

Descripción de la interlengua escrita en español de estudiantes secundarios haitianos en una escuela de Santiago de Chile

Description of the written interlanguage in spanish of haitian secondary students at a school in Santiago, Chile

Gloria Macarena Toledo Vega*

*Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Santiago / Chile

gtoledo@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1031-2844>

Leonardo Mena**

**Universidad de Chile, Santiago, Santiago / Chile

leonardodavid.mena@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7525-3470>

RESUMEN: Este artículo se enmarca en la Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE)¹ e investiga, mediante el análisis de errores de una muestra escrita, la interlengua en español de 36 estudiantes haitianos, en una escuela de Santiago de Chile. El análisis de errores permitió evidenciar que en los tres niveles estudiados (léxico, gramatical y textual) existen aspectos del español ya interiorizados en su interlengua. Los rasgos característicos de esta interlengua son: tendencia a la omisión de elementos, principalmente estructurales; preferencia por el uso de formas singulares; uso de lexemas con rasgos semánticos comunes no intercambiables; inconsistencia en la conjugación, con tendencia al uso del infinitivo en contextos inadecuados y la presencia de elementos propios del registro oral en la escritura. Las estrategias psicolingüísticas que explicarían dichos errores son de índole inter e intralingüística.

PALABRAS clave: interlengua, análisis de errores, escritura, escuela, inmigrantes.

ABSTRACT: This article is framed in the studies of Applied Linguistics to the teaching-learning of Spanish as a foreign language (SFL) and investigates through the analysis of errors in a written sample the interlanguage in Spanish of 36 Haitian students, in a school in Santiago, Chile. The error analysis allows to show that in the three levels studied (lexical, grammatical and textual), there are aspects of Spanish which are already internalized in learners' interlanguage. The characteristic features of this interlanguage are a tendency to omit elements, mainly structural; preference for the use of singular forms; use of lexemes with common non-interchangeable semantic features; inconsistency in conjugation, with a tendency to use the infinitive in inappropriate contexts; and the presence of elements of the oral

¹ Nos referiremos a ELE cuando nos enfoquemos en la enseñanza formal de esta lengua en la escuela y a ESL cuando queramos apuntar al carácter informal del proceso adquisitivo del español entre los escolares haitianos. Hemos optado por el empleo del concepto *lengua extranjera* en lugar de *lengua adicional* o *nueva lengua*, solo como forma de dejar más clara la oposición de mayor y menor formalidad en el proceso de aprendizaje-adquisición de la L2.



record in writing. The psycholinguistic strategies that would explain these errors are of an inter- and intralinguistic nature.

KEYWORDS: interlanguage, error analysis, writing, school, immigrants.

1 Introducción

Según el Departamento de Extranjería y Migraciones (INE, 2020), la comunidad haitiana es la tercera comunidad de inmigrantes más numerosa en Chile, después de la venezolana y la peruana. La mayoría son hombres y, en términos etarios, se trata de una población entre los 15 y 34 años (Mundaca; Fernández; Vicuña, 2018). Respecto a su escolaridad, este grupo presenta un promedio de 9,3 años, cifra por debajo de la media nacional (9,95) y de la de otros grupos de inmigrantes (Venezuela 14,19; Perú 11,04).

El informe de CADEM (2019) señala que entre las principales razones que esgrimen los encuestados haitianos para explicar por qué arribaron al país, están la búsqueda de mejor calidad de vida como la más importante, seguida de la crisis política y la falta de empleo en Haití. En el mismo informe se indica que la mayoría de estas personas se desempeña como trabajadores ocasionales e informales, u obreros no calificados con ingresos en torno al sueldo mínimo, y una parte importante tiene como actividad principal ser estudiante. La precariedad de sus fuentes de trabajo ubica a esta comunidad en un sector socioeconómicamente vulnerable, cuya situación puede influir negativamente en el desarrollo de la lengua meta (español), y especialmente en el lenguaje académico de los escolares (Aravena, 2016).

La situación idiomática de estos migrantes en Chile difiere de la de otros grupos extranjeros, ya que no comparten la lengua de la sociedad de acogida; la lengua materna de ellos (LM/L1)² es el creole haitiano y su segunda lengua (L2) es el francés, cuyo grado de competencia depende del nivel de escolaridad de cada individuo. Según datos de CENEM (2018), solo el 15% de los entrevistados aseguraron “hablar bien” español (L3) cuando llegaron a Chile y un 60% expresaron que el idioma es su principal problema al buscar un trabajo, lo cual reafirma la opinión de Aninat y Vergara (2019) respecto a que la barrera idiomática limita el acceso a mejores oportunidades laborales de los inmigrantes.

Los informes más accesibles para conocer la situación de los escolares inmigrantes en Chile han sido facilitados por organizaciones no estatales. Entre estos, el Informe sobre Acceso e Inclusión de Personas Migrantes en el Ámbito Educativo (SJM, 2020) señala que entre 2014 y 2019 la matrícula migrante aumentó un 616%. Además, el informe indica que más de la mitad de los escolares migrantes estudia en establecimientos educacionales públicos y alrededor de un tercio lo hace en escuelas particulares subvencionadas. Al respecto, el documento indica que es clave atender a las escuelas públicas, porque en ellas se está formando el futuro de toda una sociedad. Relacionado con lo anterior, la concentración de estudiantes migrantes en unas pocas escuelas nos advierte que, de no avanzar hacia una distribución similar a la de la población nacional, en términos territoriales y de dependencia administrativa, se puede pasar de una concentración a una segregación del estudiantado migrante, lo cual debiese ser monitoreado (Eyzaguirre; Aguirre; Blanco, 2019). Lo anterior es preocupante porque muestra una marginación de ciertas personas migrantes cuyas redes sociales se limitan a otros extranjeros como ellos, o a personas de su propia nacionalidad, lo cual incre-

² En este trabajo emplearemos indistintamente las siglas LM y L1, para referirnos a la lengua materna de los aprendientes.

menta las situaciones de precariedad socioeconómica. Ahora bien, poner límites a la cantidad de estudiantes extranjeros tampoco es una solución a este problema, ya que puede conducir a sentimientos de discriminación y obligatoriedad de asimilar la cultura hegemónica entre los migrantes (Bebber, 2015). En consecuencia, el desafío que tiene la escuela chilena es la integración social y académica de sus estudiantes nacionales y extranjeros, hispano o no hispanohablantes.

El proceso para que los inmigrantes ingresen a la escuela no es simple; existe el temor a represalias entre personas cuya situación en el país es irregular (solo desde 2018 se establece un visado especial para menores de 18 años, independiente de la situación migratoria de sus tutores) y, además, se desconoce el proceso de matrícula. En estas circunstancias, la población migrante presenta una mayor tasa de desescolarización en relación con la población nacida en Chile: 13,5% versus 3,4% respectivamente (Expósito; Lobos; Roessler, 2019). A esto se suma la deserción escolar que aumentó durante los meses de la pandemia de Covid-19 especialmente entre los escolares haitianos, según información proporcionada por educadores y directivos de establecimientos educacionales. De no existir convenio entre países para equivalencias de cursos, o no contar con documentos apostillados (situación habitual entre los escolares haitianos), el estudiante debe pasar por un proceso de validación de estudios donde se matricula en el establecimiento y queda provisoriamente en un curso según su edad. Este proceso, sin antecedentes, documentos y/o pruebas de nivelación, ha permitido situaciones tan fuera de lugar como que estudiantes no alfabetizados cursen la educación media (secundaria) (Lizasoain; Toledo-Vega, 2020).

En cuanto a la inmersión en la comunidad escolar, Roessler (2018) estudia la construcción de la identidad nacional de los adolescentes chilenos y concluye que estos marcan las fronteras de distinción nacional con tres elementos: un uso particular del español, aspectos físicos o raciales, y el nacer y crecer en el territorio nacional. El primero de estos elementos es el que más se reitera en el discurso de los estudiantes y marca una frontera entre un yo-chileno y otro-inmigrante que no entiende el español de Chile. Esta realidad es crucial para evaluar el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes haitianos en la escuela chilena, ya que ellos corresponden al tipo de inmigrante que encarna de manera más clara los rasgos opuestos a los que definen lo chileno para los nacionales: un idioma diferente, características raciales afroamericanas y la procedencia de un lugar que se siente lejano y pobre.

Respecto al tratamiento de la interculturalidad en la escuela chilena, el Ministerio de Educación y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe intentan promover la interculturalidad respecto a los pueblos originarios y sus lenguas. En relación con grupos inmigrantes no hispanohablantes, sin embargo, no existen programas oficiales que promuevan su integración en la comunidad de acogida mediante la enseñanza-aprendizaje del español. Los cursos de español enfocados en los inmigrantes haitianos han quedado en manos de organizaciones civiles, universidades e instituciones religiosas que cuentan con profesores voluntarios (Toledo-Vega, 2016).

Por otra parte, en las universidades no existe un plan inicial docente que prepare a futuros profesores para enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera (Sumonte, 2019) o para la implementación efectiva de aulas multiculturales. La carencia de una política educacional en las escuelas respecto a la integración lingüística de los grupos no hispanohablantes deja todas las decisiones a cargo de los directivos de cada establecimiento. De esta suerte, cada profesor opera según sus recursos, creencias e intuiciones (Espinosa *et al.*, 2020; Romo *et al.*, 2020).

Hasta la fecha, los estudios sobre el aprendizaje de ELE entre la comunidad haitiana escolar en Chile no han recibido mayor atención. Al respecto, este análisis busca ser un aporte en esta parcela de investigación sobre la adquisición del español como segunda lengua, vinculado con la inmersión sociocultural y académica.

Las preguntas de investigación que orientaron nuestro estudio son: 1) qué tipo de errores ocurren en la producción lingüística escrita en español de los estudiantes haitianos en los niveles léxico, gramatical y textual, 2) qué errores son más frecuentes y qué tendencias se pueden observar al respecto, y 3) cuáles son las estrategias que subyacen en la ocurrencia de los errores. A partir de lo anterior, el objetivo general de esta investigación es caracterizar la interlengua escrita del español en un grupo de estudiantes adolescentes haitianos, en una escuela de Santiago de Chile. Nuestro foco en los adolescentes tiene que ver con que las investigaciones han demostrado cómo el desarrollo tardío del lenguaje tiene momentos cruciales en esta etapa de la vida (Nippold, 1998, 2004; Tolchinsky, 2004). Por otra parte, esta comunidad de estudiantes está más cercana a egresar de la escuela para incorporarse al mundo laboral o a la educación superior, por lo cual su inmersión sociocultural, académica y lingüística es más urgente en comparación con los niños, si bien ambas son igualmente importantes.

Los objetivos específicos que sirven a nuestro propósito central son: 1) determinar y caracterizar los errores en la producción lingüística escrita de los estudiantes en los niveles léxico, gramatical y textual, 2) dar cuenta de las tendencias en la ocurrencia de los errores, y 3) caracterizar los errores en términos de estrategias utilizadas por los estudiantes. Para abordar los objetivos planteados, llevamos a cabo un estudio de caso de carácter exploratorio-descriptivo. Empleamos un enfoque mixto con una parte cuantitativa en la que se cuantificaron los errores detectados en la muestra, y una parte cualitativa en la que se identificaron las estrategias que explican dichos errores. La metodología para la identificación y explicación de las muestras fue el análisis de errores.

Valga destacar que nuestro estudio rechaza cualquier enfoque deficitario respecto a los estudiantes haitianos y, por el contrario, pretende destacar cómo, en las circunstancias más adversas – pobreza socioeconómica (muchas veces extrema), desconocimiento de la lengua meta y ausencia estatal de apoyo para su enseñanza-aprendizaje de la lengua meta, problemas de inmersión social y académica (a causa del desconocimiento del español) y la suspensión de clases por la pandemia de covid-19 –, estos adolescentes asisten a la escuela y logran un desempeño que se aleja muy poco de aquel logrado por los estudiantes hispanohablantes.

2 Marco teórico

2.1 Análisis de Errores (AE)

Corder (1967), basándose en fundamentos cognitivos de tipo chomskyano, llamó la atención sobre la producción de los aprendices de una L2 que incluía errores sistemáticos. Este llamado de atención sobre la producción de los aprendientes se oponía a la concepción de los estudios contrastivos, porque desplazaba el foco de interés desde la influencia de la LM (interferencia) y del contraste entre las estructuras de las lenguas

implicadas (LM y SL³), hacia la actividad productiva de los aprendices. En consecuencia, surgió un cambio de perspectiva que se centró en el aprendizaje y no solo en la enseñanza; en otras palabras, se puso el foco en el aprendiente.

El surgimiento del AE implica una nueva visión del error y una nueva metodología basada principalmente en los principios establecidos por Corder en 1971, que incluía la identificación, clasificación, descripción y explicación de los errores. En esta nueva perspectiva, el error ya no se concibe como una transgresión del sistema de la lengua meta que debe ser tratado rápidamente para no generar malos hábitos (Alexopoulou, 2005). Los errores, según Corder (1981), son reflejo del programa interno que activan los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Dulay *et al.*, 1982).

Como señala Larsen-Freeman y Long (1991), “desde la perspectiva del AE, el aprendiente ya no es un receptor pasivo del *input* de la L2, sino que juega un papel activo, procesando, generando hipótesis, comprobándolas y refinándolas, para determinar el nivel último de la L2 que va a alcanzar” (Larsen-Freeman; LONG, 1991, p. 64). En este sentido, el error muestra estrategias subyacentes que lo explican y que corresponden a “todos los mecanismos psicolingüísticos que el aprendiente pone en marcha para compensar las deficiencias del estadio que atraviesa su interlengua” (Alexopoulou, 2010, p. 5).

Entre los aportes del AE está la provisión de información relevante para los profesores respecto a las áreas que ofrecen mayor dificultad y establece una jerarquía de dificultades (Burt; Dulay; Krashen, 1982). Frente a la crítica de que el AE es insuficiente si solo se centra en los errores, el mismo Corder (1981) señaló la necesidad de que este análisis contemplara toda la producción de los aprendices, la errónea y la correcta. El AE continúa teniendo validez en términos de aplicación, ya que es útil para el profesor y para el diseñador de material de estudio. De acuerdo con Alba Quiñonez (2009a), este tipo de análisis se adapta al paso del tiempo, en función de los avances en la lingüística y en la investigación en glosodidáctica. De ahí que este análisis aun tenga una amplia vigencia en los estudios de adquisición de SL o LE y la interlengua, como lo demuestran trabajos recientes en el área como los de Andreu y López-García (2016); Ferreira y Elejalde (2017) o Yener (2017).

2.2 El error como reflejo de estrategias psicolingüísticas

Los errores, desde la línea de investigación adoptada en este trabajo, se entienden como estrategias para el aprendizaje de la lengua. Una estrategia supone un rol activo del aprendiente mediante operaciones más o menos conscientes en el proceso de asimilar los datos lingüísticos que recibe del entorno y el hecho de saber cómo usarlos.

La clasificación de Selinker (1972) establece cinco procesos psicolingüísticos ubicados en una estructura psicológica latente: transferencia lingüística, que corresponde a la influencia de la LM; transferencia de instrucción; estrategias de aprendizaje; estrategias de comunicación y la generalización de las reglas de la L2. En una línea más general, Ellis (1985) y Selinker (1972) se enfocan en las estrategias inconscientes, y Oxford (1990) alude a las estrategias conscientes e inconscientes y distingue entre estrategias cognitivas, metacognitivas y de autocontrol. Taylor (1974-1975) reduce los cinco procesos que destaca Selinker (1972) a la interferencia y la hipergeneralización de reglas de la L2. Rubin (1989), por su parte, establece una clasi-

³ Segunda lengua (L2).

ficación de estrategias elaborada *a priori*, no desde los errores, sino vinculada con los procesos generales de aprendizaje: obtención de información, almacenamiento, práctica y uso.

Faerch y Kasper (1983) y Ellis (1985) entregan una organización de los mecanismos estratégicos, los cuales siguen tres procesos: 1) formación de hipótesis a partir de analogías y regularidades de la nueva lengua, rasgos comunes entre las lenguas y la función comunicativa que cumplen las nuevas estructuras; 2) verificación de las hipótesis de manera receptiva, contrastando los datos de la L2 con las hipótesis; o de manera productiva, considerando la reacción del interlocutor tras la producción; o metalingüísticamente, consultando textos o a los hablantes nativos para negociar el significado con el interlocutor; y 3) automatización posterior a través de la práctica formal e informal.

Como se puede apreciar, las clasificaciones son tan diversas como difíciles de aislar, ya que muchas veces se solapan. Teniendo en cuenta esta dificultad, en esta investigación se analizarán los errores cualitativamente y en su contexto de producción. En este sentido, este análisis es una ventaja respecto al rastreo cuantitativo de errores en grandes corpus.

2. 3 Etapas del Análisis de Errores

2.3.1 Identificación del error

Se entenderá por desviación de la norma aquella forma o construcción que no coincide con aquello que un hablante nativo produciría en ese mismo contexto, debido a que el aprendiente no ha internalizado la forma correcta o no conoce la regla. Valga aclarar que en nuestro estudio no hemos considerado hablantes nativos ideales como punto de comparación para la producción interlingüística de los adolescentes haitianos. En este sentido, consideramos que es el aprendiente quien sirve de parámetro para su propio progreso, en la línea de lo que plantea la teoría de la multicompetencia (Cook, 1991, 2016). En nuestro estudio, la L1 y la lengua meta (español como L3) son parte del marco tripartito necesario para llevar a cabo un estudio de interlengua, pero de ninguna forma representan ideales lingüísticos a imitar.

2.3.2 Descripción y clasificación de los errores

De manera general, los errores pueden clasificarse en errores de actuación o faltas (no sistemáticos) y de competencia (sistemáticos). Los últimos son los que permiten reconstruir el conocimiento del aprendiente en la L2, es decir, su competencia transitoria (Corder, 1967, 1971). Fernández (1990) propone una taxonomía donde distingue errores léxico-formales y errores semánticos. Con un criterio etiológico, Gutiérrez Toledo (2001) divide los errores en intralingüales e interlingüales, en tanto Fernández (1997) propone una tipología que contempla errores de interferencia; hipergeneralización; analogía; influencia de la forma fuerte o menos marcada; hipercorrección; neutralización; reestructuración, y errores inducidos por la enseñanza. Whitley (2004), por su parte, se centra en las fuentes de los errores para clasificarlos en errores de transferencia y errores intralingüísticos. Taylor (1974-1975) distingue tres tipos de errores, basados en el origen de estos: hipergeneralizaciones, transferencias y errores vinculados a traducciones erróneas. Con un enfoque

similar, Andreou y López-García (2016) se centran en las estrategias psicolingüísticas como posibles causas del error. Alexpoulou (2005) establece un criterio descriptivo y gramatical basado en cinco tipos de operaciones: omisión; adición; elección falsa; forma errónea, y colocación falsa. En la taxonomía de Ferreira *et al.* (2012, 2014) y Ferreira y Elejalde (2017) se establecen tres categorías: errores de gramática; errores léxicos y errores ortográficos. De acuerdo con esto, las autoras identifican errores de omisión de elementos oracionales o de categorías gramaticales; de falsa selección de un elemento dentro del sintagma nominal o sintagma verbal; de elección de la forma acorde con el significado; de adición de elementos; y de elección errónea de la realización semántica de una palabra o de su ortografía (Ferreira; Elejalde, 2017, p. 520). Vázquez (1991), en tanto, propone un esquema que resume gran parte de los criterios utilizados por los autores ya mencionados, y agrega que se debe distinguir el componente afectado en cada caso: fonológico, léxico, semántico, morfosintáctico o pragmático. En la Tabla 1 resumimos las clasificaciones más relevantes de los errores señaladas hasta aquí. Para los fines de nuestra investigación se utilizarán los dos primeros criterios que aparecen en la tabla: descriptivo/lingüístico y etiológico (explicación de los errores).

Tabla 1: Criterios de clasificación de los errores

Criterios	Tipos de errores
Criterio descriptivo/lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • De adición • De omisión • De selección falsa • De colocación falsa • De yuxtaposición
Criterio etiológico	<ul style="list-style-type: none"> • Intralingüales • Interlingüales • De simplificación • Globales/locales
Criterio comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • De ambigüedad • Irritantes • Estigmatizantes
Criterio pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Inducidos/creativos • Transitorios/permanentes • Fossilizados/fossilizables • Individuales/colectivos • De producción oral/escrita
Criterio pragmático	<ul style="list-style-type: none"> • De pertinencia/discursivos
Criterio cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Culturales

Fuente: elaboración propia.

2.3.3 Explicación del error

En esta etapa se debe inferir cuál es la estrategia que subyace en la producción del aprendiz. Las diversas clasificaciones presentes en la literatura pueden resumirse, *grosso modo*, en estrategias de reducción y generalización, por un lado, e interferencias, por otro (ALEXOPOULOU, 2006). En esta investigación se adopta la clasificación propuesta por Fernández (1990), que se detallará a continuación en la Metodología.

3 Metodología

El presente es un estudio de caso, de carácter exploratorio-descriptivo y contempla un enfoque mixto. En la parte cuantitativa se cuantifican los errores detectados en la muestra, y en la parte cualitativa se identifican las estrategias que explican dichos errores.

3.1 Corpus

El corpus consistió en producciones escritas correspondientes a una prueba que rindieron los estudiantes en su escuela como parte de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Son 36 muestras elaboradas por estudiantes de primero, segundo y cuarto medios, con 17, 15 y 4 participantes por cada curso, respectivamente.

3.2 Participantes

La selección de participantes corresponde a un muestreo deliberado; se buscó escolares secundarios haitianos matriculados en una escuela con un alto porcentaje de estos sujetos. La muestra se estratificó según los cursos a los que pertenecían: I, II y IV año de enseñanza media, con la idea de que un curso más alto implicaría mayor desarrollo del español. No obstante, en el análisis de los textos se descubrió que no existe una diferencia importante en la interlengua de los estudiantes, ya que su tiempo de residencia en Chile y su nivel de ELE era variable en todos los cursos. En consecuencia, los datos de todos los estudiantes se tomaron como una unidad.

Los participantes corresponden a 36 estudiantes haitianos de educación media, cuyas edades oscilan entre los 14 y 18 años. Su lengua materna es el creole haitiano y su conocimiento del francés es heterogéneo (L2 para ellos), dependiendo de su escolaridad en Haití (información con la cual no contaba el establecimiento educacional estudiado). Ninguno de los jóvenes posee estudios formales de español, ni en Chile ni en Haití. Entre ellos, 20 son hombres y 16 son mujeres, sin embargo, no consideramos la variable de género y/o sexo en este trabajo.

3.3 Muestras

Los datos se obtuvieron desde las respuestas a una prueba de Lenguaje y Comunicación aplicada a los estudiantes en la escuela. Se trata de un material generado en una situación real y convencional de la escuela, con 90 minutos como máximo para responder, distribución de los estudiantes en posiciones que permitieran controlar el desarrollo correcto del examen y la presencia del profesor durante la redacción. La prueba en cuestión incluía preguntas abiertas enfocadas en un tema tratado previamente con los estudiantes. Las pruebas cubrían distintos contenidos en cada curso y contenían preguntas que exigían el cumplimiento de funciones comunicativas tales como explicar, opinar y justificar.

La elección de una muestra escrita se basó en la importancia que tiene en el ámbito escolar esta modalidad de la lengua, que se reconoce como un aspecto determinante para el éxito en la vida académica, laboral y en el aprendizaje de una L2 (Wang, 2015; Manchón; Matsuda, 2016). Por otra parte, la escritura brinda la posibilidad de que los estudiantes monitoreen su producción lingüística, por una parte, y que los investigadores puedan acceder a su producción y a su análisis de forma diferida, atendiendo a la competencia de los aprendientes, sin las limitaciones que impone la actuación oral.

3.4 Procesamiento de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó el modelo de Análisis de Errores, que presenta los siguientes pasos:

1. Identificación del error: esta etapa se realizó detectando el error en su contexto (la prueba). En caso de duda en su identificación, se recurrió al juicio de otro hablante nativo y/o a las descripciones de las gramáticas y diccionarios de uso elaborados por las Academias de la Lengua Española.
2. Descripción y clasificación: para la clasificación de los errores de la muestra, se utilizó una plantilla con una tipología de errores. Dicha tipología es una adaptación de la propuesta por Fernández (1990) y considera una clasificación según subsistemas y categorías lingüísticas y estrategias superficiales: omisión, adición y selección falsa de elementos. El instrumento presenta una cobertura amplia que incluye errores que superan los límites de la oración, lo cual permite llevar a cabo un análisis extensivo. A la prueba de fiabilidad que expone Fernández (1990) respecto a esta taxonomía, se sumó un pilotaje del instrumento que contó con la participación de diez profesores de Lenguaje y Comunicación, pertenecientes a distintos establecimientos educacionales en Chile. Utilizando la tipología de errores ya piloteada, los investigadores clasificaron los errores de forma conjunta en las categorías lingüísticas correspondientes y los describieron considerando si hubo omisión, selección falsa o adición de algún elemento.
3. Explicación de los errores: esta fase corresponde al análisis cualitativo de los errores en contexto. En ella se utilizó la clasificación de Fernández (1990) para identificar la estrategia utilizada por el aprendiz. A continuación, se presenta la subdivisión de la tipología etiológica utilizada, con ejemplos tomados de la muestra.

- a. Interferencia: Dado que en la fase explicativa de este trabajo el centro del análisis se puso en los errores intralingüísticos (vinculados con las hipótesis incorrectas o incompletas respecto al español), se consideró que la fuente de los errores sería la lengua materna (*interferencia* o *transferencia negativa*) cuando los datos no permitieron catalogar los errores como intralingüísticos. Para validar nuestros juicios sobre transferencia desde el creole de Haití, contamos con la participación de un profesor lingüista hablante nativo de creole, a quien consultamos por la posible adopción de formas o estructuras de la lengua materna en la producción de los estudiantes. Además, nos apoyamos en el estudio de Lefevre (1998) sobre la génesis del creole y la adquisición de la gramática. En suma, los juicios de hablantes nativos de creole y de español, junto con la interlengua en español de los estudiantes haitianos, organizaron el marco tripartito que nos permitió estudiar el español de nuestros participantes.
- b. Generalización: corresponde a la extensión de las reglas del sistema de la lengua meta a casos en que estas no aplican. Ejemplo: *la inmigranta*. (la inmigrante).
- c. Analogía: corresponde a la sustitución de una forma o construcción por proximidad formal, funcional o semántica, en contextos o registros no adecuados. Ejemplo: *las negras*. (las mujeres negras/ afrodescendientes).
- d. Influencia de la forma fuerte: implica el uso de la forma más frecuente o asequible, la menos marcada. Ejemplo: *porque yo **vivir** con todas mi familia*. (porque vivo con mi familia).
- e. Hipercorrección: corresponde a la generalización de un uso excepcional en la lengua meta. Es el fenómeno contrario a la generalización. Ejemplo: *des**muestrando***. (demostrando).
- f. Neutralización: implica anular una distinción del sistema, quedando solo la base común de dicha oposición. Ejemplo: *decir* en lugar de *contar*, con una neutralización de los semas que los distinguen.
- g. Reestructuración: consiste en reformular una idea por la dificultad que presenta para el aprendiente. Ejemplo: *Me **dio mucho orgullo** todas las cosas*. (Me enorgullecieron...).
- h. Hipótesis idiosincrásica: cuando existe una repetición sistemática de un error provocado por alguna de las causas señaladas. Un caso de nuestra muestra es el uso de coloquialismos en la escritura.

4 Análisis de los datos

4.1 Riqueza léxica y complejidad sintáctica

Para dar cuenta de la interlengua en estudio consideramos la producción total de los aprendientes. Consecuentemente, tomamos en cuenta la producción de estructuras y unidades correctas e incorrectas en relación con la lengua meta (ELE).

Para llevar a cabo el conteo de la longitud total de lexías que formaban el corpus, consideramos las unidades de los inventarios abiertos (nombres, verbos, adjetivos...) y cerrados (preposiciones, determinantes, conjunciones...). Asumimos como unidades léxicas los verbos compuestos, verbos pronominales, nombres propios y conectores, por ejemplo: *hemos dicho*, *verse*, *Naciones Unidas*, *sin embargo*. En cuanto al léxico total, incorporamos los nombres, verbos, adjetivos, adverbios y determinantes (excepto los artículos). Para la medición de la riqueza léxica contamos las unidades de léxico total en su primera aparición. Finalmente, para la complejidad sintáctica consideramos el conteo de enunciados y oraciones, teniendo en cuenta que el enunciado es una unidad de sentido (Ortografía de la Lengua Española, 2010).

La producción total de los aprendientes alcanzó las 2.316 unidades léxicas y estructurales. En las respuestas a las preguntas de la prueba (textos analizados), el promedio es de 19 lexías, lo que muestra el escaso desarrollo de sus respuestas.

Sobre la variedad en el uso del léxico, contemplamos el número total de lexemas: 1.076 unidades. Considerando el total de la producción, la riqueza léxica – lexemas diferentes – corresponde a 340 unidades, lo que equivale a un 31,5% del léxico total utilizado, como se muestra en la Tabla 2, donde aparecen los promedios y porcentajes del total de lexemas y lexemas diferentes por individuo y en total.

Tabla 2: Riqueza léxica

Medias	Lexemas totales	Lexemas diferentes	%
Por estudiante	37	19	51
Total	1.076	340	31,5

Fuente: elaboración propia.

Para evaluar la complejidad sintáctica de la producción, contemplamos la totalidad de enunciados y de oraciones. El promedio de oraciones es de casi dos por enunciado, con alta ocurrencia de construcciones subordinadas (56% del total), mientras que las coordinadas y simples representan un 42,9% y un 10,6%, respectivamente. Estos resultados muestran que los estudiantes son capaces de conectar ideas y oraciones en español, aunque no siempre de forma correcta. Además, se observa una baja ocurrencia relativa de oraciones

principales (casi la mitad de las oraciones subordinadas registradas), la cual se explica por el predominio de respuestas sin contextualización. Un ejemplo de esto:

Pregunta: Con respecto a la inmigración en Chile ¿Cuál es tu postura? Fundamenta tu respuesta.

Respuesta: *que deverian tener una mejor calidad de vida.*

El ejemplo evidencia el uso de un registro propio de la oralidad en la sintaxis, que, como se verá más adelante, se observa también en la selección léxica, donde los errores de registro representan el segundo apartado más numeroso. La Tabla 3 muestra que la complejidad sintáctica está dada principalmente por la existencia de enunciados compuestos por oraciones subordinadas (174), que superan en 41 ocurrencias a las oraciones coordinadas.

Tabla 3: Complejidad sintáctica

Cursos	Enunciados	Oraciones totales	Oraciones simples	Oraciones principales	Oraciones subordinadas	Oraciones coordinadas
Totales	160	310	33	84	174	133

Fuente: elaboración propia.

El análisis cualitativo mostrará cómo la alta frecuencia de subordinación no implica una mejor conexión entre enunciados, lo cual quedó aún más claro al revisar el uso de los conectores.

4.2 Análisis de errores

Para el recuento global de errores consideramos la producción total de los aprendientes (2.316 palabras) y la cantidad de errores en términos absolutos (820), para luego determinar la proporción de los últimos (36%).

En el Gráfico 1 se muestra la distribución de los errores, considerando las cuatro grandes categorías de clasificación utilizadas: errores léxicos, gramaticales, textuales y gráficos. La mayor ocurrencia se concentra en el nivel gráfico, mientras que el nivel textual es, cuantitativamente, el que menos errores presenta. A este respecto, se debe tener presente que una menor proporción de errores no siempre se debe a una mayor corrección o adecuación. Al analizar las producciones cualitativamente observamos con claridad que la menor frecuencia de errores en el nivel textual se debe a la escasa producción de los estudiantes; a que la redacción de sus respuestas no atiende a una contextualización previa y a que muchas veces solo intentan completar el espacio, con un uso mínimo de conectores, varios errores de correferencia y prácticamente ausencia de puntuación. Valga señalar que estas mismas falencias se registran entre los estudiantes hispanohablantes.

Gráfico 1: Distribución de errores

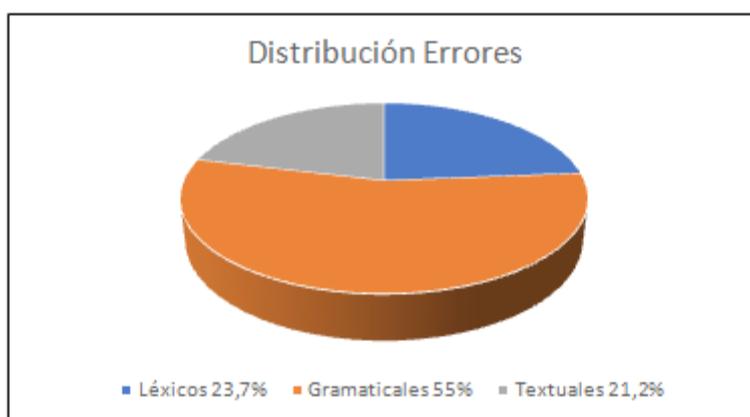


Fuente: elaboración propia.

El análisis cualitativo también nos muestra que, si bien existen numerosos errores gramaticales, muchos son producto de que los estudiantes haitianos arriesgaron el uso de formas verbales complejas, lo cual es positivo desde el punto de vista del desarrollo de su interlengua, ya que refleja la aplicación de estrategias comunicativas de consecución (Faerch y Kasper, 1983) que son las que activan el proceso de aprendizaje.

Los errores gráficos, que muestran una alta recurrencia, se concentran en la omisión de puntuación y de tildes y en un uso totalmente arbitrario de las mayúsculas. Respecto a los problemas gramaticales, los estudiantes evidenciaron mayor complicación en la concordancia y en la subsección de valores y usos de las categorías. En cuanto al léxico, los errores se concentran principalmente en el significado, específicamente en el uso de lexemas no intercambiables en el contexto y en el registro no apropiado a la situación. Al considerar los aspectos textuales, la mayoría de los errores se dieron en la correferencia anafórica, la deixis y el empleo de conectores. Dado que los errores gráficos difieren en su naturaleza respecto a los demás, los dejamos fuera del análisis. El Gráfico 2 muestra la distribución general de los errores, excluyendo los de tipo gráfico.

Gráfico 2: Visión general sin errores gráficos.



Fuente: elaboración propia.

Para tener una idea más acabada de la distribución de todas las subcategorías de errores, la Tabla 4 muestra la distribución promedio por estudiante en cada apartado y la Tabla 5 el porcentaje de errores por área.

Tabla 4: Promedio de errores por estudiante

Léxicos	2,57
Forma	1,05
Significado	1,52
Gramaticales	6,05
Paradigma	0,41
Concordancia	2,05
Valores y usos	1,69
Estructura de la oración	0,6
Relac. entre oraciones	1,2
Textuales	2,36
Anáfora y deixis	0,6
Conectores	1
Coherencia	0,69
Gráficos	12,36
Puntuación	3,30
Tildes	2,94
Mayúsculas	3,2
Omisión de letras	1,3
Confusión de fonemas	0,97
Confusión grafemas mismo fonema	0,58

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5: Porcentajes de errores por área

Léxicos	
Forma	40,8%
Significado	59,2%
Gramaticales	
Paradigma	6,8%
Concordancia	33,4%
Valores y usos	29%
Estructura de la oración	10,8%
Relación entre oraciones	20%
Textuales	
Anáfora y deixis	40%
Conectores	60%

Fuente: elaboración propia.

4.3 Errores léxicos

Los errores léxicos representan un 23,7% del total de errores, cifra que llama a prestarles atención, ya que estos errores podrían generar problemas comunicativos o un efecto de extrañeza en el interlocutor. El promedio por estudiante es 2,5 errores, lo que representa casi 6,7% del promedio de lexemas por estudiante.

Respecto a los errores formales, es decir, ligados al significante, representan el 40% del total de errores léxicos y se concentran en la subsección de palabras no atestiguadas en español y confusión con algún significante similar. Las primeras son creaciones inéditas, que solamente presentan la estructura silábica del español, lo cual exige un esfuerzo adicional para determinar cuál sería la palabra apropiada para el contexto. La confusión de significantes próximos, en tanto, es atribuible a la dificultad fonética asociada a la distinción /l/ y /r/, que en creole corresponden a unidades no funcionales. El palabra *cirtulas* (culturas), por ejemplo, empleado por un estudiante haitiano, muestra una metátesis entre los elementos vibrante y lateral. En este caso opera la estrategia de analogía entre significantes, aunque también puede suponerse un efecto del *input* puramente oral-coloquial, y de la falta de instrucción formal entre nuestros informantes. En otras palabras, ellos escriben lo mismo que escuchan y de la misma forma en que hablan.

Entre las faltas formales en el léxico también destacan las que atañen al género y al número de los nombres. Los primeros dan cuenta principalmente de una generalización de las regularidades del sistema, siguiendo el paradigma más rentable de asignación de género gramatical: -a para el femenino y -o para el masculino. En cuanto al número, la tendencia que predomina es la de utilizar la forma singular, cuando el contexto hace esperable la forma plural. Esto tiene repercusiones en las oposiciones abstracto/concreto y general/individual, por ejemplo, en el caso repetido del uso singular de “persona”, especialmente junto al verbo “haber”: *hay persona*. La estrategia psicolingüística que explicaría estas faltas corresponde a la neutralización de una distinción de la L2. Otra explicación posible sería la influencia de la elisión de /s/ codal en la pronunciación del español santiaguino, especialmente teniendo en cuenta que el *input* de estos aprendientes es principalmente oral y coloquial (Toledo, 2016). Por otra parte, la LM de los estudiantes no cuenta con las categorías de género y número gramatical (Lefevre, 1998), lo que permite descartarla como causa de los errores observados. No obstante, la ausencia de estas categorías podría hacer más difícil la interiorización de las reglas en este aspecto, como se afirma en la literatura especializada acerca de las categorías inexistentes en las LM de los aprendices de ELE japoneses (Fernández, 1990) y turcos (Yener, 2017).

Los errores semánticos, por su parte, representan el 60% de los errores léxicos y se concentran en el uso de registro no apropiado y de lexemas no intercambiables en el contexto. Esto conlleva dificultades asociadas al intercambio de lexemas con rasgos semánticos comunes (neutralizando el o los semas que los distinguen) y dificultades respecto a las restricciones que impone el contexto. La complejidad propia de las relaciones semánticas se suma a la posibilidad real de elección que tengan los estudiantes entre dos o más lexemas ya que, en estricto rigor, no se puede hablar de elección cuando ellos tal vez solo conozcan una opción. Esto explicaría la importante ocurrencia de coloquialismos en la producción y la escasa variedad léxica de los textos. Lo descrito hasta aquí da cuenta de que la estrategia que podría explicar estos errores corresponde a la neutralización.

Una subsección dentro de los errores semánticos que merece atención en el análisis cualitativo corresponde a las perífrasis, es decir, la descomposición analítica de un concepto para el cual existe una

expresión sintética. La elaboración de perífrasis o de refuerzos redundantes son un recurso válido en la lengua, por lo cual solo se incluyeron casos en que el uso es forzado y existe un lexema que sería el esperado en el contexto. Los mecanismos de desdoblamiento de rasgos semánticos (*me dio orgullo* por “enorgullecerse”), explicación de la palabra esperada (*no hace rasista conmigo* por “discriminar”) y refuerzo semántico redundante (*las buena beneficios* por “beneficios”) son reflejo de una estrategia de reestructuración, que sustituiría a los lexemas dudosos o desconocidos para los estudiantes.

4.4 Errores gramaticales

Los errores gramaticales concentran el 55% de la totalidad de errores de la muestra, lo que los hace un aspecto central de esta investigación. Se analizaron, por una parte, las dificultades ligadas a la formación del género y el número de elementos nominales y al paradigma verbal y, por otra, los problemas de concordancia entre elementos del sintagma nominal, y entre el verbo y el sujeto. Juntos, estos problemas representan el 40% de los errores gramaticales, por lo que merecen atención para el aprendizaje-enseñanza de ELE a escolares haitianos.

Respecto a los problemas relacionados con el paradigma de género, se aprecia una tendencia al uso de la oposición de género más evidente, -a (femenino) y -o (masculino), tendencia que evidencia una generalización en tanto estrategia psicolingüística. Ejemplo de esto es el uso de *el coloro* (el color), *inmigrantes* (las inmigrantes) y *comandanto* (el comandante). Los dos últimos implican transformar sustantivos genéricamente comunes en sustantivos de doble terminación. En cuanto a la formación de número, no se observaron dificultades.

Respecto a los errores en la flexión verbal, destaca la tendencia a generalizar irregularidades en la conjugación. Esta estrategia de hipercorrección se puede observar en casos como: *desmuestrando* (por “demostrando”) y *viene* (por “vine”), donde la diptongación en la sílaba tónica es una irregularidad frecuente.

Las dificultades en el control modal, aspectual y temporal de los verbos podrían explicarse por el hecho de que, en creole, son los determinantes los que cumplen funciones tales como 1) marcador de asertividad, por ejemplo, en: *Jan rive Pôtopens la* (en que la partícula *la* implica: *realmente* Juan llegó a Puerto Príncipe); 2) determinante de un evento ya conocido por los participantes como en: *Yon Mounn kraze manchinn nan an*, donde la partícula *an* indica: *Como sabemos, un hombre destruyó el auto*; y (3) la función de determinar el aspecto del tiempo, en las tres clases aspectuales de verbos (1) verbos dinámicos, (2) verbos resultativos y (3) verbos estativos. En estas categorías el aspecto indica completitud de la acción, lo que atribuye el aspecto perfectivo a la oración anterior: *Yon Mounn kraze manchinn nan an*. Como vemos, el determinante establece las propiedades aspectuales de las oraciones simples para contribuir a la definición del objeto directo, del verbo y del sujeto (Lefevre, 2019).

En cuanto a la concordancia, esta representa casi un 20% del total de errores cometidos y más del 30% de los errores gramaticales. En la concordancia de género entre categorías nominales (sustantivos, adjetivos y determinantes), se aprecian usos que no responden a ninguna tendencia. En este sentido, no se sigue el paradigma más rentable para el género (-a y -o); no existe una preferencia por el masculino o el femenino, como tiene injerencia la cercanía (adyacente) o lejanía (atributo predicativo) de los elementos involucrados. Estas inconsistencias y la opinión del lingüista colaborador, confirmada en Lefevre (1998), permiten descar-

tar la interferencia del creole, que no presenta concordancia. Lo anterior muestra que este es un ámbito en proceso de interiorización por parte de los aprendientes.

A diferencia de lo que ocurre con el género, la concordancia de número entre el núcleo y sus adyacentes o los atributos predicativos del sintagma nominal sí presentan tendencias claras. De esta manera, se aprecia una preferencia por el singular en las discordancias. Las dificultades se concentran en el adjetivo más lejano, con función de atributo predicativo. Al parecer, los estudiantes evitan la redundancia de número característica de las lenguas romances, lo que hace aparecer casos como *las colores negras es hermosa* o *los chilenos son mala*. Fernández (1990) coincide en esta apreciación respecto a hablantes de distintas LM, especialmente para los japoneses, que comparten con los haitianos el hecho de no poseer número gramatical en su lengua.

Respecto a la concordancia entre el sujeto y el verbo, destaca el hecho de que los hablantes establecen una concordancia entre el verbo y el objeto, confundiendo el sujeto gramatical con el sujeto psicológico. Esto conecta con Mitchell (1987), en cuyo modelo de análisis se postula que la secuencia nombre-verbo-nombre se asocia con la estructura sujeto-verbo-objeto, lo que evidencia una estrategia de generalización del orden canónico (SVO) observable, por ejemplo, en: *Me dio mucho orgullo todas las cosas*. A su vez, se aprecia la misma tendencia al uso del singular comentado anteriormente, cruzada por la preferencia del uso de la tercera persona, lo que supone la estrategia psicolingüística de neutralización de oposiciones del español, favorecida por la ausencia de conjugación en la LM de los aprendices. Finalmente, otra estrategia que explica errores recurrentes es la influencia de la forma fuerte, cuando se emplea la forma infinitiva en lugar de la forma personal.

En cuanto a los errores en los valores y uso de las categorías, se estudiaron los determinantes, pronombres y preposiciones. Los errores en la sección de determinantes se concentran en el artículo (los problemas con otros determinantes son escasos), con casi 6% del total de errores gramaticales. Existen casos de omisión y uso innecesario del artículo, pero no de elección entre artículo definido e indefinido, distinción con la cual cuenta el creole en su repertorio lingüístico; determinante postnominal *la* y sus alomorfos *a*, *an*, *nan* y *lan* [+ definido] vs. el determinante pronominal *yon* [- definido].

En cuanto a los errores con pronombres, estos representan el 35% de la sección sobre valores y usos de las categorías y el 10% de la totalidad de errores gramaticales. Cuando el elemento cumple una función pronominal plena, con función sujeto, destaca su uso innecesario (hipercorrección). Un caso especial ocurre con el verbo *gustar*, en el que se observa el uso innecesario del pronombre. Esto, podría explicarse por la confusión entre sujeto gramatical y sujeto psicológico; la dificultad propia de este verbo, que ocasiona problemas incluso a hablantes cuya LM posee un verbo con uso similar (Fernández, 1990); y/o la interferencia de la LM, dado que la ausencia de conjugación verbal hace obligatorio el uso del pronombre en creole (Lefevre, 1998). Por otra parte, las dificultades con el uso innecesario de pronombres también aparecen cuando estos cumplen función de complemento, por falta de un referente claro (*Si que le ayudan a saber*) o por uso redundante del complemento (*Las tema que la trata en su discurso*).

Respecto a las formas pronominales lexicalizadas o gramaticalizadas, destacan las omisiones del pronombre cuando este es un modificador léxico; es decir, cuando el significado es distinto si el lexema presenta o no la forma pronominal o cuando se modifica con su presencia la estructura sintáctica del verbo: transitivo/intransitivo. En el ejemplo, *tiene chilenos que __potar bien*, la ausencia del elemento pronominal implica un cambio de significado: “portar” es sinónimo de “llevar”. En *dia al dia adaptar__ con el*, ocurre un cambio en la estructura gramatical del verbo implicado, transformando un verbo intransitivo en tran-

sitivo. También se registran casos en que se hace uso innecesario de la forma pronominal: *me veo que los chilenos...*, donde se produce una analogía con la expresión “me parece que...”, confundiendo el uso pronominal lexicalizado “verse” con la forma del pronombre de objeto indirecto. Debe tenerse en cuenta la posible influencia de la LM en la omisión, ya que en creole lo que se da es una interpretación reflexiva de los pronombres personales en posición de objeto, sin embargo, no posee una forma reflexiva morfológicamente abierta (Lefevre, 1998, p. 159).

Las dificultades registradas en el apartado de las preposiciones representan un 12,7% del total de errores gramaticales y se distribuyen en cantidades similares entre la omisión y la elección, con una escasa ocurrencia del uso innecesario. Si consideramos la producción completa, se observa que las dificultades corresponden a un 10,6% del total de preposiciones utilizadas.

Respecto a los valores generales, los estudiantes omiten la preposición “a” cuando introduce un complemento directo [+humano], lo que coincide con los trabajos de Fernández (1990) y Perea (2007) con otros no hispanohablantes. La omisión correspondería a una estrategia de generalización de la forma menos marcada, probablemente favorecida por una interferencia del creole, que no posee una preposición para encabezar un complemento directo (Lefevre, 1998).

En cuanto a los errores idiomáticos, es decir, los que afectan a estructuras lexicalizadas o semi-lexicalizadas cuyo valor preposicional no coincide con los valores generales, se encuentra la omisión de la preposición “a”. Esta omisión se concentra especialmente en el verbo “referirse”, que exige dicha preposición. La estrategia que explicaría este error puede ser la analogía, dado que el aprendiz establece un cruce con verbos del tipo “decir” o “expresar”, que no requieren preposición. Respecto a la preposición “de”, se encuentran omisiones y elecciones erróneas, propiciadas por una estrategia de generalización: *para que ser orgullosa por su color*, y por la dificultad propia de las construcciones idiomáticas, que no siguen reglas en su formación.

En cuanto a los errores en la estructura de la oración, los casos corresponden al 10,9% de los errores gramaticales e incluyen orden, omisión y uso sobrante de elementos. Las dificultades de orden son escasas y no se observa algún patrón contextual que favorezca los errores. En general, las faltas observadas corresponden a la modificación de la disposición canónica de los elementos de un enunciado, sin afectar su significado. La omisión de elementos, a diferencia de lo que ocurre en toda la muestra, no se presenta tan frecuentemente en la estructura oracional, lo que podría atribuirse a que los estudiantes son conscientes de la diferencia relativa entre elementos léxicos y estructurales. Al respecto, los elementos léxicos tienden a elidirse menos que los estructurales (preposiciones, por ejemplo), que presentan un significado más cerrado. Los elementos sobrantes, por su parte, corresponden a los errores más frecuentes en este apartado y podrían asociarse a dificultades de actuación, descuidos, o a reestructuraciones. Como ejemplo considérese: *ener pais de otras personas tienes que cambiar de caracteres porque no son todas las personas que viven iguales*. El elemento sobrante “que” obliga a realizar modificaciones sintácticas (personas viven igual / personas que viven son iguales), además de un cambio de función en un elemento de la oración (igual [adverbio]/ iguales [adjetivo]): el contexto permite entender que se esperaba un adverbio en esa posición, por lo tanto, no pluralizable.

En cuanto a los errores de relación entre oraciones, merece atención su frecuencia, ya que representan el 20% de las dificultades del nivel gramatical. Las relaciones de subordinación son las que concentran la mayoría de los problemas en esta sección. Considerando el total de construcciones de subordinación, las correctas y las erróneas, estas últimas representan un 23% y se concentran en las oraciones adjetivas y

circunstanciales. Los errores afectan a los nexos y a la concordancia de los tiempos verbales. Los errores de las subordinadas sustantivas y adjetivas son escasos y reflejan la generalización de la forma fuerte. Ocurren cuando se utiliza el modo indicativo en contextos que exigen el subjuntivo: *no creo que es el pensar...*, y cuando se utiliza el infinitivo en lugar de la forma personal. Respecto a los nexos, se registra omisión exclusivamente al momento de introducir la cláusula, lo que podría explicarse por una interferencia de la LM, dado que en construcciones subordinadas de este tipo no es necesario ningún tipo de nexo en creole (Lefevre, 1998). En el creole de Haití, las relaciones temporales y aspectuales son codificadas por medio de marcadores que ocurren entre el sujeto y el verbo y que pueden marcar anterioridad (*te*), irrealidad (*ap*, *a - va*, *pou*) o una acción no completada (*ap*) (Lefevre, 1998, p. 111), por lo tanto, esta lengua no cuenta con nexos ni conjugaciones de tiempo y modo para establecer relaciones interoracionales o inter causales como en español.

Respecto a la concordancia de los verbos en oraciones subordinadas, esta se ve afectada principalmente por el uso del infinitivo en lugar de la forma personal esperada en el contexto, por ejemplo: *y eres personas_ vivir en un solo cuato* (y son personas que viven en un solo cuarto). En este ejemplo, como en otros, se cruzan dos estrategias: influencia de la forma menos marcada y la interferencia de LM.

Los errores en las subordinadas circunstanciales, en tanto, se concentran en las subordinadas finales y temporales, afectando también a la oración principal. Respecto a las primeras, destaca la estrategia de hipercorrección cuando se utiliza la forma personal del verbo en lugar del infinitivo, que se puede considerar la forma menos marcada: *Para sabe non importa el color* (Para saber no importa el color). Las subordinadas temporales implican una estrategia de influencia de la forma fuerte y menos marcada, ya que se utiliza el tiempo presente en lugar del indefinido o imperfecto esperado: *cuando llega en chile yo puedo comer lo* (cuando llegué a Chile pude comerlo).

4.5 Errores textuales

Hasta aquí se ha puesto el foco en aspectos gramaticales dentro de los límites de la morfosintaxis y semántica de la oración, pero en muchas ocasiones la gramaticalidad de un elemento o de una oración depende de la estructura de oraciones previas; es decir, “la gramaticalidad es una noción relativa: si la oración está bien formada o no dependerá a veces de la estructura de otras oraciones del texto” (Van Dijk, 1996, p. 24). Dado que un análisis textual o discursivo excedía los límites de esta investigación, consideramos únicamente las dificultades vinculadas con la correferencia y los conectores.

Respecto a la correferencia anafórica, las dificultades son abundantes (40% de los errores textuales) y afectan la cohesión entre oraciones, principalmente por una referencia ambigua. Esta situación complica la tarea del lector, quien debe intentar establecer la correferencia por sí mismo. La correferencia no es una condición necesaria ni suficiente para la coherencia, pero es la mantención de referentes entre oraciones, lo que colabora en gran medida para la asignación de coherencia textual.

En el plano de la deixis, y en lo que respecta a los interlocutores o al referente del mensaje, se registraron problemas asociados con el cambio injustificado de persona. De esta forma, se alternan en un mismo enunciado referencias a un “tú” y a un “nosotros” que no corresponden a un cambio de participante en la situación comunicativa: *Mi opinia sobre el mensaje es no vas a cambiar nuestro color por nadie*. En definitiva,

se observa que los problemas registrados en deixis se vinculan con el registro que exige la escritura académica, el cual requiere mayor precisión y la entrega de toda la información relevante.

Los errores de conectores, por su parte, corresponden al 42% de las dificultades textuales encontradas, y se concentran en la omisión y la elección errónea delnexo. Como se destacó más arriba, las respuestas de los estudiantes en su mayoría son breves y de tipo telegráfico, con enunciados yuxtapuestos. Debe destacarse que la relación entre oraciones podría lograrse con una correcta puntuación, pero esto tampoco se aprecia en la muestra, considérese este ejemplo: *aquí no hay vida para nosotros __ hay chilenos que no quieren los haitianos en su país __ la mayorianos trata mal*. En el ejemplo, unnexo de tipo causal (ya que) o un punto y coma y unnexo aditivo (y) facilitarían la tarea del lector respecto a la relación entre oraciones. Los errores en la elección de los conectores no son numerosos, pero requieren atención ya que afectan a nexos con significados próximos: “pero” y “aunque”: *ami me a hido bien pero tuve algunas problemas con la tema del idioma pero me acogieron bien*.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue analizar la interlengua de un grupo de estudiantes secundarios haitianos, determinando sus características y analizando los errores en distintos niveles de la lengua (léxico, gramatical y textual). De manera más específica, buscamos establecer cuáles son los aspectos del español más desafiantes para este grupo y determinar cuáles son las estrategias que explican sus errores más frecuentes. Alejados de una perspectiva deficitaria, nuestra motivación ha sido conocer el proceso de adquisición de estos jóvenes, que logran comunicarse en español, a pesar de experimentar circunstancias muy complejas. En esta misma línea, el contraste de los errores con las producciones correctas esperadas no tuvo por objetivo relevar a un hablante nativo ideal, sino observar un estadio en el desarrollo del español en esta comunidad de jóvenes escolares, sobre la base de su competencia propia; es decir, se les consideró a ellos mismos como parangón de progreso en su interlengua.

En términos generales, las respuestas de los estudiantes a las pruebas que nos sirvieron de muestras presentan una estructuración que se ha denominado “telegráfica”, por ser muy breves y por presentar una yuxtaposición de enunciados y oraciones con escasos nexos. El total de lexemas utilizados alcanza un total de 1.076 (sin contar las unidades estructurales) y casi un tercio corresponde a lexemas diferentes, lo que concuerda con la brevedad de las respuestas.

En cuanto a la complejidad sintáctica, se registran casi dos oraciones por enunciado, principalmente subordinadas. En apariencia, esto sería contradictorio con la estructuración telegráfica que presentan los textos; sin embargo, dicha estructuración concierne a la relación entre enunciados, y no a las relaciones al interior de estos. Contra intuitivamente, las oraciones subordinadas corresponden a casi el doble de las oraciones principales de las que dependen, lo cual se explica por el predominio de respuestas sin contextualización, en las que se omite la oración principal, evidenciándose el uso de un registro propio de la oralidad.

Cuantitativamente, las dificultades se concentraron en el apartado de errores gramaticales (55%), seguido de los léxicos (23,7%) y, finalmente, textuales (21,2%). Los errores gramaticales presentaron problemas principalmente en la concordancia y en el valor y uso de las categorías. Algunas tendencias destacables

son la omisión de elementos, de preposiciones y de nexos en las oraciones subordinadas y sustantivas. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Alexopoulou (2010).

Respecto a los errores léxicos, estos se concentran en los de tipo semántico, es decir, los que afectan a los semas de cada signo. Los problemas que más se presentan corresponden al uso de lexemas no intercambiables en el contexto y al uso de un registro no apropiado a la situación. La complejidad propia de las relaciones semánticas se suma a la posibilidad real de elección que tienen los estudiantes entre dos o más lexemas, ya que no se puede hablar en estricto rigor de elección cuando tal vez solo conozcan una opción. Esto explica la gran cantidad de coloquialismos presentes en la producción y la poca variedad léxica de los escritos.

Finalmente, los errores textuales se concentran en la ambigüedad de los referentes y en la omisión de conectores entre enunciados y oraciones.

Se pueden destacar cuatro tendencias generales en la muestra analizada:

- (1) Omisión de elementos, principalmente de elementos estructurales. La menor omisión de los lexemas sugiere que los estudiantes tienen cierto grado de conciencia sobre la diferencia relativa de elementos más estructurales, frente los que poseen mayor contenido léxico.
- (2) Inconsistencia en la conjugación de los verbos, tanto en la concordancia como en el paradigma, pero con una tendencia a la utilización del infinitivo – en contextos en que se esperaba la forma personal del verbo – o la tercera persona singular.
- (3) Preferencia por las formas singulares. Los problemas de concordancia también manifiestan una preferencia por el uso erróneo de la forma singular, al igual que los verbos que se presentan en la forma de tercera persona singular (cuando no en infinitivo).
- (4) Registro inadecuado, es decir, el uso de formas propias de la oralidad coloquial en español y no el registro correspondiente a una situación de prueba formal en la escuela. Pareciera ser que el principal *input* al que están expuestos estos aprendices es el propio de la conversación coloquial y no han logrado identificar los contextos en que se utiliza cada elemento o estructura. Esto es preocupante si consideramos que se trata de estudiantes secundarios, próximos a entrar al mundo laboral o de la educación superior. Valga considerar que estas limitaciones de los estudiantes haitianos son compartidas en buena parte por los hispanohablantes, como pudimos observar en las pruebas de estos sujetos.

El análisis cualitativo de las muestras nos permitió ratificar el papel activo de los aprendices, confirmando las ideas que sustentan teóricamente el AE; es decir, que los errores son un índice de desarrollo en la adquisición de la lengua meta. En consonancia con lo anterior, los resultados de esta investigación confirman que la transferencia de la lengua materna de los estudiantes es solo una más de las estrategias utilizadas por ellos, explicando solo algunos casos registrados, pero en ningún caso todos ellos. En este sentido, observamos la importancia de los errores intralingüísticos, al igual que otros autores como Alexopoulou (2010), Perea (2007), Fernández (1991), Vásquez (1991) y Hatch (1983). La interferencia de la LM en nuestro estudio se reduce mucho en la sintaxis (salvo en la omisión de los nexos que introducen las cláusulas sustantivas y adjetivas), y se aprecia más fuertemente en el plano fonético, en la confusión entre los fonemas /l/ y /r/, producto de que esta oposición no tiene carácter funcional en creole.

Las tendencias revisadas respecto a los errores y a las estrategias observadas entre los estudiantes secundarios haitianos permiten considerar que la interlengua de estos jóvenes se encuentra en un estadio intermedio de desarrollo. Fernández (1990) y Torras (1994) señalan que es en este estadio cuando los estudiantes utilizan constantemente estrategias de generalizaciones de paradigmas, junto al uso de las formas menos marcadas. Al mismo tiempo, aparece la hipercorrección y la inconsistencia, ambos fenómenos que dan cuenta de que nuestros informantes ya perciben ciertas restricciones a las reglas generales y que consolidan algunas reglas (el uso de los artículos, por ejemplo).

Ahora bien, cada aspecto de la lengua se adquiere y se interioriza en la interacción sociolingüística de una comunidad de acogida, sin embargo, esto no es algo que ocurre “mágicamente”. Dicha interacción es un proceso que se apoya en la inmersión y en el aprendizaje formal en la escuela. Es complicado para los estudiantes adolescentes haitianos desenvolverse en una sociedad en que existe la creencia de que el español se adquiere de manera espontánea, creencia que se percibe en el ámbito escolar chileno (Espinosa *et al.*, 2020), entre otras ideas sin fundamento acerca del lenguaje (Romo *et al.*, 2020; Bahamondes *et al.*, 2021).

En cuanto a la competencia escrita en español, esta se vincula directamente con el éxito en la experiencia escolar, por lo cual es un ámbito que debería relevarse en contextos escolares, donde, como se señala el mismo Currículum Escolar Nacional, “La escritura se aborda fundamentalmente como un modo de comunicación adquirido por los estudiantes que debería terminar por personalizarse y diferenciarse del lenguaje oral” (Mineduc, 2009, p. 33). Si bien la comunicación oral es imprescindible, debe entenderse que los aprendices tienen necesidades y propósitos distintos según los ámbitos en que se desenvuelven, por lo que “dominar los mecanismos y la organización de la comunicación escrita es fundamental si partimos de una idea general de lo que es la interacción en lengua extranjera” (Alba Quiñones, 2009b, p. 34.) En síntesis, el desarrollo de la competencia en español y, específicamente, de la competencia escrita permitirán a los aprendices participar en ámbitos distintos a los más inmediatos. Estas competencias serán, en definitiva, herramientas comunicativas necesarias para establecer un encuentro y un diálogo cultural efectivo, del que no solo se beneficiará el inmigrante, sino también la comunidad escolar chilena, que tendrá acceso a saberes culturales diversos.

Agradecimientos

Este artículo es el resultado de una investigación del proyecto FONDECYT n. 1190254, titulado *Desarrollo de interlengua en estudiantes secundarios haitianos*.

Agradecemos la colaboración del Peterson Saintard, para analizar las posibles transferencias desde el creole de Haití.

Referências

ALBA QUIÑONES, V. El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Madrid, v. 5 n. 3, p. 1-16, 2009a.

- ALBA QUIÑONES, V. Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera. *Philologia Hispalensis*, Sevilla, v. 23, n. 1, p. 17-35, 2009b.
- ALEXOPOULOU, A. *Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego*. 2005. Tesis doctoral, Departamento de lengua y literatura italianas y españolas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Atenas, Grecia, 2005.
- ALEXOPOULOU, A. Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: Una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, Granada, n. 5, p. 17-35, 2006.
- ALEXPOULOU, A. Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. In: CONGRESO de la Asociación Internacional de Hispanistas, 16. *Anales...* Atenas, Universidad Nacional y Kapodistriaca, 2010. Disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_004.pdf. Consulta: 19 mayo 2021.
- ANDREOU, E.; M. LÓPEZ GARCÍA. Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1 *Revista Fuentes*, Sevilla, v. 18, n. 2, p. 135-151, 2016.
- ANINAT, I.; VERGARA, R. (Eds.) *Inmigración en Chile*. Una mirada multidimensional. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 2019. 410p.
- ARAVENA, S. Organización discursiva de dos géneros en estudiantes de tres niveles de escolaridad y diferentes grupos sociales. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 49, n. 91, p. 168-191, 2016.
- BAHAMONDES, R. C. FLORES y M. LLOPIS. *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*. Santiago: División Educación General del Ministerio de Educación de Chile, 2021. 48p.
- BEBBER, B. "We Were Just Unwanted": Bussing, Migrant Dispersal, and South Asians in London. *Journal of Social History*, Oxford, v. 48, n. 3, p. 635-661, 2015.
- BURT, M.; DULAY, H.; KRASHEN, S. *Language two*. Oxford: Oxford University Press, 1982. 315p.
- CADEM. Inmigrantes de Chile: estilos de vida, 2019. Disponible en <https://www.cadem.cl/wp-content/uploads/2019/10/Estudio-Inmigrantes-en-Chile-VClientes.pdf>. Consulta: 19 mayo 2021.
- Centro de Estudios Migratorios. Haitianos en Chile: integración laboral, social y cultural, Talca: Universidad de Talca 2018. Disponible en: http://www.cenem.otalca.cl/docs/pdf/Integracion%20social-cultural-laboral_haitianos_ppt_prensa.pdf Consulta: 19 mayo 2021.
- COOK, V. The Poverty of the Stimulus Argument and Multi-Competence. *Second Language Research*, v. 7, n. 2, p. 103-117, 1991.
- COOK, V. Premises of Multicompetence. In: COOK, V.; WEI, L. (Eds.) *Cambridge Handbook of Linguistic Multicompetence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 1-25.
- CORDER, S. P. The significance of Learner's errors. *S P IRAL*, v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967.
- CORDER, S. P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981. 125p.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 1985. 327p.
- ESPINOSA, M., MOYANO, C., OYARZÚN, J., ÁVILA, N. Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación. *Debates de Justicia Educacional* n. 8. Santiago: Centro Justicia Educacional, 2020. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/11/debates-n8.pdf>. Consulta: 19 mayo 2021.

- EXPÓSITO, F.; LOBOS, C.; ROESSLER, P. Educación, formación y trabajo: barreras para la inclusión en migrantes. In: ROJAS, N.; VICUÑA, J. (Eds.) *Migración en Chile: Evidencia y mitos de una nueva realidad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2019. p. 158-184.
- EYZAGUIRRE, S.; AGUIRRE, J.; BLANCO, N. Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. In: ANINAT, I.; VERGARA, R. (Eds.) *Inmigración en Chile: una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 2019. p. 149-190.
- FAERCH, Y.; KASPER, G. (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow: Longman, 1983. 253p.
- FERNÁNDEZ, S. Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. 448p. Tesis Doctoral, Universidad Complutense, Madrid, 1990.
- FERNÁNDEZ, S. Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del E/LE. Madrid: Edelsa, 1997. 448p.
- FERREIRA, A.; SALCEDO, P.; KOTZ, G.; BARRIENTOS, F. La Arquitectura de ELE TUTOR: Un Sistema Tutorial Inteligente para el Español como Lengua Extranjera. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 45, n. 79, p. 102-131, 2012.
- FERREIRA, A.; ELEJALDE, J.; VINE, A. Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de español como lengua extranjera. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 47, n. 86, p. 385-411, 2014.
- FERREIRA, A.; J. ELEJALDE. Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera CAELE. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 509-538, 2017.
- GUTIÉRREZ TOLEDO, F. (2001). *Errores léxico-semánticos en la producción escrita cometidos durante el proceso de adquisición del inglés como L2*, 2001. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS; DEPARTAMENTO DE EXTRANJERÍA Y MIGRACIÓN, DEM. Estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2019, Santiago, Chile, 2020. Disponible en <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2020/03/Estimaci%C3%B3nPoblaci%C3%B3nExtranjera-en-Chile-al-31-Diciembre-2019.pdf>. Consulta: 19 mayo 2021.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1991. 238p.
- LEFEVRE, C. *Creole genesis and the acquisition of grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 461p.
- LIZASOAIN, A.; TOLEDO-VEGA, G. Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. *Revista de Estudios Filológicos*, Valdivia, v. 66, n. 2, p. 185-205, 2020.
- MANCHÓN, R.; MATSUDA, P. K. (Eds.). *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston: De Gruyter Mouton, 2016. 648p.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Marco Curricular, 2009. Disponible en http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&cc=1 Consulta: 19 mayo 2021.
- MITCHELL, D. C. *Lexical guidance in human parsing: Locus and processing characteristics*. In: COLTHEART, M. (Ed.) *Attention and Performance XII*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987. p. 601-618.
- MUNDACA, P., FERNÁNDEZ, N.; VICUÑA, J. T. Migración en Chile. Un análisis desde el Censo 2017, 2018. Disponible en <http://www.sjmchile.org/wp-content/uploads/2018/11/migracion-en-chile-un-analisisdesde-el-censo-2017-sjm.pdf> Consulta: 19 mayo 2021.
- NIPPOLD, M. *Later language development: The school age and adolescent years*. Austin: Pro-Ed, 1998. 237p.

- PEREA, F. Análisis de Errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua extranjera*, v. 5, p. 20-33, 2007.
- ROESSLER, P. Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “des-ubicamiento” del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad en la Educación*, Santiago de Chile, v. 49, p. 50-81, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.576>. Consulta: 19 mayo 2021.
- ROMO, E.; ESPEJO, R.; CÉSPED, V.; BELTRÁN, CH. La barrera lingüística en migrantes: percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educacional*, Valparaíso, v. 59, n. 3, p. 92-117, 2020.
- RUBIN, J. How learner strategies can inform language teaching. In: BICLEY, V. (Dir.) *Proceedings of LULTAC*. Hong Kong: Institute of Language in Education, 1989.
- SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.
- SERVICIO JESUITA A MIGRANTES, HOGAR DE CRISTO Y CENTRO DE ÉTICA Y REFLEXIÓN SOCIAL FERNANDO VIVES SJ. Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe n°2). Santiago, Chile, 2020. Disponible en: <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>. Consulta: 19 mayo 2021.
- SUMONTE, V.; SANHUEZA, S.; FRIZ, M.; MORALES, K. Programa de integración lingüística y cultural: migración no hispanoparlante. *Alpha*, Osorno, v. 48, p. 179-193, 2019.
- TAYLOR, B. P. The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of English as a Second Language. *Language Learning*, Michigan, v. 25, n. 1, p. 73-107, Jun. 1975.
- TOLCHINSKY, L. The nature and scope of later language development. In: BERMAN, R. (Ed.) *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 233-247.
- TOLEDO-VEGA, G. Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Revista Lengua y Migración*, Madrid, v. 8, n.1, p. 81-103, 2016.
- TORRAS, M. La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje en una lengua extranjera (inglés). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Madrid, v. 24, p. 49-62, 1994.
- VAN DIJK, T. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI, 1996. 205p.
- VÁZQUEZ, G. *Análisis de errores y aprendizaje del español como lengua extranjera*. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán. Berlín: Peter Lang, 1991. 286p.
- WANG, X. *Understanding Language and Literacy Development*. Oxford: Wiley, 2015. 455p.
- WHITLEY, S. Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español. *Hispania*, American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Baltimore, v. 87, n. 1, p. 163-172, 2004. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/whitley06.htm. Consulta: 19 mayo 2021.
- YENER, E. Análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos de lengua materna alemana y turca. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, Málaga, v. 28, p. 57-65, 2017.