



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**DESCRIPCIÓN DE LA INTERLENGUA ESCRITA EN ESPAÑOL DE ESTUDIANTES
SECUNDARIOS HAITIANOS EN UNA ESCUELA DE SANTIAGO DE CHILE**

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con Mención en Lengua Española

LEONARDO MENA FORES

Profesor Guía: Marco Espinoza Alvarado

Profesora co-Guía: Gloria Toledo Vega

Santiago de Chile, año 2021

RESUMEN

En el presente estudio se caracterizó, mediante el análisis de errores de una muestra escrita, la interlengua en español de 36 estudiantes adolescentes de origen haitiano matriculados en una escuela de Santiago. Sus edades fluctúan entre los 14 y 18 años de edad. El análisis de los errores permitió evidenciar que en los tres niveles estudiados (léxico, gramatical y textual) existen aspectos del español ya interiorizados en su interlengua y otros en proceso de interiorización. Rasgos característicos de esta interlengua en estos niveles son: una tendencia a la omisión de elementos, principalmente los estructurales; preferencia por el uso de las 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. Asimismo, el análisis arrojó que las estrategias psicolingüísticas que explicarían dichos errores son de índole inter e intralingüística.

AGRADECIMIENTOS

Al profesor Marco Espinoza, por sus constantes sugerencias, interrogantes y lineamientos, que hicieron de esta instancia final un aprendizaje significativo.

A la profesora Gloria Toledo, por compartir conmigo su conocimiento y ayudarme con minuciosas correcciones y consejos en el cumplimiento de esta tarea.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	1
1.1	Naturaleza, alcance y objetivos del estudio	1
2	CONTEXTUALIZACIÓN	3
2.1	Antecedentes generales de la migración en Haití	3
2.2	Inmigrantes haitianos en Chile.....	4
2.3	Comunidad haitiana y escuela.....	5
2.4	Escuela y discriminación.....	7
2.5	Segundas lenguas en la escuela.....	7
3	MARCO TEÓRICO.....	9
3.1	Teorías sobre la adquisición aplicadas al aprendizaje de segundas lenguas	9
3.2	Fundamentos teóricos.....	14
3.2.1	Análisis Contrastivo	14
3.2.2	Análisis de Errores	16
3.2.3	Error, lapsus, fallos	19
3.2.4	Error como reflejo de las estrategias psicolingüísticas	21
3.2.5	Etapas del Análisis de Errores.....	24
3.2.5.1	Identificación del error.....	24
3.2.5.2	Descripción y clasificación de los errores	24
3.2.5.3	Explicación del error.....	25
3.2.6	Análisis de la interlengua.....	26
3.3	Revisión bibliográfica	31
4	METODOLOGÍA	36
4.1	Corpus	36
4.2	Muestra.....	36
4.3	Descripción de los participantes.....	37
4.4	Descripción de instrumentos de recopilación de datos y procedimiento de aplicación	38
4.5	Procesamiento de los datos	38
5	ESTUDIO GENERAL DEL LÉXICO UTILIZADO Y COMPLEJIDAD SINTÁCTICA.....	42
6	ANÁLISIS DE ERRORES	45

6.1	Recuento global.....	45
6.2	ERRORES LÉXICOS.....	50
6.2.1	Errores léxicos formales.....	50
6.2.1.1	Cambio de género	51
6.2.1.2	Cambio de número.....	53
6.2.1.3	Formas no atestiguadas en español y uso de un significante próximo.....	54
6.2.2	Errores semánticos	56
6.2.2.1	Registro no apropiado a la situación.....	56
6.2.2.2	Lexemas no intercambiables.....	58
6.2.2.3	Perífrasis	61
6.2.3	Resumen del análisis de errores léxicos.....	63
6.3	ERRORES GRAMATICALES	66
6.3.1	Paradigmas y concordancia.....	66
6.3.1.1	Paradigmas.....	66
6.3.1.1.1	Verbos.....	67
6.3.1.1.2	Género.....	68
6.3.1.2	Concordancia	69
6.3.1.2.1	Género.....	69
6.3.1.2.2	Número sintagma nominal.....	70
6.3.1.2.3	Verbos: Persona gramatical	72
6.3.1.3	Resumen del análisis de paradigmas y concordancia	75
6.3.2	Valores y uso de las categorías	77
6.3.2.1	Determinantes: Artículo.....	77
6.3.2.2	Pronombres	80
6.3.2.2.1	Función pronominal plena (funciones sujeto y complemento).....	80
6.3.2.2.2	Formas pronominales lexicalizadas o gramaticalizadas	82
6.3.2.2.3	Forma ‘se’ pasiva o impersonal	84
6.3.2.3	Verbos (tiempos verbales)	84
6.3.2.4	Preposiciones	85
6.3.2.4.1	Valores generales.....	87
6.3.2.4.2	Usos idiomáticos de las preposiciones.....	88
6.3.2.5	Resumen de valores y uso de las categorías	91

6.3.3	Estructura de la oración.....	94
6.3.3.1	Orden de elementos	94
6.3.3.2	Omisión de elementos.....	95
6.3.3.3	Elementos sobrantes	96
6.3.3.4	Resumen de la estructura de la oración	97
6.3.4	Relación entre oraciones	98
6.3.4.1	Coordinación.....	99
6.3.4.2	Subordinación	99
6.3.4.2.1	Oraciones subordinadas sustantivas.....	99
6.3.4.2.1.1	Concordancia tiempo y modo	100
6.3.4.2.1.2	Omisión y uso de enlace	100
6.3.4.2.2	Oraciones subordinadas adjetivas.....	101
6.3.4.2.2.1	Concordancia verbal	101
6.3.4.2.2.2	Nexo: pronombre relativo	102
6.3.4.2.3	Oraciones subordinadas circunstanciales.....	103
6.3.4.2.3.1	Oraciones subordinadas circunstanciales finales.....	103
6.3.4.2.3.2	Oraciones subordinadas circunstanciales temporales	104
6.3.4.2.3.3	Otras subordinadas.....	105
6.3.4.2.4	Resumen errores de relación entre oraciones.....	105
6.4	ERRORES TEXTUALES.....	107
6.4.1	Correferencia: Anáfora y deíxis	107
6.4.1.1	Anáfora: Referente desconocido ambiguo.....	108
6.4.1.2	Deíxis.....	109
6.4.1.2.1	Cambio de persona.....	110
6.4.1.2.2	Uso de segunda persona singular como impersonal	110
6.4.2	Conectores.....	111
6.4.2.1	Omisión.....	111
6.4.2.2	Conectores innecesarios y coloquiales propios de la oralidad.....	113
6.4.2.3	Elección	114
6.4.3	Resumen del análisis de los errores textuales	115
7	RECuento DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	117
7.1	Recuento del estudio del léxico utilizado y de la complejidad sintáctica	117

7.2	Análisis de errores.....	118
7.2.1	Léxico: Resumen y discusión sobre los errores léxicos formales y semánticos.....	118
7.2.2	Resumen y discusión de errores gramaticales.....	121
7.2.2.1	Errores de paradigma y concordancia.....	121
7.2.2.2	Errores en los valores y uso de las categorías.....	123
7.2.2.3	Errores en la estructura de la oración.....	126
7.2.2.4	Errores de relación entre oraciones.....	127
7.2.3	Resumen y discusión de los errores textuales.....	128
8	CONCLUSIONES GENERALES.....	131
8.1	Descripción lingüística general: léxico utilizado y complejidad sintáctica ...	132
8.2	Errores.....	133
8.3	Estrategias.....	136
9	LIMITACIONES Y PROYECCIONES.....	143
10	Bibliografía.....	145
11	ANEXOS.....	154
11.1	ANEXO 1: Instrumento de recolección de datos.....	154
11.2	ANEXO 2: Plantilla tipología de errores para su clasificación.....	155

TABLAS

Tabla 1 Criterios de clasificación de los errores	25
Tabla 2 Riqueza léxica	43
Tabla 3 Complejidad sintáctica	44
Tabla 4 Conteo de errores más frecuentes en cada categoría (en negrita, la suma total de errores en cada sección y subsección)	48
Tabla 5 Promedio de errores por estudiante	49
Tabla 6 Errores léxicos formales	51
Tabla 7 Errores semánticos	56
Tabla 8 Errores paradigma	67
Tabla 9 Errores de concordancia	69
Tabla 10 Errores relación entre oraciones	98
Tabla 11 Errores correferencia	107
Tabla 12 Porcentajes errores por nivel	130
Tabla 13 Errores léxicos	138
Tabla 14 Estrategias nivel gramatical	139

GRÁFICOS

Gráfico 1 Producción total y errores	46
Gráfico 2 Distribución de errores	47
Gráfico 3 Visión general sin errores gráficos	49

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Naturaleza, alcance y objetivos del estudio

Esta investigación forma parte del proyecto FONDECYT N°1190254, titulado “Desarrollo de interlengua en estudiantes secundarios haitianos”. Se analizará la producción escrita en español de estudiantes adolescentes de origen haitiano que cursan enseñanza media en una escuela de Santiago. Los estudios sobre español como lengua extranjera o segunda lengua son abundantes; sin embargo, el grupo al que pertenecen los estudiantes participantes en el presente trabajo no ha recibido atención desde el punto de vista del aprendizaje del español. En Chile, este grupo ha sido objeto de interés, pero solo considerando adultos y desde otras perspectivas: la educación multicultural; las creencias de directivos, profesores y apoderados en la escuela, y la pragmalingüística. Así, el presente análisis pretende ser un aporte en esta parcela de la investigación sobre la adquisición de español como segunda lengua.

El objetivo general de esta investigación es caracterizar la interlengua escrita de un grupo de estudiantes adolescentes haitianos en una escuela de Santiago de Chile. Dicha pretensión fundamental se concreta en los siguientes objetivos específicos: 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 que manifiesta la ocurrencia de los errores, y 3) caracterizar las estrategias utilizadas por los estudiantes. Mediante la metodología del Análisis de Errores, se lleva a cabo un estudio de caso de carácter exploratorio-descriptivo que contempla un enfoque mixto, con una parte cuantitativa, en la que se cuantifican los errores detectados en la muestra, y una parte cualitativa, en la que se identifican las estrategias que explicarían dichos errores.

Las preguntas de investigación que guiaron al presente estudio son las siguientes: ¿qué tipo de errores ocurren en la producción lingüística escrita en español de los estudiantes haitianos en los niveles léxico, gramatical y textual?, ¿cuáles son más

frecuentes y qué tendencias se pueden observar en tales errores? y ¿cuáles son las estrategias que parecen subyacer en la ocurrencia de ellos?

El contenido se desarrollará de la siguiente manera. La PARTE I incluye tres secciones. En la sección dos, que corresponde a la contextualización, se caracteriza el grupo al cual pertenecen los participantes del estudio, la comunidad haitiana en Chile, considerando aspectos socioeconómicos y lingüísticos, además de su situación en las escuelas. La sección tres corresponde al marco teórico, donde se revisan las categorías de análisis pertinentes a la investigación: teorías sobre la adquisición de lenguas, interlengua, Análisis de Errores, error y estrategias psicolingüísticas; se ofrece también una revisión bibliográfica en la que se pasa revista a las investigaciones en torno al aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda lengua. La sección cuatro corresponde a la metodología, donde se entregan los datos específicos del corpus y se detallan los pasos en que se efectuará el análisis de errores.

La PARTE II representa lo medular del trabajo, el análisis propiamente tal, y comienza con la sección cinco: el estudio general del léxico utilizado y la complejidad sintáctica de la muestra, donde se entrega una visión general de la producción analizada. A continuación, en la sección seis, se revisa y se da cuenta de los errores léxicos, gramaticales y textuales. En cada sección se identifican, clasifican y explican los errores encontrados.

Finalmente, en la PARTE III, la sección siete da cuenta de un resumen y una discusión de los resultados de cada nivel de la lengua estudiado, y la sección ocho corresponde a las conclusiones generales de la investigación.

PARTE I

2 CONTEXTUALIZACIÓN

Para caracterizar apropiadamente al grupo que será objeto de nuestra investigación, se vuelve necesario referirse brevemente al contexto de inmigración general que se vive en Chile y a las causas que motivan a los migrantes de origen haitiano a dejar su país y elegir a Chile como destino. Luego, se revisará cuáles son los rasgos del grupo haitiano en el país, cuál es la situación que encuentran los adolescentes que ingresan al sistema escolar chileno y la importancia que tiene la lengua española en la escuela.

2.1 Antecedentes generales de la migración en Haití

La migración en Chile ha aumentado en los últimos años. En 2014, residían cerca de 416.000 extranjeros, lo que representaba el 2,3 % de nuestra población. Según los datos disponibles en el Departamento de Extranjería y Migración (INE, 2019), tal cifra aumenta a 1.251.225 en 2018. La comunidad venezolana, con un 23% del total de personas extranjeras residentes, se instala como la mayoritaria y la que más ha crecido. El segundo colectivo que más aumenta en el periodo es el haitiano: hasta el 31 de diciembre de 2018, se registran 179.338 personas de origen haitiano, equivalente al 14,3% del total de extranjeros en el país.

La situación migratoria actual en Haití es nueva en cuanto a elegir destinos como Chile, pero no lo es respecto al hecho mismo de la migración, fenómeno que es parte de la cultura de aquel país hace ya muchos años, y cuyos destinos tradicionales han sido República Dominicana y naciones del “primer mundo” como Estados Unidos, Francia y Canadá.

La migración en Haití estaba presente ya a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Según Nieto (2014), no solo migran los sectores más desposeídos, quienes tradicionalmente dejaron su patria para servir de mano de obra para la industria azucarera en Cuba y República Dominicana, desde 1960 la migración se extiende a

sectores más favorecidos de la sociedad y se intensifica. Bernal (2015) agrega que la emigración también puede tener como causa la inestabilidad política del país.

En la misma línea, desde el 2004 existe en la isla presencia militar extranjera, la Fuerza Multinacional Provisional de la ONU (posteriormente, MINUSTAH), como consecuencia de la crisis política de ese año, coalición integrada por naciones como Estados Unidos, Francia, Brasil, Chile, entre otras. Estas circunstancias sumadas a las consecuencias del terremoto sufrido el 2010 se transformaron en catalizadores del deseo de emigrar a lugares que ahora se veían como destinos muy atractivos, Brasil y Chile, por ejemplo, cuyas tropas participaban de la misión de estabilización y ayudaron a construir una imagen positiva de estos países (Metzner, 2014), imagen que se ve reforzada por el auge económico de estos países.

Siguiendo lo señalado por Nieto (2014), dirigirse a los países del sur implica el gasto de una cantidad de recursos considerable, ya que el viaje se realiza mediante agencias muchas veces informales que cobran a los haitianos antes y durante el transporte, hecho que encarece la travesía. Así, las personas que logran migrar no son necesariamente pobres. Se debe considerar, además, que la migración para muchos haitianos constituye un proyecto familiar, ya que los que logran movilizarse tienen como objetivo ayudar a los familiares que quedan en la isla o preparar el camino para recibir a otros miembros de la familia.

2.2 Inmigrantes haitianos en Chile

Según el Departamento de Extranjería y Migraciones (INE, 2020), la comunidad haitiana se ha convertido en la tercera comunidad de inmigrantes más numerosa del país después de la venezolana y la peruana. En cuanto a su composición, la mayoría son hombres: por cada 100 mujeres haitianas, hay 191,89 hombres. En términos etarios, corresponde principalmente a una población entre los 15 y 34 años de edad, alcanzando casi un 67% del total (Mundaca, Fernández y Vicuña, 2018). Respecto a la escolaridad, presentan 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 para explicar por qué arribaron al país encontramos la búsqueda de mejor calidad de vida como la más importante, seguida de la crisis política y la falta de empleo. En el mismo estudio se indica que la mayoría se desempeña como trabajadores ocasionales e informales u obreros no calificados, con ingresos en torno al sueldo mínimo; una parte importante también tiene como actividad principal el ser estudiante.

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 este grupo corresponde al creole haitiano. En datos aparecidos en CENEM (2018), se señala, por un lado, que solo el 15% de los entrevistados sostienen que “hablaban bien” español cuando llegaron a Chile, y, por otro, que el 60% de los mismos expresan que el idioma es el principal problema al buscar un trabajo, lo que reafirma la opinión de Aninat y Vergara (2019), quienes indican que la barrera idiomática limita la posibilidad de acceder a mejores oportunidades, ya que el idioma repercute directamente en los resultados laborales de los inmigrantes.

Son precisamente estas circunstancias las que motivaron la ejecución de la presente investigación, que se convierte en un aporte de carácter exploratorio sobre el desarrollo lingüístico de este grupo social, junto a otras iniciativas que tratan sobre esta problemática de la lengua desde otras perspectivas (Sumonte et al, 2018; Sumonte, 2019; Espinosa et al, 2020; Romo *et al*, 2020). Centrado en un grupo etario no estudiado (adolescentes), este trabajo adquiere especial relevancia, ya que entrega algunas luces acerca del desarrollo de la lengua de jóvenes que deben desenvolverse en un espacio que presenta innumerables desafíos culturales y lingüísticos, la escuela.

2.3 Comunidad haitiana y escuela

Los informes más accesibles para conocer la situación de 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%, lo cual dejó en un 4,4% el

porcentaje de matrícula total de estudiantes migrantes. 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 informe 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 (1 de cada 10 establecimientos tiene más de 10% de inmigrantes) nos advierte que, de no avanzar hacia una distribución similar a la de la población nacional en términos territoriales y de dependencia administrativa, se podrá pasar de una concentración a una segregación del estudiantado migrante, lo cual debiese ser monitoreado (Eyzaguirre, Aguirre y Blanco, 2019). Al respecto, la evidencia internacional muestra que cuando las personas migrantes se vinculan a redes sociales exclusivamente de extranjeros y/o de personas de su propia nacionalidad, se incrementan 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).

El proceso para ingresar a la escuela no es nada simple. Por una parte, 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 por otra parte, se desconoce el proceso de matrícula. En estas circunstancias, la población migrante presenta una mayor tasa de prevalencia de desescolarización en relación con la población nacida en Chile; 13,5% versus 3,4% respectivamente (Expósito, Lobos y Roessler, 2019). De no existir convenio entre países para equivalencias de cursos, o no contar con los documentos (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 acorde a su edad. Este proceso, carente de antecedentes, documentos y/o pruebas de nivelación, ha permitido situaciones tan fuera de lugar como que un estudiante no alfabetizado curse

el segundo año de educación media (secundaria) y esté a dos años de egresar de la escuela definitivamente (Lizasoain y Toledo, 2020).

2.4 Escuela y discriminación

Un contexto importante donde participan los adolescentes haitianos corresponde a la escuela. Roessler (2018) estudia la construcción de la identidad nacional de los adolescentes chilenos en las escuelas, y concluye que estos marcan las fronteras de distinción nacional en tres elementos: un uso particular del español, aspectos físicos o raciales y el nacer y crecer en el territorio patrio. El primero de estos elementos, y vinculado directamente con nuestro estudio, 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 nuestra lengua vernácula.

En cuanto a los aspectos físicos o raciales, surge como rasgo distintivo de la identidad chilena el no ser ni tan blanco ni tan negro, rasgo que aparece como opuesto a otro más negro o más indígena inferiorizado (inmigrantes), considerado negativo, y a otro rasgo más blanco asociado con el barrio alto y con la imagen de los medios de comunicación.

Se torna crucial considerar esta realidad para evaluar el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes haitianos en la escuela, ya que 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 no asociadas al ideal y provenir de un lugar que se siente lejano y pobre. Un aprendizaje de cualquier tipo, incluido el de la lengua, se da en situaciones concretas que determinan la disposición hacia dichos saberes.

2.5 Segundas lenguas en la escuela

En Chile, existe una política lingüística desarrollada por el Ministerio de Educación, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que, desde 1996, promueve la interculturalidad respecto a los pueblos originarios y sus lenguas. En cuanto a grupos inmigrantes no hispanohablantes, 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 el grupo objetivo del presente trabajo, inmigrantes haitianos, han quedado en manos de organizaciones civiles que pretenden superar la brecha lingüística: se trata de universidades e instituciones religiosas que cuentan con profesores voluntarios en su labor (Toledo, 2016). En las universidades no se prepara a profesores para enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera (Sumonte, 2019).

Las iniciativas llevadas a cabo por las organizaciones civiles se han basado principalmente en el bilingüismo aditivo (Lambert, 1974), lo que implica que se aprende la L2 sin peligro de la pérdida de la L1 del aprendiente, ya que ambas se complementan, y se estimula la creación de una instancia intercultural de aprendizaje. Cummins (2002), en la misma línea, respalda tales ideas y considera que un mayor dominio de la LM conlleva mayor posibilidad de dominar la L2. Verde (2013) señala al respecto que existe una mezcla de culturas y lenguas (*tosed salad*), pero cada una es identificable por separado. Aquí se pueden incluir el curso elaborado el 2010 por el Servicio Jesuita Migrante (SJM); la Escuela Jean-Jacques Dessalines; el Centro Universitario Ignaciano en 2016; el curso desarrollado en 2017 por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano llamado *Bon zanmi*, a cargo de estudiantes de pedagogía en lengua castellana y comunicación que cursaban tercero y cuarto años, y el programa elaborado y analizado por Sumonte *et al* (2019).

La carencia de una política educacional en las escuelas respecto a la integración lingüística de los grupos extranjeros no hispanohablantes, deja todas las iniciativas a cargo de los directivos de cada establecimiento. Cada profesor opera según sus recursos, creencias e intuiciones, dado que el profesorado no está preparado para enfrentar una situación educativa que incluye a estudiantes de distintas culturas y lenguas, escenario que queda evidenciado en Espinosa *et al* (2020) y Romo *et al* (2020).

3 MARCO TEÓRICO

3.1 Teorías sobre la adquisición aplicadas al aprendizaje de segundas lenguas

Esta investigación se basa en el Análisis de Errores, una línea de investigación que surge en un contexto cultural en el cual predominan distintas teorías acerca de la adquisición del lenguaje y cuyos principios se aplican al aprendizaje de lenguas extranjeras. Es por esa razón que resulta pertinente entregar primeramente un panorama de dichas teorías, que proporcionan, de manera no siempre excluyente, bases para comprender y abordar el fenómeno en cuestión.

La teoría del aprendizaje que dominaba en la primera mitad del siglo pasado corresponde al conductismo, cuyo principal representante fue Skinner (1957). En dicha corriente psicológica el aprendizaje se basa en la secuencia de estímulo-respuesta-refuerzo y consiste en la formación de hábitos, los cuales se obtenían por la repetición de una conducta que debía automatizarse. La respuesta equivocada frente al estímulo era castigada y la correcta, premiada. En cuanto a la adquisición del lenguaje, el conductismo postula, entre otras premisas, que los niños imitan el habla de los adultos mientras que estos corrigen los errores, y que la operación verbal se arraiga cuando se reciben los refuerzos necesarios.

Baralo (1999) destaca que el conductismo da respuesta a algunos aspectos de la adquisición, pero hay muchos que quedan sin explicación. Agrega que, cuando se analiza la interacción de niños de 4 o 5 años (cuyo proceso de adquisición está completo) y adultos, se comprueba que los primeros no repiten textualmente ninguno de los enunciados producidos por los últimos, generando enunciados nuevos. Respecto a las segundas lenguas, desde este enfoque, se aplican los mismos principios: hay una conducta verbal, una respuesta (reacción verbal del aprendiz) y un refuerzo (aprobación de profesor y autosatisfacción por el uso de la lengua).

En directa oposición frente a tal teoría del aprendizaje, surge el innatismo, cuyos fundamentos se encuentran en la obra *Review of Verbal Behavior* by B.F. Skinner

(Chomsky, 1959). Desde esta perspectiva, la imitación de hábitos no es la explicación para la adquisición del lenguaje. El ser humano cuenta con un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL), el cual es independiente del procesamiento del pensamiento, una predisposición innata para adquirir el lenguaje que contiene, a su vez, una Gramática Universal (GU) (Martín Martín, 2004), la cual le permite a un niño generar la gramática de una lengua dada a partir del input lingüístico al que está expuesto. Tal dispositivo posibilita que los niños pasen por las mismas etapas de desarrollo en su capacidad lingüística.

Esta Gramática Universal, según Baralo (1996), determinada genéticamente para la especie humana, es una dotación de la mente genéticamente especificada para el lenguaje y contiene un conjunto de principios y parámetros (restricciones universales e innatas) que orientan al niño en el desarrollo del conocimiento de su LM de manera eficaz y universal. El mismo autor destaca algunos argumentos que respaldan las premisas del innatismo: los niños de todo el mundo aprenden su LM a la misma edad, pasando por los mismos estadios de adquisición, construyendo las mismas estructuras y cometiendo los mismos tipos de “errores” (Baralo, 1996: 18).

Los principios universales de la GU, que corresponden a la gramática nuclear, y los rasgos no universales (periféricos) de las lenguas concretas juegan un rol importante en cuanto a la dificultad de una estructura: será más difícil interiorizar aquellas reglas idiosincrásicas (periféricas) que aquellas universales, comunes a todas las lenguas (Hyltenstam, 1982).

Como se verá más adelante, esta teoría del aprendizaje y adquisición del lenguaje tendrá gran relevancia en el desarrollo del estudio de la adquisición de segundas lenguas, principalmente en el Análisis de Errores (AE). Los conceptos “competencia” (conocimiento lingüístico interiorizado) y “actuación” (uso individual de la lengua en situaciones concretas), acuñadas por Chomsky (1965), serán claves también en el análisis del aprendizaje de segundas lenguas desde fines de los años sesenta; también se incluirán en alguna ocasión para interpretar algún caso en la presente investigación. En

definitiva, en esta teoría, la adquisición de la lengua materna o extranjera implica, por parte del niño y el adulto, tanto un proceso de construcción creativa mediante la elaboración de hipótesis a partir del input lingüístico recibido, como la producción de los mismos errores a lo largo del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se debe relevar también otras teorías del aprendizaje que influye en las distintas concepciones sobre el aprendizaje y adquisición de lenguas: teorías cognitivistas y sociales, cuyos precursores son, respectivamente, Piaget y Vygotsky. Para el primero el pensamiento precede al lenguaje, el cual sería resultado del desarrollo de la inteligencia (Piaget, 1926). La adquisición del lenguaje, a su vez, influye en los cambios de inteligencia y formas particulares de pensamiento. El rasgo definitorio de esta teoría sería, entonces, que “la aparición de destrezas lingüísticas se relaciona con el progresivo dominio de las estructuras de percepción y conocimiento y de la inteligencia sensorio-motora” (Pastor 2004: 32). El vínculo entre lenguaje y pensamiento es el que explicaría la maduración del lenguaje infantil, junto al influjo del contexto en el cual el lenguaje pasa de individual a social.

Es justamente el aspecto social del aprendizaje el que destaca Vygotsky (1934), para quien, por un lado, lenguaje y pensamiento se desarrollan simultáneamente y de manera convergente, y, por otro lado, el lenguaje aparece con el desarrollo social del niño. El contexto cultural en que se adquiere el lenguaje y el rol activo del ser humano al adaptarse a la naturaleza, la cual transforma y modifica, son algunos de los aportes más significativos de esta teoría. Cabe destacar que la postura Vygotskyana, por una parte, coincide con el innatismo en que el lenguaje no es producto de la inteligencia humana, y, por otra, destaca que el aprendizaje implica actividades culturalmente determinadas y contextualizadas.

Estas dos perspectivas, que conciben al aprendiz como un agente activo en su aprendizaje, pueden apreciarse en los lineamientos para la enseñanza de lengua extranjera del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Instituto Cervantes, 2002). Ahí, se establece que su enfoque se centra en la acción del aprendiz,

ya que se le concibe como un agente social que realiza tareas en un entorno específico y en un campo de acción concreto. Intervienen aquí, pues, recursos cognitivos, emocionales y volitivos, y capacidades del aprendiz como agente social. Como señala Fernández (2003), se pretende que los estudiantes lleven a cabo tareas significativas, reales, que generen motivación por el uso de la lengua.

En la misma línea, las teorías socioculturales, vinculadas a las ideas de Vygotsky, sostienen que existe una relación dialéctica entre el desarrollo del individuo y las condiciones materiales y sociales, incluidas aquellas condiciones vinculadas a los contextos instruccionales (Thorne y Tasker, 2011). En estas teorías se enfatiza la importancia de un aprendizaje de lenguas contextualizado y dentro de lo que Vygotsky llamó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde interactúan, en una situación de aprendizaje de segunda lengua, profesores y estudiantes para que estos pasen de un estado de aprendizaje al siguiente.

Existen, por otra parte, aproximaciones teóricas que desplazan el foco de atención desde las dotes innatas a factores como la educación institucional o la propia experiencia de los aprendices: las llamadas teorías ambientalistas. Uno de sus fundamentos más sólidos corresponde a la “aculturación” desarrollado por Shumann (1976), quien, tomando como base su estudio de caso *longitudinal* sobre el proceso de aprendizaje de inglés por parte de un costarricense, expresa que la adquisición limitada de este aprendiz está directamente ligada a la distancia social y psicológica que mantenía con los hablantes nativos de inglés, y no ligada a factores cognitivos. Destacan, entre los factores vinculados a la distancia social, “el dominio social”, que corresponde a la posición en la estructura social; “el acotamiento”, cuando el grupo al que pertenece el aprendiz tiene sus propios centros de reunión, iglesias, clubes; “el modelo de integración”, conservar la identidad cultural o asimilar la cultura de la lengua meta; “cohesión”; “el tamaño del grupo”; “la concordancia cultural”, cercanía entre la cultura del grupo del aprendiz y la del grupo de la lengua meta; “actitud”; “tiempo de residencia”.

Estos factores, junto a los ligados a la distancia psicológica: *choque lingüístico*, *choque cultural*, *motivación* y *permeabilidad del ego*, es decir, los factores que indican el grado de aculturación, determinarían el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua. Estas teorías ambientalistas incluyen otros dos modelos: la *desnativización* y la *acomodación*. Siguiendo a Griffin (2005), el primero corresponde a la integración en el nuevo contexto cultural por parte del aprendiz, sin la cual no se puede realizar el ajuste de comportamiento y pensamiento necesario para acercarse a la estructura de la L2. En cuanto a la acomodación, esta corresponde a la integración del aprendiz en el grupo sociocultural de la L2: si quien aprende una segunda lengua presenta un arraigo muy fuerte con su LM y grupo sociocultural, más difícil será el aprendizaje de L2; en otras palabras, a mayor acomodación, mayor aprendizaje, lo cual permite incluir a esta teoría dentro de las corrientes asimilacionistas.

En ese sentido, el modelo sociolingüístico que propone Moreno Fernández (2009) resulta clarificador respecto al rol de la lengua para la integración social. Dicho modelo contempla cuatro etapas mediante las cuales los grupos étnicos o sociales llegan a compartir valores y establecer relaciones de interdependencia. En la primera etapa los hablantes usan la lengua para fines de supervivencia, produciendo enunciados simples. A continuación, ya en ambientes laborales o escolares, los aprendientes se ven obligados a expresarse de manera más apropiada e irán poco a poco familiarizándose con los referentes sociales de la comunidad. La tercera fase implica una mayor integración social y desenvolvura en situaciones complejas. La última etapa corresponde a la integración identitaria, en la que se evidencia una capacidad para interactuar con distintos grupos sociales y en distintas situaciones gracias al dominio de variados estilos y registros sociolingüísticos. Llegados a esta última etapa, los aprendientes logran una valoración positiva de la cultura de acogida.

Finalmente, en esta sucinta revisión, destacan las teorías interaccionistas, en las que se postula que el aprendizaje estaría dado por elementos innatos, la dotación genética heredada de la especie (factores internos) y por la interacción activa de los aprendices en la vida social (factores externos), según señala Baralo (1999). Las teorías del *discurso*

también corresponden al interaccionismo. De acuerdo con Griffin (2005), en la teoría del discurso se enfatiza en la negociación del significado y en la participación activa en la comunicación, que va a determinar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Consecuentemente, el análisis del discurso, que se enfoca tanto en el análisis de la lengua por encima del nivel oracional, como en la influencia de la cultura y el contexto; así, las diferentes situaciones en las que participa un aprendiz determinan cómo, cuánto y a qué velocidad se aprende la lengua.

Como puede apreciarse en esta breve exposición de las principales teorías acerca del proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas, la complejidad de este fenómeno es tal que no existe una corriente que pueda dar cuenta de él en su totalidad; no existe un único factor que lo pueda explicar. Por lo tanto, un análisis óptimo sobre este proceso debiera incluir aspectos cognitivos, sociales, culturales e individuales. A continuación, se detallará cómo y cuáles de estos fundamentos teóricos subyacen en la conformación del modelo de análisis aplicado en el presente estudio.

3.2 Fundamentos teóricos

El presente trabajo se fundamenta metodológicamente en el análisis de errores (en adelante AE), en su versión actual, lo cual vuelve necesario enmarcar históricamente dicho modelo, dando cuenta a su vez de la nueva concepción del error que en él subyace y de las bases teóricas en que se sustenta.

3.2.1 Análisis Contrastivo

Para poder comprender en qué se funda el AE, se debe tener en cuenta el modelo de análisis que imperaba hasta su nacimiento: el análisis contrastivo (AC). Se seguirán las aportaciones de Larsen-Freeman y Long (1994) para tener una visión de conjunto de los estudios contrastivos llevados a cabo entre los años cuarenta y sesenta. Es en el Estados Unidos post Segunda Guerramundial donde la preocupación por el aprendizaje de lenguas extranjeras cobra relevancia y es también ahí donde debemos situar la obra de Fries (1945) y de Lado (1957) para revisar los planteamientos del análisis propio de aquella época. Se sostenía que las diferencias que resultan de la comparación de las

estructuras de L1 y L2 permitiría predecir los errores que cometería un aprendiente: las divergencias generarían errores (transferencia negativa) y las similitudes, producciones correctas (transferencia positiva). Dicho de otro modo, la lengua materna sería la responsable de las desviaciones en la producción de los aprendientes, ya que los hábitos de la LM no serían los mismos de la lengua meta. Lado (1957) sostiene que hay aspectos de un nuevo idioma que resultarán fáciles para el aprendiente, los que se parezcan a los de su propia lengua, y otros aspectos que se harán difíciles, los que fueran diferentes; y señala también que la preparación del material de enseñanza debe considerar la comparación de las lenguas y culturas nativas y meta para identificar las dificultades y superarlas en la enseñanza.

Es precisamente esta última idea sobre la interferencia la que corresponde a la llamada Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC): las diferencias entre las lenguas producen interferencia, es decir la LM genera dificultades en la producción por diferencias en las estructuras de cada lengua, y las similitudes generan facilidad. Esta hipótesis, que considera que la interferencia afectaría todos los niveles del sistema: fonético-fonológico, gramatical y léxico, tiene sus fundamentos en la teoría psicológica conductista, por lo cual el ideal -teniendo en cuenta la teoría de aprendizaje esquematizada en la secuencia *estímulo, respuesta, refuerzo, hábito*- es la ausencia de errores, ya que resultan intolerables si se quiere tener hábitos correctos en la segunda lengua. Santos Gargallo (1993) al respecto señala que “un hábito viejo (el de la lengua nativa) facilita la formación de nuevos hábitos (los de la lengua meta), dependiendo de las similitudes y diferencias entre los viejos hábitos y los nuevos” (Santos Gargallo 1993: 35). Así, el aprendizaje se concebía formando hábitos por medio de actividades de memorización e imitación de modelos para conseguir una automatización.

Las teorías conductistas junto al estructuralismo, en auge en la época, fueron las bases del AC. Solo importaba la conducta verbal observable y la descripción de las estructuras de las lenguas, y se desdeñaban todos los procesos internos del individuo, ya que se concebía la mente humana como una caja negra a la cual era muy complicado acceder. En consecuencia, la LM del aprendiz, cuyo papel se considera sumamente

negativo, se convierte en la principal causa de los errores; en definitiva, generaba “malos hábitos”. Estudios posteriores pondrán en tela de juicio los fundamentos del AC, cuestionamientos que examinaremos brevemente a continuación.

Estudios posteriores pondrán en tela de juicio los fundamentos del AC. Siguiendo a Norrish (1983), quien rescata algunas críticas que se hicieron al AC, la idea de que el papel de la LM es necesariamente negativo no se ha podido confirmar: las predicciones no fueron corroboradas. Por otra parte, los aprendices con distintas LM cometen errores similares, lo cual permite pensar que la causa de los errores está, más bien, en las similitudes, y no en las diferencias. Agrega también que la tarea de llevar a cabo un estudio contrastivo entre dos lenguas resulta casi imposible. Así las cosas, y considerando los aportes de la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística, que elaboran duras críticas a los fundamentos del AC, se hizo patente la necesidad de desarrollar un nuevo modelo para abordar la complejidad del fenómeno de aprendizaje de segundas lenguas.

3.2.2 Análisis de Errores

La teoría innatista desarrollada por Chomsky a fines de los cincuenta contribuyó directamente en la nueva perspectiva de los estudios acerca del aprendizaje de una segunda lengua. El cuestionamiento que hace Chomsky (1959) refleja muy bien el razonamiento que se convertirá en la base de la nueva mirada sobre el fenómeno en cuestión. Él señala que el comportamiento verbal del ser humano no es equivalente a cualquier comportamiento animal. El ser humano cuenta con una capacidad innata para adquirir el lenguaje, lo que realiza gracias al mecanismo de la “Gramática Universal”, cuya función le permite adquirir la gramática de una lengua particular a partir de los datos lingüísticos que sirven de input. El aprendizaje basado únicamente en un proceso mecánico y repetitivo que genera hábitos queda relegado a un segundo plano. Los aprendices siguen, más bien, los pasos de un proceso de carácter universal.

Fue Corder (1967) quien, basándose en fundamentos cognitivos de tipo chomskyano, llamó la atención sobre la necesidad de preocuparse por la producción de los aprendices

de una L2, producción que incluía errores sistemáticos. Este llamado de atención sobre la producción se oponía directamente a la concepción de los estudios contrastivos, ya que se desplazaba el foco de interés desde la influencia de la LM (interferencia) y del contraste entre las estructuras de las lenguas implicadas (LM y L2) a la actividad y producción de los aprendices. Así, como señala Sánchez Iglesias (2004), surge un cambio de perspectiva, centrándose esta vez en el aprendizaje y no en la enseñanza, como se hacía hasta entonces; en otras palabras, el centro ahora es el aprendiente. Respecto a la enseñanza, Corder (1981) destaca que deben propiciarse las condiciones para que el aprendizaje se desarrolle de manera espontánea y no imponer a los estudiantes nuestras percepciones sobre qué, cuándo y cómo deben aprender.

El surgimiento del AE significa, pues, una nueva visión del error y una nueva metodología. Esta última corresponde a un modelo riguroso basado principalmente en los principios establecidos por Corder en 1971, que incluía la identificación, clasificación, descripción y explicación de los errores: ya no se comparan las estructuras de las lenguas, se analiza la producción idiosincrásica real de los aprendices.

En cuanto a la nueva visión del error, que constituye la principal novedad del nuevo modelo, Corder (1967) señala que los errores corresponden a la evidencia del sistema de la lengua que está utilizando el aprendiz; es un sistema, aunque no sea todavía el correcto. El error se concebía hasta entonces como algo indeseable, una violación del sistema de la lengua meta que debería ser eliminado rápidamente dado que generaría malos hábitos (Alexopoulou, 2005). Los errores, según Corder (1981), en cambio, son reflejo del programa interno que activan los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En la misma línea, Dulay *et al* (1982) indican que los errores son reflejo del “organizador”, un proceso interno subconsciente basado en los principios cognitivos.

En esta nueva perspectiva, asimismo, se intenta encontrar una explicación a los errores, identificando las estrategias psicolingüísticas universales que los generan. Como señala Larsen-Freeman y Long (1994), “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 y Long, 1994: 64). Alexpoulou (2010), entre otros, establece la distinción entre errores interlingüales (interferencia de L1, traducción literal) e intralingüales (reducción a un sistema simplificado: neutralización, aplicación incompleta de las reglas, entre otras, y generalización: analogía, asociación cruzada, entre otras). El mismo autor considera estrategias que subyacen al error corresponden a “todos los mecanismos psicolingüísticos que el aprendiente pone en marcha para compensar las deficiencias del estadio que atraviesa su IL” (Alexopoulou, 2010: p.5).

El AE análisis de errores no ha estado exento de críticas y no representa la solución a todos los problemas en el proceso de adquisición de L2, se presenta hoy como un modelo vigente que implica una serie de aportaciones para aprendices y docentes. Entre sus aportes podemos citar los rescatados por Burt, Dulay y Krashen (1982): ha sido un aporte significativo a la lingüística aplicada, ha modificado la consideración del error desde algo negativo a algo necesario, ha otorgado información relevante a los profesores acerca de las áreas que ofrecen mayor dificultad, establece una jerarquía de dificultades. Por su parte, Fernández (1990) destaca que el AE se ha reformulado y sus taxonomías también tienen en cuenta aspectos como los pragmáticos y léxico-semánticos. Frente a la crítica de que el AE es insuficiente si solo se centra en los errores, el mismo Corder (1981), como recuerda Santos Gargallo (1993), postulaba que al análisis debía considerar 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 a Alba Quiñonez (2009a) este tipo de análisis [AE] se adapta al paso del tiempo, en función de los avances en la lingüística, y a la investigación en glosodidáctica. Y agrega que en los últimos años, con la irrupción de la idea de competencia comunicativa, muchos trabajos superan el estudio de los meros errores lingüísticos (Alba Quiñonez, 2009a).

Hasta aquí se han destacado los aportes de la línea de investigación que se utilizará en el presente trabajo, enfatizando que uno de sus hitos más importantes es una concepción más justa y productiva del error en términos de guía para la enseñanza-

aprendizaje de una L2. Ahora corresponde, pues, establecer qué se ha entendido y qué se entiende por error.

3.2.3 Error, lapsus, fallos

El concepto de error que se puede obtener de consultar el diccionario resulta demasiado estrecho para su aplicación en el estudio de la adquisición de segundas lenguas. El Diccionario de la RAE (2014) rescata los significados ‘concepto equivocado o juicio falso’, ‘acción desacertada o equivocada’ y ‘cosa hecha erradamente’, una idea de imperfección ya superada con el surgimiento del AE.

Corder (1967) señala que, así como el niño cuando adquiere su LM, el aprendiz de una segunda lengua evidencia producciones que se desvían de las reglas de la L2; cometer errores corresponde, más bien, a una estrategia para apropiarse de las reglas de la lengua meta o la LM. Es importante destacar que el aprendiz comete errores justamente porque no posee aún las reglas de la lengua meta, por lo tanto, no son errores en el mismo sentido aplicable a la producción de un hablante nativo: las producciones no conformes a la L2, sí lo son respecto a su propia lengua idiosincrásica, lo que vuelve problemático catalogarlas de *agramaticales*, ya que no contradicen las reglas de su propia lengua, no es un problema de competencia lingüística del aprendiz.

Se debe distinguir entre dos tipos de errores, distinción elaborada por el mismo Corder (1967): los errores propiamente tales y los descuidos. Los primeros corresponden a aquellas producciones idiosincrásicas sistemáticas, es decir, las que dan cuenta de alguna regla de la interlengua del aprendiz. Los segundos, por el contrario, son aquellos que están determinados por estados físicos, cansancio mental, lapsus de memoria o cualquier circunstancia accidental: fallos, descuidos, faltas. En términos chomskianos, el error sistemático está vinculado a la competencia y el descuido corresponde a la actuación; aquellos serán los más relevantes para el estudioso del proceso de aprendizaje ya que revelan un estado de lengua del aprendiz. Así, “por considerarse más natural y próxima a la realidad” (cf. Torijano 2004:18) esta visión positiva del error se mantiene vigente en la actualidad. Fernández (1990) señala que, con todo, y considerando que el

logro se percibe en la corrección de acuerdo con la lengua meta, el término *error* se continúa utilizando, aunque se tiene conciencia de la valoración positiva del mismo, esto es, dando cuenta de un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje.

Esta distinción dicotómica se vincula, además, con otra distinción importante al momento de llevar a cabo el análisis, distinción elaborada también por Corder (1971): las oraciones claramente idiosincrásicas (*overtlyidiosyncrasic*), que corresponden a las oraciones mal formadas respecto a la noema de las reglas de la lengua meta, y oraciones idiosincrásicas encubiertas (*covertlyidiosyncrasic*), que corresponden a las oraciones que en apariencia son gramaticales, pero en contexto resultan inaceptables. Por esto, Corder (1971) advierte que debe considerarse idiosincrásicas todas las producciones de los aprendientes hasta que se evidencie lo contrario.

El error se concebirá en este trabajo como la desviación sistemática de la norma (las reglas de la lengua meta) producida por el hecho de que un aprendiente todavía no ha internalizado la forma correcta o desconoce la regla, y que refleja el estado actual de su evolución en la L2 o competencia subyacente (Corder, 1975; Larsen-Freeman y Long, 1994). Al momento de afirmar que estamos en presencia de un error, en ocasiones es muy simple el juicio, como cuando se ve afectado el sistema: un hablante nativo cualquiera puede informar sobre la agramaticalidad de un enunciado; sin embargo, en otras situaciones no es tan diáfana la distinción, dado que la norma es algo variante según distintas consideraciones: diastráticas, diafásicas, diatópicas, entre otras; una misma función puede expresarse por formas normales distintas. La noción de norma que se utiliza aquí corresponde a la definición de Coseriu (1967), quien la define como la única propiamente lingüística, el uso común y corriente en una comunidad dada.

Resulta pertinente relevar a este respecto que los errores revisados en la presente investigación son hallados en un contexto real de actuación lingüística (un examen de la asignatura de lenguaje aplicado en la sala de clases), y su análisis implica considerar dicho contexto en términos comunicativos (Hymes, 1972), calibrando los usos lingüísticos dentro de las exigencias de una situación formal como esta. Asimismo, cabe

destacar que, coherentemente con lo expuesto hasta aquí, se evitarán etiquetas que hagan referencia a los estudiantes desde una visión deficitaria (McKinney *et al.* 2015), ya que, por una parte, como se explicó más arriba y se detallará en el apartado de interlengua, los errores dan cuenta de la competencia idiosincrásica, propia del aprendiz, que nunca puede considerarse como incompleta, y, por otra parte, debe considerarse la situación sociolingüística de los hablantes considerados en la presente investigación, quienes conforman una comunidad lingüística cuyo contacto con el español ocurrió de forma relativamente reciente, con su llegada al país.

En el ámbito escolar el manejo de la lengua escrita es un factor determinante respecto al éxito en la vida académica, dada su importancia tanto en evaluaciones internas de un establecimiento educativo, como en evaluaciones a nivel nacional (SIMCE). En la escuela, los textos de los estudiantes deben cumplir con la exigencia de “ajustarse flexiblemente a distintos registros de habla de acuerdo con el contenido, el propósito y la audiencia” (Mineduc, 2009: 33).

3.2.4 Error como reflejo de las estrategias psicolingüísticas

Los errores, desde la línea de investigación adoptada en este trabajo, se entienden como reflejo de las estrategias utilizadas por el estudiante para el aprendizaje de la lengua. Se revisarán, a continuación, distintas consideraciones acerca de las mismas. Una estrategia supone un rol activo de quien aprende una lengua; son las operaciones más o menos conscientes que efectúa el aprendiz en el proceso de asimilar los datos lingüísticos que recibe del entorno y de usarlos. las estrategias corresponden a “todos los mecanismos psicolingüísticos que el aprendiente pone en marcha para compensar las deficiencias del estadio que atraviesa su IL” (Alexopoulou, 2010: p.5).

Un paso obligado corresponde a la clasificación que realiza Selinker (1972), en la cual se establecen en primer término cinco procesos psicolingüísticos ubicados en la estructura psicológica latente: transferencia lingüística, que corresponde a la influencia de la LM; transferencia de instrucción, concerniente a las dificultades generadas por el proceso de enseñanza; estrategias de aprendizaje, acercamiento del alumno con el

material que utiliza al aprender; estrategias de comunicación, y la generalización de las reglas de L2.

Las estrategias de aprendizaje y de comunicación merecen un comentario más detallado. Las primeras corresponden a las de tipo cognitivo, en términos de Ellis (1985), y se pueden dividir entre la memorización de frases hechas y los mecanismos que conducen a un lenguaje creativo. Frase del tipo “hola, ¿cómo estás?” o “¿cómo se llama eso?”, junto a frases de esquema semiabierto resultan útiles en las etapas en que el hablante no puede generar sus propias expresiones y las circunstancias lo obligan a interactuar en la L2; se asimilan como un conjunto sin analizar (Huang, 1978). En un proceso más o menos consciente estas frases se someten a análisis y sirven como base para el lenguaje creativo.

La construcción creativa del lenguaje implica unas estrategias que han sido tratadas utilizando una variedad de terminologías y delimitaciones que no resultan clarificadoras. Ellis (1985) y Selinker (1972) se enfocan en las estrategias inconscientes, y Oxford (1990) alude a las estrategias conscientes e inconscientes y distingue entre las cognitivas, metacognitivas y de autocontrol.

Otros autores han concebido estos mecanismos desde otra perspectiva, la simplificación. Taylor (1975), por ejemplo, reduce los cinco procesos que destaca Selinker (1972) a una simplificación la interferencia y la hipergeneralización de reglas de una lengua adicional. En una posición distinta se encuentra Corder (1981), quien postula que, coherentemente con sus postulados, el aprendiz no puede simplificar lo que no tiene, por lo cual propone que este lleva a cabo un proceso de complejización progresivo. Rubin (1989) establece una clasificación de estrategias elaborada *a priori*, no desde los errores, que se vincula a los procesos generales de aprendizaje: obtención de información, almacenamiento (memorización) y práctica y uso.

Como se ve, las clasificaciones descritas son bastante diversas; los apuntes de Faerch y Kasper (1983) y Ellis (1985) entregan una organización de estos mecanismos, lo cuales siguen tres procesos. 1) Formación de hipótesis: utilizar conocimientos anteriores

(LM, L2 u otras lenguas adicionales), inducir nuevas reglas desde el input lingüístico y combinar los dos caminos anteriores; estas hipótesis se realizan a partir de analogías y regularidades de la nueva lengua, rasgos comunes en diversas lenguas y la función comunicativa que cumplen las nuevas estructuras. 2) Verificación de las hipótesis: de manera receptiva, contrastando los datos de L2 con las hipótesis; de manera productiva, considerando la reacción del interlocutor tras arriesgarse en la producción; metalingüísticamente, consultando manuales diccionarios o a los hablantes nativos, e interactivamente, negociando el significado con el interlocutor. 3) Automatización posterior a través de la práctica formal e informal.

Las estrategias de comunicación, por otro lado, corresponden a los mecanismos potencialmente conscientes que los aprendices llevan a cabo para resolver un problema de comunicación. Corder (1971) y Faerch y Kasper (1983) indican que el aprendiz decide entre dos opciones: enfrentar el riesgo ante una dificultad comunicativa o eludirlo; evidentemente, la primera es la que permite activar el proceso de aprendizaje. El aprendiz al eludir el riesgo puede abandonar el mensaje, reducir o sustituir su contenido, también, en términos formales, puede dejar frases sin acabar o evitar determinadas estructuras. En caso contrario, al enfrentar la dificultad, pueden activarse estrategias distintas: cooperativas, implican la solicitud directa a un hablante nativo; no cooperativas, las que van desde las no lingüísticas (gestos, por ejemplo) a las netamente lingüísticas, que son las que interesan aquí. No es fácil distinguir estas últimas de las estrategias de aprendizaje y pueden ser intralingüales o interlingüales.

Teniendo en cuenta todas las distinciones hechas hasta aquí acerca de las estrategias, queda en evidencia que las clasificaciones son variadas y a veces se solapan ciertas distinciones. Incluso entre las estrategias de aprendizaje y comunicación la distinción no es tan diáfana. En la presente investigación se analizarán los errores cualitativamente, lo que incluye el intento de identificar la estrategia utilizada, de aprendizaje y comunicación. Se elaborará una clasificación de estrategias, que se detallará en el apartado de metodología, basada en la propuesta por Fernández (1990).

3.2.5 Etapas del Análisis de Errores

La metodología del AE implica una serie de pasos para llevar a cabo el procesamiento de los datos, pasos que mantienen en esencia el modelo propuesto por Corder (1967).

3.2.5.1 Identificación del error

Siguiendo a Larsen-Freeman (1991) el error corresponde a la desviación sistemática de la norma de la lengua meta y es el resultado del desconocimiento de la regla o la forma correcta. Al momento de afirmar que estamos en presencia de un error, se debe tener en cuenta que el sistema presenta variantes, según la norma (Coseriu, 1967): diastráticas, diafásicas, diatópicas, entre otras, que corresponden a las realizaciones invariantes, obligadas, pero no funcionales. Corder (1971) hace presente que todas las producciones de los aprendientes se consideran idiosincrásicas hasta que se evidencie lo contrario, dado que junto a los errores evidentes (*overt errors*) se encuentran los errores encubiertos (*covert errors*), los cuales aisladamente parecen realizaciones correctas, pero no en contexto.

Se entenderá por una 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.

3.2.5.2 Descripción y clasificación de los errores

La segunda fase exige la elaboración de una taxonomía de errores. La literatura ofrece una variada gama de alternativas para el etiquetado de errores. Vázquez (1991) propone un esquema que resume gran parte de los criterios utilizados para llevar a cabo tal tarea y señala también que se debe distinguir el componente afectado en cada caso: fonológico, léxico, semántico, morfosintáctico o pragmático, como se muestra en la *Tabla 1*.

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"> ➤ Intralinguales ➤ Interlinguales ➤ 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

Para los fines de la presente investigación se utilizarán los dos primeros criterios: descriptivo/lingüístico y etiológico. Este último se refiere a la explicación de los errores.

3.2.5.3 Explicación del error

Esta etapa corresponde a la más desafiante para el investigador, ya que se debe inferir cuál es la estrategia que subyace en la producción del aprendiz. En la sección dedicada a las estrategias en el Marco Teórico se exponen las distintas clasificaciones al respecto. Se podría resumir, *grosso modo*, las clasificaciones en la literatura especializada en estrategias de reducción y generalización, por un lado, e interferencias, por otro (Alexopoulou, 2006). Se adopta para la presente investigación la clasificación propuesta por Fernández (1990), que se detallará en la sección de Metodología.

3.2.6 Análisis de la interlengua

Es precisamente la nueva concepción del error la que prepara el camino para el surgimiento de la concepción de una lengua propia del aprendiente de una L2 o L3, una interlengua. Desde ciertas perspectivas, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua ocurre a través de una interlengua. El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) resume distintas acepciones de interlengua y señala que corresponde al sistema lingüístico de quien aprende una LE o L2 en cada uno de las etapas sucesivas de adquisición en el proceso de aprendizaje. Durão (2007), por su parte, la define como “el sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra(s)” (Durão, 2007: 23). Para entender a cabalidad esta noción, medular en el presente trabajo, se vuelve necesario repasar cómo fue tomando forma esta concepción de lengua particular del aprendiz de una segunda lengua y sus características definitorias.

Siguiendo a Larsen-Freeman y Long (1994), el término “interlengua” existía antes de los años setenta. No obstante, fue Selinker (1972) quien define el concepto, generalizándose su uso. Las ideas de Chomsky (1965) acerca de la adquisición de la lengua materna se trasladan a las teorías que abordan el aprendizaje de segundas lenguas, visión cognitivista que ya se había instalado con el arribo del modelo de Análisis de Errores: “algunas de las estrategias adoptadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser sustancialmente las mismas que permiten la adquisición de la primera lengua” (Corder, 1967: 7). Esta lengua del aprendiente ha recibido distintas denominaciones por parte de distintos autores, las cuales entregan distintos aspectos contenidos en la misma.

Corder (1967) hace referencia a una “competencia transitoria” y agrega, unos años más tarde, la idea de “dialecto idiosincrásico” (Corder, 1971). Para él, la lengua del aprendiz es sistemática y posee un significado, lo que la hace poseedora de una gramática. El enfoque cognitivista chomskyano queda en evidencia en el término “competencia”, el cual implica la idea de sistematicidad y conocimiento gramatical. El mismo autor establece una analogía entre esta lengua y otros dialectos idiosincrásicos,

ya que también presenta desviaciones; sin embargo, la idiosincrasia de esta lengua es de otra naturaleza debido a que no pertenece a ninguna comunidad lingüística.

Por su parte, Nemser (1971) utiliza el término “sistema aproximativo” para referirse a esta interlengua, entendiéndola como una sucesión de sistemas que se aproximan hacia la lengua meta. Cada uno de estos estadios, cuya evolución está determinada por variables individuales, sociales y/o didácticas, está regido por reglas que en general comparten los aprendientes que se encuentran en una etapa de dominio similar. El mismo sentido de evolución que expresado en Porquier (1975), quien utiliza el término “sistema intermediario”.

Como ya se señaló, fue Selinker en 1972 quien introduce el término “interlengua” y lo presenta como hipótesis de carácter psicolingüístico. En sus palabras, “cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos ‘interlengua’ (IL) a este sistema lingüístico” (Selinker, 1972). Para él, detrás de las producciones de esta interlengua existe una estructura psicológica latente que es activada por los aprendientes para la expresión significativa en la lengua meta.

En definitiva, las nociones presentes en las definiciones de interlengua expuestas dan cuenta de que esta es sistemática, ya que las producciones de los aprendientes permiten establecer reglas que forman parte de una entidad abstracta y organizada. Se demuestra una competencia gramatical cuyas formas coinciden en ocasiones con las estructuras de la lengua meta; el hablante muestra tener cierta conciencia de la gramática de su lengua. Cada estadio de esta IL tiene un sistema específico. Por otra parte, la sucesión de estadios que se observa da cuenta del carácter evolutivo y en permanente cambio de la interlengua. Es idiosincrásica en tanto se establecen reglas propias del aprendiente, incluyendo reglas que no pertenecen ni a L1 ni a L2. En la presente investigación

trabajamos con esta concepción de interlengua, concibiendo la producción de los aprendientes como expresión de la utilización de estrategias psicolingüísticas que les permiten aproximarse a la lengua meta. No obstante, el papel del contexto, los elementos extralingüísticos, en que se da la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua influye directamente también en la producción de los aprendientes.

Adicionalmente a lo expuesto, se deben considerar otras características de la interlengua que serán relevantes en el transcurso de la investigación, señalando, también, las que no lo son: la fosilización, transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la permeabilidad.

El carácter sistemático de la interlengua se puede desprender de sus reglas internas, algunas de las cuales pertenecen a la LM, otras a la lengua meta y otras a la misma interlengua. Fernández (1990) afirma que es posible detectar en la lengua del aprendiz un conjunto coherente de reglas lingüísticas y sociolingüísticas que no coinciden en su totalidad con la lengua meta.

La interlengua incluye otro rasgo aparentemente contradictorio con el anterior, la variabilidad. En efecto, el carácter de dialecto transitorio destacado más arriba da cuenta de aquello: en cada momento de su desarrollo existen mecanismos e hipótesis sistemáticas que se reestructuran dando paso a un nuevo estadio de progreso. Esta variabilidad, que podría concebirse como diacrónica, tiene su contraparte sincrónica, respecto a la cual, Ellis (1985) establece una distinción entre variación sistemática y no sistemática. La primera corresponde a que, en un mismo punto temporal de evolución, alternan dos o más formas gramaticales determinadas por el contexto, obedeciendo a reglas lógicas (Durão, 2007). Esta variabilidad está determinada por factores sociales, el tipo de tarea que se realiza, dominio del discurso y el contexto.

La variación no sistemática, por otra parte, es aquella que se presenta de manera casual, y los errores corresponden a estructuras que, en un momento determinado, no han sido integradas aún. Será relevante tener en cuenta este tipo de variación en el

presente trabajo, destacando las estructuras que dan cuenta de ensayo y error y no se ha establecido un sistema.

Respecto a la fosilización, nuevamente Selinker (1972) fue quien destacó la presencia de elementos, reglas o subsistemas desviados respecto a la lengua meta que evidencian los aprendices de una LM particular, y se presentan de manera persistente o reaparecen luego de creerse superados, tanto en estadios iniciales como avanzados. No se considerará este aspecto de la IL en el presente análisis, dado el carácter transversal del mismo, y no se estudia el progreso, en distintos momentos, de los aprendientes.

La transferencia, por su parte, ha sido un tema controversial en los estudios de una segunda lengua. Corresponde a los errores en la interlengua que pueden estar determinados por la LM de los aprendices. Durante el auge de los estudios de corte contrastivo, se relevaba la influencia de la LM, cuya diferencia estructural con la lengua meta podía explicar gran parte de los errores que cometían los aprendientes. Sin embargo, los estudios con un enfoque cognitivo hicieron que la interferencia provocada por la LM quedara relegada a un segundo plano, ya que no podía explicar gran parte de las construcciones de los aprendientes, por lo que se minimizó su papel en el aprendizaje de una segunda lengua, destacando un desarrollo universal detrás de las interlengua, independiente de las lenguas con que cuenten los aprendientes. Como se señaló en el apartado que tocaba el punto del AC y sus problemas, la cantidad de errores provocados por la influencia de la lengua materna de los aprendices era menor a un tercio del total, esto sumado a que incluso, en ocasiones, los errores no se habrían producido si el estudiante hubiera transferido las reglas de su lengua materna, como señala, por ejemplo, Dulay *et al*, (1985), cuando cita el caso de un hispanohablante que aprende inglés, y al momento de construir el plural omite las desinencias –s y –es aun cuando en español aquellas son las formas para construirlo.

La adopción, desde fines de los años sesenta en adelante, de la postura cognitivista, que se enfocaba en el papel activo del aprendiz, provocó que el péndulo, que estaba en el lado de la interferencia, se desplazara al lado opuesto, el de las estrategias que siguen

una secuencia de carácter universal. Hyltenstam (1982) vincula la influencia de la LM a su relación con los universales lingüísticos, destacando que la interferencia ocurriría preferiblemente cuando los parámetros de la LM son “no marcados” (están presentes en la mayoría de las lenguas –universales) y los de la lengua que se aprende son marcados (menos frecuentes en las lenguas), lo cual desplaza aún más la importancia de la lengua materna.

Sin embargo, como señalan Gass y Selinker (1992), el desprecio al fenómeno de la transferencia no era un tema zanjado definitivamente, y luego de ser subestimada resurge el interés por ella. La reconceptualización del término da cuenta de esta nueva interpretación: *crosslinguistic influence* (Kellerman y Sharwood Smith, 1986), la influencia opera sobre las formas de superficie; *language transfer* (Odlin, 1989), la transferencia no solo es la formación de hábitos, como se establecía en el análisis contrastivo; *mother tongue influence* (Corder, 1981), término más neutral y con el que se subraya el rol positivo que puede jugar la LM.

Con todo, la influencia de la lengua materna se encuadra dentro de la perspectiva cognitiva y se le incluye entre las estrategias que se ponen en acción al aproximarse a la L2. Selinker (1992) manifiesta que el aprendiz no transfiere la totalidad de su LM, sino que selecciona las estructuras que podrían identificarse interlingüísticamente, sentencia que nuevamente otorga un papel activo a los aprendices. Fernández (1990), por su parte, declara, en su trabajo que incluye cuatro grupos con distintas LM, que “en el balance de lo universal y lo peculiar en el proceso de aprendizaje del español, esta investigación concluye decidiéndose por la primacía de lo universal...” y añade, en otro párrafo, “esa interferencia, que raramente es la única causa del error, provoca apenas entre el veinte y el veinticinco por ciento de los errores, y se acentúa más en el plano fonético...”.

Se concluye de lo anterior que no se puede negar la influencia de la lengua materna de los aprendices, pero se debe sopesar en su justa medida y en el marco de las estrategias que aplica quien aprende una segunda lengua, una más de todas las que aplica. Considerando lo expuesto aquí y en la literatura: Fernández afirma que “todos los

análisis de errores están de acuerdo en que el campo privilegiado de la interferencia es la fonología” (Fernández, 1990); Hatch (1983) afirma que en el plano fonológico y morfológico los errores podrían deberse tanto a la interferencia como a factores naturales, y que en los planos sintácticos y discursivos predominan los factores naturales, (errores de desarrollo); en el presente trabajo, que no incluye el aspecto fonológico de la interlengua, la influencia de la LM se considera solo en algunas circunstancias, definidas por la opinión de un lingüista experto con la misma LM, enfocándose principalmente en el análisis de las estrategias intralingüísticas.

En definitiva, la interlengua es aquel sistema lingüístico interiorizado, propio del aprendiz de una segunda lengua, idiosincrásico, que se desarrolla a través de distintos estadios que señalan su evolución. Es una lengua diferente de la LM del aprendiz y distinta de la lengua adicional que se estudia, además de estable y variable en sus reglas, generada mediante las estrategias psicolingüísticas que originan errores de tipo inter e intralingüísticos.

3.3 Revisión bibliográfica

Las investigaciones en torno al desarrollo de la interlengua de aprendices de español como segunda lengua es posible afirmar que son abundantes; sin embargo, son escasos los estudios con aprendices cuya lengua materna corresponda al creole haitiano. Sumado a esto, los estudios mencionados primeramente se enfocan principalmente en adultos, dejando de lado a aprendices adolescentes. Se revisarán, a continuación, los hallazgos y conclusiones en la literatura especializada respecto a los temas de interés para la presente investigación, que son los vinculados al análisis de errores y a las estrategias utilizadas por los estudiantes, lo que permitirá conocer qué lugar ocupa este trabajo y contextualizar su aporte.

En su investigación, Fernández (1990) estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE enfocándose en un grupo variado de aprendices con diferentes LM, todos adultos y con clases formales de español. Las variadas L1 de los estudiantes en ese estudio, algunas muy lejanas lingüísticamente: francés, alemán, árabe y japonés,

permiten arribar a algunas conclusiones respecto a lo universal y específico de cada grupo de hablantes considerando la evolución en el aprendizaje, las estrategias utilizadas y los errores más frecuentes. Se concluye que los hablantes pasan por estadios similares de aprendizaje y solo un grupo de hablantes, el japonés, se aparta del recorrido del resto, aunque destaca que la diferencia es más bien en ritmo que en calidad, es decir, tarda un poco más en alcanzar el nivel del resto.

Cabe relevar el papel menor que asigna la autora a la transferencia interlingüística, la cual, concebida como una estrategia más entre las que pone en juego el aprendiz, solo explicaría entre el veinte y veinticinco por ciento de los errores, enfocado principalmente en el plano fonético. Raramente es la causa única de una falta, aun cuando aparece en todas las etapas de la evolución en estudio. Finalmente, se establece que en el proceso de aprendizaje hay una primacía de lo universal, aunque se comprueba lo idiosincrásico de cada grupo de aprendices, no solo en lo tocante a la LM, sino también al considerar la singular forma de cada grupo para acercarse al español y a lo español. A continuación, se presentan las tendencias de estrategias que se aprecian en cada estadio, según la autora.

En los estadios iniciales priman estrategias interlinguales (LM otra LE), neutralización de oposiciones, frases hechas, uso de formas menos marcadas, entre otras. En estadios intermedios, predominan las estrategias intralinguales, persisten estrategias de la primera etapa, aumenta el riesgo y la producción, entre otras. En estadios avanzados, Se consolidan las hipótesis válidas y las estrategias se acercan a las que utiliza el hablante nativo, y existe una autocorrección ante los errores fosilizables.

En la misma línea, se encuentra Alexoupoulou (2010, 2006), quien, estudiando los errores en el proceso de aprendizaje de ELE por parte de hablantes cuya LM es griego, concluye que conforme avanza el desarrollo de la interlengua los errores interlingüísticos (vinculados a la influencia de la lengua materna) disminuyen considerablemente y priman los intralingüísticos (vinculados a las reglas de la lengua que se aprende). Atribuye tal descenso a que en los primeros momentos el aprendiz se

siente inseguro y tiende a recurrir a su LM. Agrega que en el plano morfosintáctico el bajo porcentaje de errores interlinguales se debe a que el punto de partida no es la L1, sino la gramática nuclear guiada por la Gramática Universal. Específicamente, señala que el 80% de los errores son intralinguales y solo el 15% son interlinguales. Los primeros se dividen en igual cantidad entre generalizaciones y simplificaciones. Se establece, además, una jerarquía de errores, considerando las desviaciones que se presentan en todos los niveles de su estudio pseudolongitudinal y las más recurrentes: la preposición, la morfología del verbo y los artículos y determinantes son los primeros en la jerarquía de dificultad; los verbos ‘ser’ y ‘estar’ y los adverbios ocupan los últimos lugares de la escala. En 2011, la misma autora reafirma la progresiva ocurrencia de errores intralingüísticos al estudiar la competencia léxica de estudiantes griegos, quedando, nuevamente, en segundo plano los interlingüísticos.

Un aspecto distinto destaca Yener (2017), quien enfatiza la importancia de la LM en los errores de turcohablantes y germanohablantes. Enfocado en el estudio de un nivel avanzado de ELE (nivel C1, según Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) señala que los errores fosilizados y fosilizables se deben principalmente a la L1 de los hablantes, y que hay errores asociados, además, con la influencia de la metodología de la enseñanza: datos o materiales no auténticos, tipo de acercamiento a la lengua y los textos de estudio diseñados especialmente para hablantes con distintas L1. Indica, finalmente, que en la enseñanza de español se debe poner énfasis en distintos aspectos de la lengua según la LM del grupo aprendiz: con los turcohablantes habría que enfocarse, por ejemplo, en la doble negación y en pronombres relativos, mientras que con los germanohablantes habría que enfatizar, entre otros, el pretérito imperfecto y adjetivos demostrativos.

Los estudios presentados hasta aquí, se enfocan en varios niveles de la lengua (léxico y gramática principalmente). Existen, también, los que abordan ciertas parcelas de estos. Así, Perea (2007) se enfoca en el aprendizaje de las preposiciones por parte de aprendices anglohablantes, haciendo hincapié en las estructuras sintácticas involucradas en los errores, y no solo las preposiciones aisladamente. Señala, por una parte, que las

preposiciones más usadas son las que generan mayor dificultad, y por otra, que existe interferencia de la LM en los errores, entre los cuales, destaca, hay muchos que son generales entre los aprendientes de español como L2, independiente de la LM, rescatando la opinión de Vásquez (1991), quien establece que los errores inter e intralingüísticos ocurren en similar proporción.

Alba Quiñones (2009b), por su parte, estudia los errores ortográficos producidos por germanohablantes. Señala que los errores se concentran en tildes, números y puntuación. En los primeros, priman los errores de tipo intralingüístico; en los segundos, los errores se asocian a una interferencia de la LM; en cuanto al tercer aspecto, la puntuación, los errores se concentran en el uso de la coma, que en alemán está muy reglado, y en el uso del punto para conectar ideas, que es propio de los primeros estadios de la interlengua, y que es el nivel de estos aprendices. Asimismo, la misma autora estudia, con el mismo grupo de hablantes, la forma y contenido del sistema léxico-semántico (Alba Quiñones, 2008). Los errores más frecuentes corresponden a los ‘cuasi sinónimos’, que tienen su origen en L1 y L2, y a los elementos de campos distintos con algunos contextos comunes: verbos ser-estar en su uso atributivo. Concluye que el nivel léxico-semántico es permeable a la transferencia de L1 y alguna L2 (distinta del español).

Destaca también Santos *et al* (2012), quienes estudian la influencia de la LM en lusohablantes de Brasil con un nivel avanzado de español. Se establece ahí que, contra intuitivamente, pero ya verificado en la literatura especializada, la LM dificulta la superación de errores fosilizados que aparecen en hablantes con un alto nivel de ELE, justamente por la cercanía lingüística de estos dos idiomas romances, sobre todo porque no se suelen presentar mayores problemas comunicacionales entre hablantes de estas lenguas.

En la literatura revisada hasta aquí se puede observar que existe consenso en la vigencia en cuanto a la aplicación del Análisis de Errores, el cual permite estudiar adecuadamente la interlengua del aprendiz. Se confirman algunas ideas que están en la base teórica de los estudios: la acotada influencia de la LM, actuando más en

determinados momentos del desarrollo y en aspectos específicos de la lengua y asociada sobre todo a la fosilización; que las estrategias tienen carácter universal, y que existen ciertas etapas por las que transitan los aprendices, independientemente de su LM. Se concibe al aprendiz como un agente de su aprendizaje, por lo cual influyen factores individuales y socioculturales, como el acercamiento hacia la lengua española y lo español y a la metodología de enseñanza, y al mismo tiempo se explican algunas circunstancias recurriendo a conceptos relativos a la Gramática Universal de corte chomskyano y a los universales lingüísticos. A continuación, se detalla la situación a nivel nacional.

En Chile, los estudios que abordan la situación de estudiantes haitianos y su inclusión en el sistema escolar y en la sociedad se han enfocado en las creencias culturales y lingüísticas de profesores, directivos y apoderados (Romo *et al*, 2020); en la implementación de programas de español basados en la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, esto es, valoración y reconocimiento de la LM y cultura propia del aprendiz (Sumonte, 2019; Espinosa *et al*, 2020); en la integración lingüística de los estudiantes en la escuela (Campos-Bustos, 2019); y en competencias comunicativas interculturales - enseñanza del creole haitiano a funcionarios públicos- (Sumonte *et al*, 2018).

Como se aprecia, la literatura revisada da cuenta de interés en la integración de la comunidad haitiana dentro de la escuela y la sociedad con una perspectiva intercultural, y en las creencias de las personas vinculadas a la educación acerca de la importancia de la lengua española para este grupo. Sin embargo, se ha dejado de lado el estudio del proceso de aprendizaje de la lengua española por parte de este grupo, que encuentra en la lengua de la comunidad de acogida una dificultad para la integración.

Los estudios de ELE en el país se centran en otros grupos y edades: Ferreira (2014) examina los errores de aprendices universitarios que formaban parte del Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Concepción con diferentes LM (alemán, inglés, francés y portugués), utilizando la metodología del AE, con el fin de estudiar la implementación de un Sistema Tutorial Inteligente (STI) para ELE.

Concluye, en lo que concierne a las dificultades lingüísticas que presentan los estudiantes, que los aspectos más problemáticos corresponden a la ortografía acentual, seguido de las preposiciones, la concordancia gramatical, el verbo y los artículos. Cabe destacar el trabajo de Toledo (2016), quien se centró en el grupo haitiano y en su desarrollo pragmático interlingüístico, es decir, la adecuación pragmlingüística.

Considerando el panorama revisado en este apartado, se aprecia una escasez de iniciativas que se enfoquen en la comunidad estudiada en la presente investigación, y los trabajos existentes se centran en otros aspectos, otras edades y contextos. Una investigación que aborda la interlengua de adolescentes haitianos en la escuela desde la perspectiva del Análisis de Errores constituye un esfuerzo para llenar en parte un vacío en el campo de ELE y con ella se pone a disposición de los interesados un insumo lingüístico que enriquezca el conocimiento especializado acerca de las áreas conflictivas para aprendices de origen haitiano, resultando útil en iniciativas concretas de elaboración de programas de enseñanza-aprendizaje de español que incluya a ese grupo.

4 METODOLOGÍA

4.1 Corpus

El corpus consistió en producciones escritas que se recolectaron desde una prueba que rindieron los estudiantes como parte de su curso regular 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. Los datos corresponden a una parte del corpus recopilado para el proyecto FONDECYT N° 1190254, titulado “Desarrollo de interlengua en estudiantes secundarios haitianos”.

4.2 Muestra

La selección de participantes corresponde a un muestreo deliberado. Se buscó escolares secundarios haitianos inscritos en una escuela de Santiago, la que contaba con un porcentaje de esto superior al 20%. La muestra se estratificó según los cursos a que pertenecían: I, II y IV año de enseñanza media, con la idea de que un curso más alto

implicaría mayor desarrollo del español. En el análisis mismo de los textos se descubre que no existe una diferencia importante entre los estudiantes de todos los cursos, evaluación ratificada por la investigadora responsable del proyecto FONDECYT ya individualizado que enmarca esta investigación. Por lo tanto, los datos de todos los estudiantes se tomaron como una unidad, sin distinción por curso. Los datos de III año, con que se esperaba contar, no se consideraron, dado que no fue posible contactarse con la profesora encargada de facilitar el material, por suspensión de clases y otras dificultades originadas por las restricciones que imponía la emergencia sanitaria.

La elección de una muestra escrita se basó en la importancia que tiene en el ámbito escolar esta modalidad de la lengua, correspondiendo a un aspecto que determina el éxito en la vida académica, tanto en mediciones internas de un establecimiento educativo, como en evaluaciones a nivel nacional (SIMCE). Es relevante el rol que juega la escritura en el Currículum escolar nacional, en el cual “La escritura se aborda fundamentalmente como un modo de comunicación adquirido por los estudiantes que debería terminar por personalizarse y diferenciarse del lenguaje oral”. Se enfatiza también “(...) la exigencia de estos (los textos) de ajustarse flexiblemente a distintos registros de habla de acuerdo con el contenido, el propósito y la audiencia” (Mineduc, 2009: 33).

4.3 Descripción de los participantes

Los participantes corresponden a 36 estudiantes de educación media de origen haitiano, en una escuela de Santiago de Chile, cuyas edades oscilan entre 14 y 18 años. Su lengua materna es el creole haitiano y su conocimiento del francés es muy heterogéneo (L2 para ellos), pues depende de su escolaridad en Haití, información con la cual no cuenta el establecimiento educacional. Pertenecen I, II y IV año de enseñanza secundaria y ninguno de ellos cuenta con estudios formales de español, ni en Chile ni en Haití. De ellos 20 son hombres y 16 son mujeres. Resulta pertinente señalar que se tornó imposible conocer el nivel de escolarización que los estudiantes tenían en Haití, ni

cuántos años llevan en Chile. El colegio desconoce todos esos datos y los ubicó en cada curso considerando solo su edad.

4.4 Descripción de instrumentos de recopilación de datos y procedimiento de aplicación

Los datos se obtuvieron mediante una prueba que se aplicó a los estudiantes en la escuela. Correspondía a un instrumento de evaluación aplicado por el propio establecimiento en la asignatura de Lenguaje y Comunicación (pruebas de la asignatura). Por lo tanto, es un material producido en situaciones reales en el establecimiento y sin participación de los investigadores en su diseño y aplicación. La situación en que se elaboraron los textos corresponde a la que se experimenta tradicionalmente en una instancia de prueba de asignatura: alrededor de 75 minutos para contestar, distribución de los estudiantes en posiciones que permitan controlar el desarrollo correcto del examen y la presencia del profesor.

La prueba en cuestión consistía en una evaluación de la asignatura de Lenguaje y Comunicación que incluía preguntas abiertas enfocadas principalmente en un tema que probablemente conocían los estudiantes. El tópico principal corresponde a la inmigración y su experiencia frente a esta, excepto en el caso de los alumnos de IV año medio, cuya prueba incluía preguntas acerca de un tema trabajado en clases. Las pruebas son distintas para cada curso y contienen preguntas que permiten el cumplimiento de distintas funciones comunicativas: opinar, explicar, justificar y formular (ver anexo 1 para revisar el instrumento).

4.5 Procesamiento de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó el modelo de Análisis de Errores, el cual presenta un conjunto de pasos para procesar los errores.

1. Identificación del error. Esta etapa se realizó detectando el error en su contexto. En caso de duda en su identificación, se recurre al juicio de otro hablante nativo (la investigadora a cargo del proyecto del que es parte esta investigación) 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, que se presenta en el anexo 2. Dicha tipología es una adaptación de la propuesta por Fernández (1990), que considera una clasificación según subsistemas y categorías lingüísticas y estrategias superficiales: omisión, adición, selección falsa de elementos. El instrumento presenta una cobertura amplia que incluye errores que superan los límites de la oración, lo que permite llevar a cabo un análisis amplio. La prueba de fiabilidad que expone Fernández respecto a esta taxonomía se suma a la prueba realizada para esta investigación, la cual implicó la participación de la profesora e investigadora a cargo del proyecto FONDECYT N° 1190254 que enmarca el presente trabajo, Dra. Gloria Toledo, y consistió en que, con su ayuda, se identificaran y clasificaran los errores de tres textos por curso, existiendo coincidencia en la clasificación de un 90% de los mismos, y solo el 10% se ubicó en apartados diferentes.

Utilizando la tipología de errores en el anexo 2, la misma investigadora y el autor de este trabajo, en una labor conjunta, clasificaron los errores en las categorías lingüísticas correspondientes y los describieron considerando si hubo una omisión, selección falsa o adición de algún elemento.

3. Explicación de los errores. Esta fase es la más compleja de llevar a cabo producto de las muchas causas que pueden explicar un error, y corresponde al análisis cualitativo del mismo. Se utilizará la clasificación propuesta de Fernández (1990) para identificar la estrategia utilizada por el aprendiz, ya que, en opinión del autor de la presente investigación, reducir o subdividir más las explicaciones de las desviaciones no aportaría a dilucidar cuál fue la estrategia utilizada, simplificando o complejizando excesivamente el análisis. A continuación, se presenta la subdivisión de la tipología etiológica utilizada, con un ejemplo tomado de la muestra.

Interferencia: Dado que en la fase explicativa de este trabajo el centro del análisis estará puesto en los errores intralingüísticos -es decir, los que se vinculan directamente

con las hipótesis incorrectas o incompletas de los aprendientes respecto al español, se considerará que la fuente de los errores es la lengua materna (*interferencia* o *transferencia negativa*) cuando los datos no permitan catalogarlos dentro de los primeros. Para aquello, se contó con la participación de un profesor hablante nativo de creole con formación lingüística, en adelante *lingüista colaborador*, a quien se le consultó por la posible adopción de formas o estructuras de la lengua materna en la producción de los estudiantes. Ejemplo: *pelo* en lugar de ‘pelo’, producto de la confusión de fonemas /l/ y /r/.

Generalización Corresponde a la regularización de las reglas del sistema de la lengua meta a casos en que estas no aplican, o a la extensión de un paradigma a casos en que la norma no lo ha hecho. Ejemplo: *la inmigranta*.

Analogía: Se aprecia cuando se utiliza una forma o construcción en lugar de la correspondiente por su proximidad formal, funcional o semántica, pero el contexto o el registro no son los adecuados. Ejemplo:

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*.

Hipercorrección: Corresponde a la generalización de un uso excepcional en la lengua meta; hacer regular la irregularidad. Es el fenómeno contrario a la generalización. Ejemplo: *desmuestrando*.

Neutralización: Una distinción del sistema se anula, quedando solo la base común de dicha oposición. Ejemplo: *decir* en lugar de contar, con una neutralización de los semas que los distinguen.

Reestructuración: Se reformula una idea por la dificultad que presenta para el aprendiente, corresponde a la aplicación de la estrategia de ‘escape’. Aparecen, de esta manera, por ejemplo, elementos sobrantes, omisiones o perífrasis inadecuadas. Ejemplo: *Me dio mucho orgullo todas las cosas* (en lugar de ‘enorgullecerse’).

Hipótesis idiosincrásica: Se presenta cuando existe una repetición sistemática de un error provocado por alguna de las causas señaladas.

PARTE II

5 ESTUDIO GENERAL DEL LÉXICO UTILIZADO Y COMPLEJIDAD SINTÁCTICA

Resulta relevante, si queremos dar cuenta de manera más completa de la interlengua en estudio, tener en consideración la producción total de los aprendientes para, así, ubicar en contexto los errores y contar con una referencia objetiva al considerar el porcentaje de los mismos. Se considera, en consecuencia, tanto la producción de estructuras y unidades correctas como incorrectas desde el punto de vista de la lengua meta: si en un curso se presentan pocos errores en el uso de oraciones subordinadas, por ejemplo, no implica necesariamente que los aprendientes tengan incorporadas las reglas de su uso, sino, talvez, que aplican una estrategia de evasión; o, al contrario, una cantidad de errores mayor en producciones más extensas puede significar que existe mayor riesgo en el uso de determinadas estructuras.

Para llevar a cabo el conteo de la **longitud total de lexías** que formaban el corpus se consideraron las unidades de los inventarios abiertos (nombres, verbos, adjetivos...) y cerrados (preposiciones, determinantes, conjunciones...). Serán asumidas 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**, se incorporarán en esta cuenta los nombres, verbos, adjetivos, adverbios y los determinantes (menos los artículos). Para la medición de la **riqueza léxica** se cuentan las mismas unidades de la distinción anterior, pero solo en su primera aparición. Finalmente, la cuantificación de la **complejidad sintáctica** se llevará a cabo considerando los enunciados y las oraciones, entendiendo un enunciado como “unidad mínima capaz de constituir un mensaje verbal. [...] Debe tenerse en cuenta que el enunciado es una unidad de sentido [...] y, por tanto, no tiene por qué ser necesariamente una oración” (Ortografía de la Lengua Española, 2010). Un enunciado, por ende, puede incluir más de una oración.

La producción total, considerando todos los cursos, alcanza 2316 unidades léxicas y estructurales, cifra muy útil para calibrar la incidencia de la cantidad de errores. El promedio por pregunta es de casi 19 lexías. Los estudiantes desarrollan los temas y justifican sus opiniones con ideas breves y sin mucha contextualización, presentando una abrupta entrada en el tema. Se revisa a continuación la relación de estos datos con la riqueza léxica que se evidencia en los textos.

Para poder aquilatar la variedad en el uso del léxico, se debe tener en cuenta el número total de lexemas, que alcanza una cifra de 1076 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 la totalidad.

Tabla 2 Riqueza léxica

Medias de	Lexemas totales	Lexemas diferentes	%
Por estudiante	37	19	51
Total	1076	340	31,5

Para evaluar la complejidad sintáctica de la producción se consideró la totalidad de enunciados (definido más arriba) y de oraciones. El promedio de oraciones es de casi dos por enunciado, media que se mantiene en los tres cursos. Al examinar las cifras considerando el tipo de oraciones utilizadas, se observa que existe un alto número de construcciones subordinadas, alcanzando un 56% del total, mientras que las coordinadas y simples representan un 42,9% y un 10,6%, respectivamente. Los resultados revelan que los estudiantes son capaces, aunque no siempre correctamente, de hilar ideas y entrelazar oraciones en español dentro de un enunciado, hecho que se evidencia en la baja ocurrencia de oraciones simples por enunciado. Se observa, además, una baja ocurrencia relativa de oraciones principales, casi la mitad de las oraciones subordinadas registradas. Este hecho, que parece contradictorio, se explica por el predominio de

respuestas sin contextualización, lo cual revela el uso de un registro propio de la oralidad, como se revelará en el transcurso del análisis (los errores de registro, por ejemplo, representan el segundo apartado más numeroso de la sección léxica). Valga un caso. Frente a una pregunta en que se pide la opinión del estudiante acerca de la migración, este contesta: “que deverian tener una mejor calidad de vida”, omitiendo la oración principal, que podría haber sido ‘yo creo...’ u otra similar.

Tabla 3 Complejidad sintáctica

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

En la **Tabla 3**, se observa 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. Estos datos confirman lo dicho en el párrafo anterior sobre la interrelación de oraciones para la expresión de ideas complejas.

Con todo, este alto número de enunciados compuestos y, específicamente, de oraciones subordinadas no implica que se conecten de manera correcta, desde el punto de vista formal y sintáctico; tampoco implica una correcta conexión entre enunciados, hecho que se estudiará más adelante cuando se analicen los errores vinculados al uso de conectores. Por lo tanto, estos datos no son contradictorios con el aspecto “telegráfico” de los textos destacado más arriba. Es muy importante tener en cuenta esta consideración, principalmente vinculada con las características del grupo objeto de estudio, dado que las últimas investigaciones han demostrado cómo el desarrollo tardío del lenguaje tiene sus momentos cruciales en la adolescencia (Nippold, 1998, 2004; Tolchinsky, 2004), y que la conectividad interclausular (coordinación, subordinación) está vinculada directamente con variables como la situación socioeconómica y la edad (Aravena, 2016).

6 ANÁLISIS DE ERRORES

Se presentará a continuación el análisis de la producción escrita de los estudiantes, entregando una visión cuantitativa y cualitativa de cada apartado. En primer término, se expondrá, mediante un cuadro y/o comentarios, una visión general con los errores en números absolutos y relativos, considerando toda la producción y la de las principales categorías de clasificación. Se añade a aquello, una lista de ejemplos en cada tipo de error; posteriormente, se analizan cualitativamente los errores y se propone la o las posibles estrategias utilizadas por los aprendices, lo que equivale al intento de explicación.

Previo a dicho análisis, se entrega un recuento global de la producción mediante gráficos, comentarios y un cuadro que resume los errores registrados en cada sección. Se revisan en esta primera revisión global todos los errores de la muestra, incluyendo los ortográficos, que no serán considerados en el análisis de errores propiamente tal, como se explicará más adelante.

6.1 Recuento global

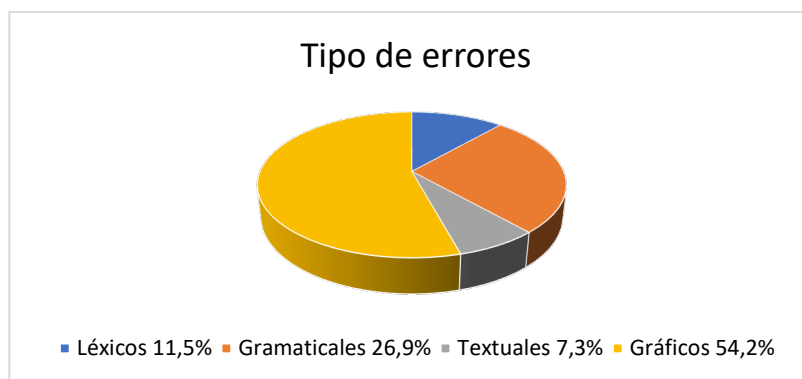
Los textos analizados corresponden a pruebas escritas de la asignatura de Lenguaje. Se trata de pruebas de respuesta abierta cuya producción total comprendiendo a todos los estudiantes alcanza 2.316 palabras, cifra que debe ser considerada para determinar la proporción de errores que se muestra en el *Gráfico 1*. La totalidad de errores en las muestras, que llegan a 820 en términos absolutos, representan un 36% de la producción.

Gráfico 1 Producción total y errores



En el *Gráfico 2* se muestra la distribución de los errores, considerando las cuatro grandes categorías de clasificación utilizadas. Como puede observarse, la mayor parte de los errores 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. El caso de las producciones que analizamos cualitativamente nos muestra con claridad que la menor frecuencia de errores en el nivel textual se debe a la escasa producción de los estudiantes. La redacción de sus respuestas no atiende a ninguna contextualización previa, ni a formulación mayormente elaborada; se aprecia que los alumnos en ocasiones solo intentan completar espacio, o muestran mínimo uso de conectores, varios errores de correferencia y prácticamente ausencia de puntuación.

Gráfico 2 Distribución de errores



El análisis cualitativo que se desarrollará más adelante nos muestra que una menor proporción de errores no implica menos problemas en un área específica. 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 -en términos de Faerch y Kasper (1983)-, que son las que activan el proceso de aprendizaje y se oponen a las estrategias de reducción, que incluyen el abandono del mensaje, sustitución del contenido por uno próximo o evitar una determinada estructura.

Dentro de cada categoría, se llevó a cabo un desglose para determinar las mayores frecuencias, lo cual se observa en la **Tabla 4**, que detalla en cada tipo de error el número de casos que más se repitieron.

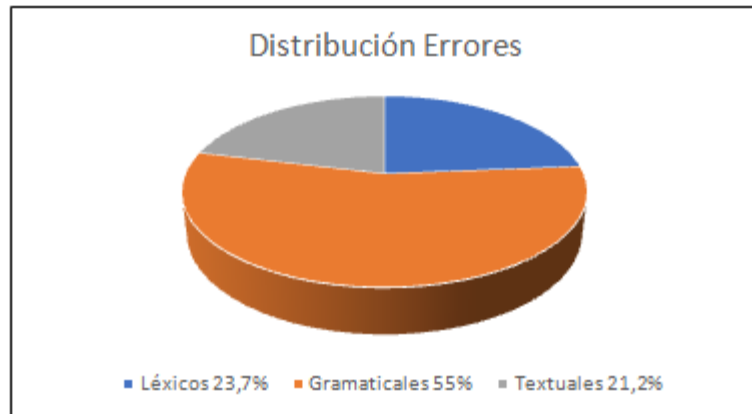
Tabla 4 Conteo de errores más frecuentes en cada categoría (en negrita, la suma total de errores en cada sección y subsección)

LÉXICOS 95	GRAMATICALES 221	TEXTUALES 60
Forma 38	Paradigma 15	Anáfora y deixis 24
Género 13	Número Género 7 Verbo 8	Conectores 36
Número 8	Concordancia 74	
Forma no atestiguada en español y uso de significante próximo 15	Género 12 Número (no verbo) 27 Verbo (persona) 35	
Otros 2		
Significado 57	Valores y usos 64	
Lexema no intercambiable 23	Artículo 14	
Registro no apropiado a la situación 21	Pronombres 22	
Perífrasis 7	Preposiciones 28	
Otros 6	Estructura de la oración 24	
	Rel entre orac 44	
	O. Coordinadas 4	
	O. Subordinadas 40	

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, deixis y la utilización de conectores. A partir de la siguiente sección, que concierne al léxico, y hasta el final del análisis, los errores se evaluarán

respecto a la totalidad de los mismos, pero sin considerar los de tipo gráfico, cuya naturaleza difiere de los demás apartados, y no serán parte del análisis. El **Gráfico 3**, muestra la distribución general de los errores, sin incluir los de tipo gráfico.

Gráfico 3 Visión general sin errores gráficos



El promedio de errores por estudiante alcanza 23,3 ocurrencias. En la **Tabla 5**, a modo de resumen de esta sección, la distribución de la media de los errores en cada apartado, por alumno.

Tabla 5 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 deíxis	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

6.2 ERRORES LÉXICOS

Si se descuentan los errores de tipo gráfico por ser de una clase diferente¹, registramos que esta sección representa el 23,7% del total, alcanzando un promedio de casi tres desviaciones por cada muestra. Es una sección importante por sus implicaciones no solo en la forma sino también en el contenido, correspondiendo este último aspecto a 59,2% y a 40,8% el primero, respecto del total de errores léxicos.

Se presentan a continuación los análisis cuantitativo y cualitativo de los errores léxicos formales y semánticos.

6.2.1 Errores léxicos formales

Considerando cantidades absolutas, se encontraron 38 errores, equivalentes a 9,6% del total de 398 de errores, y que corresponden a una media de 1,2 por prueba. Estas dificultades se distribuyen en distintos apartados como se muestra en la **Tabla 6**.

Tabla 6 Errores léxicos formales

Errores léxicos formales	total
Forma no atestiguada en español y uso de significante próximo	15
Género	13
Número	8
Otros	2

6.2.1.1 Cambio de género

Se incluye aquí el uso de masculino cuando el nombre es femenino y viceversa, modificándose un rasgo léxico propio de la categoría del nombre. Quedan fuera los errores de concordancia y de formación, que se tratarán en el apartado gramatical.

Los errores de género corresponden al segundo caso más recurrente que se presentó en la en esta subsección, y el promedio por prueba es de tan solo 0.4 desviaciones.

Expongo a continuación algunos lexemas cuyo género gramatical se ha visto afectado:

- 1.- “color *negra*”
- 2.- “*el* lechuga”
- 3.- “*el* educación”
- 4.- “algunas problemas”
- 5.- “*la* tema”
- 6.- “*buenos* amistades”
- 7.- “*lasbuena* beneficios”

8.- “*los empresa*”

9.- “*la colora*”

10.- “*un vida*”

11.- “*misma derechos*”

12.- “*los desventajas*”

13.- “*mi opinia*”

De los casos que presentan errores en el género, el único que se repite en varios sujetos es el que afecta a “color”. El presente trabajo, que tiene como objetivo la descripción de la interlengua de los estudiantes, se enfoca principalmente en los errores intralingüísticos. Sin embargo, es posible preguntarse si esta desviación podría tener su origen en la LM de los informantes, frente a lo cual el lingüista colaborador -cuyo rol en la presente investigación se detalló en la metodología- manifestó que no podría influir la LM en estos casos particulares: según él, el creole no tiene género gramatical, lo que podría redundar en alguna dificultad en la interiorización de las reglas que rigen este nuevo aspecto, pero no ser la causa de los errores. La información proporcionada por el lingüista colaborador es confirmada en Lefevre (1998) -texto que se consultó en cada situación en que se intentara revisar alguna interferencia de la LM en la producción- y se puede afirmar que, cuando en creole se intenta integrar esta categoría gramatical, se introduce desde el francés.

En cuanto a los demás errores, no se aprecia una tendencia que permita establecer algún patrón común; son atribuibles, por lo tanto, a distintas causas. En ocasiones el error se produce por el uso incorrecto del paradigma más rentable y menos marcado en español que atribuye a la terminación -a el género femenino (*la tema*); esta generalización no obsta que también se opere contra dicha regla, como en el caso de “*el lechuga*” y “*un vida*”. Además, el caso de *buenos amistades* revela una posible analogía semántica entre ‘amistades’ y ‘amigos’, lo que explicaría el uso del masculino. El único caso que se repite en varios sujetos es el que afecta a “color” y, si bien también presenta inconsistencia en la asignación de género, podría pensarse en la interferencia del francés, lo que explicaría la tendencia a considerarlo femenino. En cuanto a la gravedad de estos

errores, no existe posibilidad de problemas desde el punto de vista comunicativo, ya que, en estos casos, la modificación del género no implica un cambio de significado.

En resumen, se puede afirmar que las dificultades que presentan estos estudiantes en este aspecto son escasas y que se solucionarían fácilmente con una oportuna retroalimentación y/o clases formales de español. Resulta interesante la baja tasa de ocurrencia de estos errores, ya que, en su lengua materna, según el experto colaborador, no existe distinción de esta categoría, sin ser totalmente desconocida para los hablantes por influencia del francés. En cuanto a las estrategias utilizadas, la generalización del paradigma más rentable es la más recurrente.

6.2.1.2 Cambio de número

Se incluyen aquí errores en el uso de singular cuando debía utilizarse el plural, y viceversa. El total de errores es escaso, 8 casos, lo que representa un 8,6% del total de errores léxicos y 1% del total de errores. Sin embargo, la mayoría de los errores implica una alteración de otros rasgos léxicos del nombre, a saber: contable/no contable, colectivo/individual, lo que lo vuelve merecedor de atención. El hecho de que se altere la oposición singular/plural explica que se incluyan en este apartado y no se consideren entre los problemas de concordancia ni de formación del plural. A continuación, las ocurrencias en que se ve afectado el número, junto a los rasgos léxicos involucrados.

Errores:

- 1.- “hay *persona*” (hay personas) [incontable – contable]
- 2.- “para que *todo* sea iguales” (...todos sean iguales) [pronombre indefinido neutro – pronombre indefinido masculino plural ‘todas las personas’]
- 3.- “para que *mucha persona*” (que muchas personas) [incontable – contable]
- 4.- “hay *mucha persona*” [incontable – contable].
- 5.- “se *acetodo el dia*” (todos los días) [adjetivo que indica completitud – adjetivo que denota un conjunto cuyos elementos se consideran individualmente]

6.- “Pasa por exilio y tambien por mejor calidad de vida un mejor futuro para *su hija*” (sus hijos) [específico – general].

7.- “porque no tiene *misma derecho*” (los mismos derechos) [individuo – general].

8.- “*gracia a*” (gracias a).

Como se puede apreciar en los ejemplos, todos se relacionan con utilizar el singular cuando correspondía el plural, lo que podría plantearse como una tendencia en este grupo de estudiantes, que va en contra de una característica del español, como sugiere Fernández (1990): el predominio del plural, hecho que se observa diariamente en expresiones del tipo *buenos días, gracias*, entre otras. Asimismo, el único caso que se repite en varios sujetos corresponde a *persona* en contextos que exigen plural, provocado talvez por cruce con otros aspectos léxicos: ‘gente’ frente a ‘personas’. En este caso, se ve afectada la oposición de rasgos léxicos incontable y contable, error que se repite en varios casos. Ocurrencias como “tiene *misma derecho*” y “un futuro mejor para *su hija*” afectan a la oposición de los rasgos individual y general; la baja ocurrencia de este error no permite deducir una tendencia general. El cambio en la locución preposicional: “*gracia a*” ‘por gracias a’, podría explicarse, así como otros errores, por el registro oral del español en Santiago al que están habituados los estudiantes, el cual implica una alta tasa de elisión y aspiración de este segmento en el habla informal y formal en posición codal, incluso entre profesionales, en la ciudad de Santiago (Ortiz y Mena, 2015).

Consultado el lingüista colaborador respecto a la categoría gramatical de número en creole, señala que, al igual que ocurre con el género, esta categoría no existe y que el número de los nombres está señalado por el artículo y/o por el contexto, lo cual permite inferir que los errores no estarían determinados por la LM de los aprendices.

6.2.1.3 Formas no atestiguadas en español y uso de un significante próximo

Encontramos aquí formas que no existen en español, es decir, que no las hallamos en la norma ni son posibles en el sistema, siguiendo las distinciones de Coseriu (1967). Este apartado corresponde al 17,2% de los errores léxicos, y presenta el tipo de errores

mayoritario entre los errores léxicos formales. Corresponden a faltas en las capas superficiales de la estructura de la lengua, errores producto, probablemente, de un descuido, por lo cual es esperable que se superen con facilidad, excepto por algunos de tipo fonético que implican confusión de fonemas, principalmente /l/ y /r/, que son variantes no funcionales para los hablantes de creole.

Errores:

- 1.- “ella *se neste* libre”
- 2.- “siga usando *tremas*”
- 3.- “muchu persona *nitrimina*”
- 4.- “mi *opinia*”
- 5.- “*le* color”
- 6.- “no *en porta*”
- 7.- “*perro* (pero)”
- 8.- “*pelo* (pero)”
- 9.- “*Haïti*”
- 10.- “Mezcla *cirtulas*”
- 11.- “*Desmuestrando*”
- 12.- “*populacion*”

Se encuentran aquí creaciones inéditas, como “cirtulas” por ‘culturas’ y “nitrimina” por ‘discrimina’, atribuibles posiblemente a problemas de actuación, es decir, un descuido o confusión; no se puede descartar el desconocimiento de la forma de los significantes. Incluimos aquí, también, el caso de *Haïti*, muy repetido, que presenta una grafía inexistente en español, que sí existe en la LM de los estudiantes. Por su parte, “desmuestrando” manifiesta el uso de un falso prefijo, hipercorrección posible también en producciones de hablantes nativos, y no reviste una tendencia. También tenemos aquí los casos de “perro” y “pelo” que corresponden a la desviación formal de la conjunción adversativa ‘pero’, errores atribuibles a la similitud existente entre los significantes (analogía) y a la problemática citada arriba sobre la dificultad fonética asociada a las

líquidas: se trata, por lo tanto, de la suma de las estrategias de analogía e influencia de la LM, ya que /l/ y /r/ representan una sola unidad funcional en creole. Estos errores de significantes cercanos con significados muy distintos podrían generar problemas de interpretación, pero en los contextos en que se dieron no ocasionan dificultades de interpretación. En “populacion”, finalmente, se observa una clara influencia del francés que, en este caso, podría considerarse un cambio de código.

6.2.2 Errores semánticos

Como se sabe, el estudio del plano léxico-semántico implica adentrarse en un paradigma abierto de la lengua, cuyos elementos forman un inventario que no tiene los límites de otros aspectos lingüísticos como el sistema fonológico o preposicional, lo que lo vuelve un terreno dificultoso. Sin embargo, es un área que merece especial atención dado el alto número de dificultades y su vínculo directo con la claridad del mensaje.

Los errores en el plano semántico, que alcanzan un total de 57, representan 59,1% del total de errores léxicos, lo cual, junto al porcentaje sobre el total de errores (10,2%), resalta la importancia de este apartado. En la **Tabla 7**, se muestra la distribución de los errores de esta sección.

Tabla 7 Errores semánticos

	Total
Registro no apropiado a la situación	21
Lexemas no intercambiables en el contexto	23
Perífrasis	7

6.2.2.1 Registro no apropiado a la situación

Reunimos aquí los errores en los que se transgreden los límites –no siempre tan nítidos- del registro esperado en estas producciones, que corresponde evidentemente al escrito y académico, dado el ámbito educacional en que se recoge la muestra, pues cabe

esperar que sea éste el registro que se potencie en la escuela. El alto número de ocurrencias en este apartado, unido a lo visto en otros aspectos revisados en este trabajo, sugeriría que los estudiantes no contarían con un repertorio lingüístico que les posibilite cambiar de registro según la situación, y que su interacción es principalmente oral-coloquial en español. Bajo esta rúbrica se acumulan 21 errores, los que representan 38% del total de desviaciones semánticas del léxico y 22,5% del total de errores léxicos; en relación al léxico total utilizado, este tipo de faltas representa un 2%. Corresponden a errores que no afectan la interpretación de los textos; sin embargo, es un aspecto que merece atención dado que el principal objetivo del aprendizaje de la lengua es que los aprendientes puedan participar de las distintas instancias que implica la vida social, y algunas de esas instancias exigen un registro escrito formal de la lengua.

Los errores de registro se registran en su contexto inmediato y se entrega, entre paréntesis, la forma esperada:

Errores:

- 1.- “*ami me da lo mismo*” (no es importante para mí; no tiene importancia...)
- 2.- “*y no se van a quedar callados*” (manifestarán su desacuerdo)
- 3.- “*los blancos sienpre molesta*”
- 4.- “*a los negros*” (x3) (afrodescendientes, personas de raza negra)
- 5.- “*los blancos siempre molesta*” (discriminan, hostigan...)
- 6.- “*no vas a cambiar nuestro color por nadie*” [habría que hacer modificaciones varias]
- 7.- “*Me dio mucho orgullo todas las cosasqe deajo*” (lo que expresó, las ideas...)
- 8.- “*...como decir negro fea*” (por ejemplo)
- 9.- “*Puede ser por...*” (podría deberse a, etc. [respondiendo al requerimiento de una causa])
- 10.- “*saber que non enporta el color*” (x4) (no es relevante)
- 11.- “*está hablando de libertad*” (se refiere a la libertad) [respecto a lo tratado en un texto]

12.- “Hay muchos beneficios para los inmigrante *osea* economico o social” (es decir, en otras palabras...)

13.- “*bueno* esto bien para los...” [introduciendo una respuesta]

14.- “no puede *ganar bien plata*” (recibir buen sueldo...)

15.- “bien, *vacan*”

16.- “repetir algo *a cada rato*” (constantemente)

Existen en la muestra numerosos casos de coloquialismos. Es recurrente el hecho de referirse a las personas y su color de piel como “negros” y “blancos”. Casos similares se reiteran alejándose del registro escrito formal, entre los cuales se cuentan ‘molestar’ (por hostigar, amedrentar...), ‘dar lo mismo’ (por ‘no importar’), ‘quedarse callado’ (por ‘reclamar’), “vacan” (por ‘muy bien’), “como decir” (en lugar de ‘por ejemplo’), “puede ser” (por ‘podría deberse a’). Estos elementos dan cuenta no solo de un registro oral sino de un uso coloquial. Hay una expresión cuya pertenencia al registro oral es clara, la marca pragmática “bueno” que introduce una respuesta. Así las cosas, parece de suma importancia que las posibles iniciativas pedagógicas cuyo objetivo sea el aprendizaje del español por parte de la comunidad haitiana en el país tengan en su horizonte no solo la competencia lingüística, sino también la competencia sociopragmática —en términos de Hymes (1972)- de los estudiantes para que estos puedan contar con mayores recursos que les permitan participar de la sociedad que los acoge.

6.2.2.2 Lexemas no intercambiables

Los errores de esta sección corresponden al 42% del total de desviaciones léxicas semánticas y ningún estudiante se desvía notoriamente del promedio general que alcanza una cifra de 0.6 por alumno. Es un número bajo, pero no desdeñable, dado el vínculo con el aspecto significativo de la lengua. Se presentan a continuación los errores en cada curso y el posterior análisis cualitativo de los mismos.

En un intento por buscar elementos comunes entre los diferentes errores, que afectan a distintas palabras, se clasifican estos de acuerdo a la distancia semántica respecto al lexema esperado:

1.- Confusión entre lexemas del mismo campo semántico, con neutralización de algún sema específico. Ejemplo: “subestimado” en lugar de ‘discriminado’ (3 errores)

2.- Lexemas inusuales en el contexto. Ejemplo: “la *forma* del clima” (3 errores)

3.- Lexemas con significados distintos pero que a veces aparecen en los mismos contextos. Ejemplo: “habla de orgullo” en lugar de ‘trata de’ (12 errores)

4.- Confusión entre lexemas en los que subyace una dificultad gramatical. Ejemplo: “*tiene* chilenos” en lugar de ‘haber’ (4 errores)

En la lista de errores expuestos a continuación, se acompaña cada ejemplo de un número en corchetes que indica a qué tipo pertenece, según la tipología que se acaba de explicar.

Errores:

1.- “Para ayudan a muchas extranjera *al igual* aser entender...” [1]

2.- “no *ser subestimado* por tener color de piel” (ser discriminado) [1]

3.- “*Entrega* que las mujeres” ([el poema] se trata de que, entrega el mensaje...) [4]

4.- “son pesonas *sanas*” (buenas) [3]

5.- “si porque *habla* de orgullo” (x5) [3] (trata de)

6.- “profundamente *bonita*” (bella, hermosa...) [2]

7.- “la *forma* del clima” [2]

8.- “*ener* pais de otras personas tienes que cambiar de *caracteres*” [3]

9.- “*tiene* chilenos” (hay) (confusión entre lexemas en los que subyace una dificultad gramatical) [4]

10.- “inmigración [...] *se ace* todo el dia” (sucede) [2]

11.- “derecho a tener trabaho a un que no sea algo *grande*” (importante) [3]

12.- “el frio que *tiene* en chile” (hay) (confusión entre lexemas en los que subyace una dificultad gramatical) [4]

13.- “*tiene* alguien en los chilenos que habla *connmigo*” (hay) [4]

14.- “cuando *lleva* en chile” (llegué) [3]

15.- “chilenos que habla conmigo *bien*” (sin problemas, sin discriminar) [3]

16.- “*me veo* que es malo” [3]

17.- “...a *decirle* al pueblo la situacion actual” (contar) [1]

18.- “deben *dejarse escuchar*” (hacerse escuchar) [3]

Se observa claramente que los errores se concentran en el uso de lexemas de campos semánticos diferentes, el tercer tipo. La distancia semántica no es extrema en la mayoría de los casos, ya que podrían aparecer en contextos similares, aunque no intercambiables. El caso más repetido corresponde al lexema ‘hablar’ en lugar de ‘tratar(se)’, que sería el esperado. En este error, aun cuando el elemento realizado y el esperado corresponden a campos semánticos distintos, comparten algunos semas que disminuyen la gravedad del error, y no se puede descartar tampoco el hecho del uso de ‘hablar’ en la oralidad en un contexto similar. El caso de ‘me veo’ por ‘creo’ o ‘me parece’ entraña mayores complicaciones, y el término realizado y el esperado comparten una mínima zona semántica común. Más alejados de los términos que sugiere el contexto son los casos de ‘sanas’, ‘grande’ y ‘bien’, que aparecen, respectivamente, en lugar de ‘buenas’, ‘importante’ y ‘sin discriminación, sin problemas’, y cuyo vínculo con estos últimos es más incidental que los ya revisados. Finalmente, mucho más distantes del lexema esperado se encuentran ‘lleva’ por ‘llega’, ‘dejarse’ por ‘hacerse’ y ‘caracteres’ por ‘costumbres’, en los cuales el error desvirtúa totalmente el significado. No se puede descartar, en el caso de ‘lleva’, un error por similitud formal, ni tampoco es descartable un error en los semas distintivos de los verbos de movimiento. El contexto en el que encontramos ‘caracteres’ nos indica que debía aparecer ‘costumbres’; la distancia semántica en este caso es bastante y constituye junto a ‘hacerse’ los ejemplos más extremos de este apartado.

En cuanto al segundo tipo de errores, estos están asociados a lo que podríamos llamar norma –en el sentido dado por Coseriu (1967)-, ya que se contraviene lo esperado en un contexto determinado, resultando en la aparición de un elemento inusual. Es el

caso de ‘forma’ por ‘tipo’, donde se utiliza una opción que no concuerda con una estructura que ya prácticamente es fija (tipo de clima), y que no contraviene el significado drásticamente, más bien se afecta la precisión semántica. En ‘se ace’ por ‘sucede’ (ejemplo diez) ocurre que, si bien el verbo podría aparecer en el contexto, no corresponde con el uso normal.

El cuarto tipo de errores incluye una dificultad gramatical. Es lo que ocurre con ‘entrega’, donde se omite el objeto directo exigido por el verbo que en este caso podría ser ‘el mensaje’. El caso del verbo ‘tener’ en lugar del esperado ‘haber’ presenta complicaciones en una combinación sintáctica especial, ya que en español la existencia se expresa con el segundo. Es un error que se encuentra en distintos estudiantes, lo que evidencia una posible tendencia, influida talvez por interferencia de la lengua materna. Consultados Lefevre (1998) y el lingüista colaborador, se confirma la posible influencia del creole en este error, dado que en dicha lengua la existencia se expresa con el mismo verbo que indica posesión. Respecto al primer tipo de errores, el término utilizado pertenece al campo semántico del esperado, pero algunos semas importantes no los comparten: ‘subestimado’ y ‘decir’ en lugar de ‘discriminado’ y ‘contar’.

En términos generales, la abundante cantidad de desviaciones respecto al uso de lexemas pertenecientes a campos semánticos distintos resulta relevante, ya que podría interferir en la interpretación de algunos enunciados, no en todos. El otro aspecto importante corresponde al uso del verbo tener por haber, cuya repetición permite pensar en un error sistemático y propio de esta interlengua, potenciado posiblemente por una interferencia de la LM. En lo tocante a las estrategias, se utilizan la influencia de la forma fuerte: la forma más asequible, y también la analogía de elementos que pueden alternar en algunos contextos, pero no en todos.

6.2.2.3 Perífrasis

Se reúnen en esta sección aquellos errores en que incurre un aprendiente al utilizar un conjunto de palabras para expresar un concepto que tiene un lexema correspondiente. Teniendo en cuenta que el uso de perífrasis es un recurso legítimo en el uso de la lengua,

tanto para quien aprende una segunda lengua como para el hablante nativo, se incluyen aquí solo los casos en que el resultado se considera forzado, no adecuado o evidencia claramente que el aprendiente no dispone del elemento sintético. El número de errores alcanza 7 casos, lo que corresponde a 12,3% y 7,3% sobre el total de errores semánticos y el total de errores léxicos respectivamente.

Errores:

- 1.- “*Me dio mucho orgullo* todas las cosas” (me enorgullecieron)
- 2.- “Los chilenos... que no *hace racista* conmigo” (no es racista)*
- 3.- “tener derecho a *tener trabaho*” (trabajar)
- 4.- “deveríamos *tener* la misma responsabilidad y *respecto* que todos” (tener respeto >ser respetados)
- 5.- “nos *viene a contar* una realidad vista desde otros angulos” (cuenta)
- 6.- “y no se van a *quedar callados*” (reclamarán)
- 7.- “las *buena* beneficios”

En estos ejemplos subyacen distintos mecanismos para construir las perífrasis. En primer lugar, encontramos la separación de rasgos semánticos en dos o más lexemas: “me dio mucho orgullo” (en lugar de ‘enorgullecir’), “viene a contar” (‘por contar’), “tener trabaho” (por ‘trabajar’). Se aprecia en todos los casos el uso de un lexema de contenido genérico (‘dar, venir, tener’) y otro de contenido más específico que constituye la base de la construcción. Otro mecanismo corresponde a la explicación de la palabra esperada en el contexto; es el caso de “no se van a quedar callados” (por ‘reclamar’) y “no hace racista conmigo” (por ‘discriminar’). Finalmente, incluimos también aquí los casos en los cuales el mecanismo subyacente corresponde al refuerzo redundante analítico del término utilizado, debido a que no se conocen en detalle los semas del lexema. Es el caso de “las buena beneficios”, en el cual se reduda en un rasgo del segundo lexema. La estrategia psicolingüística detrás de la mayoría de los casos corresponde a la reestructuración producto de la evasión de la dificultad, la cual da

cuenta de una estrategia comunicacional de *reducción*, en términos de Faerch y Kasper (1983), con la que se reelabora un contenido dificultoso valiéndose de paráfrasis, perífrasis, hiperónimos, entre otros recursos.

6.2.3 Resumen del análisis de errores léxicos

Como se mencionó anteriormente, el apartado de errores léxicos corresponde a un área complicada de analizar dado lo abierto del inventario del vocabulario y la compleja red de relaciones sintagmáticas y paradigmáticas en que participan los lexemas, lo que ha hecho que sea un aspecto poco estudiado y respecto al cual esta investigación intenta dar algunas luces. Este apartado resulta relevante, además, porque podría involucrar problemas comunicativos al afectar el plano del contenido de la lengua. En los casos revisados, el mensaje se ve afectado en distintos grados. A veces, solo se produce un efecto de extrañeza y el contexto colabora para aclarar alguna ambigüedad; en ocasiones, sí podría considerarse que existe dificultad en la interpretación: lexemas de campos semánticos distintos, algunas perífrasis y palabras inexistentes. Cuantitativamente, los errores aquí recogidos representan un 23,7% del total de desviaciones (2,5 errores por muestra), transformándose en un tema que merece atención tanto para la investigación en adquisición de lengua como para la enseñanza de lengua extranjera.

En cuanto a los errores formales, estos se concentran en la subsección de palabras no atestiguadas en español y confusión con algún significante similar. Muchas de las ocurrencias eran creaciones que no coincidían con la norma ni con el sistema, salvo por cumplir con la estructura silábica posible en español, lo que exige del lector un esfuerzo adicional para determinar cuál sería la palabra apropiada para el contexto. Se debe destacar que, en la mayoría de los casos, la problemática de interpretación se resuelve sin problemas. En cuanto a los errores producto de una similitud formal de los significantes, se pueden atribuir en su mayoría a la dificultad fonética asociada a la distinción entre /l/ y /r/, que en creole no son unidades funcionales. Sirvan de ejemplo, “cirtulas” (culturas), donde se aprecia una metátesis entre las líquidas, y “pelo” (pero),

donde aparece el fonema lateral en lugar del vibrante. La estrategia psicolingüística utilizada en el caso de la similitud formal corresponde a la analogía.

Otra subsección importante en lo tocante al aspecto formal corresponde al género. Encontramos aquí cambios que podrían explicarse mayoritariamente por una generalización de las regularidades del sistema, la de atribuir a las palabras terminadas en *-a* el género femenino y *-o* el género masculino. Esta tendencia, sin embargo, se contradice en algunos casos en los que no se sigue esta regla cuando sí corresponde: “*el lechuga*”, por ejemplo. Cabe destacar que, de acuerdo a lo observado por el lingüista colaborador y a la revisión de Lefevre (1998), la LM de los estudiantes no cuenta con la categoría de género gramatical, lo que permite descartar su influencia en los errores recogidos. La LM no es la causa de los errores en este apartado, pero la ausencia de esta categoría 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 (Fernández, 1990; Yener, 2017).

Respecto al número, se observa una tendencia al uso del singular cuando el contexto hacía esperable el plural, lo que implica errores en las oposiciones abstracto/concreto y general/individual. A modo de ejemplo “un futuro mejor para *su hija*”, en el cual se espera el plural para expresar el significado genérico, no una hija específica. Un error repetido es el uso singular de ‘persona’ cuando el contexto requiere plural, especialmente cuando acompaña al verbo ‘haber’: “hay *persona*” en lugar de ‘personas’. No se puede descartar la influencia de la elisión de /s/ en la pronunciación del español santiaguino, teniendo en cuenta que el *input* de estos estudiantes es principalmente oral e informal. Cabe resaltar, además, que del mismo modo que en lo concerniente al género, el creole no cuenta con la categoría de número, lo que, sin ser la causa del error, ralentizaría la adquisición de las reglas en este aspecto y explica algunas inconsistencias.

En cuanto al contenido, los estudiantes evidencian principalmente dificultades asociadas al cambio entre lexemas que presentan rasgos semánticos comunes, sin distinguir aquel rasgo diferenciador que los opone, lo que se traduce en una

neutralización de los semas en juego, y evidencian también dificultades asociadas a las restricciones que impone el contexto. Esto se ve reflejado en que los errores de los estudiantes se concentran en las secciones registro no apropiado y lexemas no intercambiables en 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 no se puede hablar justamente de elección cuando tal vez solo se conozca una opción, lo que explica la gran cantidad de coloquialismos presentes en la producción, hecho ratificado por la escasa variedad léxica de los escritos (presentada más arriba en la sección descripción lingüística de la producción). Lo descrito hasta aquí da cuenta de que la estrategia que podría explicar estos errores corresponde a la neutralización.

Por último, una subsección dentro de los errores semánticos, que concentra un número menor de casos, pero digno de consideración cualitativa, corresponde a las perífrasis, es decir: descomponer analíticamente un concepto para el cual existe una expresión sintética. Se aprecia que tres son los mecanismos que subyacen en las expresiones perífrásticas halladas: 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’). No debe pensarse que la elaboración de perífrasis es un error *per se*, ya que es un recurso válido en la lengua, por eso solo se incluyeron casos en que el uso es forzado y existe un lexema que sería el esperado en el contexto. La estrategia que subyace en los ejemplos recogidos correspondería a la reestructuración ya que las perífrasis sustituirían a los lexemas dudosos o desconocidos para los estudiantes.

Los datos expuestos deben ser aquilatados dentro de la competencia léxico-semántica, que involucra aspectos semánticos y gramaticales, y es parte integrante de las competencias pragmática y sociolingüística. La adquisición del léxico, por tanto, no se limita a una memorización de elementos del vocabulario, “sino que se trata de una actividad compleja que exige relacionar las formas con sus significados y saber usarlas en diferentes contextos discursivos respetando el registro específico” (Alexopoulou,

2011). El conocimiento de una unidad léxica por parte de un aprendiz de L2 implica un complejo proceso cognitivo que incluye “una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre esa unidad y otras palabras, así como su uso” (Santamaría Pérez, 2006: 13)

6.3 ERRORES GRAMATICALES

Este apartado concentró la mayor cantidad de errores, 221, y se transformó en un capítulo medular de la investigación. Respecto al total de errores, descontando, como ya se dijo, los de tipo gráfico, representa el 54,7%, y por cada estudiante se observa un promedio de 6 desviaciones gramaticales. Considerando la longitud de la producción total, los desvíos gramaticales alcanzan un 9,4%.

6.3.1 Paradigmas y concordancia

Se revisarán a continuación los errores en la formación nominal respecto al género (“inmigrantes” por ‘inmigrantes’) y en la formación verbal, respecto a la conjugación (“viene” por ‘vine’). No se presentaron dificultades en la formación del número gramatical. Posteriormente, se analizarán los errores en la concordancia entre los elementos del sintagma nominal (núcleo, adyacentes y atributos) y entre el sujeto y verbo (persona gramatical).

6.3.1.1 Paradigmas

En esta sección se incluyen errores en los paradigmas de distintas categorías gramaticales, es decir, en la formación del género y de los verbos. No debe confundirse esta clasificación con la de los errores revisados en el apartado del léxico, ya que en aquel la falta estaba asociada al cambio de género o número y no, como en este, a la formación. Los problemas en los paradigmas representan el 6,8% del total de errores gramaticales. La **Tabla 8**, contiene los errores en los paradigmas verbal y de género.

Tabla 8 Errores paradigma

Paradigma	Todos los cursos
verbos	8
género	7

6.3.1.1.1 Verbos

Los errores en este apartado se concentran en los verbos irregulares y se vincula principalmente con la mantención de la irregularidad en instancias en que no aplica. Esto se aprecia en verbos como ‘venir’ en que se utiliza la diptongación propia del tiempo verbal presente en el pretérito indefinido (“viene” por ‘vine’), o en el caso de “niesga” en lugar del infinitivo que no incluye diptongo ‘negar’. El caso de “agradesando” da cuenta de una confusión entre los paradigmas de los verbos terminados en –ar y –er en la forma impersonal gerundio. En el ejemplo “podria” se da un cruce entre paradigma de tiempos distintos, apareciendo una forma que mezcla el pretérito y el condicional, en lugar del esperado ‘podía’ o quizás ‘podría’. La estrategia psicolingüística que explicaría la mayoría de estas formas corresponde a una hipercorrección en la que se generaliza una irregularidad a situaciones en que no aplica, estrategia que siempre se presenta en menor medida dado que la tendencia es aplicar una regla a los aspectos que presentan irregularidad, y no lo contrario. Esta falsa generalización podría estar influida por la alta frecuencia de uso de la irregularidad: la diptongación de e >ie y o >ue.

Errores:

- 1.- viene (x3) (vine)
- 2.- agradeciendo (agradeciendo)
- 3.- desmostrando (demostrando)
- 4.- no *podria* entender (no pude, no podía)
- 5.- nunca *sabia* (sabría)
- 6.- ella no quiere *niesga* los que ella es (negar)

6.3.1.1.2 Género

Los errores hallados aquí dan cuenta de palabras de uso común en su mayoría y reflejan una estrategia de generalización del paradigma más rentable que opone –a (femenino) a –o (masculino). Se observa que existe una dificultad asociada a la terminación –e de algunas palabras, haciendo de sustantivos comunes en cuanto al género sustantivos de doble terminación, como son los casos de “inmigrantes” y “comandante”, en los cuales el aprendiente confunde el sexo del probable referente con la morfología del sustantivo, quizás influenciado por la analogía con casos del tipo ‘presidente/a’ o ‘cliente/a’. Un caso similar es el correspondiente a “jefe titulares”, que refleja el intento por concordar, usando la terminación –o, el género del adjetivo con el del sustantivo núcleo del sintagma. Se presentan a continuación ejemplos recogidos en las muestras.

Errores:

- 1.- Mi *opinia* (opinión)
- 2.- La *colora* (color)
- 3.- *Inmigrantes* (inmigrantes)
- 4.- El *coloro* (color)
- 5.- *Voluntaria* propias (voluntad propia)
- 6.- jefe *titularos* (titulares)
- 7.- *comandanto* (comandante)

6.3.1.2 Concordancia

En esta sección se registran los errores vinculados con la concordancia, por un lado, entre categorías nominales, esto es, sustantivos, adjetivos y determinantes, y por otro, entre la persona gramatical correspondiente entre sujeto y predicado. Estos errores, en conjunto, suman 74 casos y representan un 18,5% sobre el total de errores y un 33,6% sobre las faltas gramaticales, por lo cual es un apartado que merece una atención especial. Se presenta a continuación la **Tabla 9**, que muestra el registro desagregado por subsección.

Tabla 9 Errores de concordancia

Concordancia	total
género	12
número	27
persona	35

6.3.1.2.1 Género

Los casos registrados aquí no se relacionan con la confusión o el desconocimiento en la elección del rasgo gramatical de género propio de cada elemento nominal, fenómeno que se abordó más arriba en el apartado de léxico. Aquí se recogen errores de concordancia, con independencia de que la elección del género fuera correcta o no. En los casos en que hubo dificultad para clasificar determinado error, se recurrió al contexto para dilucidar el asunto. Debe destacarse, no obstante, que hay situaciones en que podría existir discusión en la clasificación.

Los errores correspondientes a la concordancia de género representan un 16,2% de los errores de concordancia y alcanzan un promedio de menos de un error en la producción de cada alumno. A continuación, se presenta la muestra de errores.

Errores:

- 1.- “el coloro negra”
- 2.- “color en negra”
- 3.- “negro fea”
- 4.- “libres... consigo mismo”
- 5.- “los chilenos son mala”
- 6.- “el educacionfisica”
- 7.- “todo mi vida”
- 8.- “es muy bueno la experiencia”
- 9.- “las buena beneficios”
- 10.- “los haitianos no es malas”
- 11.- “las cosas malo”
- 12.- “el ultima parrafo”

Inferir una tendencia general que explique estos errores no es posible, ya que se dieron casos en diversas direcciones. Así, no existe una preferencia hacia el género masculino o femenino; tampoco existe seguimiento del paradigma más rentable de las terminaciones –a (femenino) y –o (masculino), por ejemplo: “es muy bueno la experiencia”, “las buena beneficios”. En ocasiones, el elemento discordado está próximo al sustantivo que impone la marca de género y en otras, como el atributo predicativo, se encuentra más lejano. El lingüista colaborador, al igual que Lefevre (1998), indica que, en creole, que no tiene género gramatical, tampoco se presenta concordancia de género, a diferencia del español, lo que permitiría descartar alguna influencia de alguna regla de la LM en los errores citados. Por lo tanto, se trata de una zona cuyas reglas están en una etapa de interiorización, variabilidad tan propia de la interlengua.

6.3.1.2.2 Número sintagma nominal

Cabe aclarar que aquí no se revisarán los errores ligados a la correcta adjudicación de número, sino a la concordancia entre el núcleo del sintagma nominal y sus adyacentes y atributo predicativo. Las faltas halladas en este respecto representan el 36% de los

errores de concordancia. Se expone, a continuación, una extensa muestra de los errores hallados. En paréntesis se indicará la categoría gramatical implicada.

Errores:

- 1.- “Se sienten *orgullosa*” (adj. predicativo)
- 2.- “las colores negras es *hermosa*”(adj. predicativo)
- 3.- “las *persona*” (determinante)
- 4.- “muchas extranjera” (núcleo)
- 5.- “personas... racista” (adj. predicativo)
- 6.- “los chilenos son mala” (adj. predicativo)
- 7.- “los inmigrante” (x4) (núcleo)
- 8.- “compañelos... trabaja junto” (complemento predicativo)
- 9.- “beneficios... economico” (adjetivo predicativo)
- 10.- “causa económicas y sociales” (adjetivo)
- 11.- “voluntaria propias” (adjetivo)
- 12.- “los beneficio” (núcleo)
- 13.- “nuevas cultura” (núcleo)
- 14.- “las buena beneficios” (adjetivo)
- 15.- “todo los niños” (determinante)
- 16.- “niños inmigrante” (adjetivo)
- 17.- “misma derechos” (determinante)
- 18.- “los empresa” (núcleo)
- 19.- “vivir con todas mi familia” (determinante)
- 20.- “mezcla (...) es buenas” (adj. predicativo)
- 21.- “los chilenos es muy malo” (adj. predicativo)
- 22.- “cosas bueno” (adjetivo)
- 23.- “las cosas malo” (adjetivo)

Los ejemplos recogidos permiten identificar algunas tendencias. De los 27 errores, 21 evidencian una preferencia por el singular en las discordancias, lo que va en la misma línea de lo expuesto más arriba en el apartado donde se revisan errores en la asignación del rasgo léxico de número y se observa que existe la misma preferencia hacia el singular. Por otro lado, las faltas de concordancia se concentran en los adjetivos que funcionan como atributo predicativo, hecho que sugiere que la distancia entre el núcleo del sintagma nominal y sus adjetivos podría influir en la concordancia. Ahora bien, un factor que resulta destacable, y que podría estar detrás de la mayoría de los errores, corresponde a la elusión de la redundancia en las marcas de número. En español, como se sabe, la marca de número está dada en los determinantes, adjetivos, sustantivos y verbos, lo que resulta repetitivo. Observando los errores, la concordancia se ve afectada en situaciones en que la información de pluralidad ya fue entregada, lo que sucede, por ejemplo, en “las *persona*”, “los chilenos son *mala*” o “los *inmigrante*”; de los 27 casos, 17 evidencian lo señalado, incluyendo los errores relacionados con el núcleo, que debiera portar el número del sintagma. En definitiva, podría establecerse que la distancia y la redundancia en la marca de plural los factores que explicarían que este error de concordancia se concentre en los adjetivos en función de atributo predicativo. Esta inferencia encuentra su respaldo en lo que expone Fernández (1990), cuando establece el mismo fenómeno en estudiantes con distintas LM, principalmente en el grupo japonés, que, al igual que el grupo que se estudia en la presente investigación, no cuenta con la categoría de número en el sustantivo ni en el adjetivo.

6.3.1.2.3 Verbos: Persona gramatical

Se consideran en esta subsección los errores de concordancia entre el sujeto y el verbo de la oración. Suman en total 35, lo que representa casi la mitad del total de errores de concordancia, de los cuales un grupo de 15 corresponde a faltas asociadas al uso de formas no personales por una personal y viceversa.

Antes de dar cuenta de las constantes en los errores, se comentarán algunos casos particulares. Un error aislado corresponde a una confusión en la elección de modo,

además de la persona, utilizándose un subjuntivo cuando se esperaba una conjugación en indicativo: “las mujeres *tenga*”. Otros casos son los relacionados con verbos en que el estudiante puede confundir el sujeto con el complemento, lo que explicaría casos como “*Me dio* mucho orgullo todas las cosas”, “yo no *me gousto* el firho” y “*me gusto* tomar”, en los que el sujeto parece ser percibido como complemento del verbo, no concordando con aquel (‘tomar’ es el sujeto). Este es un problema muy repetido en los hablantes que aprenden español, cruzado con la percepción del sujeto psicológico y reforzado por lo expresado en el modelo de análisis propuesto por Mitchell (1987) en el que se postula que el hablante al encontrar la secuencia nombre-verbo-nombre tiende a construir la estructura sujeto-verbo-objeto.

Revisados los errores, se deduce la constante de elegir mayormente la forma singular del verbo correspondiente, hecho que engarza con la preferencia ya advertida en apartados anteriores; sirvan de ejemplo “los blancos sien *premolesta*”, “las colores negras es hermosa” y “conpañelos de colegio *trabaja*”. Cruzada con esta tendencia, aparece la elección de la tercera persona, la que hace encontrar casos como “y yo puede”, “los chilenos es”, “los niños inmigrante *puede* estudiar”, entre otros. Como indican el lingüista colaborador y Lefevre (1998), en creole los verbos no se conjugan, presentando siempre la misma forma, lo cual podría relacionarse con la dificultad que implica aprender el paradigma de cada verbo. Probablemente, la estrategia utilizada por el hablante corresponde a una neutralización enlazada con la influencia de la forma más asequible, la tercera persona.

Errores de concordancia en persona gramatical:

- 1.- “las mujeres *tenga*” (tengan)
- 2.- “los blancos sienpre *molesta*” (molestan)
- 3.- “los negros *siente*” (sienten)
- 4.- “*Me dio* mucho orgullo todas las cosas” (me dieron mucho orgullo)
- 5.- “(el verso) se *refieren*” (se refiere)
- 6.- “las colores negras *es* hermosa” (son)

- 7.- “(la autora) *quieren* que sepan” (quiere)
- 8.- “compañelos de colegio *trabaja*” (trabajan)
- 9.- “las desventajas *es* la forma” (las desventajas son...)
- 10.- “con fondos que lo *ayude*” (ayuden)
- 11.- “un inmigrante *pago*” (paga)
- 12.- “los niños inmigrante*puede* estudiar” (pueden)
- 13.- “los niños inmigrante... *tiene*” (tienen)
- 14.- “y yo *puede*” (puedo)
- 15.- “los chilenos *es* muy malo” (son)
- 16.- “los chilenos (...) pelo no *es* todos chilenos” (son)
- 17.- “los haitianos no *es* malas” (son)
- 18.- “yo no me *gousto* el firho” (no me gusta el frío)
- 19.- “y me *gusto* tomar” (me gusta tomar)
- 20.- “las desventajas *es* que” (son)

Incluimos aquí también, y se listan a continuación, los errores en que se utiliza la forma impersonal infinitivo en lugar de la forma personal y viceversa. Estas dos situaciones, que concentran una cantidad similar, evidencian dos hechos destacables. La forma personal elegida, cuando el contexto exige el infinitivo, corresponde a la tercera persona singular en cuatro casos, por ejemplo, “ella no quiere *niesga* los que ella es” y “Para *sabe* non inporta el color...”, hecho que sigue la tendencia descrita en el párrafo anterior acerca de la elección de la tercera persona. En uno de los casos restantes se hace coincidir la conjugación con el sujeto psicológico “si tengo que *regreso*” y en los otros dos concuerda el verbo con el complemento “para *ayudan* a muchas extranjera”.

En la línea opuesta, cuando el contexto hace esperable la forma personal, aparece el infinitivo en distintas condiciones, lo que hace pensar que se trata de la aplicación de la estrategia influencia de la forma fuerte, la forma menos marcada: “porque yo *vivir* con todas mi familia”. Cabe destacar, además, que este error parece ser favorecido en el contexto de cláusula: “Para que *ser* orgullosa Por su color”, “Tiene chilenos que *potar*

bien con los inmigrante”, entre otros ejemplos. El experto lingüista señala al respecto que esto también podría responder al hecho de que, en creole, los verbos no se conjugan y, tal vez, los hablantes vean en el infinitivo una forma invariante del verbo.

Errores que incluyen una forma personal cuando se esperaba un infinitivo y viceversa:

- 1.- “que no dejara... en *habla* su idioma”
- 2.- “Para *ayudan* a muchas extranjera” (x2)
- 3.- “Para *sabe* non inporta el color de piel”
- 4.- “ella no quiere *niesga* los que ella es”
- 5.- “Para que *ser* orgullosa Por su color”
- 6.- “por su color que *ser* negro”
- 7.- “personas *vivir* en un solo cuato”
- 8.- “porque yo *vivir* con todas mi familia”
- 9.- “si tengo que *regreso*”
- 10.- “los chilenos no *recibir* lo bien”
- 11.- “yo no puedo *come* el lechga”
- 12.- “Hay muchos chilenos que *resivira* los inmigrante bien” (x2)
- 13.- “Tiene chilenos que *potar* bien con los inmigrante”

6.3.1.3 Resumen del análisis de paradigmas y concordancia

Los problemas en los paradigmas solo se dan respecto al género y a los verbos, no existen dificultades en el paradigma de número. En cuanto a los verbos, los estudiantes muestran una tendencia a mantener la irregularidad de la conjugación verbal en instancias donde no corresponde, lo que deja en evidencia una estrategia psicolingüística de hipercorrección. Valga de ejemplo “desmustrando” (por demostrando) y “viene” (por vine), cuya diptongación en la sílaba tónica es una irregularidad frecuente, lo que podría favorecer su aparición.

Respecto a los problemas relacionados con el paradigma de género, se aprecia una tendencia al uso de la oposición más rentable de género, -a (femenino) y -o (masculino), tendencia que evidencia una generalización como estrategia psicolingüística, como se refleja en “el coloro” “inmigrantas” y “comandanto”. Los dos últimos implican transformar sustantivos comunes en cuanto al género en sustantivos de doble terminación.

En lo tocante a la concordancia, corresponde a un aspecto que merece atención dada la cantidad de casos registrados: casi un 20% del total de errores cometidos y un 33% de los errores gramaticales. Los problemas de la concordancia de género entre categorías nominales (sustantivos, adjetivos y determinantes) no presentan alguna tendencia clara: no se prefiere el masculino o femenino, no se generalizan las terminaciones más rentables (-a y -o) y tampoco hay una relación con la cercanía (adyacente) o lejanía (atributo predicativo) de los elementos discordados. Esto y la opinión del lingüista colaborador, refrendada por Lefevre (1998), permiten descartar la interferencia de la LM, que no presenta concordancia entre elementos, y queda en evidencia que esta es una zona en proceso de interiorización por parte de los aprendices.

La concordancia de número en el sintagma nominal, es decir, entre su núcleo y sus adyacentes o atributos predicativos evidencia algunas tendencias claras. Existe una preferencia por el singular en las discordancias y las dificultades se concentran en el adjetivo con función de atributo predicativo. Cruzado con estas dos situaciones, se encuentra la tendencia a evitar la redundancia de número, propia de las lenguas romances, surgiendo casos del tipo “las colores negras es *hermosa*”, “muchas *extranjera*” o “los chilenos son *mala*”. Se aprecia en los ejemplos que la presencia de la marca de plural en el primer elemento inhibiría la aparición tautológica de la información de número. Fernández (1990) respalda esta última aseveración señalando lo propio para los grupos de hablantes con distintas LM que estudió, sobre todo para el grupo cuya LM era el japonés, que comparte con el grupo objeto de la presente investigación el hecho de no poseer número gramatical en su lengua.

Respecto a la concordancia entre el sujeto y el verbo, destacan los casos en que el hablante confunde el sujeto gramatical con el sujeto psicológico, estableciendo una concordancia entre el verbo y el objeto, lo que conecta con lo expresado por Mitchell (1987), en cuyo modelo de análisis postula que la secuencia nombre-verbo-nombre se asocia con la estructura Sujeto-verbo-objeto; valga como ejemplo “*Me dio* mucho orgullo todas las cosas”. Por otra parte, se aprecia la misma tendencia al uso del singular de apartados anteriores, cruzada por la preferencia del uso de la tercera persona, dejando a la vista la estrategia psicolingüística de neutralización de oposiciones del español, favorecida por la ausencia de conjugación en la LM de los aprendices. Finalmente, existe una estrategia distinta que explica otro conjunto de errores recurrentes, la influencia de la forma fuerte: cuando se utiliza la forma infinitiva por la forma personal, favorecida, aunque no provocada, por la LM de los hablantes, en la que existe una forma verbal única; el infinitivo aparece como la forma menos marcada.

6.3.2 Valores y uso de las categorías

Se analizan en este apartado los valores y usos de las diferentes clases de palabras, a saber: determinantes, pronombres y preposiciones. Otras categorías (demostrativos, posesivos, indefinidos) no se consideran, por la escasa ocurrencia de errores en las mismas o porque se trataron en otros apartados. El total de errores de este tipo alcanza la cifra de 63, lo que representa un 28,6% del total de errores gramaticales.

6.3.2.1 Determinantes: Artículo

Los casos incluidos en esta rúbrica corresponden únicamente al artículo, dado que los errores vinculados a otros determinantes presentan una escasa ocurrencia.

Se revisan aquí los errores producidos por la ausencia del artículo requerido en determinado contexto y por el uso innecesario de este determinante. La cantidad de faltas registradas alcanzan un total de 13, lo que representa 20,6% de los errores del apartado valores y usos de las categorías y solo el 5,9% del total de errores gramaticales. Dado el uso abundante del artículo en la lengua española y teniendo en cuenta los pocos errores registrados, se puede afirmar que los estudiantes no presentan dificultades

importantes a este respecto. Es destacable que no se observan dificultades al momento de elegir entre el artículo determinado e indefinido.

Errores en el uso y omisión del artículo:

Uso:

- 1.- “yo no puedo come*el* lechuga” (~~e~~ lechuga)
- 2.- “yo no pueda comer *los* completos” (~~l~~os completos)
- 3.- “que cojen las cosas *del* otro” (de ~~e~~ otro)
- 4.- “los que hacen sufrir *al* otro” (a ~~e~~ otro)
- 5.- “para ese no es *un* vida” (no es ~~u~~n vida)

Los cuatro primeros errores corresponden al uso innecesario del artículo definido. Es destaca que estos problemas implican convertir un uso general en específico. En “los que hacen sufrir *al* otro”, por ejemplo, la utilización del artículo transforma a ‘otro’ en un pronombre cuyo referente debe conocerse, lo que a todas luces no es el caso. El único caso que incluye un artículo indefinido implica la introducción de un elemento en una estructura fija ‘no es vida’, a causa justamente del desconocimiento de dicha calidad de estructura fija de la expresión.

Omisión:

- 6.- “porque eso se ve en__ mundo” (el)
- 7.- “Entrega__ buen mensaje” (un)
- 8.- “Hay que los discrimine por__ color de mi pier” (el)
- 9.- “porque no tiene__ misma derecho” (los)
- 10.- “Hay mucha persona nitrimina__ person por su color” (a las)
- 11.- “Hay persona__ que no le gusta” (a las)
- 12.- “y adenas__ mezcla cirtulas siempre es buenas.” (la)
- 13.- “los beneficio (...) deben ser iguales__ que todo el mundo” (a los de)
- 14.- “Los beneficios son (...) el intercambio de cultura,__convivencia,...” (la)

Una característica que destaca inmediatamente, al igual que con el uso innecesario del artículo, corresponde a una dificultad asociada casi exclusivamente con la omisión del artículo definido. En español el artículo determinado aparece principalmente ante nombres a los que se han hecho referencias previas o cuando el contexto permite considerarlos como información dada.

Cuando se juntan una preposición y un artículo, en ocasiones se eliminan ambos, como en “los beneficio (...) deben ser iguales__que todo el mundo” (**a los** de/que) - construcción muy compleja)-, “Hay persona__que no le gusta” (**a las** que...) –error este último que podría estar influido por el *input* recibido por los estudiantes, ya que es posible hallarlo en la producción de hablantes nativos- y “Hay mucha persona nitrimina__person por su color”. En otra ocasión, como en “Hay que los discrimine por__color de mi pier”, se omite el artículo después de la preposición. El resto de los casos corresponde a la ausencia del artículo ante sustantivos en contextos donde la norma exige su presencia o tales sustantivos fueron ya mencionados: “porque eso se ve en__mundo”, “porque no tiene__misma derecho”, “y adenas__mezcla cirtulas siempre es buenas”, “Los beneficios son (...) el intercambio de cultura,__convivencia,...”. Se registra solo una omisión de artículo indeterminado, “Entrega__buen mensaje”, donde se espera la aparición de ‘un’ que introduce un nombre no señalado aún.

Los datos expuestos permiten deducir que los estudiantes se encuentran en un estadio de asimilación avanzada en esta parcela de la lengua, dado que los errores frente a los aciertos son escasos. Esta escasez podría estar relacionada con la monitorización que permite la producción escrita, aunque no se puede asegurar dado el descuido que se evidencia, en términos generales, en las muestras. No obstante, los errores evidencian problemas que, desde la perspectiva cualitativa, merecen especial atención, ya que afectan al contenido y a la gramática, sobre todo en los casos en que se utiliza el artículo innecesariamente. Atendiendo a lo indicado en Lefevre (1998), la omisión del artículo determinado podría deberse a que en creole no se utiliza con sustantivos genéricos y, al igual que en español, se usa cuando la información es conocida o el contexto lo aclara. La supresión en la muestra, sin embargo, ocurre principalmente con sustantivos que no

son genéricos, sumado al hecho de que también se utiliza el artículo en situaciones de uso genérico, lo que implicaría que no hay un recurso a la LM por parte de los aprendices.

Los problemas con otros determinantes (demostrativos, posesivos e indefinidos) son escasos, como ya se dijo, y corresponden a dificultades ya registradas en otros apartados, como la concordancia o problemas con la forma de la categoría de número en el léxico; por tal motivo, no se abordarán en una sección independiente.

6.3.2.2 Pronombres

En este apartado se registran 22 errores, lo que representa un 34,9% de los errores en la sección valores y usos de las categorías y 10% de los gramaticales. La división entre la función pronominal plena y las formas lexicalizadas de los pronombres ayudará a interpretar de mejor manera las dificultades analizadas.

6.3.2.2.1 Función pronominal plena (funciones sujeto y complemento)

Se registran aquí los errores vinculados a las formas pronominales que cumplen las funciones sintácticas de sujeto y de complemento verbal. Se advierten distintos tipos de errores, que serán listados a continuación.

Errores:

- 1.- “para que __quiera como es” (x2)
- 2.- “Si enque se puede confiar en *si* mismo”
- 3.- “en Chile *yo* no me guosto el firho” (x3)
- 4.- “la primera vez que *yo* llegué”
- 5.- “por mi no es mala porque *yo* vivir con todas mi familia y *yo* puede ir a escuela”
- 6.- “me llevo bien a los que conozco(...) pero en si no *te* molestan”
- 7.- “Si que *le* ayudan a saber”
- 8.- “Les Recurso Retorices son la herramientas que *me* entregan un mensaje”
- 9.- “ese tema que *le* trata con su discurso es muy importante”
- 10.- “Las tema que *la* trata en su discurso”

En primer lugar, se registra el uso del pronombre cuando es innecesario, por resultar redundante, y no responde a la intención de establecer contraste entre interlocutores ni a la desambiguación entre 1ª y 3ª personas cuyas desinencias verbales en ocasiones coinciden. Es el caso de “la primera vez que *yo* llegué” y de “por mi no es mala porque *yo* vivir con todas mi familia y *yo* puede ir a escuela”, donde la información contenida en el verbo es suficiente para indicar la persona y no existe contraposición con otros interlocutores (ejemplo: *yo* llegué y no *tú*). La escasa ocurrencia de este error no permite deducir alguna tendencia general. A esta hipercorrección se suma una posible interferencia de la LM, dado que, según Lefevre (1998) y el lingüista colaborador consultado, la morfología verbal en creole no presenta conjugación según la persona gramatical, por lo cual la forma verbal se mantiene inalterada y se torna necesario el uso del pronombre personal, lo que explicaría la presencia del “yo” en los ejemplos.

En segundo lugar, se destaca el uso del pronombre personal ‘yo’ con el verbo ‘gustar’, hecho que implica dos confusiones: 1) el aprendiente, como se destacó en el apartado sobre la concordancia (persona gramatical), atribuye roles sintácticos que no son correctos a los constituyentes (el primer elemento de la oración se considera sujeto, aunque sea un complemento: ‘*me* gusta’), y 2) el estudiante usa innecesariamente el pronombre con función sujeto. Este error podría estar asociado, también, a la dificultad intrínseca del verbo gustar, que incluso presentan hablantes cuya LM presenta un verbo que funciona de la misma manera, como los germanohablantes austriacos, quienes yerran en el orden de las oraciones: ‘el libro gusta a las chicas’ (Yener, 2017).

Otro error registrado corresponde a “Si que *le* ayudan a saber”, destacable por el uso del pronombre de objeto indirecto de tercera persona sin un referente claro. Es un error de tipo textual (que se tratarán más adelante) que se registra en esta sección solo por implicar directamente a un pronombre que se considera innecesario. En la misma línea se encuentra el uso de “Si enque se puede confiar en *si* mismo” en un contexto en el que no se capta cuál es el referente, y en el caso de de que se estuviera utilizando genéricamente, la norma hacía esperable ‘uno mismo’. En el ejemplo número ocho, el

estudiante intenta entregar una definición, pero se involucra utilizando innecesariamente la forma dativa ‘me’, que no tiene asidero en este contexto.

Los ejemplos restantes dan cuenta, por una parte, de un problema con el verbo querer, que se dio dos veces, utilizado en este caso como intransitivo, omitiendo la partícula refleja ‘se’, cuando se esperaba el uso reflexivo: “para que __quiera como es”; el error podría deberse a un descuido.

Por otra parte, se registran dos casos en que aparece un uso redundante del complemento directo del verbo ‘tratar’ (con el significado ‘referirse a’), en una ocasión usando la forma dativa y en otra la acusativa: “ese tema que *le* trata con su discurso es muy importante” y “Las tema que *la* trata en su discurso”. En el nexa ‘que’ ya está el complemento requerido por el verbo de la cláusula, resultando innecesaria y equivocada la repetición de dicho complemento. Siguiendo a Lefevre (1998), en creole existe el uso expletivo de los pronombres, lo que podría explicar la presencia de estas dos formas sobrantes. En este caso, y en la mayoría de los errores de esta subsección, la estrategia utilizada corresponde a la hipercorrección, ya que se utilizan elementos que aparecerían en situaciones más restringidas.

6.3.2.2.2 Formas pronominales lexicalizadas o gramaticalizadas

Los errores registrados aquí corresponden a aquellos en los que, por omisión o uso innecesario, el problema se vincula al pronombre que forma parte del lexema. Se revisan cualitativamente, a continuación, las dificultades a este respecto.

Errores:

- 1.- “los negros __siente orgulloso”
- 2.- “Sentir__ orgullosa de su color”
- 3.- “dia al dia adaptar__ con el”
- 4.- “*me* veo que los chilenos” (x2)
- 5.- “no *me* come completos”
- 6.- “tiene chilenos que __potar bien” (se portan)

7.- “ternemos que ir__ a nostropais”

Es necesario aclarar, en primer lugar, que la clasificación del tipo de función de la forma pronominal es compleja en ocasiones, cuando se hace un uso innecesario de esta. En la muestra, el error que más se repite corresponde a la omisión de la forma pronominal cuando esta tiene la función de modificador léxico, es decir, existe un significado distinto si el lexema presenta o no dicha forma, o cuando su presencia modifica la estructura sintáctica del verbo: transitivo/intransitivo. La mentada omisión podría estar motivada por una interferencia de la LM, dado que, de acuerdo a lo expresado en Lefevre (1998), el elemento pronominal podría confundirse con el “se” con función reflexiva, que en creole haitiano está representada por una forma nula. Son errores que afectan directamente al significado y a la estructura argumental de los verbos, lo que los hace merecedores de atención.

Se encuentra dos veces este problema con el verbo ‘sentirse’, que se opone a ‘sentir’: se omite el pronombre generando un problema de significado. En la misma línea, cuando en “tiene chilenos que __potar bien” se elide la forma pronominal en tercera persona plural ‘se’ que está lexicalizada con el signo verbal, hay una modificación léxica; el lexema ‘portar’, si bien existente, es escasamente utilizado en español y tiene un significado muy distinto, cercano a ‘llevar’. Por otra parte, se encuentra el caso de “dia al dia adaptar__ con el”, donde, omitiendo la forma pronominal, se incurre en un cambio de estructura gramatical, ya que sin el ‘se’, en el ejemplo, se torna obligatorio un complemento para ese verbo. Además, cuando en “ternemos que ir__ a nostropais” se omite ‘nos’, el significado se ve afectado ya que la presencia de dicho elemento habría otorgado el valor que se esperaba en el contexto: ‘abandonar un lugar’ (Chile, en este caso), que no se percibe si se elide la forma pronominal.

Por otro lado, también se encuentran casos en que se hace uso incorrecto de la forma pronominal. En “no *me* come completos”, la función que podría estar cumpliendo ‘me’ corresponde a la de un intensificador subjetivo. La confusión podría deberse a la complejidad inherente de este uso del pronombre. Además, se registra un error, repetido dos veces y por distintos estudiantes, que corresponde al verbo ‘ver’, al cual se le agrega

una forma pronominal: “*me* veo que...”, producto talvez de un cruce, una analogía con la expresión ‘me parece’ cuando se quiere introducir una opinión, lo que implica una confusión entre las funciones de los pronombres: el uso lexicalizado (comerse) y el uso de un complemento indirecto (algo **le** parece a alguien).

6.3.2.2.3 Forma ‘se’ pasiva o impersonal

Como quedó establecido en la sección en que se trataba el tema de la complejidad sintáctica, casi no existen construcciones pasivas en la producción, ni ser + participio, ni utilizando ‘se’ como indicador de pasividad; solo se encontraron cuatro casos. La falta de errores en este apartado no debe llevar a pensar que se dominan dichas construcciones, sino más bien que o se desconocen o se evitan.

Errores:

- 1.- “...porque eso se ve en mundo” 1º
- 2.- “opino de no... ser discriminado” 1º
- 3.- “la inmigracion bien dicho es algo que *se ace* todo el dia”
- 4.- “A homosexualidad por que ante *¿se es escondia* de la sociedad”

6.3.2.3 Verbos (tiempos verbales)

Los problemas con los tiempos verbales no son abundantes dado que el corpus se obtuvo de una prueba escolar en la que principalmente se elicitaban respuestas que exigían el tiempo presente y solo ocasionalmente aparecían otros tiempos. Esto no quiere decir que los estudiantes no tengan problemas con los verbos. Los errores vinculados con estos caben y se estudian en los apartados de paradigma, por una parte, y de concordancia con el sujeto y con otro verbo entre oraciones, por otra.

Las respuestas que exigen una opinión y el tema desarrollado en el presente estudio, en ocasiones, generan en el aprendiz el deseo de referirse a una experiencia personal, lo que implica el uso del pasado para relatar sus vivencias en Haití o para comparar el

momento en que llegó a Chile con el actual. Sin embargo, este recurso al pasado es solo incidental y no nos permite sacar conclusiones acerca del correcto uso de los tiempos, por ejemplo, respecto a la oposición indefinido-imperfecto, tan complicada siempre para los aprendientes de español como segunda lengua.

6.3.2.4 Preposiciones

En esta sección se incluyen los errores tanto en la elección de la preposición como la omisión o el uso innecesario de la misma, y se considera, además, si la dificultad correspondiente al valor general o al uso idiomático del nexo estudiado. Con “valores generales” se entenderá los correspondientes a los valores semánticos sistematizables (finalidad, origen, causa...) y a los de marca gramatical (encabezar un sintagma nominal [+humano] con función de complemento directo, por ejemplo); con “uso idiomático” se hace referencia a la regencia obligatoria, por ejemplo: ‘soñar con’. Los errores aquí recogidos corresponden al 12,7% del total de errores gramaticales y se distribuyen equitativamente entre la omisión y la elección, con una muy baja ocurrencia del uso sobrante.

Para calibrar adecuadamente las dificultades a este respecto, es necesario tener en cuenta la toda la producción, incluyendo la parte correcta e incorrecta (también aquellos contextos que exigían una preposición que fue omitida): los errores corresponden al 10,6% sobre el total de preposiciones utilizadas. Esta cifra da cuenta de que el uso de estos nexos es el adecuado en su mayoría. No obstante, cualitativamente corresponden a una parcela digna de consideración

Respecto a la distribución de los errores, las dificultades tanto sobre el valor general de las preposiciones y como sobre su uso idiomático se concentran en la preposición ‘a’ -que es también una de las más recurrentes-, un elemento que ameritaría, por lo tanto, un tratamiento especial en la enseñanza del español. La polisemia y la parasinonimia en contextos similares de algunas preposiciones contribuyen a la dificultad que presenta esta parcela de la lengua. Se listan y se examinan cualitativamente, a continuación, los errores registrados. Se marcará con una línea cuando exista omisión del elemento.

Errores:

- 1.- “__ que no dejara de” (frente a la pregunta “¿a qué se refiere...?”) [omisión]
- 2.- “que no dejara *en* habla su idioma”(de)[elección]
- 3.- “se refiere __ la belleza” (frente a la pregunta “¿a qué se refiere...?”) [omisión]
- 4.- “las mujeres tenga confianza *por* su color” (en) [elección]
- 5.- “Hay mucha persona nitrimina __person” (discrimina a) [omisión]
- 6.- “Para que ser orgullosa *por* su color” (de) [elección]
- 7.- “orgullosa por su color *en* negra” [sobrante]
- 8.- “ella se neste libre *para* que es negra” (por ser negra) [elección]
- 9.- “__Que se quieren” (frente a la pregunta “¿a qué se refiere...?”) [omisión]
- 10.- “puede ser por discriminacion *de* color” (por) [elección]
- 11.- “La libertad realmente __ quien eres” (de) [omisión]
- 12.- “Es importante superimtantede hablar” [sobrante]
- 13.- “Hay persona __ que no le gusta” (a las que; a quienes) [omisión]
- 14.- “Se refiere a la libertad de opinar *de* no ser subestimado” (se refiere a) [elección]
- 15.- “*de* una mujer feliz” (frente a la pregunta “¿a qué se refiere...?”) [elección]
- 16.- “__Que ella está feliz” (frente a la pregunta “¿a qué se refiere...?”) [omisión]
- 17.- “(se refiere) *para* que todo sea iguales” (a) [elección]
- 18.- “la forma *de* como hablan” [sobrante]
- 19.- “Pasa *por* mejor calidad de vida” (para tener) [elección]
- 20.- “pago menos dinero __ los inmigrante” (a) [omisión]
- 21.- “adaptar *con* el” (a) [elección]
- 22.- “mezcla __ cirtulas siempre es buenas” (de) [omisión]
- 23.- “que no quieren __ los haitianos” (a) [omisión]
- 24.- “viene *en* chile” (x3) (a) [elección]
- 25.- “tiene alguien *en* los chilenos” (entre) [elección]
- 26.- “me llevo bien *a* los que conozco” (con) [elección]

6.3.2.4.1 Valores generales

Preposición ‘A’

- 1.- “Hay mucha persona nirimina__person” (discrimina a) [omisión]
- 2.- “Hay persona__que no le gusta” (a las que; a quienes) [omisión]
- 3.- “pago menos dinero__los inmigrante” (a) [omisión]
- 4.- “que no quieren__los haitianos” (a) [omisión]
- 5.- “viene *en* chile” (x3) (a) [elección]

Se observa que existen dos dificultades respecto a esta preposición: cuando, por un lado, tiene valor de marca gramatical al introducir un complemento directo [+humano] y un complemento indirecto, lo que va en la misma línea descrita por Perea (2007) respecto a la dificultad asociada al CD, y por otro, cuando acompaña a los verbos de movimiento indicando destino. Se repite el hecho de que es la omisión del nexo lo que predomina, con excepción del último caso, ‘venir’, en que se cambia ‘a’ por ‘en’, que corresponde a un error muy común entre los extranjeros aprendientes de español y que podría estar motivado por interferencia de la LM. Respecto a este último caso, el lingüista colaborador cree que la lógica detrás de este error corresponde a la idea de ‘estar’ en el país, por lo cual se escogería la preposición ‘en’.

Cuando la dificultad se vincula a la preposición ‘a’ como marca sintáctica, introduciendo un sintagma nominal con función de complemento directo, como en “que no quieren__los haitianos” y “Hay mucha persona nirimina__person”, la estrategia utilizada corresponde a una generalización: el complemento directo no se encabeza por preposición salvo ante un sintagma nominal [+humano]. Cuando, por otra parte, se omite la preposición que introduce un complemento indirecto, podría ser a causa del desconocimiento de la regla; se debe destacar que producciones del tipo “Hay persona__que no le gusta” son posible también por parte de hablantes nativos. De acuerdo a lo señalado por el experto, podría existir interferencia dado que en creole no existe una preposición para introducir estos complementos, lo que se confirma al revisar

este contenido en Lefevre (1998). Con todo, estos errores podrían responder a una tendencia a la omisión que se observa respecto de las preposiciones.

Otras preposiciones:

- 1.- “puede ser por discriminacion*de* color” (por) [elección]
- 2.- “ella se neste libre *para* que es negra” (por ser negra) [elección]
- 3.- “Pasa *por* mejor calidad de vida” (para tener) [elección]
- 4.- “tiene alguien *en* los chilenos” (entre) [elección]

Se aprecia en los ejemplos que la dificultad se vincula principalmente con la elección de la preposición. En los tres primeros está involucrada la preposición ‘por’. Respecto a los dos casos iniciales, la preposición esperada en el contexto debe ser una que indique causalidad, siendo ‘por’ la más indicada (aunque, por supuesto, no la única expresión posible). En el tercer ejemplo, se da el caso contrario, el uso de ‘por’ en lugar de la preposición esperada, lo que sugeriría una dificultad en la interiorización de su utilización. En “tiene alguien *en* los chilenos”, la elección errónea de la preposición podría deberse a la cercanía semántica y formal con el elemento esperado ‘entre’.

6.3.2.4.2 Usos idiomáticos de las preposiciones

Preposición ‘a’:

- 1.- 1º “__ que no dejara de” (frente a la pregunta “¿**a** qué se refiere...?”) [omisión]
- 2.- 1º “se refiere __ la belleza” (frente a la pregunta “¿**a** qué se refiere...?”) [omisión]
- 3.- 1º “__ Que se quieren” (frente a la pregunta “¿**a** qué se refiere...?”) [omisión]
- 4.- 1º “*de* una mujer feliz” (frente a la pregunta “¿a qué se refiere...?”) [elección]
- 5.- 1º “__ Que ella esta feliz” (frente a la pregunta “¿a qué se refiere...?”) [omisión]
- 6.- 1º “(se refiere) *para* que todo sea iguales” (a) [elección]

7.- 1º “Se refiere a la libertad de opinar *de* no ser subestimado” (se refiere a) [elección]

8.- 2º “adaptar *con* el” (a) [elección]

Destaca inmediatamente el hecho de que se repiten los errores de omisión de la preposición que exige el verbo ‘referirse’ presente en el estímulo para el estudiante “¿A qué se refiere...?”, lo que podría obedecer a que el estudiante elabora su respuesta tomando el verbo de la pregunta que se le presenta, soslayando la rigurosidad sintáctica en beneficio del contenido. Así, el aprendiente podría estar interpretando el contenido del verbo ‘referirse’ estableciendo una analogía con ‘decir’, ‘expresar’ u otro en el mismo sentido, que no exigen preposición. El caso de elección errónea ‘de’ por ‘a’ en el ejemplo cuatro, con el mismo verbo ‘referirse’, puede corresponder a la misma motivación: asemejar el significado de los verbos como ‘hablar’ o ‘tratarse’, que exigen la preposición ‘de’. El ejemplo “adaptar con el”, por último, incluye un verbo poco usual, lo que podría explicar el poco manejo de la preposición que exige.

Preposición ‘de’:

1.- 1º “que no dejara *en* habla su idioma” (de)[elección]

2.- 1º “Para que ser orgullosa *por* su color” (de) [elección]

3.- 1º “La libertad realmente __ quien eres” (de) [omisión]

4.- 2º “mezcla __ cirtulas siempre es buenas” (de) [omisión]

Los errores aquí incluidos son diversos y afectan a distintos verbos. El caso de “Para que ser orgullosa por su color” implica el uso de ‘por’ en lugar del esperado en ese contexto ‘de’ y podría explicarse por razones semánticas, ya que el complemento entrega la causa del orgullo aludido, y la preposición que tiene ese contenido es ‘por’, pasando por alto la regencia del adjetivo ‘orgullosa’, que exige ‘de’.

Los dos ejemplos en que se omite el nexa, “La libertad realmente__quien eres” y “mezcla__cirtulas siempre es buenas”, podrían estar motivados justamente por la tendencia general respecto a las preposiciones, la elisión, y también se pueden adscribir

a la dificultad propia de su valor idiomático, más ligado a la norma que al sistema de la lengua, ya que la unión del verbo con la preposición es algo que se debe aprender y no depende de alguna regla o de su significado. Lo mismo puede aducirse para el caso de “que no dejara *en* habla su idioma”, cuando se cambia ‘en’ por ‘de’.

Otras preposiciones:

1.- 2º “me llevo bien a los que conozco” (con) [elección]

2.- 1º “las mujeres tenga confianza por su color” (en) [elección]

En el primer caso, la dificultad corresponde a la elección de la preposición, ‘a’ por ‘con’. la confusión en el uso de la preposición correspondiente podría estar motivada por un cruce de estructuras que comparten el verbo: ‘llevar’ y ‘llevarse bien’, con preposiciones distintas en cada caso, ya que la estructura argumental del primero puede incluir un complemento directo encabezado por ‘a’ (llevar algo **a** alguien), mientras que la locución del ejemplo exige la preposición ‘con’. En cuanto al último ejemplo registrado, la falsa elección se explica por la dificultad que implica la regencia de la estructura ‘tener confianza’, dado que la presencia de ‘en’ no se puede predecir por los valores generales de las preposiciones y debe aprenderse como un caso particular.

Preposiciones sobrantes:

1.- “Es importante super imtante *de* hablar...”

2.- “la forma *de* como hablan”

3.- “orgullosa por su color *en* negra”

En el primer caso registrado, se utiliza ‘de’ cuando el contexto no exigía ningún nexo. Corresponde a una confusión originada por un cruce entre estructuras en las que el adjetivo rige la preposición ‘de’: ‘algo es difícil de +infinitivo’ o ‘algo es complicado de +infinitivo’, y aquellas en las que el adjetivo es un atributo predicativo, como es el caso en cuestión. El verbo ‘hablar’, aquí, no es el término que debe ser encabezado por una preposición, ya que es el sujeto de la oración: ‘hablar (algo) es importante’. El segundo ejemplo registrado “la forma de como hablan” corresponde a un error sintáctico en que

se confunde el nexa que debe introducir la expresión ‘como hablan’, ya que esta es una cláusula y no un término que deba encabezarse por una preposición. El último caso “orgullosa por su color *en* negra” corresponde posiblemente a un descuido propio de la actuación lingüística.

6.3.2.5 Resumen de valores y uso de las categorías

Se entregan a continuación las tendencias y los puntos más destacables acerca de los errores en las categorías estudiadas: determinantes: artículo; pronombres y preposiciones.

Los errores vinculados a los determinantes se concentran en el artículo (los problemas con otros determinantes son escasos) y representan casi 6% del total de errores gramaticales. Las dificultades aquí registradas deben aquilatarse considerando el uso abundante del artículo en español, lo que permite aseverar que cuantitativamente no hay grandes problemas. Existen casos de omisión y uso innecesario del determinante, pero no de elección entre artículo definido e indefinido.

Las omisiones y el uso innecesario ocurren en distintos contextos: con y sin preposiciones, con un uso genérico o específico del sustantivo, pero sí se aprecia que se concentran en los artículos definidos. Considerando la cantidad de aciertos y errores, se puede afirmar que la interlengua de los estudiantes se encuentra en un estadio de asimilación avanzada en esta parcela de la lengua. Se descarta la influencia de la lengua materna en los errores, ya que las dificultades no coinciden con los usos del creole. Por ejemplo, en creole, se omite el artículo cuando hay un uso genérico del sustantivo, pero en la muestra, se omite cuando no hay un uso genérico y se utiliza cuando es genérico.

En cuanto a los errores vinculados a los pronombres, estos representan el 35% de la sección de valores y usos de las categorías y el 10% de la totalidad de errores gramaticales. Se distingue en el análisis cuando el elemento cumple una función pronominal plena y cuando está lexicalizado. En el primer caso, cuando el pronombre corresponde a un sujeto, destaca su uso innecesario, evidenciando una estrategia de hipercorrección, ya que aparece en situaciones en que la presencia no cumple ninguna

función: no es un uso enfático, ni corresponde a la distinción entre la tercera y primera personas que coinciden en ocasiones. Un caso especial podría ser el verbo gustar, que presenta un uso innecesario y equivocado del pronombre, explicado posiblemente por confusión entre sujeto gramatical y sujeto psicológico; por una dificultad propia de este verbo, que aparece incluso en hablantes cuya LM posee un verbo similar en su uso (Fernández, 1990), y/o por una interferencia de LM, dado que la ausencia de conjugación verbal hace obligatorio el uso del pronombre, según Lefevre (1998). Por su parte, se presentan dificultades con el uso innecesario de pronombres con función de complemento, cuyo problema corresponde a la falta de un referente claro (Si que *le* ayudan a saber) o a un 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, como en “tiene chilenos que __potar bien”, donde la ausencia del elemento pronominal implica un cambio de significado: ‘portar’ coincide con ‘llevar’. Existe, asimismo, una omisión que provoca un cambio en la estructura gramatical del verbo involucrado, transformando equivocadamente un verbo intransitivo en transitivo como ocurre con “dia al dia adaptar__ con el”. Por otro lado, hay un caso rescatable de uso innecesario de la forma pronominal: “*me* veo que los chilenos...”, donde se produce un cruce, una analogía con la expresión ‘me parece que...’, confundiendo el uso lexicalizado con la forma del pronombre indirecto. Debe tenerse en cuenta, también, la posible influencia de la LM en la omisión, ya que podría haber confusión con el equivalente al ‘se’ reflexivo en creole, que implica una forma nula (Lefevre, 1998).

En definitiva, la forma lexicalizada del pronombre es una zona que está en proceso de interiorización, zona que tradicionalmente ha sido complicada para los aprendices de español como segunda lengua.

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.

Al comparar estos datos con los obtenidos por Fernández (1990), hay coincidencia en que los problemas que se presentan aquí también se concentran en las preposiciones ‘a’, ‘de’ y ‘por’. Respecto a los valores generales, los estudiantes presentan dificultades principalmente cuando la preposición (‘a’) introduce un complemento directo, omitiéndola, lo que coincide con lo expresado por Perea (2007), quien señala que esta estructura es el segundo contexto más dificultoso. Este error podría generar ambigüedades en situaciones en que sea necesario distinguir, por una parte, entre complementos indirectos y directos, que es un error repetido y al que sería necesario dedicar esfuerzos para solucionarlo, y por otra, distinguir más fácilmente entre sujeto y complemento: la función sujeto nunca se introduce por una preposición. La omisión correspondería a una estrategia de influencia de la forma fuerte, ya que se pasa por alto una restricción de la lengua y se escoge o se conoce la expresión menos marcada, y la favorecería una interferencia del creole, lengua que no posee una preposición para encabezar un complemento directo con una preposición (Lefevre, 1998).

En cuanto a los errores idiomáticos, en primer lugar, se encuentra la omisión de la preposición ‘a’, concentrándose en un verbo específico ‘referirse’, que exige dicha preposición. Es posible postular una analogía como estrategia, ya que el hablante establecería un cruce entre verbos del tipo ‘decir’ o ‘expresar’, que no exigen un nexo. A veces, junto al mismo verbo, se escoge equivocadamente otra preposición, principalmente ‘de’, error que también se explica por un cruce con verbos del tipo ‘hablar’ o ‘tratarse’ que sí la exigen. Respecto a la preposición ‘de’, se encuentran omisiones y elecciones erróneas, propiciadas por una estrategia de generalización, “para que ser orgullosa *por* su color” (de), y por la dificultad propia de construcciones idiomáticas que no siguen reglas en su formación. Se encuentran también errores en los que se ve afectado el significado, afectando potencialmente la comunicación “me llevo bien *a* los que conozco”.

6.3.3 Estructura de la oración

En esta sección se registran los errores de orden, omisión y uso innecesario de elementos en la estructura de la oración, excluyendo las faltas relacionadas con categorías ya analizadas. El total de errores de este apartado alcanza los 24 casos, cifra que corresponde al 10,9% sobre el total de faltas gramaticales, y se focalizan en la omisión de algún elemento.

6.3.3.1 Orden de elementos

Respecto al orden de los elementos, el español conserva cierta libertad de construcción, lo que permite mover los segmentos de la posición canónica con fines expresivos o enfáticos. Los errores registrados aquí no responden a esa intención pragmática y corresponden a construcciones que resultaría extraño a cualquier hablante nativo, aunque la interpretación global las mismas no se ve afectado en gran medida. Se presentan a continuación los errores hallados.

- 1.- “Hay muchos chilenos que resivira *los inmigrante bien*” (...que reciben bien a los inmigrantes)
- 2.- “los migrantes quieren buscar siempre trabajo”
- 3.- “lo mas que me ase feliz esque” (lo que me hace más feliz)
- 4.- “*seque* siente feliz” (que se)

Los errores son de variada índole y no se aprecia una tendencia determinada generalizable. El primer ejemplo, “Hay muchos chilenos que resivira *los inmigrante bien*”, corresponde a la modificación en la posición del complemento verbal, el cual tiende a aparecer en español detrás del verbo. No existe alteración del significado. En “lo mas que me ase feliz es que” se afecta la colocación del enlace comparativo, mientras que en “*se* que siente feliz” se separa el pronombre del verbo.

6.3.3.2 Omisión de elementos

La elisión de elementos es un recurso posible de la lengua, sin embargo, se recogen aquí solo los casos idiosincrásicos de omisión, los que afectan principalmente a los núcleos sintagmáticos. A continuación, se listan los errores de este apartado.

- 1.- “Entrega __ que las mujeres tenga” (el mensaje) [omisión]
- 2.- “habla de __ pofundamente libre” (ser) [omisión]
- 3.- “desventajas de este fenómeno __ en los empresa pago” (es que) [omisión verbo]
- 4.- “cuado uno esta ener pais de otras personas tienes que cambiar de caracteres porque no son todas la personas que viven iguales y *tambiens* __ e aprovecha” [omisión sujeto]
- 5.- “Hay __ que resivir nos muy mal” (chilenos) (x4) [omisión] /el mismo estudiante/
- 6.- “hablar de los __ colores negros por que las __ colores negras” (x2) (personas de color; personas negras) [omisión de elementos]

Se encuentran errores que implican la elisión del núcleo del sintagma nominal y del verbo y responden a distintas motivaciones. En el primer caso de la lista, el estudiante responde la pregunta formulada utilizando el verbo que aparece en ella, ‘entregar (un mensaje)’, pero sin actualizar el complemento directo, lo que permite deducir que tal vez el aprendiente interpreta analógicamente el verbo ‘entregar’ como ‘expresar’ (o algún verbo similar), fenómeno analizado en la sección correspondiente al significado. En el caso de “Hay __ que resivir nos muy mal”, repetido cuatro veces por el mismo estudiante, se omite el núcleo del sintagma nominal ‘chilenos’. Finalmente, “hablar de los __ colores negros...” es otro ejemplo de elisión del núcleo del sintagma nominal, que, dado el contexto, podría ser ‘personas’. En este caso la dificultad podría deberse al *input* que recibe el estudiante, ya que el mismo contenido se refiere usando ‘personas de color’, ‘personas negras’ y ‘negros’.

Por otra parte, aparecen en la muestra elisiones del verbo ‘ser’ (2), una vez en infinitivo: “habla de __ pofundamentelibre”, y otra conjugado en tercera persona:

“desventajas de este fenómeno__enlos empresa pago...”, elidiendo también el nexos que introduce la cláusula subordinada (...*es que* en las empresas...). Queda claro que en estos casos no existe ninguna intención estilística de elidir intencionadamente el verbo utilizando una frase nominal. Se registra, por último, un ejemplo de elisión de sujeto, “cuado uno esta enerpais de otras personas tienes que cambiar de caracteres porque no son todas la personas que viven iguales y tambiens__e aprovecha”, elemento que se vuelve necesario en el contexto, dado que existe más de un referente posible para cumplir tal función.

La menor omisión en esta sección frente a la que existe en los otros apartados estudiados más arriba, sugiere que los estudiantes han tomado conciencia de la diferencia relativa de elementos más estructurales frente los que poseen mayor contenido léxico: los elementos estructurales como las preposiciones, determinantes, entre otros, son más susceptibles de ser suprimidos que los léxicos. Que solo se elida el verbo ‘ser’ reafirma la idea anterior, ya que este posee un contenido semántico más abierto.

6.3.3.3 Elementos sobrantes

Errores:

- 1.- “los demas porque *porque* todo son iguales”
- 2.- “Si que es algo *da* que la personas que tiene piel”
- 3.- “Puede ayude al *lo* descriminere” (puede que ayude a discriminar)
- 4.- “ener pais de otras personas tienes que cambiar de caracteres porque no *son* todas la personas que viven iguales” (no todas las personas viven igual)
- 5.- “me veo que es malo es el frio”
- 6.- “sí tengo que regreso *hay* uno es por el frio”
- 7.- “mal porque *mal porque* me discriminaban”
- 8.- “no son todas las personas *que* viven *iguales*” (igual) [cambio de función]

En este apartado se encuentra un total de ocho errores, muy variados en el tipo de dificultades. El primero de la lista da cuenta de lo que puede entenderse simplemente como un error de actuación, dado que es una repetición provocada presumiblemente por

un descuido, al igual que el penúltimo caso listado. El segundo ejemplo podría dar cuenta de una forma muy extendida del habla chilena, el dequeísmo, presente en el input al que están expuestos los estudiantes. En “Puede ayude al *lo* discriminere” el estudiante utiliza una forma pronominal acusativa que no tiene un referente. Por otra parte, hay dos casos que incluyen el verbo ‘ser’, el cuarto y quinto de la lista, lo que va en la misma línea de la elisión revisada: este verbo tiene un contenido semántico abierto, que favorece la omisión. Se registra un caso, el último, en que aparece un elemento sobrante ‘que’, el cual 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 / iguales): en “enerpais de otras personas tienes que cambiar de caracteres porque no son todas las personas que viven iguales”, el contexto permite entender que se esperaba un adverbio en esa posición, por lo tanto, no pluralizable, y no un adjetivo, como “iguales”, con un morfema de pluralidad; este ejemplo podría explicarse por una estrategia de reestructuración, al igual que en el sexto. A partir de los datos, se puede observar que hay errores de actuación (descuido) y errores resultado de una estrategia de evasión de una estructura todavía no interiorizada, que produce una mezcla de estructuras.

6.3.3.4 Resumen de la estructura de la oración

Los problemas recogidos aquí corresponden al 10,9% de los errores gramaticales e incluyen orden, omisión y uso sobrante de elementos, no revisados en apartados anteriores. Las dificultades de orden corresponden a la modificación de la disposición canónica de los elementos del español, pero no afectan el significado de los enunciados, ya que el español permite una cierta libertad de construcción.

La omisión de elementos no es tan repetida como en otros apartados, lo que permite inferir que los estudiantes son conscientes de la diferencia relativa de elementos léxicos y estructurales, estos últimos más susceptibles de ser elididos dado su significado más abierto, como postula Fernández (1990).

Los elementos sobrantes son mayoritarios en este apartado, lo cuales podrían corresponder a dificultades de actuación, un descuido, y a reestructuraciones que generan estructuras cruzadas, por ejemplo: “ener pais de otras personas tienes que cambiar de caracteres porque no son todas las personas que viven iguales”. Un elemento sobrante ‘que’, el cual 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 / iguales), el contexto permite entender que se esperaba un adverbio en esa posición, por lo tanto, no pluralizable, y no un adjetivo, como “iguales”.

6.3.4 Relación entre oraciones

En este apartado se consideran, por una parte, los errores de omisión, elección y uso innecesario de los nexos entre oraciones coordinadas y subordinadas, y por otra, errores de concordancia entre los verbos de las oraciones relacionadas. La totalidad de errores alcanza 44, lo que, sobre la cantidad total de errores gramaticales, representa un 20%. Las dificultades se concentran en las relaciones de subordinación, con 40 casos. Estos datos deben calibrarse, como se hizo en otros apartados, considerando la producción total, las construcciones correctas y erróneas. De un total de 133 oraciones coordinadas, se registran solo cuatro errores, lo que resulta marginal. Los 40 casos ya mencionados respecto a las oraciones subordinadas representan un 23% de la totalidad de estas, que suman 174. En la **Tabla 10**, se presenta la distribución de los errores en este apartado respecto al nexo y la concordancia verbal.

Tabla 10 Errores relación entre oraciones

	Sub. sustantiva	Sub. circunstancial	Sub. adjetiva	Coordinación
Nexo	8	1	7	4
Concordancia verbal	4	12	8	

6.3.4.1 Coordinación

Cuando las oraciones se relacionan coordinadamente, los estudiantes casi no presentan problemas. Se registran los escasos ejemplos a continuación:

1.- “ami me a hido bien *pero* tuve algunas poblemas con la tema del idioma pero me acogieron bien” (aunque) [polisíndeton]

2.- “no son todas la personas que viven iguales y tambiens e aprovecha porque es su pais y tu en verdad los tienes que respetar aunque abuse de uno y tarves porque uno no abra el mismo lenguaje y mucho más” [polisíndeton] (x3)

Existe también en el primer ejemplo una dificultad en la elección del nexos: dado el contexto, en el lugar del primer ‘pero’ se esperaría un nexo concesivo, ‘aunque’, por ejemplo. En el segundo caso, las dificultades que se presentan corresponden al polisíndeton, es decir, el uso repetitivo exagerado del nexo coordinante, en un caso copulativo y en otro adversativo. El uso de un nexo repetidamente es posible dentro del sistema español principalmente por razones estilísticas, sin embargo, no parece ser esta la intención de los estudiantes, y sería reflejo, más bien, de un conocimiento limitado de nexos, lo cual debe trabajarse en la escritura académica de la escuela.

6.3.4.2 Subordinación

Se consideran en este apartado los errores en las oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y circunstanciales, teniendo en cuenta, como se expresó más arriba, la omisión, el uso innecesario y la elección incorrecta del nexo entre las oraciones, además de la concordancia de tiempo y modo entre las mismas. Las dificultades se reparten entre los tres tipos de oraciones subordinadas, concentrándose en las adjetivas y circunstanciales.

6.3.4.2.1 Oraciones subordinadas sustantivas

Se incluyen aquí las oraciones que cumplen las funciones propias de un sintagma nominal: sujeto o término de complemento. Se exponen en primer lugar los problemas

con la concordancia de tiempo y modo con la oración principal. Son cuatro los casos y se analizan a continuación.

6.3.4.2.1.1 Concordancia tiempo y modo

Errores:

- 1.- "...no creo que *es* el pensar de las personas de Chile" (sea) [modo]
- 2.- "Para mí es una cosa buena que las personas *vienen*" (vengan) [modo]
- 3.- "me veo que los chilenos no *recibir* lo bien" (no los reciben bien) [infinitivo por forma personal]
- 4.- "[se refiere a] que no *dejara* de expresarse" (no deje) [tiempo]

Los primeros dos ejemplos dan cuenta de dificultades en el modo del verbo. Las estructuras 'no creo que' y 'es bueno que' exigen el uso del modo subjuntivo, hecho que resulta generalmente difícil para los estudiantes extranjeros, sobre todo en el primer caso, cuando la estructura en su forma positiva, 'creo que', no exige el modo subjuntivo sino el indicativo. En el tercer ejemplo registrado, el estudiante utiliza el verbo de la oración subordinada en su forma infinitiva, cuando el contexto hacía esperable el verbo conjugado en modo indicativo. En el último caso, el estudiante acierta en el modo del verbo, pero no en el tiempo, utiliza el tiempo imperfecto del subjuntivo en lugar del presente del mismo modo: 'dejara' por 'deje'.

Respecto a las estrategias utilizadas, cuando se usa el modo indicativo por el subjuntivo y el infinitivo por la forma personal, se podría interpretar como una influencia de la forma fuerte, y cuando se utiliza la forma imperfecta del subjuntivo en lugar del presente, correspondería a una hipercorrección dado que se extrapola el imperfecto, que teóricamente sería más conflictivo y menos utilizado que el presente en los dos modos.

6.3.4.2.1.2 Omisión y uso de enlace

En este apartado solo se registran casos de omisiones. En los ejemplos registrados, se concentran las elisiones en los verbos de opinión (yo opino, yo creo), aunque dichas

omisiones parecen vinculadas más a la dificultad propia de introducir una cláusula utilizando el nexos correspondiente que al significado específico de algún verbo. La repetida dificultad descrita transforma esta omisión del nexos en un aspecto que requiere una atención especial en el proceso de adquisición del español. Esta supresión podría deberse a la estrategia de interferencia, ya que en construcciones subordinadas de este tipo en creole no es necesario ningún tipo de nexos, como lo consigna el lingüista colaborador. Se marca con una línea el lugar de la omisión.

Errores:

- 1.- “Mi opinia sobre el mensaje es __no vas a cambiar” (que)
- 2.- “opinos __para que mucha persona “(que)
- 3.- “Para sabe __ non importa el color”(que)
- 4.- “*puede __ ayude*”: *gram.* (que)
- 5.- “Mi opinia sobre...es __no vas” (que)
- 6.- “Yo creo __los beneficio” (que)
- 7.- “desventajas de este fenomeno __en los empresa pago” (es que)
- 8.- “Yo creo __los beneficio del inmigrante” (que)

6.3.4.2.2 Oraciones subordinadas adjetivas

Se registran 15 errores, repartidos equitativamente entre los vinculados al nexos y a la concordancia de los verbos. Se presentan a continuación los errores encontrados, primero los problemas con el nexos que introduce la cláusula (omisión, uso o elección) y luego los vinculados a la concordancia verbal.

6.3.4.2.2.1 Concordancia verbal

Los errores de este apartado corresponden, en su mayoría, a dificultades relacionadas con el uso de infinitivo en lugar de la forma personal esperada. Se presenta, a continuación, la lista de casos encontrados.

Errores:

- 1.- “Tiene chilenos que *potar* bien...*jugar* con nosotros” [infinitivo por forma personal]
- 2.- “y eres personas *vivir* en un solo cuato” (que vive) [infinitivo por forma personal]
- 3.- “Hay muchos chilenos que *resivira* los inmigrante bien” (2) (que reciben) [infinitivo por forma personal]
- 4.- “Tiene chilenos que *potar* bien con los inmigrante” (se portan) [infinitivo por forma personal]
- 5.- “el ensayo es un texto inpresa que *evaluar, interpretar o analizar* una tarea” (evalúa, interpreta o analiza) [infinitivo por forma personal]
- 6.- “por su color que *ser* negro” (es) [infinitivo por forma personal]
- 7.- “(...) aprende cosa que talves nunca *sabia* y se socializo mas” (habría sabido) [modo]

Como quedó dicho más arriba, los errores corresponden en su mayoría al uso de la forma infinitiva en lugar de la personal que el contexto hace esperable. Así, se puede afirmar que esta parcela de la lengua merece una atención especial al momento del aprendizaje de ELE por parte de hablantes de creole haitiano. La estrategia utilizada aquí corresponde a la influencia de la forma fuerte, ya que el uso del infinitivo puede entenderse como una forma menos marcada que la forma personal. En cuanto al último ejemplo del listado, aparece un error de modo verbal, en el cual la forma “sabia” (‘sabía’) se utiliza en lugar de ‘habría sabido’, la forma del potencial compuesto.

6.3.4.2.2 Nexo: pronombre relativo

Errores:

- 1.- “el dinero __ un inmigrante pago” (que)
- 2.- “hay mucha persona __ nitrimina” (que)

3.- “En Chile los migrantes tienes derechos __ debenos respetar” (que)

4.- “para __ que no son rasista”¹ (los)

5.- “Hay persona __ __ que no le gusta el coloro negra” (a las)

6.- “ella no quiere niesga *los que* ella es” (lo que)

7.- “este discurso va dirigido al pueblo por *la que* se trata como agradecimiento”

En los tres primeros ejemplos listados, el error corresponde a la elisión del pronombre relativo ‘que’, tanto si en la cláusula cumple la función sujeto como objeto. Cabe destacar que no existen errores en que el nexos apareciera en contextos donde no fuera necesario, registrándose solo omisión. Según el experto, esta ausencia de nexos podría deberse a la influencia de la LM, ya que en construcciones similares en creole el pronombre relativo se omite. En los tres casos siguientes, se aprecia que los estudiantes equivocaron la elección del nexos: se cambia ‘que’ por ‘los que’, en “para __ que no son rasista”; ‘que’ por ‘a las que’, en “Hay persona __ __ que no le gusta el coloro negra”, y ‘los que’ por ‘lo que’ en “ella no quiere niesga *los que* ella es”. En el ejemplo seis, no solo se modifica el número del nexos elegido, sino que, además, se confunde un nexos masculino contable por uno neutro. El último ejemplo corresponde a un uso innecesario del nexos, lo que se suma a la presencia de una preposición introductoria que siempre complejiza la estructura en cuestión.

6.3.4.2.3 Oraciones subordinadas circunstanciales

Los errores en esta sección alcanzan un total de 12 casos. Resulta curioso que las dificultades en primer año se vinculen exclusivamente a las oraciones finales. A continuación, se listan los errores y se analizan considerando el tipo de oración subordinada, la elección y omisión del nexos (solo hay un caso de error ligado al nexos) y la concordancia entre los verbos de las oraciones involucradas.

6.3.4.2.3.1 Oraciones subordinadas circunstanciales finales

Se presentan, a continuación, los errores encontrados.

1.- “para que *ser* orgullosa Por su color” [infinitivo por forma personal]

2.- “Para *ayudan* a muchas extranjera” [forma personal por infinitivo, x2]

3.- “Para *sabe* non importa el color” [forma personal por infinitivo]

4.- “para hacer lo que *quiela* donde *quiere*” [modo]

En el primer ejemplo, se observa el uso del infinitivo en lugar de la forma personal esperada, error que, contrariamente a lo esperado, solo se da en ese ejemplo. En sentido contrario, los siguientes casos listados dan cuenta del uso de una forma personal por el infinitivo del verbo. Si consideramos la forma infinitiva como la más asequible, el uso de la forma personal implicaría una estrategia de hipercorrección. El último caso citado da cuenta de una falta de concordancia entre el modo exigido en estas dos oraciones que están subordinadas a una principal: se precisaba el modo subjuntivo, que conectaría con el modo del verbo de la otra oración coordinada (hacer lo que quiera donde quiera).

6.3.4.2.3.2 Oraciones subordinadas circunstanciales temporales

Errores:

1.- “cuando *lleva* en chile yo puedo comer lo” (cuando llegué a Chile yo no podía)

2.- “cuando lleva en chile yo *puedo* comer lo” (cuando llegué a Chile, yo podía)
[concordancia tiempo: presente por imperfecto]

3.- “Cuando yo estaba en haïti yo no *puedo* come el lechga”(… yo no podía…)

Estos tres ejemplos corresponden a subordinadas temporales e involucran dificultades asociadas a la estructura ‘cuando’ + acción pasada. El primer caso citado incluye dos errores diferentes. La oración subordinada “cuando lleva en chile…”, aparte de evidenciar un problema de elección léxica (‘llevar’ por ‘llegar’), aparece el uso del presente por el indefinido correspondiente; también en el verbo de la oración principal hay una dificultad con el verbo, utilizando el presente en lugar del imperfecto. En el último caso listado, el problema aparece en el verbo de la oración principal, pero se incluye aquí por su vínculo con la subordinada, la que marca en primer lugar el tiempo de la acción: se usa presente en lugar del pasado en la oración principal. Se evidencia

aquí un recurso a la estrategia de la influencia de la forma fuerte, el presente frente a tiempos verbales pretéritos.

6.3.4.2.3.3 Otras subordinadas

Causal:

1.- “bueno es tobien para todos los inmigrantes ya que *puedan* tene una mejor vida” (pueden) [modo]

2.- “por mi no es mala porque yo *vivir* con todas mi familia” (yo vivo) [infinitivo por forma personal]

Condicional:

3.- “si tengo que *regreso*” (tengo que regresar) [forma personal por infinitivo]

Concesivo:

4.- “ami me a hido bien *pero* tuve algunas poblemas con la tema del idioma pero me acogieron bien” (aunque) [uso enlace]

Se reúnen aquí dos oraciones subordinadas causales, una condicional y una concesiva. En cuanto a las dos primeras, el tiempo verbal esperado correspondería al uso del presente del modo indicativo, sin embargo, se utiliza el presente del subjuntivo en una y el infinitivo en otra, lo que implica dos estrategias contrarias: el uso de una forma más marcada y una menos marcada, respectivamente. En el tercer caso, la oración condicional también implica una hipercorrección al utilizar la forma personal, cuando se esperaba el infinitivo del verbo. Respecto a la oración concesiva (número cuatro), el error corresponde a la elección inadecuada del nexo, ya que la dificultad expresada en el contenido no obsta el desarrollo de la acción principal; debió utilizarse un nexo del tipo ‘aunque’ o ‘a pesar de que’.

6.3.4.2.4 Resumen errores de relación entre oraciones

Los errores aquí analizados representan el 20% de las dificultades del nivel gramatical y se concentran en las relaciones de subordinación. Si se consideran las

construcciones correctas y erróneas en la subordinación, las últimas representan un 23% del total y se concentran en las adjetivas y circunstanciales, presentando errores vinculados a los nexos y a la concordancia de los tiempos.

Los errores de las subordinadas sustantivas son escasos y reflejan la generalización de la forma fuerte, cuando se utiliza el modo indicativo en contextos que hacían necesario el subjuntivo: “no creo que *es* el pensar...”. Respecto a los nexos, se registra exclusivamente la omisión de los mismos al momento de introducir la cláusula, lo que podría explicarse por una interferencia de LM, dado que en construcciones subordinadas de este tipo en creole no es necesario ningún tipo de nexo, como lo consigna el lingüista colaborador.

En cuanto a los nexos que encabezan oraciones subordinadas adjetivas, se registra omisión del mismo, lo que refleja interferencia de LM de los aprendices, en la cual no se introducen las subordinadas adjetivas, y se registra también elección equivocada del nexo, lo que implica que no se ha interiorizado el sistema, pero implica también que se arriesga una forma en L2, recurriendo una estrategia de aprendizaje de consecución (Faerch y Kasper, 1983). La concordancia de los verbos se ve afectada principalmente por el uso del infinitivo en lugar de la forma personal esperada en el contexto: “y eres personas *vivir* en un solo cuato”. En este caso, como en otros, se cruzan dos estrategias, influencia de la forma menos marcada y la interferencia.

Finalmente, en lo concerniente a los errores en las subordinadas circunstanciales, estos se concentran en las subordinadas finales y temporales, afectando también a la oración principal también. En cuanto 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. Las subordinadas temporales implican una estrategia de influencia de la forma fuerte, la menos marcada, ya que se utiliza el tiempo presente cuando se esperaba el indefinido o imperfecto “cuando *lleva* en chile yo *puedo* comer lo”.

6.4 ERRORES TEXTUALES

En esta sección, que se ha denominado “errores textuales” porque las dificultades registradas exceden los límites de la oración, se analizan los errores relacionados con la referencia anafórica, deixis y los conectores. En ocasiones, la corrección en la formación de una oración dependerá de otras oraciones; la gramaticalidad es relativa (Van Dijk, 1980). Es por esto que, teniendo claridad en que un análisis textual o discursivo excede los límites de este trabajo, solo se estudiarán los aspectos mencionados.

6.4.1 Correferencia: Anáfora y deixis

En este apartado se abordará el aspecto textual correspondiente a elementos de superficie, la cohesión textual, específicamente, anáfora y deixis. Se incluyen aquí los pronombres, demostrativos y posesivos cuya referencia no existe o es ambigua, además de los casos de sujeto gramatical igualmente ambiguo o poco claro. Asimismo, se analizan aquí los problemas asociados a los elementos del discurso que hacen referencia a coordenadas de la situación de enunciación, deícticos.

El total de errores detectados en la pauta de identificación y cuantificación de errores es 25, correspondientes a 29,4% del total de errores textuales, y se concentran, por una parte, en el uso de pronombres cuyo referente es desconocido o ambiguo y, por otra, en un sujeto desconocido. Los errores se distribuyen como se muestra en la *Tabla 11*.

Tabla 11 Errores correferencia

Anáfora	Deixis
Referente desconocido o ambiguo: 15	Cambio de persona: 4
	Segunda persona singular con valor impersonal: 5

6.4.1.1 Anáfora: Referente desconocido ambiguo

Errores:

1.- Si para que quiera como es para que sepa que *su* color es bonito [sujeto y posesivo sin referente]

2.- porque quieren que sepan que se sienten orgullosa de lo que son [sujeto sin referente]

3.- a que *ellas* se niegan a dejar de ser como *ellas* son [no hay referente claro]

4.- y eres personas vivir en un solo cuato para *ese* no es un vida [no hay referente claro]

5.-que deverian tener una mejor calidad de vidaNo por el gobierno, sino para moverse de lugar Pero con fondos que *lo* ayude [no hay referente claro]

6.- [la inmigración] para chile es algo muy complicado porque ay perdida tambien ay beneficios economicos. yo creo que *eso* ocurre por causa economicas y sociales, tambien por voluntaria propias [no hay referente claro]

En el primer caso, al estudiante se le pedía opinar acerca del posible impacto que pudiera tener el poema que se presentaba y que trataba de temas raciales. El estudiante utiliza la conjugación de los verbos en tercera persona singular, sin tener un referente claro para esa persona gramatical. En el mismo caso, se utiliza la forma posesiva ‘su’, la cual tampoco tiene un referente definido. Quizás el estudiante tomó como referente a la autora del poema, lo que no se puede comprobar y no tiene mucho sentido considerando el contenido de la pregunta que apuntaba al impacto de un poema en la sociedad.

El segundo ejemplo se rescata por la frecuencia del uso de la tercera persona plural en la conjugación del verbo en respuestas cuyo referente se desconoce. La pregunta que se formulaba se enfocaba en las posibles razones de la autora para escribir el poema en cuestión. Ese ‘ellos’ es totalmente desconocido y podría asumirse que se refiere a las personas afrodescendientes, lo que deja tarea al lector para asignar la referencia correcta.

El tercer caso implica la repetición del pronombre sujeto “ellas”, cuyo o cuyos referentes son ambiguos. Uno de los factores que permiten interpretar como coherente la relación entre oraciones es que se mantengan los referentes, lo que en el ejemplo no está claro y queda, nuevamente, la tarea para el lector de llenar esos vacíos de información.

En el cuarto ejemplo, se observa una ambigüedad ya que el pronombre utilizado ‘ese’ requiere un referente masculino que no se capta en el texto. El contexto permite establecer dos posibles referentes: por un lado, el referente podría haber sido dicho anteriormente, lo cual obligaría a utilizar otro pronombre, ‘eso’; y por otro, la referencia podría ser catafórica, ‘mis palabras’, lo cual obligaría a utilizar ‘esas’. Como se aprecia, la referencia es ambigua.

El quinto caso incluye un pronombre que debería tener un referente masculino o neutro; sin embargo, como en muchas respuestas de los estudiantes, actualizar el referente es un vacío que el lector debe llenar, lo que resulta imposible en esta situación.

El último caso de la lista, el sexto, se incluyó porque evidencia otro tipo de problema, cuando el referente puede ser más de uno del contexto. El pronombre neutro ‘eso’ en este contexto podría estar haciendo referencia al fenómeno de la migración, al cual se refiere la pregunta, o al hecho de que existan beneficios y desventajas con la inmigración. No se puede determinar con claridad cuál es el referente que se quiso aludir.

En todos los textos registrados la dificultad que provocan estos errores corresponde a la posibilidad de asignar una trabazón a los textos, obligando al lector a completar la información faltante, hecho dificultoso a veces. Es un aspecto que merece atención, ya que en la elaboración de textos que exigieran mayor rigor y precisión la referencia clara es necesaria, y estos problemas podrían generar dificultades más graves.

6.4.1.2 Deíxis

Los errores vinculados a los deícticos que hacen referencia a los participantes de la situación comunicativa se dividen en dos secciones: cambio de persona y el uso de la segunda persona gramatical como impersonal.

6.4.1.2.1 Cambio de persona

Incluimos en este apartado de errores de deixis el cambio de persona en el discurso. La deixis nos entrega coordenadas de quién habla, quién es el interlocutor y de qué o quién se habla en la situación de enunciación. Como se verá en el apartado siguiente, hay una tendencia a la utilización de la segunda persona con función impersonal, lo cual produce un cambio constante de persona.

Errores:

1.- Mi opinia sobre el mensaje es no *vas* a cambiar *nuestro* color por nadie

2.- si *tengo* que regreso hay uno es por el frio no megus el frio cuando *te lebantas* en la mañana con este frio

3.- Las desventajas es que a *los imigrantes* no le den trabajo o le hagan bullyng solo por *eres* imigrantes

En el primer ejemplo, el contexto nos permite deducir que “vas” y “nuestro”, que corresponden a distintas personas, no implican un cambio de participante del proceso comunicativo; es decir, ‘tú’ y ‘nosotros’ no corresponden a distintos referentes. El segundo caso manifiesta un cambio de persona: ‘yo’-‘tú’, con las que se apunta al mismo referente. En el último caso, el cambio es de la tercera persona plural a la segunda singular. Es posible que estos errores estén motivados por influencia del registro oral informal, en el que el uso del ‘tú’ impersonal es muy común y existen muchos casos de inconsistencia que se deben evitar en la escritura en general -que tiene sus propias reglas- y en la escritura académica en particular, que exige mayor rigor.

6.4.1.2.2 Uso de segunda persona singular como impersonal

Este fenómeno corresponde a un problema respecto al registro escrito, y no implica un error en el sistema de la lengua. Parece ser que, cuando los estudiantes utilizan esa forma de impersonalidad, no existe una elección en estricto rigor; más bien cabría suponer que la oralidad coloquial es el registro que conocen, y no pueden desplazarse

desde la informalidad a la formalidad que implica un instrumento de evaluación escolar como el que enfrentaban. A continuación, dos ejemplos que grafican el fenómeno.

Errores:

1.- Mi opinia sobre el mensaje es no *vas* a cambiar nuestro color por nadie

2.- Para mi la inmigración en Chile es un vida difcil porque no tiene misma derecho con los chilenos (...), y *eres* personas vivir en un solo cuato para ese no es un vida

6.4.2 Conectores

En esta sección se incluyen errores en los enlaces y circunstantes, cuya función es indicar la secuenciación del discurso: orden, espacio, tiempo y modalidad de las acciones. El total de errores de esta sección es 36, equivalentes a 42% de las faltas textuales, los que corresponden a omisión y elección del conector. Cabe destacar que en algunos casos habría bastado con un buen uso de la puntuación para establecer la correcta relación entre las partes del texto, el cual, en su mayoría, es de tipo telegráfico, es decir, los enunciados y oraciones del texto aparecen yuxtapuestos, sin nexos alguno. Se presenta a continuación una muestra de los errores y luego un análisis de los mismos.

6.4.2.1 Omisión

Errores:

1.- “Las desventajas son, dejar atrás sus seres queridos,__ cuando un inmigrante se asocia a la delincuencia dicen todos ellos son delincuentes, algunos traen mala influencia...”

2.- “...porque su color es muy bonito __yo soy orgullosa de ser negra.”

3.- “Entrega buen mensaje a todas las personas de color negra __los ase tenelmas confianza”

4.- “a que ellas se niegan a dejar de ser como ellas son

__libertad de exprecion”

5.- “aquí no hay vida para nosotros __ hay chilenos que no quieren los haitianos en su país __ la mayoría nos trata mal” (x2)

Los cinco ejemplos constituyen una muestra de problemas con la omisión del nexos. Cabe mencionar, nuevamente, que en algunos casos una correcta puntuación habría bastado para que el mensaje hubiera presentado mejor conexión entre sus partes. En el primer caso, que corresponde a un texto bastante telegráfico en su elaboración, y que es una característica que se repite en la mayoría de los informantes, los temas tratados en los dos primeros enunciados corresponden a ideas distintas, por lo que un conector del tipo ‘además’ permitiría captar de mejor manera la relación entre ellas: “Las desventajas son, dejar atrás sus seres queridos, [además,] cuando un inmigrante se asocia a la delincuencia dicen todos ellos son delincuentes, algunos traen mala influencia...”.

El segundo caso es un ejemplo de que se podría solucionar una dificultad con una adecuada puntuación. Se le pide al estudiante que entregue su opinión sobre el mensaje de un poema, y este, después de elaborar una idea, agrega lo que podría ser un inciso, un comentario, pero no lo separa del resto de ninguna manera; una coma habría sido una opción válida, o talvez un conector que introdujera su comentario. Este es un error frecuente. Lo mismo puede decirse del ejemplo tercero.

En el siguiente caso, el cuarto, la asignación de la correcta relación entre las proposiciones del texto resulta un poco más complicada. Frente a la pregunta sobre cuál sería el significado de un verso específico de un poema, el estudiante expresa dos ideas aisladas superficialmente, obligando al lector a darles coherencia, lo cual se consigue con esfuerzo y a riesgo de no interpretarlo adecuadamente. Un conector del tipo ‘por ende’ o ‘por lo tanto’ seguido de alguna aclaración entregaría pistas para una correcta interpretación.

En el quinto ejemplo, una vez más, corresponde a un texto muy telegráfico en el que las ideas se suceden yuxtaponiéndose. Entre “aquí no hay vida para nosotros” y “hay chilenos que no quieren los haitianos en su país” una puntuación adecuada o un nexos del tipo ‘ya que’ ayudarían a una buena interpretación de la relación de las ideas. Lo mismo

ocurre con la última proposición del ejemplo, “__ la mayoría nos trata mal”, en la que ‘y’ habría sido suficiente.

6.4.2.2 Conectores innecesarios y coloquiales propios de la oralidad

Este grupo de errores corresponde a aquellos en los que, si bien se utilizan conectores, aparecen estos como propios de la oralidad coloquial y hasta innecesarios, principalmente continuativos como ‘y’ y ‘pero’. Debe aclararse que estos dos conectores no son exclusivos del habla coloquial, más bien la repetición en su uso es lo que permite incluirlos en este apartado de errores. Los ejemplos uno, dos y seis grafican muy bien lo expuesto, y difícilmente podría interpretarse como el recurso retórico de polisíndeton. Asimismo, aparecen otros conectores propios de la oralidad que resultan dignos de destacar: en el ejemplo tres aparece el conector de reformulación ‘o sea’ que no es adecuado al contexto y se ha vuelto una muletilla en la oralidad. Algo similar se puede decir del número cinco de la lista, en el cual se introduce la respuesta con “bueno...”, un caso casi paradigmático de oralidad en la escritura.

Errores:

1.- “A mi no me gusta el educacion física *pero* ahora me gusta mucho en Haïti me gusta el frio, en chile no me gusta para nada. en Haïti me gusta jugar mucho *pero* ahora en chile no me gusta jugar.”

2.- “Hay muchos beneficios para los inmigrante osea economico o social *pero* aveces hay desventajas en la forma de vida de los imigrantes *pero* esto ocurre cuanto no ay mucho control en la migración”

3.- “puede ser por el razismo de las personas que lo pueden ofender por su color de piel y por eso entrega ese mensaje”

4.- “Hay muchos beneficios para los inmigrante *osea* economico o social”

5.- “*bueno* es tobien para todos los inmigrantes”

6.- “no son todas la personas que viven iguales y tambiens e aprovecha porque es su pais y tu en verdad los tienes que respetar aunque abuse de uno y tarves porque uno no abra el mismo lenguaje y mucho más”

6.4.2.3 Elección

Errores:

1.- “Hay muchos beneficios para los inmigrante *osea* economico o social”

2.- “ami me a hidobien *pero* tuve algunas poblemas con la tema del idioma pero me acogieron bien” (aunque, a pesar de que)

3.- “le hagan bullyng solo *por* eres imigrantes” (porque)

4.- “para mi no ay ningun problema (ya estoy aconstumbrado porque la primera vez que yo llegué no pudria entender nada, *pero* lo mas que me ase feliz esque nunca me discriminaron”

Estos ejemplos corresponden a una elección errónea del conector. En el primer caso, el uso de ‘o sea’ para introducir dos adjetivos que determinan el tipo de beneficios aludidos en la respuesta no es adecuado, además de lo expuesto anteriormente respecto a su pertenencia al registro oral. En el siguiente aparece una dificultad para distinguir entre un nexo adversativo y uno concesivo. En la respuesta del estudiante era esperable un nexo concesivo dado que la dificultad expuesta: haber tenido problemas con el idioma, no obstaba que la experiencia relatada pudiera calificarse de positiva. Debió, en definitiva, utilizar un nexo del tipo ‘aunque’ en lugar de ‘pero’. En el ejemplo tres, el contenido del nexo es correcto (causa), sin embargo, se utiliza una preposición en lugar de una conjunción para encabezar la cláusula. En último ejemplo listado se utiliza una vez más el nexo adversativo ‘pero’ conectando oraciones que se relacionan de otra manera. Podría tratarse también del uso de continuativos propios de la oralidad, situación en la que pierden su valor original.

6.4.3 Resumen del análisis de los errores textuales

Respecto a la correferencia anafórica, se evidencia que las dificultades se concentran en los pronombres y que se afecta la cohesión entre oraciones, dado que existe una referencia ambigua: no hay un referente posible o puede ser más de uno. Esta situación complica la tarea del lector, quien debe intentar establecer la correferencia, lo que resulta dificultoso en ocasiones, entorpeciendo la asignación de coherencia a los textos. Por otra parte, en la elaboración de textos que exigen mayor precisión, como ocurre en la escuela, podrían generarse problemas más graves.

Al considerar la deixis, en lo que respecta a los interlocutores o al referente del mensaje, se registraron problemas asociados con el cambio injustificado de persona. Se alternan, por ejemplo, en un mismo enunciado, las referencias a un ‘tú’ y un ‘nosotros’ que no corresponden a un cambio de participante en la situación comunicativa, ya que la segunda persona no corresponde al interlocutor: “Mi opinión sobre el mensaje es no *vas* a cambiar *nuestro* color por nadie”. En el mismo ejemplo, se observa otra tendencia en la muestra: el constante uso de la segunda persona singular con un contenido de impersonalidad o generalidad. En definitiva, se aprecia que los problemas registrados en deixis se vinculan con el registro escrito, ya que este exige mayor precisión y entregar toda información relevante, información que, en la oralidad coloquial (registro que resulta más cercano a los estudiantes), está dada por elementos de la situación comunicativa y recursos no verbales.

Finalmente, los errores vinculados de los conectores corresponden al 42% de las dificultades que se han denominado textuales, y se concentran en la omisión y la elección errónea del nexos. Como se destacó más arriba, las respuestas de los estudiantes en su mayoría son breves y de tipo telegráfico –con muchas oraciones yuxtapuestas- y se evidencia una falta de elementos conectivos que permitan establecer cohesión entre las oraciones. Debe destacarse que la relación entre ellas, en muchos casos, podría establecerse por una correcta puntuación, lo que tampoco se aprecia en la muestra. Valga un ejemplo: “aquí no hay vida para nosotros_ hay chilenos que no quieren los haitianos

en su país __ la mayoría nos trata mal”, donde un nexo del tipo causal (ya que) y un nexo aditivo (y) permitiría establecer más fácilmente la relación entre las oraciones.

Se detectaron conectores que se clasificaron como propios de la oralidad e incluso innecesarios, no pertenecientes a la escritura académica, que es el registro esperado en la escuela. Destacan los continuativos ‘y’ y ‘pero’ usados repetidas veces en la misma oración, lo que difícilmente podría interpretarse como un uso deliberado de polisíndeton. Cabe aclarar que estos nexos no son exclusivos de la oralidad, pero su repetición los vuelve propios de tal registro. Un ejemplo muy gráfico es el número seis, en el cual se introduce la respuesta con “bueno...”, un caso paradigmático de oralidad en la escritura.

Finalmente, se registran errores en la elección de los conectores. No son numerosos, pero requieren atención, ya que afectan a nexos cuyos significados son cercanos: ‘pero’ y ‘aunque’. También en este apartado aparecen dificultades atribuibles a la cercanía con el registro oral, cuando se usa ‘pero’ uniendo oraciones cuya relación no era adversativa, lo que podría deberse a un uso continuativo de dicho nexo, como se hace en la oralidad.

PARTE III

7 RECUENTO DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se intenta sintetizar los resultados de cada sección ya revisada, para lo cual se presenta, en primer lugar, un recuento del estudio del léxico utilizado y de la complejidad sintáctica de la muestra. A continuación, se entregan los resultados del análisis de errores en cada ítem lingüístico, expresando, para cada uno de estos ítems, el resumen de errores, las estrategias utilizadas y la discusión de los resultados.

7.1 Recuento del estudio del léxico utilizado y de la complejidad sintáctica

Como punto de referencia para calibrar el léxico utilizado, la complejidad sintáctica y los errores, se debe tener en cuenta la longitud total de la producción. El total de lexías alcanza un total de 2316, lo que corresponde a 64,3 lexías en promedio por estudiante y a 12,3 por pregunta. La extensión de la producción *per se* no permite inferir un mayor o menor desarrollo de la interlengua; sin embargo, sí se puede considerar que la brevedad de las respuestas en muchas ocasiones no permite el correcto desarrollo del tema ni de la función requeridos en la pregunta. Debe tenerse en cuenta, también, que la longitud de la producción está determinada tanto por el acercamiento sociolingüístico de los estudiantes al español y a lo chileno en este caso, como por las valoraciones y funciones que cumple la expresión escrita en la cultura de origen de los aprendices. Siguiendo las consideraciones del lingüista colaborador, el creole haitiano es principalmente oral y, si bien es idioma oficial junto al francés, se encuentra en una posición subordinada respecto a este, lo que se evidencia claramente en que en las escuelas las clases y en los textos de estudio se utiliza el francés. Agrega que solo en los últimos años existe una revalorización social del creole, lo que ha favorecido la expresión escrita del mismo.

Un aspecto importante de la interlengua corresponde al léxico utilizado y a su variedad. Dejando de lado los elementos morfemáticos, los lexemas corresponden a casi la mitad de la producción total (1076), lo que debe sopesarse considerando la variedad léxica. Son 340 los lexemas diferentes, es decir, 31,5% de todas las unidades léxicas. Por

estudiante, la riqueza de vocabulario alcanza 51%. Estas cifras se conectan con el estudio de la complejidad sintáctica, es decir, la cantidad y el tipo de oraciones por enunciado. Se registran casi dos oraciones por enunciado, las que se concentran en las oraciones subordinadas. En apariencia, esto sería contradictorio con la estructuración telegráfica que presentan los textos; sin embargo, esta estructuración es exclusivamente acerca de la relación entre enunciados, no entre oraciones al interior de los enunciados. Contra intuitivamente, las oraciones subordinadas corresponden a casi el doble de las principales de las que dependen, lo cual se explicaría por el predominio de respuestas sin contextualización, en las que se omite la oración principal, revelando el uso de un registro propio de la oralidad.

Cabe destacar que la existencia de enunciados compuestos y el alto porcentaje de oraciones subordinadas no implica su correcto uso desde el punto de vista formal y sintáctico, sumado al hecho de que prácticamente no existen construcciones pasivas, que son muy útiles para marcar matices como enfatizar quién o qué se ve afectado o beneficiado por alguna acción. Al respecto, en definitiva, debe tenerse en cuenta que, por una parte, el estadio de desarrollo de los aprendices estudiados, la adolescencia, es cuando se dan los momentos cruciales para el desarrollo tardío del lenguaje (Nippold, 1998, 2004; Tolchinsky, 2004) y por otra, que variables como la edad y la situación socioeconómica (presentada en la contextualización de la presente investigación) están vinculadas directamente con la conectividad entre cláusulas (Aravena, 2016).

7.2 Análisis de errores

Con el propósito de entregar una visión de conjunto más acotada del análisis de los errores, a continuación, se resumen y se discuten los mismos, destacando los aspectos más relevantes y manteniendo las subdivisiones para cada nivel estudiado.

7.2.1 Léxico: Resumen y discusión sobre los errores léxicos formales y semánticos

El nivel léxico siempre ha sido una parcela difícil de analizar dado que corresponde a un inventario abierto de lexemas y que estos participan en una compleja red de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas, por lo cual el presente análisis se presenta

como un aporte al conocimiento de este aspecto poco estudiado en el ámbito del aprendizaje de español como segunda lengua. Los errores léxicos representan 23,7% del total de errores, cifra importante que conmina a prestarles atención; esto sumado al hecho de que en ocasiones podrían implicar problemas comunicativos en los textos dado que se afecta el plano del contenido de la lengua, además del efecto de extrañeza que pueden generar. 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. Mayormente, las primeras son creaciones inéditas que de español solo presentan la estructura silábica, lo que en ocasiones exige un esfuerzo adicional para determinar cuál sería la palabra apropiada para el contexto. La confusión de significantes próximos es atribuible principalmente a la dificultad fonética asociada a la distinción /l/ y /ɾ/, que en creole corresponden a unidades no funcionales. En “cirtulas” (culturas), por ejemplo, se observa una metátesis entre los elementos vibrante y lateral y una creación inédita en el léxico español. Es la analogía entre significantes la estrategia psicolingüística que explicaría los errores.

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, tendencia que se contradice en algunos casos en que no se sigue la regla, “**el** lechuga”, por ejemplo. En cuanto al número, la tendencia que predomina es la de utilizar la forma singular cuando el contexto hacía esperable la forma plural, lo que tiene repercusiones en las oposiciones abstracto/concreto y general/individual, como ocurre en “un futuro mejor para *su* hija”, donde se espera el plural para expresar el significado genérico, no específico como indica este singular femenino. Se repite un caso particular, el uso singular de ‘persona’ cuando el contexto requiere plural, especialmente cuando acompaña al verbo ‘haber’: “hay *persona*” en lugar de ‘personas’. La estrategia psicolingüística que explicaría estas

faltas corresponde a la neutralización de una distinción de la L2. No se puede descartar la influencia de la elisión de /s/ codal en la pronunciación del español santiaguino, teniendo en cuenta que el *input* de estos estudiantes es principalmente oral y coloquial (Ortiz y Mena, 2015) Cabe destacar que, de acuerdo a lo observado por el lingüista colaborador y a la revisión de Lefevre (1998), la LM de los estudiantes no cuenta con las categorías de género y número gramatical, lo que permite descartarla como causa de los errores recogidos. 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, que representan el 60% de los errores léxico, se concentran en las secciones ‘registro no apropiado’ y ‘lexemas no intercambiables en el contexto’, esto es, dificultades asociadas al intercambio entre lexemas que presentan rasgos semánticos comunes, neutralizando el o los semas que los distinguen, y dificultades respecto a las restricciones que impone la situación comunicativa. 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 no se puede hablar en estricto rigor de elección cuando tal vez solo se conozca una opción, lo que explica la gran cantidad de coloquialismos presentes en la producción y se vincula con la escasa variedad léxica de los escritos (presentada más arriba en la sección descripción lingüística de la producción). 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, no por razones cuantitativas, sino más bien cualitativas, corresponde a las perífrasis, es decir, la descomposición analítica de un concepto para el cual existe una expresión sintética. No debe pensarse que la elaboración de perífrasis es un error *per se*, ya que es 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, ya que las perífrasis sustituirían a los lexemas dudosos o desconocidos para los estudiantes.

Los datos expuestos deben considerados dentro de la competencia léxico-semántica, que involucra aspectos semánticos y gramaticales y es parte integrante de las competencias pragmática y sociolingüística. La adquisición del léxico, por tanto, no se limita a una memorización de elementos del vocabulario, “sino que se trata de una actividad compleja que exige relacionar las formas con sus significados y saber usarlas en diferentes contextos discursivos respetando el registro específico” (Alexopoulou, 2011). El conocimiento de una unidad léxica por parte de un aprendiz de L2 implica un complejo proceso cognitivo que incluye “una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre esa unidad y otras palabras, así como su uso” (Santamaría Pérez, 2006: 13)

7.2.2 Resumen y discusión de errores gramaticales

Los errores gramaticales concentran el 55% de la totalidad de errores de la muestra, convirtiéndose en un aspecto central de la presente investigación. A continuación, se ofrecen un recuento y unos comentarios para cada ítem estudiado.

7.2.2.1 Errores de paradigma y concordancia

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. Unidos estos problemas representan el 40% de los errores gramaticales, convirtiéndolos en un aspecto que merece atención.

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 como estrategia psicolingüística, como se refleja en “el coloro” “inmigrantas” y “comandanto”. Los dos

últimos implican transformar sustantivos comunes en cuanto al género en sustantivos de doble terminación. No existen dificultades respecto a la formación de número.

Respecto a los errores en la flexión verbal, destaca la tendencia a extrapolar irregularidades en la conjugación a instancias donde no corresponde, lo que refleja una estrategia psicolingüística de hipercorrección, haciendo general lo que es acotado. Valga de ejemplo “desmostrando” (por demostrando) y “viene” (por vine), cuya diptongación en la sílaba tónica es una irregularidad frecuente.

La concordancia, por su parte, es un aspecto relevante, dado que representan casi un 20% del total de errores cometidos y más del 30% de los errores gramaticales. En cuanto a la concordancia de género entre categorías nominales (sustantivos, adjetivos y determinantes), se aprecia un uso que no responde a tendencia alguna: no se sigue el paradigma más rentable para el género (-a y -o), no existe una preferencia por el masculino o el femenino, tampoco tiene injerencia la cercanía (adyacente) o lejanía (atributo predicativo) de los elementos involucrados. Estas inconsistencias y consideraciones y la opinión del lingüista colaborador, confirmada por Lefevre (1998), permiten descartar la interferencia de la LM, el creole, que no presenta concordancia, y reflejan que esta es una zona en proceso de interiorización por parte de los aprendices.

A diferencia de lo que ocurre con el género, la concordancia de número entre el núcleo y los adyacentes o atributos predicativos del sintagma nominal sí presenta algunas tendencias claras. Se aprecia una preferencia por el singular en las discordancias, lo que se repite en distintos aspectos de la lengua que involucran el número; las dificultades se concentran en el adjetivo más lejano, con función de atributo predicativo. Cruzado con estas dos situaciones, 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, sobre todo para el grupo japonés, que comparte con el grupo objeto de la presente investigación 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, lo que conecta con lo expresado por Mitchell (1987), en cuyo modelo de análisis se postula que la secuencia nombre-verbo-nombre se asocia con la estructura Sujeto-verbo-objeto, evidenciándose una estrategia de generalización de dicha estructura; valga como ejemplo “*Me dio* mucho orgullo todas las cosas”. A su vez, se aprecia la misma tendencia al uso del singular de apartados anteriores, cruzada por la preferencia del uso de la tercera persona, dejando a la vista la estrategia psicolingüística de neutralización de oposiciones del español, favorecida por la ausencia de conjugación en la LM de los aprendices (Lefevre, 1998). Finalmente, existe una estrategia distinta que explica otro conjunto de errores recurrentes, cuando se utiliza la forma infinitiva por la forma personal, la influencia de la forma fuerte, favorecida por la LM de los hablantes, en la que existe una forma verbal única, sin conjugación; el infinitivo aparece como la forma menos marcada.

7.2.2.2 Errores en los valores y uso de las categorías

Se entregan a continuación las tendencias y los puntos más destacables acerca de los errores en las categorías estudiadas: determinantes, pronombres y preposiciones.

Los errores en la sección de determinantes se concentran en el artículo (los problemas con otros determinantes son escasos), los cuales representan casi 6% del total de errores gramaticales. Contrastando las faltas y los aciertos, se puede aseverar que, cuantitativamente, no es una zona de la lengua que genere grandes problemas, ya que el uso del artículo en español es abundante. Existen casos de omisión y uso innecesario del artículo, y no de elección entre artículo definido e indefinido.

Es difícil identificar algún contexto que sugiera una regularidad, ya que las omisiones y usos innecesarios ocurren con y sin preposiciones y con un uso genérico y específico del sustantivo, pero sí se es posible visualizar que se concentran en los artículos definidos. Considerando la cantidad de aciertos y errores, se puede afirmar los estudiantes se encuentran en un estadio de consolidación avanzada en esta parcela de la

lengua. La LM no tendría injerencia en estos errores dado que estos no coinciden los usos del creole. De acuerdo a Lefevre (1998), en creole, por ejemplo, se omite el artículo cuando hay un uso genérico del sustantivo, pero en la muestra, se omite cuando no hay un uso genérico y se utiliza cuando es genérico.

Otra sección importante corresponde a los errores cometidos con los pronombres, los que 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, reflejo de una hipercorrección, ya que aparece en situaciones en que su presencia es totalmente redundante: no es un uso enfático, ni corresponde a la distinción entre la tercera y primera personas, que coinciden en ocasiones. Un caso especial podría ser el verbo *gustar*, en el que se presenta un uso innecesario y equivocado del pronombre, cuyas explicaciones posibles son: 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, según Lefevre (1998). Por otra parte, las dificultades con el uso innecesario de pronombres también aparecen cuando el pronombre cumple función de complemento: falta de un referente claro (Si que *le* ayudan a saber) o a un 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, existe un significado distinto si el lexema presenta o no dicha forma, o se modifica con su presencia la estructura sintáctica del verbo: transitivo/intransitivo. En “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: se transforma un verbo intransitivo en transitivo. También se registran casos en que se hace uso innecesario de la forma pronominal: “*me* veo que los chilenos...”, donde se produce un cruce, una analogía con

la expresión ‘me parece que...’, confundiendo el uso pronominal lexicalizado (‘verse’) con la forma del pronombre indirecto. Debe tenerse en cuenta, también, la posible influencia de la LM en la omisión, ya que podría haber confusión con el equivalente al ‘se’ reflexivo en creole, que implica una forma nula (Lefevre, 1998).

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.

Al comparar los datos registrados aquí con los obtenidos por Fernández (1991), hay coincidencia en que los problemas que se presentan aquí también se concentran en las preposiciones ‘a’, ‘de’ y ‘por’, y en que son varias las estrategias que explican los errores. Respecto a los valores generales, los estudiantes presentan dificultades principalmente cuando la preposición ‘a’ introduce un complemento directo [+humano], omitiéndola, lo que coincide con lo expresado por Fernández (1991) y por Perea (2007), quien señala que esta estructura es el segundo contexto más dificultoso. Este error podría generar ambigüedades en situaciones en que sea necesario distinguir entre complementos indirectos y directos, que es un error repetido y al que sería necesario dedicar esfuerzos para solucionarlo. La existencia de una preposición entrega información sintáctica, colabora en la asignación de roles gramaticales: la función sujeto nunca se introduce con una preposición. La omisión correspondería a una estrategia de generalización cruzada con la forma menos marcada, ya que se pasa por alto una restricción de la lengua a favor de la expresión que cubre un campo más amplio, y la favorecería una interferencia del creole, lengua que no posee una preposición para encabezar un complemento directo con una preposición (Lefevre, 1998).

En cuanto a los errores idiomáticos, es decir, los que afectan a estructuras lexicalizadas o semilexicalizadas, que se memorizan globalmente y cuyo valor preposicional no coincide con los valores generales, en primer lugar, se encuentra la

omisión de la preposición ‘a’, concentrándose en un verbo específico ‘referirse’, que exige dicha preposición. La estrategia de analogía explicaría este error, dado que el aprendiz establecería un cruce entre verbos del tipo ‘decir’ o ‘expresar’, que no exigen un nexos. La misma estrategia explicaría la elección equivocada de la preposición que afecta al mismo verbo, principalmente ‘de’: un cruce con verbos del tipo ‘hablar’ o ‘tratarse’ que sí la exigen. Respecto a la preposición ‘de’, se encuentran omisiones y elecciones erróneas, propiciadas por una estrategia generalización: “para que ser orgullosa *por* su color” (de), y por la dificultad propia de construcciones idiomáticas que no siguen reglas en su formación. Se encuentran también errores en los que se ve afectado el significado, afectando potencialmente la comunicación “me llevo bien *a* los que conozco”.

7.2.2.3 Errores en la estructura de la oración

Los casos recogidos aquí corresponden al 10,9% de los errores gramaticales e incluyen orden, omisión y uso sobrante de elementos no revisados en apartados anteriores. Las dificultades de orden son escasas y no se observa algún patrón contextual que los favorezca. Corresponden a la modificación de la disposición canónica de los elementos o el orden regular de las partes de un enunciado y no afectan el significado de los enunciados, ya que el español permite cierta libertad de construcción.

La omisión de elementos, a diferencia de lo que ocurre en toda la muestra, no se presenta tan frecuentemente como en otros apartados, lo que podría atribuirse a que los estudiantes son conscientes de la diferencia relativa de elementos léxicos y estructurales: los primeros tienden a no elidirse tanto como los estructurales, preposiciones, por ejemplo, que presentan un significado más abierto.

Los elementos sobrantes corresponden al error mayoritario en este apartado, los cuales podrían corresponder a dificultades de actuación, un descuido, y a reestructuraciones que generan estructuras cruzadas, por ejemplo: “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, y no un adjetivo.

7.2.2.4 Errores de relación entre oraciones

Los errores aquí analizados merecen atención por su importancia cuantitativa, ya que representan el 20% de las dificultades del nivel gramatical. Son las relaciones de subordinación 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 son escasos y reflejan la generalización de la forma fuerte. Ocurren cuando se utiliza el modo indicativo en contextos que se 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 exclusivamente la omisión de los mismos al momento de introducir la cláusula, lo que podría explicarse por una interferencia de LM, dado que en construcciones subordinadas de este tipo en creole no es necesario ningún tipo de nexo, como lo consigna el lingüista colaborador.

En cuanto a los nexos que introducen oraciones subordinadas adjetivas, se registra, por un lado, omisión de los mismos, lo que refleja interferencia de LM: en creole, no se introducen las subordinadas adjetivas, y, por otro lado, se registra una elección equivocada del nexo, lo que implica que no se ha interiorizado el sistema, pero se arriesga una forma en L2, reflejando una estrategia de ‘aprendizaje de consecución’ (Faerch y Kasper, 1983) que permite avanzar, enfrentando la dificultad. Por otra parte, la concordancia de los verbos en oraciones subordinadas se ve afectada principalmente por el uso del infinitivo en lugar de la forma personal esperada en el contexto: “y eres

personas *vivir* en un solo cuato”. En el ejemplo, como en otros, se cruzan dos estrategias, influencia de la forma menos marcada y la interferencia de LM.

Finalmente, en lo concerniente a los errores en las subordinadas circunstanciales, estos 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”. Las subordinadas temporales implican una estrategia de influencia de la forma fuerte, la menos marcada, ya que se utiliza el tiempo presente cuando se esperaba el indefinido o imperfecto “cuando lleva en chile yo *puedo* comer lo”.

7.2.3 Resumen y discusión de los 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 es bien formada o no dependerá a veces de la estructura de otras oraciones del texto” Van Dijk (1980). Teniendo claridad de que un análisis textual o discursivo excede los límites de la presente investigación, se han incluido únicamente las dificultades vinculadas a la correferencia y a los conectores. Se entregó, al final de la sección de errores textuales, un apartado en el cual se exponen algunas consideraciones respecto a la coherencia de las respuestas de los aprendices. Estas consideraciones no forman parte de los objetivos del presente trabajo, por lo cual se plantean como hallazgos relevantes y como objeto de interés y de proyección para futuras investigaciones.

Respecto a la correferencia anafórica, las dificultades son abundantes, 40% de los errores textuales, afectando la cohesión entre oraciones, principalmente por una referencia ambigua: un referente desconocido o puede ser más de uno. Esta situación complica la tarea del lector, quien debe intentar establecer la correferencia, lo que resulta difícil en ocasiones, entorpeciendo en parte la asignación de interrelación de las

oraciones y posiblemente la coherencia de los textos. La correferencia no es una condición necesaria ni suficiente para la coherencia (Van Dijk, 1980), pero es la mantención de referentes entre oraciones lo que colabora en gran medida para la asignación de coherencia textual. Por otra parte, una correferencia poco clara afecta la elaboración de textos que exigen mayor precisión, como ocurre en la escuela, podrían generarse problemas más graves.

Al considerar la deixis, en lo que respecta a los interlocutores o al referente del mensaje, se registraron problemas asociados con el cambio injustificado de persona. Se alternan, por ejemplo, en un mismo enunciado, las referencias a un ‘tú’ y un ‘nosotros’ que no corresponden a un cambio de participante en la situación comunicativa, ya que la segunda persona no corresponde al interlocutor: “Mi opinión sobre el mensaje es no *vas* a cambiar *nuestro* color por nadie”. En el mismo ejemplo, se observa otra tendencia en el corpus: el constante uso de la segunda persona singular con un contenido de impersonalidad o generalidad. En definitiva, se aprecia que los problemas registrados en deixis se vinculan con el registro que exige la escritura, sobre todo los textos escolares, ya que este requiere mayor precisión y la entrega de toda la información relevante, información que, en la oralidad coloquial (registro que resulta más cercano a los estudiantes), está dada por elementos de la situación comunicativa y recursos no verbales.

Otro aspecto que se analizó corresponde a los errores vinculados de los conectores. Corresponden al 42% de las dificultades textuales y se concentran en la omisión y la elección errónea del nexo. Como se destacó más arriba, las respuestas de los estudiantes en su mayoría son breves y de tipo telegráfico –con muchos enunciados yuxtapuestos- y se evidencia una falta de elementos conectivos que permitan establecer cohesión entre las oraciones. Debe destacarse que la relación entre ellas, en muchos casos, podría establecerse utilizando una correcta puntuación, lo que tampoco se aprecia en la muestra. Valga un ejemplo: “aquí no hay vida para nosotros __ hay chilenos que no quieren los haitianos en su país __ la mayorianos trata mal”, donde un nexo de tipo

causal (ya que) y un nexos aditivo (y) facilitarían la tarea del lector respecto a la relación de las oraciones.

Se registraron, además, conectores que se clasificaron como propios de la oralidad y en ocasiones también innecesarios, no pertenecientes a la escritura académica, que es el registro esperado en la escuela. Destacan los continuativos ‘y’ y ‘pero’ usados repetidas veces en la misma oración, lo que difícilmente podría interpretarse como un uso deliberado de polisíndeton. Estos nexos no son exclusivos de la oralidad, pero su constante uso los vuelve propios de tal registro. Un caso icónico corresponde a la introducción de una respuesta con “bueno...”, reflejo claro de la oralidad en la escritura.

Finalmente, se registran 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”. También en este apartado aparecen dificultades atribuibles a la cercanía con el registro oral, cuando se usa ‘pero’ uniendo oraciones cuya relación no era adversativa, lo que podría deberse a un uso continuativo, propio de la oralidad, de dicho nexos.

Se ofrece, a continuación, una **Tabla 12**, en la que se muestra, con porcentajes, dónde se concentran los errores en cada nivel.

Tabla 12 Porcentajes errores por nivel

Léxicos	
Forma	40,8%
Significado	59,2%
Gramaticales	
Paradigma	6,8%
Concordancia	33,4%
Valores y usos	29%
Estructura de la oración	10,8%
Relac. entre oraciones	20%

Textuales	
Anáfora y deíxis	40%
Conectores	60%

8 CONCLUSIONES GENERALES

El objetivo de esta investigación fue indagar en la interlengua de un grupo de estudiantes secundarios haitianos que adquieren el español, con el fin de determinar las características de la misma, analizando los errores en distintos niveles de la lengua (léxico, gramatical y textual). De manera más específica, se pretendía establecer cuáles son los aspectos más conflictivos para este grupo y determinar cuáles son las estrategias que explicarían los errores.

Son los errores, precisamente, los elementos mediante los cuales es posible acercarse a la interlengua de los aprendices y representan lo medular del presente trabajo. Sin embargo, se consideró también, en términos generales, la producción total (correcta e incorrecta), para poder describir de manera más completa la “competencia transitoria” estudiada. Los datos expuestos corresponden al primer análisis de una muestra obtenida de un grupo de aprendices de español no estudiado hasta el momento: personas de origen haitiano, adolescentes, cuya lengua materna es el creole de Haití.

Antes de presentar las consideraciones finales del trabajo, se debe destacar que el contraste de los errores con las producciones correctas esperadas en los contextos no tuvo por objetivo relevar a un hablante nativo ideal, ni tampoco abordar el asunto desde una perspectiva deficitaria, 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, que presenta reglas propias, idiosincrásicas.

En este apartado final, se recogen los resultados de todo el análisis llevado a cabo, incluyendo los comentarios y conclusiones generales en torno a la producción general, los errores y las estrategias que los explican.

8.1 Descripción lingüística general: léxico utilizado y complejidad sintáctica

Para poder visualizar adecuadamente la interlengua de los estudiantes, es necesario considerar la producción completa, es decir, tener una visión general de la producción incluyendo los aciertos y los errores. Lo que en este trabajo hemos llamado “longitud de la producción” (el total de lexías de la muestra), alcanza un total de 2316, lo que corresponde a 64,3 lexías en promedio por estudiante y a 19 por pregunta. La extensión de la producción *per se* no permite inferir un mayor o menor desarrollo de la interlengua. No obstante, la brevedad de los textos en ocasiones implicaba un impedimento para el correcto desarrollo del tema contenido en la pregunta o para cumplir con la función lingüística requerida: explicar o fundamentar. Resulta relevante destacar, al respecto, que la longitud de la producción está determinada tanto por el acercamiento sociolingüístico de los estudiantes al español y a lo chileno en este caso, como por las valoraciones y funciones que cumple la expresión escrita en la cultura de origen de los aprendices. En otras palabras, podría explicarse este comportamiento lingüístico, al menos en parte, averiguando si la expresión escrita de su lengua materna en Haití es algo de uso cotidiano o restringido. Siguiendo las consideraciones del lingüista colaborador, el creole haitiano es principalmente oral y, si bien es idioma oficial junto al francés, se encuentra en una posición subordinada respecto a este, lo que se evidencia claramente en el hecho de que en las salas de clases y en los textos de estudio se utiliza el francés. Agrega el lingüista que solo en los últimos años existe una revalorización social del creole, lo que ha favorecido la expresión escrita del mismo.

En términos generales las respuestas de los estudiantes presentan una estructuración que se ha denominado “telegráfica”, por ser breves y presentar una yuxtaposición de enunciados y oraciones con escasos nexos. El total de lexemas utilizados alcanza un total de 1076 (sin contar las unidades estructurales) y casi un tercio corresponde a lexemas diferentes, lo que va en concordancia con la brevedad de las respuestas. Estas cifras engarzan con el estudio de la complejidad sintáctica, es decir, la cantidad y el tipo de oraciones por enunciado. Se registran casi dos oraciones por enunciado, principalmente se utilizan oraciones subordinadas. En apariencia, esto sería

contradictorio con la estructuración telegráfica que presentan los textos; sin embargo, la estructuración telegráfica concierne a la relación entre enunciados, no entre oraciones al interior de los mismos. Contra intuitivamente, las oraciones subordinadas corresponden a casi el doble de las oraciones principales de las que dependen, lo cual se explicaría por el predominio de respuestas sin contextualización, en las que se omite la oración principal, revelando el uso de un registro propio de la oralidad.

En la misma línea, la existencia de enunciados compuestos y el porcentaje de oraciones subordinadas no implican su correcta utilización desde el punto de vista formal y sintáctico (nexos omitidos y erróneos, por ejemplo), y tampoco implican una correcta conexión entre enunciados, lo que queda en evidencia en el análisis de conectores.

8.2 Errores

Cuantitativamente, las dificultades se concentran en el apartado de errores gramaticales 55%, seguido de los léxicos 23,7% y finalmente textuales 21,2%, lo que transforma al primero en un punto que merece atención. Sin embargo, cualitativamente, los últimos dos también resultan relevantes, dado que, como se evidenció en el análisis, están vinculados con el significado y la interpretación correcta de los textos.

Los errores gramaticales presentaron problemas principalmente en la concordancia y en el valor y uso de las categorías. Se presentan algunas tendencias destacables. La omisión de elementos resulta una constante en este apartado, y en la muestra en general. Existe alta omisión de preposiciones y de nexos en las oraciones subordinadas y sustantivas. Otra tendencia importante corresponde a la utilización de la forma verbal infinitiva en lugar de la forma personal. Los resultados coinciden con los hallados en otras investigaciones. Alexopoulou (2010), al establecer una jerarquía de los errores, señala que los problemas se relacionan principalmente con las preposiciones, seguidas de la morfología del verbo.

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. Son dificultades asociadas al intercambio entre lexemas que presentan rasgos semánticos comunes, neutralizando el o los semas que los distinguen, y dificultades respecto a las restricciones que impone la situación comunicativa (el uso de un registro escrito formal, propio de la escuela). 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 no se puede hablar en estricto rigor de elección cuando tal vez solo se conozca una opción, lo que explica la gran cantidad de coloquialismos presentes en la producción y se vincula con la escasa variedad léxica de los escritos (presentada más arriba en la sección 8.1).

Finalmente, los errores textuales se concentran en la ambigüedad de los referentes y en la omisión de conectores entre enunciados y oraciones. Este apartado es especial, dado que se enfoca en elementos que sobrepasan los límites de la oración. Su consideración responde al hecho de que “la *gramaticalidad* es una noción *relativa*: si la oración es bien formada o no dependerá a veces de la estructura de otras oraciones del texto” (Van Dijk, 1980). El mismo autor señala que es la es la mantención de referentes entre oraciones lo que colabora en gran medida para la asignación de coherencia textual. Por otra parte, una correferencia poco clara, como ocurre en los textos estudiados aquí, afecta la elaboración de textos que exigen mayor precisión, como en los textos que se producen en la escuela.

Como una tendencia general se puede destacar la omisión de elementos, principalmente de elementos estructurales. La menor omisión de los lexemas sugiere que los estudiantes tienen cierto grado de conciencia de la diferencia relativa de elementos más estructurales frente los que poseen mayor contenido léxico: preposiciones, determinantes y conjunciones que introducen una oración subordinada sustantiva, por ejemplo, son más susceptibles de ser suprimidos que los léxicos. Que el único verbo omitido corresponda al verbo ‘ser’ reafirma la idea anterior, ya que este posee un contenido semántico más abierto que el resto de los verbos.

Se evidencia en la muestra, asimismo, una 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; y cuando no se escoge el infinitivo, se recurre a la tercera persona singular.

Otra tendencia que cruza gran parte de la producción bajo estudio, la preferencia por las formas singulares, lo que conlleva variadas consecuencias, como afectar las oposiciones entre los significados abstracto/concreto o general/específico, en “un mejor futuro para *su hija*”, por ejemplo, donde el contexto hacía esperable un uso plural genérico ‘sus hijos’, ya que no se refería a nadie específicamente. Asimismo, los problemas de concordancia también manifiestan una preferencia por el uso erróneo de la forma singular, al igual que los verbos se presentan, cuando no se usa el infinitivo, principalmente en la forma de tercera persona singular. Esta y todas las tendencias descritas corresponden a la manifestación concreta de los errores; a continuación, se dará cuenta de las estrategias que explicarían las mismas.

Finalmente, otra tendencia que se observa es la del cambio de registro, es decir, utilizar unas formas propias de la oralidad coloquial en español, y no el registro correspondiente a la situación en que se registró la muestra, la escuela, en circunstancias de un examen formal de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. 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 signo o estructura, lo que permitiría explicar, por ejemplo, un fenómeno recurrente en el aspecto léxico estudiado: la utilización de lexemas con semas en común pero no intercambiables en todos los contextos, resultando en una neutralización de los rasgos semánticos que los distinguen.

La ambigüedad en la correferencia y los errores en las secciones textuales “Cambio de persona” y “Uso de segunda persona singular como impersonal” reafirman lo dicho, ya que es propio de la situación de conversación la inconsistencia en los usos y que los vacíos de información se completen con los datos del entorno.

8.3 Estrategias

El análisis de errores y el intento de explicarlos es una manera de acceder y tener luces acerca del proceso de adquisición de la lengua. Determinar la estrategia que subyace en un error es la tarea más desafiante para un investigador, dado que siempre es más de un mecanismo el que lo explica, e incluso un mismo error se puede explicar por distintas causas si el contexto cambia. La concepción del aprendiz como agente activo de su aprendizaje, concepción que sustenta el Análisis de Errores y esta investigación –a diferencia de la visión de sujeto pasivo del Análisis Contrastivo-, vuelve las cosas más complejas, toda vez que el ser humano no es un autómeta que solo repite hábitos. Estas consideraciones conminan a tomar una actitud cautelosa a la hora delimitar la(s) estrategia(s) detrás de los errores, por lo que en las siguientes líneas se expondrán solo tendencias observadas, más bien que datos certeros al respecto.

El análisis cualitativo del material permite ratificar el papel activo de los aprendices, confirmándose las ideas que sustentan teóricamente el AE. Así, desde una perspectiva innatista y sociocultural, es el estudiante quien pone en funcionamiento los mecanismos universales que permiten adquirir el lenguaje, las estrategias psicolingüísticas para la adquisición del lenguaje.

En consonancia con lo anterior, los resultados en la presente 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. Salvo en casos concretos, como la confusión entre ‘tener’ y ‘haber’ cuando este último indica existencia, su papel generalmente fue representar, más bien, una circunstancia que propiciaba cierta inestabilidad, y no conducía en alguna dirección determinada la producción de los aprendices, además de no convertirse en la exclusiva causa de algún uso, ya que siempre coexistió con otras estrategias. En una línea similar a lo señalado en la literatura por quienes reducen bastante la influencia de la LM (Alexopoulou, 2010; Fernández, 1991; Hatch, 1983) y por quienes le otorgan importancia similar a las intralingüísticas (Perea, 2007; Vásquez, 1991), la interferencia de la LM se reduce bastante en la sintaxis (salvo en la omisión de los nexos que introducen las cláusulas

sustantivas y adjetivas), apreciándose nítidamente solo en el plano fonético, en la confusión entre los fonemas /l/ y /r/, producto de que esta oposición no tiene carácter funcional en creole.

Al considerar las estrategias utilizadas en cada ítem lingüístico, todas pueden aparecer en cualquier aspecto de la lengua, sin embargo, se pueden establecer las siguientes tendencias. Para mayor claridad, se presentarán la *Tabla 13* y la *Tabla 14* que incluyen, para cada ítem, una estrategia representativa, aunque no exclusiva.

El léxico se dividió en dos apartados, errores formales y errores semánticos. Los primeros se explican principalmente por generalización del paradigma más común en español (por ejemplo, -a para el femenino y -o para el masculino) y la analogía de significantes próximos; los segundos, por la neutralización de semas (“sanas” en lugar de ‘buenas’) y la reestructuración (perífrasis: “me dio mucho orgullo todas las cosas”).

Los errores gramaticales se registraron en diferentes apartados. En los problemas de paradigma nominal (formación) destaca la estrategia de generalización (“inmigranta”) y en los de paradigma verbal, la hipercorrección (“desmuestrando”). Las dificultades de concordancia de género presentan una inconsistencia en las preferencias que se ve favorecida por la lengua materna, que no presenta concordancia. El número gramatical también se ve afectado en la concordancia y se aprecia una constante: el elemento más lejano (atributo predicativo) es el que más se ve afectado, esto cruzado con la elusión de la redundancia tan propia de las lenguas romances. La concordancia entre el sujeto y el predicado presenta otros problemas, que se explican por la generalización (asignación de la estructura sujeto-verbo-objeto a la secuencia nombre-verbo-nombre). En ocasiones, se recurre a la influencia de la forma fuerte (infinitivo por forma personal) y a veces esta se cruza con la neutralización (preferencia por la tercera persona singular).

Respecto a los pronombres con función plena, es decir, con función de sujeto o complemento, se explican los errores por una hipercorrección (uso innecesario del pronombre sujeto, favorecido por su inevitabilidad en creole). Respecto a las formas pronominales lexicalizadas o gramaticalizadas, destaca la analogía como explicación de

las faltas (“me veo que...”, posiblemente un cruce con la expresión ‘me parece que’, favorecido por la LM)

En lo concerniente a las preposiciones, cuando estas tienen un valor general, es decir, sistematizable, las estrategias más utilizadas son la generalización, cruzada con la influencia de la forma más asequible y la transferencia de la lengua materna (la omisión de la preposición que introduce un complemento directo [+humano]). En lo tocante al uso idiomático de las preposiciones, se privilegia la estrategia de la analogía, estableciéndose un cruce con verbos que rigen preposiciones distintas. Las dificultades con las preposiciones coinciden con los resultados obtenidos por Fernández (1990) y por Perea (2007) respecto a los problemas más comunes.

En el apartado de relación entre oraciones, los errores se concentran en las oraciones subordinadas. Tanto las subordinadas sustantivas como las adjetivas evidencian, por una parte, una estrategia que refleja la influencia de la forma fuerte (forma infinitiva en lugar de la personal o el modo indicativo en lugar del subjuntivo), y, por otra parte, la transferencia de la lengua materna (omisión del nexos que las introduce).

Finalmente, respecto a los errores que se han denominado textuales, se aprecia una tendencia a la correferencia ambigua y a la omisión de conectores, lo que podría evidenciar que los estudiantes acuden al registro oral, donde la situación y el lenguaje no verbal completan las posibles ambigüedades del discurso.

Tabla 13 Errores léxicos

Tipo de error	Estrategia	Ejemplo
Formales: género	Generalización	“algunas problemas”
Formales: significante próximo	Analogía	“perro”, por ‘pero’

Formales: forma no atestiguada en español	Creación	“mucha persona <i>nitrimina</i> person”
Semánticos: lexemas no intercambiables	Neutralización	“son pesonas <i>sanas</i> ”, en lugar de ‘buenas’
Semánticos: perífrasis	Reestructuración	<i>me dio mucho orgullo</i> todas las cosas

Tabla 14 Estrategias nivel gramatical

Paradigma nominal	Generalización	“inmigrantes”
Paradigma verbal	Hipercorrección	“desmuestrando”
Concordancia verbal	Generalización (igualar la secuencia nombre-verbo-nombre con la estructura sujeto-verbo-complemento)	“yo no <i>me gousto</i> el firho”
Concordancia verbal	Influencia forma fuerte	“yo <i>vivir</i> con todas mi familia”.
Formas pronominales con función plena	Hipercorrección	“en Chile <i>yo</i> no me guosto el firho”
Formas pronominales lexicalizadas	Analogía	“me veo que...”, cruce con la expresión ‘me parece que’
Preposiciones: valores generales	Generalización, influencia forma más asequible	“no quieren__los haitianos”. Omisión de preposición complemento directo [+humano]

Preposiciones: usos idiomáticos	Analogía	‘referirse__’. Omisión de ‘a’ posiblemente por cruce con verbo ‘decir’.
Relación entre oraciones: subordinada sustantiva	Influencia forma fuerte: indicativo por subjuntivo	“no creo que <i>es</i> el pensar de las personas...”
Relación entre oraciones: subordinada adjetiva	Interferencia de LM	“hay mucha persona __ nitrimina”. Omisión nexos

Las tendencias revisadas respecto a los errores y a las estrategias, permiten pensar que la interlengua en cuestión se encuentra en un estadio intermedio de desarrollo. Fernández (1990) y Torras (1994), en sendas descripciones de las características de las distintas etapas por las que avanzan los aprendices de una segunda lengua, señalan que es en el momento intermedio cuando los estudiantes utilizan constantemente estrategias de generalizaciones de paradigmas, junto al uso de las formas menos marcadas. Al mismo tiempo, a diferencia de lo que ocurre en las primeras etapas, aparece la hipercorrección y la inconsistencia, lo que da cuenta de que los aprendices ya han percibido que existen ciertas restricciones a las reglas generales y se consolidan algunas reglas (el uso de los artículos, por ejemplo). Es la elaboración constante de nuevas hipótesis lo que genera inestabilidad y variabilidad. Un hecho que confirma la clasificación de estado intermedio es que la lengua materna no determina las realizaciones, ya que no propicia ciertos usos en desmedro de otros, sino que solo torna más difícil la asimilación de ciertas categorías que no existen en la misma (la categoría de género y número y el paradigma verbal de conjugación, por ejemplo).

Finalmente, es relevante destacar que, si se concibe al aprendiz como agente activo de su aprendizaje, no debe olvidarse que solo en la participación en un entorno específico y de acción concreta de la sociedad se dan las condiciones para que avance el desarrollo de la interlengua. Considerando la teoría sociocultural y siguiendo a Moreno Fernández (2009) y su modelo sociolingüístico, una etapa avanzada de este último

corresponde a la integración identitaria, en la que se evidencia una capacidad para interactuar con distintos grupos sociales y en distintas situaciones gracias al dominio de variados estilos y registros sociolingüísticos. La competencia léxico-semántica, por ejemplo, involucra aspectos semánticos y gramaticales y es parte integrante de las competencias pragmática y sociolingüística. La adquisición del léxico, por tanto, no se limita a una memorización de elementos del vocabulario, “sino que se trata de una actividad compleja que exige relacionar las formas con sus significados y saber usarlas en diferentes contextos discursivos respetando el registro específico” (Alexopoulou, 2011).

Es precisamente esa participación en entornos que exigen acción concreta lo que se vuelve relevante para que su interlengua evolucione, ya que cada aspecto de la lengua se adquiere y se interioriza en la interacción sociolingüística en la comunidad de acogida, pero esto no es algo que ocurre “mágicamente”, ya que dicha interacción es un proceso progresivo. Se torna muy complicado para este grupo de hablantes desenvolverse en una sociedad en que existe la creencia de que el español se adquiere espontáneamente únicamente. El ámbito escolar lo refleja claramente, donde existe ese tipo de creencias lingüísticas (Espinosa *et al*, 2020), y lo confirma el hecho de que a los estudiantes haitianos se les matricula en algún nivel escolar solo considerando su edad, sin entregarles los rudimentos del idioma mediante cursos formales en la escuela. Al respecto, Fernández (2009) propone prestar atención a distintas variables que entran en juego para que la interlengua evolucione, se vuelva más flexible y se enriquezca, entre las cuales destaca, además del *input* al que se está expuesto, “el papel de las actividades de clase, especialmente, la interacción y ‘negociación del significado’, el enfoque de ‘acción’ con ‘tareas’ en las que la motivación, las actividades comunicativas, la atención a la forma y desarrollo de estrategias se conjugan” (Fernández, 2009).

En lo concerniente, específicamente, a la competencia lingüística escrita en español, esta se vincula directamente con el éxito en la experiencia escolar, tornándose un ámbito que debería relevarse, sobre todo en contextos como la escuela, donde, como se señala en el 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: 33). Se enfatiza también “(...) la exigencia de estos (los textos) de ajustarse flexiblemente a distintos registros de habla de acuerdo con el contenido, el propósito y la audiencia” (*idem*). Alba Quiñones (2009b), específicamente hablando de la ortografía en las clases de ELE, señala que esta ocupa un lugar secundario, cuando en su opinión debería ser un aspecto que se trabaje desde los primeros momentos del aprendizaje de español, para que, “si en estadios superiores de aprendizaje se quiere abordar cuestiones ortográficas, no sea demasiado tarde para interiorizarlas en el sistema” (Alba Quiñones, 2009b). No solo es necesaria la comunicación oral, si se entiende que los aprendices tienen necesidades distintas según los ámbitos en que se desenvuelvan, así 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).

Así, el desarrollo de la competencia en español y específicamente de la competencia escrita de la lengua permitirán a los aprendices participar en ámbitos distintos a los más inmediatos y se convierten, en definitiva, en 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.

De esta manera, la escuela tiene un papel preponderante respecto a atender los problemas que se analizan y se detectan en la presente investigación. En establecimientos educacionales, hoy, no existen las condiciones para generar las circunstancias que favorezcan el desarrollo de la segunda lengua: profesores sin conciencia de los problemas de adquisición/aprendizaje de español (Lizasoain y Toledo, 2020), creencias sin fundamento acerca del lenguaje (Romo *et al*, 2020) y falta de estudios en Chile acerca de la adquisición/aprendizaje de español vinculados a estudiantes adolescentes secundarios. Es precisamente la atención que presta la presente investigación en este grupo etario una característica destacable de la misma, ya que los años de la adolescencia corresponden a los momentos cruciales para el desarrollo tardío

del lenguaje (Nippold, 1998, 2004; Tolchinsky, 2004) y, como señalan Wang (2015) y Aravena (2016), el desarrollo de la escritura se vincula directamente con variables como la edad y la situación socioeconómica.

Al respecto, esta investigación pretende ser un primer paso en aquello, colaborando con los resultados de este estudio exploratorio que funcionan a modo de insumo para metodólogos, profesores e investigadores en la tarea de propiciar, las condiciones para que la adquisición/aprendizaje de la lengua se desarrolle, como señala Corder (1981) respecto a la enseñanza, sin imponer a los estudiantes nuestras percepciones de cómo deben aprender, y sin olvidar que en el aprendizaje intervienen recursos cognitivos, emocionales y volitivos, además de las capacidades del aprendiz como agente social.

9 LIMITACIONES Y PROYECCIONES

La presente investigación, que fue diseñada con un alcance exploratorio-descriptivo, tenía objetivos diferentes en su propuesta inicial. Circunstancias sociales y sanitarias obligaron al autor a modificar sus pretensiones originales. Así, una investigación longitudinal que estudiaría el desarrollo de la interlengua en español de estudiantes de origen haitiano, accediendo a dos muestras escritas obtenidas en dos momentos distanciados temporalmente, se vio acotada al análisis de un momento del desarrollo de dicha interlengua. Sumado a lo anterior, la escasa información que manejaba la escuela acerca del nivel académico, socioeconómico y lingüístico, impidieron la realización de posibles correlaciones que enriquecieran el análisis. Con todo, con foco en una sola muestra, se llevó a cabo un análisis exhaustivo que permitió caracterizar en detalle la interlengua de los estudiantes.

Con este trabajo, el autor se dio a la tarea de adentrarse en un terreno poco explorado: la interlengua de inmigrantes provenientes de Haití. Existen estudios que se enfocan en el desarrollo de la interlengua de grupos de otra procedencia y todos adultos. Cuando se considera al grupo haitiano, las investigaciones no han estudiado el aspecto lingüístico propiamente tal, y se han centrado, igualmente, en personas adultas. De esta

manera, el presente trabajo se transforma en una instancia que abre un camino para expandir el horizonte de estudio, siendo pionero al abordar la interlengua en español de los inmigrantes haitianos. Futuras investigaciones tendrán la tarea de indagar en los aspectos que excedían el alcance de este estudio exploratorio, y que complementarán los resultados obtenidos: estudiar longitudinalmente la interlengua de este grupo social; establecer relaciones entre las prácticas de los profesores y el avance o estancamiento de la interlengua; contrastar las creencias sobre el aprendizaje de las lenguas que pueden tener profesores y la realidad lingüística que viven sus estudiantes inmigrantes, entre otras materias.

10 Bibliografía

Alba Quiñones, V. (2008). Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico, Tesis doctoral no publicada. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.

Alba Quiñones, V. de (2009a). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5: 3, 1 – 16.

Alba Quiñones, V. (2009b). Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera. *Philologia Hispalensis*, 23(1).

Alexopoulou, A. (2005). *Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego*. Tesis doctoral, Departamento de lengua y literatura italianas y españolas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Atenas, Grecia.

Alexopoulou, A. (2006). “Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: Una nueva perspectiva”. *Porta Linguarum*, 5, 17-35.

Alexpoulou, A. (2010). *Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE*. Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Universidad Nacional y Kapodistriaca, Atenas [en línea]. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_004.pdf

Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), 27- 36

Aninat, I., y Vergara, R. (Eds.) (2019). *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica

Aravena, L; Contreras, R; Cubillos, L & Donoso, A. (2006). *Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile*. Estudios Pedagógicos XXXII, n°1, pp. 21-31. 21 de agosto 2015. De: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100002

Bebber, B. (2015) “We Were Just Unwanted”: Bussing, Migrant Dispersal, and South Asians in London. *Journal of Social History*, 48(3), 635–661. Disponible en <https://doi.org/10.1093/jsh/shu110>

Baralo, Marta. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arcos/Libros.

Baralo, Marta. (1996 [1998]). “Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE)”, en A. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 123-128.

Bernal Carrera, G. (2015). ¿Por qué migrar? Algunos apuntes sobre las viejas y nuevas heridas de Haití. En Organización Internacional para las Migraciones (Edit.), *La migración haitiana hacia Brasil: Características, oportunidades y desafíos* (pp.33- 50). Cuadernos migratorios núm. 6, Buenos Aires: Organización Mundial para las Migraciones-Oficina Regional para América del Sur.

Burt, M., Dulay, H. y Krashen, S. (1982). *Language two*, Oxford: Oxford University Press.

CADEM. (2019). Recuperado en <https://www.cadem.cl/wp-content/uploads/2019/10/Estudio-Inmigrantes-en-Chile-VClientes.pdf>

Campos-Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450.

Chomsky, Noam. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton.

Chomsky, Noam. (1959). “Review of *Verbal Behavior* by B.F. Skinner”, en *Language* 35, pp. 26-58.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MIT Press.

Chomsky, Noam. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

CENEM, Universidad de Talca. (2018). Obtenido de http://www.cenem.otalca.cl/docs/publicaciones/informe_discriminación_inmigrantes.pdf

Corder, S. P. (1967). “The significance of Learner’s errors” *IRAL*, 5, pp. 161-170 (Traducido en Licerias 1992: 31-40).

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis, *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-159.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press

Coseriu, E. (1967). *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Gredos, Madrid.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata, Madrid.

Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

Durão, A. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Espinosa, M., Moyano, C., Oyarzún, J., Ávila, N. (2020). *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. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/11/debates-n8.pdf>

Expósito, F., Lobos, C., y Roessler (2019) Educación, formación y trabajo: barreras para la inclusión en migrantes. En N. Rojas y J. Vicuña (Ed.), *Evidencia y mitos de una nueva realidad* (p.158-184). Santiago de Chile: LOM Ediciones

Eyzaguirre, S., Aguirre, J., y Blanco N. (2019) Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I. Aninat y R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: una mirada multidimensional* (p.149-190). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica

Faerch, y Kasper, G (eds.). (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow: Longman.

Fernández, S. (1990). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Col. Tesis, U. Complutense, Madrid.

Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid. MEC y Edinumen.

Fernández, S. (2009). "Interlengua y aprendizaje/adquisición del español" *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 3, 50-54

Ferreira, A., Salcedo, P., Kotz, G. & Barrientos, F. (2012). La Arquitectura de ELE TUTOR: Un Sistema Tutorial Inteligente para el Español como Lengua Extranjera. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45(79), 102-131.

Ferreira, A. Elejalde J. y Vine, A. (2014). 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. y J. Elejalde (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de español como lengua extranjera CAELE. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 17: 3, 509 – 538.

Freis, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Harbor: The University of Michigan Press.

Gass, S. y Selinker, L. (1992). (eds.): *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Griffin, Kim. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

Hatch, E. (1983). *Psicolinguistics: a second Language Perspective*. Newbury House, Rowley Mass.

Huang, J., y Hatch, E. (1978). A Chinese child's acquisition of English. En Hatch, E. (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 118-131). Rowley, MA: Newbury House.

Hyltenstam, K. (1982). “Language, Typology, Language Universals, Markedness and Second Language Acquisition”. En *Second European-North American of Second Language Acquisition Research*, Göhrde.

Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social settings, *Journal of Social Issues*, 23, 8 – 28.

Hymes, D. (1972). On communicative competence, en J. B, Price y J. Holmes (ds.), *Sociolinguistics*, Baltimore, Penguin Books, pp. 269 – 293.

Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA.
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/].

Instituto Nacional de Estadísticas, INE; Departamento de Extranjería y Migración, DEM (2019). Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile al 31 de Diciembre 2018. Recuperado de: https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-yanuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimacion-poblacion-extranjera-en-chile-2018-metodologia.pdf?sfvrsn=25397c77_10

Instituto Nacional de Estadísticas, INE; Departamento de Extranjería y Migración, DEM (2020). Estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2019, Santiago, Chile. Recuperado de

<https://www.extranjeria.gob.cl/media/2020/03/Estimaci%C3%B3nPoblaci%C3%B3nExtranjera-en-Chile-al-31-Diciembre-2019.pdf>

Jorquera, C. (2017). Políticas públicas y derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes extranjeros en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 380-399.

Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (1986). (eds): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor. University of Michigan Press (en español: (1973) *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Trad. de A. Fernández. Madrid. Alcalá.

Lambert, W.E. (1974), "Culture and language as factors in learning and education", en: F. Aboud y R.D., Meade (eds.), *Cultural factors in learning*, Bellingham, Western Washington State College.

Larsen-Freeman, D. (ed) (1991). *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman. (Traducción al español: (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos).

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, pp. 139-253.

Lefevre, C. (1998). *Creole genesis and the acquisition of grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lizasoain, A. y Toledo Vega, G. (2020). Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. *Estudios Filológicos*, (66), 185-205. doi:10.4067/s0071-17132020000200185

Martín Martín, José Miguel. (2004). "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda (L2) / lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 261-286.

McKinney, C., Hannah, C., Marshall, A. y Layton, L. (2015). "What counts as language in South African schooling? Monoglossic Ideologies and Children's Participation". *AILA Review* 28: 103-126. [[Links](#)]

Metzner, T. (2014), La migración haitiana hacia Brasil: estudio en el país de origen. En La migración haitiana hacia Brasil: características, oportunidades y desafíos (Cuadernos migratorios n°6). Buenos Aires, OIM.

Ministerio de Educación de Chile. Marco Curricular (2009). Recuperado de http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1

Mitchell, D. C. (1987). Lexical guidance in human parsing: Locus and processing characteristics. En M. Coltheart (Ed.), *Attention and Performance XII* (pp. 601- 618). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Moreno Fernández, F. (2009). “Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España”. *Lengua y Migración*, 1 (1), 121-156.

Mundaca, P., Fernández, N., & Vicuña, J. T. (2018). Migración en Chile. Un análisis desde el Censo 2017. Recuperado en <http://www.sjmchile.org/wp-content/uploads/2018/11/migracion-en-chile-un-analisisdesde-el-censo-2017-sjm.pdf>

Nemser, William. (1992 [1971]). “Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas”, en J. Liceras (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 51-61

Nieto, C. (2014). Migración haitiana a Brasil: Redes migratorias y espacio social transnacional. CLACSO

Nippold, m. (1998). *Later language development: The school age and adolescent years* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

Norrish, J. (1983). *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan Press.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortiz, H., Mena, L. (2016). “Alofonía del fonema fricativo alvéolo-dental /s/ en posición codal preconsonántica en el habla de profesionales de Santiago”. *Boletín de Filología*, 50(2), Pág. 123-148.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Newbury House, New York.

Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. San Vicente del Raspeig: Publicaciones de la Universidad de Alicante

- Perea, F. (2007). "Análisis de Errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE". *Revista de Didáctica*, 5, pp 20-33.
- Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of the Child*. New York: Harcourt Brace and Company.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: étude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. París: Université Paris VIII.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa/RAE
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Madrid: Espasa/RAE
- Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de "desubicamiento" del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad en la Educación*, (49), 50-81. En <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.576>
- Romo E., Espejo, R., Céspedes, V., Beltrán, Ch. (2020). "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*, 59(3), pp. 92-117
- Rubin, J. (1975). "What a 'good language learner' can teach us". En *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Sánchez Iglesias, Jorge. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santanmaría Pérez, Ma. I. (2006). *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2006.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco – Libros
- Santos, R., Castro, B., Souza, I. (2012). "Interferencias de la interlengua en el proceso de aprendizaje del español". *Odisseia*, 09, pp. 37-52

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. IRAL, Vol. X, 3, pp. 209-231. (Trad. española: La interlengua. En Juana Muñoz Licerias (ed.). La adquisición de las lenguas extranjeras (1992) Madrid: Visor, pp. 79-101.

Selinker, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Social Fernando Vives SJ. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe N°2). Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>

Schumann, J. (1992 [1976]). “La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización”, en Licerias (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 123-141.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Acton, Mass.: Copley Publishing Group.

Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M., y Morales, K. (2018). Migración no hispanoparlante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo andino*, (57), 61-71. doi: 10.4067/S0719-26812018000300061

Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M., y Morales, K. (2019). “Programa de integración lingüística y cultural: migración no hispanoparlante”. *Alpha*, 48, 179-193.

Taylor, B. P. (1974-75). The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of English as a Second Language. *Language Learning*, 24-25, 73-108.

Thorne, S. Y T. Tasker (2011). Sociocultural and cultural – historical theories of language development, en Simpson, J. (Ed), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London and New York: Routledge, pp. 413 – 428

Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence*. Pp. 233-247. Amsterdam: John Benjamins.

Toledo, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Lengua y migración*, 8(1), 81-103.

Torijano, Agustín. (2004). *Errores y aprendizaje. Aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros.

Torras, M. (1994). “La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje en una lengua extranjera (inglés)”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 49-62.

- Varios autores. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL; Instituto Cervantes.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.
- Vázquez, G. (1991). *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.
- Verde, Irene (2013). “Políticas y modelos de educación bilingüe en la atención a la diversidad lingüística en Estados Unidos”. *Revista de Educación* 360, 685-696.
- Vygotsky, Lev. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Wang, X. (2015): *Understanding Language and Literacy Development*. Oxford: Wiley.
- Yener, E. (2017). “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*, 28, pp.57-65.

11 ANEXOS

11.1 ANEXO 1: Instrumento de recolección de datos

I Año
Lee el siguiente texto y responde. (El texto en cuestión tiene como tema el racismo, el orgullo de 1.- El verso “Rotundamente libre” ¿A qué se refiere? ¿Cuál es la libertad a la que el hablante lírico se refiere? (5 pts.) 2.- ¿Crees que este poema puede causar un impacto en la sociedad? ¿Crees que puede ayudar en algo? Fundamenta. 3.- ¿Qué opinas sobre el mensaje que quiere entregar el poema? 4.- ¿Por qué razón crees tú que la autora decidió escribir este poema?
II Año
1.- Con respecto a la Inmigración en Chile. ¿Cuál es tu postura de acuerdo a este tema? Fundamenta tu respuesta. 2.- ¿Cuáles crees que son los beneficios y desventajas de este fenómeno? ¿Por qué crees que ocurre? Fundamenta tu respuesta. 3.- Comenta: ¿Cómo ha sido para ti convivir este último tiempo con personas provenientes de otros lugares? 4.- ¿Cómo ha sido para ti el convivir con otra cultura siendo tú la persona inmigrante? Puedes comentar cosas buenas y ciertas dificultades de esta situación.
IV Año
1.- ¿Qué son los Recursos Retóricos? Señala y explica tres de ellos. 2.- ¿Cuál crees que es el aporte de un texto ENSAYO para la construcción social? ¿Crees que causa algún impacto? Fundamenta tu respuesta 3.- Identifica, al menos, tres tipos de recursos retóricos presentes en el discurso recién leído. Clasifícalos, transcribe al espacio señalado y explica con tus palabras lo que el emisor quiso decir. 4.- Redacta a modo de TESIS la postura de SALVADOR ALLENDE 5.- ¿A quién crees que va dirigido este discurso? Justifica tu respuesta escribiendo citas textuales desde el discurso 6.- ¿Qué opinas tú respecto a lo que plantea Salvador Allende? Justifica tu respuesta 7.- ¿Crees que discursos como este tienen impacto en la sociedad?

11.2 ANEXO 2: Plantilla tipología de errores para su clasificación

1. ERRORES LÉXICO

1.1 Forma

- 1.1.1 Género: *el lechuga*
- 1.1.2 Número: un mejor futuro para *su hija* (uso genérico: hijo)
- 1.1.3 Uso de significante próximo: *perro* (pero)
- 1.1.4 Formaciones no atestiguadas en español: *nitrimina*
- 1.1.5 Barbarismos-préstamos-: *non* significa

1.2 Significado

- 1.2.1 Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto (o inusuales en el contexto): *la forma* del clima (el tipo de clima)
- 1.2.2 Cambios entre derivados de la misma raíz
- 1.2.3 Ser / estar: para mi ha *sido bien*
- 1.2.4 Registro no apropiado a la situación: Bien, *vacan*
- 1.2.5 Perífrasis: *me dio mucho orgullo* (enorgullecerse)

2. ERRORES GRAMATICALES

2.1 Paradigma

- 2.1.1 Género (formación): “*inmigrantas*”
- 2.1.2 Número (formación):
- 2.1.3 Verbos: “por que esta *desmuestrando*”

2.2 Concordancias

- 2.2.1 Género: *el educacion fisica*
- 2.2.2 Número: *las persona*
- 2.2.3 Persona (verbos): las buena beneficios *es*

2.3 Valores y usos de las categorías

2.3.1 Determinantes

2.3.1.1 Artículo:

uso: “yo no pueda comer **los** completos”

omisión: “no es todos ___ chilenos” (todos los chilenos)

elección: “ese no es **un** vida”

2.3.1.2 Demostrativos, posesivos, indefinidos (algún, ningún...)

2.3.2 Pronombres

2.3.2.1 Pronombres plenos: “Las tema que la trata en su discurso” (uso innecesario del pronombre átono)

2.3.2.2 Formas pronominales lexicalizadas o gramaticalizadas (se excluyen los verbos reflexivos): “cuando yo estaba en haiti me come completos” (uso indebido: en Haití comía completos); “tiene chilenos que potar ___ bien” (omisión: portarse)

2.3.2.3 Morfemas de pasividad e impersonalidad:

2.3.3 Verbos

2.3.3.1 Pasados:

2.3.3.2 Presente / Pretérito. En contexto de pasado, utiliza el presente.

“Cuando viene en Chile” (cuando vine a Chile)

2.3.3.3 Indefinido / Imperfecto:

2.3.3.4 Otras formas verbales:

- Condicional:
- Cambio de modo: “Pere Hay que los discrimine por color” (pero hay [chilenos] que los discrimina...)
- Problemas con usos no personales (infinitivo, gerundio, participio):
“los conpañelos de colegio trabaja junto y jugar con nosotros”

2.3.4 Preposiciones

2.3.4.1 Valores generales (uso innecesario, omisión y elección). Valores semánticos (causa, finalidad...) y funcionales (“a” delante del objeto directo [+humano])

“Viene en chile” (viene a Chile)

2.3.4.2 Valores idiomáticos: adaptar con el (adaptarse a él)

2.4 Estructura de la oración

- Orden: *si tengo que regreso hay uno es por el frio.*
- Omisión de elementos: *hay ___ que no quiere ver* (hay chilenos que no...)
- Elementos sobrantes: “me veo que es malo **es** el frio”

- Cambio de función: *voluntaria* propias (adj. por sustantivo: voluntad propia)

2.5 Relación entre oraciones

2.5.1 Coordinación (ausencia, error en la elección del nexos)

2.5.2 Coordinación (ausencia, error en la elección del nexos)

- Nexos Copulativos: [polisíndeton]
- Nexos adversativos: ...*para* ese no es vida (pero eso no es vida)

2.5.3 Subordinación

2.5.3.1 Oraciones subordinadas sustantivas

- Omisión, sobrante o elección del nexos: “Yo creo__ los beneficio” (que)
- Concordancia de tiempo y/o modo verbales entre la o. principal y la o. subordinada:
“No creo que es el pensar de...” (uso modo indicativo por subjuntivo)
- Infinitivo por verbo conjugado: “me veo que los chilenos no recibir lo bien

2.5.3.2 Oraciones subordinadas circunstanciales (causales, condicionales, temporales

- Elección, uso innecesario u omisión del enlace
“le hagan bullying solo *por* eres inmigrantes” (solo *porque* eres...)
- Discordancias verbales en la oración subordinada:
“Cuando yo estaba en haïti *me come* completos”
“porque yo *vivir* con todas mi familia”

2.5.3.3 Oraciones subordinadas adjetivas

- Error en la elección, uso innecesario u omisión del pronombre relativo
“el dinero__ un inmigrante pago” (que)
- Uso de los tiempos, o uso de infinitivo o gerundio en la oración subordinada
“Hay muchos chilenos que *resivira* los inmigrante bien”

3. ERRORES TEXTUALES

3.1 Deíxis y anafóricos: referentes ambiguos o inexistentes.

“Si para que quiera como es para que sepa que *su* color es bonito”

3.2 **Conectores:** ausencia y uso innecesario o incorrecto de los nexos.

“no son todas la personas que viven iguales **y** tambiensi e aprovecha
porque es su pais **y** tu en verdad los tienes que respetar aunque abuse de
uno **y** tarves porque uno no abra el mismo lenguaje **y** mucho más”

[polisíndeton]