

EL APRENDIZAJE DE LA CONCORDANCIA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTO UNIVERSITARIO MULTILINGÜE: EL CASO DE ESTUDIANTES JAMAICANOS

Mariana González-Boluda
mariana_gonzalez04@yahoo.es
University of Illinois

Verónica C. Trujillo-González
verónica.trujillo@ulpgc.es
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

Este artículo se centra en un análisis realizado sobre los errores más frecuentes cometidos en las producciones escritas de estudiantes universitarios jamaicanos de español como lengua extranjera. En concreto, se analiza la adquisición de la concordancia en español L3. Los resultados se comparan con estudios realizados en adquisición de terceras lenguas en otros contextos similares con universitarios multilingües. Se avanzará en el área de investigación de adquisición de terceras lenguas atendiendo a la variable del nivel de competencia en la L1-L2, para ver cómo influye el conocimiento previo de estas dos lenguas en el aprendizaje de una L3. Los resultados obtenidos demuestran una mayor frecuencia de errores de concordancia derivados de la L2 y de la influencia de la L1.

PALABRAS CLAVE: Concordancia, análisis de errores, L3 español, adquisición de terceras lenguas

ABSTRACT

In this article we will focus on an error analysis in the written production of Jamaican university students of Spanish as a foreign language. Specifically, we will analyze the acquisition of agreement in Spanish L3. The results will be compared with other studies in the field of research in third language acquisition in a similar multilingual university context. We seek to contribute to the research area of third language acquisition in response to the variable level of competence in the L1-L2, related to the influence of prior knowledge of languages by students in the process of learning a third language. The results indicated that the errors in agreement were the most frequent errors caused by their L2 and the influence of the L1.

KEY WORDS: Agreement, error analysis, Spanish L3, third language acquisition

INTRODUCCIÓN

En nuestra práctica docente en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) nos encontramos con la constatación de que el alumnado, después de pasar varios años estudiando español en la escuela primaria y secundaria y de completar tres semestres en la universidad, pasa de un nivel A1, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), a un nivel A2 con numerosas deficiencias en la competencia de expresión escrita. Muchos de nuestros estudiantes manifiestan también dificultades en la expresión escrita en inglés y en las asignaturas de lengua inglesa (Inglés Académico), que cursan en la universidad y donde tampoco consiguen buenos resultados. Algunas de las dificultades presentes en las producciones escritas de ELE de los estudiantes son más difíciles de superar, porque al recurrir al inglés y a los mecanismos que se activan al realizar una tarea similar de producción escrita en su lengua materna también presentan deficiencias. Como han demostrado numerosos autores, entre ellos Roca de Larios y Murphy (2001), las destrezas de escritura que se han adquirido en experiencias previas de aprendizaje se transfieren entre las lenguas.

Los objetivos del estudio que presentamos son conocer cuáles son las principales dificultades que manifiestan los alumnos universitarios jamaicanos de ELE, en un nivel A1-A2, a la hora de expresarse por escrito en español, y tener un conocimiento exhaustivo de sus dificultades, a través de un análisis de errores de sus producciones escritas, donde además demostraremos la utilidad de comparar tres lenguas para la didáctica de ELE en Jamaica.

La hipótesis de partida es que si se estudia la información disponible sobre el análisis de errores de la producción escrita de estudiantes caribeños anglófonos que tienen además del inglés como lengua oficial, una lengua criolla como lengua materna y se hace un análisis donde se tenga en cuenta a qué tipo de dificultades se enfrentan en su segunda y tercera lengua, podremos hacer que los estudiantes tomen conciencia de los efectos de esta transferencia L1, L2 y L3 para mejorar los procesos de aprendizaje de la L3, en nuestro caso el español.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. *La adquisición de una tercera lengua en contexto multilingüe*

El multilingüismo, según la definición del Marco común europeo de referencia para las lenguas,¹ implica el uso de dos o más lenguas por una sociedad, comunidad,

1. Utilizamos los términos multilingüe y plurilingüe de acuerdo a la definición del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2003: 1.3). Multilingüismo: Es el conocimiento que el hablante posee de diversas lenguas o su coexistencia en una sociedad multilingüe o en un sistema escolar que refleje esa situación. Plurilingüismo: Se refiere al conocimiento de dos o más lenguas por parte del individuo y la relación entre ellas, lo cual incrementa el desarrollo de su competencia lingüística y comunicativa.

familia o individuo. Hoy en día contamos con innumerables casos en que lenguas diferentes conviven en zonas geográficas de limitada extensión. La investigación llevada a cabo en adquisición de terceras lenguas demuestra que nuestros aprendientes multilingües presentan una competencia multilingüe o multicompetencia (Cook 1992), diferente a la de los monolingües (De Angelis 2007; Canagarajah 2007). Hay numerosos estudios que demuestran que los sujetos multilingües gozan de muchas ventajas con respecto a los monolingües en el proceso de adquisición de una nueva lengua (Cenoz y Genesee 1998; Sanz 2000; Roquet y Pérez 2008).

Gran parte de las investigaciones en adquisición de terceras lenguas se ha llevado a cabo con hablantes multilingües con el inglés como tercera lengua (Sanz 2007; Wei 2006; Roquet y Pérez 2008), mientras que este tipo de estudios no es tan abundante con el español como tercera lengua y con estudiantes universitarios. Tan solo encontramos los estudios de Encinas y Gillon (2011), con estudiantes universitarios chinos con chino L1, inglés L2 y español L3; el estudio de Fessi (2014), con estudiantes universitarios tunecinos con árabe L1, francés L2 y español L3, y el estudio de Lu y Cheng (2015), con estudiantes universitarios taiwaneses con chino L1, inglés L2 y español L3.

Basándonos en los estudios que hacen referencia al grado de competencia que se debe tener en la L1 y L2 para conseguir un rendimiento más alto en la adquisición de una L3 (Cenoz y Valencia 1994; Sanz 2000; Roquet y Pérez 2008), se ha demostrado que el grado de competencia que el individuo bilingüe alcanza en sus dos lenguas, puede beneficiarlo en la adquisición de una tercera lengua. Tal como señalan Sanz (2000) y Roquet y Pérez (2008), las investigaciones en este campo indican que superar el nivel umbral en la L1 y la L2 supone ventajas cognitivas que benefician la adquisición de una L3.

No obstante, como ya han indicado otros autores como Cenoz y Valencia (1994) y Sanz (2000), los resultados en cuanto a las ventajas o no en el aprendizaje de una tercera lengua, dependerán de la situación sociolingüística de cada grupo y el resultado positivo o no en la adquisición de la tercera lengua dependerá del estado de las lenguas implicadas. En nuestro caso específico tendremos en cuenta el contexto sociolingüístico de Jamaica, donde para muchos de nuestros estudiantes la L1 es la lengua criolla o patois, y la L2 es el inglés, de manera que el español es la L3. Como menciona Moreno (2014) y Cooper (2007) igual que sucede en otras islas del Caribe anglófono como Trinidad y Tobago, a pesar de que el idioma oficial es el inglés, la lengua más hablada en el país es la lengua criolla, que es la lengua materna de la mayoría de la población. La lengua criolla convive con el inglés que se considera lengua de prestigio y se utiliza en contextos oficiales o académicos, mientras que la lengua criolla se reserva al ámbito familiar. Resulta fundamental conocer este dato para saber cuál es el punto de partida de nuestros estudiantes, pues, tal como indica Robertson, una persona del Caribe anglófono no es consciente de que su lengua nativa es la lengua criolla:

Como regla general, la política de enseñanza de idiomas en el Caribe ha ignorado los conocimientos lingüísticos del alumno, y prefiere asumir la lengua oficial estándar como la lengua materna del alumno. Cuando la lengua criolla y la principal donante léxica europea coexisten, el propio alumno está a menudo convencido de que es hablante monolingüe de la lengua oficial estándar². (Robertson 2010: 74)

Con respecto a la metodología de enseñanza de español como lengua extranjera en Jamaica, como señala Ramsay, tampoco se ha prestado mucha atención al contexto lingüístico del estudiante:

... los enfoques tradicionales, así como los más recientes enfoques comunicativos en la enseñanza del español como lengua extranjera en Jamaica, no prestan suficiente atención a las particularidades del idioma ni al contexto lingüístico del estudiante jamaicano. Tampoco se tiene en cuenta el hecho de que los conocimientos lingüísticos de muchos estudiantes de Jamaica no sean conocimientos en inglés....³ (Ramsay 2003)

Todos estos factores deberán tenerse en cuenta a la hora de analizar el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de nuestros estudiantes universitarios jamaicanos. La mayoría de ellos asumen que su lengua materna es el inglés y no son conscientes de que parte de las dificultades que tienen en el aprendizaje de la segunda lengua, les afectan a la hora de aprender la L3, en nuestro caso el español.

1.2. *Contexto Sociolingüístico en Jamaica: inglés y patois*

Como ya se ha mencionado anteriormente, en Jamaica se observa una clara situación de diglosia entre la lengua oficial y la lengua criolla, el patois (patwa), que es “como un sistema lingüístico distinto y autónomo de una lengua en sí misma” (Devonish 1986: 97). El patois es una lengua oral que no tiene estructuras gramaticales fijas. Aunque la lengua criolla y el inglés tienen sus áreas de influencia delimitadas, la transferencia en muchas ocasiones es inevitable.

La investigación realizada en este campo demuestra que el uso de lenguas criollas en la educación tiene un resultado positivo en el aprendizaje, la transferencia de procesos cognitivos y la adquisición de lenguas, siempre que se llegue a un nivel de competencia alto de las dos lenguas, la lengua criolla y la estándar (Cummins 1993; Siegel 1997).

En nuestro caso específico el estudiante presenta un alto nivel de competencia

2. Traducción de la autora. Cita original: “As a general rule, language education policy in the Caribbean has ignored the language skills of the learner, preferring as it does, to assume the official standard language to be the first language of the learner. Where the creole and the major European lexical donor co-exist even the learner himself is often convinced that he is a monolingual speaker of the official standard”.

3. Traducción de la autora. Cita original: “...traditional, as well as more recent communicative approaches to the teaching of Spanish as a foreign language in Jamaica, do not give sufficient attention to the specificities of the language/linguistic context of the Jamaican student very little if any consideration is given to the fact that the linguistic skills of many Jamaican students are not English skills”.

oral en la lengua criolla, al ser una lengua oral que no tiene estructuras gramaticales fijas, frente al inglés que aprende en la escuela como lengua formal y escrita. Como afirma Jones-Mckenzie (2014), los estudiantes se enfrentan a dificultades al escribir debido a la deficiencia a la hora de recibir un *input* adecuado en inglés como segunda lengua.

Para acceder a la Universidad Tecnológica de Jamaica es necesario realizar un examen escrito de inglés, el ELPT (*English Language Proficiency Test*)⁴. Según un estudio realizado por Smith *et al.* (2014) los resultados de dicho examen muestran las dificultades y el bajo nivel de rendimiento. Así, en los resultados de la prueba de gramática se puede apreciar cómo se ha incrementado el número de suspensos de 2008 a 2011, de 6,4 % al 10,5% y cómo el número de sobresalientes ha descendido en los últimos tres años de 5,9 a 1,8%.

Estas deficiencias, tal como demuestran otros autores como Evans (2001), ya aparecen en los resultados de los exámenes de inglés en la enseñanza secundaria. En cuanto a las causas del bajo rendimiento, diversos autores mencionan el factor de semejanza entre las dos lenguas como una de las grandes dificultades para llegar a una competencia lingüística alta en inglés (Devonish y Carpenter 2007), así como la incapacidad de la mayoría de nuestros estudiantes a la hora de diferenciar las dos variedades (Jones-Mckenzie 2014: 55). A pesar de que el inglés y el criollo tienen sistemas gramaticales diferentes, ambas lenguas comparten una gran cantidad de vocabulario, lo cual lleva a confundir a los aprendientes, haciéndoles creer que usan el inglés, cuando no es así. Tampoco hay que olvidar los factores afectivos y las creencias negativas sobre la lengua criolla destacados en diferentes estudios (Devonish 2011, Jones-Mckenzie & Orogun 2012), al asociarse con la lengua de la parte de la población menos favorecida que afectan al sentimiento generalizado de que la lengua criolla sea inadecuada en contextos formales. (Jones-Mckenzie 2014: 56).

1.3. *Análisis de errores*

Como ya hemos señalado en la introducción, en este trabajo haremos un análisis de los errores gramaticales de las producciones escritas de los aprendientes que han sido objeto de nuestro estudio y, concretamente, analizaremos los errores de concordancia, que como ya han demostrado varios autores (Cooper 2007, Fleissig 2009, Naranjo 2009, Prieto 2011, Paquet 2011, Méndez y Rojas 2013), es una de las áreas más problemáticas para los estudiantes anglófonos.

Si nos centramos en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera existe una amplia bibliografía sobre la adquisición del español y el análisis de errores de la producción escrita de estudiantes anglohablantes (Madrid 1999, Marchante 2000, Schlig 2003, Cooper 2007, Naranjo 2009, Prieto 2011, Fernández

4. Este examen de inglés es un requisito para entrar en la universidad a todos aquellos estudiantes que no hayan obtenido notable o sobresaliente en los exámenes de inglés de enseñanza secundaria.

2012, Paquet 2012, Méndez y Rojas 2013, García 2014), sin embargo como señala Cooper (2007) se ha investigado muy poco sobre estudiantes que hablan otras variedades de inglés, como es el caso de los estudiantes anglófonos caribeños. En este sentido, solo hemos encontrado el trabajo de Cooper (2007) realizado con estudiantes de Trinidad y Tobago y dos trabajos sobre el análisis de errores de estudiantes jamaicanos de español como lengua extranjera. Uno de ellos es una tesis doctoral reciente de Perea (2014) centrada en un análisis de errores en estudiantes jamaicanos de español como segunda lengua en el nivel primario. El otro estudio es un artículo de un grupo de profesores (Barret *et al.* 2007), que analiza el impacto de la lengua criolla en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el nivel universitario. En concreto se hace un estudio comparativo entre el patois o lengua criolla y otras lenguas extranjeras como el español y el francés.

En nuestro caso específico compararemos cómo los errores frecuentes en la L1 -L2 (patois- inglés) de los alumnos afectan en la adquisición de la L3, el español. Concretamente, veremos cómo los errores de concordancia (en género, número y persona) son los más frecuentes no solo en la L3 sino que ya aparecen en la L2, debido a la falta de concordancia nominal y verbal en la lengua criolla.

2. METODOLOGÍA

2.1. *Muestra*

Nuestra investigación sigue las estructuras de un estudio de caso. Para construir el corpus de datos se contó con 75 estudiantes universitarios de dos cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014. En total se analizaron 75 producciones escritas de tres niveles diferentes. El nivel de español de los estudiantes⁵ de primer y segundo año era equivalente al nivel A1-A2, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. En los tres grupos no todos tenían el mismo nivel ya que algunos alumnos solamente habían estudiado español uno o dos años en la escuela secundaria, mientras otros lo habían estudiado durante cuatro años.

Cuadro 1. Perfil de los participantes

	Hombres	Mujeres	Nivel de español
Grupo 1	6	19	A1
Grupo 2	1	24	A1
Grupo 3	2	23	A2

5. La mayoría de nuestros estudiantes universitarios suele haber estudiado español entre dos y cuatro años en la escuela secundaria. El español no es obligatorio en la mayoría de escuelas primarias públicas aunque sí se ofrece en las escuelas primarias privadas (*Preparatory Schools*) de los 6 a los 11 años. En la educación secundaria se imparte como asignatura obligatoria en el primer ciclo de la enseñanza secundaria de los 12 a los 14 años y se sigue ofreciendo como asignatura optativa hasta los 16 años.

2.2. Instrumentos para la recogida de datos

Las 75 redacciones que se analizaron corresponden a las pruebas de evaluación continua de expresión escrita que se realizaron durante el curso académico.

Producciones extraídas de pruebas de evaluación continua

- Primer semestre 2013, nivel A1: 25
- Segundo semestre 2014, nivel A1: 25
- Tercer semestre 2014, nivel A2: 25

Se seleccionaron, entre todos los ejercicios de evaluación propuestos en estas pruebas, un total de 75 producciones escritas (50 del nivel A1 y 25 del nivel A2).

Grupo 1

Los estudiantes de este grupo escribieron una redacción de 80-100 palabras. Estas producciones escritas equivalen a pruebas de evaluación correspondientes al primer semestre del curso académico. En esta actividad se les invitaba como miembros de una página web social “Nuestro espacio” a presentarse en su página de datos personales y escribir algo sobre ellos, su rutina y sus actividades de tiempo libre los fines de semana.

Grupo 2

Las composiciones de este grupo son producciones extraídas de pruebas de evaluación correspondientes al segundo semestre del curso académico 2013/2014 producidas por informantes del segundo año de la Licenciatura en Turismo. El tema de las composiciones era sobre sus últimas vacaciones y escribieron alrededor de 100-120 palabras.

A los estudiantes se les ofrecía elegir entre una de estas dos opciones:

- Opción 1: Acabas de volver de tus vacaciones. Escribe un email a tu amigo hispanohablante para contarle tu viaje. Incluye dónde, cuándo, con quién, cómo viajaste, cuánto tiempo pasaste y finalmente incluye las actividades que hicieron tu amig@ y tú.
- Opción 2: Escribe un email a tu amigo Carlos para contarle qué hacías durante tus vacaciones de verano cuando eras niño/a. Describe adónde ibas, con quién, y qué actividades hacías.

Grupo 3

Las composiciones de este grupo corresponden a las pruebas de evaluación del primer semestre del año lectivo 2013/2014 producidas por informantes del tercer año de la Licenciatura en Turismo. Las redacciones debían abordar el último viaje (100-120 palabras)

Con la finalidad de facilitarles el trabajo, los alumnos recibieron una serie de fotos sobre viajes y se les dijo que escribieran sobre el último viaje que hicieron el verano pasado. Escribieron un texto de unas 100-120 palabras sobre:

- Dónde fuiste, cómo era el lugar, y qué había.
- Con quién estuviste de viaje
- Cómo fueron las vacaciones y qué actividades hiciste.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A lo largo de los años se han propuesto numerosas tipologías y clasificaciones de errores. Entre las tipologías más difundidas destacan diferentes autores tales como Corder (1978); Burt, Dulay y Krashen (1982). En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera destacan los trabajos de Vázquez (1991); Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997). Estas tipologías de errores atienden a diferentes criterios. Así la clasificación de errores de Vázquez parte de cuatro tipos de criterios: lingüístico, etiológico, comunicativo y pedagógico. En la tipología propuesta por Santos Gargallo se parte de cinco criterios: descriptivo, pedagógico, etiológico-lingüístico, gramatical y comunicativo. Finalmente en la tipología de Fernández aparecen seis criterios: descripción lingüística, descripción de estrategias, criterio pedagógico, explicación de los errores y criterio comparativo. Como indica Penadés (2003: 16) en su estudio donde compara las diferentes clasificaciones de errores lingüísticos en el marco de análisis de errores, hay una falta de acuerdo a la hora de establecer las diferentes taxonomías y ninguna de las tipologías mencionadas coincide ni en el número, ni en la denominación ni en el contenido. En nuestro análisis seguiremos la tipología de errores de Fernández (1997: 44-47) por adaptarse mejor a las necesidades de nuestra investigación que se centrará en los errores gramaticales.

En la siguiente tabla aparece la distribución de los errores según las cuatro categorías adoptadas del trabajo de Fernández (1997), errores gráficos, léxicos y gramaticales.

El total de errores de todos los grupos fue de 1348.

Cuadro 2. Errores del Grupo 1

Total errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
448	92 41,21%	64 28,67%	84 37,63%	69 30,91%	22 9,85%	30 13,44%	87 38,97%

Cuadro 3. Errores del Grupo 2

Total errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
469	72 33,76%	134 62,84%	87 40,80%	51 23,91%	24 11,25%	46 21,57%	55 25,79%

Cuadro 4. Errores del Grupo 3

Total errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
406	131 53,18%	92 37,35%	71 28,82%	37 15,02%	6 2,43%	26 10,55%	43 17,45%

Cuadro 5. Total de errores de los tres grupos

Total errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
1323	295 39,02%	290 38,36%	242 32,01%	157 20,77%	52 6,8%	102 13,76%	185 24,47%

Cuadro 6. Tipo de errores

Errores Gramaticales	Errores gráficos	Errores Léxicos
76,85%	24,93%	13,74%

En este estudio hemos considerado solo los errores gramaticales por ser los más frecuentes y dentro de los errores gramaticales nos hemos centrado en los errores de concordancia (en género, número y persona) por su frecuencia. Siguiendo a Fernández (1997:81) en las concordancias se analizarán los errores referidos al género y al número entre las categorías nominales y aquellos referidos a la relación de persona gramatical entre el sujeto y el verbo. Las subcategorías son en género, en número y en persona.

En el Grupo 1 hay 448 errores. 92 errores son de concordancia. 75 errores en concordancia nominal y 17 en concordancia verbal. La mayoría de errores de concordancia nominal se dieron en la concordancia de género (55 errores), sobre todo con adjetivos (31 errores) y determinantes (24 errores). En la concordancia de número tuvieron 20 errores, 12 errores de concordancia de número con adjetivos y 8 errores de concordancia de número con determinantes. En concordancia verbal tuvieron 17 errores de concordancia de persona en frases verbales.

En el Grupo 2 hay 469 errores. 72 errores son de concordancia. 59 errores en concordancia nominal y 13 en concordancia verbal. La mayoría de errores de

concordancia nominal también se dieron en la concordancia de género (35 errores), pero en esta ocasión tuvieron más errores en la concordancia de género con determinantes (23 errores) frente a 12 errores de concordancia de género con adjetivos. En concordancia de número tuvieron un total de 24 errores, 16 errores de concordancia de número con adjetivos y 8 errores de concordancia de número con determinantes. En concordancia verbal tuvieron 13 errores, 11 errores de concordancia de persona y 2 de número.

En el Grupo 3 hay 406 errores. En este grupo constatamos un mayor número de errores de concordancia, con 131 errores, 107 errores de concordancia nominal y 24 errores de concordancia verbal. La mayoría de errores de concordancia vuelven a darse en la concordancia nominal de género (69 errores), con 41 errores en la concordancia de género con determinantes y 28 errores de concordancia de género con adjetivos. También hay un mayor número de errores de concordancia de número con un total de 38 errores, 26 errores de concordancia de número con adjetivos y 12 errores de concordancia de número con determinantes. En concordancia verbal tuvieron 24 errores, 19 errores de concordancia de persona y 5 errores de concordancia verbal de número.

Tal y como avanzábamos en un primer momento nuestro análisis ha demostrado que la mayoría de los errores encontrados en las 75 redacciones eran errores de concordancia. Se indican en la tabla siguiente ejemplos de algunos de los errores mencionados:

CATEGORÍAS	EJEMPLOS
Concordancia nominal	
Género	
Con determinantes	“Una ojos.,las dientes...,los ropas.,el piel..., el semana...,el universidad..., un jamaicana...,la cine..., la supermercado..., las días...”
Con adjetivos	“Soy delgada y alto...,Soy baja, simpatico y trabajador...,Tengo pelo largo y morena...,Soy muy cómico y bonita...,Con negro piel...”
Número	
Con determinantes	“Todos clase...,Mucho actividades...,el dormitorios ...,Los parque...,El vacaciones...”
Con adjetivos	“Una ojos pequeña..., Tengo los ojos grandes y negro...,Semana pasado..., Nueva amigo...,Casa grande y blanco...”
Concordancia verbal	
De persona	“Me llamo Oneal y tiene 23...,yo habla...,Yo tiene el pelo largo...,Yo mira la televisión...,Yo es grande...”
De número	“Era niños...,Los dormitorios era bonitos..., Los lugares era..., Era excellentes ..., Era muy bonitas...”

Al comparar la concordancia de género en adjetivos y determinantes observamos que hay un mayor número de errores en la concordancia de adjetivos con resultados similares a los estudios de Cooper (2007) y Fleissig (2009). Nuestros estudiantes parecen tener más dificultades en la concordancia con adjetivos. En cuanto a la concordancia de número hay menos errores pero a diferencia de los resultados obtenidos en el estudio de Fleissig, donde casi no aparecen errores de concordancia de número, hay más casos en nuestro análisis. Casi todos los errores de concordancia verbal aparecen dentro de la concordancia de persona. Comparado con el estudio que realizan Cooper (2007) y Fleissig (2009) la diferencia está en que hay un número mayor de casos de errores de concordancia de persona en nuestro análisis. Esto puede atribuirse a que en la lengua criolla no se da la concordancia entre verbo y persona. Asimismo, las dificultades en la concordancia también aparecen en la L2 de nuestros estudiantes. Según los resultados del estudio del examen de inglés ELPT el porcentaje de errores de concordancia sujeto/ verbo es del 19,1% y los errores en frases nominales singular/ plural es del 19,9% (Smith *et al.*, 2014).

Como indican diversos autores tales como Shlig (2003), se debería prestar más atención a la concordancia, sobre todo en los estadios iniciales de aprendizaje (Pastor Cesteros 2001: 34), para evitar que estos errores se fosilicen en niveles superiores. Aunque nuestro análisis de errores cubre solo dos niveles iniciales (A1-A2), en otros estudios como el realizado por Méndez y Rojas (2013) con estudiantes universitarios australianos de un nivel inicial e intermedio, se demuestra que los errores de concordancia son uno de los errores más frecuentes en estudiantes anglófonos y continúa siéndolo en el nivel intermedio.

4. CONCLUSIONES

Después de hacer un análisis de: errores, nuestro estudio muestra una mayor frecuencia en la concordancia de género y de número derivados de la L2, de un lado el inglés y por otro lado de la influencia de la lengua criolla o patois como L1.

Como indica Fleissig (2009), para los estudiantes anglófonos que han interiorizado las reglas de la concordancia nominal, parece más difícil llegar a dominar la de género.

Casi todos los errores nominales son de la concordancia de género, la mayoría de estos, del determinante y del adjetivo. Como estos conceptos gramaticales no existen en su L1 o L2, los estudiantes tienen más dificultad en aprenderlos y cometen más errores. Además, en nuestro contexto específico los errores más frecuentes no son solo los de concordancia de género sino también los de número. Aunque los estudiantes anglófonos están más familiarizados con la concordancia de número en inglés que con la de género, en los casos nuestros estudiantes jamaicanos debido a la influencia de la L1 donde falta la concordancia nominal y verbal, también cometen errores en su L2.

Los errores de concordancia predicativa son frecuentes en la escritura de los estudiantes dentro de los dos niveles. La primera razón puede ser que la concordancia predicativa inglesa es diferente a la española. En inglés, solamente se necesita concordar el sujeto con el verbo *'to be'* y no hay concordancia de género ni número con el adjetivo. Esta noción puede explicar la mayor frecuencia de los errores de concordancia con el adjetivo que con el verbo. Si a esto le añadimos que en la lengua criolla en muchos casos hay omisión del verbo predicativo, esto puede justificar que nuestros estudiantes se equivoquen más con este tipo de concordancia.

Como afirmábamos en nuestra hipótesis de partida al tener en cuenta a qué tipo de dificultades se enfrentan nuestros estudiantes en su segunda y tercera lengua, podremos hacer que estos tomen conciencia de los efectos de la transferencia L1, L2 y L3 para así mejorar los procesos de aprendizaje de la L3.

Una vez detectados los aspectos más conflictivos del proceso de aprendizaje del español nuestros estudiantes sabrán servirse mejor de las estructuras en cuestión y afrontar las dificultades de las interferencias típicas español-inglés-patois. Tras identificar la interferencia con la lengua materna o segunda lengua, puede ser beneficioso señalar la influencia y promover su reflexión, para que el estudiante compare la información nueva con sus conocimientos previos y pueda integrarla en redes cognitivas ya existentes.

Además creemos que es necesario que los profesores de español como lengua extranjera desarrollemos estrategias para enseñar estos aspectos con tareas que incidan en los errores frecuentes detectados para así reforzar la conciencia acerca de las diferencias estructurales entre las tres lenguas. Tal como señalan Rakaseder y Schmidhofer (2014) en esta terapia de errores se necesita una actitud abierta y reflexiva por parte del profesor, ya que la respuesta más efectiva dependerá de nuestro grupo específico de estudiantes y del entorno en el que nos encontremos, que determinarán qué estrategias serán las más adecuadas para llegar a un aprendizaje exitoso.

Como afirma Lozano (2012: 16) la adquisición de la L3 es un fenómeno multidisciplinar en el que entran en juego factores sociolingüísticos, psicolingüísticos y pedagógicos, que como docentes debemos tener en cuenta en nuestro trabajo. Muchos de nuestros estudiantes universitarios jamaicanos no tienen presentes sus conocimientos multilingües en inglés y en la lengua criolla. Asimismo, en ocasiones, los aprendientes ignoran su bagaje lingüístico previo, así como las habilidades y destrezas que han ido adquiriendo en el proceso de adquisición de lenguas. Creemos de igual modo que, como norma, los estudiantes tampoco son conscientes de cómo les puede beneficiar el conocimiento de varias lenguas en el aprendizaje de una tercera lengua. Pensamos que sería conveniente abrir nuevas líneas de investigación y abordar en otros estudios la influencia de estos factores sociolingüísticos y psicolingüísticos en la adquisición de terceras lenguas. Los factores afectivos mencionados, tales como la desafección y la falta de prestigio de la lengua materna tienen como resultado que los alumnos muestren inseguridades que no favorecen el aprendizaje de la L3. Por lo tanto, deberían

analizarse en estudios futuros para que los estudiantes sean conscientes de ellos y puedan beneficiarse de sus conocimientos multilingües y de las destrezas que han ido adquiriendo en el proceso de adquisición de lenguas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barret, Evardne; Iris Mutiz, María Sánchez y Roy Winter. 2007. [En línea]. *The Impact of Creole on Language Teaching and Learning in Jamaica*. Disponible en: http://www.academia.edu/8749893/Jamaican_Creole_Its_Influence_on_Language_Teaching_and_Learning [consulta: 4 mayo 2015].
- Burt, Marina; Heidi Dulay y Stephen Krashen. 1982. *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Canagarajah, Suresh. 2007. Lingua franca English, multilingual communities and language acquisition. *Modern Language Journal*, 91. Supplement 1; 923-939.
- Cenoz, Jasone y José F. Valencia. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195–207.
- Cenoz, Jasone y Fred Genesee. 1998. Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual perspectives. En Jasone Cenoz y Fred Genesee. (eds): *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Consejo de Europa. 2003 [En línea] *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya y CVC. Disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco> [consulta: 14 septiembre 2015]
- Cook, Vivian. 1992. Evidence for multicompetence. *Language learning* 42, 557-592.
- Cooper, Mariette. 2007. An error analysis of written Spanish language in secondary school students in Trinidad. Ponencia presentada en *Biennial Cross-Campus Conference in Education*; The University of West Indies, St. Augustine, Trinidad and Tobago, 23-26 April.
- Corder, Stanley. 1978. Error analysis interlanguage and second Language acquisition. *Language Teaching & Linguistics: Surveys*. Vol.VI, No.4, pp.63-300
- Cummins, Jim. 1993. Bilingualism and second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 51-70.
- De Angelis, Gessica. 2007. *Third or Additional Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Devonish, Hubert. 1986. *Language and Liberation*. Karia Press.
- Devonish Hubert y Karen Carpenter. 2007. *Full bilingual education in a Creole Language situation: Jamaican bilingual primary education project*. St. Augustine, Trinidad & Tobago: Society for Caribbean Linguistics.
- Encinas, Pablo y Margaret Gillon, 2011.[En línea]. *Estudiantes multilingües, un*

- puzzle con más de dos piezas*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/11_investigaciones_03.pdf [consulta: 4 mayo 2015].
- Evans, Hyacinth. 2001. *Inside Jamaican Schools*. Kingston, Jamaica: University of the West Indies Press.
- Fernández, Sonsoles. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fessi, Inés. 2014. [En línea] *Influencia del conocimiento previo de una L2 en el aprendizaje de una L3: Estudio de un grupo de estudiantes tunecinos de español de nivel B1*. Marco ELE 18. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/18/03_fessi.pdf [consulta: 4 mayo 2015].
- Fleissig, Danielle (2009). [En línea] *El análisis de los errores de la concordancia de los estudiantes universitarios anglohablantes*. Tesina Universidad de Michigan. Disponible en: <http://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/63917>
- García, Maripaz. 2014. [En línea]. *Pronouns: Students' worst enemy in the foreign language classroom*. Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de las Lenguas 16. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/pronouns-students-worst-enemy-in-the-foreign-language-classroom> [consulta: 4 mayo 2015].
- González, Pilar y Lydia Fernández. 2013. [En línea]. La referencia a L1 y L2 en ELE Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas 13. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-referencia-a-l1-y-l2-en-el-ele> [consulta: 4 mayo 2015].
- Jones McKenzie, Clover y Judith Orogun. 2012. The crossing over: When vernacular language speakers become teachers of major languages. En P. Chamness Miler, J. Watzke & M. Mantero (Eds.), *Readings in Language Studies Vol. 3: Language and Identity* (pp. 483-500). Grandville, MI: International Society for Language Studies.
- Jones McKenzie, Clover. 2014. *Journal of Arts, Science and Technology* 7, 46-64.
- Lozano, Lidia. 2012. [En línea]. *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita*. Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_96256/l1g1de1.pdf [consulta: 4 mayo 2015].
- Lu, Hui-Chuan y An Cheng. 2015. [En línea]. *Estudio de verbos copulativos a partir de corpus de aprendices*. Porta Linguarum, 23, 205-220. Disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/13%20%20Hui-Chuan.pdf [consulta: 4 mayo 2015].
- Madrid, Daniel. 1999. [En línea]. Errores gramaticales en la producción escrita de los angloamericanos, en Romero et al.: *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 609-623. Disponible en: <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Errores%20Americanos.pdf> [consulta: 4 mayo 2015].

- Marchante, María Pilar. 2000. [En línea]. *Producción de errores léxicos en estudiantes de español anglohablantes*. XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, España. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0497.pdf [consulta: 4 mayo 2015].
- Méndez de Sifontes, Isabel e Isolda Rojas. 2013. An error analysis of persistent grammatical errors carried over from beginner to intermediate Spanish. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 12, 63-85.
- Moreno, Remedios. (2014). [En línea]. *Políticas Lingüísticas de enseñanza del español en la educación primaria de Trinidad y Tobago*. Trabajo fin de máster de la Universidad Pablo de Olavide. Disponible en RedELE Biblioteca Virtual 2014. Número 14 <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014/memorias-master/Moreno-Molina.html> [consulta: 4 mayo 2015].
- Naranjo, Jaime. 2009. [En línea]. *Análisis de errores en la interlingua 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*. Trabajo de investigación de la Universidad de Bergen. Disponible en: <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3828/56488554.pdf?sequence=1> [consulta: 4 mayo 2015].
- Paquet, Pierre .2011. [En línea]. *Propuesta didáctica adaptada a la enseñanza de la gramática del español para francófonos y anglófonos basada en análisis de errores*. Trabajo de investigación. Universidad de Alicante. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24460/1/Pierre-Luc%20Paquet.pdf> [consulta: 4 mayo 2015].
- Pastor Cesteros, Susana. 2001. “La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera”. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.) *Tendencias y Líneas de Investigación de Segundas Lenguas. ELUA, Estudios de Lingüística*, Anexo 1, pp. 95-125.
- Penadés Martínez, Inmaculada. 2003. [En línea]. Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Lingüística en la Red* 1: 1-29. Disponible en www.linred.es
- Perea, Licenia. 2014. [En línea]. *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 de la Universidad de Salamanca. Disponible en: http://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/124199/1/DLE_PereaSantos_LiceniaYaneth_Tesis.pdf [consulta: 4 mayo 2015].
- Prieto, Carlos. 2011. [En línea]. *Análisis de errores de estudiantes anglófonos*. Memoria de investigación de la Universidad de Alcalá. Disponible en <http://myslide.es/documents/memoria-investigacioncarlos-prieto-martinanalisis-de-errores-de-estudiantes-anglofonos.html> [consulta: 14 septiembre 2015].
- Rakaseder Johanna y Schmihodfer Astrid. 2014. [En línea]. *Errores de producción de textos por parte de germanoparlantes en las primeras etapas de aprendizaje*

- de ELE. Marco ELE 19. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/19/rakaseder_schmidhofer-errores-alemanes.pdf [consulta: 4 mayo 2015].
- Ramsay, Paulette. 2003. Teaching Spanish in an Anglophone Creole Context. *The Centre for the Interdisciplinary Study of Languages and Cultures in Africa and the African Diaspora*. University of Washington D. C.
- Robertson, Ian. 2010. *Language and Language Education Policy. Seamless Education Project Unit*. Port of Spain: Ministry of Education. Government of the Republic of Trinidad and Tobago.
- Roca de Larios, Julio y Liz Murphy. 2001. Some Steps Towards a Socio-cognitive Interpretation of Second Language Composition Processes. *International Journal of English Studies*, 1, 2. 25-45.
- Roquet, Helena y Carmen Pérez. 2008. La lectura bilingüe factor esencial para la adquisición de la competencia escrita en una tercera lengua. En R. Monroy y A. Sánchez (coords.) *25 años de lingüística en España: hitos y retos*, 163-170. Disponible en: <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/1/roquet.pdf> [consulta: 4 mayo 2015].
- Santos Gargallo, Isabel. 1993. *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Sanz, Cristina. 2000. [En línea]. Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics* 21: 23-44. Disponible en: <http://faculty.georgetown.edu/sanzc/Sanz2000.pdf> [consulta: 4 mayo 2015].
- Sanz, Cristina. 2007. The role of bilingual literacy in the acquisition of a third language. En Carmen Pérez Vidal y María Juan-Garau (Eds.) *A portrait of the Young in the New Multilingual Spain*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Shlig, Carmen. 2003. [En línea]. Analysis of agreement errors made by third year students. *Hispania*, 2, 86. 312-319. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/20062864> [consulta: 4 mayo 2015].
- Siegel, Jeff. 1997. [En línea]. *Using a pidgin language in formal education: Help or hindrance?* *Applied Linguistics* 18, 1. 86-100. Disponible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.130.1577&rep=rep1&type=pdf> [consulta: 4 mayo 2015].
- Smith, Dairdra; Nicole Cameron, Audene Henry, Lois Kirston, Grace Hamilton y Michelle Stewart-Mckoy. 2014. *Preliminary report of the ELPT Research*. University of Technology, Jamaica.
- Vázquez, Graciela. 1991. *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- Wei, Longxing. 2006. The Multilingual Mental Lexicon and Lemma Transfer in Third Language Learning. *International Journal of Multilingualism* 3,2. 88-104.

MARIANA GONZÁLEZ BOLUDA

Es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Murcia. Máster y Diploma de Estudios Avanzados (DEA) por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Es doctoranda de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Es profesora de español y encargada de la Sección de Lenguas Extranjeras de la University of Technology, Jamaica. Sus áreas de investigación incluyen el uso de nuevas tecnologías y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas.

VERÓNICA C. TRUJILLO GONZÁLEZ

Es licenciada en Traducción e Interpretación y doctora en Filología Francesa por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Su investigación se centra en las estrategias de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la lexicografía histórica francesa y española, la metalexicografía y la traducción. Ha publicado en revistas y en obras colectivas. Asimismo, forma parte del grupo de investigación Variación y Cambio Lingüístico donde es responsable de la línea de investigación de lexicografía, lexicología y traducción.