantes jamaicanos de secundaria para participar efectivamente en mundo del siglo veintiuno. *Traducción propia.*

¹⁶ *Nota:* No hay duda en mi mente ahora que los jamaicanos tienen que adquirir la habilidad de hablar otros idiomas: español, francés y portugués, ciertamente empezando por el español. Estamos rodeados por países de habla hispana y todos ellos están ansiosos por entrar en estrecha cooperación y acuerdo con nosotros. *Traducción propia.*

¹⁷ *Nota:* Yo creo que Jamaica tiene que hacer del español su segunda lengua. *Traducción propia.*

"One has got to accept that the wider horizon of Latin America and the Caribbean integrating economically and in trade, is offering a much larger opportunity to Jamaica. It means that enterprises in Jamaica will need to expand and increase exports that will increase revenues for the country. I think all Jamaicans, all schools and teachers, have to become conscious that there is a desperate need for us to become Spanish speaking," Caribbean 360. Spanish suggested as second Language for Jamaica".^{18 19}

Las motivaciones, ventajas y oportunidades que vienen con el aprendizaje de una nueva lengua son muchas aunque no siempre resulten evidentes.

A continuación se incluye una serie de razones que justifican por sí mismas las más amplias iniciativas encaminadas a la adquisición de esa competencia lingüística. Algunas de estas motivaciones, ventajas y oportunidades están siendo la base de un nuevo esfuerzo del gobierno jamaicano por la extensión del dominio del español como segunda lengua en Jamaica.

- Cada lengua es en sí misma la expresión de una cultura, en este sentido su aprendizaje posibilita la comprensión de otras culturas facilitando el camino para las relaciones de pleno entendimiento entre los exportadores y sus consumidores; los receptores de turistas y sus visitantes; los operadores de una empresa multinacional en territorio extranjero y los trabajadores locales; y muchas otras relaciones similares.
- La mayoría de las personas están más abiertas al intercambio profundo de ideas si éstas se expresan en su L1. Este hecho afecta a la sensación de comodidad en la expresión propia y la disposición para escuchar con atención; mediatiza el proceso de persuasión y convencimiento; condiciona la capacidad y disposición para realizar y aceptar preguntas que permitan contextualizar el diálogo y precisar los alcances de lo que se está diciendo.

¹⁸<http://www.caribbean360.com/mobile/http://www.caribbean360.com/index.php/news/16832.html> última revisión junio 2013).

¹⁹ *Nota:* Uno llega a aceptar que el amplio horizonte de la integración económica y el comercio entre Latinoamérica y el Caribe, está ofreciendo una oportunidad muy grande para Jamaica. Esto significa que las empresas jamaicanas necesitan extenderse e incrementar las exportaciones que crean ingresos para el país. Yo creo que todos los jamaicanos, todas las escuelas y profesores, deben concienciarse de que hay una desesperada necesidad por nuestra parte de volvernos hispanohablantes. *Traducción propia*

- Uno de los resultados directos de la globalización es que el monolingüismo resulta insuficiente para comprender el mundo contemporáneo. No existe una lengua que sea suficiente por sí misma para construir y expresar todas las alianzas estratégicas, hoy necesarias para aspectos tan sensibles como la seguridad internacional, la paz, la tolerancia y respeto por las diferencias.
- La globalización ha permitido la aproximación de culturas lo cual no elimina, ni debería, las diferencias pero sí permite notar que estas siempre han existido y hoy más que nunca deben ser entendidas, valoradas y expresadas. Para un cometido tan profundo una sola lengua resulta más que insuficiente.
- La globalización también ha acentuado el factor de la movilidad en el campo laboral; son muchas las empresas que por los procesos propios de la deslocalización industrial ponderan positivamente en sus trabajadores el dominio de varios idiomas, especialmente idiomas internacionales.

En este sentido la meta en las etapas de formación del sistema educativo debe incluir el equipar al educando con estas competencias que potencien las posibilidades de empleo a nivel global. No cabe duda de que el idioma español es una de las lenguas que mejor pueden cumplir este objetivo para los jamaicanos.

- La rápida extensión del uso de internet y con él las posibilidades del comercio electrónico, ponen el acento en la necesidad de ser competente en la habilidad de comunicarse con el consumidor en su lengua, expectación normal en el mundo contemporáneo en el que la traducción simultánea, la subtitulación y otros fenómenos hacen creíble el que todo contenido llegue al destinatario final en su idioma. Este es un requerimiento que muchas empresas jamaicanas empiezan a tomar en consideración respecto del idioma español.
- El estudio de un idioma corresponde al estudio de las formas de expresión de un pueblo y su cultura. El estudio de una lengua extranjera fortalece la capacidad de entendimiento de

otras formas de pensar, entender la vida y construir significado que son tan validas como las aceptadas y establecidas en el país propio.

- Las particularidades en la forma de expresión de los pueblos quedan fielmente reflejadas en la riqueza de su literatura. Si bien es cierto que las traducciones hacen posible la comprensión de buena parte del contenido de las obras literarias, no hay sin embargo, mejor camino para adentrarse en el mundo de un autor que leer sus obras en la lengua original que usó para comunicar su pensamiento.

En el caso del español la lista de ilustres escritores que han usado este idioma para verter su genio es tan larga como inspiradora; estos nombres serían motivo suficiente por sí mismos para animar al estudio del idioma español, el de Cervantes, García Márquez, William Ospina, Borges, Benedetti y tantos otros que las preferencias personales pueden señalar.

CAPÍTULO 2: EL ESPAÑOL EN JAMAICA

2.1. HISTORIA DE JAMAICA Y SU PANORAMA LINGÜÍSTICO

Previo al estudio de la historia del panorama lingüístico en Jamaica, es necesario hacer una breve reseña de la historia de Jamaica pues ésta ha condicionado en buena parte la historia lingüística de la isla.

Jamaica es la tercera isla más grande del Caribe, y la más grande de habla inglesa en el mismo territorio. Está situada al sur de Cuba, y tiene una superficie de 10.991 km cuadrados. Según los datos de la United States Agency for International Development (USAID), la población de Jamaica ronda los 2.825.928 habitantes (julio de 2010). Un 90% de sus habitantes son de origen africano. El inglés es la lengua oficial de la isla.

La Historia de Jamaica brinda elementos que vinculan a este país con el idioma español. Se sabe que Jamaica estuvo bajo el dominio español desde 1509 hasta 1655, antes de la llegada de los ingleses a la isla. Spanish Town (Ciudad Española), ciudad de la Parroquia de Sant. Ann, al oeste de Kingston, es el recuerdo actual de la presencia hispana en Jamaica junto a nombres como Ocho ríos, ciudad al norte del país, Rio Bravo, Rio Bueno, Puerto María, Puerto Antonio, Puerto Royal, Santa Cruz. No obstante, el español no es una de las lenguas habladas en Jamaica, sí lo son el *inglés*, lengua oficial de la isla y el *patois* (patuá, patwa). Una mirada a la historia de la isla permite entender mejor esta realidad.

Antes de la llegada de Colón en 1494, Jamaica estaba habitada por los arahuacos o taínos, que se estima habían llegado a la isla en el siglo octavo probablemente del país ahora conocido como Guyana. Los arahuacos o Arawaks, como también se les conoce, eran personas de baja estatura, más bien robustos, de pelo lacio negro y de nariz achatada, eran de color cobre. Los hombres eran pescadores diestros que capturaban peces y tortugas. Las mujeres, por su parte, cultivaban yuca, maíz y patatas dulces. Como ornamento solían usar collares de conchas.

Cristóbal Colón descubrió Jamaica en su segundo viaje el 5 de mayo de 1494, desembarcó en un lugar al norte de la isla que nombró como “Santa Gloria”, por la belleza de su

paisaje. Colón bautizó la bahía como “Puerto Bueno”, la misma que más tarde fue nombrada como “Puerto Seco” y en la actualidad se conoce como “Discovery Bay”.

Colón tomó posesión de la Isla en nombre de los Reyes de España. Los marineros trataron de averiguar si había oro en la isla, pero Jamaica no tenía minas de oro ni plata por lo que, al igual que Cuba, la utilizaron como base para viajar a otras islas y llegar, en el continente americano, a territorios como México y Perú ricos en oro.

En 1509 Diego Colón obtuvo el virreinato de la isla La Española, que en la actualidad corresponde a República Dominicana y Haití. Designó a Juan Esquivel como Gobernador de Jamaica en 1510. Este fue el verdadero y oficial dominio de España sobre la isla. Desde entonces la historia de Jamaica está vinculada a la historia de Cuba, isla de habla española. Pueden revisarse documentos relacionados con la gobernación española en Jamaica en el Archivo General de Indias.

Los españoles introdujeron en Jamaica frutas como la naranja, la toronja, el limón y las mandarinas; también cultivaron la caña de azúcar, planta que está unida al proceso de conquista y colonización. Sembraron algodón, cacao y tabaco, y plantaron viñas. Un aporte muy significativo a la posterior economía de plantación.

La costa norte de Jamaica que ahora se conoce como la parroquia de St. Ann fue escogida por los españoles como el centro de su asentamiento. Allí construyeron una ciudad llamada Nueva Sevilla, o Sevilla la Nueva. También fundaron otros poblados como Caguaya (passage Fort), Esquivel (Old Harbour), Cristan (Bluefields), Las chorreras (cerca de Ocho Ríos) y Savanna la Mar y Puerto Antonio que hasta la actualidad conservan dichos nombres.

Posteriormente los españoles se trasladaron a la parte sur de la isla y construyeron la ciudad de Santiago de la Vega (Santiago de la Llanura), que se sigue llamando Ciudad España (Spanish Town). Esta ciudad fue el centro de actividades comerciales y políticas para los españoles, que construyeron allí algunos edificios.

Es de mencionar que la isla fue entregada a la familia de Colón como un patrimonio personal en 1540, pero no hicieron nada para desarrollarlo, hecho por el que la colonia española en Jamaica nunca fue muy grande o muy floreciente. Es digno de mención el hecho que hacia 1609 la población indígena prácticamente había desaparecido, en parte debido a las enfermedades traídas de fuera, (cf. Cassidy, 1971a: 10).

En 1655 el 10 de mayo, un grupo de marineros y soldados ingleses llegó a Fort Paso, en el puerto de Kingston, y marcharon hacia la Ciudad española. Estaban al mando del almirante Penn y el general Venables, quienes habían sido enviados por Oliver Cromwell a la captura de la isla de La Española. Penn y Venables no tomaron la ciudad de Santo Domingo y se embarcaron hacia Jamaica.

El 11 de mayo, tras enconadas batallas, los españoles se rindieron. Un acuerdo alcanzado con los ingleses les concedió unos días para salir de la isla, hecho que algunos aprovecharon para marchar a Cuba, al tiempo que otros en secreto se fueron a la zona norte de Jamaica.

A la llegada de los ingleses a Jamaica se cree que la población de esclavos no superaba los 250-300 (cf. Le Page, 1960, pp. 97ff; Patrick, 2007: 127), por consiguiente el número de hablantes de lenguas africanas era notablemente reducido en ese momento; por otra parte, la presencia española era escasa, por lo que se infiere que el número de hispanohablantes era reducido. Estos hechos facilitaron el proceso de implantación del inglés como lengua oficial en la isla.

Dos hechos destacados en la estrategia de conquista de los ingleses condicionaron profundamente el panorama lingüístico posterior de Jamaica, con alcances que aun hoy son claramente visibles.

En Primer lugar y como señala Cassidy (1971a: 12) los colonizadores ingleses que arribaron a Jamaica provenían de Inglaterra, Escocia e Irlanda, todos ellos con un inglés matizado por sus característicos vocablos dialectales; este hecho ha condicionado desde entonces el inglés estándar hablado en Jamaica.

En segundo lugar los colonizadores ingleses importaron esclavos provenientes de diferentes tribus africanas, cuidando que entre ellas hubiera diferencia, de idioma como una estrategia de protección frente a la posibilidad de que los esclavos se unieran y crearan organizaciones con fines independentistas. Puede verse con claridad, en todo esto, el uso de las lenguas como instrumento, en este caso, de separación.

Estos datos explican de manera clara cómo era el panorama lingüístico de Jamaica hacia 1700. Por un lado el inglés no unificado, rico en matices dialectales; idioma hablado por los colonizadores y aquellos intermediarios entre estos y los esclavos. Y por el otro lado, la presencia de distintas lenguas africanas habladas por los diferentes grupos de esclavos que poblaban la isla.

Las condiciones de importación de esclavos para el trabajo en las plantaciones determinaron que para 1730 los esclavos representaran el 90% de la población total de la isla.

La necesidad de interacción entre los colonizadores, quienes como se ha mencionado antes, hablaban inglés, y los esclavos que hablaban distintas lenguas africanas, preparó el camino para el surgimiento del patois jamaicano, lengua que en la actualidad coexiste en la isla con el inglés en una mixtura cuyas implicaciones son trascendentes para la presencia y desarrollo del idioma español en Jamaica.

Hacia 1838 tiene lugar el primer intento de emancipación de esclavos en Jamaica; el resultado en términos de afectación a la situación lingüística fue una separación clara entre dos grupos de población cada uno con una lengua independiente.

Los esclavos que lograron escapar de las plantaciones se refugiaron en las montañas del interior de la isla, teniendo muy escasas posibilidades de interacción con el mundo de los colonizadores. Estos habitantes del interior conservaron el patois como su lengua.

Por otro lado, los colonizadores y aquellos esclavos no emancipados conservaron el inglés como lengua básica de comunicación. Esta separación determinó la presencia simultánea e

independiente del patois y el inglés en Jamaica, sin que se mezclaran o incluyeran el uno en el otro. (Patrick, 2007:127).

Esta separación de las dos lenguas, patois e inglés, y de quienes las hablaban, determina en buena parte algunas de las asociaciones de nivel sociocultural que han acompañado desde entonces a los hablantes de cada lengua. Así, el inglés ha sido percibido como la lengua culta, el idioma de las personas educadas, la lengua oficial; mientras que el patois ha ocupado el lugar de la lengua popular, el idioma de casa, la expresión de lo autóctono.

El intento de emancipación de los esclavos jamaicanos ocurrido en 1838 trajo consecuencias importantes en el panorama lingüístico jamaicano, como se ha visto; así lo será también el acto de independencia de 1962.

Después de la Independencia de Jamaica en 1962, ha habido cambios sustanciales en la percepción del patois y el inglés; según, *Jamaica's Ministry of Education, Youth & Culture*, (MoEY&C), (2001)²⁰, el patois ha sido objeto de más investigación, documentación y estudio; a esta lengua, se han asociado elementos de identidad étnica, expresión sociocultural y posibilidades de crecimiento económico.

Las implicaciones políticas de estas nuevas percepciones han señalado diferentes conflictos como el referente a los escenarios de cada lengua, aflorando discusiones como la polémica presencia o uso del patois en las aulas de clase. No es el objeto de estudio de la presente investigación el resolver esta cuestión, pero sí es necesario señalar que las diferentes posturas ante la misma condicionan las posibilidades de aprendizaje de una L2, en este caso el español, principalmente en el contexto del sistema educativo jamaicano.

En el documento *The Language Situation of Jamaica* (2001), puede leerse que el Gobierno de Jamaica ha decidido intervenir en la situación lingüística de la isla, caracterizado por:

²⁰ Documento: *Language Education Policy*.

“Unsatisfactory performance of students in language and literacy levels of the Jamaican educational system, and its accompanying effects on language commence and on the potential for human development in the wider society” MoEY&C (2001).²¹

Se reconoce de modo claro el impacto que la actual situación lingüística de Jamaica tiene en el desarrollo de las competencias lingüísticas y profesionales de los educandos, y, en consecuencia, que esta situación puede afectar de modo negativo las posibilidades de crecimiento de la sociedad de Jamaica. El problema no es nuevo, pero parece haber ahora un preciso diagnóstico del mismo y una conciencia de la necesidad de soluciones.

En este panorama de indefinición, es posible detectar conflictos explícitos y latentes derivados de una historia muy particular: la de múltiples influencias que se traslapan entre sí, sin fusionarse ni eliminarse. La presente investigación se desarrolla en este contexto jamaicano de búsqueda de identidad y precisión de roles, oportunidades y amenazas en el que el idioma español es uno más dentro de este intrincado panorama lingüístico.

²¹ *Nota:* Un desempeño insatisfactorio de los estudiantes en cuanto al lenguaje y los niveles de alfabetización del sistema educativo jamaicano, y sus efectos colaterales en el inicio del idioma y en el potencial para el desarrollo humano en la sociedad en general. *Traducción propia.*

2.2. EL SISTEMA EDUCATIVO DE JAMAICA Y SU IMPLICACIÓN DE LA PRESENCIA DEL IDIOMA ESPAÑOL EN JAMAICA.

El presente apartado tiene como tema central el Sistema educativo jamaicano, escenario en el cual operan las dos escuelas primarias de Mandeville, en las cuales se han tomado las muestras para esta investigación.

El sistema educativo jamaicano está estructurado en seis diferentes niveles de formación como sigue:

0. *Pre-primary Education* (de 3, 4-5 años): Este es el nivel equivalente a infantil en el sistema español.
1. *First Stage of Basic Education Primary, Education and Sports* (de 6-11 años) o (de 6-14): Este nivel equivale a la primaria en el sistema español. En Jamaica la educación básica está dividida en dos niveles, siendo primaria el primer nivel. En este nivel se otorga un énfasis especial a la formación general y el deporte.
2. *Second Stage of Basic Education or Lower Secondary and Education I* (de 12-14 años) o (de 12-16,18 años: Este es el segundo nivel de educación básica, también llamada baja secundaria. Es el nivel correspondiente a la E.S.O en el sistema español.
3. *Upper Secondary Education Visual and Performing Arts* (de 15 años en adelante): Este es el nivel superior de secundaria con posibilidad de énfasis en las artes visuales y escénicas. En el sistema español el equivalente es el nivel de Bachillerato.
4. *Post-secondary non-tertiary Education* (de 17 años en adelante): Este nivel es una formación que se obtiene en tres años pero no es universitario. Debe aclararse que en Jamaica la educación terciaria es el nivel universitario.
5. *First Stage of Tertiary Education* (de 17 años en adelante): Este nivel incluye aquellos títulos universitarios que no involucran un alto nivel de investigación. El equivalente en el sistema español es el grado de licenciatura.

6. *Second Stage of Tertiary Education*: Este nivel incluye aquellos títulos con alto nivel de formación en investigación. En el sistema español es el nivel de postgrado que incluye masters y doctorados.

Para una mejor comprensión de cada nivel y del sistema en su conjunto a continuación se detallan cada uno de los niveles del ciclo sistema educativo jamaicano.

1. *Nivel de educación infantil*: En Jamaica normalmente los niños pueden entrar a las instituciones educativas a las edades de tres o cuatro años; los recién nacidos y niños menores de tres años ingresan a las guarderías (day-care centres) si la decisión de los padres es esa. Los programas de educación para la temprana edad son ofrecidos por las escuelas infantiles o escuelas básicas (infant and basic schools), al igual que por las guarderías para niños de tres a cinco años.

Es importante señalar que para el desarrollo del tema central de esta investigación no se cuenta con prueba documental que certifique la presencia del idioma español en el currículo del nivel infantil en la educación oficial jamaicana; se ha podido documentar que en algunas instituciones privadas existe un componente de español que se administra de acuerdo al buen criterio de cada centro, pero hace falta una unificación de contenidos y metodologías.²²

1. *Educación primaria*: A ella ingresan niños de edades comprendidas entre los seis y los once años. La educación primaria es ofrecida en las escuelas primarias (primary schools) que se imparten los grados primero a sexto; las escuelas secundarias y las escuelas de educación básica completa (junior high schools, preparatory schools, and all-age schools) en las que se imparten los grados primero a noveno.

Las escuelas de educación básica completa (all-age schools) están siendo convertidas a escuelas primarias o escuelas secundarias. The Common Entrance Examination (CEE) or secondary education entrance examination, examen aplicado para evaluar las condiciones en las que los niños accedían a la educación secundaria, ha sido abandonado desde 1999

²² Este aspecto puede ser parte de un análisis correspondiente a una futura investigación.

y reemplazado por el examen de logros de grado sexto (Grade Six Achievement Test (GSAT) que fuera diseñado y compilado por la UNESCO-IBE.

Existen algunos exámenes adicionales que complementan el proceso de evaluación continua de los estudiantes en el nivel de educación primaria estos son:

- *The Readiness Inventory Test*: tiene como objetivo apuntar una descripción o diagnóstico de las condiciones generales del niño al nivel del primer grado. Examen diagnóstico
- *The Diagnostic Test*: examen que mide el progreso del niño al nivel de tercer grado.
- *The Literacy Test*: que procura medir los logros alcanzados hasta el cuarto grado.
- *The Grade One Individual Learning Profile (GOILP)*: Es el examen que reemplaza al anterior Readiness Inventory. Este nuevo examen fue aplicado por primera vez en el año 2008.

El cambio del Readiness Inventory test forma parte de los esfuerzos que el gobierno de Jamaica está realizando por mejorar los resultados del sistema educativo del país; es de destacar como este nuevo examen posibilita una mejor evaluación de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

El examen de perfil individual de aprendizaje de primer grado evalúa los seis aspectos siguientes:

- Namely general knowledge. (Conocimientos generales).
- Number concepts. (Conceptos numéricos).
- Oral language. (Lenguaje oral).
- Reading. (Lectura).
- Writing and drawing. (Escritura y dibujo).
- Work habits. (Hábitos de trabajo).
- Classroom behaviour. (Comportamiento en clase)

Al igual que se comentó en el apartado referente al nivel preescolar, a nivel de educación primaria no se cuenta con prueba documental que certifique la presencia del idioma español en el currículo para dicho nivel en la enseñanza oficial; se tiene conocimiento de la presencia de un componente de español en el currículo de algunas entidades privadas sin que haya unificación de contenidos y metodologías entre las diferentes instituciones.

2. *Educación secundaria*: Este nivel de la educación en Jamaica consta de en dos ciclos, el primero cubre los grados séptimo, octavo y noveno; el segundo ciclo incluye décimo y undécimo. Las escuelas de educación básica completa al igual que las escuelas primarias y secundarias solo ofrecen el primer ciclo de educación secundaria. Por su parte, las escuelas de secundaria completa (comprehensive high schools) imparten los grados séptimo a undécimo. Algunas de estas escuelas ofrecen también los grados once y trece para los estudiantes que luego tomarán el examen para el certificado general de educación de nivel avanzado (General Certificate of Education Advanced level (GCE A-level) examination).

A este nivel se administran varios exámenes que tienen como finalidad el acceso a los diferentes niveles de la formación académica. Así, The Grade Nine Achievement Test (GNAT) que mide los logros alcanzados hasta el noveno grado es el examen empleado para seleccionar los estudiantes que ingresan al grado décimo en las escuelas secundarias superiores; The Junior High School Certificate (JHSC) es el examen utilizado para certificar el primer ciclo de secundaria y seleccionar los estudiantes de noveno grado que ingresan a las escuelas superiores de secundaria y las escuelas de secundaria completa.

Al finalizar el grado noveno es posible tomar un examen para acceder al certificado jamaicano de estudios (The Jamaica School Certificate (JSC); al final de grado once se puede acceder al certificado de escuela secundaria (The Secondary School Certificate (SSC) este examen es tomado por los estudiantes provenientes de las nuevas escuelas de secundaria, aquellas que reemplazaron las anteriores escuelas de educación básica completa (all-ages schools).

The Caribbean Examination Council (CXC) es el examen que se aplica a los graduados de educación secundaria y es al mismo tiempo el examen selectivo que determina que estudiantes están capacitados para ingresar al nivel de educación post-secundaria.

El nivel de educación secundaria marca el inicio de la enseñanza del idioma español en la educación pública jamaicana. Más adelante,²³ se analiza en detalle el currículo oficial para la enseñanza del idioma español en el nivel de secundaria en la educación oficial de Jamaica y sus múltiples implicaciones para la presencia del idioma español en la isla caribeña.

3. *Educación superior*: Los programas de educación post-secundaria y de nivel terciario son ofrecidos en varias instituciones oficiales que incluyen:

- Teacher training colleges que son las instituciones dedicadas a la formación de profesores.
- Community colleges or Junior College.
- Vocational training centres and institutes.
- Vocational Training Development Institute.
- Schools of midwifery and nursing o escuelas de obstetricia y enfermería.
- The University of the West Indies en la sede regional.
- The University of Technology.

A continuación se ofrece una breve descripción de cada tipo de institución y las titulaciones que normalmente ofrecen.

Las instituciones dedicadas a la formación de profesores (Teacher training colleges) conceden el certificado de enseñanza (teaching certificate) para educación primaria. El plan de estudios se completa normalmente en dos años de docencia y un año adicional de prácticas siendo un prerrequisito el tener el certificado de estudios de Jamaica (Jamaica School Certificate). Los estudiantes que ya tienen el certificado de educación secundaria del caribe (The

²³ El idioma español en el sistema educativo de Jamaica.

Caribbean Secondary Education Certificate) pueden obtener el diploma de enseñanza para primaria y secundaria en tres años de estudio.

Los Colegios comunitarios multidisciplinares (Multi-disciplinary community colleges) ofrecen formación preuniversitaria, profesional, comercial, entrenamiento vocacional y también cursos orientados a la comunidad. La mayoría de estos programas culminan con la obtención de títulos como diplomas (award of diplomas) y grados asociados (associate degrees).

Algunos Colegios comunitarios tienen sedes regionales que pueden ofrecer Licenciaturas (Bachelors) e incluso postgrados en asociación con universidades locales o del exterior. La obtención de un título asociado (Associate degree programmes) implica dos años de estudios después de completar el certificado de estudios secundarios del caribe (Caribbean Secondary Education Certificate (CSEC)).

En algunos casos un título de “asociado” es aceptado como prerrequisito para entrar a cursar una licenciatura; en otros casos se considera este título como el primero de los tres años de un programa de licenciatura. Las licenciaturas en medicina y cirugía son programas con una duración normal de cinco años; los programas de Máster normalmente requieren dos años de estudio posteriores a la licenciatura y la presentación de una tesis o trabajo de investigación al final de los estudios. Los Doctorados, por su parte, son programas estructurados para tres años de estudio a tiempo completo o cinco años si la dedicación es solo parcial, a los Doctorados se puede acceder solo después de la adquisición de un Máster.

El análisis detallado de cada institución y programa no es abordado como quiera que no forma parte de los objetivos planteados para la presente investigación.

El Sistema educativo jamaicano viene siendo objeto de constante observación y estudio por parte del Gobierno local y diferentes instituciones internacionales en el intento de mejorar la calidad de la educación pública en Jamaica, los grados de retención escolar, los niveles de alfabetismo y otros aspectos directamente relacionados con el desempeño académico.

Como parte de este proceso de observación del sistema educativo jamaicano, recolección de datos, análisis de los mimos y aplicación de diferentes iniciativas por parte de distintas organizaciones, es posible acceder a información que señala los retos más importantes que enfrenta el sistema educativo jamaicano y que, como se ha señalado anteriormente, condicionan de modo directo el desarrollo de la presencia del idioma español, al menos en los niveles de formación que se imparten en la educación pública en Jamaica.

Los siguientes documentos aportan importante información referida a la situación del sistema educativo jamaicano; proceden de fuentes y organizaciones de diversa índole, por lo que aportan una visión amplia y variada de esta realidad. En ellos se fundamenta buena parte del diagnóstico de dificultades que enfrenta el sistema educativo jamaicano tal cual se detallan más adelante en este capítulo.

Los documentos principales son:

- *Social Assessment: Reform of Secondary Education in Jamaica* United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean (Evaluación social de la reforma de la educación secundaria en Jamaica) presentado por Beverley Carlson. Este documento fue elaborado en el año 2002 como resultado de la evaluación previa a la concesión de crédito del banco Mundial para la implementación de la Reforma Educativa en Jamaica.
- *Educational Reform in Jamaica: Recommendations from Ireland, Finland and Singapore* (Reforma educativa en Jamaica: recomendaciones de Irlanda, Finlandia y Singapore), elaborado por Janine Knight y John Rapley para el Caribbean Police Research Institute (CaPRI). El documento data del año 2007.
- *Evaluation of the expanding educational horizons project: recommendation for a new educational activity to be included in USAID/Jamaica's strategy for 2010-2014.* (Evaluación del proyecto de expansión del horizonte educativo, recomendaciones para una nueva actividad educativa a ser incluida en USAID/estrategia para Jamaica 2010-2014) elaborado por Richard Dye, John Helwig, Clement Lambert y Eileen Marshall.

Este informe fue encargado por the Office of Sustainable Development, United States agency for International development/Jamaica (Oficina de desarrollo sostenible, Agencia de los Estados Unidos para el desarrollo internacional, capítulo Jamaica). El documento fue presentado en el año 2008.

- *Final report for reform of the Jamaica school feeding programme* (reporte final para la reforma del programa de alimentación en las escuelas de Jamaica) preparado por Caribbean Food & Nutrition Institute (CFNI) (Instituto Caribeño de alimentación y nutrición). El documento fue presentado en el año 2003.

Un análisis de la situación del sistema educativo jamaicano con base en la información consultada permite señalar los siguientes grandes problemas o deficiencias que deben ser solventadas y como se verá tienen una incidencia ineludible en la presencia y enseñanza del idioma español en Jamaica.

1. El principal problema observado es el relacionado con los bajos niveles de comprensión de lectura y dominio de las habilidades lingüísticas. Este problema es detectado en los primeros niveles de la formación haciéndose más sensible cuando los estudiantes alcanzan los grados quinto y sexto. Al nivel del sexto, un 30% de los estudiantes tienen una habilidad de lectura por debajo de los niveles requeridos para el curso, muestran poca motivación para el estudio y una baja calidad en el trabajo académico requerido en la escuela.

Es importante mencionar de nuevo que el español es introducido en el grado séptimo en la educación pública en Jamaica, por lo que las deficiencias presentes en un área tan sensible como la lectura en el grado sexto condicionan, limitan, si no impiden, un normal desarrollo de las habilidades requeridas para la adquisición de una segunda lengua o el estudio de una L2.

Cuando los estudiantes alcanzan grado noveno se presenta una enorme separación entre los que han conseguido un buen nivel de lecto-escritura y aquellos que no han logrado

superar las deficiencias que arrastraban desde los cursos anteriores. A este nivel algunos estudiantes no tienen las competencias lingüísticas para funcionar adecuadamente en la escuela lo que precipita su retiro del sistema educativo. Este, un problema para el que urge una solución pues si bien, Jamaica tiene ratios de matriculación por encima de la media de la región caribe, el nivel de asimilación parece no ser tan óptimo como se esperaría. (Banco Mundial, 2005).

La pobreza se erige como una condición que favorece la disfuncionalidad en la lectura, es un hecho repetido el que algunos estudiantes no tiene dinero para pagar el transporte hasta la escuela y asistir a clases cada día como se espera; esos mismos son los estudiantes que no tienen los libros escolares, son los que no pueden asistir a las actividades extracurriculares, los que no consiguen establecer vínculos duraderos con la escuela, el mundo del conocimiento y el desarrollo académico.

2. La recesión económica que Jamaica ha enfrentado por más de diez años ha sido un factor adverso al desarrollo de las diferentes políticas educativas planteadas por el gobierno de Jamaica. Así, a pesar de tener uno de los mejores porcentajes de inversión en educación de la región caribe, y como lo señala The Planning Institute of Jamaica (Instituto de planeación de Jamaica), en el periodo (2007/2008) Jamaica invirtió en educación el 12.6 por ciento de su presupuesto general, esta inversión es insuficiente para paliar todas las necesidades de modernización que presenta el sistema educativo jamaicano. Adicionalmente, el elevado nivel de deuda externa limita presupuestariamente las actuaciones que han sido recomendadas para mejorar el panorama de la educación en Jamaica.
3. Otro factor que se presenta como un desafío para el logro de una educación de calidad con alto grado equidad es la existencia de una diferencia muy grande en las condiciones educativas entre las zonas rurales y las zonas urbanas en Jamaica. Este aspecto es muy significativo si se tiene en cuenta que el 40% de la población de Jamaica reside en las zonas rurales y el 80% de los habitantes de las regiones rurales viven en la pobreza absoluta. (Beverly Carlson, 2002).

La población rural no tiene las mismas posibilidades de acceso a la educación de calidad que la población urbana. Por otra parte, el nivel adquisitivo de la población rural es bastante bajo, lo que condiciona la movilidad de los estudiantes hasta los centros educativos, hecho que se agrava con la tendencia de algunos padres a enviar a sus hijos a instituciones que perciben como de mayor calidad, aunque no sean próximas a su entorno, conformándose con enviarles a la escuela no más que tres veces por semana acorde con sus posibilidades económicas.

El absentismo de los salones de clase en dosis semanales termina por ser un factor que determina la exclusión de los estudiantes del sistema educativo antes que se hayan alcanzado algunos de los objetivos más básicos del sistema educativo.

Un elemento adicional que acentúa la diferencia de calidad en la oferta educativa disponible para las zonas rurales y urbanas es el hecho que algunas de las ayudas del Ministerio de Educación encaminadas a la mejora de las escuelas e instituciones educativas han estado ligadas al logro de objetivos y la evaluación de los niveles de desempeño. Así, las escuelas con mejores medios obtienen los mejores resultados y con ellos las ayudas lo que no mejora la situación de desequilibrio quedando el mundo rural en clara desventaja.

Como puede inferirse el nivel de penetración del idioma español en las áreas rurales es inferior al de las áreas urbanas, como lo es el nivel de uso y presencia del inglés en las zonas rurales. Este punto podría ser objeto de medición empírica que permita obtener datos y porcentajes precisos, al menos en lo que respecta a la presencia comparativa del idioma español en las áreas rural y urbana en Jamaica.

4. Existe evidencia de un mejor desempeño académico de las chicas que los chicos en el sistema educativo jamaicano, siendo ellas las que permanecen más tiempo en el sistema y las que alcanzan mayoritariamente los niveles superiores de la formación académica. El problema evidentemente no es que las chicas se formen y alcancen altos niveles de

desempeño profesional, el problema es que los chicos abandonan los estudios en los niveles intermedios de la formación.

5. Hay una desconexión entre la escuela y la casa hecho que demanda la necesidad de una mayor implicación de los padres en el proceso de formación de los estudiantes. Este problema ha sido reiteradamente señalado cuando se hace frente a la situación lingüística jamaicana, pues si bien en la mayoría de instituciones las clases son impartidas en inglés y se pretende alcanzar niveles de dominio de esta lengua como los que corresponden a la L1, en muchas casas este conocimiento no es reforzado por los padres quienes, en muchos casos, interactúan con sus hijos en patois pero no en inglés.

Este aspecto está íntimamente relacionado con el bajo nivel de desempeño en lectura y escritura que presentan muchos estudiantes pues estas habilidades son medidas prioritariamente en inglés. Si las estructuras lingüísticas del inglés lengua materna de los jamaicanos no se desarrollan de modo satisfactorio, en los niveles en los que deberían desarrollarse, el aprendizaje posterior de una L2 queda condicionado a la precariedad.

6. Los problemas de articulación curricular presentes en el sistema de educación pública jamaicano son claramente descritos en el documento estadístico del año 2010 producido por el departamento de educación de las Naciones Unidas, en su capítulo Jamaica. (World Data on education VII Ed. 2010/11. A United Nations Educational Scientific and cultural organization, 2011).

El estudio afirma:

“The curriculum is centrally designed and developed by the Ministry, with significant support from external funding agencies. There is a lack of curriculum articulation between critical levels of the system, at early childhood, primary, primary and secondary, and lower and upper secondary, making it difficult for children to consolidate prior learning experiences. Cross-curricula themes such as: career education, HIVAIDS, values & attitudes, environmental education, and gender are not always given the level of

prominence necessary for the holistic development of the child. The potential of the visual and performing arts as disciplines in their own rights, as well as vehicles for teaching and learning, is undervalued in the curriculum development and delivery".²⁴

Esta falta de articulación curricular afecta las transiciones necesarias entre los diferentes niveles de la formación. Así por ejemplo, no se presenta de manera clara la preparación que en los grados quinto y sexto podría haber para la introducción de una L2, el español, en grado séptimo.

7. El nivel de formación de los profesores es otro factor condicionante para los logros propuestos por las diferentes iniciativas encaminadas a mejorar la calidad de la educación en Jamaica.

En este sentido el Documento del Banco Interamericano de desarrollo "Jamaica Reforma del sector educativo (JA- L1002) propuesta de préstamo" del año 2008, en el capítulo descripción y seguimiento de resultados dice:

"Reconociendo que un cuerpo docente mejor cualificado (con grado mínimo de Licenciatura en Educación) es fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza, el Ministerio de Educación viene asignando desde bastante tiempo una alta prioridad a la capacitación docente...Actualmente, solo el 20% de los maestros poseen una licenciatura en educación (primer título)".

²⁴ Nota: El currículo es diseñado y desarrollado centralmente por el Ministerio, con el apoyo y financiación de agencias externas. Hay una falta de articulación curricular entre los niveles críticos del sistema, a temprana edad, primaria y secundaria, baja y alta secundaria, haciendo difícil para los niños la asimilación de las experiencias previas de aprendizaje. Temas transversales del currículo como: educación vocacional, HIVAIDS (prevención del virus de inmunodeficiencia humana), valores y actitudes, educación medio ambiental y género no siempre han recibido el nivel de preeminencia necesaria para la formación holística de niño. El potencial de las artes visuales e interpretativas como disciplinas en sí mismas, así como medios para la enseñanza y el aprendizaje, están subvalorados en el desarrollo y presentación curricular. *Traducción propia.*

Más adelante en el mismo documento se precisa:

“En Jamaica, la Junta Mixta de Educación Docente incluye entre sus miembros a las 10 instituciones de enseñanza docente responsables de preparar a los maestros desde el nivel preprimaria hasta el último ciclo secundario. Rara vez se evalúan los programas de capacitación docente y no existe gran coherencia entre esta capacitación y los objetivos estratégicos del Ministerio o las necesidades de las escuelas. Al mismo tiempo, las instalaciones, los recursos y la dotación de personal para la capacitación son insuficientes”.

Puede inferirse de las citas anteriores que el nivel de formación de los docentes, para atender el desarrollo de los programas regulares, es como mínimo insuficiente; por extensión, si estos mismos profesores son los encargados de la enseñanza del español, área que requiere un grado superior de formación específica, puede afirmarse entonces que la formación de los profesores para cubrir la docencia del español es insuficiente.

Para cerrar este apartado dedicado al sistema educativo jamaicano y su influencia en la presencia del idioma español en Jamaica, a continuación se presentan algunas de las sugerencias más repetidas en los diferentes estudios consultados en esta investigación.

Es necesario vincular más activamente a la población civil en el proceso educativo, se precisa un cambio de actitud frente a la educación y el modo como ésta es percibida por los diferentes actores del sistema especialmente los padres de familia. Se recomienda un mayor énfasis en la orientación vocacional, conceder a la asistencia a clases el nivel de obligatoriedad, ampliar la cobertura de la educación obligatoria desde los seis años de formación hasta los nueve.

A nivel administrativo se recomienda la creación de diferentes posibilidades en el sistema de educación secundaria que incluya más opciones para la formación de los estudiantes; se enfatiza la necesidad de llevar la repartición de los fondos estatales dedicados a la educación en

un porcentaje que conceda a la educación primaria el 65% de los recursos, el 35% a secundaria y un 5 por ciento a la educación universitaria.

Los profesores pueden marcar una gran diferencia por lo que se recomiendan medidas encaminadas a facilitar el acceso de los mismo a los programas de formación hecho que requiere el patrocinio del gobierno de modo que dicha formación no esté supeditada al nivel adquisitivo de cada maestro, sino a un programa nacional dotado con recursos suficientes para tan importante fin.

En el campo lingüístico toma fuerza la propuesta de incluir formalmente el patois en las aulas escolares hecha la anotación que el patois debería ser impartido por profesores con especialidad en lingüística.

2.3. EL IDIOMA ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE JAMAICA

En el presente apartado se estudia en detalle la presencia del idioma español en el currículo de la educación secundaria en Jamaica, etapa de formación en la cual se incorpora el aprendizaje de una L2.

El documento base para el desarrollo de las iniciativas del gobierno encaminadas a hacer del español la segunda lengua de los jamaicanos se titula *El Currículo y guías para profesores de Español de los grados 7-9* (Curriculum & Teachers guides grades 7-9 Spanish). El documento fue terminado en el año 2000 como parte del proyecto de reforma de la educación secundaria auspiciado por el gobierno de Jamaica y el Banco Mundial.²⁵

Esta reforma responde a la necesidad de poner en marcha los cambios que fueron planteados inicialmente en el documento: (Five year Independence Plan 1963-68). Más tarde, en 1983, un grupo de estudio de la UNESCO presentó la propuesta para unificar el currículo de la educación secundaria, tarea que se emprendió con el "Proyecto preparatorio del programa de educación" patrocinado por el Banco Mundial y que fuera desarrollado entre los años 1989-92".²⁶

El resultado de todas estas iniciativas es un currículo común que, como es explícita en el documento guía para profesores, procura superar uno de los males endémicos del sistema de educación oficial jamaicano: la inequidad.

"The most serious flaw in Jamaican secondary education is lack of equity. Children have unequal access to opportunities for learning. Some schools are more effective than others, partly because of the different resources and use of those resources to provide quality education".²⁷

²⁵ Nota: Government of Jamaica/World Bank reform of secondary education (R.O.S.E.).

²⁶ Nota: (Education Programme Preparation Project World Bank IV) (1989-92).

²⁷ Nota: El fallo más serio de la educación secundaria en Jamaica es la falta de equidad. Los niños tienen desigual acceso a las oportunidades de aprendizaje. Algunas escuelas son más eficientes que otras, en parte por la diferencia en los recursos y el uso que se hace esos recursos para proveer educación de calidad. *Traducción propia.*

Otros objetivos prioritarios de la reforma son incrementar la calidad de la educación, elevar el nivel de productividad, extender el periodo de formación básica a los nueve años, introducir programas correctores de la situación de precariedad en los resultados en lengua y matemáticas, y establecer los fundamentos para el desarrollo futuro de la sociedad y la creación de empleo.

La reforma educativa concede a los profesores un papel determinante en el desarrollo del nuevo currículo. Les atribuye una serie de competencias y roles que incluyen, entre otros, el ser modelos a seguir por los estudiantes, evaluadores, amigos, facilitadores, gerentes, personas con recursos para generar y sustentar la investigación. Cada una de estas funciones es descrita en detalle en la Guía como una suma de ideales a alcanzar, hecho que se reconoce difícil, lo que señala la relevancia de una adecuada cualificación del recurso humano para la implementación del nuevo currículo.

En este trabajo se hace mención especial de cada uno de los miembros del equipo que preparó la Guía al tratarse de expertos del más alto nivel, conocedores en profundidad de la realidad jamaicana y los aspectos técnicos de la formulación de la Guía.

En la introducción a la Guía los expertos presentan un detallado listado de excelentes razones para el estudio de una L2, algunas de las cuales coinciden con las expuestas en esta investigación en el apartado dedicado a la importancia del estudio de una L2. Sin embargo, estas mismas razones dichas por ellos representan la expresión de la visión de buena parte de los jamaicanos a quienes ellos conocen bien.

Las razones presentadas pueden resumirse como sigue:

- El estudio de una lengua extranjera es una posibilidad para conocer otras culturas.
- Las L2 son un componente necesario para el estudio de materias como Historia y Sociales.
- El estudio de una L2 amplía la perspectiva de lo que es el lenguaje, la fonética y las conexiones entre las diferentes lenguas.

- El aprendizaje de una L2 como el español que es un idioma internacional es una herramienta insustituible en el mundo de los negocios, los viajes y el turismo.
- El aprendizaje de una L2 facilita el acceso a fuentes originales en dicho idioma.

La parte introductoria de la Guía se cierra con una cita que sintetiza la nueva valoración que el idioma español está ganando en Jamaica.

“In Jamaican secondary schools, Spanish have become the favored foreign language due to the geopolitical importance of the language in this part of the world. The establishment of closer economic and social ties with our Latin American and Spanish-speaking Caribbean neighbors has created a heightened awareness of the need to incorporate Spanish as part of the core of the secondary school curriculum. The development of competence in Spanish will therefore be an important part of the preparation of Jamaican secondary school students to participate effectively in the world of the twenty-first century”.²⁸

La Guía presenta las líneas generales en las que se enmarca la propuesta, lo que incluye un énfasis decidido por la adquisición de las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), y no solo centrar todo el desarrollo curricular en la enseñanza de la gramática y el vocabulario como, era lo común en otra época.

Para mayor claridad, los expertos definen la competencia comunicativa como la habilidad de usar el lenguaje en el contexto del mundo real y la interacción social. Esto presupone el conocimiento de los aspectos culturales propios de los países hispanohablantes.

²⁸ *Nota:* En las escuelas secundarias jamaicanas el español se ha convertido en la lengua extranjera favorita debido a la importancia geopolítica de esta lengua en esta parte del mundo. El establecimiento de vínculos cercanos económicos y sociales con nuestros vecinos latinoamericanos y caribeños de habla hispana ha creado una mayor conciencia de la necesidad de incorporar el español como parte del cuerpo curricular de la enseñanza secundaria. El desarrollo del dominio del español será por ende parte importante de la preparación de los estudiantes jamaicanos de secundaria para participar efectivamente en el mundo del siglo veintiuno. Traducción propia.

Existe en el documento un reconocimiento explícito de la dificultad que tiene el logro de la competencia lingüística en español como L2 en el contexto educativo jamaicano. Esta dificultad es expresada en el documento en los siguientes términos:

“The goal of communicative competence is not at all easily achieved in the formal Jamaican school situation. Unlike the informal environment in which one acquires one’s native language, the classroom is artificial, and provides the learner with limited contact with Spanish. In order to develop communicative skills in the foreign in this situation, the learner needs to be exposed to authentic material, in both written and spoken forms. This should provide practical examples of Spanish in use, and should have usefulness outside the classroom”.²⁹

Esta es una referencia directa a la necesidad de incrementar la presencia del español en la sociedad jamaicana; español hablado y escrito como un refuerzo importante a las actividades de aprendizaje desarrolladas en el interior de las aulas escolares que requieren continuidad más allá de las aulas escolares si el resultado deseado es el dominio del español al nivel de una L2. Tal cual lo definen los autores de la Guía cuando afirman:

“Communicative competence is the ability to use a language in a real-world context. A communicatively competent individual is one who can use the structures and vocabulary of a language appropriately to convey spoken or written messages in social interaction. This presupposes that such an individual can understand the language with its cultural conventions as used by native speakers. It is this notion of the foreign language as a medium of oral and written communication that underlies this Spanish curriculum”.³⁰

²⁹ *Nota:* La competencia comunicativa como meta no es fácilmente alcanzada en la situación de la escuela formal en Jamaica. A diferencia del entorno informal en el cual uno adquiere la lengua materna (L1), el aula de clase es artificial, y provee al estudiante un limitado contacto con el español. Con miras a desarrollar las destrezas comunicativas de la lengua extranjera (L2), en esta situación los estudiantes necesitan ser expuestos a material auténtico en formas escritas y habladas. Esto debería proveer ejemplos prácticos del español en uso, y debería aplicarse fuera del aula de clase. *Traducción propia.*

³⁰ *Nota:* Competencia comunicativa es la habilidad de usar el lenguaje en el contexto del mundo real. Un individual comunicativamente competente es aquel que usa apropiadamente las estructuras y vocabulario de un lenguaje para transmitir mensajes orales o escrito en la interacción social. Esto presupone que tal individuo pueda entender el lenguaje con sus convenciones culturales como es usado por los hablantes nativos. Es en esta noción

Continuando con el desarrollo de los planteamientos metodológicos, los autores de la Guía hacen una presentación resumida de cada uno de los métodos más largamente extendidos en la enseñanza de idiomas; ellos se decantarían por el “método natural” en el aprendizaje de una lengua, método que imita las condiciones en las cuales se adquirió la lengua materna, por lo que requiere una exposición muy alta al idioma que se aprende. La imposibilidad fáctica de lograr la aplicación de este método al no darse en Jamaica las condiciones de una alta exposición de los estudiantes al idioma español direcciona los esfuerzos de la propuesta hacia el método más cercano al natural: el comunicativo (The communicative Approach).

El método comunicativo procura equilibrar, desarrollar e integrar los cuatro aspectos del proceso comunicativo: escuchar, leer, escribir y hablar. Tal como está planteado en la Guía, es una vez más el profesor quien debe integrar flexiblemente en el aula de clase los diferentes componentes, de modo que el estudiante pueda entender y usar el idioma con fluidez.

Una revisión de los objetivos del programa curricular evidencia la comprensión clara de ciertas realidades propias del contexto jamaicano. Así, por ejemplo, el sexto objetivo está relacionado con entender la gramática del español, especialmente en aquellos aspectos en los que difiere de la gramática del inglés y/o la gramática del “creole jamaicano”. Este objetivo que parece sencillo, entraña, sin embargo, una complejidad grande, toda vez que la gramática del creole aunque existe y es evidenciada al hablar, no es objeto de estudio en la escuela.

El logro de este objetivo presupone por parte de los profesores un alto nivel de conocimiento gramatical del español, el inglés y el patois (creole) jamaicano. La pregunta resulta evidente: ¿tienen tal nivel de preparación los profesores de español en el sistema jamaicano? Recuérdese que son estos mismos profesores los que imparten las asignaturas generales.

Los objetivos número nueve y diez expresados en la Guía hacen referencia al desarrollo del entendimiento y respeto de y por la cultura de los países hispano hablantes y sus sociedades, al tiempo que enfatizan el mostrar tolerancia hacia las diferencias culturales existentes entre

de lengua extranjera como un medio de comunicación oral o escrita que el presente currículo de español se fundamenta. *Traducción propia.*

estos países y Jamaica. Estos objetivos son muy relevantes si se quieren tender puentes entre la cultura anglosajona y la hispana para construir relaciones sólidas ancladas en el respeto mutuo y comprensión de oportunidad de interdependencia.

La estructura curricular que presenta la Guía ha sido planteada de modo que en los tres años comprendidos entre los grados séptimo y noveno el estudiante curse los niveles elemental, intermedio y avanzado del idioma español.

Para el logro de estos niveles la Guía presenta una detallada relación de las funciones comunicativas deseadas en cada nivel desde la perspectiva del uso y el entendimiento del idioma español. La Guía incluye los contenidos de lenguaje para cada grado al igual que los temas culturales a abordar en cada nivel.

Cada uno de los grados viene expresado claramente en unidades y contenidos. Así, el grado séptimo tiene doce unidades expresadas en funciones comunicativas, contenidos específicos y estructuras formales. El grado octavo tiene 11 unidades y el grado noveno tiene diez unidades.

Un estudio detallado de los contenidos, la secuenciación de los mismos, la pertinencia, el modo como se expresan los objetivos del programa y otros aspectos relevantes de la Guía podrían ser parte del desarrollo futuro de una investigación u otras de similar naturaleza.

El proceso de evaluación es abordado en la idea de que éste es un componente vital en el proceso de aprendizaje del español como L2; consecuentemente se incluyen dos categorías de exámenes para medir el aprendizaje de los estudiantes: el examen de logros (Achievement Tests) y los exámenes de habilidad (Proficiency Tests). Cada una de estas categorías es cubierta en detalle en los aspectos específicos a evaluar y los procedimientos utilizados para realizar dichas evaluaciones.

Un punto crucial de la Guía es el apartado dedicado al papel del profesor de idioma español. Se enumeran y describen doce funciones determinantes que el profesor de español debe

desempeñar muy bien para el logro de los objetivos planteados por la propuesta curricular. Dados los objetivos planteados para esta investigación, no se comentan en detalle cada una de estas funciones, solo se hace referencia a aquellas funciones que potencian una efectiva presencia y docencia del idioma español en la sociedad jamaicana.

En primer lugar y de acuerdo a la guía, el profesor de español debe organizar el tiempo de clase de modo que los estudiantes tengan la oportunidad de comunicarse efectivamente en español durante la clase. Adicionalmente, el profesor debe seleccionar suficientes materiales distintos a los libros de texto: materiales en audio, videos, revistas, periódicos, publicidad, menús, literatura, elementos que provean español autentico para el uso de los estudiantes. Debe mencionarse que la disponibilidad de este tipo de material en español no es alta en Jamaica, salvo por el acceso a las fuentes de internet o las fuentes de los centros especializados.

El profesor según precisa la Guía, debe ser capaz de diagnosticar los problemas que tienen los estudiantes como resultado de las interferencias que la L1 pueda tener en el aprendizaje de la gramática y pronunciación del idioma español; el profesor debería estar en condición de encontrar medios para remediar tal situación.³¹

El noveno elemento de esta lista de funciones precisa que el profesor debe ser un modelo ilustrativo de la comunicación funcional, usando el idioma español en cada oportunidad posible; esto debe ser hecho desde los niveles más básicos del aprendizaje. Dicho de otro modo, el profesor de español debería poder hablar español con un aceptable nivel de fluidez.

La Guía también incluye a los directores de las instituciones educativas, quienes juegan un papel muy importante dentro de la propuesta, por lo que la guía detalla qué se espera de ellos.

³¹ *Nota:* En el apartado "comentario de los resultados", se vuelve sobre este punto con más detalle.

Algunos de los aspectos más destacados en este sentido son los siguientes:

- Asegurar que un mínimo de tres clases por semana sean asignadas a la enseñanza del español en cada uno de los niveles.
- Proveer un aula de clase dotada con ayudas audiovisuales que favorezcan la enseñanza del español.
- Facilitar la asistencia de los profesores de español a los talleres que el Ministerio de Educación prepara para ellos.
- Proveer oportunidades de intercambio y estudios en el extranjero para los profesores de español.

Como puede observarse, el que un director de escuela pueda cumplir con esos requerimientos no solo depende de su buena voluntad, el grado de independencia que tenga para tomar las decisiones o la motivación para realizar cambios y hacer aportes; todo ello puede existir sin embargo, la falta de recursos presupuestales es suficiente para imposibilitar algunas de estas iniciativas.

La Guía presenta una lista de recursos en la que se incluyen los libros de texto para cada grado, al igual que los recursos para los profesores, los libros de referencias gramaticales, los recursos prácticos, y los recursos culturales y profesionales.

Después de los recursos la Guía presenta un listado de los procedimientos de evaluación recomendados a los profesores de español en el que se enumeran diferentes tipos de cuestionamientos como son: la pregunta objetiva, la selección múltiple; las opciones para completar y emparejar; la selección de falso y verdadero; las palabras para encerrar y subrayar; el completar oraciones; los textos para lectura; la organización de las palabras de una oración; y las preguntas y respuestas en un contexto predeterminado.

Las sugerencias que hace la Guía para enseñar el componente cultural del aprendizaje del idioma español comprenden aspectos como el señalar las similitudes y diferencias entre la cultura española o hispana y la cultura local; se recomienda a los profesores el tener cuidado de

no enseñar estereotipos culturales, al tiempo que se los insta a aprovechar el estudio de una cultura distinta como una oportunidad para ver la cultura propia de un modo diferente.

Los materiales instruccionales que acompañan la Guía contienen entre otras cosas, una canción para cada unidad a trabajar en los tres diferentes niveles. No queda claro si estas canciones vienen con grabación en audio o video, o si el aprendizaje de las mismas se realiza en un taller especial para los profesores, dado que de estas canciones solo se presenta la letra sin partitura.

Otros materiales incluidos para desarrollar para cada unidad son las tablas para buscar palabras escritas en español, los mapas de diferentes países de Latinoamérica y el mapa de España. Se adjuntan también los dictados y crucigramas.

Como puede observarse, la propuesta es bastante ambiciosa, completa y detallada, por lo que cabría esperar excelentes resultados. Sin embargo, buena parte de las posibilidades de éxito en el desarrollo de la misma descansan sobre un profesorado del que se espera mucho sin que quede claro cómo se implementarían las acciones necesarias para la capacitación continua de este importante componente del sistema educativo jamaicano.

Debe repetirse aquí que los factores que condicionan y afectan el desarrollo general de la educación en Jamaica afectan también la presencia del idioma español cuya docencia está inmersa en este sistema. Así, las dificultades económicas limitan el desarrollo de algunos aspectos de la Guía, como es la dotación de recursos para el desarrollo temático; la falta de implicación de los padres en el proceso formativo de los estudiantes condiciona la continuidad del proceso de asimilación de la lengua desde lo aprendido en el aula de clase hasta la cotidianidad de la familia; el absentismo escolar retrasa el avance en los contenidos y la asimilación de los mismos.

Por todo lo anterior es recomendable la realización de investigaciones complementarias que midan los alcances de la nueva propuesta de currículo expresada en la Guía, toda vez que

han transcurrido ya casi trece años desde la implantación de la misma y es necesario conocer su impacto real en el proceso de enseñanza/aprendizaje del idioma español en Jamaica.

Desde la perspectiva de estas investigaciones complementarias que se han recomendado sería relevante conocer las transformaciones presupuestales que se puedan haber producido como acompañamiento a la implementación de la propuesta; por otra parte, habría que enumerar y evaluar las propuestas encaminadas a la formación de los docentes; así mismo se podría indagar sobre las campañas de sensibilización que hayan sido emprendidas para favorecer la percepción de la población en general hacia la educación en general y el aprendizaje del español en particular, más allá de la declaración de buenas intenciones que acompañan a cada uno de los documentos que han sido consultados en esta investigación.

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3: ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación ha sido desarrollada utilizando la metodología cuantitativa.

Gay, Mills y Airasian (2006: 9), definen esta metodología de investigación como:

“The collection and analysis of numerical data to describe, explain, predict, or control phenomena of interest”.³²

La metodología cuantitativa parte del supuesto de que vivimos en un mundo relativamente estable y coherente con fenómenos que podemos intentar medir y entender y sobre los cuales cabe la posibilidad de realizar generalizaciones. Es así como en este tipo de metodología de investigación es posible plantear una hipótesis, al inicio de la investigación, que corresponde con un modo de ver o entender un fenómeno objeto de estudio. La hipótesis debe ser probada, a través de procedimientos consecuentes con el tipo de fenómeno que se estudia, para lograr la verificación final de la misma a la luz de las evidencias que aporten la recolección y análisis de los datos.

Es de suma importancia en una investigación cuantitativa que el investigador mantenga el control sobre los factores del contextos que podrían interferir o alterar la recolección de los datos, toda vez que el análisis requerido para probar la (s) hipótesis se realiza con base en los datos recogidos. Es característica de la investigación cuantitativa que el investigador tenga poca interacción personal con los participantes, puesto que el proceso de la recolección de datos se realiza a través de cuestionarios que son completados por los participantes sin la intervención directa del investigador.

Adicionalmente, el investigador debe identificar la muestra que corresponda con el fenómeno objeto de estudio y cuidar que esta muestra sea suficientemente grande, de modo que pueda proveer datos estadísticamente significativos.

³² *Nota:* La recolección y análisis de datos numéricos para describir, explicar o controlar un fenómeno de interés. Traducción propia.

3.2. Objetivos

- Describir a través del análisis de errores cuáles son las mayores dificultades que enfrentan los aprendientes angloparlantes jamaicanos en el aprendizaje del español.
- Identificar y analizar qué tipo de errores son más comunes entre estudiantes de la profesora hablante nativa del español y los estudiantes de la profesora no nativa.
- Identificar los errores que tienden a fosilizarse con más facilidad en los aprendientes angloparlantes jamaicanos del español.
- Determinar el grado de correlación, si existe, entre el hecho que el profesor de español sea o no hablante nativo del español y los logros de aprendizaje de sus estudiantes.
- Determinar el grado de correlación, si existe, entre el sexo de los estudiantes y los resultados del aprendizaje del español.
- Determinar el grado de correlación, si existe, entre el sexo de los estudiantes y el uso que ellos hacen de los saludos formales y no formales.
- Hacer recomendaciones relacionadas con el proceso de enseñanza/aprendizaje del español con base en el análisis de los errores cometidos por los aprendientes angloparlantes jamaicanos.

3.3. Hipótesis

- Los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa del español son mejores que los resultados de los estudiantes de la profesora no nativa.
- Comparados los resultados de la muestra uno y la muestra dos, los estudiantes de la profesora hablante nativa del español mostrarán un avance mayor que los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español.
- Comparado el desempeño de los estudiantes de la profesora hablante nativa del español y el de los estudiantes de la profesora no nativa, habrá una relación estadísticamente significativa.
- Los estudiantes de la profesora hablante nativa del español cometerán menos errores de recepción esto es de escucha, comprensión de lectura y vocabulario, que los estudiantes de la profesora no nativa.
- Comparados los errores cometidos por los estudiantes de la profesora hablante nativa del español y los estudiantes de la profesora no nativa, se encontrará una correlación estadísticamente significativa.
- Los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español serán mejores que los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa del español en lo referente a la presencia de errores fosilizados.
- Las niñas tendrán un desempeño mejor que los niños en el aprendizaje del español.
- Comparado el desempeño de los niños y niñas en el aprendizaje del español no habrá una diferencia estadísticamente significativa.

3.4. Metodología

3.4.1. Población y muestra

La investigación de tipo cuantitativo parte del supuesto de que los fenómenos a estudiar pueden ser medidos, entendidos y generalizados como se ha comentado anteriormente. Consecuentemente, al realizar la toma de datos para el estudio de una determinada población o grupo de interés, no es necesario, ni posible el recoger datos de todos y cada uno de los miembros de dicho colectivo. Se asume que si la muestra ha sido bien seleccionada los resultados de la misma pueden ser generalizados a la población que representan.

Buendía, Colas y Hernández (1998: 28), lo explican muy bien cuando afirman

“Población es un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Es el grupo al que se intenta generalizar los resultados”.

En el caso de la presente investigación la muestra fue tomada en las escuelas West Indies College Preparatory School y Mount Saint Joseph School que representan la generalización para las escuelas de nivel de primaria en Jamaica.

Las dos escuelas están ubicadas en Mandeville, Manchester, ciudad a solo 102 kilómetros de Kingston la capital de Jamaica. Mandeville tiene 49.695 habitantes, según el censo de 2011³³; se encuentra a 628 metros sobre el nivel del mar, lo que le concede un clima templado la mayor parte del año, elemento que ha constituido la ciudad en el lugar de residencia de muchos jamaicanos que han retornado a la isla como pensionados después de años de trabajo en países como Canadá, Inglaterra y Estados Unidos. La influencia económica de estos retirados y su patrimonio se deja sentir claramente en la actividad comercial de la ciudad³⁴. Mandeville es por

³³ www.citypopulation.de/Jamaica.html. Última revisión junio 18 de 2013.

³⁴ Ministry of Local Governent & community Development.

localgovjamaica.gov.jm/localauthorities.aspx?c=Manchester. junio 18 de 2013.

otro lado, la sede de varias Universidades y Colleges, lo que le convierte en una ciudad universitaria.

Las escuelas en las cuales se realizó la investigación fueron seleccionadas atendiendo a diferentes criterios; entre ellos, el de disponibilidad, el acceso directo que la investigadora tuvo a los centros educativos y a las profesoras que enseñan español en ellos.

Adicionalmente se atendió al criterio de calidad, pues ambas escuelas cuentan con un reconocido prestigio académico apoyado en la vinculación que tienen con instituciones que les apoyan como son la Northern Caribbean University, en el caso de la West Indies College Preparatory School, y la Roman Catholic Sisters of Mercy in Jamaica en el caso de la Mount Saint Joseph School.

Un hecho adicional que motivó la elección de estas escuelas para la realización de la investigación fue que en ambas instituciones la enseñanza del idioma español es introducida en el currículo a partir del primer grado; esto habla del interés de las escuelas por incentivar el estudio del español como L2.

En esta investigación la población se constituyó de un total de 106 estudiantes del grado quinto pertenecientes a las escuelas West Indies College Preparatory School y Mount Saint Joseph School. Los estudiantes tenían edades comprendidas entre los 8 y 12 años.

3.4.1.1. Datos demográficos

3.4.1.1.1. Primera muestra (N= 106)

En este apartado se analizan las características referidas a la primera muestra tomada a un grupo de 106 estudiantes. La población para esta investigación se constituyó de un total de 106 estudiantes del grado quinto de las escuelas West Indies College Preparatory School, y Mount Saint Joseph School.

La primera muestra fue tomada a los 106 estudiantes, mientras que en la segunda muestra participaron 92 estudiantes.

Tabla 8 Centros y total de estudiantes

| Centro | Estudiantes |
|--------|-------------|
| A | 45 (42.5%) |
| B | 61 (57.5%) |

De un total de 106 niños entre los dos centros, 45 (52.5%), pertenecían al centro A y 61 (57.5%), pertenecían al centro B.

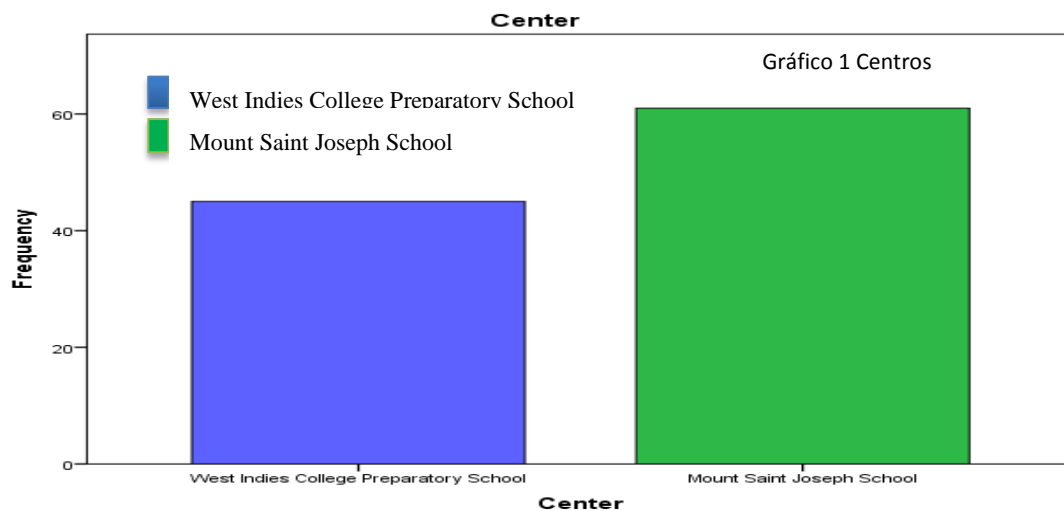


Tabla 9 Distribución de la edad

| Edad | Estudiantes |
|-----------------|--------------------|
| Menos de 9 años | 2 (1.9%) |
| 9 años | 11 (10.4%) |
| 10 años | 61 (57.5%) |
| 11 años | 29 (27%) |
| 12 años | 3 (2.8%) |

La mayoría de los niños en las 2 escuelas 61 (57.5%), tenían 10 años de edad; 13 (12,3%), tenían menos de 10 años de edad al momento de la primera muestra, mientras que 32 (30.2%), tenían más de 10 años de edad.

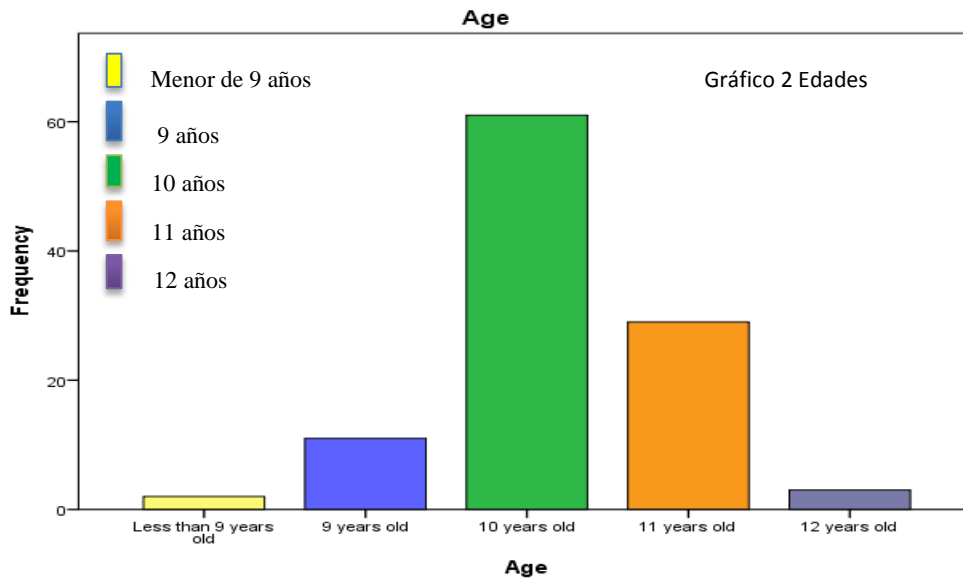


Tabla 10 Distribución del sexo

| Sexo | Estudiantes |
|-------------|--------------------|
| Masculino | 45 (42.5%) |
| Femenino | 61 (57.5%) |

Entre los 106 niños que participaron en el estudio 45 (42.5%), fueron chicos, mientras que 61 (57.5%), fueron chicas.

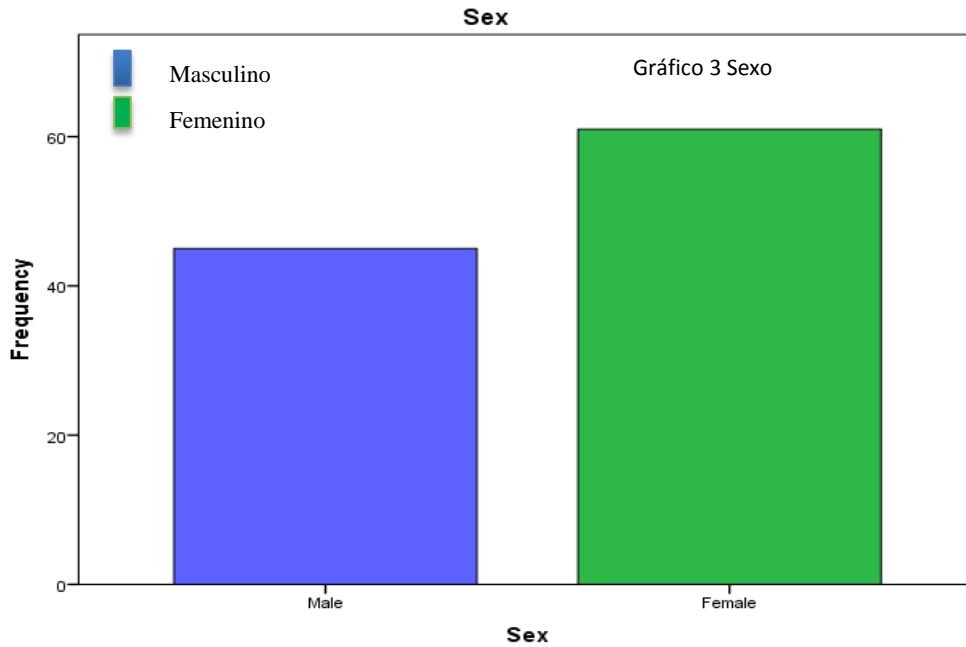


Tabla 11 Distribución de escolaridad

| Grado | Estudiantes |
|--------------|--------------------|
| Escuela A 5G | 22 (20.8%) |
| Escuela A 5D | 23 (21.7%) |
| Escuela B 5T | 32 (30.7%) |
| Escuela B 5H | 29 (27.4%) |

Los niños del grado quinto en las dos escuelas fueron agrupados en dos aulas diferentes en cada escuela. En la primera escuela, al momento de tomar la primera muestra, el aula G tenía 22 niños, mientras que el aula D tenía 23 niños. En la segunda escuela, el aula T tenía 32 niños, mientras que el aula H tenía 29 niños.

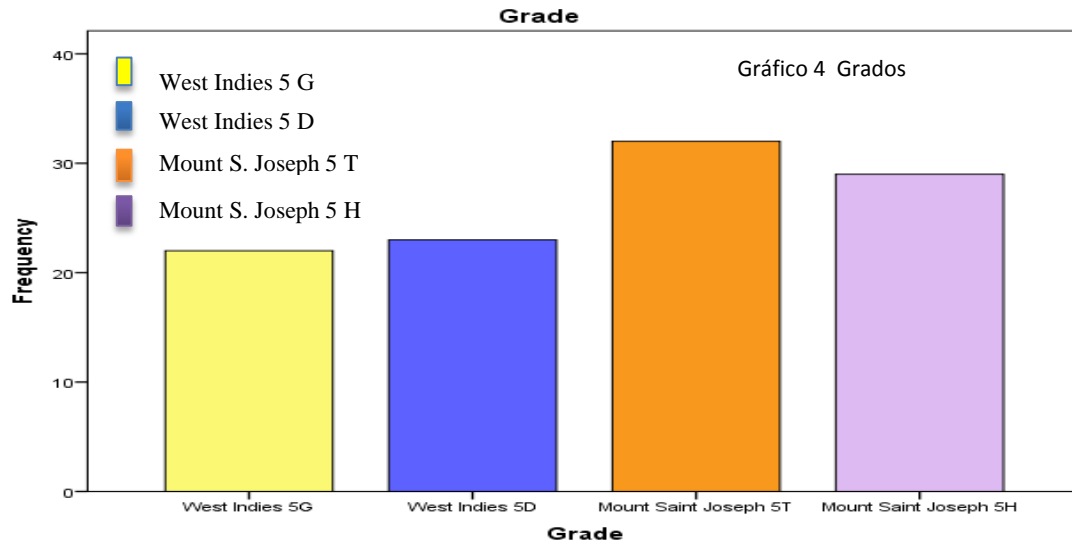
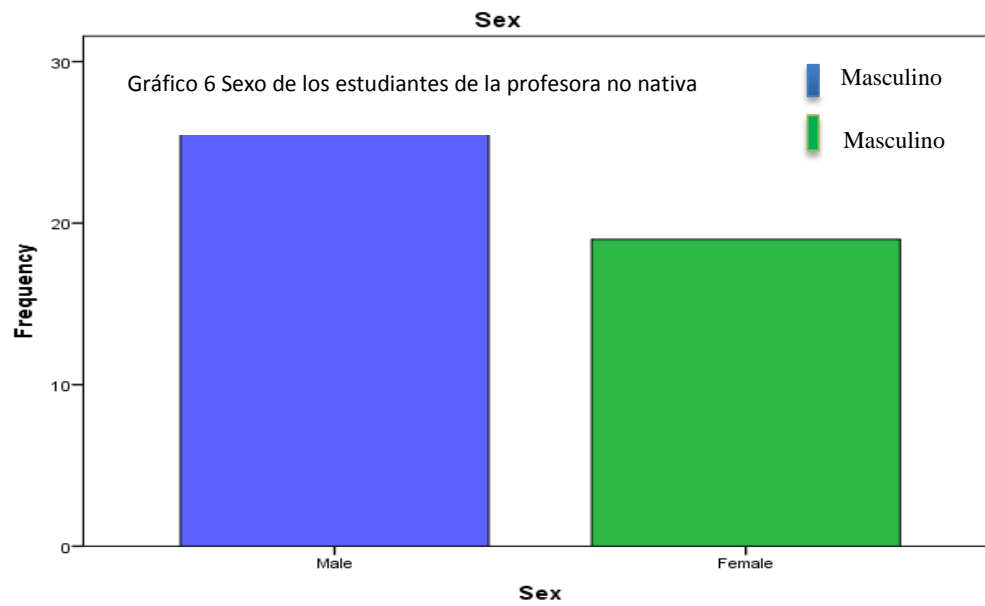
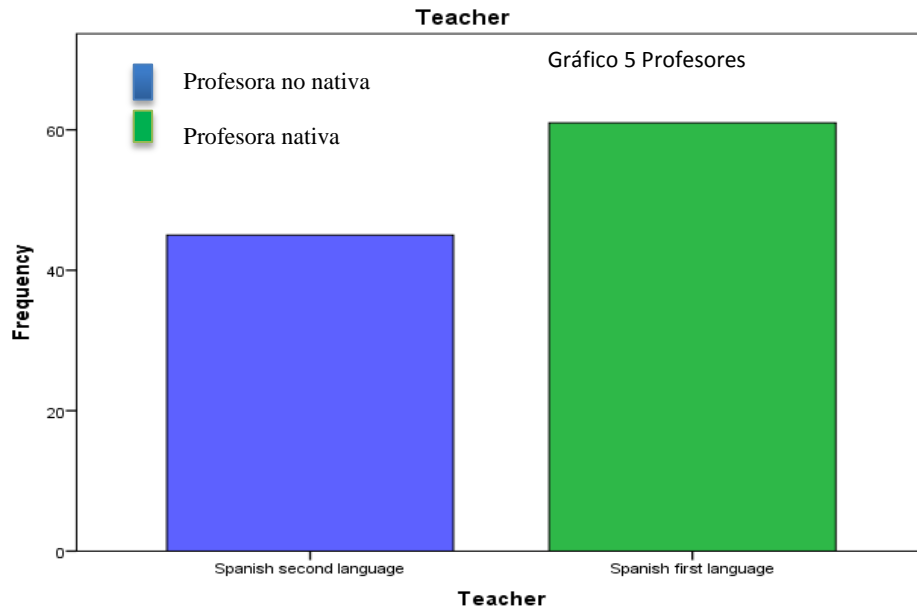


Tabla 12 Distribución de estudiantes por profesora y sexo

| Profesoras | Estudiantes |
|-------------------|--------------------|
| No nativa | 45 (42.5%) |
| Masculino | 26 (57.8%) |
| Femenino | 19 (42.2%) |
| Nativa | 61 (57.5%) |
| Masculino | 19 (31.1%) |
| Femenino | 42 (68.9%) |

Dos profesoras intervinieron en el estudio una hablante nativa del español y la otra hablante no nativa del español.

Como puede observarse en la tabla 12, en los cursos de la profesora no nativa la mayoría de los estudiantes eran niños, un 57,8%; mientras que en los cursos de la profesora nativa la mayoría de los estudiantes eran niñas, un 68,9%



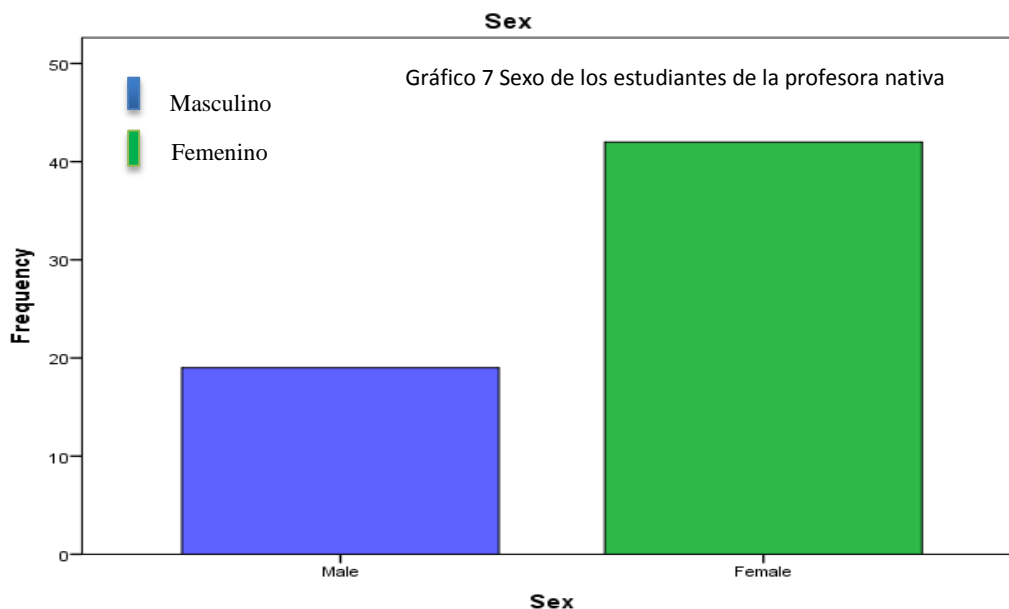


Tabla 13 Contacto con la lengua española

| | |
|--|--------------------|
| ¿Has visitado algún país de habla hispana? | Estudiantes |
| No | 100 (94,3%) |
| Si | 6 (5.7%) |
| ¿Alguien de tu familia habla español? | Estudiantes |
| No | 91 (85.8%) |
| Si | 15 (14.2%) |
| ¿Tú ves algún programa de televisión en español ? | Estudiantes |
| No | 49 (46.2%) |
| Si | 57 (53.8%) |

La tabla 13 muestra los resultados referentes al grado de contacto de los estudiantes con la lengua española de los estudiantes en términos de si han visitado un país de habla hispana, si algún familiar habla español o si ven algún programa de televisión en español. Un 94,3% de los estudiantes contestaron no haber visitado un país de habla hispana, hecho que resulta interesante si se advierte como Jamaica rodeada de países hispanos hablantes como Cuba, República Dominicana, Puerto rico y por su puesto toda Centro América. Este dato refleja la preferencia de los jamaicanos por viajar a países de habla inglesa, hacia los cuales hay vuelos directos y horarios frecuentes con diferentes aerolíneas. Al momento de la realización de la investigación

solo había vuelos directos a Panamá y Cuba entre todos los países de habla hispana que están en el área geográfica de Jamaica.

En respuesta a la segunda pregunta solo el 14,2% de los estudiantes afirmaron tener un familiar que habla español, dato que coincide con la escasa presencia de la lengua española en el panorama lingüístico jamaicano.

Finalmente, un 57% de los estudiantes afirmó ver algún programa de televisión en español, dato que aporta una evidencia del papel determinantes que los canales de televisión por cable pueden tener en la extensión de la presencia del español en Jamaica y su profunda implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de este idioma. Cabe señalar adicionalmente que, al momento de la recolección de los datos de esta investigación, la televisión pública jamaicana no ofrecía programa alguno en español.





Con el fin de analizar la relación de dependencia o independencia entre las preguntas de la sección *contacto con la lengua española*, se realizaron tablas de contingencia. Para efectos del análisis de contingencia estas preguntas fueron codificadas como sigue: La pregunta ¿Has visitado algún país de habla hispana? fue codificada como número 1. La pregunta ¿Alguien de tu familia habla español? fue codificada como número 2. Y la pregunta ¿Tú ves algún programa de televisión en español? Fue codificada como número 3.

a) Tablas de contingencia

Las tablas de contingencia que se presentan a continuación expresan la relación entre el sexo de los estudiantes y las respuestas a las preguntas 1, 2 y 3 respectivamente tal cual fueron codificadas para su análisis.

En la tabla 14 se puede observar una vez más que del total de 106 estudiantes, 45 fueron niños y 61 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta 41 de ellos marcaron no y solo 4 marcaron sí; en la segunda pregunta 36 marcaron no y 27 marcaron sí, en la tercera pregunta, 18 señalaron no y 27 señalaron sí. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, 59 de ellas marcaron no y solo 2 marcaron sí; en la segunda pregunta, 55 marcaron no y 6 marcaron sí; finalmente en la tercera pregunta 31 marcaron no y 30 marcaron sí.

Como resulta claro tras la lectura de estos datos, él no ha sido mayoritariamente marcado por los estudiantes de ambos sexos como respuesta a las dos primeras preguntas; para la tercera pregunta niños y niñas marcaron tanto el sí como el no con una diferencia menos acentuada.

De lo anterior puede inferirse que los estudiantes, indistintamente de su sexo, tenían poco contacto con el español fuera del que lograban en el aula de clase.

Tabla 14 Grado de contacto con el español fuera de clase y sexo de los estudiantes, muestra general uno

| | 1 (¿Has visitado algún país de habla hispana?) | | | 2 (¿Alguien de tu familia habla español?) | | | 3 (¿Tú ves algún programa de televisión en español?) | | |
|------------------|---|----|-------|--|----|-------|---|-----------|-------|
| | No | Si | total | No | Si | total | No | Si | total |
| Masculino | 41 | 4 | 45 | 36 | 9 | 45 | 18 | 27 | 45 |
| Femenino | 59 | 2 | 61 | 55 | 6 | 61 | 31 | 30 | 61 |
| Total | 100 | 6 | 106 | 91 | 15 | 106 | 49 | 57 | 106 |

La tabla 15, por su parte, muestra los resultados referidos al grado de contacto que los estudiantes tenían con el español fuera de clase y el sexo de los estudiantes de la profesora no nativa.

La tabla muestra que del total de 45 estudiantes de la profesora no nativa 26 eran niños y 19 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta 22 marcaron el no y solo 4 marcaron el

sí; como respuesta a la segunda pregunta 21 de ellos marcaron no y 4 marcaron sí; finalmente en la tercera pregunta 11 marcaron no y 15 marcaron sí. Las niñas por su parte al contestar la primera pregunta 17 marcaron no y solo 2 marcaron sí; contestando a la segunda pregunta 16 de ellas marcaron no y solo 3 marcaron sí; en la tercera pregunta 9 marcaron no y 10 marcaron sí.

Puede observarse que indistintamente del sexo los estudiantes de la profesora no nativa tenían un escaso contacto con el español más allá del que lograban en el aula de clase.

Tabla 15 Grado de contacto con el español fuera de clase y sexo de los estudiantes, profesora no nativa

| | 1 (¿Has visitado algún país de habla hispana?) | | | 2 (¿Alguien de tu familia habla español?) | | | 3 (¿Tú ves algún programa de televisión en español?) | | |
|------------------|---|----------|-----------|--|----------|-----------|---|-----------|-----------|
| | No | Si | total | No | Si | total | No | Si | total |
| Masculino | 22 | 4 | 26 | 21 | 5 | 26 | 11 | 15 | 26 |
| Femenino | 17 | 2 | 19 | 16 | 3 | 19 | 9 | 10 | 19 |
| Total | 39 | 6 | 45 | 37 | 8 | 45 | 20 | 25 | 45 |

La tabla 16, así mismo, muestra los resultados referidos al grado de contacto que los estudiantes tenían con el español fuera de clase y el sexo de los estudiantes de la profesora nativa.

La tabla muestra que del total de 61 estudiantes de la profesora nativa 19 eran niños y 42 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta todos marcaron el no y ninguno marcó el sí; como respuesta a la segunda pregunta 15 de ellos marcaron no y 4 marcaron sí; finalmente en la tercera pregunta 19 marcaron no y ninguno marcó sí. Las niñas por su parte al contestar la primera pregunta las 42 marcaron no y ninguna marcó sí; contestando a la segunda pregunta 39 de ellas marcaron no y solo 3 marcaron sí; en la tercera pregunta todas marcaron no y ninguna marcó sí.

Puede observarse que indistintamente del sexo los estudiantes de la profesora nativa tenían un escaso contacto con el español más allá del que experimentaban en el aula de clase.

Tabla 16 Grado de contacto con el español fuera de clase y sexo de los estudiantes, muestra uno general profesora nativa

| | 1 (¿Has visitado algún país de habla hispana?) | | | 2 (¿Alguien de tu familia habla español?) | | | 3 (¿Tú ves algún programa de televisión en español?) | | |
|------------------|---|----|-------|--|----|-------|---|----|-------|
| | No | Si | total | No | Si | total | No | Si | total |
| Masculino | 19 | 0 | 19 | 15 | 4 | 19 | 19 | 0 | 19 |
| Femenino | 42 | 0 | 42 | 39 | 3 | 42 | 42 | 0 | 42 |
| Total | 61 | 0 | 61 | 54 | 7 | 61 | 61 | 0 | 61 |

3.4.1.1.2. Segunda muestra (N=92)

Tabla 17 Centros y total de estudiantes

| Centro | Estudiantes |
|--------|-------------|
| A | 38 (41.3%) |
| B | 54 (58.7%) |

De un total de 92 niños en los dos centros, 38 (41.3%), pertenecían al centro A y 54 (58.7%), pertenecían al centro B. La mayoría de los niños en las 2 escuelas 44 (47.8%), tenían 11 años de edad; 5 (5.4%), tenían 9 años de edad; 7 (7.6%) tenían menos de 11 años de edad; 5; mientras que 36 (39.1%), tenían 10 años de edad.

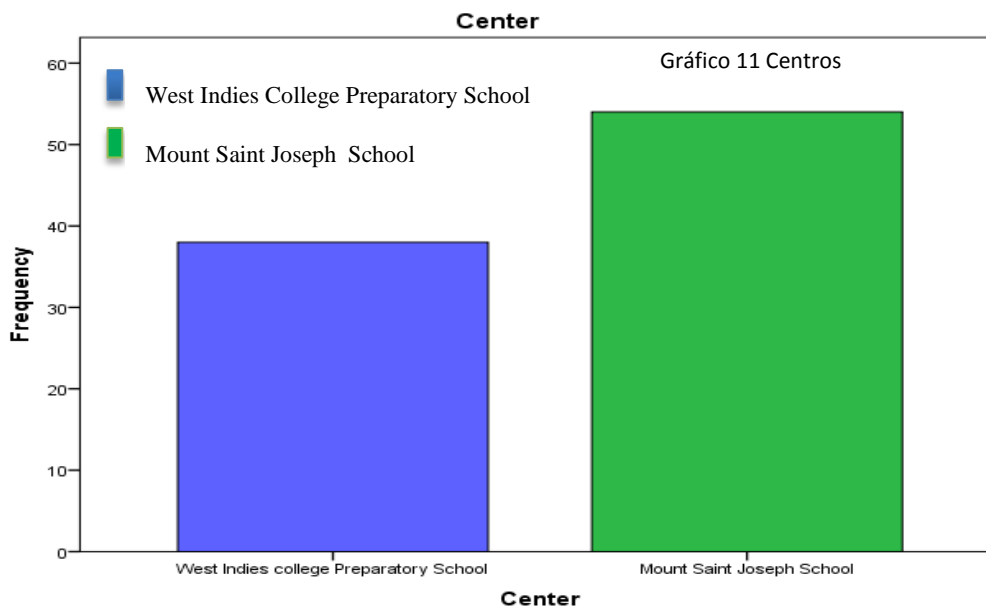


Tabla 18 Distribución de la edad

| Edad | Estudiantes |
|----------------|-------------|
| 9 años | 5 (5.4%) |
| 10 años | 36 (39.1%) |
| 11 años | 44 (47.8%) |
| 12 años | 6 (6.5%) |
| Mas de 12 años | 1 (1.1%) |

La mayoría de los niños en las 2 escuelas 44 (47.8%), tenían 11 años de edad; 5 (5.4%), tenían 9 años de edad; 7 (7.6%) tenían menos de 11 años de edad al momento de la segunda muestra; mientras que 36 (39.1%), tenían 10 años de edad.

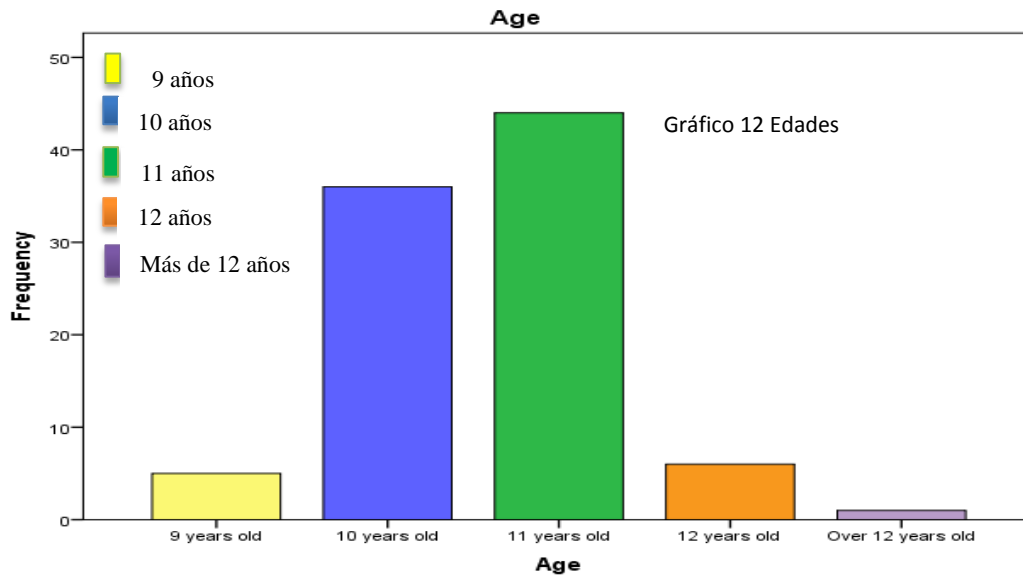


Tabla 19 Distribución del sexo

| Sexo | Estudiantes |
|------------------|-------------|
| Masculino | 42 (45.7%) |
| Femenino | 50 (54.3%) |

Entre 92 niños que participaron en la segunda muestra del estudio 42 (45.7%), fueron chicos, mientras que 50 (54.3%), fueron chicas.

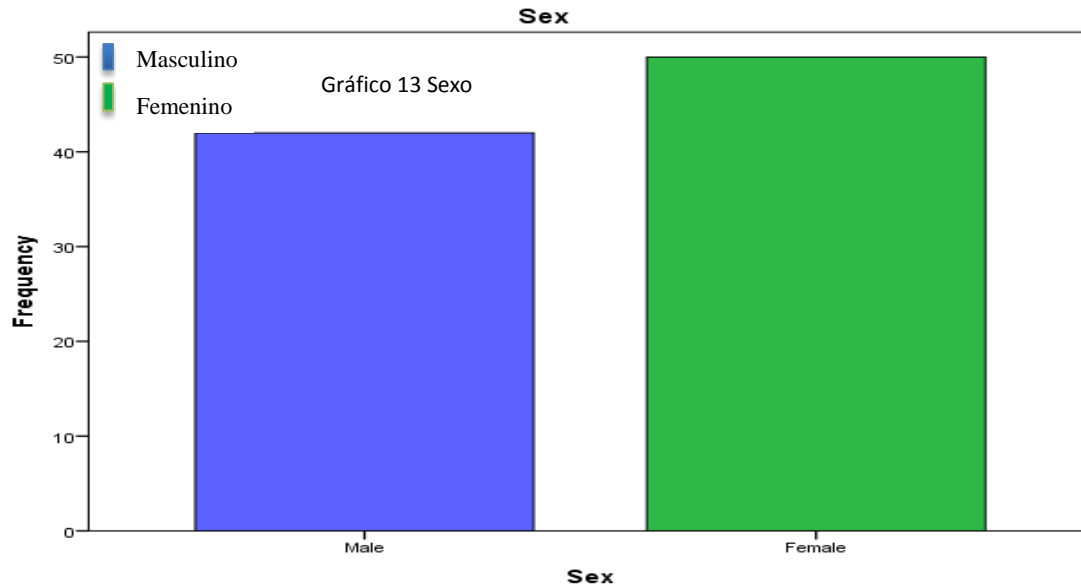


Tabla 20 Distribución de escolaridad

| Grado | Estudiantes |
|--------------|--------------------|
| Escuela A 5G | 19 (20.7%) |
| Escuela A 5D | 19 (20.7%) |
| Escuela B 5T | 27 (29.3%) |
| Escuela B 5H | 27 (29.3%) |

Los niños del grado quinto en las dos escuelas fueron agrupados en dos aulas diferentes en cada escuela. En la primera escuela, al momento de tomar la segunda muestra, el aula G tenía 18 niños, mientras que el aula D tenía 19 niños. En la segunda escuela, el aula T tenía 27 niños, mientras que el aula H tenía 27 niños.

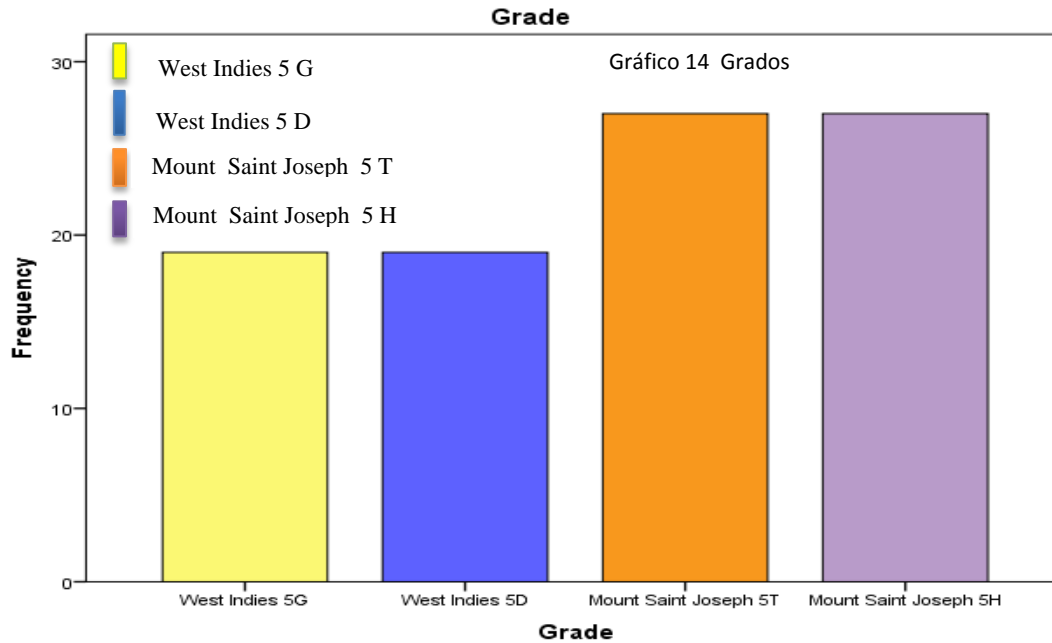


Tabla 21 Distribución de estudiantes por profesora y sexo

| Profesoras | Estudiantes |
|-------------------|--------------------|
| No native | 38 (41.3%) |
| Masculino | 21 (55.3%) |
| Femenino | 17 (44.7%) |
| Nativa | 54 (58.7%) |
| Masculino | 21 (38.9%) |
| Femenino | 33 (61.1%) |

Dos profesoras intervinieron en el estudio una de ellas hablante nativa del español y la otra hablante no nativa del español.

Como puede observarse en la tabla 21 en los cursos de la profesora no nativa la mayoría de los estudiantes eran niños, un 41,3%, mientras que en los cursos de la profesora nativa la mayoría de los estudiantes era niñas, un 66,1%.

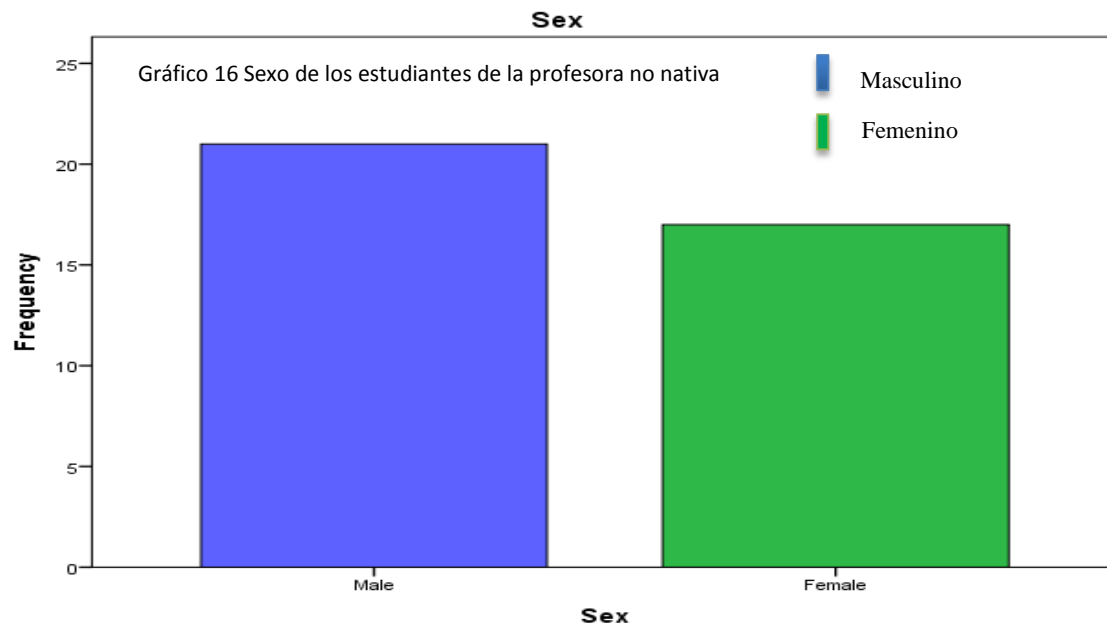
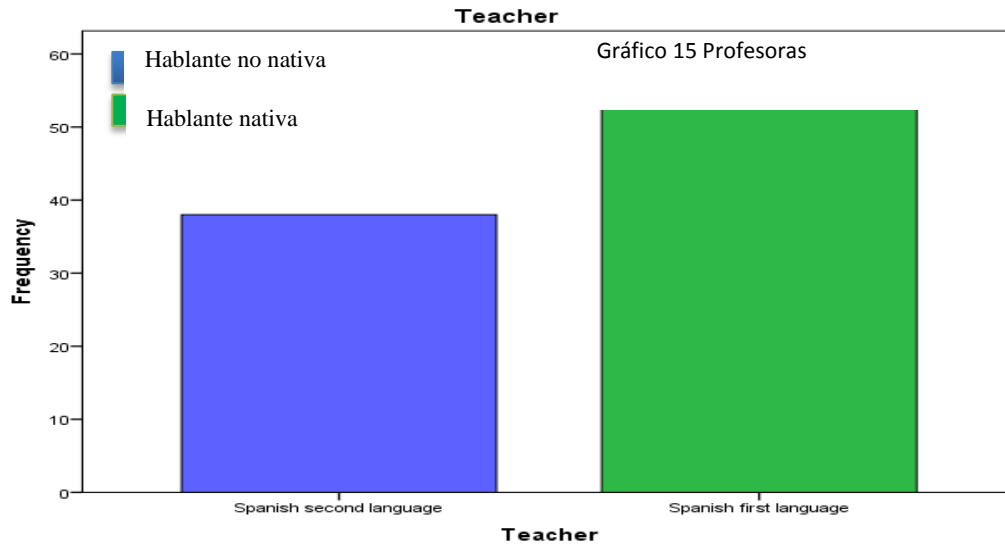




Tabla 22 Contacto con la lengua española

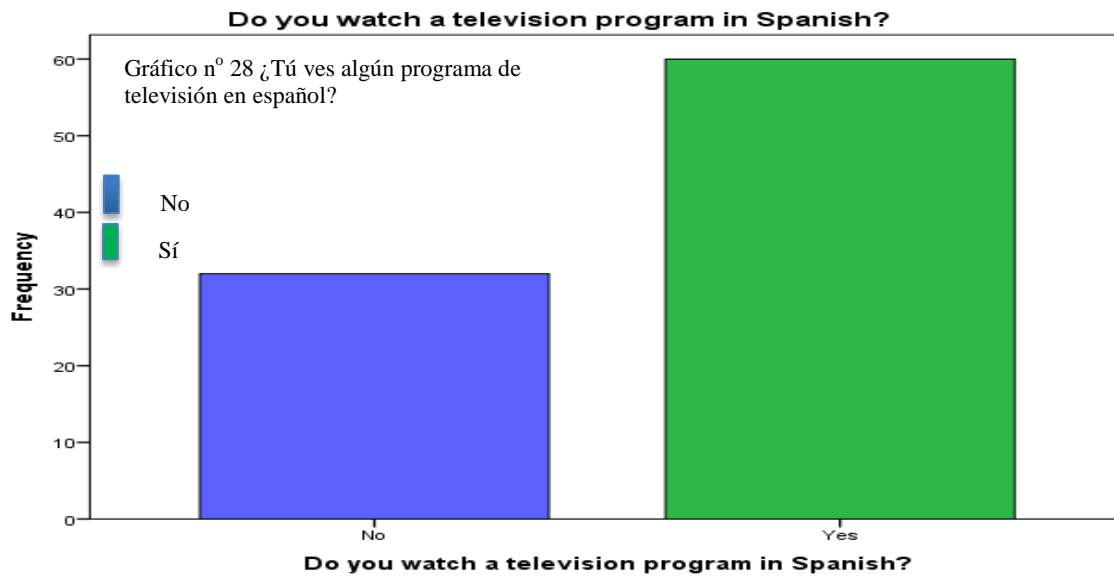
| | |
|---|--------------------|
| ¿Has visitado algún país de habla hispana? | Estudiantes |
| No | 85 (92.4%) |
| Si | 7 (7.6%) |
| ¿Alguna persona de tu familia habla español? | Estudiantes |
| No | 74 (80.4%) |
| Si | 18 (19.6%) |
| ¿Tú ves algún programa de televisión en español? | Estudiantes |
| No | 32 (34.8%) |
| Si | 60 (65.2%) |

La tabla 22 muestra los resultados referentes al grado de contacto de los estudiantes con la lengua española en términos de si han visitado un país de habla hispana, si algún familiar habla español o si ven algún programa de televisión en español. Un 92,4% de los estudiantes contestaron no haber visitado un país de habla hispana.

En respuesta a la segunda pregunta solo el 80,4% de los estudiantes afirmaron tener un familiar que hablara español, dato que coincide con la escasa presencia de la lengua española en el panorama lingüístico jamaicano.

Finalmente, un 65,2% de los estudiantes afirmó ver algún programa de televisión en español, dato que aporta una evidencia clara del papel determinante que los canales de televisión por cable pueden tener en la extensión de la presencia del español en Jamaica y su profunda implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de este idioma. Cabe señalar adicionalmente que, al momento de la recolección de los datos de esta investigación, la televisión pública jamaicana no ofrecía programa alguno en español.





b) Tablas de contingencia

Las tablas de contingencia que se presentan a continuación expresan la relación entre el sexo de los estudiantes y las respuestas a las preguntas 1, 2 y 3 respectivamente tal cual fueron codificadas para su análisis. (Ver página 102).

En la tabla 23 se puede observar una vez más que del total de 92 estudiantes, 42 fueron niños y 50 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta 37 de ellos marcaron no y solo 5 marcaron sí; en la segunda pregunta 29 marcaron no y 13 marcaron sí; en la tercera pregunta 14 marcaron no y 28 marcaron sí. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, 48 de ella marcaron no y solo 2 marcaron sí; en la segunda pregunta, 45 marcaron no y 5 marcaron sí; finalmente en la tercera pregunta 18 marcaron no y 32 marcaron sí.

Como resulta claro tras la lectura de esto datos, él no ha sido mayoritariamente marcado por los estudiantes de ambos sexos como respuesta a las dos primeras preguntas; para la tercera pregunta niños y niñas marcaron tanto el sí como el no con una diferencia menos acentuada.

De lo anterior puede inferirse que los estudiantes, indistintamente de su sexo, tenían poco contacto con el español fuera del que lograban en el aula de clase.

Tabla 23 Grado de contacto con el español fuera de clase y sexo de los estudiantes, muestra general dos

| | 1 (¿Has visitado algún país de habla hispana?) | | | 2 (¿Alguien de tu familia habla español?) | | | 3 (¿Tú ves algún programa de televisión en español?) | | |
|------------------|---|----------|-----------|--|-----------|-----------|---|-----------|-----------|
| | No | Si | total | No | Si | total | No | Si | total |
| Masculino | 37 | 5 | 42 | 29 | 13 | 42 | 14 | 28 | 42 |
| Femenino | 48 | 2 | 50 | 45 | 5 | 50 | 18 | 32 | 50 |
| Total | 85 | 7 | 92 | 74 | 18 | 92 | 32 | 60 | 92 |

La tabla 24, por su parte, muestra los resultados referidos al grado de contacto que los estudiantes tenían con el español fuera de clase y el sexo de los estudiantes de la profesora no nativa.

La tabla muestra que del total de 38 estudiantes de la profesora no nativa 21 eran niños y 17 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta 18 marcaron el no y solo 3 marcaron el sí; como respuesta a la segunda pregunta 15 de ellos marcaron no y 6 marcaron sí; finalmente en la tercera pregunta 5 marcaron no y 16 marcaron sí. Las niñas por su parte al contestar la primera pregunta 15 marcaron no y solo 2 marcaron sí; contestando a la segunda pregunta 13 de ellas marcaron no y solo 4 marcaron sí; en la tercera pregunta 3 marcaron no y 1 marcó sí.

Puede observarse que indistintamente del sexo los estudiantes de la profesora no nativa tenían un escaso contacto con el español más allá del que lograban en el aula de clase.

Tabal 24 Grado de contacto con el español fuera de clase y sexo de los estudiantes, profesora no nativa

| | 1 (¿Has visitado algún país de habla hispana?) | | | 2 (¿Alguien de tu familia habla español?) | | | 3 (¿Tú ves algún programa de televisión en español?) | | |
|------------------|---|----|-------|--|----|-------|---|-----------|-------|
| | No | Si | total | No | Si | total | No | Si | Total |
| Masculino | 18 | 3 | 21 | 15 | 6 | 21 | 5 | 16 | 21 |
| Femenino | 15 | 2 | 17 | 13 | 4 | 17 | 3 | 14 | 17 |
| Total | 33 | 5 | 38 | 28 | 10 | 38 | 8 | 30 | 38 |

La tabla 25, por su parte, muestra los resultados referidos al grado de contacto que los estudiantes tenían con el español fuera de clase y el sexo de los estudiantes de la profesora nativa.

La tabla muestra que del total de 54 estudiantes de la profesora nativa 21 eran niños y 33 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta 19 marcaron el no y solo 2 marcaron el sí; como respuesta a la segunda pregunta 14 de ellos marcaron no y 7 marcaron sí; finalmente en la tercera pregunta 9 marcaron no y 12 marcaron sí. Las niñas por su parte al contestar la primera pregunta las 33 marcaron no y ninguna marcó sí; contestando a la segunda pregunta 32 de ellas marcaron no y solo 1 marcó sí; en la tercera pregunta 15 marcaron no y 18 marcaron sí.

Puede observarse que indistintamente del sexo los estudiantes de la profesora nativa tenían un escaso contacto con el español más allá del que experimentaban en el aula de clase.

Tabla 25 Grado de contacto con el español fuera de clase y sexo de los estudiantes, profesora nativa

| | 1 (¿Has visitado algún país de habla hispana?) | | | 2 (¿Alguien de tu familia habla español?) | | | 3 (¿Tú ves algún programa de televisión en español?) | | |
|------------------|---|----|-------|--|----|-------|---|-----------|-------|
| | No | Si | total | No | Si | total | No | Si | Total |
| Masculino | 19 | 2 | 21 | 14 | 7 | 21 | 9 | 12 | 21 |
| Femenino | 33 | 0 | 33 | 32 | 1 | 33 | 15 | 18 | 33 |
| Total | 52 | 2 | 54 | 46 | 8 | 54 | 24 | 30 | 54 |

3.5. Instrumento

Diversos instrumentos de medición son utilizados normalmente para la recolección de los datos necesario para probar las hipótesis. Dependiendo del tipo de investigación que se adelanta unos métodos pueden resultar más adecuados que otros. Así, en las investigaciones de perfil cuantitativo, es frecuente el uso de instrumentos del tipo Papel y lápiz (paper and pencil), por su denominación en inglés.

Gay, Millis y Airasian (2006: 9,10),³⁵ al respecto comentan:

“ Paper-and-pencil methods are divided into two general categories: selection and supply. With *selection methods* (or *selection items* on an instrument), the test taker has to select from among a set of given answers; these methods include multiple choice, true-false, and matching questions. In supply methods (or supply items), the test taker has to supply an answer; supply items include questions that require the responder to fill in the blank or write a short answer or essay”.³⁶

El instrumento utilizado en la presente investigación incluye preguntas de selección y aportación, como se detalla a continuación en el cuestionario.

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas preparadas sistemática y cuidadosamente, incluyendo varios tipos de ellas. Estas preguntas abordan los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación. El cuestionario puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destaca su administración a grupos enteros de participantes al mismo tiempo.

La principal diferencia que puede encontrarse entre el cuestionario y la entrevista reside en la poca relación directa de los sujetos con la persona que lo aplica, puesto que la persona

³⁵ Educational Research.

³⁶ *Nota:* Los métodos de papel y lápiz se dividen en dos categorías generales: selección y aportación. Los métodos de selección (o sección de selección in un instrumento), quien toma el test tiene que seleccionar de entre un grupo dado de respuestas; estos métodos incluyen la selección múltiple, el falso verdadero y las preguntas de emparejamiento. Los métodos de aportación (o secciones de aportación), quien toma el test tiene que proveer la respuesta; las secciones de aportación incluyen preguntas que requieren que el examinado llene los espacios en blanco o escriba una respuesta corta o un ensayo. *Traducción propia.*

encargada de administrarlo se limita a presentar el cuestionario al grupo, dar ciertas normas generales y crear un clima o ambiente de disposición favorable a la contestación sincera.

El cuestionario diseñado para la recolección de datos en esta investigación fue un *test de logros* y pretendía recoger información objetiva que permitiera determinar el nivel de conocimientos y habilidades referidas al aprendizaje del español como L2 de los angloparlantes jamaicanos aprendientes de español. Del mismo modo el objetivo era recoger información detallada que permitiera probar cada una de las variables elaboradas.

A nivel estructural y de presentación el cuestionario se inició con una serie de preguntas diseñadas para compilar la información demográfica de cada estudiante. La parte restante del cuestionario se estructuró en ocho secciones correspondientes a las letras A – H.

- Las preguntas agrupadas en la letra **A** procuraban medir el grado de contacto extra clase que los estudiantes han tenido o tienen con el idioma español. Las preguntas de esta sección fueron *cerradas* de tipo *dicotómicas* y *tricotómicas*, es decir el estudiante debía seleccionar la respuesta entre dos o tres opciones dadas.
- Las preguntas agrupadas en la letra **B** estaban referidas al conocimiento que los estudiantes tenían de los saludos formales e informales en español. Al estudiante se le pedía que escribiera el equivalente español a un saludo que estaba escrito en inglés. Este tipo de pregunta es *abierta*, dado que el estudiante podía escribir cualquier respuesta que considerara adecuada, lo fuese o no.
- Las preguntas agrupadas en la letra **C** correspondieron a un dictado, el estudiante debía escribir en español las frases que le fueron dictadas. Este tipo de pregunta es *abierta* dado que el estudiante podía escribir cualquier respuesta que considerara adecuada, lo fuese o no. Esta *estrategia*, el dictado, permitía medir la capacidad del estudiante en lo referente a la audición y la escritura.
- Las preguntas agrupadas en la letra **D** procuraban medir el conocimiento de vocabulario general que tenían los estudiantes. El tipo de pregunta utilizado fue la *respuesta múltiple*, que es un tipo de pregunta *cerrada*; el estudiante debía escoger una respuesta entre las opciones dadas y por ende, descartar las demás.

- Las preguntas agrupadas en la letra **E** medían el grado de comprensión de lectura que tenía el estudiante. El tipo de pregunta utilizada para esta sección fue de *verdadero o falso*, que es un tipo de pregunta *cerrada*.
- Las preguntas agrupadas en la letra **F** estaban relacionadas con el conocimiento de los números desde el uno al diez. El tipo de pregunta empleado fue la de *emparejamiento*, que es un tipo de pregunta *cerrada*; el estudiante debía emparejar información de la columna de la izquierda expresada en signo numérico, con la palabra correspondiente en la columna de la derecha.
- Las preguntas agrupadas en la letra **G** continuaba midiendo el conocimiento que los estudiantes tenían sobre los números, esta vez desde el once hasta el veinte. El tipo de pregunta empleado fue la *selección múltiple*, que es un tipo de pregunta *cerrada*; el estudiante debía seleccionar el símbolo numérico correcto para cada número entre tres opciones que le fueron dadas.
- Las preguntas agrupadas en la letra **H** procuraban medir el nivel de conocimiento de vocabulario básico correspondiente a nombres, colores, números y algunos adjetivos. El tipo de pregunta utilizado fue el *emparejamiento*; que es un tipo de pregunta *cerrada*; el estudiante debía emparejar las palabras de la columna de la izquierda escritas en español con las palabras equivalentes en inglés que aparecían escritas en la columna de la derecha.

A continuación el cuestionario aplicado.

Students' Questionnaire

“Aspects of teaching and learning of Spanish language in Jamaica: a review to the reality of two Preparatory schools, in Mandeville, Manchester, Jamaica”.

Department of Spanish Language at Salamanca, Spain.

PhD Candidate: Licenia Yaneth Perea Santos

Adviser: Ph.D Jose Antonio Bartol

Center:

| Read the question | carefully and | answer truthfully | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Date: | | Grade: | |
| Age: | Boy: | Girl: | |
| A. Respond yes (si) | or no (no) in these | Questions | |
| 1. a. Have you ever Yes: | Visited a Spanish-speaking No: | Country? | |
| 2.a. Does Somebody Yes: | In your family No: | speaks Spanish? | |
| 3.a. Do you watch Yes: | A television program No : | In Spanish? | |
| B. Los saludos Write the | y despedidas Spanish | greetings and Equivalent | Goodbyes |
| Good night | Good morning | Good afternoon | Hello Good bye |
| 1.b. Buenos días: | | | |
| 2.b. buenas tardes: | | | |
| 3.b. buenas noches: | | | |
| 4. b. adiós: | | | |
| 5.b. !hola!: | | | |
| C. Listen and | write down | the following | sentences |
| 1.c: El perro juega con la pelota | | | |
| 2.c: Mi padre se llama Pedro | | | |
| 3.c: Mi profesora es bonita | | | |

D. Circle the letter which shows the correct answer in the each of following sentences

1.d. la pelota es color:

- 1.d.a Tres
- 1.d.b. Andrés
- 1.d.c. Azul

2.d. la mesa es:

- 2.d.a. Cinco
- 2.d.b. Redonda
- 2.d.c. Doctor

3.d. El niño es:

- 3.d.a. Bonito
- 3.d.b. Papá
- 3.d.c. Carro

E. Write true (verdadero) if the Statement is true and false (falso) if the statement is false in these sentences

1.e. Mi madre es

Mujer:

2.e. Tu hermano es
niña:

3.e. Mi padre se
llama Martha:

**F. los números (Numbers)
Match numerals With their written words**

- | | |
|--------|------------|
| a.f. 1 | a.f. cinco |
| b.f. 9 | b.f. ocho |
| c.f. 5 | c.f. siete |
| d.f. 8 | d.f. uno |
| e.f. 7 | e.f. nueve |

**G. los números (Numbers)
Choose the correct answer**

- | | | | |
|----------------|--------|--------|---------|
| 1.g. Once | a). 1 | b). 11 | c). 111 |
| 2.g. Dieciocho | a). 18 | b). 8 | c). 28 |
| 3.g. Trece | a). 30 | b). 3 | c). 13 |
| 4.g. Veinte | a). 20 | b). 12 | c). 2 |
| 5.g. Catorce | a). 4 | b). 24 | c). 14 |

H. Match the correct response From column A with Column B The following words**Columna A**

- 1.h. Madre
- 2.h. Profesor
- 3.h. Rojo
- 4.h. Padre
- 5.h. Hermano
- 6.h. Blanco
- 7.h. Ella
- 8.h. Alto
- 9.h. Diecisiete
- 10.h. El
- 11.h. Gordo

Columna B

- Red
- Brother
- White
- He
- Tall
- Seventeen
- Fat
- Father
- She
- Mother
- Teacher

3.5. Variables

Sampieri (1997: 72), afirma: "Una variable es una propiedad que puede variar (adquirir diversos valores) y cuya variación es susceptible de medirse". Dado que la presente investigación es de tipo cuantitativo, las variables utilizadas son a su vez cuantitativas. Es decir, describen el desempeño en términos cuantitativos numéricos, como son por ejemplo, la puntuación de una prueba determinada, la edad y el tamaño de una clase.

Las variables que se han construido para la presente investigación buscan entre otros, determinar cuáles son las mayores dificultades que enfrentan los aprendientes angloparlantes jamaicanos en el aprendizaje del español y la influencia del profesor hablante nativo o no del español en el desempeño de los aprendientes de español de las escuelas West Indies College Preparatory School y Mount Saint Joseph, a través de las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios aplicados. En relación al proceso experimental se han diferenciado las variables relativas al alumno.

Las variables son presentadas en esta investigación atendiendo al criterio de independientes o dependientes, siendo las variables dependientes aquellas cuyo resultado puede variar a causa de la intervención de la variable estable o independiente.

a) Variables independientes de identificación

- Centro.
- Curso.
- Edad.
- Sexo.
- Contacto extracurricular del estudiante con el español.
- Tipo de profesora: Nativa, no nativa.

b) Variables dependientes de conocimiento

- Saludos formales e informales.
- Nivel de competencia lingüística en escucha y escritura del español.
- Nivel de conocimiento de vocabulario en español.

3.6. Procedimiento

- Los estudiantes incluidos en este estudio cumplieron el cuestionario elaborado para la recolección de datos en dos sesiones distintas; la primera muestra fue tomada en enero de 2012 y la segunda muestra se tomó en junio de 2012.
- Las edades de los estudiantes que participaron en la investigación estaban comprendidas entre 8 y 12 años, al momento de la primera muestra, y entre 9 y 13 años al momento de la segunda muestra.
- Los estudiantes cumplieron las dos veces el mismo cuestionario. La intención era medir el grado de progreso desde la primera muestra a la segunda según fuera evidenciado por el resultado de las pruebas. Adicionalmente era del interés de la investigación conocer qué errores se repetían con cierta consistencia y verificar e identificar la existencia de errores fosilizados.
- Para la recolección, lectura y análisis de los datos los estudiantes fueron agrupados atendiendo a los grados a los que pertenecían adoptando la nomenclatura usada en el colegio que corresponde a la letra inicial del apellido del profesor director del grupo. Por ejemplo: grados 5G, 5D, 5T, 5H.
- Por motivos de reserva de la confidencialidad e implicaciones éticas a cada escuela le fue asignada una letra (A y B) para fines de recolección, lectura y análisis de los datos.
- La duración de cada sesión en la que se aplicó el cuestionario fue de 20 minutos aproximadamente. La sesión se dividió en dos partes; en los primeros 12 minutos los estudiantes completaron las secciones A, B, D, E, F, G, H; la segunda parte fue dedicada a la sección C que correspondía a la prueba de escucha y escritura (dictado). Para la realización de la prueba, las profesoras leyeron 3 veces cada una de las 3 oraciones que los estudiantes debían y escribir.

3.7. Análisis de datos

Para la realización del análisis de los datos se utilizó un software de análisis estadístico, el IBM SPSS Statistics 20 (Statistical Package for Social Science) para Windows. Este programa facilita notablemente la creación de archivos de datos de una manera estructurada al tiempo que permite organizar una base de datos que puede ser analizada con diversas técnicas estadísticas, sin necesidad de ningún otro programa informático complementario, como sucede con otros programas similares.

Los siguientes procedimientos estadísticos fueron realizados como parte del análisis de datos para la presente investigación:

- *Frecuencia*: corresponde al número de veces que un caso o respuesta (valor de la variable) aparece dentro de una variable determinada.
- *Porcentaje*: es la frecuencia dividida entre el número total de casos y multiplicada por 100.
- *Correlación*: es la medida que expresa la relación o dependencia que hay entre dos variables cuantitativas en una distribución en dos dimensiones (bidimensional). Las variables estarán correlacionadas cada vez que los cambios de una afecten a la otra. Esta correlación puede ser positiva o negativa. El coeficiente de correlación mide la fortaleza de la relación entre las dos variables. El coeficiente de correlación de Pearson (*Pearson's product-moment correlation coefficient*), es el coeficiente de correlación más común. Generalmente el coeficiente de una *muestra* se representa por la letra r , y el coeficiente de correlación de la *población* se representa con la letra p .

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1 DATOS GENERALES RELATIVOS A LA PRIMERA MUESTRA

A continuación se muestra de forma detallada el resultado estadístico de los datos, tal y como el programa SPSS lo refleja en las diferentes tablas, cuadros y gráficos.

a) Tablas de contingencia

En este apartado se analiza la dependencia o independencia de las variables de saludo formal e informal.

Para efectos del análisis de la variable formal las preguntas fueron codificadas como sigue:

La pregunta "Escriba el equivalente de Good morning en español. (Buenos días)" fue codificada con el número 1; la pregunta "Escriba el equivalente de Good afternoon en español. (Buenas tardes)" fue codificada con el número 2. Y la pregunta "Escriba el equivalente de Good night español. (Buenas noches)" fue codificada con el número 3.

Para el análisis de la variable saludo informal las preguntas fueron codificadas como sigue: la pregunta "Escriba el equivalente de Good bye en español. (Adiós)" fue codificada con el número 1 y la pregunta "Escriba el equivalente de ! Hello; en español. (Hola)" fue codificada con el número 2.

En la tabla 26 se puede observar que del total de 106 estudiantes, 45 fueron niños y 61 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta 4 de ellos fallaron en marcar la respuesta correcta y 41 acertaron en ello; en la segunda pregunta 10 marcaron incorrectamente y 35 marcaron correctamente; en la tercera pregunta 10 fallaron y 35 acertaron. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, 5 de ellas la fallaron en marcarla y 56 acertaron; en la segunda pregunta, 12 marcaron incorrectamente y 49 marcaron correctamente; finalmente en la tercera pregunta 12 se equivocaron y 49 marcaron correctamente.

Al revisar estos datos, resulta claro que la mayoría de los estudiantes de ambos sexos marcaron la opción correcta como respuesta a las tres preguntas. De lo anterior puede inferirse que los niños, indistintamente de su sexo, tendieron a reconocer el saludo formal.

Tabla 26 Saludos formales muestra general uno,

| | 1 (Buenos días) | | | 2 (Buenas tardes) | | | 3 (Buenas noches) | | |
|------------------|------------------------|----------|-------|--------------------------|----------|-------|--------------------------|----------|-------|
| | Incorrecta | correcta | total | incorrecta | correcta | total | incorrecta | correcta | total |
| Masculino | 4 | 41 | 45 | 10 | 35 | 45 | 10 | 35 | 45 |
| Femenino | 5 | 56 | 61 | 12 | 49 | 61 | 12 | 49 | 61 |
| Total | 9 | 97 | 106 | 22 | 84 | 106 | 22 | 84 | 106 |

Por su parte en la tabla 27 se puede observar que del total de 106 estudiantes, 45 fueron niños y 61 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta 3 de ellos marcaron incorrectamente y 42 marcaron correctamente; en la segunda pregunta 6 se equivocaron y 39 acertaron. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, las 61 marcaron correctamente; en la segunda pregunta, todas las niñas marcaron la respuesta correcta.

Como puede observarse en la lectura de esto datos, la mayoría de las niñas marcaron la respuesta correcta en las dos preguntas. De lo anterior puede inferirse que las niñas tendieron a reconocer el saludo informal.

Tabla 27 Saludos informales muestra uno, general

| | 4 (Adiós) | | | 5 (Hola) | | |
|------------------|------------------|-----------|-------|-----------------|-----------|-------|
| | incorrectas | correctas | total | Incorrectas | correctas | Total |
| Masculino | 3 | 42 | 45 | 6 | 39 | 45 |
| Femenino | 0 | 61 | 61 | 0 | 61 | 61 |
| Total | 3 | 103 | 106 | 6 | 100 | 106 |

En la tabla 28 se puede observar de nuevo que del total de 45 estudiantes de la profesora no nativa, 26 fueron niños y 19 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta 4 de ellos marcaron la opción incorrecta y 22 marcaron la opción correcta; en la segunda pregunta 9

marcaron incorrecta y 17 marcaron correcta; en la tercera pregunta 7 fallaron y 19 acertaron. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, 1 marcó la opción incorrecta y 18 marcaron la respuesta correcta; en la segunda pregunta, 2 fallaron y 17 acertaron; finalmente en la tercera pregunta 2 se equivocaron y 17 marcaron la respuesta correcta.

Los datos muestran con claridad que la mayoría de las niñas eligieron la respuesta correcta en las tres preguntas. De lo anterior puede inferirse que las niñas tendieron a reconocer el saludo formal.

Tabla 28 Saludos formales, estudiantes profesora no nativa

| | 1 (Buenos días) | | | 2 (Buenas tardes) | | | 3 (Buenas noches) | | |
|------------------|------------------------|-----------|-------|--------------------------|-----------|-------|--------------------------|-----------|-------|
| | incorrectas | correctas | total | incorrectas | Correctas | total | incorrectas | correctas | total |
| Masculino | 4 | 22 | 26 | 9 | 17 | 26 | 7 | 19 | 26 |
| Femenino | 1 | 18 | 19 | 2 | 17 | 19 | 2 | 17 | 19 |
| Total | 5 | 40 | 45 | 11 | 34 | 45 | 9 | 36 | 45 |

En la tabla 29 se puede observar que del total de 45 estudiantes de la profesora no nativa, 26 fueron niños y 19 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta 3 de ellos eligieron la respuesta incorrecta y 23 eligieron la respuesta correcta; en la segunda pregunta 6 se equivocaron y 20 acertaron. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, las 19 acertaron con la respuesta correcta; en la segunda pregunta, todas eligieron la respuesta correcta.

Los datos permiten comprobar que la mayoría de las niñas acertaron al elegir la respuesta para las tres preguntas. De lo anterior puede inferirse que las niñas tendieron a reconocer el saludo informal.

Tabla 29 Saludos informales, estudiantes profesora no nativa

| | 4 (Adiós) | | | 5 (Hola) | | |
|------------------|------------------|-----------|-------|-----------------|-----------|-------|
| | incorrectas | correctas | total | Incorrectas | Correctas | total |
| Masculino | 3 | 23 | 26 | 6 | 20 | 26 |
| Femenino | 0 | 19 | 19 | 0 | 19 | 19 |
| Total | 3 | 42 | 45 | 6 | 39 | 45 |

En la tabla 30 se puede observar de nuevo que del total de 61 estudiantes de la profesora nativa, 19 fueron niños y 42 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta los 19 acertaron con la respuesta correcta; en la segunda pregunta 1 marcó la respuesta incorrecta y 18 marcaron la respuesta correcta; en la tercera pregunta 1 marcó la opción incorrecta y 18 marcaron la opción correcta. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, 4 de ellas marcaron la respuesta incorrecta y 38 marcaron respuesta correcta; en la segunda pregunta, 10 marcaron opción incorrecta y 32 marcaron opción correcta; finalmente en la tercera pregunta 5 eligieron mal la respuesta y 37 acertaron al elegir la respuesta.

Tras la lectura de esto datos, puede notarse que la mayoría de los niños acertaron al elegir las respuestas para las tres preguntas. De lo anterior puede inferirse que los niños tendieron a reconocer el saludo formal.

Tabla 30 Saludos formales, estudiantes profesora nativa

| | 1 (Buenos días) | | | 2 (Buenas tardes) | | | 3 (Buenas noches) | | |
|------------------|------------------------|-----------|-------|--------------------------|-----------|-------|--------------------------|-----------|-------|
| | incorrectas | correctas | Total | Incorrectas | Correctas | total | incorrectas | correctas | total |
| Masculino | 0 | 19 | 19 | 1 | 18 | 19 | 1 | 18 | 19 |
| Femenino | 4 | 38 | 42 | 10 | 32 | 42 | 5 | 37 | 42 |
| Total | 4 | 57 | 61 | 11 | 50 | 61 | 6 | 55 | 61 |

En la tabla 31 se puede observar que del total de 61 estudiantes de la profesora nativa, 19 fueron niños y 42 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta los 19 marcaron la opción correcta; en la segunda pregunta, todos acertaron con la respuesta. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, las 42 marcaron la respuesta correcta; en la segunda pregunta, todas marcaron la opción correcta.

Como resulta claro tras la lectura de esto datos, la mayoría de los niños eligieron las respuestas correctas independientemente de su sexo. De lo anterior puede inferirse que la mayoría de los niños y niñas tendieron a reconocer el saludo informal.

Tabla 31 Saludos formales, estudiantes profesora nativa

| | 4 (Adiós) | | | 5 (Hola) | | |
|------------------|------------------|-----------|-------|-----------------|-----------|-------|
| | incorrectas | correctas | total | Incorrectas | correctas | Total |
| Masculino | 0 | 19 | 19 | 0 | 19 | 19 |
| Femenino | 0 | 42 | 42 | 0 | 42 | 42 |
| Total | 0 | 61 | 61 | 0 | 61 | 61 |

4.1.1. Análisis factorial

El análisis factorial es una técnica estadística cuyo propósito fundamental es la reducción de datos de modo que a partir de un elevado número de variables se puedan construir grupos de variables similares, que expresen un número mínimo de dimensiones diferentes facilitando de este modo el análisis de la información que subyace en los datos.

Por este método analítico es posible extraer un determinado número de factores que están presentes en los datos y determinar el nivel de relevancia de los mismos. Una vez que estos factores han sido determinados es importante aplicar la rotación de varimax, procedimiento que permite minimizar el número de variables y probar si estas variables están midiendo elementos similares. La rotación de varimax resulta confirmatoria de los factores que haya determinado el análisis factorial.

En la presente investigación se realizó un análisis factorial a todas y cada una de las variables construidas inicialmente; sin embargo, en el análisis final solo se incluyen los datos referidos a aquellas variables que presentaron más de un factor como resultado del análisis factorial.

A continuación se presentan los resultados del análisis factorial y la rotación de varimax en las variables incluidas en el análisis de los datos.

a) Saludos formales e informales

Dos factores fueron extraídos con la rotación de Varimax, de la sección del cuestionario sobre saludos y despedidas en español. Esta sección del cuestionario agrupó 5 preguntas bajo el encabezado “*dado el saludo en español, escriba el equivalente en inglés*”; el primer factor agrupó tres preguntas: Buenos días (.459), Buenas tardes (.970), Buenas noches (.877), mientras que el segundo factor agrupó dos preguntas: Adiós (.907), ¡Hola! (.911).

Cuadro 1 Análisis factorial de saludos formales e informales

Matriz de Componente

| Variable | Ítems | Coficiente |
|--------------------|--|------------|
| Saludos Formales | Escriba el equivalente de español : Buenos días | .459 |
| | Escriba el equivalente de español :Buenas tardes | .970 |
| | Escriba el equivalente de español :Buenas noches | .877 |
| Saludos Informales | Escriba el equivalente de español :Adiós | .907 |
| | Escriba el equivalente de español : ¡Hola! | .911 |

Consecuentemente las preguntas del factor 1 tendieron a ser el camino más formal de los saludos, mientras las preguntas del factor 2 representaron el camino informal de los saludos en español, lo que confirma la consistencia en la construcción del cuestionario, es decir, las preguntas formuladas evaluaban lo que se pretendía evaluar. El rango para el coeficiente de las preguntas era mayor que 1.0.

b) Nombres, adjetivos y colores.

Tres factores fueron extraídos con la rotación de Varimax, de la sección del cuestionario sobre vocabulario básico en español. Esta sección del cuestionario agrupó once preguntas bajo el encabezado “*Empareja la respuesta correcta*”; el primer factor agrupó dos preguntas sobre colores: Rojo y Blanco (.764); el segundo factor agrupó cuatro preguntas relativas a nombres: Madre, Padre, Hermano y Profesor (.833); mientras que el tercer factor agrupó dos preguntas relativas a adjetivos: Alto y Gordo (.821).

Cuadro 2 Análisis factorial de saludos formales e informales

Matriz de Componente

| Variable | Items | Coefficiente |
|-----------|--|--------------|
| Colores | Empareja la respuesta correcta: Rojo | .872 |
| | Empareja la respuesta correcta: Blanco | .872 |
| Nombres | Empareja la respuesta correcta: Madre | .796 |
| | Empareja la respuesta correcta: Profesor | .715 |
| | Empareja la respuesta correcta: Padre | .817 |
| | Empareja la respuesta correcta: Hermano | .725 |
| Adjetivos | Empareja la respuesta correcta: Alto | .875 |
| | Empareja la respuesta correcta: Gordo | .875 |

Una vez más los resultados confirman que las preguntas de este apartado cumplen con el propósito de evaluar aquello que se pretendía evaluar.

4.1.2. Análisis de confiabilidad

Este procedimiento permite medir la consistencia interna de la prueba, basado en el promedio de las correlaciones entre los diferentes ítems. El índice más importante es el coeficiente estandarizado Alfa (Coeficiente Alfa).

Para interpretación de los datos se ha tenido en cuenta la siguiente escala de rangos:

El rango recoge valores positivos que van de 0.0 a 1.0. Con valores menores de 0.10 el tipo de confiabilidad es ninguna; con valores que van de 0.10 a 0.49 el tipo de confiabilidad es baja, con valores que van de 0.49 a 0.69 el tipo de confiabilidad es moderada y con valores superiores a 0.70 el tipo de confiabilidad es alta. (Castañeda, Cabrera, Navarro, Vries, 2010: 141).

A continuación se presentan los datos correspondientes al análisis de confiabilidad efectuado a las diferentes variables.

a) Saludos formales e informales

Se hizo un análisis de confiabilidad a la sección: *saludos formales e informales*. El coeficiente alfa fue de .652 a 5 ítems.

El valor del Coeficiente Alfa permite situar la confiabilidad de esta sección en un nivel moderado, esto es mayor que 0.49 pero menor que 0.69.

Cuadro 3 Análisis de confiabilidad de saludos formales e informales

| Análisis de Variables | coeficiente estadístico e Alpha | N de ítems |
|-------------------------------|--|-------------------|
| Saludos Formales e informales | .652 | 5 |
| Saludos Formales | .719 | 3 |
| Saludos Informales | .795 | 2 |

Se hizo un análisis de confiabilidad a los siguientes factores y su coeficiente alfa fue el siguiente:

Saludos formales (alfa = .719) a 3 ítems: Buenos días, buenas tardes y buenas noches.

Saludos informales (alfa = .795) a 2 ítems: Adiós, y ¡hola.

b) Nombres, adjetivos y colores

Cuadro 4 Análisis de confiabilidad de saludos formales

| Análisis de Variables | Confiabilidad estadístico Alfa | N de ítems |
|------------------------------|---------------------------------------|-------------------|
| Nombres | .833 | 4 |
| Adjetivos | .821 | 2 |
| Colores | .764 | 2 |

Se hizo un análisis de confiabilidad a los siguientes factores y su coeficiente alfa fue el siguiente:

Nombres (alfa =.833) a 4 ítems: padre, madre, profesor y hermano.

Adjetivos (alfa =.821) a 2 ítems: alto y gordo.

Colores (alfa =.764 a 2 ítems: blanco y rojo.

Los resultados muestran un grado de confiabilidad alto toda vez que cada una de las variables obtuvo un coeficiente alfa mayor que 0.70.

4.1.3. Análisis de correlación

Se realizó un análisis de correlación para las variables demográficas, tales como género, edad, grado, maestro, etc. Fueron extraídos dos factores por análisis factorial de componentes principales (CFA) de Pearson: los saludos informales (Igreet) y los saludos formales (Fgreet). Hubo una correlación positiva estadísticamente significativa entre:

a) Profesora hablante nativa de español

En esta sección se presentan en detalle las correlaciones positiva estadísticamente significativas, es decir, las áreas en las cuales los estudiantes de la profesora hablante nativa de español obtuvieron mejores resultados que los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español.

Saludo informal:

- Saludo informal + maestro ($r=0.270$, $p=0.005 < 0,05$). Esto significa que los estudiantes de la profesora para quien el español es la lengua materna, obtuvieron mejor resultado en la sección de saludos informales. Este resultado sugiere que los estudiantes de la profesora nativa lograron un mayor grado de familiaridad con los saludos informales que los estudiantes de la profesora no nativa.
- Saludo informal + grado ($r=.230$, $p=.017 < .05$). Esto significa que los estudiantes de la profesora para quien el español es la lengua materna, obtuvieron mejor resultado en el apartado correspondiente al saludo informal.

Escucha

- Escucha + maestro ($r=0,238$, $p=0,014<0,05$). Esta correlación indica que los estudiantes de la profesora para quien el español es la primera lengua, reconocieron mejor el contenido de los dictados.

Es de mencionar que las frases que los estudiantes debían escribir fueron dictadas por la profesora correspondiente a cada curso; de este modo, los resultados de esta correlación sugieren que el hecho de tener una profesora hablante nativa del español favoreció el resultado de los estudiantes en el dictado, hecho atribuible a un posible mayor desarrollo de la capacidad auditiva de los estudiantes o/y a la notable ventaja comparativa que representa el tener una profesora cuya pronunciación del español es correcta.

- Escucha + grado ($r=.263$, $p=.006<.05$). Este resultado evidencia que los estudiantes de los grados 5T y 5H enseñados por la profesora para quien el español es la lengua materna, reconocieron mejor el contenido de los dictados.

Sexo femenino

En esta sección se presentan las correlaciones que señalan las áreas en las que las niñas obtuvieron mejores resultados que los niños. Debe mencionarse que las niñas fueron mayoría en los cursos enseñados por la profesora hablante nativa de español, lo que hace difícil valorar hasta qué punto las niñas obtuvieron mejores resultados debido a factores inherentes al sexo, a los diferentes roles que las niñas desempeñan en contraste con los niños, a los juegos propios de niñas y niños, y otras más; o si este desempeño está más bien ligado al hecho de tener una profesora hablante nativo de español.

- Saludo informal + sexo ($r=.270$, $p=.005<.05$). El resultado de esta correlación muestra que los estudiantes del sexo femenino tendieron a reconocer mejor los saludos informales. Es importante recordar que la prueba procuraba medir la capacidad de los estudiantes para reconocer el equivalente español de los saludos informales en inglés (la prueba no incluyó producciones orales). Cabe notar adicionalmente, que los cursos enseñados por la profesora nativa obtuvieron un mejor resultado en los saludos informales, como ya se ha mencionado, pero además incide el hecho que en estos cursos la presencia de las niñas fue mayoritaria frente a la presencia de niños.

- Vocabulario general + sexo ($r=.333, p=.000<.05$). Esto significa que los estudiantes del sexo femenino obtuvieron un mejor resultado en la sección de vocabulario general.
- Comprensión + sexo ($r=.232, p=.017<.05$). Este resultado evidencia que los estudiantes del sexo femenino obtuvieron mejor resultado en la sección referida a la comprensión.
- Colores + sexo ($r=.205, p=.035<.05$). El resultado de esta correlación muestra que los estudiantes del sexo femenino obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario referida a los colores.
- Vocabunum20 + sexo ($r=.229, p=.018<.05$). Esto significa que los estudiantes del sexo femenino obtuvieron mejor resultado en la sección del número once hasta el veinte.
- Adjetivos + sexo ($r=.270, p=.005<.05$). El resultado de la correlación de estos dos factores señala que los estudiantes del sexo femenino obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario referida a los adjetivos

Vocabulario general y de números

- Vocabulario general + maestro ($r=.394, p=.000<.05$). Este resultado permite verificar que los estudiantes de la profesora para quien el español es la primera lengua, obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario general.
- Vocabulario general + grado ($r=.322, p=.001<.05$). Esto significa que los estudiantes de los grados 5T y 5H enseñados por la profesora para quien el español es la lengua materna, obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario general.
- Colores + maestro ($r=.386, p=.000<.05$). Esta correlación muestra que los estudiantes de la profesora para quien el español es la lengua materna, obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario referida a los colores.
- Colores + grado ($r=.297, p=.002<.05$). Esto significa que los estudiantes de la profesora para quien el español es la L1, obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario referida a los colores
- Vocabunum10 + maestro ($r=.222, p=.022<.05$). El resultado señala que los estudiantes de la profesora para quien el español es la primera lengua, obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario del número uno hasta el número diez.
- Vocabunum10 + grado ($r=.251, p=.009<.05$). Esto significa que los estudiantes de la profesora para quien el español es la L1, obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario del número uno hasta el número diez.

Tener familiares que hablan español

- Los estudiantes que indicaron tener familiares que hablan español obtuvieron resultados mejores en la correlación vocabulario general + alguien de la familia habla español como queda claro en el resultado ($r=.190$, $p=.044<.05$).

b) Profesora hablante no nativa de español

En esta sección se presentan en detalle las correlaciones negativa estadísticamente significativas, es decir, las áreas en las cuales los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español obtuvieron mejores resultados que los estudiantes de la profesora hablante nativa de español.

Niños menores de edad dentro del rango 8 a 12 años

Los resultados que se presentan a continuación muestran aquellas áreas en las que los niños de menor edad dentro del rango de 8 a 12 años han obtenido resultados mejores que los niños mayores en el rango.

- Hubo una correlación negativa estadísticamente significativa entre los factores: vocabunum20 + edad ($r= -.200$, $p=.040<.05$). Este resultado evidencia que los niños de menor edad dentro del rango (8 a 12 años) obtuvieron mejor resultado en la sección del cuestionario que medía el conocimiento de los números desde el once hasta el veinte.
- Los resultados muestran la existencia de una correlación negativa estadísticamente significativa entre colores + edad ($r= -.218$, $p=.025<.05$). Esto significa que los niños de menor edad dentro del rango (8 a 12 años) obtuvieron mejor resultado en la sección del vocabulario referida a los colores.
- Hubo una correlación negativa estadísticamente significativa entre los factores: nombres + edad ($r= -.197$, $p=.043<.05$). El resultado de esta correlación indica que los niños de menor edad dentro del rango (8 a 12 años) obtuvieron mejor resultado en la sección del vocabulario referida a los nombres.

- Los resultados de la correlación de los factores: adjetivos + edad ($r = -.276$, $p = .004 < .05$). Esto significa que los niños de menor edad dentro del rango (8 a 12 años) obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario referida a los adjetivos.

Visita a un país de habla española

- Los datos mostraron la existencia de una correlación negativa estadísticamente significativa entre: ¿alguna vez ha visitado un país de habla española? + maestro ($r = -.285$, $p = 0,003 < 0,05$). Esto significa que los estudiantes de la profesora para quien el español es la segunda lengua habían visitado más países de habla española que los estudiantes de la profesora para quien el español es la primera lengua. Esta correlación parece corresponder a un hecho puramente coyuntural.

Correlación

| | Profesor | Edad | Sexo | Grado | ¿Has visitado algún país de habla hispana? | ¿Alguien de tu familia habla español? | Tú ves algún programa de televisión en español? | Saludo formal | Saludo informal | Escucho | Vocabgral 1 |
|---|----------|------|---------|--------|--|---------------------------------------|---|---------------|-----------------|---------|-------------|
| Professor | 1 | | .266** | .889** | -.285** | | | .270** | .238** | .394** | |
| Edad | | 1 | -.302** | .204* | | | | | | | |
| Sexo | | | 1 | .225** | | | | .270** | | | .333** |
| Grado | | | | 1 | -.293** | | | .230** | .263** | .322** | |
| ¿Has visitado algún país de habla hispana? | | | | | 1 | | | | | | |
| ¿Alguien de tu familia habla español? | | | | | | 1 | | | | | -.196** |
| ¿Tú ves algún programa de televisión en español? | | | | | | | 1 | | | | |
| Saludo formal | | | | | | | | 1 | | | |
| Saludo informal | | | | | | | | | 1 | | |
| Escucha | | | | | | | | | | 1 | |
| Vocabgral 1 | | | | | | | | | | | 1 |

Cuadro 5 Análisis de correlación

Correlación

| | Profesor | Edad | Sexo | Grado | Vocabgral 1 | Comprensión | Vocabunúm 10 | Vocabnúm 20 | Colores | Nombres | Adjetivos |
|-----------------------|----------|------|---------|--------|-------------|-------------|--------------|-------------|---------|---------|-----------|
| Professor | 1 | | .266** | .889** | | | .222* | | .386** | | |
| Edad | | 1 | -.302** | .204* | | | | -.200* | -.218* | -.197* | -.276** |
| Sexo | | | 1 | | | .232* | | .229* | .205 | | .270** |
| Grado | | | | 1 | | | .251** | | .297** | | |
| Vocabgral 1 | | | | | 1 | .340** | .207* | .276 | .273** | | .203* |
| Comprensión | | | | | | 1 | | .545** | | | .225** |
| Vocabulario 10 | | | | | | | 1 | | | | |
| Vocabnúm 20 | | | | | | | | 1 | .410** | .402** | .295** |
| Colores | | | | | | | | | 1 | | |
| Nombres | | | | | | | | | | 1 | |
| Adjetivos | | | | | | | | | | | 1 |

Cuadro 6 Análisis de correlación (Continuación)

4.1.3.1. Análisis de correlación de la variable escucha (listening) y escritura datos generales de la primera muestra.

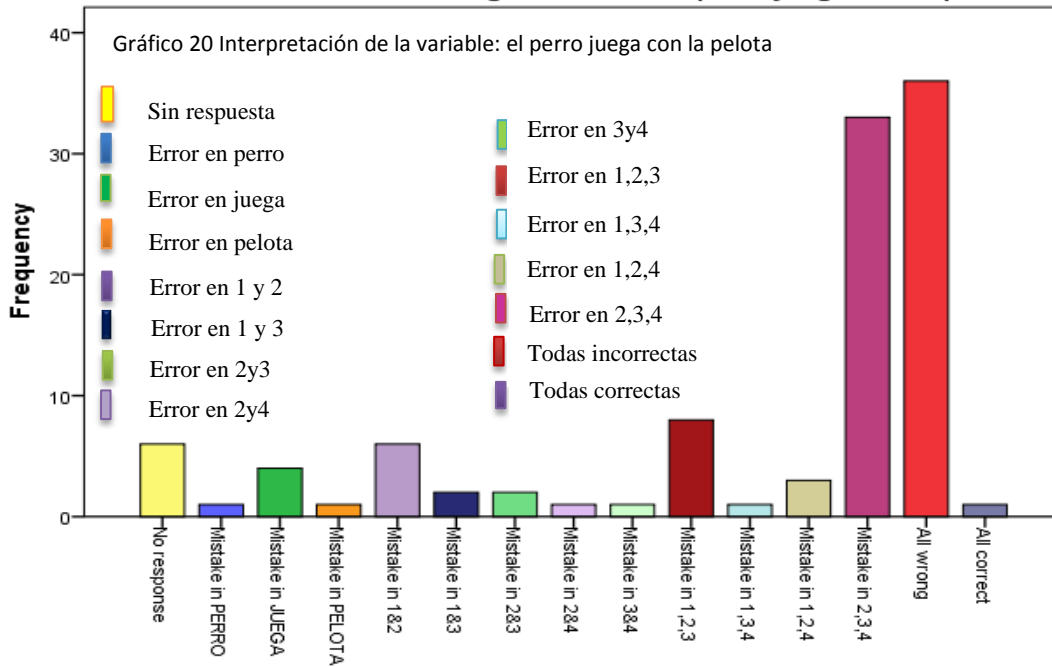
Se realizó un análisis de correlación a la variable de escucha y escritura, las preguntas agrupadas en la letra C del cuestionario. A continuación se presentan los resultados.

Tabla 32 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota

| El perro juega con la pelota | Total de errores | Porcentaje |
|------------------------------|------------------|------------|
| Sin respuesta | 6 | 5.7 |
| Error en perro | 1 | .9 |
| Error en juega | 4 | 3.8 |
| Error en pelota | 1 | .9 |
| Error en perro y juega | 6 | 5.7 |
| Error en perro y con | 2 | 1.9 |
| Error en juega y con | 2 | 1.9 |
| Error en juega y pelota | 1 | .9 |
| Error en con y pelota | 1 | .9 |
| Error en perro,juega,con | 8 | 7.5 |
| Error en perro,con,pelota | 1 | .9 |
| Error en perro,juega,pelota | 3 | 2.8 |
| Error en juega,con,pelota | 33 | 31.1 |
| Todas incorrectas | 36 | 34.0 |
| Todas correctas | 1 | .9 |
| Total | 106 | 100.0 |

De un total de 106 niños que escribieron la oración, el *perro juega con la pelota*, 36 (34.0%), escribieron todas las palabras de manera incorrecta; 33(31.1%), escribieron con errores las palabras *juega*, *con* y *pelota*; 8 (7.5%), escribieron con errores las palabras *perro*, *juega* y *con*; 6 (5.7%), escribieron con errores las palabras *perro* y *juega*; 4 (3.8%), escribieron con error(es) la palabra *juega*; 3(2.8%), escribieron con errores las palabras *perro*, *juega* y *pelota*; 2 (1.9%), escribieron con errores las palabras *perro* y *con*; otros 2 (1.9%), escribieron con errores las palabras *juega* y *con*; 1 (0.9%), escribió con error(es) la palabra *perro*; 1 (0.9%), escribió con error(es) la palabra *pelota*; 1 (0.9%), escribió con errores las palabras *juega* y *pelota*; 1 (0.9%), escribió con errores las palabras *con* y *pelota*; 1 (0.9%), escribió con errores las palabras *perro*, *con* y *pelota*; mientras que solo 1(0.9%), escribió todas las palabras de manera correcta, y 6 niños (5.7%), no escribieron nada en esa pregunta del cuestionario.

Listen and write down the following sentence: "El perro juega con la pelota"



Listen and write down the following sentence: "El perro juega con la pelota"

Tabla 33 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro

| Mi padre se llama Pedro | Total de errores | Porcentaje |
|------------------------------|------------------|------------|
| Sin respuesta | 5 | 4.7 |
| Error en padre | 4 | 3.8 |
| Error en llama | 14 | 13.2 |
| Error en Pedro | 1 | .9 |
| Error en mi y padre | 1 | .9 |
| Error en mi y llama | 4 | 3.8 |
| Error en mi y Pedro | 1 | .9 |
| Error en padre y llama | 3 | 2.8 |
| Error en padre y Pedro | 3 | 2.8 |
| Error en llama y Pedro | 8 | 7.5 |
| Error en mi, padre, llama | 3 | 2.8 |
| Error en mi, llama, Pedro | 4 | 3.8 |
| Error en padre, llama, Pedro | 23 | 21.7 |
| Todas incorrectas | 13 | 12.3 |
| Todas correctas | 19 | 17.9 |
| Total | 106 | 100.0 |

De un total de 106 niños que escribieron la oración, *mi padre se llama Pedro*, 13 (12.3%), escribieron todas las palabras de manera incorrecta; 23 (21.7%), escribieron con errores las palabras padre, llama y Pedro; 14 (13.2%), escribieron con error(es) la palabra llama; 8 (7.5%), escribieron con errores las palabras llama y Pedro; 4 (3.8%), escribieron con errores las palabras mi, llama y Pedro; 4 (3.8%), escribieron con errores las palabras mi y llama; 4 (3.8%), escribieron con error(es) la palabra padre; otros 3 (2.8%), escribieron con errores las palabras padre y llama; 3 (2.8%), escribieron con errores las palabras padre y Pedro; 3 (2.8%), escribieron con errores las palabras mi, escribió con errores las palabras mi y Pedro; mientras que solo 19 (17.9%), escribieron todas las palabras de manera correcta, y 5 niños (4.7%), no escribieron nada en esa pregunta del cuestionario.

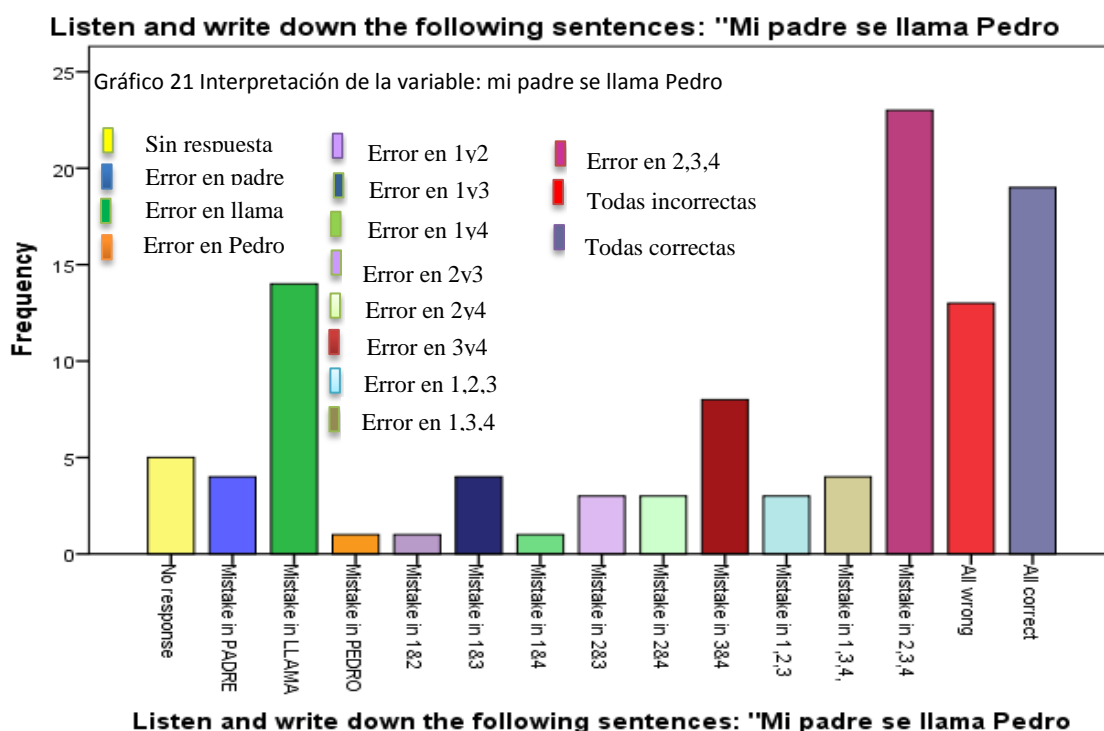
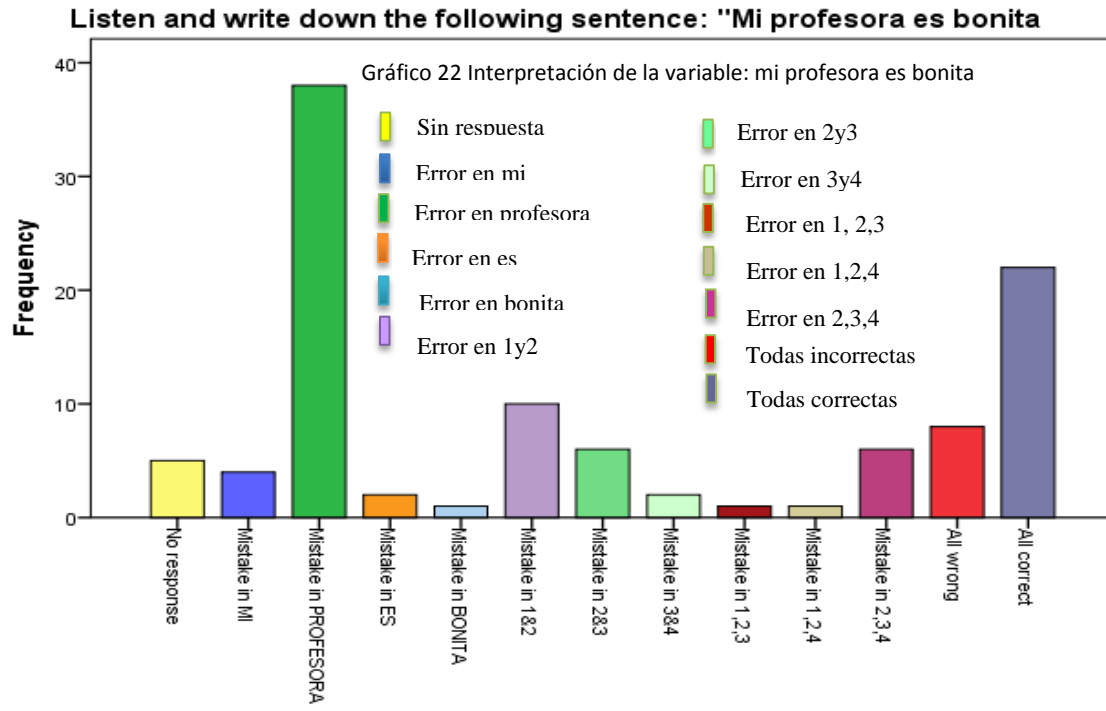


Tabla 34 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita

| Mi profesora es bonita | Total de errores | Porcentaje |
|--------------------------------|-------------------------|-------------------|
| Sin respuesta | 5 | 4.7 |
| Error en mi | 4 | 3.8 |
| Error en profesora | 38 | 35.8 |
| Error en es | 2 | 1.9 |
| Error en bonita | 1 | .9 |
| Error en mi y profesora | 10 | 9.4 |
| Error en profesora y es | 6 | 5.7 |
| Error en es y bonita | 2 | 1.9 |
| Error en mi profesora, es | 1 | .9 |
| Error en mi, profesora, bonita | 1 | .9 |
| Error en profesora, es, bonita | 6 | 5.7 |
| Todas incorrectas | 8 | 7.5 |
| Todas correctas | 22 | 20.8 |
| Total | 106 | 100.0 |

De un total de 106 niños que escribieron la oración *mi profesora es bonita*, 8 (7.5%), escribieron todas las palabra de manera incorrecta; 38 (35.8%), escribieron con error(es) la palabra *profesora*; 10 (9.4%), escribieron con errores las palabras *mi* y *profesora*; 6 (5.7%), escribieron con errores las palabras *profesora* y *es*; 6 (5.7%), escribieron con errores las palabras *profesora*, *es* y *bonita*; 4 (3.8%), escribieron con error (es) la palabra *mi*; 2 (1.9%), escribieron con error (es) la palabra *es*; otros 2 (1.9%), escribieron con errores las palabras *es* y *bonita*; 1 (0.9%), escribió con erro(es) la palabra *bonita*; 1 (0.9%), escribió con error(es) las palabras *mi*, *profeosora*, *es*; 1 (0.9%), escribió con errorres las palabras *mi*, *profeosora*, y *bonita*; mientras que solo 22 (20.8%), escribió todas las palabras de manera correcta, y 5 niños (4.7%), no escribieron nada en esa pregunta del cuestionario.



Listen and write down the following sentence: "Mi profesora es bonita"

a) Análisis de correlación de la variable escucha (listening) y escritura de los datos de los estudiantes de la profesora no nativa. Primera muestra

Tabla 35 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota

| El perro juega con la pelota | Total de errores | Porcentaje |
|-------------------------------------|-------------------------|-------------------|
| Sin respuesta | 2 | 4.4 |
| Error en perro | 1 | 2.2 |
| Error en juega | 3 | 6.7 |
| Error en perro y juega | 6 | 13.3 |
| Error en juega y con | 1 | 2.2 |
| Error en perro, juega y con | 7 | 15.6 |
| Error en perro, con y pelota | 1 | 2.2 |
| Error en perro, juega y pelota | 3 | 6.7 |
| Todas incorrectas | 21 | 46.7 |
| Total | 45 | 100.0 |

De un total de 45 niños que escribieron la oración *el perro juega con la pelota*, 21 (46.7%), escribieron todas las palabras de manera incorrecta; 7 (15.6%), escribieron con errores las palabras *perro*, *juega* y *con*; 6 (13.3%), escribieron con errores las palabras *perro* y *juega*; 3 (6.7%), escribieron con errores las palabras *perro*, *juega* y *pelota*; 3 (6.7%), escribieron con error(es) la palabra *juega*; 1 (2.2%), escribió con errores las palabras *perro*, *con* y *pelota*; 1 (2.2%), escribió con errores las palabras *juega* y *con*; otros mientras que ninguno escribió toda la oración de manera correcta, y solo 2 niños (4.4%), no escribieron nada en esa pregunta del cuestionario.

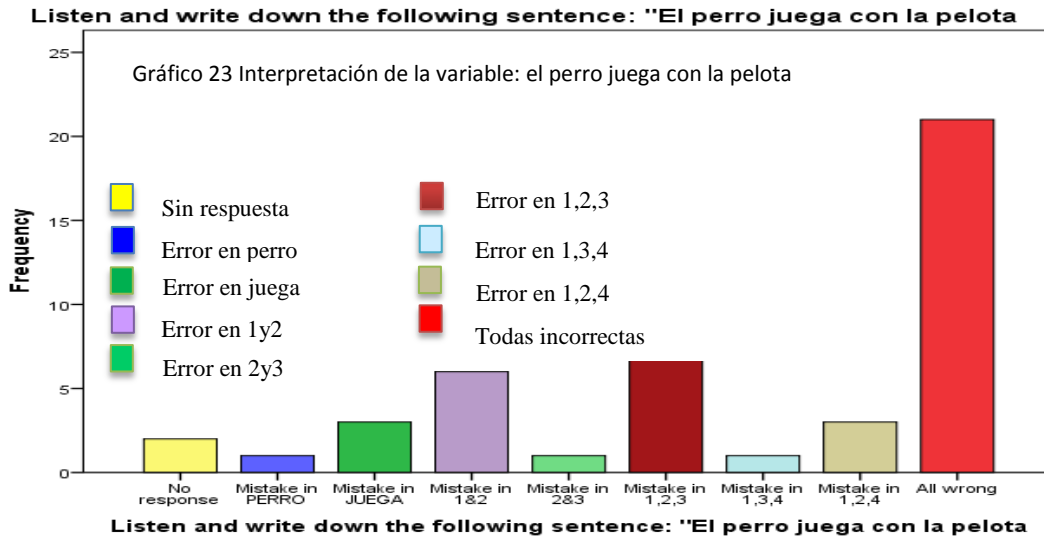


Tabla 36 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro

| Mi padre se llama Pedro | Total de errores | Porcentaje |
|------------------------------|------------------|------------|
| Sin respuesta | 2 | 4.4 |
| Error en padre | 2 | 4.4 |
| Error en llama | 8 | 17.8 |
| Error en mi y padre | 1 | 2.2 |
| Error en mi y llama | 3 | 6.7 |
| Error en padre y llama | 3 | 6.7 |
| Error en llama y Pedro | 2 | 4.4 |
| Error en mi, padre, llama | 2 | 4.4 |
| Error en mi, llama, Pedro | 3 | 6.7 |
| Error en padre, llama, Pedro | 6 | 13.3 |
| Todas incorrectas | 7 | 15.6 |
| Todas correctas | 6 | 13.3 |
| Total | 45 | 100.0 |

De un total de 45 niños que escribieron la oración, *mi padre se llama Pedro*, 7 (15.6%), escribieron todas las palabras de manera incorrecta; 8 (17.8%), escribieron con error(es) la palabra *llama*; 6 (13.3%), escribieron con errores las palabras *padre*, *llama* y *Pedro*; 3 (6.7%), escribieron con errores las palabras *mi*, *llama* y *Pedro*; 3 (6.7%), escribieron con errores las palabras *padre* y *llama*; 3 (6.7%), escribieron con errores las palabras *mi* y *llama*; 2 (4.4%), escribieron con errores las palabras *llama* y *Pedro*; otros 2 (4.4%), escribieron con errores las palabras *mi*, *padre* y *llama*; 2 (4.4%), escribieron con error(es) la palabra *padre*; 1 (2.2%), escribió con errores las palabras *mi*, y *padre*; mientras que solo 6 (13.3%), escribieron todas las

palabras de manera correcta, y 2 niños (4.4%), no escribieron nada en esa pregunta del cuestionario.

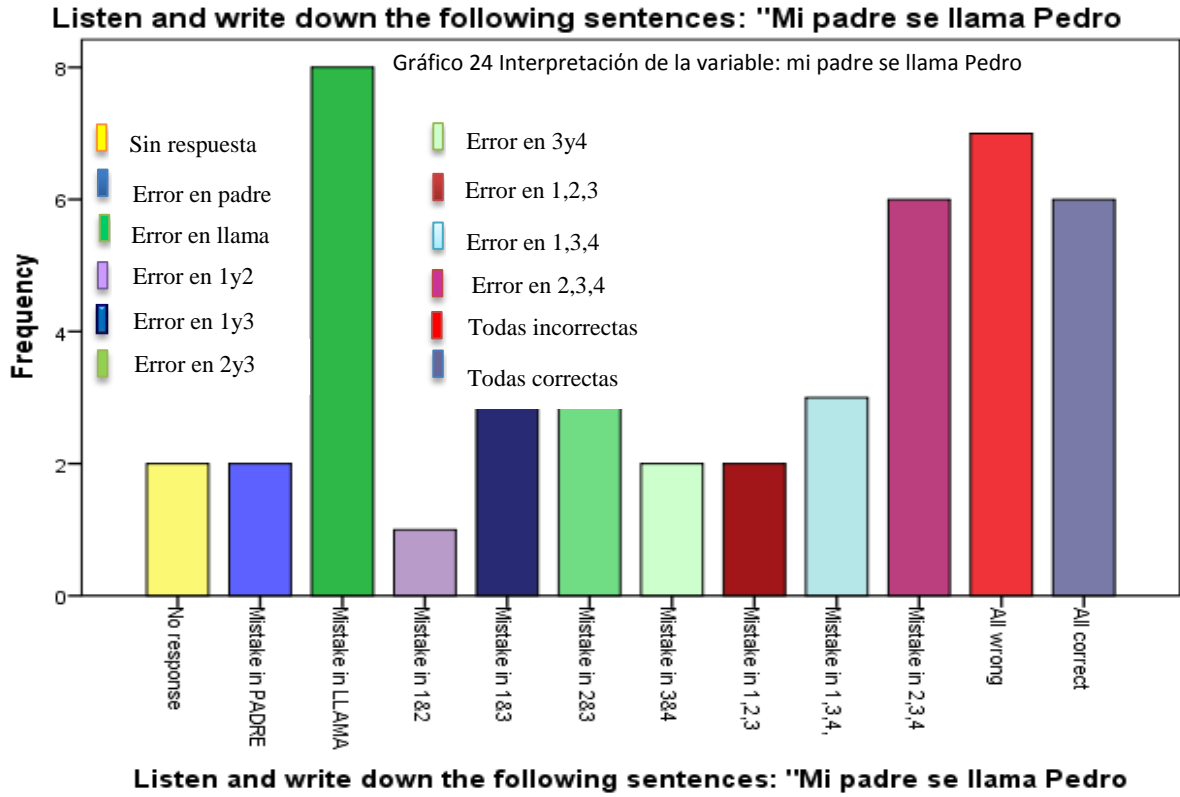
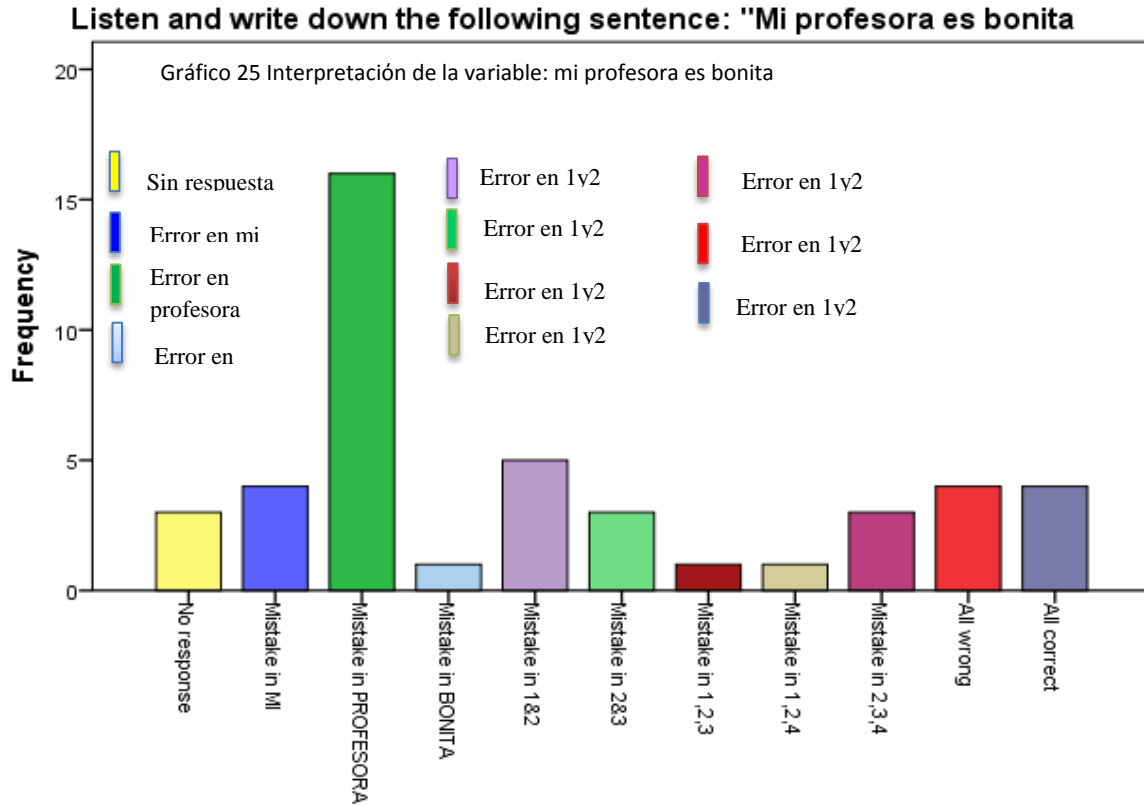


Tabla 37 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita

| Mi profesora es bonita | Total de errores | Porcentaje |
|--------------------------------|-------------------------|-------------------|
| Sin respuesta | 3 | 6.7 |
| Error en mi | 4 | 8.9 |
| Error en profesora | 16 | 35.6 |
| Error en bonita | 1 | 2.2 |
| Error en mi y profesora | 5 | 11.1 |
| Error en profesora y es | 3 | 6.7 |
| Error en mi, profesora, es | 1 | 2.2 |
| Error en mi, profesora, bonita | 1 | 2.2 |
| Error en profesora, es, bonita | 3 | 6.7 |
| Todas incorrectas | 4 | 8.9 |
| Todas correctas | 4 | 8.9 |
| Total | 45 | 100.0 |

De un total de 45 niños que escribieron la oración, *mi profesora es bonita*, 4 (8.9%), escribieron todas las palabra de manera incorrecta; 16 (35.6%), escribieron con error(es) la palabra *profesora*; 5 (11.1%), escribieron con errores las palabras *mi* y *profesora*; 4 (8.9%), escribieron con errores la palabra *mi*; 3 (6.7%), escribieron con errores las palabras *profesora* y *es*; 3 (6.7%), escribieron con errores las palabras *profesora*, *es* y *bonita*; 1 (2.2%), escribió con errores las palabras *mi*, *profesora* y *bonita*; 1 (2.2%), escribió con errores las palabras *mi*, *profesora* y *es*; 1 (2.2%), escribió con error(es) la palabra *bonita*; mientras que solo 4 (8.9%), escribieron todas las palabras de manera correcta, y 3 niños (6.7%), no escribieron nada en esa pregunta del cuestionario.



Listen and write down the following sentence: "Mi profesora es bonita

b) Análisis de correlación de la variable escucha (listening) y escritura datos de los estudiantes de la profesora nativa. Primera muestra.

Tabla 38 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota

| El perro juega con la pelota | Total de errores | Porcentaje |
|-------------------------------------|-------------------------|-------------------|
| Sin respuesta | 4 | 6.6 |
| Error en juega | 1 | 1.6 |
| Error en pelota | 1 | 1.6 |
| Error en perro y con | 2 | 3.3 |
| Error en juega y con | 1 | 1.6 |
| Error en juega y pelota | 1 | 1.6 |
| Error en con y pelota | 1 | 1.6 |
| Error en perro, juega, con | 1 | 1.6 |
| Error en juega, con, pelota | 33 | 54.1 |
| Todas incorrectas | 15 | 24.6 |
| Todas correctas | 1 | 1.6 |
| Total | 61 | 100.0 |

De un total de 61 niños que escribieron la oración, *el perro juega con la pelota*, 15 (24.6%), escribieron todas las palabras de manera incorrecta; 33 (54.8%), escribieron con errores las palabras *juega*, *con* y *pelota*; otros 2 (3.3%), escribieron con errores las palabras *perro* y *con*; 1 (1.6%), escribió con error(es) la palabra *juega*; 1 (1.6%), escribió con error(es) la palabra *pelota*; 1 (1.6%), escribió con errores las palabras *juega* y *con*; 1 (1.6%), escribió con errores las palabras *juega* y *pelota*; 1 (1.6%), escribió con errores las palabras *con* y *pelota*; 1 (1.6%), escribió con errores las palabras *perro*, *juega* y *con*; mientras que solo 1 (1.6%), escribió todas las palabras de manera correcta, y 4 niños (6.6%), no escribieron nada en esa pregunta del cuestionario.

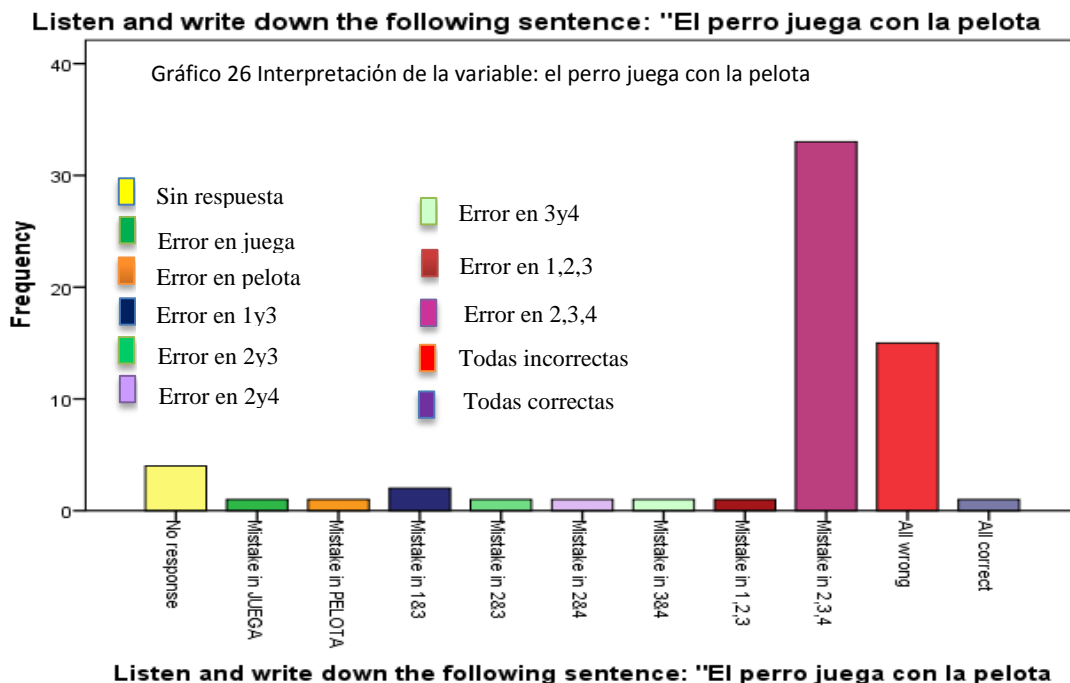


Tabla 39 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro

| Mi padre se llama Pedro | Total de errores | Porcentaje |
|------------------------------|------------------|------------|
| Sin respuesta | 3 | 4.9 |
| Error en padre | 2 | 3.3 |
| Error en llama | 6 | 9.8 |
| Error en Pedro | 1 | 1.6 |
| Error en mi y llama | 1 | 1.6 |
| Error en mi y Pedro | 1 | 1.6 |
| Error en padre y Pedro | 3 | 4.9 |
| Error en llama y Pedro | 6 | 9.8 |
| Error en mi, padre, llama | 1 | 1.6 |
| Error en mi, llama, Pedro | 1 | 1.6 |
| Error en padre, llama, Pedro | 17 | 27.9 |
| Todas incorrectas | 6 | 9.8 |
| Todas correctas | 13 | 21.3 |
| Total | 61 | 100.0 |

De un total de 61 niños que escribieron la oración, *mi padre se llama Pedro*, 6 (9.8%), escribieron todas las palabra de manera incorrecta; 17 (27.9%), escribieron con errores las palabras *padre*, *llama* y *Pedro*; otros 6 (9.8%), escribieron con errores las palabras *llama* y *Pedro*; 6 (9.8%), escribieron con error(es) la palabra *llama*; 3 (4.9%), escribieron con errores las

palabras *padre* y *Pedro*; 2 (3.3%), escribieron con error(es) la palabra *padre*; 1 (1.6%), escribió con errores las palabras *mi*, *padre* y *llama*; 1 (1.6%), escribió con errores las palabras *mi*, *llama* y *Pedro*; 1 (1.6%), escribió con error(es) la palabra *Pedro*; 1 (1.6%), escribió con errores las palabras *mi* y *llama*; 1 (1.6%), escribió con errores las palabras *mi* y *Pedro*; mientras que solo 13 (21.3%), escribieron todas las palabras de manera correcta, y 3 niños (4.9%), no escribieron nada en esa pregunta del cuestionario.

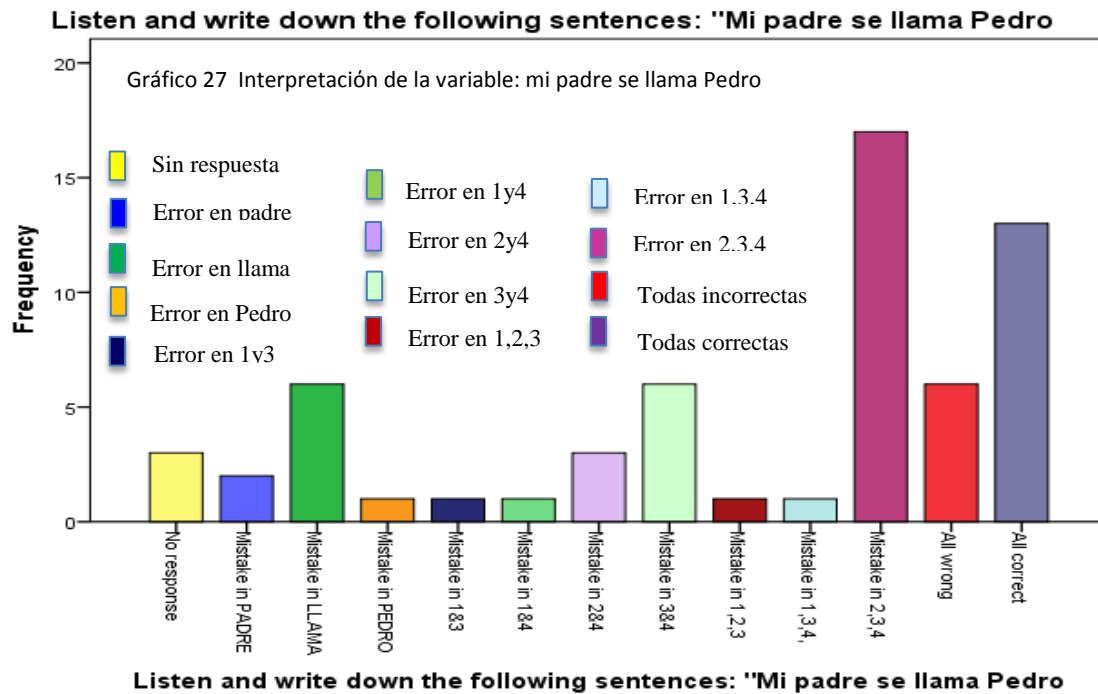
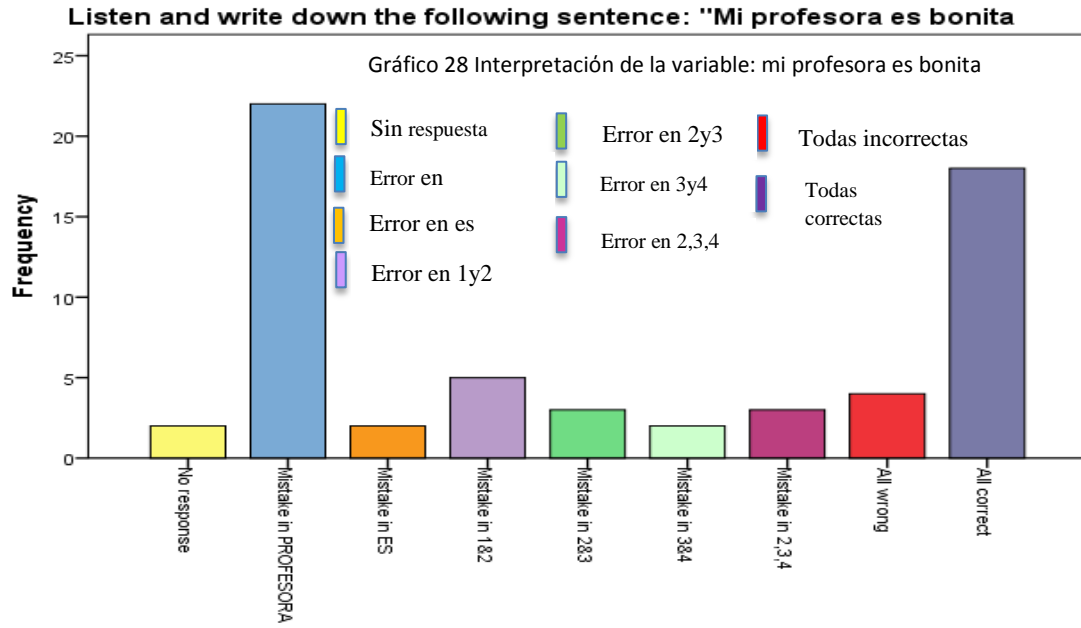


Tabla 40 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita

| Mi profesora es bonita | Total de errores | Porcentaje |
|--------------------------------|-------------------------|-------------------|
| Sin respuesta | 2 | 3.3 |
| Error en profesora | 22 | 36.1 |
| Error en es | 2 | 3.3 |
| Error en mi y profesora | 5 | 8.2 |
| Error en profesora y es | 3 | 4.9 |
| Error en es y bonita | 2 | 3.3 |
| Error en profesora, es, bonita | 3 | 4.9 |
| Todas incorrectas | 4 | 6.6 |
| Todas correctas | 18 | 29.5 |
| Total | 61 | 100.0 |

De un total de 61 niños que escribieron la oración, *mi profesora es bonita*, 4 (6.6%), escribieron todas las palabra de manera incorrecta; 22 (36.1%), escribieron con error(es) la palabra *profesora*; otros 5 (8.2%), escribieron con errores las palabras *mi* y *profesora*; 3 (4.9%), escribieron con errores las palabras *profesora* y *es*; 3 (4.9%), escribieron con errores las palabras *profesora*, *es* y *bonita*; 2 (3.3%), escribieron con errores las palabras *es* y *bonita*; 2 (3.3%), escribieron con error(es) la palabra *es*; mientras que solo 18 (29.5%), escribieron todas las palabras de manera correcta, y 2 niños (3.3%), no escribieron nada en esa pregunta del cuestionario.



Listen and write down the following sentence: "Mi profesora es bonita"

4.2. DATOS GENERALES RELATIVOS A LA SEGUNDA MUESTRA

A continuación se muestra de forma detallada el resultado estadístico de los datos, tal y como el programa SPSS lo refleja en las diferentes tablas, cuadros y gráficos.

a) Tablas de contingencia

En este apartado se analiza la dependencia o independencia de las variables de saludo formal e informal, para realizar el análisis se crearon tablas de contingencia. Para efectos del análisis de las variables saludo formal e informal las preguntas fueron codificadas anteriormente (Ver página 125).

En la tabla 41 se puede observar que del total de 92 estudiantes, 42 fueron niños y 50 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta 5 de ellos fallaron en marcar la respuesta correcta y 37 acertaron; en la segunda pregunta 9 marcaron incorrectamente y 33 marcaron correctamente; en la tercera pregunta 3 fallaron y 39 acertaron. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, 4 de ellas fallaron en marca correcta y 46 acertaron; en la segunda pregunta, 9 marcaron incorrectamente y 41 marcaron correctamente; finalmente en la tercera pregunta 6 se equivocaron y 44 marcaron correctamente.

Al revisar estos datos, resulta claro que la mayoría de los estudiantes de ambos sexos marcaron la opción correcta como respuesta a las tres preguntas. De lo anterior puede inferirse que los niños, indistintamente de su sexo, tendieron a reconocer el saludo formal.

Tabla 41 Saludos formales muestra general dos

| | 1 (Buenos días) | | | 2 (Buenas tardes) | | | 3 (Buenas noches) | | |
|------------------|------------------------|-----------|-------|--------------------------|-----------|-------|--------------------------|-----------|-------|
| | incorrectas | correctas | total | incorrectas | correctas | total | incorrectas | correctas | total |
| Masculino | 5 | 37 | 42 | 9 | 33 | 42 | 3 | 39 | 42 |
| Femenino | 4 | 46 | 50 | 9 | 41 | 50 | 6 | 44 | 50 |
| Total | 9 | 83 | 92 | 18 | 74 | 92 | 9 | 83 | 92 |

Por su parte en la tabla 42 se puede observar que del total de 92 estudiantes, 42 fueron niños y 50 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta 2 de ellos marcaron incorrectamente y 40 marcaron correctamente; en la segunda pregunta 1 niño falló y 41 acertaron correcta. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, las 50 marcaron correctamente; en la segunda pregunta, todas marcaron correcta.

Como resulta claro tras la lectura de estos datos, la elección correcta ha sido mayoritariamente marcada por las niñas en las dos preguntas. De lo anterior puede inferirse que las niñas tendieron a reconocer mejor que los niños el saludo informal.

Tabla 42 Saludos informales muestra general dos

| | 1 (Adiós) | | | 2 (Hola) | | |
|------------------|------------------|-----------|-------|-----------------|-----------|-------|
| | Incorrectas | correctas | total | incorrectas | Correctas | Total |
| Masculino | 2 | 40 | 42 | 1 | 41 | 42 |
| Femenino | 0 | 50 | 50 | 0 | 50 | 50 |
| Total | 2 | 90 | 92 | 1 | 91 | 92 |

En la tabla 43 se puede observar una vez más que del total de 38 estudiantes de la profesora no nativa, 21 fueron niños y 17 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta 5 de ellos eligieron la respuesta incorrecta y 16 eligieron la respuesta correcta; en la segunda pregunta 9 fallaron y 12 acertaron; en la tercera pregunta 3 marcaron la opción incorrecta y 18 marcaron la opción correcta. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, 3 de ellas marcaron incorrectamente y 14 marcaron correctamente; en la segunda pregunta, 7 fallaron y 10 acertaron; finalmente en la tercera pregunta 5 marcaron incorrectamente y 12 marcaron correctamente.

Tras la lectura de esto datos, la elección correctamente ha sido mayoritariamente marcada por los estudiantes de ambos sexos como respuesta a las tres preguntas. De lo anterior puede inferirse que los niños, indistintamente del sexo, tienden a reconocer el saludo formal.

Tabla 43 Saludos formales, estudiantes profesora no nativa

| | 1 (Buenos días) | | | 2 (Buenas tardes) | | | 3 (Buenas noches) | | |
|------------------|------------------------|-----------|-------|--------------------------|-----------|-------|--------------------------|-----------|-------|
| | Incorrectas | correctas | total | incorrectas | correctas | total | incorrectas | correctas | total |
| Masculino | 5 | 16 | 21 | 9 | 12 | 21 | 3 | 18 | 21 |
| Femenino | 3 | 14 | 17 | 7 | 10 | 17 | 5 | 12 | 17 |
| Total | 8 | 30 | 38 | 16 | 22 | 38 | 8 | 30 | 38 |

Por su parte en la tabla 44 se puede observar que del total de 38 estudiantes de la profesora no nativa, 21 fueron niños y 17 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta 2 de ellos marcaron incorrectamente y 19 marcaron correctamente; en la segunda pregunta 1 falló y 21 acertaron. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, las 17 marcaron correctamente; en la segunda pregunta, todas marcaron correcta.

Como resulta claro tras la lectura de esto datos, la elección correcta ha sido mayoritariamente marcada por las niñas en las dos preguntas. De lo anterior puede inferirse que las niñas tendieron a reconocer mejor el saludo informal que los niños.

Tabla 44 Saludos informales, estudiantes profesora no nativa

| | 1 (Adiós) | | | 2 (Hola) | | |
|------------------|------------------|-----------|-------|-----------------|-----------|-------|
| | incorrectas | correctas | total | incorrectas | correctas | Total |
| Masculino | 2 | 19 | 21 | 1 | 20 | 21 |
| Femenino | 0 | 17 | 17 | 0 | 17 | 17 |
| Total | 2 | 36 | 38 | 1 | 37 | 38 |

En la tabla 45 se puede observar que del total de 54 estudiantes de la profesora nativa, 21 fueron niños y 33 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta los 21 marcaron correctamente; en la segunda pregunta, todos eligieron la opción correcta; en la tercera pregunta todos marcaron de forma correcta. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, 1 de ellas falló y 32 acertaron; en la segunda pregunta, 2 marcaron incorrectamente y 31 marcaron correctamente; finalmente en la tercera pregunta 1 niño eligió la opción incorrecta y 32 eligieron la opción correcta.

Tras la lectura de esto datos, la elección correctamente ha sido mayoritariamente marcada por los estudiantes de ambos sexos, en especial los niños, como respuesta a las tres preguntas. De lo anterior puede inferirse que todos los niños, indistintamente del sexo, tendieron a reconocer el saludo formal.

Tabla 45 Saludos formales, estudiantes profesora nativa

| | 1 (Buenos días) | | | 2 (Buenas tardes) | | | 3 (Buenas noches) | | |
|------------------|------------------------|-----------|-------|--------------------------|-----------|-------|--------------------------|-----------|-------|
| | Incorrectas | correctas | total | incorrectas | Correctas | total | incorrectas | correctas | total |
| Masculino | 0 | 21 | 21 | 0 | 21 | 21 | 0 | 21 | 21 |
| Femenino | 1 | 32 | 33 | 2 | 31 | 33 | 1 | 32 | 33 |
| Total | 1 | 53 | 54 | 2 | 52 | 54 | 1 | 53 | 54 |

Por su parte en la tabla 46 se puede observar que del total de 54 estudiantes de la profesora nativa, 21 fueron niños y 33 niñas. Respecto de los niños, en la primera pregunta todos eligieron correctamente; en la segunda pregunta los 21 marcaron correctamente. Las niñas por su parte, al contestar a la primera pregunta, las 33 marcaron correctamente; en la segunda pregunta, todas eligieron la opción correcta.

Como resulta claro tras la lectura de esto datos, la elección correcta ha sido mayoritariamente marcada por ambos sexos en las dos preguntas. De lo anterior puede inferirse que los todos los niños indistintamente del sexo tendieron a reconocer el saludo informal

Tabla 46 Saludos informales, estudiantes profesora nativa

| | 1 (Adiós) | | | 2 (Hola) | | |
|------------------|------------------|-----------|-------|-----------------|-----------|-------|
| | incorrectas | correctas | total | incorrectas | correctas | Total |
| Masculino | 0 | 21 | 21 | 0 | 21 | 21 |
| Femenino | 0 | 33 | 33 | 0 | 33 | 33 |
| Total | 0 | 54 | 54 | 0 | 54 | 54 |

4.2.1. Análisis factorial

En la presente investigación se realizó un análisis factorial a todas y cada una de las variables construidas inicialmente; sin embargo, en el análisis final solo se incluyen los datos referidos a aquellas variables que presentaron más de un factor como resultado del análisis factorial.

A continuación se presentan los resultados del análisis factorial y la rotación de varimax en las variables incluidas en el análisis de los datos.

a) Saludos formales e informales

Dos factores fueron extraídos con la rotación de Varimax, de la sección del cuestionario sobre saludos y despedidas en español. Esta sección del cuestionario agrupó 5 preguntas bajo el encabezado “*dado el saludo en español, escriba el equivalente en inglés*”; el primer factor agrupó tres preguntas: Buenos días (.754), Buenas tardes (.942), Buenas noches (.754), mientras que el segundo factor agrupó dos preguntas: Adiós (.911), ¡Hola! (.906).

Cuadro 7 Análisis factorial de saludos formales e informales de la segunda muestra

Matriz de Componente^a

| Variable | Ítems | Coficiente |
|--------------------|--|------------|
| Saludos Formales | Escriba el equivalente de español : Buenos días | .754 |
| | Escriba el equivalente de español :Buenas tardes | .942 |
| | Escriba el equivalente de español :Buenas noches | .754 |
| Saludos Informales | Escriba el equivalente de español :Adiós | .911 |
| | Escriba el equivalente de español : ¡Hola! | .906 |

Consecuentemente, las preguntas del factor 1 tendieron a ser el camino más formal de los saludos, mientras las preguntas del factor 2 representaron el camino informal de los saludos en español. El rango para el coeficiente de las preguntas era mayor que 1.0.

b) Nombres y colores

Dos factores fueron extraídos con la rotación de Varimax, de la sección del cuestionario sobre vocabulario básico en español. Esta sección agrupó once preguntas bajo el encabezado “*Empareja la respuesta correcta*”; el primer factor agrupó dos preguntas sobre colores: Rojo y Blanco (.673); mientras que el segundo factor agrupó cuatro preguntas relativas a nombres: Madre, Padre, Hermano y Profesor (.770).

Cuadro n° 22: análisis factorial de nombres y colores de la segunda muestra

Matriz de Componente^a

| Variable | Items | Coeficiente |
|----------|--|-------------|
| Colores | Empareja la respuesta correcta: Rojo | .875 |
| | Empareja la respuesta correcta: Blanco | .875 |
| Nombres | Empareja la respuesta correcta: Madre | .819 |
| | Empareja la respuesta correcta: Profesor | .748 |
| | Empareja la respuesta correcta: Padre | .866 |
| | Empareja la respuesta correcta: Hermano | .678 |

Los resultados confirman que las preguntas de este apartado cumplen con el propósito de evaluar aquello que se pretendía evaluar.

4.2.2. Análisis de confiabilidad

Para interpretación de los datos se ha tenido en cuenta la siguiente escala de rangos:

El rango recoge valores positivos que van de 0.0 a 1.0. Con valores menores de 0.10 el tipo de confiabilidad es ninguna; con valores que van de 0.10 a 0.49 el tipo de confiabilidad es baja, con valores que van de 0.49 a 0.69 el tipo de confiabilidad es moderada y con valores superiores a 0.70 el tipo de confiabilidad es alta. (Castañeda, Cabrera, Navarro, Vries, 2010: 141).

a) Saludos formales e informales

Se hizo un análisis de confiabilidad al factor número uno: *saludos formales e informales*. El Coeficiente Alfa fue de .727 a 5 ítems.

El valor del Coeficiente Alfa permite situar la confiabilidad de esta sección en un nivel moderado, esto es mayor que 0.49 pero menor que 0.69.

Cuadro 8 Análisis de fiabilidad de saludos formales e informales de la segunda muestra

| Variables | Análisis de fiabilidad estadístico | |
|-------------------------------|------------------------------------|------------|
| | Coeficiente Alpha | N de ítems |
| Saludos Formales e Informales | .727 | 5 |
| Saludos Formales | .779 | 3 |
| Saludos Informales | .798 | 2 |

Se hizo un análisis de confiabilidad a los siguientes factores:

Saludos formales (alfa = .779) a 3 ítems. Buenos días, buenas tardes, buenas noches.

Saludos informales (alfa = .798 a 2 ítems. Adiós, ¡Hola!

b) Nombres y colores

Cuadro 9 Análisis factorial de los nombres de la segunda muestra

| Variables | Análisis de fiabilidad estadístico | |
|-----------|------------------------------------|------------|
| | Coefficiente Alpha | N de ítems |
| Nombres | .770 | 4 |
| Colores | .673 | 2 |

Se hizo un análisis de confiabilidad a los siguientes factores:

Nombres (alfa = .770) a 4 ítems. Padre, madre, hermano y profesor.

Colores (alfa = .673 a 2 ítems. Blanco y rojo

4.2.3. Análisis de correlación

Se realizó un análisis de correlación para las variables demográficas, tales como género, edad, grado, maestro, etc. Y fueron extraídos dos factores por análisis factorial de componentes principales (CFA) de Pearson: los saludos informales (Igreet) y los saludos formales (Fgreet). Hubo una correlación positiva estadísticamente significativa entre:

a) Profesora hablante nativa de español

En esta sección se presentan en detalle las correlaciones positiva estadísticamente significativas, es decir, las áreas en las cuales los estudiantes de la profesora hablante nativa de español obtuvieron mejores resultados que los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español.

Saludo formal

- Saludo formal + Maestro ($r=.454$, $p=.000 < .05$). Esto significa que los estudiantes de la profesora para quien el español es la lengua materna, obtuvieron mejor resultado en la sección de saludos formales. Este resultado sugiere que los estudiantes de la profesora nativa lograron un mayor grado de familiaridad con los saludos informales que los estudiantes de la profesora no nativa.
- Saludo formal + grado ($r=.369$, $p=.000 < .05$). Esto significa que los estudiantes de los grados 5T y 5H enseñados por la profesora para quien el español es la L1, obtuvieron mejor resultado en la sección de saludos formales.

Sexo femenino

- Vocabulario general + sexo ($r=.212$, $p=.042 < .05$). El resultado de esta correlación muestra que los estudiantes del sexo femenino obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario general.

Vocabulario general y de números

- Colores + grado ($r=.231$, $p=.027 < .05$). Este resultado permite verificar que los estudiantes de los grados 5T y 5H enseñados por la profesora para quien el español es la L1, obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario referida a los colores.
- Colores + maestro ($r=.318$, $p=.002 < .05$). Esta correlación muestra que los estudiantes de la profesora para quien el español es la lengua materna, obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario referida a los colores.
- Vocabunum10 + maestro ($r=.257$, $p=.014 < .05$). El resultado señala que los estudiantes de la profesora para quien el español es la primera lengua, obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario del número uno hasta el número diez.

b) Profesora hablante no nativa de español

En esta sección se presentan en detalle las correlaciones negativa estadísticamente significativas, es decir, las áreas en las cuales los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español obtuvieron mejores resultados que los estudiantes de la profesora hablante nativa de español.

Niños que ven programas de televisión

- Hubo una correlación negativa estadísticamente significativa entre ¿ves tú algún programa de televisión en español? + saludo formal ($r = -.288, p = .005 > 0,05$). Este resultado evidencia que los estudiantes que ven algún programa de televisión obtuvieron mejor resultado en la sección de saludos formales.
- Los resultados muestran la existencia de una correlación negativa estadísticamente significativa entre "¿ves tú algún programa de televisión en español?" + maestro ($r = -.242, p = .020 > 0,05$). Esto significa que los estudiantes de la profesora para quien el español es la segunda lengua, han visto algún programa de televisión en español.
- Hubo una correlación negativa estadísticamente significativa entre "¿ves tú algún programa de televisión en español?" + grado ($r = -.278, p = .007 > 0,05$). Esto significa que los estudiantes de la profesora para quien el español es la lengua meta, han visto algún programa de televisión en español.

Vocabulario general

- Los datos mostraron la existencia de una correlación negativa estadísticamente significativa entre vocabulario general + ¿ves tú algún programa de televisión en español? ($r = -.234, p = .025 < .05$). Esto significa que los estudiantes que ven algún programa de televisión en español obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario general.
- Hubo una correlación negativa estadísticamente significativa entre nombres + ¿ves tú algún programa de televisión en español? ($r = -.242, p = .020 < .05$). Esto significa que los estudiantes que ven algún programa de televisión obtuvieron mejor resultado en la sección de vocabulario referida a nombres.

Correlación

| | Profe sor | Edad | Sexo | Grado | ¿Tú ves algún progra ma de televisió n en español? | Saludo formal | Saludo inform al | Escucha | Vocab gral 1 | Vocabnú m 10 | colore s | Nombr es |
|--|--------------|-------|------|--------|--|------------------|------------------------|---------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| Professor | 1 | .248* | | .892** | -.242* | .454** | | | | .257* | .318** | |
| Edad | | 1 | | .288** | | | | | .212* | | | |
| Sexo | | | 1 | | | | | | | | | |
| Grado | | | | 1 | -.278** | .369** | | | | | .231* | |
| ¿Tú ves algún program a de televisión en español? | | | | | 1 | -.288** | | | -.234* | | | -.242* |
| Saludo formal | | | | | | 1 | | | | | .279** | .377** |
| Saludo informal | | | | | | | 1 | | | | .350** | .399** |
| Escucha | | | | | | | | 1 | | | | |
| Vocabgra l 1 | | | | | | | | | 1 | | | |
| Vocabnú m 10 | | | | | | | | | | 1 | .556** | .378** |
| Colores | | | | | | | | | | | 1 | |
| Nombres | | | | | | | | | | | | 1 |

Cuadro 10 Análisis de correlación

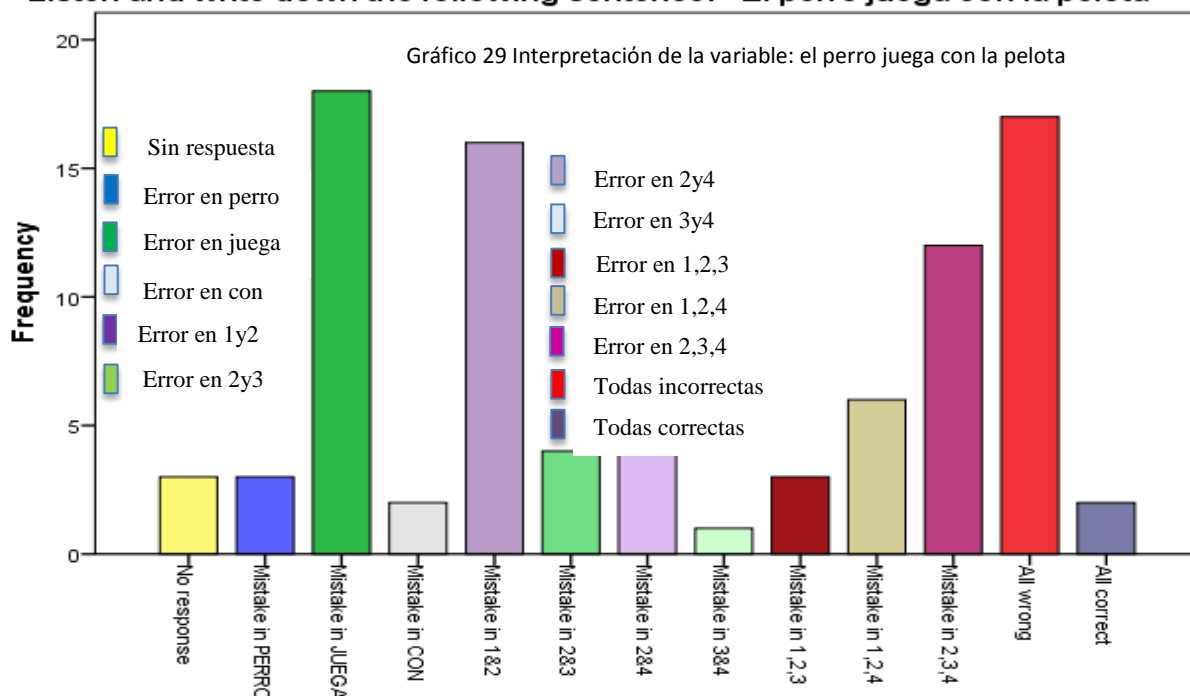
4.2.2.1. Análisis de correlación de la variable escucha (listening) y escritura datos de la segunda muestra.

Tabla 47 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota

| El perro juega con la pelota | Total de errores | Porcentaje |
|-------------------------------|------------------|------------|
| Sin respuesta | 3 | 3.3 |
| Error en perro | 3 | 3.3 |
| Error en juega | 18 | 19.6 |
| Error en con | 2 | 2.2 |
| Error en perro y juega | 16 | 17.4 |
| Error en juega y con | 4 | 4.3 |
| Error en juega y pelota | 5 | 5.4 |
| Error en con y pelota | 1 | 1.1 |
| Error en perro, juega, con | 3 | 3.3 |
| Error en perro, juega, pelota | 6 | 6.5 |
| Error en juega, con, pelota | 12 | 13.0 |
| Todas incorrectas | 17 | 18.5 |
| Todas correctas | 2 | 2.2 |
| Total | 92 | 100.0 |

De un total de 92 niños que escribieron la oración *el perro juega con la pelota*, 17 (18.5%) escribieron todas las palabras de manera incorrecta; 18 (19.6%), escribieron con error (es) la palabra *juega*; 16 (17.4%) escribieron con errores las palabras *perro* y *juega*; 12 (13.0%), escribieron con errores las palabras *juega*, *con* y *pelota*; 6 (6.5%), escribieron con errores las palabras *perro*, *juega* y *pelota*; 5 (5.4%), escribieron con errores las palabras *juega* y *pelota*; 4 (4.3%), escribieron con errores las palabras *juega* y *con*; otros 3 (3.3%), escribieron con errores las palabras *perro*, *juega* y *con*; 3 (3.3%), escribieron con error(es) la palabra *perro*; 2 (2.2%), escribieron con error(es) la palabra *con*; 1 (1.1%), escribió con errores las palabras *con* y *pelota*; mientras que solo 2 (2.2%), escribieron todas las palabras de manera correcta, y 3 niños (3.3%) no escribieron nada en esa pregunta del cuestionario.

Listen and write down the following sentence: "El perro juega con la pelota"



Listen and write down the following sentence: "El perro juega con la pelota"

Tabla 48 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro

| Mi padre se llama Pedro | Total de errores | Porcentaje |
|------------------------------|------------------|------------|
| Sin respuesta | 2 | 2.2 |
| Error en mi | 2 | 2.2 |
| Error en padre | 3 | 3.3 |
| Error en llama | 17 | 18.5 |
| Error en Pedro | 2 | 2.2 |
| Error en mi y llama | 4 | 4.3 |
| Error en padre y llama | 3 | 3.3 |
| Error en padre y Pedro | 2 | 2.2 |
| Error en llama y Pedro | 8 | 8.7 |
| Error en mi, padre, llama | 1 | 1.1 |
| Error en mi, llama, Pedro | 1 | 1.1 |
| Error en padre, llama, Pedro | 7 | 7.6 |
| Todas incorrectas | 5 | 5.4 |
| Todas Correctas | 35 | 38.0 |
| Total | 92 | 100.0 |

De un total de 92 niños que escribieron la oración, *mi padre se llama Pedro*, 5 (5.4%) escribieron todas las palabra de manera incorrecta; 17 (18.5%), escribieron con error(es) la palabra *llama*; 8 (8.7%) escribieron con errores las palabras *llama* y *Pedro*; 7 (7.6%),

escribieron con errores las palabras *padre*, *llama* y *Pedro*; 4 (4.3%), escribieron con errores las palabras *mi* y *llama*; 3 (3.3%), escribieron con errores las palabras *padre*, y *llama*; 3 (3.3%), escribieron con error (es) la palabra *padre*; 2 (2.2%), escribieron con error(es) la palabra *Pedro*; otros 2 (2.2%), escribieron con error (es) la palabra *mi*; 2 (2.2%), escribieron con errores las palabras *padre* y *Pedro*; 1 (1.1%), escribió con errores las palabras *mi*, *padre* y *llama*; 1 (1.1%), escribió con errores las palabras *padre*, *llama* y *Pedro*; mientras que solo 35 (38.0%), escribieron todas las palabras de manera correcta, y 2 niños (2.2%) no escribieron nada en esa pregunta del cuestionario.

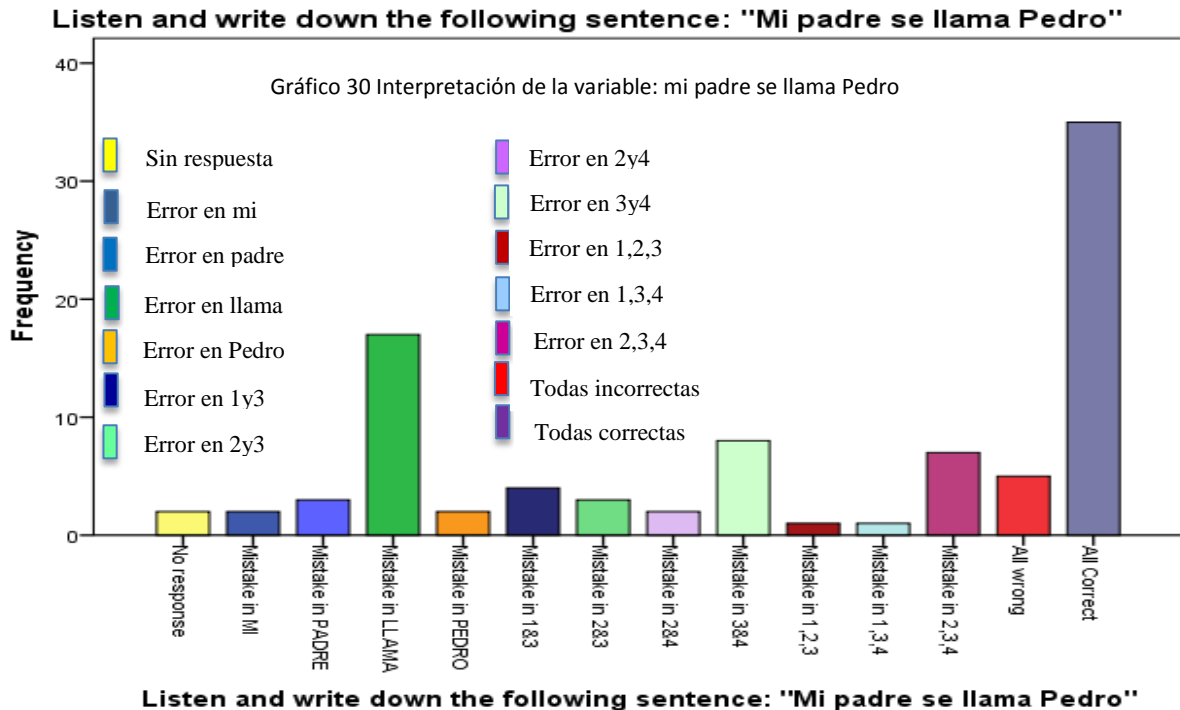
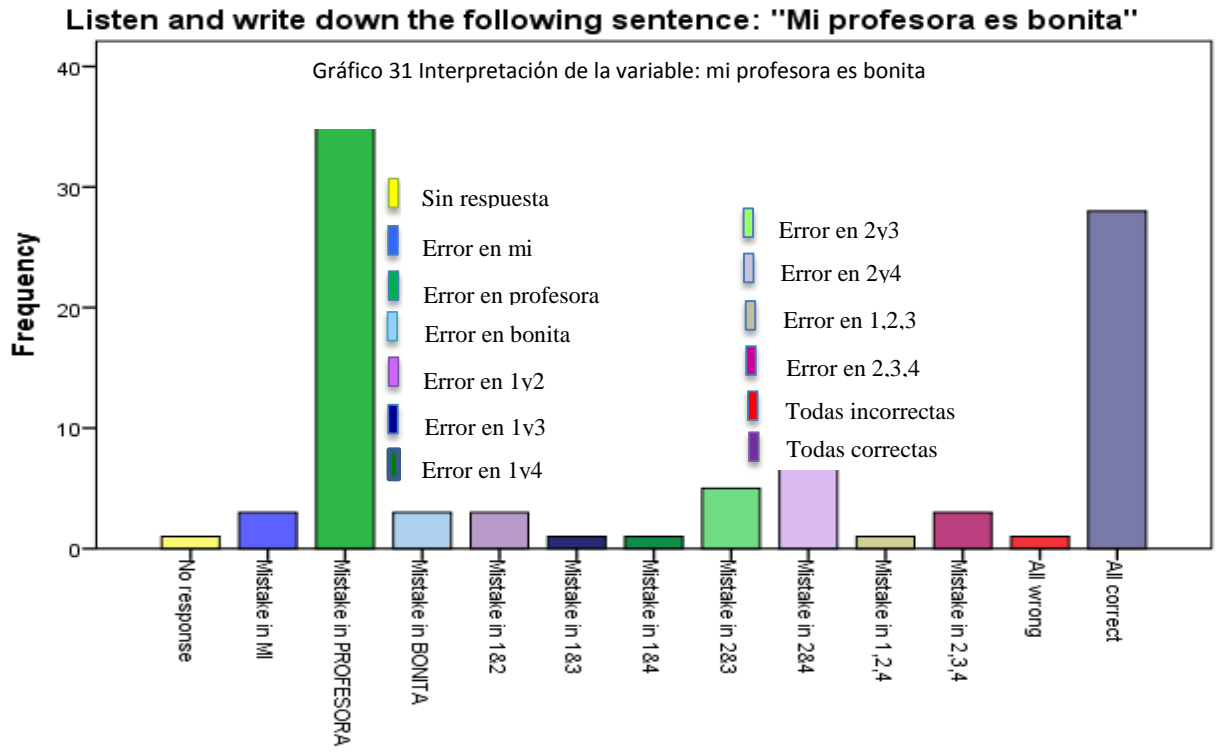


Tabla 49 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita

| Mi profesora es bonita | Total de errores | Porcentaje |
|--------------------------------|------------------|------------|
| Sin respuesta | 1 | 1.1 |
| Error en mi | 3 | 3.3 |
| Error en profesora | 35 | 38.0 |
| Error en bonita | 3 | 3.3 |
| Error en mi y profesora | 3 | 3.3 |
| Error en mi y es | 1 | 1.1 |
| Error en mi y bonita | 1 | 1.1 |
| Error en profesora y es | 5 | 5.4 |
| Error en profesora y bonita | 7 | 7.6 |
| Error en mi, profesora, bonita | 1 | 1.1 |
| Error en profesora, es, bonita | 3 | 3.3 |
| Todas incorrectas | 1 | 1.1 |
| Todas correctas | 28 | 30.4 |
| Total | 92 | 100.0 |

De un total de 92 niños que escribieron la oración, *mi profesora es bonita*, 1 (1.1%) escribió todas las palabras de manera incorrecta; 35 (38.0%), escribieron con error(es) la palabra *profesora*; 7 (7.6%) escribieron con errores las palabras *profesora* y *bonita*; 5 (5.4%), escribieron con errores las palabras *profesora* y *es*; 3 (3.3%), escribieron con error(es) la palabra *mi*; 3 (3.3%), escribieron con error (es) la palabra *bonita*; 3 (3.3%), escribieron con errores las palabras *mi* y *profesora*; otros 3 (3.3%), escribieron con errores las palabras *profesora*, *es* y *bonita*; 1 (1.1%), escribió con errores las palabras *mi* y *es*; 1 (1.1%), escribió con errores las palabras *mi* y *bonita*; 1 (1.1%), escribió con errores las palabras *mi*, *profesora* y *bonita*; mientras que solo 28 (30.4%), escribieron todas las palabras de manera correcta, y 1 niño (1.1%) no escribió nada en esa pregunta del cuestionario.



Listen and write down the following sentence: "Mi profesora es bonita"

a) Análisis de correlación de la variable escucha (listening) y escritura datos de los estudiantes de la profesora no nativa. Segunda muestra.

Tabla 50 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota

| El perro juega con la pelota | Total de errores | Porcentaje |
|-------------------------------------|-------------------------|-------------------|
| Sin respuesta | 2 | 5.3 |
| Error en perro | 2 | 5.3 |
| Error en juega | 5 | 13.2 |
| Error en con | 1 | 2.6 |
| Error en perro y juega | 16 | 42.1 |
| Error en perro, juega, con | 1 | 2.6 |
| Error en perro, juega, pelota | 4 | 10.5 |
| Errore en juega, con, pelota | 1 | 2.6 |
| Todas incorrectas | 6 | 15.8 |
| Total | 38 | 100.0 |

De un total de 38 niños que escribieron la oración, el perro juega con la pelota, solo 6 (15.8%) escribieron todas las palabra de manera incorrecta; 16 (42.1%), escribieron con errores las palabras *perro* y *juega*; 5 (13.2%), escribieron con errores la palabra *juega*; 4 (10.5%), escribieron con errores las palabras *perro*, *juega* y *pelota*; otros 2 (5.3%), escribieron con error (es) la palabra *perro*; 1 (2.6%), escribió con error(es) la palabra *con*; 1 (2.6%), escribió con errores las palabras *perro*, *juega* y *con*; 1 (2.6%), escribió con errores las palabras *juega*, *con* y *pelota*; mientras que ningun nino escribio toda la oracion de manera correcta, y 2 niños (5.3%) no escribieron nada en esa pregunta del cuestionario.

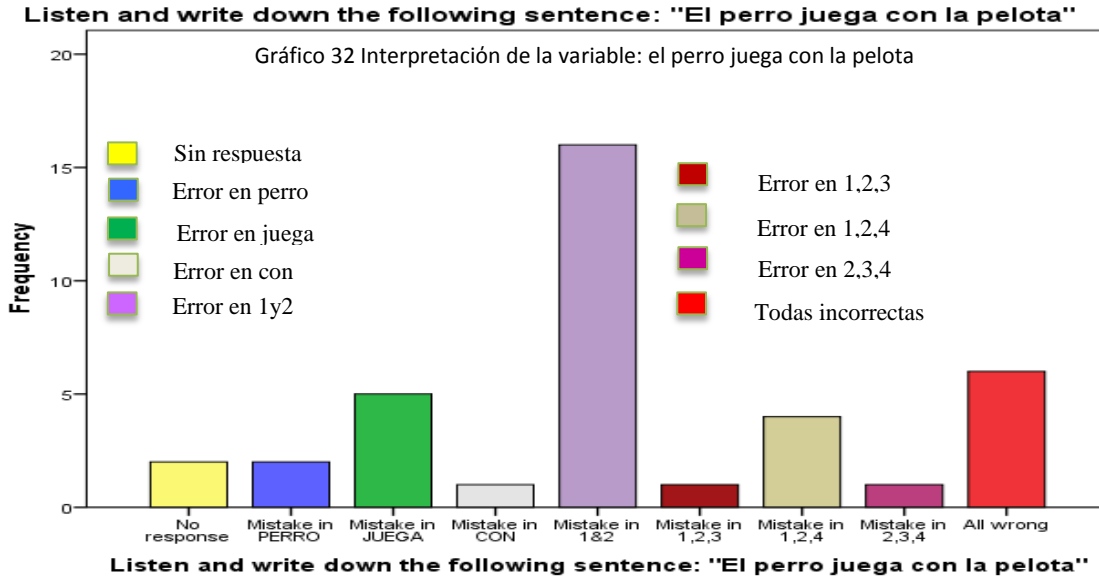


Tabla 51 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro

| Mi padre se llama Pedro | Total de errores | Porcentaje |
|------------------------------|------------------|------------|
| Sin respuesta | 1 | 2.6 |
| Error en padre | 2 | 5.3 |
| Error en llama | 10 | 26.3 |
| Error en padre y llama | 2 | 5.3 |
| Error en llama y Pedro | 4 | 10.5 |
| Error en padre, llama, Pedro | 2 | 5.3 |
| Todas incorrectas | 4 | 10.5 |
| Todas Correctas | 13 | 34.2 |
| Total | 38 | 100.0 |

De un total de 38 niños que escribieron la oración, *mi padre se llama Pedro*, 4 (10.5%) escribió todas las palabras de manera incorrecta; 10 (26.3%), escribieron con error(es) la palabra llama; 4 (10.5%) escribieron con errores las palabras *llama* y *Pedro*; otros 2 (5.3%), escribieron con error(es) la palabra *padre*; 2 (5.3%), escribieron con errores las palabras *padre* y *llama*; 2 (5.3%), escribieron con errores las palabras *padre*, *llama* y *Pedro*; mientras que solo 13 (34.2%), escribieron todas las palabras de manera correcta, y 1 niño (2.6%) no escribió nada en esa pregunta del cuestionario.

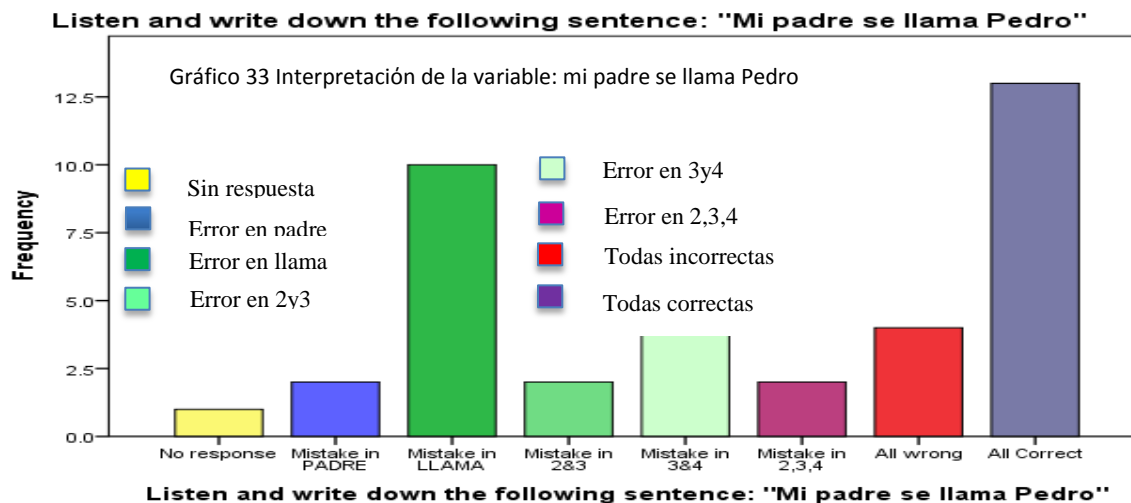
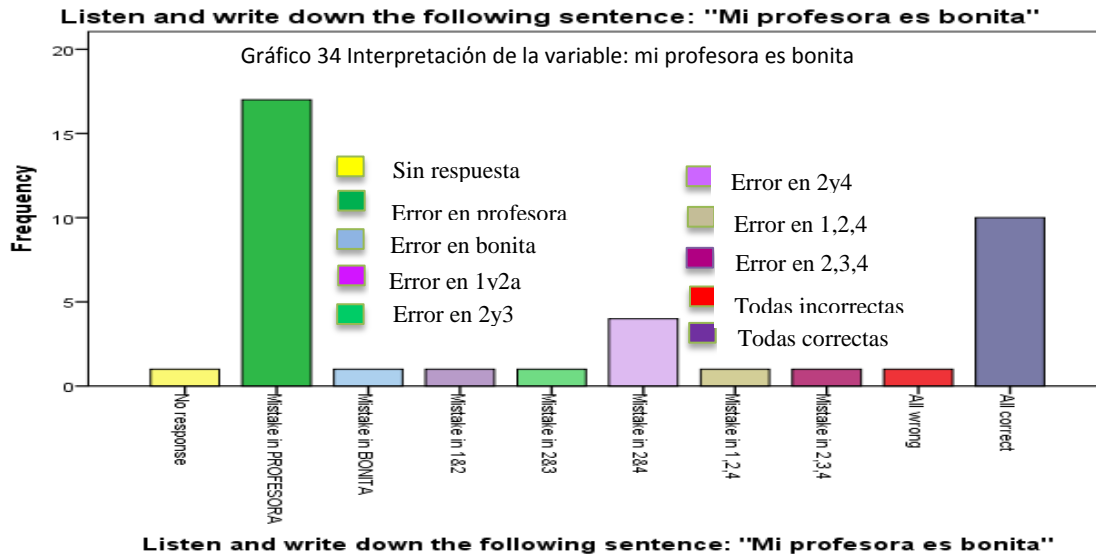


Tabla 52 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita

| Mi profesora es bonita | Total de errores | Porcentaje |
|--------------------------------|------------------|------------|
| Sin respuesta | 1 | 2.6 |
| Error en profesora | 17 | 44.7 |
| Error en bonita | 1 | 2.6 |
| Error en mi y profesora | 1 | 2.6 |
| Error en profesora y es | 1 | 2.6 |
| Error en profesora y bonita | 4 | 10.5 |
| Error en mi, profesora, bonita | 1 | 2.6 |
| Error en profesora, es, bonita | 1 | 2.6 |
| Todas incorrectas | 1 | 2.6 |
| Todas correctas | 10 | 26.3 |
| Total | 38 | 100.0 |

De un total de 38 niños que escribieron la oración, *mi profesora es bonita*, 1 (2.6%) escribió todas las palabras de manera incorrecta; 17 (44.7%), escribieron con error(es) la palabra *profesora*; 4 (10.5%) escribieron con errores las palabras *profesora* y *bonita*; 1 (2.6%), escribió con error(es) la palabra *bonita*; 1 (2.6%), escribió con errores las palabras *mi* y *profesora*; 1 (2.6%), escribió con errores las palabras *profesora* y *esbonita*; 3 (3.3%), escribieron con errores las palabras *mi* y *profesora*; otros 3 (3.3%), escribieron con errores las palabras *profesora*, *es* y *bonita*; 1 (1.1%), escribió con errores las palabras *mi* y *es*; 1 (1.1%), escribió con errores las palabras *mi* y *bonita*; 1 (1.1%), escribió con errores las palabras *mi*, *profesora* y *bonita*; mientras

que solo 10 (26.3%), escribieron todas las palabras de manera correcta, y 1 niño (1.1%) no escribió nada en esa pregunta del cuestionario.



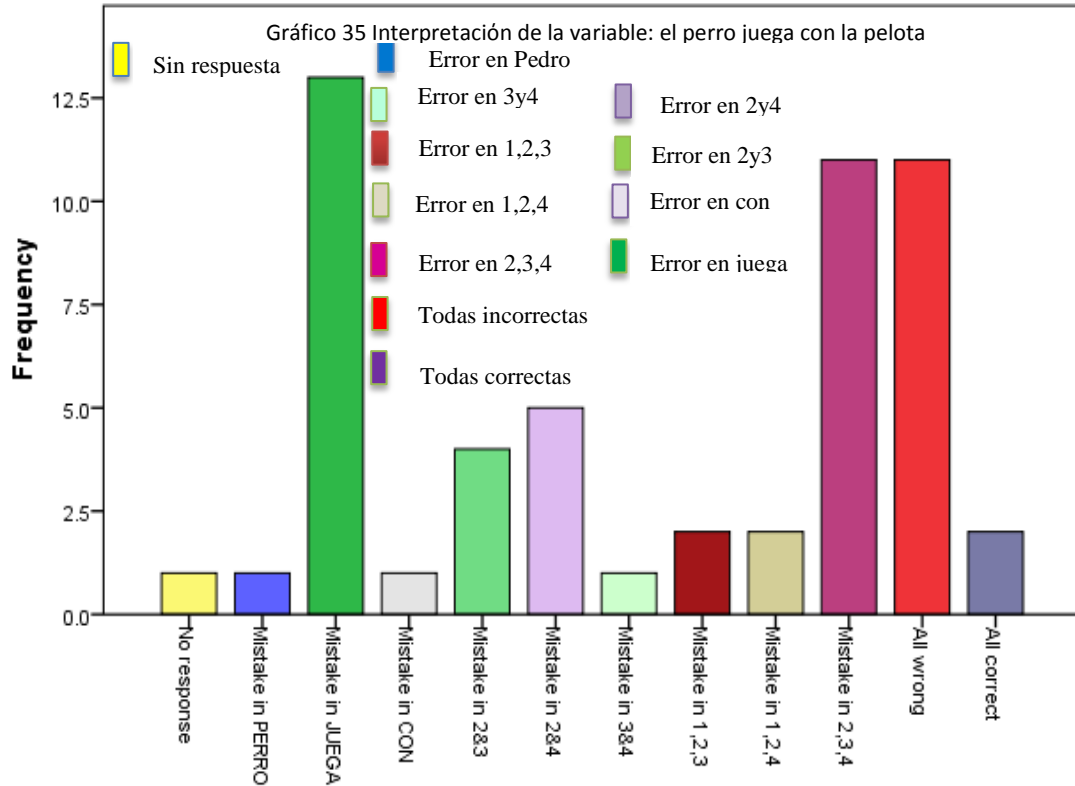
b) Análisis de correlación de la variable escucha (listening) y escritura datos de los estudiantes de la profesora nativa. Segunda muestra.

Tabla 53 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota

| El perro juega con la pelota | Total de errores | Porcentaje |
|-------------------------------------|-------------------------|-------------------|
| Sin respuesta | 1 | 1.9 |
| Error en perro | 1 | 1.9 |
| Error en juega | 13 | 24.1 |
| Error en con | 1 | 1.9 |
| Error en juega y con | 4 | 7.4 |
| Error en juega y pelota | 5 | 9.3 |
| Error en con y pelota | 1 | 1.9 |
| Error en perro, juega, con | 2 | 3.7 |
| Error en perro, juega, pelota | 2 | 3.7 |
| Error en juega, con, pelota | 11 | 20.4 |
| Todas incorretas | 11 | 20.4 |
| Todas correctas | 2 | 3.7 |
| Total | 54 | 100.0 |

De un total de 54 niños que escribieron la oración, *el perro juega con la pelota*, 11 (20.4%) escribieron todas las palabra de manera incorrecta; 13 (24.1%), escribieron con error(es) la palabra *juega*; 11 (20.4%) escribieron con errores las palabras *juega, con y pelota*; 5 (9.3%), escribieron con errores las palabras *juega y pelota*; 4 (7.4%), escribieron con errores las palabras *juega y con*; 2 (3.7%), escribieron con errores las palabras *perro, juega y pelota*; otros 2 (3.7%), escribieron con errores las palabras *perro, juega y con*; 1 (1.9%), escribió con errores las palabras *con y pelota*; 1 (1.9%), escribió con error(es) la palabra *con*; 1 (1.9%), escribió con error(es) la palabra *perro*; 1 (1.1%), escribió con errores las palabras *mi, profesora y bonita*; mientras que solo 2 (3.7%), escribieron todas las palabras de manera correcta, y 1 niño (1.9%) no escribió nada en esa pregunta del cuestionario.

Listen and write down the following sentence: "El perro juega con la pelota"



Listen and write down the following sentence: "El perro juega con la pelota"

Tabla 54 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro

| Mi padre se llama Pedro | Total de errores | Porcentaje |
|------------------------------|------------------|------------|
| Sin respuesta | 1 | 1.9 |
| Error en mi | 2 | 3.7 |
| Error en padre | 1 | 1.9 |
| Error en llama | 7 | 13.0 |
| Error en Pedro | 2 | 3.7 |
| Error en mi y llama | 4 | 7.4 |
| Error en padre y llama | 1 | 1.9 |
| Error en padre y Pedro | 2 | 3.7 |
| Error en llama y Pedro | 4 | 7.4 |
| Error en mi, padre, llama | 1 | 1.9 |
| Error en mi, llama, Pedro | 1 | 1.9 |
| Error en padre, llama, Pedro | 5 | 9.3 |
| Todas incorrectas | 1 | 1.9 |
| Todas Correctas | 22 | 40.7 |
| Total | 54 | 100.0 |

De un total de 54 niños que escribieron la oración, *mi padre se llama Pedro*, solo 1 (1.9%) escribió todas las palabra de manera incorrecta; 7 (13.0%), escribieron con error(es) la palabra *llama*; 5 (9.3%) escribieron con errores las palabras *padre*, *llama* y *Pedro*; 4 (7.4%), escribieron con errores las palabras *llama* y *Pedro*; 4 (7.4%), escribieron con errores las palabras *mi* y *llama*; 2 (3.7%), escribieron con errores las palabras *padre* y *Pedro*; 2 (3.7%), escribieron con error(es) la palabra *Pedro*; otros (3.7%), escribieron con error(es) la palabra *mi*; 1 (1.9%), escribió con errores las palabras *mi*, *llama* y *Pedro*; 1 (1.9%), escribió con errores las palabras *mi*, *padre* y *llama*; 1 (1.9%), escribió con errores las palabras *padre* y *llama*; 1 (1.9%) escribió con error (es) la palabra *padre*; mientras que 22 (40.7%), escribieron todas las palabras de manera correcta, y solo 1 niño (1.9%) no escribió nada en esa pregunta del cuestionario.

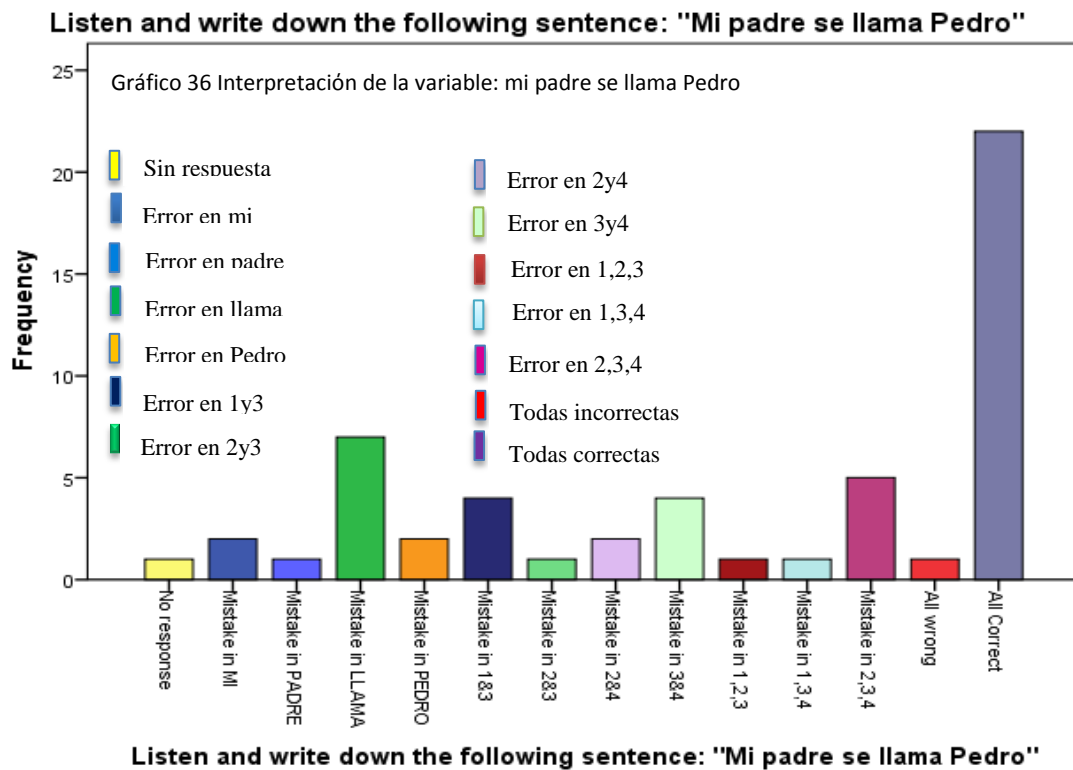
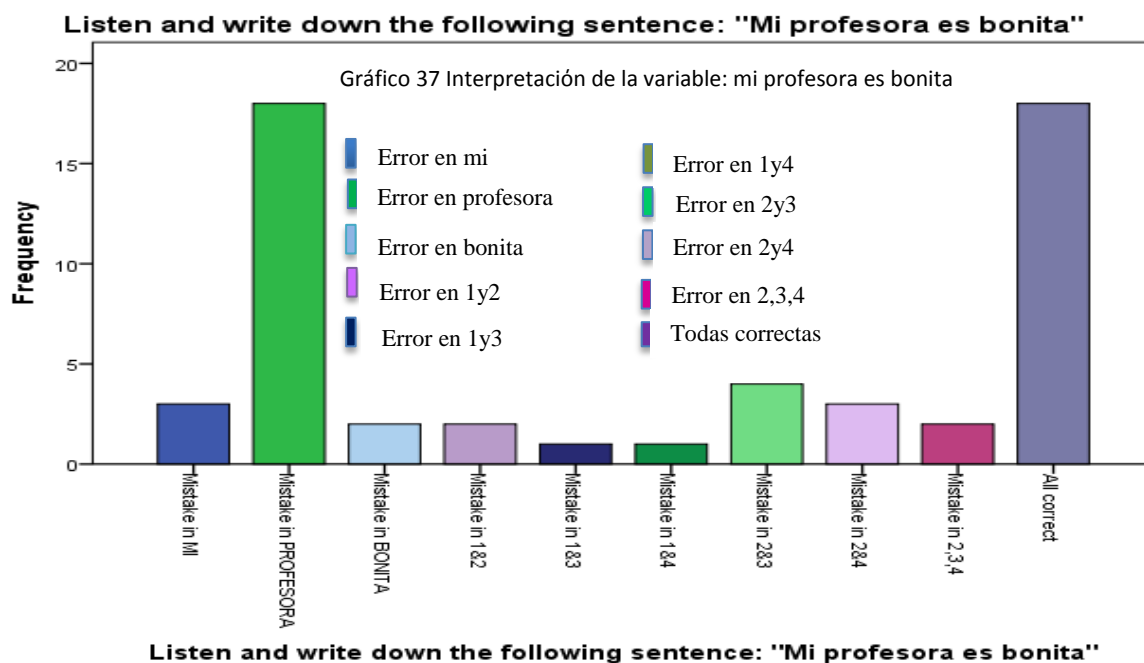


Tabla 55 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita

| Mi profesora es bonita | Total de errores | Porcentaje |
|--------------------------------|------------------|------------|
| Error en mi | 3 | 5.6 |
| Error en profesora | 18 | 33.3 |
| Error en bonita | 2 | 3.7 |
| Error en mi y profesora | 2 | 3.7 |
| Error en mi y es | 1 | 1.9 |
| Error en mi y bonita | 1 | 1.9 |
| Error en profesora y es | 4 | 7.4 |
| Error en profesora y bonita | 3 | 5.6 |
| Error en profesora, es, bonita | 2 | 3.7 |
| todas correctas | 18 | 33.3 |
| Total | 54 | 100.0 |

De un total de 54 niños que escribieron la oración, *mi profesora es bonita*, 18 (33.3%), escribieron con error(es) la palabra *profesora*; 4 (7.4%) escribieron con errores las palabras *profesora* y *es*; 3 (5.6%), escribieron con errores las palabras *profesora* y *bonita*; otros 2 (3.7%), escribieron con errores las palabras *profesora*, *es* y *bonita*; 2 (3.7%), escribieron con errores las palabras *mi* y *profesora*; 2 (3.7%), escribieron con error (es) la palabra *bonita*; 1 (1.9%), escribió con errores las palabras *mi* y *es*; 1 (1.9%), escribió con errores las palabras *mi* y *bonita*; mientras que 18 (33.3%), escribieron todas las palabras de manera correcta.



4.3. CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES. MUESTRAS UNO Y DOS.

A continuación se presenta una clasificación detallada de los errores cometidos por los estudiantes según los datos recogidos en las muestras uno y dos. La clasificación se ha realizado atendiendo a diferentes tipologías presentadas por los autores Bantas, (1980); Corder, (1981); Burt, Dulay y Krashen, (1982); Fernández, (1997); Frei, (1929); Stendahl, (1973); Vázquez ,(1999) y Santos gargallo, (1993).

En la presente investigación dada las características del cuestionario aplicado a los estudiantes el análisis de los errores se realizó a nivel de los fonemas, y no al nivel de los morfemas. El cuestionario no incluyó la realización de una composición escrita por tratarse ésta de una tarea más allá del nivel lingüístico correspondiente a los contenidos de español para el curso en el cual los estudiantes estaban matriculados. Debe mencionarse que los errores que a continuación se clasifican corresponden a la sección **C** del cuestionario. En esta sección a los estudiantes se les pidió escribir en español tres frases sencillas, de no más de seis palabras, que les fueron dictadas por la profesora correspondiente a cada curso. A diferencia de las otras secciones en las que los estudiantes tuvieron que seleccionar, emparejar o contestar falso o verdadero a preguntas en las que todas las palabras estaban escritas, bien fuera en español y/o en inglés, en esta sección, (C), a los estudiantes se les pidió escribir en español, hecho que hizo posible la aparición de aciertos y errores que permitieron conocer el nivel de conocimiento del español que los estudiantes tenían de acuerdo con la dificultad del dictado realizado.

El análisis se realiza con base en los errores producidos por los estudiantes porque a través de la comprensión de los mismos es posible entender mejor las dificultades que enfrentan los estudiantes angloparlantes jamaicanos aprendientes de español y las características particulares que definen la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua en este caso, la interferencia del inglés en el aprendizaje del español.

Para la clasificación de los errores se han tomado en cuenta los criterios lingüístico y etiológico por las óptimas posibilidades que brindan para el trabajo a nivel de los fonemas, nivel en el cual se centra la clasificación de errores en el presente trabajo, como quiera que el dictado se realizó con oraciones sencillas, de no más de seis palabras, como se mencionó anteriormente.

Los siguientes han ido los criterios utilizados para la clasificación de los errores atendiendo a los criterios lingüísticos y etiológicos:

Criterio Lingüístico:

- Se clasifica como error de adición aquellas palabras en las que el estudiante ha agregado uno o más fonemas que no pertenecen a la palabra que ha sido dictada.
- Se clasifica como error de omisión aquellas palabras en las que el estudiante ha omitido uno o más fonemas a la palabra que ha sido dictada.
- Se clasifica como error de falsa colocación aquellas palabras en las que el estudiante ha cambiado el orden de los fonemas presentes en la palabra que ha sido dictada.
- Se clasifica como error de falsa selección aquellas palabras en las que el estudiante ha elegido uno más fonema(s) que no corresponde(n) con la palabra que ha sido dictada.
- Se clasifica como error de confusión aquellas palabras en las que el estudiante confunde uno fonema que le es conocido con uno presentes en la palabra que ha sido dictada.

Criterio Etiológico:

- Se clasifica como error de interferencia fonética aquellas palabras en las que el estudiante comete un error por la interferencia de la lengua materna (L1), a nivel fonético. (interlingual).
- Se clasifica como error de interferencia ortográfica aquellas palabras en las que el estudiante comete un error por la interferencia de la lengua materna (L1), a nivel ortográfico. (interlingual).

Criterio Pedagógico:

- Se clasifican como errores fosilizados aquellos que aparecen en niveles de formación en los que se espera no ocurra un determinado error pues se supone ha sido superado. Los errores fosilizables son todos aquellos errores en los que se evidencia potencial de fosilización.

Cabe mencionar que hay palabras en las que los estudiantes han cometido errores que pueden ser clasificados como pertenecientes a más de un tipo de criterio y tipo error dentro de un criterio determinado. En tales casos se ha hecho la clasificación atendiendo a cada criterio y tipo de error, lo que explica la presencia de una misma palabra en más de una tabla.

Los resultados de la clasificación de los errores cometidos por los estudiantes según los datos recogidos en las muestras uno y dos son los siguientes:

I. MUESTRA UNO

4.3.1. Listado de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa en la muestra uno. Variable: el perro juega con la pelota.

Tabla 56 Listado de errores de la variable: el perro juega con la pelota

| Palabra correcta | Errores |
|-------------------------|---|
| PERRO | pedro, padra, padro, perow, poro, paro, podro, perdo, rero, raro, pero, naro, papre, pora, perdo, pello, parro |
| JUEGA | uega, waga, wago, huega, huaga, auaga, uwaga, lluega, euaga, uaga, eaga, ujea, ewaga, owaga, uyga, ueva, oaga, huge, hoaga, quaga |
| CON | co, un, com, come, pon |
| PELOTA | auato, penoto, pewata, paota, plelota, ota, perota, porada, piota, ploda, relota, gota, palata, delota |

Como puede apreciarse, los estudiantes de la profesora no nativa cometieron errores que señalan claramente la interferencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje, hecho que ya había sido señalado anteriormente en el apartado dedicado al análisis contrastivo de los sistemas fonéticos español e inglés. A continuación se explican con más detalles las características puntuales de los estos errores de acuerdo con su clasificación atendiendo a los criterios lingüístico y etiológico.

4.3.2. Clasificación de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa en la muestra uno. Variable: el perro juega con la pelota.

a) De acuerdo al criterio lingüístico³⁷

Tabla 57 Clasificación de errores de la variable: el perro juega con la pelota

| EL PERRO JUEGA | CON LA | PELOTA |
|---|-------------------------|------------------------|
| Tipo de error ³⁸ | Palabra correcta | Error (es) |
| Omisión | <i>Perro</i> | per_o |
| | <i>Juega</i> | _uega |
| | <i>Con</i> | co |
| | <i>Pelota</i> | _Ota |
| Adición, omisión y confusión | <i>Perro</i> | padra, per ow |
| | <i>Juega</i> | _Waga |
| Adición y confusión | <i>Con</i> | Come |
| Confusión y omisión | <i>Perro</i> | pa_ro, par_o |
| | <i>Juega</i> | _Uaga |
| | <i>Pelota</i> | pa_ota |
| Confusión | <i>Perro</i> | Parro |
| | <i>Juega</i> | Huega |
| Confusión y selección falsa | <i>Perro</i> | Padro |
| | <i>Juega</i> | Hoaga |
| | <i>Con</i> | pon, com |
| Selección falsa | <i>Perro</i> | perdo, pedro |
| | <i>Juega</i> | puega |
| | <i>Con</i> | pon, com, cun |
| | <i>Pelota</i> | peleta, relota, penoto |
| Selección falsa y omisión | <i>Juega</i> | _wega |
| | <i>Pelota</i> | pi_ota, p_loda |
| Colocación falsa | <i>Juega</i> | ujega, c_uega |
| | <i>Pelota</i> | pelata |
| Colocación y selección falsa; omisión, adición y confusión | <i>Juega</i> | _ewaga |

- *Perro/ per o*. Esto se entiende fácilmente si se tiene en cuenta que el fonema /rr/, no existe en inglés con las particularidades sonoras de su pronunciación redondeada en español lo que causa dificultades a los estudiantes angloparlantes aprendientes de español.

³⁷ Ver página anterior

³⁸ La clasificación se hace a nivel de los fonemas.

- *Juega/ uega*. Este error ilustra la dificultad que estudiantes angloparlantes aprendientes de español representan la combinación **ue**, que existe en español pero no en el inglés.
- *Perro/parro*. En este caso el error puede atribuirse a que una de las formas de pronunciación del grafema inglés [a] resulta muy cercana a la pronunciación del fonema español /e/.
- *Juega/hoaga*. La confusión en este caso se produce porque en inglés el fonema /h/ es aspirado por lo que puede sonar similar la pronunciación de la palabra inglesa house, y la española juega; el estudiante parece no tener en cuenta que en español la [h] no es un fonema, por lo cual no puede esperar que este grafema produzca el sonido que el pretende representar.
- *Perro/ perdo, pedro*. En estos errores es evidente que el estudiante trata de crear la ortografía alternativa para el fonema español /rr/ que no existe en inglés, por lo que suele sonar "extraño" a los estudiantes angloparlantes aprendientes de español.
- *Juega/ wega*. Aquí un ejemplo claro de la confusión que causa el fonema /w/, que existe en ambos idiomas, pero que en inglés en la combinación **wh** su pronunciación corresponde con la del fonema español /j/, así, el estudiante tiende a pensar que el grafema [w] puede ofrecerle el sonido que pretende representar.
- *Pelota/pi ota*. En este error el estudiante confunde la pronunciación del grafema inglés [e] con el fonema español /i/, que curiosamente en inglés corresponde a la pronunciación de la combinación **ai**. En otras palabras, el estudiante ha escrito la palabra pelota como le sonaría a él si la leyese como está escrita en español pero usando la fonética que le resulta familiar: la inglesa.

b) De acuerdo al criterio etiológico

Tabla 58 Clasificación de errores de la variable: el perro juega con la pelota

| EL PERRO JUEGA | CON LA | PELOTA |
|--------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| Tipo de error | Palabra correcta | Error (es) |
| Por interferencia fonética | <i>Perro</i> | [a] en lugar de /e/ <i>parro</i> |
| | <i>Juega</i> | [h] en lugar de /j/ <i>hueva</i> |
| | <i>Pelota</i> | [d] en lugar de /p/ <i>delota</i> |
| Por interferencia ortográfica | <i>Pelota</i> | <i>Perota</i> |

(*) Esta tabla resulta bastante clara por si misma respecto del porqué los estudiantes cometen los errores que aparecen listados en ella. La causa no es otra que una influencia muy fuerte de la fonética y gramática de lengua materna, el inglés, a las cuales el estudiante recurre en el intento de escribir palabras que corresponden a una fonética y gramática diferentes, las del español, idioma que el estudiante está en pleno proceso de asimilación.³⁹

4.3.3. Listado de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa en la muestra uno. Variable: mi padre se llama Pedro.

Tabla 59 Listados de errores de la variable: mi padre se llama Pedro

| Palabra correcta | Errores |
|-------------------------|--|
| MI | Me |
| PADRE | Pagre, padrea, padra, preda, parde, pader, predro, parda, paree, parre, padar, podic, pa |
| LLAMA | Yaha, yama, ama, mama, camma, maya, llma, ame |
| PEDRO | Petru, perdo, pedeo, pardro, pregro, padro, pero, pero, pedor, predo |

³⁹ Nota: cabe destacar que este comentario es aplicable a todas y cada una de las tablas que en lo sucesivo muestran la clasificación de erros atendiendo al criterio etiológico.

4.3.4. Clasificación de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa en la muestra uno. Variable: mi padre se llama Pedro.

a) De acuerdo al criterio lingüístico

Tabla 60 Clasificación de errores de la variable: Mi padre se llama Pedro

| MI | PADRE | SE LLAMA | PEDRO |
|-------------------------------------|-------|-------------------------|---------------------------------------|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Omisión | | <i>Padre</i> | pa__ |
| | | <i>Llama</i> | ll_ma, _ama |
| Adición | | <i>Padre</i> | Padrea |
| Confusión | | <i>Mi</i> | Me |
| | | <i>Padre</i> | Padra |
| | | <i>Llama</i> | <u>Y</u> ama |
| | | <i>Pedro</i> | <u>P</u> adro |
| Confusión y adición | | <i>Pedro</i> | <u>P</u> ardor |
| Confusión y omisión | | <i>Llama</i> | _A <u>m</u> e |
| Selección falsa | | <i>Padre</i> | Pagre |
| | | <i>Llama</i> | <u>M</u> ama |
| | | <i>Pedro</i> | pet <u>r</u> u, pegro, ped <u>e</u> o |
| Colocación falsa | | <i>Padre</i> | Pa <u>r</u> de |
| | | <i>Pedro</i> | pre <u>d</u> o, ped <u>o</u> r, perdo |
| Colocación falsa y confusión | | <i>Llama</i> | <u>M</u> aya |

- *Mi/ me*. Este error se produce por la cercanía que la pronunciación del fonema inglés /e/ tiene con la pronunciación del grafema español [i]. Recuérdese que el estudiante angloparlante está acostumbrado a esa pronunciación inglesa presente en frases como "call **me** back", ese 'me' tiene una pronunciación muy cercana, sino igual a la 'mi' en español.
- *Padre/ padra*. Este es un buen ejemplo de un error típico en estudiantes angloparlantes aprendientes de español y puede atribuirse a que una de las formas de pronunciación del grafema inglés [a] resulta muy cercana a la pronunciación del fonema español /e/.
- *Llama/ yama*. Este error puede atribuirse a la no existencia del fonema /ll/ en inglés. En inglés el grafema [ll] corresponde con la pronunciación del fonema /l/ por lo que el estudiante duda en utilizar el grafema [ll] para representar lo que ha escuchado. La confusión típica es reemplazar este fonema por el grafema /y/, como en este caso, lo que el error.

b) De acuerdo al criterio etiológico

Tabla 61 Clasificación de errores de la variable: Mi padre se llama Pedro

| MI | PADRE | SE LLAMA | PEDRO |
|--------------------------------------|--------------|-------------------------|------------------------------|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Por interferencia fonética | | <i>Padre</i> | [a] en lugar de /e/ en padra |
| | | <i>Llama</i> | [y] en lugar de /ll/ en yama |
| | | <i>Pedro</i> | [a] en lugar de /e/ en Padro |
| Por interferencia ortográfica | | <i>Padre</i> | pagre, parde |
| | | <i>Llama</i> | Mama |
| | | <i>Pedro</i> | Pegro |

(*) Comentario similar al realizado para el criterio etiológico en la tabla 58.

4.3.5. Listado de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa en la muestra uno. Variable: mi profesora es bonita

Tabla 62 Listado de errores de la variable: Mi profesora es bonita

| Palabra correcta | Errores |
|-------------------------|---|
| PROFESORA | profesor, perfesora, professora, pefosora, profistha, presserfora, prosora, pofesora, poffe |
| ES | si, en, el, is |
| BONITA | boneta, benita, ponita, buneta,bonieta, bounita |

4.3.6. Clasificación de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa en la muestra uno. Variable: mi profesora es bonita

a) De acuerdo al criterio lingüístico

Tabla 63 Clasificación de errores de la variable: Mi profesora es bonita

| MI | PROFESORA | ES | BONITA |
|------------------------------------|-----------|-------------------------|---|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Omisión | | <i>Profesora</i> | profesor_, pro_sora, p_ofesora , p_offe__ , |
| Adición | | <i>Profesora</i> | Professora |
| | | <i>Bonita</i> | boni <u>e</u> ta, bou <u>n</u> ita |
| Confusión | | <i>Bonita</i> | Bon <u>e</u> ta |
| | | <i>Es</i> | Is |
| Selección falsa | | <i>Bonita</i> | ben <u>i</u> ta, pon <u>i</u> ta |
| | | <i>Es</i> | <u>i</u> s, en <u>e</u> , e <u>l</u> |
| Selección falsa y confusión | | <i>Bonita</i> | <u>B</u> un <u>e</u> ta |
| | | <i>Es</i> | <u>S</u> i |
| Colocación falsa | | <i>Profesora</i> | perfesora, p <u>r</u> efesora |
| Colocación falsa y omisión | | <i>Profesora</i> | p <u>r</u> efesora |
| Colocación falsa y adición | | <i>Profesora</i> | <u>P</u> resser <u>f</u> ora |

- *Es/is*. La confusión del estudiante en este error se produce por la proximidad en la pronunciación del grafema inglés [e] con el fonema español /i/. En otras palabras, el estudiante ha escrito la palabra 'es' cómo le sonaría a él si la leyese como está escrita, esto es en español, pero usando la fonética que le resulta familiar: la inglesa.
- *Bonita/boneta*. Este en un ejemplo más del caso inmediatamente anterior
- *Bonita/bounita*. Este error muestra la tendencia a diptongar vocales puras, en este caso el fonema español /o/ es escrito como la combinación **ou**. Cabe destacar que esta tendencia es bastante extendida entre los estudiantes angloparlantes aprendientes de español, tal cual se señalaba en el apartado dedicado al análisis contrastivo del inglés y el español.
- *Profesora/professora*. En este error el estudiante escribe la palabra española con la ortografía propia de la palabra en inglés. El estudiante recurre a la ortografía de su lengua materna para escribir una palabra en el idioma que está aprendiendo, resulta evidente la interferencia de la lengua materna como causa del error.

b) De acuerdo al criterio etiológico

Tabla 64 Clasificación de errores de la variable: Mi profesora es bonita

| MI | PROFESORA | ES | BONITA |
|--------------------------------------|------------------|-----------------------------------|--|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Por interferencia fonética | | <i>Es</i> | Is |
| Por interferencia ortográfica | | <i>Profesora</i> <i>Bonita</i> | proffesora, professora boñita, benita, boneta |

(*) Comentario similar al realizado para el criterio etiológico en la tabla 58.

A continuación se presentan los datos correspondientes a los errores cometidos por los estudiantes de la profesora nativa en las dos muestras. Se incluye a su vez la clasificación de errores atendiendo a los criterios lingüístico y etiológico tal y cual se ha presentado anteriormente para la profesora no nativa.

Resulta muy dicente el observar como los estudiantes de la profesora nativa cometen ciertos errores iguales a los cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa.

4.3.7. Listado de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora nativa en la muestra uno. Variable: el perro juega con la pelota.

Tabla 65 Listado de errores de la variable: el perro juega con la pelota

| Palabra correcta | Errores |
|-------------------------|---|
| PERRO | pedro, pero, paro, pardo, peddro, perre, |
| JUEGA | waga, guega, guaga, wega,, auca, jaga, prega, raga, egga, wehgo puego, waca, euera, guerga, cuga, cuaga, vega, kiega, junja, puega, rega, paga, |
| CON | como, co, come |
| PELOTA | pallota, pelta, lepota, petota,, perota, beloto, |

4.3.8. Clasificación de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora nativa en la muestra uno. Variable: el perro juega con la pelota.

a) De acuerdo al criterio lingüístico

Tabla 66 Clasificación de errores de la variable: el perro juega con la pelota

| EL PERRO JUEGA | CON LA | PELOTA |
|------------------------------------|-------------------------|--------------------------------|
| Tipo de error | Palabra correcta | Error (es) |
| Omisión | <i>Perro</i> | per_o |
| | <i>Con</i> | co |
| | <i>Pelota</i> | pel_ta |
| Confusión | <i>Pelota</i> | belota, perota |
| | <i>Juega</i> | hueva |
| Omisión y confusión | <i>Juega</i> | _uaga, wega, waga |
| Adición y confusión | <i>Pelota</i> | pallota |
| | <i>Con</i> | come |
| Selección falsa | <i>Perro</i> | pedro, perre |
| | <i>Juega</i> | guega, puega |
| | <i>Pelota</i> | belota, perota, petota, peloto |
| Selección falsa y confusión | <i>Con</i> | Como |
| | <i>Juega</i> | whaga |
| Selección falsa y adición | <i>Perro</i> | peddro, peldro |
| Selección falsa y omisión | <i>Juega</i> | cu_ga, vega, _ega |
| Colocación falsa | <i>Pelota</i> | Lepota |

- *Perro/* per o. Esto se entiende fácilmente si se tiene en cuenta que el fonema /rr/, no existe en inglés con las particularidades sonoras de su pronunciación redondeada en español lo que causa dificultades a los estudiantes angloparlantes aprendientes de español.
- *Juega/* huega. La confusión en este caso se produce porque en inglés el fonema /h/ es aspirado por lo que puede sonar similar la pronunciación de la palabra inglesa house, y la española juega; el estudiante parece no tener en cuenta que en español la [h] no es un fonema, por lo cual no puede esperar que este grafema produzca el sonido que el pretende representar.
- *Juega/* uaga, wega, waga. . Aquí un ejemplo claro de la confusión que causa el fonema /w/. que existe en ambos idiomas, pero que en inglés en la combinación **wh** su pronunciación corresponde con la del fonema español /j/, así, el estudiante

tiende a pensar que el grafema [w] puede ofrecerle el sonido que pretende representar. También existe una confusión entre el fonema /e/ español y el fonema /a/ inglés, en algunas palabras inglesas este fonema suena como /e/.

- *Pelota/ belota*. En este error el estudiante evidencia la confusión del fonema inglés /b/ con el fonema español /p/. La causa del error puede ser el hecho que el fonema español /p/ es menos explosivo que el inglés, por lo que el estudiante no lo reconoce como tal.
- *Juega/ whaga*. Este error muestra como una ortografía que podría parecer lejana de la correcta, es utilizada por el estudiante como resultado de confundir el fonema español /j/ con la combinación inglesa **wh**, la pronunciación de ambos es similar lo que facilita el error.
- *Perro/ peddro, peldro*. En estos errores resulta evidente como los estudiantes procuran crear una ortografía que les permita escribir un fonema /rr/ que les resulta 'extraño' toda vez que este existe en inglés. Los errores en su ortografía, están muy cercanos al modo como algunos angloparlantes pronuncian el fonema español /rr/.
- *Pelota/lepota*. Este es un error interesante, el estudiante confunde consistentemente los fonemas españoles /p/ y /l/.

b) De acuerdo al criterio etiológico

Tabla 67 Clasificación de errores de la variable: el perro juega con la pelota

| EL PERRO JUEGA | CON LA | PELOTA |
|--------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------|
| Tipo de error | Palabra correcta | Error (es) |
| Por interferencia fonética | <i>Juega</i> | [h] en lugar de /j/ en <u>h</u> uega |
| Por interferencia ortográfica | <i>Perro</i> | Pero |
| | <i>Perro</i> | Pedro |
| | <i>Pelota</i> | Pelta |
| | <i>Pelota</i> | Petota |

(*) Comentario similar al realizado para el criterio etiológico en la tabla 58.

4.3.9. Listado de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora nativa en la muestra uno. Variable: mi padre se llama Pedro

Tabla 68 Listado de errores de la variable: Mi padre se llama Pedro

| Palabra correcta | Errores |
|------------------|--|
| MI | Me |
| PADRE | Paldre, padle, parde, padero, parde, pado, padi, paddrea, palder, pato, padra, paral, pare |
| LLAMA | Yama, yma, ama, lama, yana, hama, gama, game, guama, |
| PEDRO | Perdro, petoro, nedro, perro, predro, padro, |

4.3.10. Clasificación de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora nativa en la muestra uno. Variable: mi padre se llama Pedro

a) De acuerdo al criterio lingüístico

Tabla 69 Clasificación de errores de la variable: Mi padre se llama Pedro

| MI | PADRE | SE | LLAMA | PEDRO |
|------------------------------------|-------|-------------------------|-------|--------------------------------|
| Tipo de error | | Palabra correcta | | Error (es) |
| Omisión | | <i>Padre</i> | | pa_re |
| | | <i>Llama</i> | | _Ama |
| Adición | | <i>Padre</i> | | pa <u>l</u> dre |
| | | <i>Pedro</i> | | Pe <u>r</u> dro |
| Adición y omisión | | <i>Pedro</i> | | Pe <u>r</u> _ro |
| Confusión | | <i>Mi</i> | | me_ |
| | | <i>Padre</i> | | pe <u>d</u> re, pa <u>d</u> ra |
| | | <i>Llama</i> | | y <u>a</u> ma, g <u>a</u> ma |
| Confusión y adición | | <i>Llama</i> | | g <u>u</u> ama, g <u>r</u> ama |
| Selección falsa | | <i>Padre</i> | | pe <u>d</u> re |
| | | <i>Llama</i> | | c <u>a</u> ma |
| | | <i>Pedro</i> | | Pe <u>r</u> ro |
| Selección falsa y omisión | | <i>Padre</i> | | pa <u>d</u> _i |
| Selección falsa y confusión | | <i>Llama</i> | | g <u>a</u> me |
| Colocación falsa | | <i>Padre</i> | | pa <u>d</u> er |

- *Mi/ me*. Este error se produce por la cercanía que la pronunciación del fonema inglés /e/ tiene con la pronunciación del grafema español [i]. Recuérdese que el estudiante angloparlante está acostumbrado a esa pronunciación inglesa presente en frases como “call **me** back”, ese ‘me’ tiene una pronunciación muy cercana, sino igual a la ‘mi’ en español.
- *Pedro/ per ro*. En este error resulta evidente como los estudiantes procuran crear una ortografía que les permita escribir un fonema /rr/ que les resulta “extraño” toda vez que este existe en inglés. Los errores en su ortografía, están muy cercanos al modo como algunos angloparlantes pronuncian el fonema español /rr/.

b) De acuerdo al criterio etiológico

Tabla 70 Clasificación de errores de la variable: Mi padre se llama Pedro

| MI | PADRE | SE LLAMA | PEDRO |
|--------------------------------------|--------------|-------------------------|------------------------------|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Por interferencia fonética | | <i>Mi</i> | [e] en lugar de /i/ en me |
| | | <i>Llama</i> | [y] en lugar de /ll/ en yama |
| | | <i>Padre</i> | [a] en lugar de /e/ en padra |
| Por interferencia ortográfica | | <i>Padre</i> | Pader |
| | | <i>Llama</i> | Cama |
| | | <i>Pedro</i> | Perro |

(*) Comentario similar al realizado para el criterio etiológico en la tabla 58.

4.3.11. Listado de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora nativa en la muestra uno. Variable: mi profesora es bonita

Tabla 71 Listado de errores de la variable: Mi profesora es bonita

| Palabra correcta | Errores |
|------------------|---|
| PROFESORA | proffessora, proffesora, prophessora, profesor, profesora, professoro, profeser, prefossora |
| ES | Is |
| BONITA | Boneta |

4.3.12. Clasificación de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora nativa en la muestra uno. Variable: mi profesora es bonita

a) De acuerdo al criterio lingüístico

Tabla 72 Clasificación de errores de la variable: Mi profesora es bonita

| MI | PROFESORA | ES | BONITA |
|-----------------------------------|-----------|-------------------------|---|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Omisión | | <i>Profesora</i> | profesor_ |
| Adición | | <i>Profesora</i> | proff <u>e</u> ssora, proff <u>e</u> sora, prop <u>h</u> essora |
| Selección falsa | | <i>Profesora</i> | P <u>r</u> efesora |
| | | <i>Es</i> | <u>I</u> s |
| Confusión | | <i>Es</i> | <u>I</u> s |
| | | <i>Bonita</i> | Bon <u>e</u> ta |
| Selección falsa y adición | | <i>Profesora</i> | prop <u>h</u> essora, profes <u>o</u> ro |
| Colocación falsa y omisión | | <i>Profesora</i> | prof <u>o</u> ser_ |
| Colocación falsa y adición | | <i>Profesora</i> | P <u>r</u> ef <u>o</u> ssora |

- *Profesora/* proffessora, prophessora. En este error el estudiante recurre a la ortografía de su lengua materna para intentar acertar al escribir una palabra que ha aprendido en español. La cercanía en la escritura le lleva a cometer el error. Resulta interesante que escriba la combinación inglesa **ph** cuya pronunciación equivale a la del fonema español /f/.

- *Es/is*. La confusión del estudiante en este error se produce por la proximidad en la pronunciación del grafema inglés /e/ con el fonema español /i/. En otras palabras, el estudiante ha escrito la palabra 'es' como le sonaría a él si la leyese como está escrita, esto es en español, pero usando la fonética que le resulta familiar: la inglesa.

b) De acuerdo al criterio etiológico

Tabla 73 Clasificación de errores de la variable: Mi profesora es bonita

| MI | PROFESORA | ES | BONITA |
|--------------------------------------|------------------|-------------------------|---|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Por interferencia fonética | | <i>Es</i> | [i] en lugar de /e/ is |
| | | <i>Bonita</i> | [e] en lugar de /i/ bonita |
| Por interferencia ortográfica | | <i>profesora</i> | proffesora, proffesora, professora, prophessora |

(*) Comentario similar al realizado para el criterio etiológico en la tabla 58.

II. MUESTRA DOS

4.3.13. Listado de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa en la muestra dos. Variable: el perro juega con la pelota

Tabla 74 Listado de errores de la variable: el perro juega con la pelota

| Palabra correcta | Errores |
|-------------------------|--|
| PERRO | pedro, padro, perow, poro, paro, podro, perdo, raro, pero, naro, papre, pora, perdo, pello, parro |
| JUEGA | uega, waga, wago, huega, huaga, auaga, uwaga, lluega, euaga, uaga, eaga, ujega, ewaga, owaga, uyga, ueva, oaga, huge, hoaga, quaga |
| CON | Pon |
| PELOTA | polata, proata, pillota, colota |

4.3.14. Clasificación de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa en la muestra dos. Variable: el perro juega con la pelota

a) De acuerdo al criterio lingüístico

Tabla 75 Clasificación de errores de la variable: el perro juega con la pelota

| EL PERRO JUEGA | CON LA | PELOTA |
|--|-------------------------|--------------------------|
| Tipo de error | Palabra correcta | Error (es) |
| Omisión | <i>Perro</i> | per_o |
| | <i>Juega</i> | _uega |
| Omisión y adición | <i>Perro</i> | per_ow |
| | <i>Juega</i> | _eaga |
| Adición y confusión | <i>Perro</i> | <u>Padro</u> |
| | <i>Pelota</i> | p_roata, p <u>illota</u> |
| Adición, omisión y confusión | <i>Juega</i> | <u>Auaga</u> |
| Confusión y omisión | <i>Perro</i> | par o |
| | <i>Juega</i> | _U <u>aga</u> |
| Confusión | <i>Perro</i> | Parro |
| | <i>Juega</i> | <u>Huega</u> |
| Selección falsa | <i>Perro</i> | pedro, per <u>do</u> |
| | <i>Juega</i> | <u>Lluega</u> |
| | <i>Con</i> | <u>Pon</u> |
| | <i>Pelota</i> | <u>Colota</u> |
| Confusión y selección falsa | <i>Juega</i> | <u>Owaga</u> |
| | <i>Con</i> | <u>Pon</u> |
| Selección falsa y omisión | <i>Perro</i> | por o |
| Colocación falsa | <i>Juega</i> | <u>Ujega</u> |
| | <i>Pelota</i> | Polata |
| Colocación falsa, omisión y adición | <i>Juega</i> | <u>Euaga</u> |

- *Perro/ per o*. Esto se entiende fácilmente si se tiene en cuenta que el fonema /rr/, no existe en inglés con las particularidades sonoras de su pronunciación redondeada en español lo que causa dificultades a los estudiantes angloparlantes aprendientes de español.
- *Perro/per ow*. Este error resulta de la tendencia que tienen algunos angloparlantes aprendientes de español a crear diptongos en las vocales puras situadas al final de una palabra.

- *Juega/ lluega*. Este error es atribuible a la no existencia del fonema /ll/ en inglés. Es evidente que el estudiante no está familiarizado con su uso.
- *Juega/ owaga*. Este error es un ejemplo más de los problemas causados por una combinación del español que no existe en inglés: **ue** El estudiante usa el grafema [o] como si fuera el fonema inglés /o/ que puede tener en algunos casos una pronunciación cercana al fonema español /u/. Así mismo, escribe el grafema [a] como si fuera el fonema inglés /a/ cuya pronunciación a veces resulta similar al fonema español /e/.

b) De acuerdo al criterio etiológico

Tabla 76 Clasificación de errores de la variable: el perro juega con la pelota

| EL PERRO JUEGA | CON LA | PELOTA |
|--------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------|
| Tipo de error | Palabra correcta | Error (es) |
| Por interferencia fonética | <i>Juega</i> | [h] en lugar de /j/ en <u>h</u> uega |
| Por interferencia ortográfica | <i>Perro</i> | pero, perdo |
| | <i>Con</i> | pon |

(*) Comentario similar al realizado para el criterio etiológico en la tabla 58.

- *Perro/pero*. Este error presenta de modo claro el esfuerzo que el estudiante hace por crear una ortografía que represente un fonema inexistente en inglés como es /rr/. El resultado es una ortografía que semeja la manera como algunos angloparlantes pronuncian el fonema español /rr/. Este error resulta típicamente característico del acento de muchos angloparlantes aprendientes de español.
- *Juega/ huega*. La confusión en este caso se produce porque en inglés el fonema /h/ es aspirado por lo que puede sonar similar la pronunciación de la palabra inglesa house, y la española juega; el estudiante parece no tener en cuenta que en español la [h] no es un fonema, por lo cual no puede esperar que este grafema produzca el sonido que el pretende representar.

4.3.15. Listado de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa en la muestra dos. Variable: mi padre se llama Pedro.

Tabla 77 Listado de errores de la variable: Mi padre se llama Pedro

| Palabra correcta | Errores |
|------------------|--|
| MI | Me, ma, |
| PADRE | Pagre, podic, madre, padr, padle, prade, padero, padrea, pa, padra |
| LLAMA | yama, ama, mama, gama, camma, maya, lama, llima, ame |
| PEDRO | perdro, predro, pedeo, pardro, pregro, padro, pero, perra, perro, petoro, petru, pegro |

4.3.16. Clasificación de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa, en muestra dos. Variable: mi padre se llama Pedro.

a) De acuerdo al criterio lingüístico

Tabla 78 Clasificación de errores de la variable: Mi padre se llama Pedro

| MI | PADRE | SE LLAMA | PEDRO |
|-------------------------------------|-------|-------------------------|-------------------|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Omisión | | <i>Padre</i> | pa__ |
| | | <i>Llama</i> | ll_ma, _ama |
| Adición | | <i>Padre</i> | Padrea |
| Confusión | | <i>Mi</i> | Me |
| | | <i>Padre</i> | Padra |
| | | <i>Llama</i> | Yama |
| | | <i>Pedro</i> | Padro |
| Confusión y omisión | | <i>Llama</i> | _Ame |
| Selección falsa | | <i>Mi</i> | Ma |
| | | <i>Padre</i> | Pagre |
| | | <i>Llama</i> | mama, cama |
| | | <i>Pedro</i> | petru, pegro |
| Colocación falsa | | <i>Padre</i> | Parde |
| | | <i>Pedro</i> | predo, pedor |
| Colocación falsa y confusión | | <i>Llama</i> | Maya |

- *Mi/ me*. Este error se produce por la cercanía que la pronunciación del fonema inglés /e/ tiene con la pronunciación del grafema español [i]. Recuérdese que el estudiante

angloparlante está acostumbrado a esa pronunciación inglesa presente en frases como “call **me** back”, ese ‘me’ tiene una pronunciación muy cercana, sino igual a la ‘mi’ en español.

- *Padre/ padra*. En este error, el estudiante escribe el grafema [a] como si fuera el fonema inglés /a/ cuya pronunciación a veces resulta similar al fonema español /e/.

b) De acuerdo al criterio etiológico

Tabla 79 Clasificación de errores de la variable: Mi padre se llama Pedro

| MI | PADRE | SE LLAMA | PEDRO |
|--------------------------------------|-------|--|--|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Por interferencia fonética | | <i>Padre</i> <i>Llama</i> <i>Pedro</i> | [a] en lugar de /e/ en padra [y] en lugar de /ll/ en yama [a] en lugar de /e/ en Padro |
| Por interferencia ortográfica | | <i>Padre</i> <i>Llama</i> <i>Pedro</i> | pagre, parde Mama Pegro |

(*) Comentario similar al realizado para el criterio etiológico en la tabla 58.

4.3.17. Listado de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa en la muestra dos. Variable: mi profesora es bonita

Tabla 80 Listado de errores de la variable: Mi profesora es bonita

| Palabra correcta | Errores |
|------------------|--|
| PROFESORA | Proffesora, Prefe, professora, presora, proffessor, profesora, profestora, profesor, profecocora, pofesora, preffesora, perfesora, prosesora, prefossora |
| ES | Is |
| BONITA | boni, onita, bonite, boneta, bonito, ponita, donita, bonith |

4.3.18. Clasificación de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa en muestra dos. Variable: mi profesora es bonita.

a) De acuerdo al criterio lingüístico

Tabla 601 Clasificación de errores de la variable: Mi profesora es bonita

| MI | PROFESORA | ES | BONITA |
|-------------------------------------|-----------|-------------------------|---|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Omisión | | <i>Profesora</i> | profesor , p_ofesora |
| | | <i>Bonita</i> | _onita, boni__ |
| Adición | | <i>Profesora</i> | professora, proffesora, profestora |
| Selección falsa | | <i>Profesora</i> | profecocorar, prefesora |
| | | <i>Es</i> | is |
| | | <i>Bonita</i> | bonito, ponita, donita, bonith, ponita, |
| Selección falsa y omisión | | <i>Profesora</i> | prefe , pre_sora |
| Selección falsa y adición | | <i>Profesora</i> | preffesora, profecocora |
| Selección y colocación falsa | | <i>Profesora</i> | perfesora, proserora |
| Colocación falsa y adición | | <i>Profesora</i> | prefossora |
| Confusión | | <i>Bonita</i> | bonite, boneta, donita |

- *Profesora/* profesor. Los estudiantes en este error tratan de usar la misma ortografía con la que se representa la misma palabra en su lengua materna, el inglés, con el detalle que en inglés se escribe con doble 's'.
- *Profesora/* professora. En este error el estudiante recurre a la ortografía de su lengua materna para intentar acertar al escribir una palabra que ha aprendido en español. La cercanía en la escritura le lleva a cometer el error.

b) De acuerdo al criterio etiológico

Tabla 612 Clasificación de errores de la variable: Mi profesora es bonita

| MI | PROFESORA | ES | BONITA |
|--------------------------------------|-----------|-------------------------|----------------------------|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Por interferencia fonética | | <i>Es</i> | [i] en lugar de /e/ is |
| | | <i>Bonita</i> | [e] en lugar de /i/ boneta |
| | | <i>Bonita</i> | [e] en lugar de /a/ bonite |
| | | <i>Bonita</i> | [d] en lugar de /b/ donita |
| Por interferencia ortográfica | | <i>Profesora</i> | proffesora, professora |
| | | <i>Bonita</i> | bonta, ponita, donita |

(*) Comentario similar al realizado para el criterio etiológico en la tabla 58.

4.3.19. Listado de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora nativa en la muestra dos. Variable: el perro juega con la pelota.

Tabla 83 Listado de errores de la variable: el perro juega con la pelota

| Palabra correcta | Errores |
|------------------|---|
| PERRO | Peldro, pedro, padro, pero, paro, parro, pedrro, perdro, pardo, peddro, perra, pedr, |
| JUEGA | Cuega, waga, guega, guaga, wega, guenga, auca, eauga, jaga, puega, prega, raga, egga, wehgo puego, huegra, waca, euera, guerga, cuga, cuaga, vega, kiega, junja, puega, rega, paga, huega,uaga, |
| CON | Un, co, gon, col |
| PELOTA | Pelod, palara, pueblo, gegola, petoto, balaga, gota, vigota, peroga, pellota, pelta, delota, peloto, |

4.3.20. Clasificación de los errores cometidos por los estudiantes de la Profesora nativa. en la muestra dos. Variable: el perro juega con la pelota.

a) De acuerdo al criterio lingüístico

Tabla 84 Clasificación de errores de la variable: el perro juega con la pelota

| EL PERRO JUEGA | CON LA | PELOTA |
|---|-------------------------|--------------------------------|
| Tipo de error | Palabra correcta | Error (es) |
| Omisión | <i>Perro</i> | per_o |
| | <i>Con</i> | co_ |
| | <i>Pelota</i> | pel_ta |
| Adición | <i>Perro</i> | pedrro, perdro |
| | <i>Pelota</i> | pellota |
| Adición y confusión | <i>Juega</i> | huegra |
| Confusión | <i>Perro</i> | parro |
| Confusión y omisión | <i>Juega</i> | _uaga, j_aga |
| Selección falsa | <i>Perro</i> | perra, peldro, pedro, pedro |
| | <i>Juega</i> | guega, c_uega, p_uega |
| | <i>Con</i> | gon, col |
| | <i>Pelota</i> | petoto, delota, peloto, pedota |
| Selección falsa y confusión | <i>Perro</i> | parro, padro |
| | <i>Juega</i> | guaga |
| Selección falsa y adición | <i>Juega</i> | guenga |
| Selección falsa y omisión | <i>Perro</i> | pedr_ |
| | <i>Juega</i> | _wega |
| | <i>Con</i> | _un |
| Selección falsa, confusión y omisión | <i>Juega</i> | _waga |

- *Perro*/per o. Este error presenta de modo claro el esfuerzo que el estudiante hace por crear una ortografía que represente un fonema inexistente en inglés como es /rr/. El resultado es una ortografía que semeja la manera como algunos angloparlantes pronuncian el fonema español /rr/. Este error resulta típicamente característico del acento de muchos angloparlantes aprendientes de español.
- *Perro*/pedrro, perdro. Caso similar al anterior.
- *Juega*/uaga, En este error, el estudiante escribe el grafema [a] como si fuera el fonema inglés /a/ cuya pronunciación a veces resulta similar al fonema español /e/.

- *Juega/ wega* Este error muestra como una ortografía que podría parecer lejana de la correcta, es utilizada por el estudiante como resultado de confundir el fonema español /j/ con la combinación inglesa **wh**, la pronunciación de ambos es similar lo que facilita el error.

b) De acuerdo al criterio etiológico

Tabla 85 Clasificación de errores de la variable: el perro juega con la pelota

| EL PERRO JUEGA | CON LA | PELOTA |
|---|---|--|
| Tipo de error | Palabra correcta | Error (es) |
| Por interferencia fonética | <i>Perro</i> <i>Juega</i> | [a] en lugar de /e/ en parro [h] en lugar de /j/ en huega |
| Por interferencia ortográfica | <i>Perro</i> <i>Con</i> <i>Pelota</i> | pedro, pedro, pero, perdro, gon, col pellota, pedota |
| Por interferencia fonética y ortográfica | <i>Juega</i> | <u>Huegra</u> |

(*) Comentario similar al realizado para el criterio etiológico en la tabla 58.

4.3.21. Listado de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora nativa en la muestra dos. Variable: mi padre se llama Pedro.

Tabla 8662 Listado de errores de la variable: Mi padre se llama Pedro

| Palabra correcta | Errores |
|------------------|---|
| MI | Me |
| PADRE | Padr, padle, parde, padero, parde, prade |
| LLAMA | Yama, yma, ama, lama, yana, hama, gama, game, guama |
| PEDRO | Perdro, petoro, nedro, perro, predro, padro |

4.3.22. Clasificación de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora nativa en la muestra dos. Variable: mi padre se llama Pedro

a) De acuerdo al criterio lingüístico

Tabla 87 Clasificación de errores de la variable: Mi padre se llama Pedro

| MI | PADRE | SE LLAMA | PEDRO |
|-----------------------------------|-------|-------------------------|-------------------------|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Omisión | | <i>Padre</i> | padr_ |
| | | <i>Llama</i> | ama, _lama |
| | | <i>Pedro</i> | Pe_ro |
| Adición | | <i>Pedro</i> | Perdro, Pre_dro |
| Confusión | | <i>Mi</i> | Me_ |
| | | <i>Llama</i> | yama, gama |
| | | <i>Pedro</i> | Pa_dro |
| Selección falsa | | <i>Padre</i> | Padle |
| | | <i>Llama</i> | Ha_ma |
| | | <i>Pedro</i> | Pe_rra, Pe_rro, Pe_toro |
| Colocación falsa | | <i>Padre</i> | Pa_rde, pa_rde |
| | | <i>Llama</i> | Ma_ya |
| Colocación falsa y adición | | <i>Padre</i> | Pa_dero |

- *Llama/ yama, gama.* Estos errores pueden atribuirse a la no existencia del fonema /l/ en inglés. En inglés el grafema [ll] corresponde con la pronunciación del fonema /l/ por lo que el estudiante duda en utilizar el grafema [ll] para representar lo que ha escuchado. La confusión típica es reemplazar este fonema por el grafema [y] o [g], como en este caso, lo que los errores.
- *Pedro/ perro.* Este error presenta de modo claro el esfuerzo que el estudiante hace por crear una ortografía que represente un fonema inexistente en inglés como es /rr/. El resultado es una ortografía que semeja la manera como algunos angloparlantes pronuncian el fonema español /rr/. Este error resulta típicamente característico del acento de muchos angloparlantes aprendientes de español.

b) De acuerdo al criterio etiológico

Tabla 88 Clasificación de errores de la variable: Mi padre se llama Pedro

| MI | PADRE | SE LLAMA | PEDRO |
|--------------------------------------|--------------|-------------------------|-------------------------------|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Por interferencia fonética | | <i>Mi</i> | [e] en lugar de /i/ en mi |
| | | <i>Llama</i> | [y] en lugar de /ll/ en llama |
| | | <i>Pedro</i> | [a] en lugar de /e/ en Pedro |
| Por interferencia ortográfica | | <i>Padre</i> | Parde |
| | | <i>Llama</i> | Lama, gama |
| | | <i>Pedro</i> | Perdro, Predro |

(*) Comentario similar al realizado para el criterio etiológico en la tabla 58.

4.3.23. Listado de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora nativa en la muestra dos. Variable: mi profesora es bonita

Tabla 63 Listado de errores de la variable: Mi profesora es bonita

| Palabra correcta | Errores |
|-------------------------|---|
| PROFESORA | Professora, profesor, proffeser, proffesora, profesola, proffssora, pasora, profsora, presserfora, porffessorora, prossefor |
| ES | Is, el |
| BONITA | Boneta, bonta, binta, onito, boneita, bonnete |

4.3.24. Clasificación de los errores cometidos por los estudiantes de la profesora nativa en muestra dos. Variable: mi profesora es bonita

a) De acuerdo al criterio lingüístico

Tabla 64 Clasificación de errores de la variable: Mi profesora es bonita

| MI | PROFESORA | ES | BONITA |
|---|-----------|-------------------------|---------------------------|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Omisión | | <i>Profesora</i> | prof_sora, profesor_ |
| | | <i>Bonita</i> | bon_ta |
| Adición | | <i>Profesora</i> | Professora |
| | | <i>Bonita</i> | Boneita |
| Adición y omisión | | <i>Profesora</i> | Proff_sora |
| Confusión | | <i>Es</i> | I_s |
| | | <i>Bonita</i> | Boneta |
| Selección falsa | | <i>Es</i> | is, e_l |
| Adición, colocación y adición falsa | | <i>Profesora</i> | Presserfora |
| Selección falsa, adición y omisión | | <i>Profesora</i> | Proffeser |
| Colocación falsa, adición y omisión | | <i>Profesora</i> | prossefor_ |
| Colocación falsa y adición | | <i>Profesora</i> | porffessorora, prefoссора |
| Colocación falsa y omisión | | <i>Bonita</i> | b_inta |
| Selección falsa, confusión y adición | | <i>Bonita</i> | Bonnete |

- *Profesora/* profesor. Los estudiantes en este error tratan de usar la misma ortografía con la que se representa la misma palabra en su lengua materna, el inglés, con el detalle que en inglés se escribe con doble 's'.
- *Profesora/* professora. En este error el estudiante recurre a la ortografía de su lengua materna para intentar acertar al escribir una palabra que ha aprendido en español. La cercanía en la escritura le lleva a cometer el error.
- *Es/is*. La confusión del estudiante en este error se produce por la proximidad en la pronunciación del grafema inglés /e/ con el fonema español /i/. En otras palabras, el estudiante ha escrito la palabra 'es' como le sonaría a él si la leyese como está escrita, esto es en español, pero usando la fonética que le resulta familiar: la inglesa.

b) De acuerdo al criterio etiológico

Tabla 65 Clasificación de errores de la variable: Mi profesora es bonita

| MI | PROFESORA | ES | BONITA |
|--------------------------------------|------------------|-------------------------|--|
| Tipo de error | | Palabra correcta | Error (es) |
| Por interferencia fonética | | <i>Es</i> | [i] en lugar de /e/ is |
| | | <i>Bonita</i> | [e] en lugar de /i/ boneta |
| Por interferencia ortográfica | | <i>Profesora</i> | Professora, proffessora, profsora, profesor, |
| | | <i>Es</i> | El |
| | | <i>Bonita</i> | Bonta, binta, boneita |

(*) Comentario similar al realizado para el criterio etiológico en la tabla 58.

4.4. FOSILIZACIÓN DE ALGUNOS DE LOS ERRORES

Las tablas 92, 93 y 94 presentan los errores cometidos por los estudiantes de la profesora hablante nativa de español (L1) y la profesora hablante no nativa de español (L2), en la muestra I y que se han repetido en la muestra II, hecho que evidencia la tendencia de los estudiantes a la fosilización de dichos errores. En la columna *profesoras* se muestra en qué grupo de estudiantes (profesoras L1 y L2), fueron encontrados los errores con tendencia a la fosilización.

Como puede observarse con facilidad en las tablas que se presentan a continuación, los estudiantes de una y otra profesora cometieron errores similares en determinadas palabras lo que resulta una evidencia firme de un elemento común que afecta el rendimiento y resultado de los estudiantes independientemente de la profesora. Es importante mencionar que los dictados fueron realizado por cada profesora a sus estudiantes. Así, los estudiantes de la profesora nativa escucharon una pronunciación correcta del español, mientras que los estudiantes de la profesora no nativa escucharon la pronunciación del español con algunas de las características de pronunciación propias de un angloparlante que ha aprendido español y lo habla con acento inglés. Muy a pesar de estas diferencias en la pronunciación de las profesoras, los errores cometidos por los estudiantes de una y otra son similares e incluso iguales en ciertos casos.

Este hecho deja de manifiesto que el elemento común a todos los estudiantes que participaron en la prueba, esto es el inglés como lengua materna, genera un nivel de interferencia muy alto, visible no solo en los errores cometidos por los estudiantes en cada una de las muestras, sino también, en los errores con tendencia a la fosilización, recogidos en las tablas que se presentan a continuación.

Tabla 66 Fossilización de algunos errores: variable: el perro juega con la pelota

| EL PERRO | JUEGA | CON | LA | PELOTA | | |
|-----------------|------------------|-------------------|-----------|-------------------|----|----|
| Palabra | Muestra I | Muestra II | | | | |
| | | Profesoras | | Profesoras | | |
| Perro | Pedro | L2 | L1 | pedro | L2 | L1 |
| | Perow | L2 | | perow | L2 | |
| | Paro | L2 | L1 | Paro | L2 | L1 |
| | Poro | L2 | | Poro | L2 | |
| | Pero | L2 | L1 | pero | L2 | L1 |
| | Peddro | L2 | L1 | peddro | | L1 |
| Juega | Uega | L2 | | uega | L2 | |
| | Waga | L2 | L1 | waga | L2 | |
| | Huega | L2 | | huega | L2 | L1 |
| | Uwaga | L2 | | uwaga | L2 | |
| | Ujega | L2 | | ujega | L2 | |
| Con | Pon | L2 | | pon | L2 | |
| | Co | L2 | L1 | co | | L1 |
| | Un | L2 | | un | | L1 |
| Pelota | Delota | L2 | | Delota | | L1 |

Tabla 67 Fossilización de algunos errores: variable: mi padre se llama Pedro

| MI | PADRE | SE | LLAMA | PEDRO | | |
|----------------|------------------|-------------------|--------------|-------------------|----|----|
| Palabra | Muestra I | Muestra II | | | | |
| | | Profesoras | | Profesoras | | |
| Mi | Me | L2 | L1 | Me | L2 | L1 |
| | Padre | | | Pagre | L2 | |
| Llama | Padrea | L2 | | Padrea | L2 | |
| | Padra | L2 | L1 | Padra | L2 | |
| | Padle | | L1 | Padle | L2 | L1 |
| | Yama | L2 | L1 | Yama | L2 | L1 |
| | Gama | | L1 | Gama | L2 | L1 |
| Pedro | Hama | | L1 | Hama | | L1 |
| | Maya | L2 | | maya | L2 | |
| | Ama | L2 | L1 | Ama | L2 | L1 |
| | Petru | L2 | | Petru | L2 | |
| | Padro | L2 | L1 | Padro | L2 | L1 |
| | Perdro | | L1 | Perdro | | L1 |
| | Pardro | L2 | | Pardro | L2 | |
| | Perro | | L1 | Perro | L2 | L1 |

Tabla 68 Fossilización de algunos errores: variable: mi profesora es bonita

| MI | PROFESORA | ES | BONITA |
|----------------|------------------|-------------------|---------------------|
| Palabra | Muestra I | | Muestra II |
| | | Profesoras | Profesoras |
| Profesora | Prefesora | L1 | Prefesora L2 |
| | Profesor | L2 L1 | Profesor L2 L1 |
| | Proffesora | L1 | Proffesora L2 L1 |
| | Perfesora | L2 | Perfesora L2 |
| Es | Is | L2 L1 | Is L1 |
| | El | L2 | El L1 |
| Bonita | boneta | L2 L1 | Boneta L1 |
| | ponita | L2 | Ponita L2 |

4.5. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS

Tabla 69 Comparación de la variable: el perro juega con la pelota, por profesoras

| EL PERRO JUEGA CON LA PELOTA | Datos M 1⁴⁰ Nº de estudiantes profesora L2 y porcentaje de errores | Datos M 1 Porcentaje de errores estudiantes profesora L1 | Datos M 2⁴¹ Porcentaje de errores estudiantes profesora L2 | Datos M 2 Porcentaje de errores estudiantes profesora L1 |
|---|--|---|--|---|
| PALABRA(S) | | | | |
| Sin respuesta | 2(4.4%) | 4(6.6%) | 2(5.3%) | 1(1.9%) |
| Perro | 1(2.2%) | 0 | 2(5.3%) | 1(1.9%) |
| Juega | 3(6.7%) | 1(1.6%) | 5(13.2%) | 13(24.1%) |
| Con | 0 | 0 | 1(2.6%) | 1(1.9%) |
| Pelota | 0 | 1(1.6%) | 0 | 0 |
| Perro y juega | 6(13.3%) | 0 | 16(42.1%) | 0 |
| Perro y con | 0 | 2(3.3%) | 0 | 0 |
| Juega y con | 1(2.2%) | 1(1.6%) | 0 | 4(7.4%) |
| Juega y pelota | 0 | 1(1.6%) | 0 | 5(9.3%) |
| Con y pelota | 0 | 1(1.6%) | 0 | 1(1.9%) |
| Perro, juega, con | 7(15.6%) | 1(1.6%) | 1(2.6%) | 2(3.7%) |
| Perro, con, pelota | 1(2.2%) | 0 | 0 | 0 |
| Juega, con, pelota | 0 | 33(54.1%) | 1(2.6%) | 11(20.4%) |
| Perro, juega, pelota | 3(6.7%) | 0 | 4(10.5%) | 2(3.7%) |
| Todas incorrectas | 21(46.7%) | 15(24.6%) | 6(15.8%) | 11(20.4%) |
| Todas correctas | 0 | 1(1.6%) | 0 | 2(3.7%) |
| Total | 45(100%) | 61(100%) | 38(100%) | 54(100%) |

A continuación se presentan los datos correspondientes a la sumatoria de errores cometidos por los estudiantes de las dos profesoras en cada una de las palabras incluidas en las tres frases que les fueron dictadas. Los datos recogen información de las muestras uno y dos.

⁴⁰ M 1 = Muestra uno.

⁴¹ M 2 = Muestra dos.

Tabla 70 Sumatoria de errores palabra por palabra, profesora nativa y no nativa: el perro juega con la pelota.

| Errores en | El perro juega con la pelota | | con la pelota | | total |
|------------|------------------------------|--------|---------------|--------|------------|
| | Muestra 1 | | Muestra 2 | | |
| profesoras | No nativa | nativa | No nativa | nativa | |
| Perro | 39 | 18 | 25 | 30 | 112 |
| Juega | 93 | 22 | 33 | 48 | 196 |
| Con | 12 | 24 | 9 | 29 | 74 |
| Pelota | 24 | 48 | 11 | 28 | 111 |

De acuerdo con los datos de la tabla 96, la palabra 'juega' fue la que ofreció más problemas a los estudiantes con un total de 196 errores. Los estudiantes de la profesora no nativa cometieron 126 en esta palabra, un número más elevado que los cometidos por los estudiantes de la profesora nativa.

Prueba Chi-Cuadrado de independencia de variables *Profesora. Variable: el perro juega con la pelota. Dato 1

Tabla 71 Prueba Chi-Cuadrado, variable: el perro juega con la pelota. D.1⁴²

| | Valor | Grados de Libertad | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|--------------------|-----------------------|
| Prueba de Chi- Cuadrado | 56.028 ^a | 14 | .000 |
| Tasa de Riesgo | 74.683 | 14 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 2.972 | 1 | .085 |
| N de casos Válidos | 106 | | |

a. 26 celdas (86.7%) tienen valores menores a 5. El mínimo esperado es .42.

Se realizó una prueba de Chi- cuadrado (Chi-Square) para la variable *el perro juega con la pelota*, correspondiente al dato I que contiene los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa del español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa del español en la prueba de dictado (sección C del cuestionario). De acuerdo a los resultados de la prueba **Chi- cuadrado**, hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español, dado que la ($P = .000 < .05$). De

⁴² D.1 = Datos número uno.

acuerdo a los resultados de la prueba **Tasa de Riesgo**, hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español, dado que la ($P = .000 < .05$).

Prueba Chi- Cuadrado de independencia de variables *Profesora. Variable: el perro juega con la pelota. Dato 2

Tabla 72 Prueba Chi-Cuadrado, variable : el perro juega con la pelota. D.II

| | Valor | Grados de Libertad | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|--------------------|-----------------------|
| Prueba de Chi- Cuadrado | 41.499 ^a | 12 | .000 |
| Tasa de Riesgo | 52.645 | 12 | .000 |
| Asociación lineal por lineal | 5.243 | 1 | .022 |
| N de casos Válidos | 92 | | |

a. 26 celdas (73.1%) tienen valores menores a 5. El mínimo esperado es .41.

Se realizó una prueba de Chi- cuadrado (Chi-Square) para la variable *el perro juega con la pelota*, correspondiente el dato II que contiene los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español en la prueba de dictado (sección C del cuestionario). De acuerdo a los resultados de la prueba **Chi- cuadrado**, hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español, dado que la ($P = .000 < .05$). De acuerdo a los resultados de la prueba **Tasa de Riesgo**, hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español, dado que la ($P = .000 < .05$).

Tabla 73 Comparación de la variable: mi padre se llama Pedro, por profesoras

| | Datos M 1 | Datos M 1 | Datos M 2 | Datos M 2 |
|----------------------------|--|--|--|--|
| MI PADRE SE LLAMA PEDRO | Porcentaje de errores estudiantes profesora L2 | Porcentaje de errores estudiantes profesora L1 | Porcentaje de errores estudiantes profesora L2 | Porcentaje de errores estudiantes profesora L1 |
| PALABRA(S) | | | | |
| Sin respuesta | 2(4.4%) | 3(4.9%) | 1(2.6%) | 1(1.9%) |
| Mi | 0 | 0 | 0 | 2(3.7%) |
| Padre | 2(4.4%) | 2(3.3%) | 2(5.3%) | 1(1.9%) |
| Llama | 8(17.8%) | 6(9.8%) | 10(26.3%) | 7(13.0%) |
| Pedro | 0 | 1(1.6%) | 0 | 2(3.7%) |
| Mi y padre | 1(2.2%) | 0 | 0 | 0 |
| Mi y llama | 3(6.7%) | 1(1.6%) | 0 | 4(7.4%) |
| Mi y Pedro | 0 | 1(1.6%) | 0 | 0 |
| Padre y llama | 3(6.7%) | 0 | 2(5.3%) | 1(1.9%) |
| Llama y Pedro | 2(4.4%) | 6(9.8%) | 4(10.5%) | 4(7.4%) |
| Padre y Pedro | 0 | 3(4.9%) | 0 | 2(3.7%) |
| Mi, padre, llama | 2(4.4%) | 1(1.6%) | 0 | 1(1.9%) |
| Mi, llama, Pedro | 3(6.7%) | 1(1.6%) | 0 | 1(1.9%) |
| Padre, llama, Pedro | 6(13.3%) | 17(27.9%) | 2(5.3%) | 5(9.3%) |
| Todas incorrectas | 7(15.6%) | 6(9.8%) | 4(10.5%) | 1(1.9%) |
| Todas correctas | 6(13.3%) | 13(21.3%) | 13(34.2%) | 22(40.7%) |
| Total | 45(100%) | 61(100%) | 38(100%) | 54(100%) |

Tabla 74 Sumatoria de errores palabra por palabra, profesora nativa y no nativa: mi padre se llama Pedro.

| Errores en | mi | padre | se | llama | Pedro |
|------------|-----------|--------|-----------|--------|------------|
| | Muestra 1 | | Muestra 2 | | |
| profesoras | No nativa | nativa | No nativa | nativa | Total |
| Mi | 16 | 10 | 4 | 9 | 39 |
| Padre | 21 | 28 | 11 | 10 | 70 |
| Llama | 32 | 32 | 18 | 20 | 102 |
| Pedro | 18 | 35 | 10 | 15 | 78 |

De acuerdo con los datos de la tabla 100, la palabra 'llama' fue la que ofreció más problemas a los estudiantes con un total de 102 errores. El total de errores cometidos por estudiantes de la profesora nativa (52) fue más alto los cometidos por los estudiantes de la profesora no nativa.

Prueba Chi-Cuadrado de independencia de variables *Profesora. Variable: mi padre se llama Pedro. Dato 1

Tabla 75 Prueba Chi-Cuadrado, variable: mi padre se llama Pedro. D.I

| | Valor | Grados de Libertad | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|--------------------|-----------------------|
| Prueba de Chi-Cuadrado | 19.771 ^a | 14 | .138 |
| Tasa de Riesgo | 23.266 | 14 | .056 |
| Asociación lineal por lineal | 2.064 | 1 | .151 |
| N de casos Válidos | 106 | | |

a. 22 celdas (73.3%) tienen valores menores a 5. El mínimo esperado es .42.

Se realizó una prueba de Chi- cuadrado (Chi-Square) para la variable *mi padre se llama Pedro*, correspondiente al dato I que contiene los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español en la prueba de dictado (sección C del cuestionario). De acuerdo a los resultados de la prueba **Chi- Cuadrado**, no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español, dado que la ($P = .138 > .05$). De acuerdo a los resultados de la prueba **Tasa de Riesgo**, no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español, dado que la ($P = .056 > .05$).

Prueba Chi-Cuadrado de independencia de variables *Profesora. Variable: mi padre se llama Pedro. Dato 2

Tabla 76 Prueba Chi-Cuadrado, variable : mi padre se llama Pedro. D.II

| | Valor | Grados de Libertad | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|--------------------|-----------------------|
| Prueba de Chi-Cuadrado | 16.307 ^a | 13 | .233 |
| Tasa de Riesgo | 20.647 | 13 | .080 |
| Asociación lineal por lineal | .275 | 1 | .600 |
| N de casos Válidos | 92 | | |

a. 24 celdas (85.7%) tienen valores menores a 5. El mínimo esperado es .41.

Se realizó una prueba de chi- cuadrado (Chi-Square) para la variable *mi padre se llama Pedro*, correspondiente al dato II que contiene los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español en la prueba de dictado (sección C del cuestionario). De acuerdo a los resultados de la prueba **Chi- Cuadrado**, no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español, dado que la ($P = .233 > .05$). De acuerdo a los resultados de la prueba **Tasa de Riesgo**, no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español, dado que la ($P = .080 > .05$).

Tabla 77 Comparación de la variable: mi profesora es bonita, por profesoras

| MI PROFESORA ES BONITA | Datos M 1 Porcentaje de errores estudiantes profesora L2 | Datos M 1 Porcentaje de errores estudiantes profesora L1 | Datos M 2 Porcentaje de errores estudiantes profesora L2 | Datos M 2 Porcentaje de errores estudiantes profesora L1 |
|-------------------------------|---|---|---|---|
| PALABRA(S) | | | | |
| Sin respuesta | 3(6.7%) | 2(3.3%) | 1(2.6%) | 0 |
| Mi | 4(8.9%) | 0 | 0 | 3(5.6%) |
| Profesora | 16(35.6%) | 22(36.1%) | 17(44.7%) | 18(33.3%) |
| Es | 0 | 2(3.3%) | 0 | 0 |
| Bonita | 1(2.2%) | 0 | 1(2.6%) | 2(3.7%) |
| Mi y profesora | 5(11.1%) | 5(8.2%) | 1(2.6%) | 2(3.7%) |
| Mi y es | 0 | 0 | 0 | 1(1.9%) |
| Profesora y es | 3(6.7%) | 3(4.9%) | 1(2.6%) | 4(7.4%) |
| Profesora y bonita | 0 | 0 | 4(10.5%) | 3(5.6%) |
| Mi y bonita | 0 | 0 | 0 | 1(1.9%) |
| Es y bonita | 0 | 2(3.3%) | 0 | 0 |
| Mi, profesora, es | 1(2.2%) | 0 | 0 | 0 |
| Mi, profesora, bonita | 1(2.2%) | 0 | 1(2.6%) | 0 |
| Profesora, es, bonita | 3(6.7%) | 3(4.9%) | 1(2.6%) | 2(3.7%) |
| Todas incorrectas | 4(8.9%) | 4(6.6%) | 1(2.6%) | 0 |
| Todas correctas | 4(8.9%) | 18(29.5%) | 10(26.3%) | 18(33.3%) |
| Total | 45(100%) | 61(100%) | 38(100%) | 54(100%) |

Tabla 78 Sumatoria de errores palabra por palabra, profesora nativa y no nativa: mi profesora es bonita.

| Errores en | mi profesora | | es bonita | | total |
|-------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------|
| | Muestra 1 | | Muestra 2 | | |
| profesoras | No nativa | nativa | No nativa | nativa | |
| Mi | 15 | 9 | 2 | 7 | 33 |
| Profesora | 43 | 37 | 36 | 30 | 146 |
| Es | 11 | 14 | 3 | 7 | 35 |
| Bonita | 9 | 9 | 8 | 8 | 34 |

De acuerdo con los datos de la tabla 104, la palabra 'profesora' ofreció las mayores dificultades a los estudiantes y generó un total de 146 errores. El total de errores cometidos por estudiantes de la profesora no nativa (79) fue más alto los cometidos por los estudiantes de la profesora nativa.

Prueba Chi-Cuadrado de independencia de variables *Profesora. Variable: mi profesora es bonita. Dato 1

Tabla 79 Prueba Chi-Cuadrado, variable : mi profesora es bonita. D.I

| | Valor | Grados de Libertad | Asymp. Sig.(2-sided) |
|------------------------------|---------------------|--------------------|----------------------|
| Prueba de Chi-Cuadrado | 19.076 ^a | 12 | .087 |
| Tasa de Riesgo | 23.614 | 12 | .023 |
| Asociación lineal por lineal | 3.076 | 1 | .079 |
| N de casos Válidos | 106 | | |

a. 21 celdas (80.8%) tienen valores menores a 5. El mínimo esperado es .42.

Se realizó una prueba de Chi- cuadrado (Chi-Square) para la variable *mi profesora es bonita*, correspondiente al dato I que contiene los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español en la prueba de dictado (sección C del cuestionario). De acuerdo a los resultados de la prueba **Chi- Cuadrado**, no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español, dado que la ($P = .087 > .05$). De acuerdo a los resultados de la prueba **Tasa de Riesgo**, hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español, dado que la ($P = .023 < .05$).

Prueba Chi-Cuadrado de independencia de variables *Profesora. Variable: mi profesora es bonita. Dato 2

Tabla 80 Prueba Chi-Cuadrado , variable : mi profesora es bonita. D. II

| | Valor | Grados de Libertad | Asymp. Sig.(2-sided) |
|------------------------------|---------------------|--------------------|----------------------|
| Prueba de Chi- Cuadrado | 10.801 ^a | 12 | .546 |
| Tasa de Riesgo | 13.730 | 12 | .318 |
| Asociación lineal por lineal | .232 | 1 | .630 |
| N de casos Válidos | 92 | | |

a. 22 celdas (84.6%) tienen valores menores a 5. El mínimo esperado es .41.

Se realizó una prueba de Chi- cuadrado (Chi-Square) para la variable *mi profesora es bonita*, correspondiente al dato II que contiene los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español en la prueba de dictado (sección C del cuestionario). De acuerdo a los resultados de la prueba **Chi- Cuadrado**, no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español, dado que la ($P = .546 > .05$). De acuerdo a los resultados de la prueba **Tasa de Riesgo**, no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español, dado que la ($P = .318 > .05$).

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Entre los principales objetivos de la presente investigación estaban el describir a través del análisis de errores cuáles eran las mayores dificultades que enfrentaban los aprendientes angloparlantes jamaicanos en el aprendizaje del español, interesaba, identificar y analizar qué tipo de errores eran más comunes entre los estudiantes de la profesora hablante nativa del español y los estudiantes de la profesora no nativa, del mismo modo, identificar los errores que tendían a fosilizarse con más facilidad en los aprendientes angloparlantes jamaicanos del español y finalmente determinar el grado de correlación, si existía, entre el hecho que el profesor(a) de español fuese o no hablante nativo del español y los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

La revisión de literatura necesaria para adelantar esta investigación cubrió áreas tan importantes como las Teorías del Aprendizajes, la Lingüística Aplicada Análisis Contrastivo, Análisis de Errores, Lingüística Aplicada, al igual que el Estudio Fonológico, Descriptivo y Contrastivo del inglés y el español, elementos que establecieron un marco teórico sólido para abordar la investigación.

Para la recolección de los datos se diseñó un Cuestionario que luego fue aplicado a niños pertenecientes a dos escuelas primarias en Mandeville Jamaica. Se tomaron dos muestras. En la primera muestra participaron 106 niños y en la segunda participaron 92 niños.

La motivación y preocupación principal de la investigadora era poder entender el fenómeno estudiado a fin de estar en condiciones de aportar claridad al análisis del mismo y de

ser posible realizar recomendaciones que permitieran enriquecer el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Jamaica.

En este capítulo se presentan las principales conclusiones y recomendaciones a las que se ha podido llegar después de la realización de la investigación.

5.1. CONCLUSIONES

En lo que tiene que ver con la hipótesis que planteaba que los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa del español serían mejores que los resultados de los estudiantes de la profesora no nativa, los datos muestran que los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa fueron mejores que los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa en la primera muestra en las variables: saludo formal, saludo informal, escucha, vocabulario general, conocimiento de los números hasta el 10 y conocimiento de los colores. (Ver cuadros de correlación 5,6).

En la segunda muestra los resultados de los estudiantes de la profesora hablante nativa fueron mejores que los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa en las variables: saludo formal, conocimiento de los números hasta el 10, conocimiento de los colores y vocabulario general. Por lo anterior se puede afirmar que si hubo una correlación estadísticamente significativa entre las profesoras y los resultados de los estudiantes en las áreas anteriormente mencionadas. (Ver cuadro de correlación 10).

Para la hipótesis que planteaba que habría una diferencia significativa en los resultados obtenidos por las niñas y los niños en el aprendizaje del español como L2, los datos señalan que efectivamente hubo correlación estadísticamente significativa entre el sexo de los estudiantes y los resultados obtenidos, esto es, los resultados de las niñas tendieron a ser superiores a los de los niños. (Ver cuadros de correlación 5, 6 y 10).

No obstante, es importante recordar que en la población seleccionada para esta investigación, los cursos de la profesora nativa tuvieron mayoría de niñas lo cual hace difícil la interpretación del resultado en términos de cuál es el factor determinante en ese resultado, ¿el sexo del estudiante o el hecho de tener profesora nativa?.

Por otro lado, esta hipótesis no pudo ser testada en la presente investigación desde la perspectiva de que las niñas y los niños tengan mayor o menor afinidad con un profesor(a) del mismo sexo o del sexo opuesto, y este factor afecte el nivel de aprendizaje de una L2, dado que en el presente estudio se trabajó solo con profesoras, lo que equivale a decir que las niñas tuvieron profesor del mismo sexo, mientras que los niños tuvieron profesor del sexo contrario.

Para poder probar la inferencia de la relación sexo del estudiante/sexo del profesor, habría sido necesario incluir en el estudio profesores de español o cursos enseñados por profesores, con lo cual se habría tenido niños y niñas enseñados por profesores de su mismo sexo y del sexo opuesto.

Respecto de la hipótesis que planteaba que los estudiantes de la profesora hablante nativa del español cometerían menos errores en escucha y escritura (dictado), que los estudiantes de la profesora no nativa, los datos reflejados en las tablas 95, 99 y 103 y las tablas 97, 98, 101, 102, 105 y 106 correspondientes a la Prueba Chi-cuadro (Chi-Square), muestran que hubo una diferencia estadísticamente significativa en los resultados de la variable *el perro juega con la pelota* en los datos de la primera y segunda muestra. (Ver tablas 97 y 98). Del mismo modo hubo una diferencia estadísticamente significativa en los resultados correspondientes a la variable *mi profesora es bonita* en los datos de la primera muestra aplicada la prueba Chi-Cuadrado referida a la Tasa de Riesgo. (Ver tabla 105).

Los cuadros 101, 102, 105 y 106, (Ver prueba Chi-Cuadrado), muestran que no hubo una diferencia estadísticamente significativa en los resultados obtenidos por los estudiantes de la profesora hablante nativa de español y los resultados de los estudiantes de la profesora hablante no nativa de español en las variables: *mi padre se llama Pedro* en los datos de la primera y segunda muestra; *mi profesora es bonita* (prueba Chi-Cuadrado) en los datos de la primera muestra y *mi profesora es bonita* en los datos de la segunda muestra.

El análisis de los errores cometidos por los estudiantes de las profesoras hablante nativa de español (L1) y hablante no nativa de español (L2) y la clasificación que de dichos errores se realizó atendiendo a los criterios lingüísticos y etiológicos, (Ver tablas 56 - 91), muestran la importancia insoslayable de la interferencia de la L1 en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2 a los estudiantes angloparlantes jamaicanos. La magnitud de esta influencia puede verse claramente en el hecho que los estudiantes de una y otra profesora cometieron los mismo errores, a pesar de la diferencia significativa que representa el hecho que una profesora sea hablante nativa de español y la otra sea hablante no nativa del español.

El análisis de los errores cometidos por los estudiantes permite señalar además la presencia indiscriminada de errores fosilizados en los resultados de los estudiantes de ambas profesoras. (Ver tablas 92, 93 y 94). Una vez más, la fuerza de la interferencia de la L1, disminuye la diferencia en los resultados de los estudiantes de las profesoras L1 y L2 toda vez que ambos grupos de estudiantes están bajo la influencia de la L1 común a todos ellos: el inglés.

5.2. RECOMENDACIONES

Tras la realización de la investigación y dados los resultados obtenidos, es posible realizar las siguientes recomendaciones:

Una mirada a las tablas de correlación permite notar que los estudiantes de la profesora nativa tendieron a tener un rendimiento comparativamente superior a los de los estudiantes de la profesora no nativa en la mayoría de las áreas de aprendizaje testadas en esta investigación. Con base en esos resultados cabe recomendar la vinculación de más profesores nativos a la enseñanza del español en Jamaica, al mismo tiempo que se recomienda proveer adecuada capacitación a los profesores angloparlantes nativos vinculados a la enseñanza de español en la isla.

Dado el nivel de interferencia que la L1 tiene en el proceso de aprendizaje de una L2, y dadas las particularidades del panorama lingüístico jamaicano caracterizado por la presencia yuxtapuesta del inglés y el patois, resulta necesaria la realización de investigaciones que indaguen sobre la inferencia del patois como L1 en la enseñanza del español como L2.

A la luz de los resultados obtenidos por los estudiantes de las profesoras L1 y L2, queda claro que la fosilización de errores es un fenómeno común a ambos grupos de estudiantes. Futuros estudios pueden ser realizados para conocer mejor esta realidad y hacer propuestas metodológicas que puedan minimizar sino erradicar la presencia de errores fosilizados en los aprendientes angloparlantes de español en Jamaica.

Una de las hipótesis iniciales de esta investigación procuraba indagar la inferencia de la relación género del profesor/genero de los estudiantes, en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2 a aprendientes angloparlantes jamaicanos. Como se comentó en las conclusiones de esta investigación, no fue posible dar respuesta a esta hipótesis. Futuras investigaciones podrían abordar el estudio de este importante tema.

6. ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y CUADROS

6.1. INDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1 Lingüística Aplicada, (Santos Gargallo, 1993)..... | 24 |
| Tabla 2 comparación de los fonemas vocálicos del español y el inglés. | 41 |
| Tabla 3 Sumatoria de las consonantes desde el punto de articulación en los dos idiomas | 45 |
| Tabla 4 Sumatoria de las consonantes en español y en inglés de acuerdo al modo de articulación | 47 |
| Tabla 5 Intervención de las cuerdas vocales en español e inglés..... | 48 |
| Tabla 6 Fonemas consonánticos del español | 49 |
| Tabla 7 Fonemas consonánticos del inglés..... | 50 |
| Tabla 8 Centros y total de estudiantes | 99 |
| Tabla 9 Distribución de la edad | 100 |
| Tabla 10 Distribución del sexo | 100 |
| Tabla 11 Distribución de escolaridad..... | 101 |
| Tabla 12 Distribución de estudiantes por profesora y sexo | 102 |
| Tabla 13 Contacto con la lengua española..... | 104 |
| Tabla 14 Grado de contacto con el español fuera de clase y sexo de los estudiantes, muestra general uno | 107 |
| Tabla 15 Grado de contacto con el español fuera de clase y sexo de los estudiantes, profesora no nativa | 108 |
| Tabla 16 Grado de contacto con el español fuera de clase y sexo de los estudiantes, muestra uno general profesora nativa..... | 108 |
| Tabla 17 Centros y total de estudiantes | 110 |
| Tabla 18 Distribución de la edad | 110 |
| Tabla 19 Distribución del sexo | 111 |
| Tabla 20 Distribución de escolaridad..... | 112 |
| Tabla 21 Distribución de estudiantes por profesora y sexo | 113 |
| Tabla 22 Contacto con la lengua española..... | 115 |
| Tabla 23 Grado de contacto con el español fuera de clase y sexo de los estudiantes, muestra general dos | 118 |
| Tabla 24 Grado de contacto con el español fuera de clase y sexo de los estudiantes, profesora no nativa | 119 |
| Tabla 25 Grado de contacto con el español fuera de clase y sexo de los estudiantes, profesora nativa ... | 120 |
| Tabla 26 Saludos formales muestra general uno,..... | 133 |
| Tabla 27 Saludos informales muestra uno, general | 133 |
| Tabla 28 Saludos formales, estudiantes profesora no nativa | 134 |
| Tabla 29 Saludos informales, estudiantes profesora no nativa | 134 |
| Tabla 30 Saludos formales, estudiantes profesora nativa | 135 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 31 Saludos formales, estudiantes profesora nativa | 136 |
| Tabla 32 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota | 148 |
| Tabla 33 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro | 149 |
| Tabla 34 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita | 151 |
| Tabla 35 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota | 153 |
| Tabla 36 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro | 154 |
| Tabla 37 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita | 156 |
| Tabla 38 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota | 158 |
| Tabla 39 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro | 159 |
| Tabla 40 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita | 161 |
| Tabla 41 Saludos formales muestra general dos | 163 |
| Tabla 42 Saludos informales muestra general dos | 164 |
| Tabla 43 Saludos formales, estudiantes profesora no nativa | 165 |
| Tabla 44 Saludos informales, estudiantes profesora no nativa | 165 |
| Tabla 45 Saludos formales, estudiantes profesora nativa | 166 |
| Tabla 46 Saludos informales, estudiantes profesora nativa | 166 |
| Tabla 47 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota | 174 |
| Tabla 48 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro | 175 |
| Tabla 49 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita | 177 |
| Tabla 50 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota | 179 |
| Tabla 51 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro | 180 |
| Tabla 52 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita | 181 |
| Tabla 53 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota | 183 |
| Tabla 54 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro | 184 |
| Tabla 55 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita | 186 |
| Tabla 56 Listado de errores de la variable: el perro juega con la pelota | 190 |
| Tabla 57 Clasificación de errores de la variable: el perro juega con la pelota | 191 |
| Tabla 58 Clasificación de errores de la variable: el perro juega con la pelota | 193 |
| Tabla 59 Listados de errores de la variable: mi padre se llama Pedro | 193 |
| Tabla 601 Clasificación de errores de la variable: Mi profesora es bonita | 209 |
| Tabla 612 Clasificación de errores de la variable: Mi profesora es bonita | 210 |
| Tabla 8662 Listado de errores de la variable: Mi padre se llama Pedro | 212 |
| Tabla 63 Listado de errores de la variable: Mi profesora es bonita | 214 |
| Tabla 64 Clasificación de errores de la variable: Mi profesora es bonita | 215 |
| Tabla 65 Clasificación de errores de la variable: Mi profesora es bonita | 216 |
| Tabla 66 Fossilización de algunos errores: variable: el perro juega con la pelota | 218 |
| Tabla 67 Fossilización de algunos errores: variable: mi padre se llama Pedro | 218 |
| Tabla 68 Fossilización de algunos errores: variable: mi profesora es bonita | 219 |
| Tabla 69 Comparación de la variable: el perro juega con la pelota, por profesoras | 220 |
| Tabla 70 Sumatoria de errores palabra por palabra, profesora nativa y no nativa: el perro juega con la pelota | 221 |
| Tabla 71 Prueba Chi-Cuadrado, variable: el perro juega con la pelota. D.I | 221 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 72 Prueba Chi-Cuadrado, variable : el perro juega con la pelota. D.II..... | 222 |
| Tabla 73 Comparación de la variable: mi padre se llama Pedro, por profesoras..... | 223 |
| Tabla 74 Sumatoria de errores palabra por palabra, profesora nativa y no nativa: mi padre se llama Pedro. | 223 |
| Tabla 75 Prueba Chi-Cuadrado, variable: mi padre se llama Pedro. D.I..... | 224 |
| Tabla 76 Prueba Chi-Cuadrado, variable : mi padre se llama Pedro. D.II..... | 225 |
| Tabla 77 Comparación de la variable: mi profesora es bonita, por profesoras..... | 226 |
| Tabla 78 Sumatoria de errores palabra por palabra, profesora nativa y no nativa: mi profesora es bonita. | 226 |
| Tabla 79 Prueba Chi-Cuadrado, variable : mi profesora es bonita. D.I..... | 227 |
| Tabla 80 Prueba Chi-Cuadrado , variable : mi profesora es bonita. D. II..... | 228 |

6.2. ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 Centros | 99 |
| Gráfico 2 Edades | 100 |
| Gráfico 3 Sexo | 101 |
| Gráfico 4 Grados | 102 |
| Gráfico 5 Profesores..... | 103 |
| Gráfico 6 Sexo de los estudiantes de la profesora no nativa..... | 103 |
| Gráfico 7 Sexo de los estudiantes de la profesora nativa | 104 |
| Gráfico 8 ¿Has visitado algún país de habla hispana? | 105 |
| Gráfico 9 ¿Alguna persona de tu familia habla español? | 106 |
| Gráfico 10 ¿Tú ves algún programa de televisión en español? | 106 |
| Gráfico 11 Centros | 110 |
| Gráfico 12 Edades | 111 |
| Gráfico 13 Sexo | 112 |
| Gráfico 14 Grados | 113 |
| Gráfico 15 Profesoras..... | 114 |
| Gráfico 16 Sexo de los estudiantes de la profesora no nativa..... | 114 |
| Gráfico 17 Sexo de los estudiantes de la profesora nativa | 115 |
| Gráfico 18 ¿Has visitado algún país de habla hispana? | 116 |
| Gráfico 19 ¿Alguna persona de tu familia habla español? | 117 |
| Gráfico 20 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota..... | 149 |
| Gráfico 21 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro | 150 |
| Gráfico 22 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita..... | 152 |
| Gráfico 23 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota..... | 154 |
| Gráfico 24 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro | 155 |
| Gráfico 25 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita..... | 157 |
| Gráfico 26 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota..... | 159 |
| Gráfico 27 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro | 160 |
| Gráfico 28 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita..... | 162 |
| Gráfico 29 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota | 175 |
| Gráfico 30 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro | 176 |
| Gráfico 31 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita..... | 178 |
| Gráfico 32 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota..... | 180 |
| Gráfico 33 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro | 181 |
| Gráfico 34 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita..... | 182 |
| Gráfico 35 Interpretación de la variable: el perro juega con la pelota..... | 184 |
| Gráfico 36 Interpretación de la variable: mi padre se llama Pedro | 185 |
| Gráfico 37 Interpretación de la variable: mi profesora es bonita..... | 186 |

6.3. ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1 Análisis factorial de saludos formales e informales | 137 |
| Cuadro 2 Análisis factorial de saludos formales e informales | 138 |
| Cuadro 3 Análisis de confiabilidad de saludos formales e informales..... | 140 |
| Cuadro 4 Análisis de confiabilidad de saludos formales..... | 140 |
| Cuadro 5 Análisis de correlación..... | 146 |
| Cuadro 6 Análisis de correlación (Continuación) | 147 |
| Cuadro 7 Análisis factorial de saludos formales e informales de la segunda muestra..... | 167 |
| Cuadro 8 Análisis de fiabilidad de saludos formales e informales de la segunda muestra | 169 |
| Cuadro 9 Análisis factorial de los nombres de la segunda muestra | 170 |
| Cuadro 10 Análisis de correlación..... | 173 |

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINCIBURU, MARIA CECILIA (2007), *La adquisición del léxico en lenguas afines: la adquisición de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de español como lengua extranjera*, Madrid, Universidad Nebrija. Tesis doctoral
- ALARCOS LLORACH, Emilio (1991), *Fonología española*, Madrid, Gredos.
- ALCALDE MATO, Nuria (2011), " Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Vol. 6. Pp 9-20
- ALCARAZ VARÓ, Enrique y MOODY, Bryn (1984), *Fonética inglesa para españoles: teoría y práctica*, Alcoy, Editorial Marfil A.S.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique (1990), *Paradigmas de la investigación lingüística*, Alcoy, Editorial Marfil.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique (1993), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid, Ediciones Rialp.
- ALEXOPOULOU, Angélica (2006), "Los criterios Descriptivo y Etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: Una nueva perspectiva", *Porta Linguarum*, Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Granada. Pp. 17-35.
- ALEXOPOULOU, Angélica (2005), *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*, Madrid, Ediciones Clásicas. Pp. 7-30.
- ALLWRIGHT, DICK Y BAILEY, KATHLEEN M (1991), *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ALVAREZ, Amelia y DEL RIO, Pablo (1999), *Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo*, Madrid, Alianza, Vol. II.

- ANABALÓN SCHAAF, Rommy (2012), *Análisis de dos tipos de desviaciones fonológicas, una de carácter segmental y otra suprasegmental, producidas por hablantes de español de Chile aprendientes de Inglés, que cursan tercer y cuarto año de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa en la Universidad de Chile*, Santiago, Chile. Tesis de máster.
- ANDERSON, L W, & KRATHWOHL D R (eds.) (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, Longman.
- ANDERSON, Richard C. and QIUYING, WANG (2010), "An Early Reading Intervention for an At-Risk Chinese First Grader", *Literacy Teaching and Learning*, vol.15 No 1&2.
- APPEL, R. y P. Muysken (1996), *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel.
- ARCOS PAVON, Maria Esther (2009), *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*, Universidad Complutense, Madrid. Tesis doctoral.
- ARENS, H. (1969), *La lingüística*, Madrid, Gredos, vol. 2.
- ARGYRIS C and SCHÖN D. (1978), *Organizational Learning: a theory in action perspective* New York, Addison-Wesley.
- ARNAU, J. (1990), *Diseños experimentales multivariantes*, Madrid, Alianza.
- ARNAU, J. COMET, C, SERRA, J. M. y VILA, I. (1992), *La educación bilingüe*, Barcelona: ICE/Horsori.
- ARNOLD, Jane (1999), *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ARNOLD, Jane (2000), "La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas", *Educación española*, Madrid, Cambridge University Press.
- ARNOLD, Jane Y FONSECA, M^a Carmen (2004), "Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective", *International Journal of English Studies* 4 (1).
- ARZAMENDI, Jesús (1999), "Bilingüismo y Adquisición de Lenguas", *Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*. Bilbao, Servicio editorial Universidad del País Vasco.
- ATKINSON R. C. and SCHIFFRIN R. M. (1968), "Human memory: a proposed system and its control processes", *K T and J W Spence (eds.) The Psychology of Learning and Motivation* vol. 2. London, Academic Press.

- ATKINSON R L, ATKINSON R C, SMITH E E, and BEM D J (1993), "Introduction to Psychology"; *Fort Worth TX*, Harcourt Brace Jovanovich. 11th edition. Pp. 240-247
- AUSUBEL, David (1968), *Educational psychology: A cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston
- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph Y HANESIAN, Helen (1983), *Psicología Educativa Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 2 ed.
- BAIN, Alexander, (1855), *The senses and the Intellect*. John W. Parker and Son, West Strand. London.
- BANDURA, Albert (1977), *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BARALO, Marta (1995), *Errores y fosilización*. Madrid, Colección Aula de español, Fundación Antonio de Nebrija.
- BARALO, Marta (1998), *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- BARALO, Marta (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros. Col. Cuadernos de Didáctica del Español/LE.
- BARALO, Marta (1999), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco libros.
- BARALO, Marta (2003), "Lingüística Aplicada: Aprendizaje y enseñanza de español/LE", *Revista Dialnet-Lingüística Aplicada*. Pp. 31-44.
- BARALO, Marta (2004), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco libros.
- BARALO, Marta (2004), "La interlengua de los hablantes no nativos"; *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, SA. Pp. 369-390
- BARTLETT, Frederic Charles (1932), *Remembering*, Cambridge, Cambridge University Press,
- BARTOLOME, M. (1978), "Estudio de las variables en la investigación en educación"; ARNAU, V. (dir.), *Metodos de investigación en las Ciencias Humanas*, Barcelona, Omega. Pp. 103-138.
- BELLO, P. (1990), *Didactica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana.
- BENÍTEZ R., Salvador Gregorio (2010), *La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de EL*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Palmas de Gran Canaria. Tesis doctoral.

- BERICAT, E. (1998), *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*, Barcelona, Ariel.
- BES IZUEL, Maria Asuncion (2006), *La interacción del proceso en la instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*, Universitat Pompeu Fabra, Granda. Tesis doctoral.
- BESSE, H. Y PORQUIER, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*. ParísHatier-Crédif.
- BIGGS J (1987), *Student Approaches to Learning and Studying* Hawthorn, Vic: Australian Council for Educational Research.
- BISQUERRA, Rafael (1989), *Método de investigación educativa: Guía práctica*, Barcelona, CEAC.
- BJELJAC – BABIC, RANKAN (2000), 'Seis mil Lenguas, un patrimonio en peligro', *EL CORREO DE LA UNESCO (Guerra y paz en el frente de las lenguas)*, Paris, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, pp. 18-19.
- BLACK, CLINTON (1972), *History of Jamaica*, London.
- BONDARENKO PISEMSKAYA, NATALIA (2006), *Dinámica del desarrollo Lingüístico del Mundo globalizado*, Venezuela, Universidad de Oriente. Tesis doctoral
- BOURGUIGNON DE ARAUJO, ELIZABETH (2007), *Enseñanza/Aprendizaje del Español lengua extranjera en Brasil: Aproximación a la realidad del Centro de Lengua de la Universidad Federal de Vitória Espíritu Santo*, Granada. Universidad de Granada. Tesis doctoral
- BRAINE, G. (Ed) (1999), *Educadores extranjeros en la instrucción de lenguas inglesas*, Asociados de Lorenzo Erlbaum.
- BREEN, M. (1984), "Process syllabuses for the language classroom"; *Brumfit, C.(ed.). General English Syllabus Design, ELT Documents*, The British Council/Pergamon Press. vol. 118
- BREEN, M. (1987), *Contemporary paradigms in syllabus design, Language Teaching*, vol. X/3.
- BRONCKART, J. (1985), *Teorías del lenguaje*, Barcelona. Herder.
- BROWN, G. Y YULE, G. (1983), *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BUENDIA, L, GONZALEZ, D, GUTIERREZ, J y PEGALAJAR, M. (1999), *Métodos de análisis de la investigación educativa*, Sevilla, Alfa.

- BUENDIA, Leonor (1998), "La investigación por encuesta"; BUENDÍA, Leonor ; COLAS, Pilar y FUENSANTA HERNÁNDEZ, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*, Madrid.
- BUENDIA, Leonor, COLAS BRAVO, Pilar y HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta (1998), *Métodos de Investigación en Pedagogía*, McGraw-Hill/ Interamericana de España S.A.
- BURT, Marina K. (1974), " Error Analysis in the Adult EFL Classroom"; *Teachers of English to Speakers of Other Languages*. WorldCat.
- BURT, Marina K.; DULAY, Heidi C. (1975), "New Direction in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education", *Selected papers from the annual TESOL Convention*, On TESOL '75, los Angeles
- CALVI, M.V. y MARTINELL, E. (1998), "Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros", *Actas del VIII congreso Internacional de ASELE, El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares. Pp. 227-239.
- CALVI, M.V. y SAN VICENTE, F. (1998), *La identidad del español y su didáctica*, Viareggio, Baroni.
- CAMARENA ORTIZ, Eréndira D. (2011), "Análisis de interlengua en un corpus de portugués escrito de estudiantes castellano hablantes universitarios", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, vol. 6
- CAMPBELL, STUART (1998), *Translation into the Second Language*, London, Longman.
- CANALE, M. (1983), "From communicative competence to communicative language Pedagogy", Richards, J. C. y Smith, R.(eds.). *Language and Communication*. Londres, Longman.
- CANDLIN, C. (1990), *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas: Comunicación, lenguaje y educación*. Vol. 7-8, pp. 33-53.
- CARDENAS, M. BELKIS (2006), *Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del español como segunda lengua*, España. Universidad de Granada. Tesis doctoral
- CARIBBEAN FOOD & NUTRITION INSTITUTE (CFNI) (2003), *Final Report for Reform of the Jamaica School Feeding Programme*.
- CARLSON, BEVERLY (2002), *Social Assessment: Reform of Secondary Education in Jamaica* United Nations Economic Commission For Latin America And The Caribbean.

- CARRERAS, Julio Ángel (1984), *Breve historia de Jamaica*, La Habana Cuba, Editorial de Ciencias Sociales.
- CASSIDY, F. G. (1971a), *Jamaica Talk. Three Hundred Years of the English Language in Jamaica*. Basingstoke/London, Macmillan Education Ltd.
- CASSIDY, F. G. (1971b), "Tracing the Pidgin Element in Jamaican Creole", *Hymes, D. (ed.), Pidginization and Creolization of Languages*. Proceedings of a Conference held at the University of the West Indies, Mona, Jamaica, April 1968. Cambridge, University Press, pp. 203-221.
- CASTANEDA, (1997), *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada, Métodos, ediciones.
- CASTAÑEDA, Maria Belén, CABRERA, Alberto F., NAVARRO, Yadira, VRIES, Wietse de (2010), *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*, Porto Alegre, Edipucrs.
- CHANG, KEVIN O'BRIEN (2010), *Jamaica fi real: beauty, vibes and culture*, Jamaica, Ian Randle Publishers.
- CHAUDRON, CRAIG. (1988), *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHOMSKY, Noam (1957), *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- CHOMSKY, Noam (1959), "A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior" *Language*, 35 N^o 1. Pp. 26-58.
- CHOMSKY, Noam (1986), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- CHOMSKY, Noam (1988), *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- CHOMSKY, Noam (1988), *La nueva sintaxis: teoría de la reacción y el ligamiento*. Barcelona: Paidós.
- CHRISTIE, F. (1994), "Developing an educational linguistics for English language teaching. A systemic functional perspective", *Functions of Language*, vol. 1/1, pp. 95-127.
- CLARKE, D. F. (1989), *Communicative theory and its influence on materials production*. *Language Teaching*, abril 1989, pp. 73-86. NA, Fuensanta

- COLL, CESAR (1996), "Psicología y educación. Aproximación de los objetivos y Contenidos de la psicología de la educación", *COLL, PALACIOS, MARCHESSI Desarrollo Psicológico y Educación II*, Madrid, Alianza.
- COMRIE, B. (1988), *Universales del lenguaje y tipología lingüística; sintaxis y morfología*. Madrid: Gredos.
- CORDER, S. Pit (1967a), *The significance of learners' error*, *IRAL*, (traducido al español en Licerias, J. M. (1991). vol. 4
- CORDER, S. Pit (1967b), *The significance of learners' errors*. En *IRAL*, 5, 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CORDER, S. Pit (1981), *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CORDER, S. Pit (1971), "Idiosyncratic dialects and error analysis", *International Review of Applied Linguistics* 9: p. 149-159 y J. Svartvik (ed.). Errata: Papers in Error Analysis (1973), recogido en Corder (1981), pp. 14-25.
- CORDER, S. Pit (1973), *Introducing Applied Linguistics*. (versión en español: *Introducción a la lingüística aplicada*. Limusa, Grupo Noriega Editores, México, 1992).
- CORTES MORENO, M. (2000), *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y de segundas lenguas*, Barcelona, Octaedro.
- CORTES MORENO, M. (2002), *El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica*, Universidad Wenzao, Taiwan. Disponible en <http://www.sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n8/maxcortes.html>.
- COSERIU, Eugenio (1986), *Introducción a la Lingüística*, www.artnovela.com.ar . Cap.IX.Pp 117-154.
- CRUTTENDEN, Alan (2008), *Gimson's Pronunciation of English*, Great Britain, Hodder Education, seventh edition.
- CRYSTAL, D. (1987), *Enciclopedia del lenguaje*. Madrid: Taurus Ediciones.
- CUENCA, M. J. y HILFERTY, J. (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- DASH, Peter (2004), "Cross-Cultural Pragmatic Failure: A Definitional Analysis with Implications for Classroom Teaching", *Asian EFL Journal*.
- DE BEAUGRANDE, R. Y DRESSLER, W. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, Londres, Longman.

- DE SAUSSURE FERDINAND (1916), *Cours de Linguistique Générale*, ed. C. Bally.
- DE SAUSSURE FERDINAND (1945), *Curso de Lingüística General*, traducción, prólogo y notas de Amado Alonso, Buenos Aires Editorial Losada, vigésima cuarta edición en Derrida en castellano.
- DELAHUNTY, Gerald P. and GARVEY, James J. (2010), "The English Language", *From Sound to sense*, Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- DÍAZ, L. Y HERNÁNDEZ, M.^a J. (1993), "Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera". Miquel, L. y N. Sans (eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Fundación Actilibre. Pp. 89-105.
- DIRVEN, R. (1990), "Pedagogical grammar" *Language Teaching*, enero, 1990. Pp. 1-18.
- DJO TIOGANG, ISSACAR NGUEN (2007), *La creación semántica y léxica en el español de guinea Ecuatorial*, Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- DOCUMENTO DEL BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO *Jamaica Reforma del Sector Educativo*, propuesta de préstamo.
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, Pablo (1992), *Los sonidos del inglés: Ejercicios fonéticos*, Madrid, Simancas Ediciones, S.A.
- DULAY, Heidi C., BURT, Marina K., KRASHEN, Stephen D. (1982), *Language Two*, Oxford University Press. Pp. 146-198
- DYE, RICHARD; HELWIG, JOHN; LAMBERT, CLEMENT; MARSHAL, EILEEN (2008), *Evaluation of the expanding educational horizons project, recommendation for a new educational activity to be included in USAID/Jamaica's strategy for 2010-2014*, the Office of Sustainable Development, United States agency for International development/Jamaica.
- EDORĀN, Vacide (2005), "Contribution of error Analysis to foreign Language teaching", *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, vol. 1 No 2.
- ELICHIRY, Nora (2001), "Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia", *CASTORINA y otros, Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*, Buenos Aires, EUDEBA.
- ELLIS, Rod (1989), "Second Language Learning and Second Language Learners: Growth and Diversity", *TESL Canada Journal Revue*, TESL DU Canada, Vol.7.
- ELLIS, Rod (1991), *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.

- ELLIS, Rod (1993), "The structural syllabus and second language acquisition". *TESOL Quarterly*, vol. 27/1, pp. 91-115.
- ELLIS (1994), *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press
- ELLIS, Rod (1995), *The Study of Second Language Acquisition*. Londres, Longman.
- ELLIS, Rod (1986), "Theories of second language acquisition. Making it happen: Interaction in the second language classroom". *From theory to practice*, White Plains, New York, Longman.
- ELLIS, Rod (1995), *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ERVIN-TRIPP, S. M. (1974), "Is second language learning like the first?", *TESOL Quarterly*, 8, 111-127.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1993), *Introducción a la Pragmática*. Barcelona/Madrid, Anthropos/U.N.E.D.
- EVERETT, SUSANNE (1991), *History of Slavery, New Jersey, Chartwell Books*.
- EXPANDING EDUCATIONAL HORIZONS PROJECT (2005- 2009), *For Improving Literacy and Numeracy for Targeted Youth*, Jamaica.
- FASLA, Dalila (2006), "La situación lingüística del Magreb: Lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural", *Revista Española de Lingüística (RSEL)*. pp 36.
- FERNÁNDEZ, S. & RODRÍGUEZ A. (1989), "Corrección de errores y comunicación"; *Actas del VI Congreso Nacional de AESLA*, 1988. Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria. Pp. 37-47.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997), *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2009), "Interlengua y aprendizaje/ adquisición de español", *Revista Nebrija Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5 (3), 50-54.
- FLOWERDEW, J. (1988), "Speech acts and language teaching", *Language Teaching*, vol. 21, pp. 69-82.
- FONSECA MORA, MARIA CARMEN (2002), *Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje*, Universidad de Huelva. Tesis doctoral
- FREI (1929), *La grammaire des fautes: Introduction á la linguistique fontionnelle*, Paris-Geneve, Slatkine.

- FRIES, Charles Carpenter. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press, cop.
- FRÍAS CONDE Xavier (2001), "Introducción a la Fonética y fonología del Español", *Ianua. Revista Philologica Romanica Suplemento* 04.
- GALLAGHER-BRETT, ANGELA (2004), *Seven hundred reasons for studying*, Southampton, University of Southampton.
- GARCÍA DE LA FUENTE, olegario (1994), *metodología de la investigación científica*, madrid, editorial cees.
- GARCÍA MESEGUER, Álvaro (1999), "El español, una lengua no sexista"; FERNÁNDEZ DE LA TORRE MADUEÑO, M^a DoloreS, MEDINA GUERRA, Antonia M^a y TAILLEFER DE HAYA, Lidia. eds. *El sexismo en el lenguaje*, Málaga, Diputación Provincial de Málaga.
- GARCIA MUÑOZ, Tomás (2003), *El Cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*, Almendralejo.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995), *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid.
- GASS, S. Y SELINKER, L. (Eds.) (1983), *Language Transfer in Language Learnin*, Rowley, M.A.: Newbury House. Edición Revisada: Amsterdam: John Benjamins, 1993.
- GAY, Lorraine R.; MILLS, Geoffrey E. and AIRASIAN, Peter W. (2011), *Educational research: competencies for Analysis and Applications*, United States of America, Pearson, Always Learning, tenth edition.
- GIACOBBE, J. (1992), *Acquisition d'une langue étrangère: Cognition et interaction (Études sur le développement du langage chez l'adulte)*. París, Centre National de la Recherche Scientifique.
- GOOD, T. L., BROPHY, J. E. (1990), *Educational psychology: A realistic approach*. NY, Longman, White Plains, 4th ed.
- GOVERNMENT OF JAMAICA/WORLD BANK REFORM OF SECONDARY EDUCATION (R.O.S.E) (2000), *Curriculum & Teachers' Guide Grades 7-9 Spanish*, Ministry of education & Culture, Kingston.
- GREENBERG, J. H. (1963), *Universals of language*. Cambridge, Massachussets: The Massachusetts Institute of Technology Press.

- GREEN, SAMUEL B.; SALKIND, NEIL J. (2011), *Using SPSS for Windows and Macintosh: analyzing and Understanding Data, Edition N° 6*, PEARSON, United States of America
- GUMPERZ, J. (1982), *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GUTIERREZ QUINTANA, Esther (2005), "Análisis de la Interlengua de italianos aprendices de español", *ELUA*. Pp. 223-242.
- HALLIDAY, M. A. K. (1993), "Towards a language-based theory of learning"; *Linguistics and Education*, vol. 5, pp. 93-116.
- HALLIDAY, M. A. K. Y HASAN, R. (1976), *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- HAMMERL, Martin Hanak and NEWBY, David (2003), *Second Language Acquisition: The Interface Between theory and Practice*, Unicraz.
- HENRICH, HOCK. (1999), *Principles of Historical Linguistics*. Germany, Mouton de Gruyter.
- HERNÁNDEZ, M. J. Y ZANÓN, J. (1990), "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 5, pp. 12-19.
- HERNÁNDEZ PINA, M.F. (1990), *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Madrid, Siglo XXI.
- HERNANDEZ SAMPIERI, C. Roberto, FERNANDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar (1997), *Metodología de la Investigación*, Colombia, McGRAW – Hill Interamericana de México, S.A. de CV.
- HILLI, W.F. (1976), *Teorías contemporáneas del aprendizaje*, Argentina, Paidós.
- HOBBS Thomas (1651), *Leviathan*, the Project Gutenberg eBook ·N0 3207, Updated: January 25, 2013.
- HONEY P and MUMFORD A (1982), *Manual of Learning Styles* London, P Honey.
- HUME DAVID (1740), "A Treatise of Human Nature", *Digireads.com Publishing*, ed. 2010
- HYMES, D. (1971), *On Communicative Competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- IBM (2010), *Manual del usuario del sistema básico de IBM SPSS Statistics 19*, IBM company.
- INSTITUTO CERVANTES (1994), *La Enseñanza del Español como Lengua extranjera*, plan curricular del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

- INSTITUTO CERVANTES (2012), *El Español: Una lengua viva*. Informe 2012, Instituto Cervantes
- INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION FOR CARICOM COUNTRIES Jamaica, (2011).
- JAMES, CARL. (1997), *Contrastive Analysis*. Singapore, Longman.
- JAMES, CARL. (1998), *Errors in language learning and use*. Malaysia, Pearson Education Limited.
- JARVIS, P (2006), *Towards a Comprehensive Theory of Adult Learning* London; Routledge
- JETTKA, DANIEL (2010), *The language Situation of Jamaica*, University of Dublin.
- JÓDAR, Raúl Fernández (2006), *Análisis de Errores Léxicos, Morfosintácticos y Gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*, Universidad Adam Mickiewicz de Poznan, Polonia, Poznań. Tesis doctoral.
- JOHANSSON, D.H. (1991), "Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?". *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), 5-14.
- JOHNSON, R. K. (ed.) (1989), *The Second Language curriculo*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- JONES, Daniel (1962), *An Outline of English phonetics*, Heffers, Cambridge 9a ed. Pp 29.
- JOURDAN, Christine and TUIITE, Kevin (2006), *Language, Culture and Society: Key topics in Linguistic Anthropology*, New York, Canbridge University Press.
- JOURNAL (2010), *Of Language Teaching and Research* vol. 1 No 5, Finland, Academy Publisher.
- KASPER, Gabriele and BLUM_KULKA, Shoshana (1993), *Interlanguage Pragmatics An Introduction*, 3, New York, Oxford, Oxford University Press.
- KERLINGER, Fred N. and LEE, Howard B. (200), *Foundations of Behavioral Research*, United States of America, Wadsworth, Thomson Learning, fourth edition.
- KNIGHT, JANINE; RAPLEY, JOHN (2007), *Educational Reform in Jamaica: Recommendations from Ireland, Finland and Singapore*, Caribbean Police Research Institute (CaPRI).

- KOERNER, E. F.K, ASHER, R. E (1995), *Concise History of the Language Sciences, from de Sumerians to the cognitivists*, Oxford, PERGAMON.
- KONÉ, Seydou (2005), *La enseñanza de la lengua española a hablantes Ivorienses de diversas lenguas autóctonas: Dificultades y problemas que plantea*, Madrid. Universidad Complutense. Tesis doctoral.
- KRASHEN, S. D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, STEPHEN D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, California, University of Southern California.
- KRASHEN, S. D. Y TERREL, T. D. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, STEPHEN D. (2003), *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- KRASHEN, STEPHEN D. (1989), "We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis", *Modern Language Journal* 73, 440-464.
- KRASHEN, STEPHEN D. (2004), *The Power of Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- LADO, Roberto (1957), *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press, cop.
- LAKATOS, S. Y UBACH, A. (1996), "Profesor nativo o no nativo?", *Actas del congreso Internacional de ASELE*, pp. 239-244.
- LA ROCA, Marcella (2005), "Un modelo de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción entre lenguas afines", *AISPI. Actas XXIII*, Centro Virtual Cervantes.
- LARSEN FREEMAN, D. (1980), *Discourse Analysis in Second Language Research*. Newbury House.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y LONG, M. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991), "Second language acquisition research: staking out the territory" *TESOL Quarterly*, 25/2. Pp. 315-350.
- LAW, V. (2003), *The History of Linguistics in Europe from Plato to 1600*.
- LEGUTKE, M. y Thomas, H. (1991), *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres: Longman.

- LENCH, NANCY L.; BARRET, KAREN C.; MORGAN, GEORGE A. (2008), *SPSS For Intermediate Statistics: Used and Interpretation*, Edition N° 3, Psychology Press, United States of America.
- LEVINSON, S.(1983), *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LICERAS, J. M. (1991), *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- LICERAS, J. M y L. Díaz (2000), "La teoría chomskyana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de los desencadenantes". *Muñoz, C. (ed.) (2000). Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel. Pp. 39-80.
- LONG, M. H. Y CROOKES, G. (1992), "Three approaches to task-based syllabus design", *TESOL Quarterly*, vol. 26/1. Pp. 27-57.
- LÓPEZ, A. (1988), *Psicolingüística*, Madrid, Síntesis.
- LOZANO, J. Y OTROS (1989), *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid, Cátedra.
- LLISTERRI JOAQUIN (1999), *La corrección fonética en la enseñanza del español como segunda lengua*, Universidad de Lleida. Tesis doctoral.
- LLOBERA, M. Y OTROS, (1995a), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: EDELSA.
- LLOBERA, M. (1995b), "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", *Siguán, M. (coord.) La enseñanza de la lengua por tareas. XVIII Seminario sobre Lenguas y educación*, Barcelona, Horsori.
- LYONS, J. (1984), *Introducción al lenguaje y a la lingüística*, Barcelona, Teide.
- MCMAHON, April (2002), *An Introduction to English Phonology*, Edinburgh, Edinburgh University Press Ltd.
- MADRID, Daniel (1999), "Errores gramaticales en la producción escrita de los angloamericanos", *A. romero et al.: Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Pp. 609-623.
- MAGENNIS S and FARRELL A (2005), "Teaching and Learning Activities: the repertoire to support student learning", *G O'Neill, S Moore and B McMullin Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, Dublin; All Ireland Society for Higher Education/Higher Education Authority
- MALMBERG, B. (1982), *Introducción a la lingüística*, Madrid, Cátedra.

- MANCHÓN, RUIZ (1985), "Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación". Madrid, *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1: Pp. 55-66.
- MARTON F and SÄLJÖ (1976), "On Qualitative Differences in Learning 1: Outcome and Process", *Brit. J. Educ. Psych.* 46 Pp. 4-11
- MARTON F and SÄLJÖ (1976), "On Qualitative Differences in Learning 2: Outcome as a function of the learner's conception of the task", *Brit. J. Educ. Psych.* 46. Pp. 115-27
- MARRERO, J. (1988), *Teorías implícitas y planificación del profesor*, Tenerife, Islas Canarias, Universidad de La Laguna. Tesis Doctoral
- MARTON F, HOUNSELL D and ENTWISTLE N (eds.) (1997), *The Experience of Learning*, Edinburgh: Scottish Academic Press. 2nd edition.
- MAYOR, Juan (1994), "Adquisición de una segunda lengua", *ASELE. Actas IV*, Centro Virtual Cervantes.
- MEDINA LÓPEZ, J. (1997), *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco Libros.
- MELERO A, P. (2004), *Métodos y enfoques en la enseñanza\aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- MERINO, José (1989), *La pronunciación inglesa: fonética y fonología*, Madrid, Edistorial Anglo-Didáctica. Séptima ed.
- MEYERS, Laurence S.; GAMST, GALENN; GUARINO, A. J. (2006), *Applied Multivariate Research Design and Interpretation*, United States of America, Sage Publications India Pvt. Ltd.
- MINISTRY OF EDUCATION, YOUTH & CULTURE, (MoEY&C), (2001), *Language Education Policy*, Kingston.
- MINISTRY OF EDUCATION EDUCATION STATISTICS (2008-2009), *Annual Statistical Review of the Education Sector Ministry Of Education*, Kingston.
- MINISTRY OF EDUCATION EDUCATION STATISTICS (2009-2010), *Annual Statistical Review of the Education Sector Ministry Of Education*, Kingston.
- MONROY CASAS, Rafael y CASES DE LARA, M^a Luisa (1985), *La prunciación inglesa simplificada*, Madrid, Cofás, S.A.
- MONROY CASAS, Rafael (1992), *Sistemas de transcripción fonética del inglés: teoría y texto*, Murcia, Universidad de Murcia.

- MOON J (1999), *Reflection in Learning and Professional Development: theory and practice* London; Kogan Page 0-7494-2864-3
- MORALES PADRÓN, FRANCISCO (1952), *Monografía: Jamaica Española* Madrid.
- MORALES VALLEJO, Pedro (2011), *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
- MUNGUNGU, Saara Sirkka (2010), *Error analysis: Investigating the writing of ESL Namibian Learners*, South Africa. University of South Africa. Thesis of Master.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- M.WARNER, REBECA (2008), *Applied Statistics: From Bivariate Through Multivariate Techniques*, United States of America, SAGE Publications.
- NARANJO HERNÁNDEZ, (2009), *Análisis de errores en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera: Un estudio sobre la correlación de los errores con la comunicabilidad en la producción escrita de estudiantes de habla inglesa*, Bergen, Universitetet I Bergen. Tesis.
- NASH, Rose (1977), *Comparing English and Spanish: patterns in Phonology and Orthography*. New York, Regents Publishing Company.
- NATIONAL REPORT OF JAMAICA ON MILLENNIUM DEVELOPMENT GOALS FOR THE UN ECONOMIC AND SOCIAL COUNCIL ANNUAL MINISTERIAL REVIEW (2007/2008), *Planning Institute of Jamaica in collaboration with the Ministry of Foreign Affairs and Foreign Trade*.
- NATIONAL REPORT OF JAMAICA ON MILLENNIUM DEVELOPMENT GOALS FOR THE UN ECONOMIC AND SOCIAL COUNCIL ANNUAL MINISTERIAL REVIEW (2009), *Planning Institute of Jamaica in collaboration with the Ministry of Foreign Affairs and Foreign Trade*.
- NORTON, M. (1984), *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Herder.
- NZAMA, Muzi V. *Error analysis: A study of errors committed by Isizulu speaking learners of English in selected Schools*, Zululand. Zulanda University. Thesis of Master.
- ODLIN, T. (1989), *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVEIRA VASQUES, Marília (2007), "Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen – Un puente entre la teoría y la práctica", *Revista electrónica E/LE Brasil*, 5, febrero 2007.

- O'SHANAHAN, JUAN ISABEL (1995/96), *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*. Tesis doctoral.
- PARAQUETT, Marcia (2009), "Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano"; *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 6 (3). Pp. 1-23.
- PASTOR CESTEROS, Susana y SALAZAR GARCÍA, Ventura (2001), "Estudios de Lingüística", *Universidad de Alicante*, anexo 1: *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Edición electrónica, Quinta Impresión, S.L.
- PATRICK, PETER L. (2007), "Jamaican Patwa (Creole English)", *John A. Holm and Peter L. Patrick*, eds., *Comparative Creole Syntax: Parallel Outlines of 18 Creole Grammars*. London: Battle bridge Press Pp. 127-152.
- PAVLOV, IVAN PETROVICH (1928), *Lectures on Conditioned Reflexes*, London: Lawrence and Wishart. Vol. I.
- PAVON VÁZQUEZ, V. Y ROSADO GARCÍA, A. (2003), *Guía de Fonética y Fonología para estudiantes de Filología Inglesa: en el umbral del siglo XXI*, Granada, Comares.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2003), "Las clasificaciones de errores lingüísticos en el análisis de errores"; *Lingüística en la red* (Linred).
- PIAGET, JEAN and INHELDER, B (1969), *The Psychology of the Child* London, Routledge and Kegan Paul (alternately readable and even denser).
- QUILLIS, Antonio y HERNANDEZ, César (1978), *Curso de Lengua española*, Valladolid, Industrial Litográfica, Primera ed.
- QUILLIS, Antonio y FERNANDEZ, Joseph A. (1979), *Curso de fonética y fonología españolas: Para estudiantes angloamericanos*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas Instituto "Miguel de Cervantes". 9ª ed.
- QUILLIS, Antonio (1996), *Tratado de fonología y Fonética españolas*, "Centro Virtual Cervantes.
- QUILLIS, Antonio (1997), *El comentario fonológico y fonético de textos. Teoría y práctica*, Madrid, Arco Libros.
- QUILLIS, Antonio (1999), *Tratado de fonología y fonética española*,. Madrid, Gredos. Cap. II
- QUILLIS, Antonio (2007), *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arco Libros.

- QUIÑONES, Virginia de Alba (2009), "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas"; *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 5 (3). Pp. 1-16.
- RATMAH Akpar (2013), "Error Analysis on Tenses Usage Made by Indonesian Students"; *Journal of Education and Practice*, vol. 4, No. 6.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010), *Nueva gramática de la lengua española: Manual*, Madrid, Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010), *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- REBER A S (1967), "Implicit learning of artificial grammars" *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 5'. Pp 855-863.
- RELLO, Luz (2007), *La relación entre fonética y Fonología*, Madrid, Universidad Complutense.
- RICHARDS, Jack C. y RODGERS, T. S. (1986), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de Didáctica de Lenguas, 1998.
- RICHARDS, Jack C. (1970), "A Non-Contrastive Approach to error Analysis", *TESOL Convention San Francisco*.
- RILEY, Philip (1989), *Well Don't Blame me*. On the Interpretation of Pragmatic Errors. en Oleksy, W. (ed.). Pp. 91-112.
- ROACH, Peter (1990), *English Phonetics and Phonology: A practical course*, New York, Cambridge University Press.
- ROBER H., Robins (1967), *Breve historia de la lingüística*, Madrid, Cátedra, 2000, RICHELLE.
- ROBINS, R. H. (1979), *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Paraninfo, 1981.
- RODRIGUEZ CASTELLANO, Carmen "El español en Jamaica tomado del español por países – América", *Instituto cervantes*.
- SACRISTAN, JOSE GIMENO (1992), "La Integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza"; PEREZ GOMEZ, ACRISTAN *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- SALA, M. (1998), *Lenguas en contacto*. Madrid: Gredos.

- SALCEDO, Claudia S. (2010), "The phonological system of Spanish", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*.
- SAMARANCH, Francisco de (1980), *Del Sentido y lo Sensible y de la Memoria y el Recuerdo*. Buenos Aires. Aguilar. 4ª ed.
- SAMPSON, G. P., & RICHARDS, J. C. (1973), "Learner language systems", *Language Sciences*, 19. Pp. 18-25.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid. Síntesis. Pp.97-98.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1994), "Los últimos años de la enseñanza del español (LE) en España. Un compromiso con el futuro", *Centro Virtual Cervantes*.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (2004), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. 2ª ed., Madrid: Arco Libros.
- SELINKER, L. (1969), "Language transfer", *General Linguistics* 9. Pp. 67-92.
- SELINKER, L. (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, IRAL*, X (2). Pp. 209-231.
- SERRANO, S. (1983/1993), *Comunicació, societat i llenguatge*, Barcelona, Empúries.
- SILVA R, MARIA TERESA (2006), *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*, Málaga. Universidad de Málaga. Tesis doctoral
- SHERLOCK, PHILIP (1973), *West Indies Nation*.
- SHERLOCK, PHILIP & HAZEL BENNETT , (1997), *The Story of the Jamaican People*, Markus Wiener.
- SKINNER, BURRHUS FREDERIC (1968), *Walden two*, United States of America, Fontanella, S.A.
- SKINNER, BURRHUS FREDERIC (1970), *Ciencia y Conducta Humana*, Estados Unidos, Fontanella, S.A.
- S. MEYERS, LAWRENCE; GAMST, GLENN; GUARIANO, A.J. (2006), *Applied Multivariate Research: design and Interpretation*, United States of America, SAGE Publications.

- SOLÍS GARCÍA, Inmaculada (2005), "Observaciones críticas sobre los Estudios actuales acerca del error y la interlengua de los estudiantes de ELE"; *ASELE. Actas XVI*, Centro Virtual Cervantes.
- SOLSONA MARTÍNEZ, Carmen (2010), "Indicadores de Adquisición: Los errores en el proceso de aprendizaje de la Preposición italiana tra/fra por parte de hispanohablantes"; *STVDIVM, Revista de Humanidades*.
- SOWELL THOMAS (1999), *Conquests and Cultures*, New York, Basic Books.
- STENDAHL, C. (1973), "A Report on Work in Error Analysis and Related Areas". *J. Svartvik* (ed.). *Errata: Papers in Error Analysis*. Gleerup: Lund. Pp. 123-155
- STOCKWELL, R.P.; BOWEN, J.D. and MARTIN, J. (1965), *The Grammatical Structures of English and Spanish*, United States of America, The University of Chicago Press.
- SULLIVAN, Michael III (2010), *Statistics: Informed Decisions Using Data*, United States of America, Pearson, third edition.
- TARONE, E. (1979), "Interlanguage as chameleon"; *Language Learning* 29. Pp.181-191.
- TARONE, E. (1982), "Systematicity and attention in interlanguage"; *Language Learning* 32. Pp. 69-82.
- THE ASIAN EFL (2011), *Journal Quartely*, vol 13, Issue 2, Busan, Kores, Asian EFL Lournal Press.
- THE JAMAICAN EARLY CHILDHOOD (2010), *Curriculum Guide for Children: Four and Five*, The Dudley Grant Memorial Trust, University of the West Indies Mona Campus, Kingston.
- THURGOOD, Graham (2010), "Hainan Cham, Anong, and Eastern Cham: three languages, three social contexts, three patterns of change"; *Journal of Language California*, varia 3.
- TORRADO, M. (2004), "Estudios de encuesta"; *R. Bisquera Metodología de la Investigación educativa*, Barcelona, La Muralla. Pp. 231- 257.
- TORRAS, M. Rosa (1994), *La interlengua en los primeros estadios de Aprendizaje de una lengua extranjera (inglés)*, by Aprendizaje, Comunicación, Lenguaje y Educación.
- TRUSCOTT, J. (1996), "The case against grammar correction in L2 writing classes"; *Language Learning*. 46 (2). Pp. 327-69.

- TRUSCOTT, J. (1999), "What's wrong with oral grammar correction? The Canadian ModernLanguage Review, 55(4), 437-56. Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes". *Language Learning*, 46 (2). Pp. 327-69.
- TURUBIAN, KATE L. (2007), *A Manual for Writers of Research Papers, Theses, and Dissertations*, University of Chicago, United States of America, Chicago Guides, 7th edition.
- TUSON, J. (1982), *Aproximación a la historia de la lingüística*, Barcelona, Teide.
- USAID United States Agency for International Development (2010), *Jamaica Country Profile*.
- VÁZQUEZ, G. (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa. Pp.28
- VALENZUELA MANZANARES, Javier, (2002), "Lingüística contrastiva inglés-español: una visión genera", *Carabela* nº51.
- VOGT, W Paul (2007), *Quantitative Research Methods for Professionals*, Illinois State University, Omegatype Typography, Inc.
- VISION 2030 JAMAICA NATIONAL DEVELOPMENT PLAN (2009), *Education Draft Sector Plan Final Draft*.
- VYGOTSKY, LEV SEMIÓNOVICH (1962), *Thought and language*, Cambridge [Mass]: M.I.T. Press.
- VYGOTSKY, LEV SEMIÓNOVICH (1964), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade (ed. or.1934).
- WALLACE, B. Y SCHACHTER (1983), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related aspects*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- WARDHAUGH, Ronald (1970), "The contrastive analysis hypothesis"; *TESOL*, Quarterly vol. 4.
- WATSON, J.B. (1924), *Behaviourism*, New York.
- WEINREICH, Uriel (1968), *Languages in Contact: Findings and Problems*, Paris, Mouton, Sixth Printing.
- WENGER E (1998), *Communities of Practice; learning, meaning and identity* Cambridge; Cambridge University Press.
- WHITLEY, M. STANLEY (1986) ,*Spanish/English contrasts*. Washington: Georgetown University Press.

WHITMAN, Randal L. (1970), "Contrastive Analysis: Problems and Procedures": *Language Learning, A Journal of Research in Language Studies*, Vol. 20. Pp. 191-197.

WORLD DATA ON EDUCATION (2010/11), Jamaica, 7th edition.

ENCICLOPEDIAS Y DICCIONARIOS

ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA (1920), Espasa, Tomo 41

ENCYCLOPEDIA OF *Languages & Linguistics* Second edition, vol. 2 Bilingualism-concessive, por BROWN Keith.

INTERLANGUAGE PRAGMATICS (1993), *An Introduction*, 3, New York, Oxford, Oxford University Press.

NUEVA ENCICLOPEDIA LAROUSE (1984), Planeta, Tomo 8. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001), *Diccionario de la Lengua Española, España, Espasa*, Tomo II.

LONGMAN DICTIONARY of Language Teaching and Applied Linguistics (2002), London, Pearson Education Limited third edition, by RICHARDS, Jack C. y SCHMIDT, Richard.

JONES, Daniel (1980), *English Pronouncing Dictionary* (revisado y actualizado por A.C. Gimson), Dent, Londres, 14.^a ed

RECURSOS WEB

PROMOTORA ESPANOLA DE LINGÜÍSTICA <http://www.proel.org/index.php>

EARLY CHILDHOOD COMMISSION www.ecc.gov.jm/ En Ingles. Última revisión septiembre 2013.

ENCICLOPEDIA www.henciclopedia.org.uy en Español. Última revisión junio 2013.

CARIBBEAN 360. “News around the caribbean”
<http://www.caribbean360.com/#axzz1WI5HR0q9>. En Inglés. Última revisión junio 2013.

HISTORIA DEL NUEVO MUNDO.COM www.historiadelnuevomundo.com/diego-colon-hijo-mayor-del-almirante-gobernador-de-la-espanola/ En español. Última revisión junio 2013.

IANUA.REVISTA PHILOLOGICA ROMANICA, 2001. <http://www.romaniaminor.net/ianua>

JAMAICA OBSERVER. Jamaica News www.jamaicaobserver.com/business/ “Bartlett-urges-South-American-investors-to-consider-Jamaica” En Inglés. Última revisión junio 2013.

MINISTRY OF EDUCATION <http://www.moec.gov.jm/> En Inglés. Última revisión septiembre 2013.

REVISTA NEBRIJA de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas.
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>

THE INSTITUTE OF JAMAICA FOR THE ENCOURAGEMENT OF LITERATURE
CIENCE AND ART. (2004-2011)University of Florida George A. Smathers Libraries
<http://ufdc.ufl.edu/UF00078320/00001/10j> En inglés. Última revisión junio 2011.

ANEXO 1: SOLICITUD DE PERMISO PARA HACER INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS

January 24, 2012

Mrs. Lowry V. Spence
Principal of West Indies College Preparatory School
Manchester RD, Mandeville
Mandeville, Manchester, Jamaica

Dear Mrs. _____,

Ref: Seeking informed consent to Conduct Research at your School.

I am a doctoral student in the Spanish Language and Literature College at Salamanca University in Salamanca, Spain. I am investigating “**Aspects of** teaching and learning of Spanish language in Jamaica: a review to the reality of two Preparatory schools, in Mandeville, Manchester, Jamaica”. This research is a requirement that when completed will become a doctoral dissertation, a prerequisite to complete a Ph.D in “*Issues on Language, Sociolinguistic and Textual Criticism*”. I have selected two preparatory Schools in Mandeville for research purposes and I am delighted to inform you that your school is among those selected. I am sure you will be proud to know that your school is selected because your school has been recommended by a number of persons as having outstanding academic achievement and positive student behaviour. Whatever is discovered will be kept confidential as the names of the schools and participants involved will not be included in the research.

The findings from this study will be used to benefit teachers and students in the teaching and learning of Spanish on a wider scale within the Jamaican educational system. It is my intention to begin these activities on February 01, 2012, for a duration of approximately three months.

I am seeking permission to conduct questionnaires in at least two of your classes and also to conduct questionnaires with the Spanish teachers of those classes.

Your favorable response is anticipated.

Sincerely,

Licenia Yaneth Perea Santos

ANEXO 2: SOLICITUD DE PARMISO PARA LAS PROFESORAS

January 26, 2012

Spanish Teacher
Mount Saint Joseph College Preparatory School
Manchester RD
Mandeville

Dear Spanish teacher,

I will be conducting a research at your School during the spring season term 2012. The research is entitled “**Aspects of** teaching and learning of Spanish language in Jamaica: a review to the reality of two Preparatory schools, in Mandeville, Manchester, Jamaica”. I am interested in research excellent teachers and I was reliably informed that you are one of them! I am writing to you seeking your permission to conduct questionnaire in two of your classes and another to yourself.

These procedures will be treated confidentially and at no time will the name of the school, your identity, or those of the students be disclosed. The purpose of the data collection is to provide trends for the research, and so it will not be necessary to identify any individual case.

The findings from this study will be used to benefit teachers and students in the teaching and learning of Spanish on a wider scale within the Jamaican educational system.

Your favorable response is anticipated.

Sincerely,

Liceni

a Yaneth Perea Santos

ANEXO 3: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Consent Form

I agree to participate in the research and understand that the information I provide is to be handled in a confidential manner and that I will not be identified with any of the information I give.

I further agree that the information collected will be used only for research.

Participant Signature

Date: _____

ANEXO 4: CUESTIONARIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES

Students' Questionnaire

“Aspects of teaching and learning of Spanish language in Jamaica: a review to the reality of two Preparatory schools, in Mandeville, Manchester, Jamaica”.

Department of Spanish Language at Salamanca, Spain.

PhD Candidate: Licenia Yaneth Perea Santos

Adviser: Ph.D Jose Antonio Bartol

Center:

| Read the question | carefully and | answer truthfully |
|-------------------|---------------|-------------------|
| Date: | | Grade: |
| Age: | Boy: | Girl: |

| A. Respond yes (si) | or no (no) in these | Questions |
|----------------------------|-----------------------------------|-----------------|
| 1.a. Have you ever Yes: | Visited a Spanish-speaking No: | Country? |
| 2.a. Does Somebody Yes: | In your family No: | speaks Spanish? |
| 3.a. Do you watch Yes: | A television program No : | In Spanish? |

| B. Los saludos Write the | y despedidas Spanish | greetings and Equivalent | Goodbyes | |
|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------|----------|
| Good night | Good morning | Good afternoon | Hello | Good bye |
| 1.b. Buenos días: | | | | |
| 2.b. buenas tardes: | | | | |
| 3.b. buenas noches: | | | | |
| 4. b. adiós: | | | | |
| 5.b. !hola!: | | | | |

C. Listen and write down the following sentences

- 1.c: El perro juega con la pelota
 2.c: Mi padre se llama Pedro
 3.c: Mi profesora es bonita

D. Circle the letter which shows the answer in the each of following sentences

1.d. la pelota es color:

- 1.d.a Tres
 1.d.b. Andrés
 1.d.c. Azul

2.d. la mesa es:

- 2.d.a. Cinco
 2.d.b. Redonda
 2.d.c. Doctor

3.d. El niño es:

- 3.d.a. Bonito
 3.d.b. Papá
 3.d.c. Carro

E. Write true (verdadero) if the Statement is true and false (falso) if the statement is false in these sentences

- 1.e. Mi madre es
 Mujer:
 2.e. Tu hermano es
 niña:
 3.e. Mi padre se
 llama Martha:

**F. los números (Numbers)
 Match numerals With their written words**

- | | |
|--------|------------|
| a.f. 1 | a.f. cinco |
| b.f. 9 | b.f. ocho |
| c.f. 5 | c.f. siete |
| d.f. 8 | d.f. uno |
| e.f. 7 | e.f. nueve |

G. los números (Numbers)**Choose the correct answer**

- | | | | |
|----------------|--------|--------|---------|
| 1.g. Once | a). 1 | b). 11 | c). 111 |
| 2.g. Dieciocho | a). 18 | b). 8 | c). 28 |
| 3.g. Trece | a). 30 | b). 3 | c). 13 |
| 4.g. Veinte | a). 20 | b). 12 | c). 2 |
| 5.g. Catorce | a). 4 | b). 24 | c). 14 |

H. Match the correct response From column A with Column B The following words

Columna A

- 1.h. Madre
- 2.h. Profesor
- 3h. Rojo
- 4.h. Padre
- 5.h. Hermano
- 6.h. Blanco
- 7.h. Ella
- 8.h. Alto
- 9.h. Diecisiete
- 10.h. El
- 11.h. Gordo

Columna B

- Red
- Brother
- White
- He
- Tall
- Seventeen
- Fat
- Father
- She
- Mother
- Teacher

ANEXO 5: STRUCTURE AND ORGANIZATION OF THE FORMAL EDUCATION SYSTEM

The education system consists of four levels:- early childhood, primary, secondary and tertiary education. The current structure is presented in Table I.

TABLE I

PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS

| Levels | Institutions | Grades | Ages |
|----------------|---|--|---|
| 1. Pre-Primary | Infant Schools Infant Departments of primary and all-age schools. | - | 4-5 |
| 2. Primary | Primary Schools All Age Schools Special Schools | 1-6 1-6 | 6-11 6-14 |
| 3. Secondary | All Age Schools New Secondary Comprehensive High Schools High Schools Technical High Schools Vocational and Agricultural High | 7-9 7-11 7-11 7-11-13 8-11 10-11-13 | 12-14 12-16 12-16 12-16-18 13-16 15-17 |
| 4. Tertiary | Community Colleges University of Technology (formerly CAST) Edna Manley School of the Visual and Performing Arts Teachers Colleges College of Agriculture, Science and Education University of the West Indies G. C. Foster College of Physical Education and Sports | | 15+ 17+ 17+ 17+ 17+ 17+ 17+ |

Source: Ministry of Education, Youth & Culture of Jamaica