

## ORIGINAL ARTICLE

# EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL Y DEL INGLÉS EN PUERTO RICO Y SUS INFLUENCIAS EXTRANJERAS

Mylord Reyes Tosta, EdD  
Scientific Research Services, LLC  
mylord@scientificresearchservices.org

### Resumen

Los modismos y extranjerismos del idioma español en Puerto Rico son comunes y muy particulares de su cultura. Principalmente, las influencias taínas, africanas y del inglés americano, entre otras, han modificado el léxico de este idioma en gran parte de su población. El mismo gobierno puertorriqueño ha admitido que su sistema de educación ha fracasado en su intento por lograr que los estudiantes dominen las destrezas de comunicación verbal y escrita del español y del inglés. También, los resultados de las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA) del sistema escolar público de Puerto Rico muestran que, en los últimos seis años, el 50% de los estudiantes no domina el español y el 54% de ellos no domina el inglés. Estudios de investigación han demostrado que el aprendizaje ubicuo es efectivo para el aprendizaje de los idiomas, que el dominio del español favorece el aprendizaje del inglés como segundo idioma y que se debe cultivar en los estudiantes la confianza y la competencia como lectores y escritores para tener éxito en entornos educativos avanzados como estudiantes independientes. Sin embargo, todavía es necesario llevar a cabo más estudios que indiquen cuáles pueden ser las estrategias más apropiadas para lograr que en Puerto Rico se dominen bien ambos idiomas.

**Palabras claves:** aprendizaje, dominio del español, dominio del inglés, PPAA

### Abstract

Slang and foreign words of Spanish in Puerto Rico are common and very particular of its culture. Mainly, Taino, African, and American English influences, among others, have modified the lexicon of this language in much of its population. The Puerto Rican government itself has admitted that its education system has failed in its attempt to get students to master Spanish and English verbal and written communication skills. Also, the results of the Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA) of the public school system of Puerto Rico show that, in the last six years, 50% of students are not fluent in Spanish and 54% of them are not fluent in English. Research studies have shown that ubiquitous learning is effective for learning languages, Spanish proficiency improves English learning as a second language, and that they should cultivate in students the confidence and competence as readers and writers to have

success in advanced educational environments as independent learners. However, it is still necessary to conduct more studies to indicate what may be the most appropriate strategies to ensure that in Puerto Rico people can be fluent in both English and Spanish languages.

**Keywords:** learning, Spanish proficiency, English proficiency, PPAA

**D**e acuerdo al censo del año 2010, se reportó una población de 308.7 millones de personas en Estados Unidos de América, incluyendo a Puerto Rico. De esta población, 227 millones hablan solamente inglés y 35 millones hablan solamente español (U.S. Census Bureau 2006-2010, 2011). De los 3.7 millones de habitantes en Puerto Rico, el 95% habla español y el 85% no habla inglés muy bien (U.S. Census Bureau, 2011). Estos datos reflejan la importancia que tiene el dominar ambos idiomas para poder ser competitivos y exitosos. Por lo tanto, las estrategias de enseñanza dirigidas a encontrar ese dominio deben ser las mejores. Tales estrategias han ido cambiando cada año, principalmente por la integración de la tecnología en los salones de clases. El aprendizaje ubicuo ha surgido como un nuevo paradigma que se viene utilizando debido a la rápida evolución de la tecnología de la comunicación digital. En muchos países, el aprendizaje ubicuo se está utilizando para la enseñanza y aprendizaje de los idiomas (Hwang & Tsai, 2011). En cualquier circunstancia, para responder a la pregunta de cuál es el mejor método para enseñar un idioma, quizás no haya una fórmula perfecta, pero sí se pueden proveer técnicas y prácticas efectivas para la enseñanza que provienen de investigaciones confiables (Goldenberg, 2008).

Las prácticas lingüísticas estigmatizadas en diferentes comunidades de Puerto Rico, principalmente, tienen influencias taínas, africanas y del inglés americano. En las últimas décadas, también el español dominicano ha tenido influencia en la Isla. Como en todos los países, existen extranjerismos para cada idioma, pero en Puerto Rico, el mezclar palabras del idioma español con palabras del idioma inglés es una peculiaridad de su léxico. Sin embargo, esta mezcla del español y del inglés es un resultado del uso informal de las lenguas, no es un lenguaje o dialecto distinto y no es una característica fundamental de la cultura puertorriqueña. Esta mezcla, en su mayoría, es una

conveniencia ocasional usada por los hablantes que dominan bien ambos idiomas (Medina, 1997).

Los modismos y extranjerismos se han hecho muy populares. Dentro de un grupo de personas hablando español, si se escuchan palabras como estas: *la may*, *el pay*, *pachó*, *norsa*, *ernú*, seguramente es un grupo de puertorriqueños. Además, en Puerto Rico, al repasar algunas nociones básicas de los sistemas fonológico y morfológico del español para ilustrar los modos de la oclusión glotal existente, se encuentra que muchos hablantes no pronuncian la *s* (Valentín, 2006). También, muchos pronuncian la *r* como *l*. Por ejemplo, se escucha decir *doctol* en lugar de *doctor*.

Margarita Ostolaza Bey, ex presidente de la Comisión de Educación, Ciencia y Cultura del Senado de Puerto Rico, en su informe del año 2001, expresó que, de acuerdo a las investigaciones realizadas por el equipo que conformó esa Comisión, el sistema educativo de Puerto Rico había fracasado en su intento por lograr que los estudiantes dominaran las destrezas de comunicación verbal y escrita del español y del inglés (Ostolaza, 2001). Señaló que, en Puerto Rico, los estudiantes han ido experimentando una serie de cambios en su vocabulario, en su estructura gramatical, sintáctica y en el discurso. Presentó, como posibles factores para estos cambios, la interferencia lingüística, el proceso de dialectalización de una lengua, la mezcla entre el español y el inglés y la falta de dominio del vernáculo (Ostolaza, 2001).

Estos hechos se originan desde la conquista de Puerto Rico por los Estados Unidos de América en 1898. Los Estados Unidos trabajaron en una política destinada a hacer del inglés el idioma oficial de la Isla y de sus instituciones. Sin embargo, la Ley del Idioma del 21 de febrero de 1902, reconoció tanto el español como el inglés como idiomas oficiales y se permitió el uso de cualquiera de los dos idiomas en las transacciones gubernamentales; excepto en las instancias judiciales inferiores (Muñiz, 1988). En 1942, el Consejo Superior de Enseñanza, organismo rector de la Universidad de Puerto Rico, aprobó una resolución en donde ordenaba el uso del español como el vehículo de la docencia en esa casa de estudios. Posteriormente, en 1949, tras la toma de posesión de Luis Muñoz Marín como primer gobernador de Puerto Rico, el Comisionado de Educación, Mariano Villaronga, decretó que el español sería el vehículo de la enseñanza en las escuelas primarias y secundarias. El inglés se enseñaría como asignatura

especial preferente (Ostolaza, 2001). Todavía existen algunas excepciones al uso predominante del español en los tribunales puertorriqueños. Por ejemplo, la Corte del Distrito Federal utiliza el inglés como su idioma oficial. De acuerdo a Muñiz (1988), se ha argumentado que este uso del inglés es una violación al debido proceso de ley.

Con el propósito de conocer el dominio de ambos idiomas por parte de los estudiantes, en Puerto Rico se ha venido realizando diferentes evaluaciones. En 1982, el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) administró una prueba diagnóstica nacional al 85% de los estudiantes para determinar las destrezas generales del español y del inglés. De acuerdo a esos resultados, tercer grado dominó en un 62%, cuarto grado dominó en un 45%, quinto grado dominó en un 59%, sexto grado dominó en un 44% y noveno grado dominó en un 65% (Matos, 1988). En 1984, la Universidad de Puerto Rico (UPR) administró una prueba diagnóstica a los estudiantes de primer año. En gramática y lectura del español, de 2,249 estudiantes que tomaron la prueba, el 93% fracasó (Matos, 1988). En la UPR, Recinto de Bayamón, un estudio sobre la competencia lectora del español de los estudiantes de nuevo ingreso (1999-2000) reflejó que un 41.1% no dominaban las destrezas de lectura crítica (Centeno, 2000). Según Ostolaza (2001), en las pruebas del College Entrance Examination Board, la puntuación promedio en español en 1985 para las escuelas públicas fue de 470, de una puntuación máxima de 800 y descendió a 450 en 1999.

Los resultados de las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA) muestran un bajo rendimiento de los estudiantes tanto en español como en inglés. Desde el año 2006 hasta el año 2012, se mantuvo una tendencia del 50% de los estudiantes que no dominan el español (Tabla 1). Los resultados de las PPAA en inglés, en cuanto a los estudiantes que no dominan, comenzaron con un 48% en 2006 y alcanzaron un 59% en 2012 (Tabla 2). Pese a los resultados señalados, la tasa de graduación de duodécimo grado del año 2011-2012 fue 98.13% (DEPR, 2013).

**Tabla 1. Resultados de las PPAA en español 2006-2012**

<b>Año</b>	<b>Pre-Básico</b>	<b>Básico</b>	<b>Proficiente</b>	<b>Avanzado</b>
2006-2007	N/A	50%	27%	22%
2007-2008	N/A	45%	30%	25%
2008-2009	19%	42%	21%	18%
2009-2010	20%	39%	21%	20%
2010-2011	18%	37%	21%	24%
2011-2012	18%	35%	21%	25%

**Tabla 2. Resultados de las PPAA en inglés 2006-2012**

<b>Año</b>	<b>Pre-Básico</b>	<b>Básico</b>	<b>Proficiente</b>	<b>Avanzado</b>
2006-2007	N/A	48%	32%	19%
2007-2008	N/A	40%	36%	24%
2008-2009	21%	39%	23%	17%
2009-2010	24%	37%	22%	17%
2010-2011	23%	36%	23%	19%
2011-2012	23%	36%	22%	20%

El porcentaje de clases de español atendidas por maestros no altamente cualificados, bajó de un 11.54% en 2009 a un 5.96% en 2012. Hubo una reducción en el porcentaje de clases de inglés atendidas por maestros no altamente cualificados, de un 19.54% en 2009, bajó a un 12.83% en 2012 (Tabla 3). En cuanto a la preparación académica de los maestros, el 79.63% contaba con bachillerato en 2009 y bajó a un 75.92% en 2012. Esta diferencia se vio reflejada en los maestros con maestría. De un 18.44% en 2009, aumentó a un 23.43% en 2012. Mientras que los maestros con doctorado, de 0.13% en 2009, bajó a 0.04% en 2012 (Tabla 4). En cuanto a la cantidad de escuelas en mejoramiento escolar, la Tabla 5 presenta estos datos con un aumento sostenido; de 730 en 2008 aumentó a 1,321 en 2012. Mientras que en el total de estudiantes y de maestros del DEPR, del 2008 al 2012, hubo una disminución de 44,723 estudiantes y una disminución de 5,171 maestros (DEPR, 2013).

**Tabla 3. Porcentaje de Clases Atendidas por Maestros No Altamente Cualificados**

<b>Año</b>	<b>Español</b>	<b>Inglés</b>
2008-2009	11.54%	19.54%
2010-2011	9.51%	15.31%
2011-2012	5.96%	12.83%

**Tabla 4. Preparación Académica de los Maestros**

<b>Año</b>	<b>Bachillerato</b>	<b>Maestría</b>	<b>Doctorado</b>	<b>Otros*</b>
2008-2009	79.63%	18.44%	0.13%	1.8%
2010-2011	77.55%	21.40%	0.18%	0.87%
2011-2012	75.92%	23.43%	0.04%	0.61%

\*Corresponde a créditos universitarios y preparación no especificada

**Tabla 5. Cantidad de Escuelas en Mejoramiento Escolar**

<b>Año</b>	<b>Cantidad de escuelas en mejoramiento escolar</b>
2008-2009	730
2011-2012	1,262
2012-2013	1,321

En cuanto a estudios relacionados con la enseñanza del español y del inglés, August, Calderón y Carlo (2002) realizaron un estudio cuyo propósito fue medir la transferencia de habilidades del español al inglés en escuelas de Boston, El Paso y Chicago, con una muestra de 189 estudiantes. Las escuelas seleccionadas fueron las que pertenecen a la categoría de “Éxito para Todos” y las mediciones se hicieron por medio de las pruebas LAS-O y la Coloured Progressive Matrices Test. Los resultados indicaron que el conocimiento fonológico en español, la identificación de letras en español y la lectura de palabras en español, fueron pronosticadores confiables de ejecución de tareas similares en inglés al final de los grados tercero y cuarto. Encontraron una relación positiva entre la comprensión del español y del inglés en estudiantes de segundo y cuarto grado. Según los investigadores, estos hallazgos preliminares apoyan la práctica de proveer instrucción de lectoescritura en español a los estudiantes de habla hispana que

están aprendiendo inglés como segundo idioma, como un medio para ayudarlos a adquirir las habilidades de lectoescritura en inglés (August et al., 2002).

En un estudio realizado en 237 escuelas de California, se hizo un análisis sobre las prácticas escolares y los resultados de los estudiantes de habla hispana en el aprendizaje del idioma inglés. La encuesta fue contestada por 237 directores y 4,700 maestros de K-5. Para el análisis, se tomó en cuenta los resultados de las pruebas estandarizadas estatales que exige la Ley No Child Left Behind. Los investigadores concluyeron que, para obtener los mejores resultados, los distritos y las escuelas deben concentrarse en establecer un fuerte cimiento de excelencia. Este debe estar basado en prácticas coherentes relacionadas con las normas del currículo en cuanto a evaluación y seguimiento académico a los estudiantes. Las escuelas deben basar la enseñanza del inglés en estándares y actividades eficaces que beneficien a los estudiantes de bajos ingresos de habla hispana, quienes deben aprender el inglés como lo hace el resto de los estudiantes (Williams, Hakuta, Haertel, Kirst, Levin & Linqanti, 2007).

En Taiwan se llevó a cabo un estudio experimental en diez escuelas primarias con 145 estudiantes de tercero y sexto grado. Se utilizó el sistema de aprendizaje ubicuo (u-learning) junto a tecnología de comunicación inalámbrica 3.5G y routers de banda ancha, cinco de 8.9", PC Eee y tres iPod touch. El propósito de este experimento fue conocer el aprendizaje del idioma inglés en un entorno de aprendizaje ubicuo. El aprendizaje ubicuo está definido como el reto de aprender en cualquier momento y en cualquier lugar en un ambiente de plena cooperación entre los estudiantes integrando el uso de la tecnología de la comunicación digital (Tsai, Tsai & Hwang, 2012). Los resultados indicaron que los estudiantes consideran que la tecnología de redes móviles y los dispositivos portátiles son útiles para el aprendizaje del idioma inglés y que el uso de este método de enseñanza predice que sí habrá satisfacción en el aprendizaje de ellos.

Olson y Land (2007) realizaron un estudio mixto con un diseño cuasi-experimental durante ocho años (1996-2004). La muestra anual fue de 2000 estudiantes de escuelas intermedias y superiores, donde el 93% de ellos eran latinos de California. El propósito del estudio fue evaluar el impacto del uso de estrategias cognitivas en las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes en el aprendizaje del inglés. Las estrategias cognitivas se refieren a la comprensión de la lectura y su aplicación en la

escritura mediante la redacción de las ideas principales y opiniones propias de los estudiantes. Los grupos experimentales se desempeñaron mejor que los grupos de control, según los resultados de pruebas estandarizadas y otras pruebas de escritura. En la parte cualitativa de este estudio, Olson y Land concluyeron que las relaciones positivas entre docentes, investigadores y administradores escolares son necesarias para una reforma escolar exitosa. El hallazgo más significativo, de acuerdo a los investigadores, fue cultivar en los estudiantes la confianza y la competencia como lectores y escritores para tener éxito en entornos educativos avanzados como estudiantes independientes (Olson & Land, 2007).

Muñoz (2001), en un estudio sobre los factores escolares e individuales en el aprendizaje formal del inglés, utilizó una muestra de 1,088 estudiantes de escuelas públicas de Barcelona, España. Entre los hallazgos, se encontró que la variable de nivel socio-cultural tiene poca influencia en las notas de los estudiantes, mientras que la exposición a la lengua inglesa, sí tiene influencia, principalmente en las pruebas de comprensión auditiva y de dictado. En cuanto al dominio académico de la lengua materna, se encontró que también tiene una contribución importante en el dominio de la lengua extranjera (Muñoz, 2001).

Stephen Krashen expone una teoría sobre la adquisición de un segundo idioma. Esta teoría se compone de cinco hipótesis principales: a) adquisición-aprendizaje; b) monitor; c) orden natural; d) entrada y e) filtro afectivo. La hipótesis de adquisición-aprendizaje es la más conocida por los expertos lingüistas, ya que se trata de diferenciar lo que es adquirir de lo que es aprender un idioma. Según Krashen, hay dos sistemas independientes para llegar a dominar un idioma, el sistema de adquirir y el sistema de aprender. El sistema de adquirir es el producto de un proceso subconsciente muy similar al de los niños cuando adquieren su primera lengua. Se requiere una interacción significativa natural en ese idioma en donde los hablantes no se concentran en la forma de sus declaraciones, sino en el puro acto de comunicar. Por su parte, el sistema de aprender es el producto de la instrucción formal y comprende un proceso consciente que se traduce en el conocimiento del idioma (Krashen, 1987).

La hipótesis del monitor define la influencia del aprendizaje sobre la adquisición. La función de esta hipótesis es el resultado práctico de la gramática aprendida. Es decir,



el monitor actúa como planificador, editor y corrector del idioma. La hipótesis de orden natural sugiere que la adquisición de estructuras gramaticales sigue un orden natural que es predecible, pero esto no significa que un plan de estudios deba basarse en un orden preestablecido. De hecho, rechaza la secuencia gramatical cuando el objetivo es la adquisición del lenguaje. La hipótesis de entrada se refiere a la explicación de cómo se adquiere un segundo idioma. Es decir, el alumno mejora y avanza a lo largo del orden natural en subsecuentes pasos que van más allá de su competencia lingüística. La hipótesis de filtro afectivo son variables afectivas que facilitan el aprendizaje. Los estudiantes con alta motivación, confianza en sí mismo y un bajo nivel de ansiedad, están mejor preparados para el éxito en la adquisición de un segundo idioma (Krashen, 1987).

En Puerto Rico, si bien se han hecho diferentes evaluaciones periódicas desde hace varias décadas del aprovechamiento académico de los estudiantes en español y en inglés, se conocen muy pocos estudios de investigación que presenten factores asociados con el uso ineficiente de estos dos idiomas. Además, aunque estos estudios presentan recomendaciones, no se han visto buenos resultados en el uso apropiado del español y del inglés por parte de los estudiantes de las escuelas públicas de Puerto Rico. Esto es corroborado por los resultados de las PPAA que reflejan que el porcentaje de proficiencia en español y en inglés no ha sido superior al 52% en los últimos seis años (DEPR, 2013).

## REFERENCIAS

- August, D., Calderón, M. & Carlo, M. (May 2002). Transfer of Skills from Spanish to English: A Study of Young Learners. Center for Applied Linguistics. Washington, DC. Report ED-98-CO-0071.
- Centeno, C. (2000). La competencia lectora en los estudiantes de nuevo ingreso. *Diálogo*. P.7-26. Departamento de Educación de Puerto Rico (2013). *Perfil del Departamento de Educación de Puerto Rico*. Recuperado de <http://www.de.gobierno.pr>
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English Language Learners. What the Research Does—and Does Not—Say. *American Educator*. 8-44.
- Hwang, G. J. & Tsai, C. C. (2011). Research Trend in Mobile and Ubiquitous Learning: A Review of Publications in Selected Journals from 2001 to 2010. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 65-70.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. UK. Prentice-Hall International.

- Matos, M. (1988). El informe de los Ex-Secretarios de Instrucción Pública sobre la enseñanza del inglés y del español en las escuelas públicas, su trasfondo histórico-político y la realidad educativa que intenta resolver. *Cuadernos del Idioma de la Escuela Graduada de Planificación de la Universidad de Puerto Rico*: 25-39.
- Medina, A. (1997). *Variación fonológica y estilística de Puerto Rico*. Disertación doctoral. University of Southern California.
- Muñiz, L. (1988). *The Status of Languages in Puerto Rico*. Universidad de Puerto Rico. San Juan, Puerto Rico: 457-472.
- Muñoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. Pastor, S. y Salazar, V. (Eds.). *Estudios de Lingüística* (5-51). Barcelona: Quinta Impresión, S.L.
- Olson, C. B. & Land, R. (2007). A Cognitive Strategies Approach to Reading and Writing Instruction for English Language Learners in Secondary School. *Research in the Teaching of English*, 41(3), 269-303.
- Ostolaza, M. (2001). Informe final sobre el idioma en Puerto Rico. Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Senado de Puerto Rico. Comisión de Educación, Ciencia y Cultura. San Juan, PR.
- Tsai, P. S., Tsai, C. C. & Hwang, G. J. (2012). Developing a survey for assessing preferences in constructivist context-aware ubiquitous learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 250-264.
- U.S. CENSUS BUREAU, 2006-2010. (December 2011). Native North American Languages Spoken at home in the United States and Puerto Rico: 2006-2010. U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration. Recuperado de <http://www.census.gov/prod/2011pubs/acsbr10-10.pdf>
- U.S. CENSUS BUREAU (April, 2011). Language Use in the United States: 2007. U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration. Recuperado de <http://www.census.gov/hhes/socdemo/language/data/acs/ACS-12.pdf>
- Valentín, W. (2006). La Oclusión Glotal y la Construcción Lingüística de Identidades Sociales en Puerto Rico. In Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium. Ed. Nuria Sagarra and Almeida Jacqueline Toribio, 326-341. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Williams, T., Hakuta, K., Haertel, E., Kirst, M., Levin, J. & Linquanti, R. (2007). Similar English Learner Students, Different Results: Why Do Some Schools Do Better? A follow-up analysis, based on a large-scale survey of California elementary schools serving low-income and ESL students. Mountain View, CA: EdSource.

Copyright 2013 Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc.