

# Desarrollo de interlengua en escolares secundarios haitianos: estudio de caso de una escuela en Chile\*

Interlanguage development in Haitian secondary students: a case study from a Chilean school

Gloria Toledo Vega\*\*, Karina Cerda-Oñate\*\*\* y  
Francisco Quilodrán Peredo\*\*\*\*

## RESUMEN

El presente estudio longitudinal se enmarca en la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales y su objetivo es determinar el desarrollo de interlengua (IL) en español en un grupo de escolares secundarios haitianos de una escuela chilena. Con este fin, se realizó un análisis del desarrollo de la IL de los escolares mediante la metodología del análisis de errores en dos muestras de textos escritos, recogidas en dos periodos distintos. Los resultados del análisis indicaron que, en ambas muestras, la mayoría de los errores eran de tipo gráfico y gramatical. Desde una perspectiva etiológica, los errores fueron identificados como de simplificación. Desde una perspectiva psicolingüística, los errores se debieron a estrategias de interferencia y neutralización de las formas. Los errores textuales fueron los menos frecuentes, sin embargo, esto responde a la escueta producción de relaciones de coherencia en los textos. Así, el análisis longitudinal entre los muestreos diferidos no indicó ni avances ni retrocesos en el español de los escolares haitianos. Esto debe observarse con precaución porque la pandemia de COVID-19, durante los años 2020 y 2021, impuso confinamientos que hicie-

Palabras clave:  
español como  
lengua adicional,  
interlengua,  
análisis de  
errores, estudio  
longitudinal.

\* Esta contribución fue financiada por el proyecto FONDECYT regular 1190254, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile.

\*\* Chilena. Facultad de Letras. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. ORCID: 0000-0003-1031-2844, gtoledo@uc.cl.

\*\*\* Chilena. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Talca. Linares, Chile. ORCID: 0000-0002-0162-6836, karina.cerda@utalca.cl.

\*\*\*\* Chileno. Facultad de Letras. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. ORCID: 0000-0002-0274-7752, fgquilodran@uc.cl.

ron perder casi dos años de clases a niños de escuelas socioeconómicamente vulnerables.

### **ABSTRACT**

The present longitudinal study is framed within applied linguistics in the teaching-learning of additional languages. Its objective was to determine the development of interlanguage (IL) in Spanish in a group of Haitian high school students in a Chilean school. For this purpose, we assessed students' IL development using error analysis methodology in two samples of written texts collected in two different periods. The results from the analysis showed that most errors were graphic and grammatical in both samples. From an etiological perspective, the errors were of simplification. From a psycholinguistic perspective, the errors originated from interference strategies and neutralization of the forms. Textual errors were the least frequent; however, this was due to the scarce production of coherence relations in the texts. Hence, the longitudinal analysis between the two samples did not indicate either progress or setbacks in the Spanish of Haitian schoolchildren. These findings should be observed with caution because the COVID-19 pandemic, during the years 2020 and 2021, imposed lockdowns that caused children from socioeconomically vulnerable schools to lose almost two years of classes.

Keywords: Spanish as an additional language, interlanguage, error analysis, longitudinal study.

## Introducción

Las olas migratorias del siglo XXI han generado un contexto de diversidad lingüística en distintas regiones del mundo (Vertovec, 2006). En estas circunstancias, la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas busca incrementar el entendimiento sobre la dimensión lingüística de la migración (Gutiérrez, 2013) y la forma en cómo las políticas lingüísticas, las ideologías y las prácticas sociales pueden contribuir, o no (Diette y Uwaifo, 2017; Bredtmann, Otten y Vonnahme, 2021), a crear procesos de enajenación y exclusión en contextos institucionales cruciales como la escuela (Baynham, 2011; Frattini y Meschi, 2019).

En relación con la enseñanza de lenguas de acogida a escolares inmigrantes, algunas naciones de la OCDE han estudiado la mejor forma de llevar a cabo esta tarea, reconociendo que los países que instauran políticas lingüísticas claras para la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta son los que han tenido mejores resultados (Keeley, 2012; Ostorga y Farruggio, 2020; Rodrigues, 2019). En este ámbito, Chile<sup>1</sup> tiene una deuda pendiente con la enseñanza del español a los inmigrantes no hispanohablantes. Los gobiernos chilenos han considerado la inclusión educativa en escuelas con alumnos inmigrantes hispanohablantes (DEG, 2020; Superintendencia de Educación, 2016), pero no han establecido una política lingüística que atienda a la inmersión escolar de quienes no hablan español.

Lo anterior ha derivado en que las autoridades de cada establecimiento escolar tomen medidas discretas para integrar a los estudiantes no hispanohablantes (en adelante, HNH), que en su gran mayoría son haitianos. Entre otras medidas, los directores ubican a los escolares haitianos en los cursos según su edad y no según su nivel de ELE, ni su escolarización previa, según comprobamos en entrevistas abiertas con cinco directores de establecimientos, quienes nos señalaron que esta es la práctica habitual en las escuelas con estudiantes no hispanohablantes (comunicación personal, 2021).

En la actualidad, las escuelas con una importante comunidad haitiana aportan información en creole haitiano para agilizar los trámites de inscripción. Algunos establecimientos tienen mediadores haitianos en sus aulas para facilitar el desenvolvimiento de los HNH, sin embargo,

---

1 Chile es miembro de la OCDE desde 2010.

estos no son necesariamente profesores (DEG, 2020; Elige Educar, 2017). En cuanto a la trayectoria escolar, los estudiantes HNH se incorporan a sus cursos de acuerdo con su rango etario y permanecen en ellos hasta que comprenden el español y, eventualmente, la materia de cada asignatura. Los niños y adolescentes haitianos, que inevitablemente repiten curso, son estigmatizados como repitentes, como hablantes no nativos y como pertenecientes a una etnia diferente. Ninguna de las medidas señaladas incluye la enseñanza sistemática u oficial del español como lengua adicional (en adelante, ELA), como tampoco tiende a lograr una comprensión del desarrollo interlingüístico de los estudiantes, para la posterior enseñanza-aprendizaje del español.

La enseñanza de ELA y la capacitación de los profesores favorecería la construcción de aulas interculturales, donde se acepten y convivan realidades que enriquezcan la institución escolar con las diferencias, las similitudes y las necesidades de su alumnado (Imbernón, 2000; Putjata, 2018). Esto beneficiaría a toda la comunidad educativa, pues los estudiantes locales tendrían acceso a saberes culturales diversos (Compton-Lilly, Kim, Quast, Tran y Shedrow, 2019; Lilly, 2022; Säävälä, Turjanmaa y Alitolppa-Niitamo, 2017).

En vista de lo anterior, la investigación que exponemos en este artículo apunta a analizar el desarrollo de ELA, es decir, la interlengua (IL) de los jóvenes haitianos de enseñanza secundaria, mediante el análisis de errores de su producción escrita. Esta investigación tiene un enfoque sociocultural que considera: (a) el desarrollo de segundas lenguas y su relación con la inmersión sociocultural, y (b) el análisis de errores como forma de estudio de la interlengua, en tanto hipótesis y evidencia del desarrollo interlingüístico de los aprendientes de una lengua adicional (Saeed Al-Sobhi, 2019). Por tanto, este estudio se propone como objetivo determinar las características y el desarrollo de ELA entre estudiantes haitianos de enseñanza secundaria, atendiendo a la interlengua de estos aprendientes.

## Marco teórico

### El desarrollo de segundas lenguas y su relación con la inmersión sociocultural

La teoría sociocultural establece una relación dialectal entre el desarrollo de los individuos y las condiciones sociales y materiales de la

vida diaria que acompañan su desarrollo, incluidas aquellas condiciones relacionadas con contextos instruccionales (Thorne y Tasker, 2011). En la escuela, las lenguas juegan un rol clave para los actores sociales que entran en contacto y que desean obtener acceso a recursos materiales y simbólicos (Baynham, 2011; Heller, 2003; Bernstein, 1999). Sin embargo, los estudiantes hablantes de lenguas minoritarias inician este proceso con una desventaja considerable, dado que, para acceder a los recursos que les entrega la escuela, primero tienen que adquirir la lengua meta.

Esta realidad puede ser contrarrestada con la enseñanza bilingüe, cuando se da el caso de lenguas minoritarias ampliamente extendidas en la comunidad de acogida, como el español o el chino en Estados Unidos (Caldas, Palmer y Schwedhelm, 2019; Leung, Uchikoshi y Tong, 2018). No obstante, cuando se trata de lenguas minoritarias, como el creole haitiano, los estudiantes HNH no tienen otra opción que aprender la lengua meta. Lo anterior no debiese implicar, en modo alguno, la pérdida o el debilitamiento de la cultura o la lengua materna entre los inmigrantes. Por su parte, la escuela debe propender a la difusión de las culturas que se acogen, para provecho tanto de los inmigrantes como de los estudiantes locales, y el instrumento para poder lograr esto es la comunicación, a través de una lengua común (Rowe, 2018).

El desarrollo de una lengua adicional y la integración sociocultural son procesos que están estrechamente vinculados. Moreno-Fernández (2009) plantea un modelo en el que los grupos étnicos o sociales deben pasar por cuatro etapas para llegar a compartir valores y establecer relaciones de interdependencia. La primera fase consiste en lograr una integración de supervivencia en que los aprendientes son capaces de producir enunciados simples y satisfacer necesidades inmediatas. En la fase siguiente, los aprendientes, impulsados a integrarse al ambiente laboral o escolar, comenzarán a realizar una construcción más apropiada de los enunciados y se irán familiarizando progresivamente con los referentes sociales de la comunidad de acogida. En la tercera fase, de integración social, se logrará más desenvoltura en situaciones complejas y, finalmente, en una fase de integración identitaria, se alcanzará el dominio de diferentes estilos y registros sociolingüísticos, con lo cual los aprendientes tendrán acceso a interactuar con distintos grupos de la comunidad meta.

Gracias a esa integración de amplio espectro, esta última etapa se caracteriza por la valoración positiva de la sociedad y de la cultura de acogida, la incorporación de referentes culturales que los inmigrantes compatibilizan con la cultura de origen, y la gestión autónoma del aprendizaje. Para que los HNH alcancen esta etapa es necesario que, por una parte, desarrollen favorablemente su competencia en la lengua meta —pasando por las primeras tres etapas propuestas por Moreno-Fernández— y, por otra, que sean valorados desde una perspectiva que entienda el bilingüismo o el multilingüismo como una ventaja. Dicha valoración, que proviene de la sociedad meta, solo puede ser negociada con éxito entre inmigrantes y locales, mediante una lengua común; en este caso, el español.

### El análisis de errores (AE)

La interlengua es el objeto de estudio de diferentes análisis, si bien no es una tipología de análisis en sí misma (Selinker, 1972; Sánchez-Iglesias, 2003). De acuerdo con Fernández (1988), “el conocimiento de la interlengua tiene su metodología privilegiada en el análisis de errores” (p. 207) como una forma de abordar la competencia siempre variable de los aprendientes de una nueva lengua. En el sistema idiosincrásico de la interlengua, donde coexisten estructuras erróneas y correctas, el análisis de errores centra su atención en el error como una forma de identificar un desarrollo lingüístico. En este sentido, un aumento de errores no significa siempre un retroceso en relación con la lengua meta; muchas veces puede implicar lo contrario, dado que el avance en la lengua supone un riesgo en la producción que puede traer consigo la realización de más errores (Fernández, 1997; Toledo Vega, 2014).

En el análisis de errores el método de trabajo es distinto al análisis contrastivo<sup>2</sup>, ya que no parte de una comparación *a priori* entre la L1 y la L2, sino de las producciones reales de los aprendientes. A partir de estas producciones se identifican los errores en contexto; se clasifican y se describen; se explican en términos de estrategias psicolingüísticas; se determinan las fuentes de cada error, y, eventualmente, se evalúa la

---

2 El error concebido negativamente tiene que ver con el análisis contrastivo, cuyo declive se produjo después de que se demostrara empíricamente que la interferencia de la lengua materna no explica la mayoría de los errores de los aprendientes (Ellis, 1985).

gravedad de estos para buscar una solución (Andreou y López García, 2016; Fernández, 1995).

Según Corder (1981), los errores tienen un triple significado: (a) para el profesor son una fuente de análisis sistemático; (b) para el investigador indican cómo se aprende una lengua, las estrategias empleadas por los aprendientes y los procesos implicados en el aprendizaje, y (c) para el aprendiz son una forma de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende (Quiñones, 2009; Fernández, 1995). Los dos primeros significados, atribuidos por Corder, aportan al conocimiento pedagógico de la lengua por parte de los docentes. El último identifica el origen de los errores en las estrategias de aprendizaje, de producción y de comunicación.

Respecto a la clasificación de los errores, es posible identificar varios enfoques. La Tabla 1 muestra los criterios de clasificación y los tipos de errores propuestos por distintos autores.

Tabla 1  
*Criterios para la clasificación de errores*

AUTOR Y AÑO	CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN	TIPOS
Corder (1967, 1971)	Frecuencia de aparición	a) Sistemáticos b) No sistemáticos
Fernández (1990)	Léxico-semántico	a) Errores léxico-formales b) Errores semánticos
Gutiérrez Toledo (2001); Alexopolou (2010)	Etiológico	a) Errores intralingüales b) Errores interlingüales
Fernández (1997)	Interferencia	a) Hipergeneralización b) Analogía c) Influencia de la forma fuerte o menos marcada d) Hipercorrección e) Neutralización f) Reestructuración g) Errores inducidos por la enseñanza
Whitley (2004)	Etiológico	a) Errores de transferencia b) Errores intralingüísticos
Taylor (1974- 1975)	Etiológico	a) Hipergeneralizaciones b) Transferencias c) Errores vinculados a traducciones erróneas
Andreou y López-García (2016)	Gramatical	a) Omisión b) Adición c) Elección falsa d) Forma errónea e) Colocación falsa
Alexopoulou (2005)	Descriptivo y gramatical	a) Omisión b) Adición c) Elección falsa d) Forma errónea de un morfema o una estructura e) Colocación falsa
Ferreira et al. (2014); Ferreira y Elejalde (2017, 2020)	Descriptivo y gramatical	a) Errores de gramática: categorías gramaticales y coherencia textual b) Errores léxicos: a nivel morfológico y de significado c) Errores ortográficos: ortografía acentual, literal, dierética y diacrítica.

Fuente: Elaboración propia.

Para esta investigación, hicimos un AE de carácter inductivo, ya que primero identificamos los errores en el contexto en que se producen y luego los catalogamos y registramos de acuerdo con su frecuencia (Torrijano, 2002, 2006). La primera clasificación, de carácter cuantitativo, responde a la naturaleza léxica, gramatical, discursiva o gráfica de los errores (Ferreira, Elejalde y Vine, 2014; Ferreira y Elejalde, 2017, 2020). Luego, se cuantificaron los errores atendiendo a un criterio descrip-



tivo, considerando operaciones de adición, omisión, selección falsa o yuxtaposición (Alexopoulou, 2005, 2010; Andreou y López García, 2016). Posteriormente, desde un enfoque cualitativo, se describieron los errores según un criterio etiológico, a objeto de identificar cuáles son intralingüísticos, interlingüísticos, de simplificación, globales o locales (Corder, 1971; Whitley, 2004). Finalmente, y también desde un enfoque cualitativo, explicamos los errores en cuanto a las estrategias que movilizan estos, las cuales pueden ser de interferencia, de generalización, de analogía, de influencia de la forma más frecuente, de hipercorrección, de neutralización, de reestructuración o de formulación de una hipótesis idiosincrásica (Fernández, 1997).

El presente AE se basa en textos escritos, ya que la escritura posibilita que los aprendientes desplieguen mejor su competencia lingüística que, por factores de tiempo o ansiedad, puede reducirse drásticamente durante la producción oral. Con este recurso, los aprendientes pueden reformular, autocorregir y seleccionar las formas que tienen a su disposición, lo cual puede producir un efecto facilitador del dominio lingüístico para los hablantes no nativos y, eventualmente, puede tener un impacto positivo en la oralidad (Flint, Dollar y Stewart, 2019; Linares, 2019; Polio, 2012). No debemos olvidar que, al escribir un texto, el estudiante está enviando un mensaje con un significado y con una carga cultural, por lo que es necesario que lo haga de manera adecuada, para que el mensaje se comprenda en su justa dimensión (Harklau, 2002; Kell, 2019; Kim, 2008; Weissberg, 2000).

## Metodología

### Enfoque metodológico

Esta es una investigación longitudinal, con enfoque mixto, de carácter descriptivo-analítico. El análisis longitudinal está dado por la recolección de dos muestras de lengua, diferidas en dos años. Este lapso fue impuesto por las restricciones de la pandemia del COVID-19, ya que, por más de 16 meses, los estudiantes haitianos no tuvieron clases presenciales ni pudieron acceder a clases en línea, por falta de recursos económicos. Se trata de un estudio de caso en el que, en base a una metodología inductiva, se busca comprender el desarrollo del español entre HNH. Este estudio emplea técnicas cuantitativas para el conteo de errores y su clasificación, y una descripción etiológica de los errores

y la explicación de estos, en la etapa cualitativa. El objetivo es realizar una investigación de caso que permita entender la adquisición de ELA en la escuela pública chilena, mediante el análisis de IL.

Dado que la IL es un constructo en el que influyen la lengua materna, la lengua meta y otras posibles lenguas adicionales, su análisis debe observar las influencias del creole haitiano (L1), del francés (L2) y del español (LA). Atendiendo a esto, y de forma preliminar, le pedimos a un profesor hablante nativo de creole haitiano, y profesor de francés y español, que evaluara las producciones escritas de nuestros informantes en su lengua materna, con una plantilla de evaluación diseñada y piloteada previamente (Lizasoain y Toledo Vega, 2020). Esto nos permitió estimar qué tanto difería el desempeño de los escolares en creole haitiano y en español. La producción en español, tanto de escolares haitianos como hispanohablantes, fue revisada por profesores de Lenguaje<sup>3</sup>, con el objeto de triangular datos.

Conforme a los resultados observados en las evaluaciones de las producciones en creole haitiano y en español (Lizasoain y Toledo Vega, 2020), los haitianos promediaron un 37,1 % de logro en español, mientras que los estudiantes hispanoparlantes obtuvieron un 64,2 %. La producción de los haitianos en creole, en tanto, obtuvo un logro de 57 %. Según estos datos, la producción en lengua materna de ambos grupos puede ser calificada como suficiente en la escala chilena<sup>4</sup>. La prueba *t student*, realizada en el estudio de Lizasoain y Toledo Vega (2020), confirmó que no existían diferencias estadísticamente significativas ( $t(15) = 2,1$ ;  $p = 0,11$ ) entre los HNH y los hispanohablantes en la producción escrita en sus lenguas maternas.

## Participantes

Los participantes de este estudio, tanto en su primera como en su segunda etapa, eran todos estudiantes de un colegio de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, con una alta matrícula de estudiantes haitianos. Cabe señalar que en 2019 la población de estudiantes haitianos

3 Equivale a profesores de castellano o español como lengua materna en las escuelas chilenas.

4 Se trata de una escala del 1 al 7, en la que las notas del 1 al 3,9 son insuficientes; del 4 al 4,9 son suficientes; de 5 a 5,9 son buenas; de 6 a 6,9 son muy buenas, y 7 es excelente.

en la escuela participante era de casi 50 estudiantes, mientras que en 2021 solo permanecían 14 estudiantes haitianos, debido a la pandemia del COVID-19. El resto había desertado o había terminado su enseñanza secundaria sin haber asistido a clases un solo día. A continuación, se describen los participantes en ambas etapas de la toma de muestra:

Tabla 2  
*Descripción de los participantes*<sup>5</sup>

MUESTRA	AÑO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	CURSO	RANGO ETARIO
1	2019	36	I, II y IV	13 a 18 años
2	2021	10	III	13 a 18 años

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 se aprecia que el número de participantes descendió drásticamente en 2021. En cuanto al nivel de interlengua de los participantes, tras el primer análisis del corpus escrito, y según el MCER (Consejo de Europa, 2002), se estableció que los participantes eran aprendientes de ELA con nivel A2.

## Instrumentos

El instrumento diseñado para extraer las muestras escritas correspondió a un formato de prueba de respuesta abierta, en que se les pedía a los estudiantes comentar sobre un reportaje de prensa, adaptado para el nivel de competencia lingüística de los participantes (Anexo 1). Este instrumento fue validado previamente en un pilotaje con tres estudiantes no hispanohablantes, tras lo cual adaptamos las preguntas para el léxico empleado al nivel de interlengua de los participantes. La redacción de los textos fue asistida por los profesores de Lenguaje de los escolares, en la primera muestra, y por los investigadores de este proyecto, en la segunda ocasión.

## Procedimientos de recolección de muestras

Para rastrear el desarrollo de la IL, obtuvimos dos muestras escritas por cada estudiante: una al inicio de la investigación y otra al término de esta (con 16 meses de desfase entre una y otra). A continuación, en

<sup>5</sup> Los estudiantes que cursaban III medio en 2021 corresponden a los estudiantes que en 2019 estaban en I medio.

la Tabla 3, se describen ambas muestras, de acuerdo con el año, el número de participantes y el tipo de corpus.

Tabla 3  
*Características de la muestra*

MUESTRA	AÑO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	CORPUS DE LA MUESTRA
1	2019	36	Textos en español y creole haitiano
2	2021	10	Textos en español

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se observa en la Tabla 3, se realizaron dos etapas de recolección de textos, en 2019 y 2021, con 36 y 10 participantes, respectivamente. En ambas oportunidades se les leyeron las instrucciones a los participantes y hubo siempre alguien que pudiera responder a sus preguntas. Además, se les informó que podían abandonar la sesión y que no estaban obligados a participar en todo momento.

### Procedimientos de análisis de las muestras

Para analizar el corpus recolectado, realizamos todas las etapas del análisis de errores. A continuación, se describen las cuatro etapas en la Tabla 4.

Tabla 4  
*Análisis de las muestras*

ETAPA	DESCRIPCIÓN	PROCEDIMIENTOS
1	Identificación en las muestras escritas	Se identificaron los errores según la grilla (Anexo 2)
2	Clasificación del error según su carácter léxico, gramatical, textual o gráfico	Se cuantificaron y clasificaron los errores según la grilla (Anexo 2)
3	Descripción de los errores según criterio etiológico	Se analizaron y describieron los errores ya clasificados en cuanto a su carácter etiológico
4	Explicación de los errores como estrategias	Se explicaron los errores ya clasificados en tanto estrategias de comunicación.

Fuente: Elaboración propia.

En cada instancia, las muestras fueron analizadas por los investigadores, primero separadamente y luego en grupo, para cotejar las clasificaciones de los errores, socializar criterios de clasificación, triangular

datos y validar las interpretaciones posibles. Para explicar las posibles transferencias desde el creole haitiano y/o el francés, se le solicitó a un lingüista, profesor de francés y español, y hablante nativo de creole haitiano, que revisara las muestras.

## Resultados

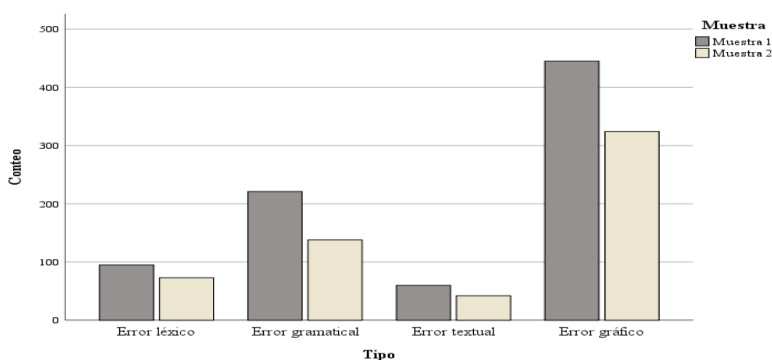
A continuación, se presentan los resultados de las cuatro etapas del análisis de errores de la muestra. En el siguiente subapartado se agrupan los resultados de las etapas uno y dos, y, en los restantes subapartados, se presentan los resultados de las etapas tres y cuatro, respectivamente.

### Distribución de los errores según clasificación

Al identificar y clasificar los errores, asumimos un criterio de estrategias superficiales, según el cual los errores pueden ser de omisión, de adición, de yuxtaposición, de elección errónea o de colocación errónea (Alexopoulou, 2005, 2010; Andreou y López García, 2016). Esta perspectiva concuerda con la idea de que el error no es en sí mismo un problema, sino una estrategia de comunicación y un índice que puede potenciar el desarrollo de la IL. La Figura 1 a continuación exhibe los errores encontrados para cada tipo de estrategia en cada corpus.

Figura 1

*Distribución de los errores en ambas muestras*



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, en ambas muestras los errores más frecuentes son los gráficos; entre estos, destacan la ausencia de puntuación y

el uso arbitrario de las mayúsculas. Además, se advierten errores de unión de palabras en la escritura, i. e. *aveces; ami; esque*, que evidencian la adquisición oral de las formas lingüísticas. Respecto a las diferencias entre ambas muestras, si bien en la Figura 1 se observa un número mayor de errores gráficos en la primera muestra, los porcentajes de errores gráficos en ambas muestras son similares —54,2 % para la primera y 56,2 % para la segunda—.

El segundo grupo de errores más frecuentes son los gramaticales, donde destacan los errores de: (a) concordancia de número, i. e. *personas que le gusta leer; se vuelven viral; se dedican a leer libro*; (b) los errores de paradigma, i. e. *cuando yo necesite algo lo busque en booktubers*; (c) la selección falsa de preposiciones, i. e. *lo que a nosotros creemos; adicto con el libro*, y (d) errores vinculados con valores y usos de las estructuras del español, i. e. *es bueno de leer*. Con relación a las diferencias entre ambas muestras, en la muestra 2 los errores gramaticales corresponden a un 23,9 % del total, mientras que en la muestra 1, a 26,9 %.

Respecto a los errores léxicos, destacan aquellos de significado; específicamente, los de registro no apropiado a la situación. En ambas muestras puede observarse el traslado del registro oral-coloquial al lenguaje escrito, principalmente mediante la inserción de comentarios en la mitad de la oración, i. e. *por lo menos lo que yo entendía; ese es porque di esa opinión*, o por el uso de expresiones coloquiales, i. e. *es por eso pues; para ver cosas; se lo recomiendo*. En cuanto a las diferencias entre la muestra 1 y la muestra 2, la primera presenta 11,6 % de errores léxicos, mientras que la segunda 12,7 %.

Los errores menos frecuentes en ambas muestras, y con el mismo porcentaje de aparición en ambas instancias (7,3 %), son los de tipo textual. El bajo porcentaje de errores textuales, lejos de implicar un mejor desempeño de los aprendientes en esta área, indica una deficiencia en las relaciones de coherencia que establecen estos aprendientes a la hora de escribir un texto. En este plano destacan (a) la omisión y selección errónea de conectores, (b) las incongruencias anafóricas respecto a los sujetos de las oraciones (en la primera muestra) y en relación con las preguntas planteadas (en ambas muestras).

Respecto a las marcas de oralidad observadas tanto en las estrategias gráficas como las léxicas, es importante mencionar que el hecho de haber aprendido español mediante la escucha, en contextos infor-

males y sin instrucción formal, podría explicar estos fenómenos. Además, la adopción de un giro discursivo en la enseñanza del español en las aulas escolares chilenas ha relegado el conocimiento gramatical como un saber preexistente (Rubio y Moya, en prensa). Lo anterior no ayuda a que los estudiantes HNH puedan adquirir las estructuras necesarias para mejorar su desarrollo textual.

### Descripción de los errores según criterio etiológico

La descripción mediante el criterio etiológico atiende a la causa de los errores, la cual puede estar relacionada con errores de tipo intralinguales, interlinguales y de simplificación. Entre los errores intralinguales o de la lengua meta, se pueden encontrar: (a) generalizaciones de paradigmas, i. e. *cuando yo necesite algo lo busque en booktubers* (se generaliza el uso de subjuntivo en oraciones temporales); (b) analogías con formas próximas, i. e. *es un buen aplicación*; (c) hipercorrecciones o paráfrasis, i. e. *dar el interés de algo* (por interesar). En cuanto a los errores interlinguales, estos se relacionan con la influencia de la lengua materna. Por último, los errores también pueden originarse por procesos de simplificación del código lingüístico. La Tabla 5 muestra cómo estos cuatro criterios se asocian con la tipología previamente establecida de errores léxicos, gramaticales, textuales y gráficos. Cabe mencionar que el análisis cualitativo de los errores reveló que la clasificación etiológica no difería entre las muestras 1 y 2, por lo cual en la Tabla 3 no se hizo ninguna distinción entre ambas muestras.

Tabla 5  
*Análisis de las muestras*

ERROR	INTRALINGUALES	INTERLINGUALES	DE SIMPLIFICACIÓN
Léxicos	X	X	
Gramaticales		X	X
Textuales			X
Gráficos			X

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al criterio intralingual, se observa una injerencia en los errores léxicos, principalmente en los errores de forma, asociados a uso de significativo próximo y formas no atestiguadas en la lengua meta, i. e. *intinda* (por *entiendo*), *viddo* (por *video*). También se observan errores léxicos asociados al significado, en el uso de lexemas no intercambiables en el contexto, i. e. *videntes* (por *seguidores*), *da mucha sabiduría* (por *entrega*).

Entre los fenómenos interlinguales, cuyo origen se relaciona con la influencia de la L1 (creole haitiano) y/o L2 (francés), el análisis según criterio gramatical revela: (a) la ausencia del pronombre reflexivo en algunos verbos pronominales, i. e. *llevarse bien*; (b) la omisión de marcas de plural (inexistentes en creole), y (c) algunos calcos de estructuras del creole, i. e. *yo que veo a los jóvenes de hoy...* (*Mwen ki wè*).

En cuanto al régimen preposicional, se observa (a) la omisión de preposición, i. e. *para comprender ellos* (*konprann yon moun*), y (b) la selección falsa de preposición, i. e. *por mi opinión* (*Pou piniòn mwen*). En este mismo ámbito, se observa la influencia del francés por adición de preposición, i. e. *es bueno de leer* (*il est bon de lis*) o *tiene curiosidad de leer* (*curieux de lis*). Desde una perspectiva léxica, aparece: *Ellos tienen un buen cabeza y grande cabeza*, porque en creole *gwo tèt* (literalmente *grande cabeza*) significa *persona inteligente*.

Por último, los errores observados de simplificación son de carácter gramatical, textual y léxico, y están relacionados con la estrategia de omisión. En el plano gramatical, se observa la omisión de pronombres (varios reflejos), preposiciones y determinantes. En el ámbito textual, la simplificación se manifiesta en la omisión de elementos conectores y marcas de referencia. Finalmente, en el plano gráfico, se omite la puntuación, lo que también tiene un impacto en el aspecto textual.

### Explicación de los errores como estrategia de comunicación

La última etapa del análisis de errores corresponde a la explicación de estos en base a las estrategias psicolingüísticas que explicarían su causa. El análisis, en este caso, también es de carácter cualitativo. Ahora bien, los criterios para decidir el mecanismo psicolingüístico que determina el error no siempre son transparentes, por lo mismo, esta etapa fue validada entre investigadores, para acordar el criterio que parece más plausible.

La Tabla 6 muestra ejemplos del corpus de las estrategias psicolingüísticas de las cuales puede valerse un aprendiente cuando comete errores. En esta tabla se disponen, en la primera columna, las distintas estrategias (interferencia, generalización, etc.). Las columnas 2, 3, 4 y 5 consideran la clasificación de los errores de Ferreira et al. (2014); Ferreira y Elejalde (2017, 2020): léxicos, gramaticales, textuales y gráficos.



Tabla 6  
*Explicación de los errores*

	Interferencia	Generalización	Analogía	Forma fuerte	Hipercorrección	Neutralización	Reestructuración	Idiosincrasia
Léxicos	Préstamos (del inglés o de España); level		Registro coloquial: uso de segunda persona singular para dirigirse a un lector.					Formas no registradas en español: <i>vidéo</i> en lugar de vídeo.
Gramaticales	Calco del creole; una grande cabeza (Mwen ki wé) por una persona inteligente Verbos que no son pronominales en creole y que sí lo son en español; llevan bien (se llevan bien)			Cláusulas de infinito versus nominalización: <i>Creo que es bueno de leer puedes saber más de la ciencia y todo.</i> (en lugar de: creo que es buena la lectura...)		Pronombres reflejos: <i>te sirve para comunicar</i> (para comunicarte)	Uso de perifrasis + para responder qué son los booktuber responde: <i>puedo decir que es</i> (en lugar de son)	
	Ausencia de marcas de pluralidad; son personas que no le gusta leer.							
	Construcciones calcos del creole: ellos tienen un grande cabeza (gwo tet = literalmente cabeza grande, en esp. Persona inteligente)							
	Preposiciones del régimen preposicional del francés; es bueno de leer (il est bon de...)							
Textuales								
Gráficos	Uso de grafemas que equivalen a sonidos en creole; <i>explike</i> (explica)				Uso de mayúsculas			Coherencia: <i>mi opinión es lo que veo de ellos y también lo que entiendo. Porque hay muchos de ellos que me hace entender muchas cosas que no entendía y también saber lo que no sabía ese es porque di esa opinión.</i>
	Uso de doble consonante por influencia del francés: <i>communautés</i> (communauté)							Puntuación: <i>me gusta leer la biblia se los recomiendo</i>

Fuente: Elaboración propia.

En la categoría de errores léxicos, es posible encontrar estrategias de interferencia, analogía, neutralización e idiosincrasia. Respecto de la interferencia, se observan préstamos del creole, del francés, del inglés, e incluso del español peninsular (muy probablemente por influencia de los *youtubers* a quienes siguen los adolescentes). Para la analogía, se advierte el traslado del registro coloquial al lenguaje académico escrito. Además, se aprecia la neutralización de formas, que implica la utilización de lexemas no intercambiables en el contexto. Finalmente, se observa el uso de formas no atestiguadas en español, dentro de las cuales la mayoría de los términos pueden comprenderse en el contexto, aunque, en ocasiones, la interpretación para el lector es muy compleja. El uso de estas estrategias es completamente entendible, si se considera que nunca se les ha enseñado formalmente la escritura académica a estos jóvenes.

En la categoría de errores gramaticales, se observan estrategias de interferencia, preferencia por la forma fuerte, neutralización y reestructuración. Los errores asociados con interferencia tienen que ver con la ausencia de pronominalización de algunos verbos que no son pronominales en creole haitiano, pero que sí lo son en español, y de marcas de pluralidad, que no existen en creole haitiano. También se aprecian calcos del creole haitiano y del francés en ciertas estructuras preposicionales. Como influencia de la forma fuerte, en tanto, se observa el uso de cláusulas con infinitivo (sin conjugación verbal) y ausencia de nominalización. En cuanto a la estrategia de neutralización, no se atestigua el uso de pronombres reflejos. Finalmente, en la estrategia de reestructuración, se advierte el empleo de perífrasis.

En la categoría de errores textuales, aquellos relacionados con la coherencia son asociables a estrategias de neutralización, principalmente de los conectores entre segmentos interclausulares. Por último, en la categoría de errores gráficos se observan estrategias de interferencia, hipercorrección y neutralización. Las interferencias tienen que ver con la escritura de grafemas que reproducen sonidos del creole y el uso de algunas consonantes dobles del francés. La hipercorrección podría vincularse con la adición arbitraria de mayúsculas en varios sustantivos comunes. La neutralización, en tanto, se observa en la frecuente omisión de puntuación, especialmente comas y puntos seguidos, que parecen no cumplir ninguna función para estos aprendientes.

El hecho de que en todas las muestras se observe solo la omisión de cinco puntos finales implica que 193 errores de puntuación corresponden también a estrategias de yuxtaposición. Se consideraron también errores de yuxtaposición las enumeraciones y otros recursos, como el uso de signos (*Book= libros*), que tienden a evitar la conexión entre segmentos mediante mecanismos puramente lingüísticos.

## Conclusión

Nuestro objetivo de investigación fue conocer el desarrollo de la interlengua del español entre escolares haitianos (Lizasoain y Toledo Vega, 2020; Toledo Vega, Quilodrán, Olivares y Silva, 2020; Toledo Vega, Lizasoain y Mena, 2021; Toledo Vega, Cerda-Oñate y Lizasoain, 2022; Toledo Vega, Lizasoain y Cerda-Oñate, 2022; Toledo Vega, Lizasoain y Cerda Oñate, 2023). Desgraciadamente, los resultados de nuestro estudio fueron mediados por la suspensión de clases durante la pandemia, lo cual incidió negativamente en el desarrollo de ELA de nuestros informantes. En efecto, mediante un estudio longitudinal, de enfoque mixto, pudimos constatar un estancamiento de la competencia escrita en español de los secundarios haitianos.

Específicamente, el estancamiento constatado en el desarrollo de la IL de los HNH en este corpus da cuenta, por una parte, de la necesidad de visibilizar el estado de la instrucción de ELA en la escuela pública chilena, es decir, los programas e iniciativas formales para atender a los estudiantes haitianos no hispanohablantes en la escuela pública chilena (Lizasoain y Toledo Vega, 2020; Toledo Vega, Quilodrán, Olivares y Silva, 2020; Toledo Vega, Lizasoain y Mena, 2021; Toledo Vega, Cerda-Oñate y Lizasoain, 2022; Toledo Vega, Lizasoain y Cerda-Oñate, 2022; Toledo Vega, Lizasoain y Cerda Oñate, 2023).

Por otra parte, los resultados también indican la urgencia de los estudiantes que tienen necesidades lingüísticas específicas en la escuela chilena, algo que, hasta el momento, no ha considerado la política pública chilena, si bien se observa una norma reciente de inclusión para personas con TEA, por ejemplo (Diario Oficial, 2023). Aun cuando, y tal como comentamos, la pandemia haya tenido un efecto en el desempeño de estos escolares, las investigaciones previas a la pandemia sobre el desempeño lingüístico de estos aprendientes no eran radicalmente distintas. De hecho, lo detectado previo a la emergencia COVID-19 era

que los programas o iniciativas de los colegios pesquisados por diferentes investigadores eran discrecionales y no parte de una política pública (Lizasoain y Toledo Vega, 2020; Toledo Vega, Quilodrán, Olivares y Silva, 2020; Toledo Vega, Lizasoain y Mena, 2021; Toledo Vega, Cerda-Oñate y Lizasoain, 2022; Toledo Vega, Lizasoain y Cerda-Oñate, 2022; Toledo Vega, Lizasoain y Cerda Oñate, 2023).

Esta ausencia de programas formales de enseñanza de ELA se constata, por ejemplo, en las marcas claras de oralidad en la escritura de los aprendientes, que indican, entre otras cosas, una ausencia de instrucción de la lengua meta, que, en principio, debería ser responsabilidad de las instituciones educativas que los acogen (Lizasoain y Toledo Vega, 2020; Toledo Vega, Quilodrán, Olivares y Silva, 2020; Toledo Vega, Lizasoain y Mena, 2021; Toledo Vega, Cerda-Oñate y Lizasoain, 2022; Toledo Vega, Lizasoain y Cerda-Oñate, 2022; Toledo Vega, Lizasoain y Cerda Oñate, 2023).

Para finalizar, es importante señalar que el bajo desempeño en la IL en el caso de estos aprendientes no es sólo un problema de índole lingüístico, sino que también tiene alcances socioculturales (Baynham, 2011; Moreno-Fernández, 2009; Heller, 2003; Bernstein, 1999). Desde un punto de vista sociocultural, la inmersión de los inmigrantes está muy relacionada con la adquisición y aprendizaje de la lengua de acogida (Compton-Lilly et al., 2019; Lilly, 2022). Lo anterior les permite a los recién llegados no solo conocer la cultura meta, sino también tener la posibilidad de transmitir efectivamente sus saberes culturales propios a la nueva cultura (Flint et al., 2019).

Sumado a lo anterior, la adquisición y aprendizaje del lenguaje de acogida promueve la motivación y la participación en el aula de los estudiantes que no hablan la lengua de instrucción de la escuela (Williamson y Clemons, 2023; Linares, 2019; Rowe, 2018). Es decir, la lengua meta funciona como un dispositivo bidireccional que permite que los estudiantes no hispanohablantes ejerzan su agencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y también funciona como un mecanismo para que la comunidad de acogida se vea beneficiada de distintas maneras por la integración de sus pares.

Para finalizar, y a la luz de los resultados, enfatizamos la urgencia de atender las necesidades educativas de los estudiantes no hispano-

hablantes en la escuela pública chilena. A diferencia de los estudiantes hispanohablantes, los aprendientes haitianos no sólo vieron interrumpido su proceso de enseñanza-aprendizaje disciplinar y su inclusión en la comunidad de acogida, sino que también debieron enfrentar la detención forzada de la adquisición y aprendizaje de lengua de la comunidad de acogida.

## Referencias bibliográficas

- Alexopoulou, Á. (2005). *Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Atenas, Grecia. doi:10.12681/eadd/22296
- Alexopoulou, Á. (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*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih\\_16\\_2\\_004.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_004.pdf)
- Andreou, E., y M. P. López-García (2016). Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1/Analysis of the Errors Made in the Written Composition of Greek-Cypriot Students of Spanish as a Foreign Language(SFL):A1-B1.1. *Revista Fuentes, 18(2)*, 135-151. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2916>
- Baynham, M. (2011). Language and migration. En J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 413-428). Routledge. doi:10.4324/9780203835654.ch29
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education, 20(2)*, 157-173. doi:10.1080/01425699995380
- Bredtmann, J., Otten, S., y C. Vonnahme (2021). Linguistic diversity in the classroom, student achievement, and social integration. *Education Economics, 29(2)*, 121-142. doi:10.1080/09645292.2020.1866499
- Caldas, B., Palmer, D., y M. Schwedhelm (2019). Speaking educación in Spanish: linguistic and professional development in a bilingual

- teacher education program in the US-Mexico Borderlands. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 49-63. doi:10.1080/13670050.2018.1510894
- Compton-Lilly, C., Kim, J., Quast, E., Tran, S., y S. Shedrow (2019). What We Must Learn From Children in Immigrant Families. *The Reading Teacher*, 73(2), 135-140. doi:10.1002/trtr.1832
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error análisis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-159.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Diario Oficial de la República de Chile (2023). *Ley Núm. 21.545*. Recuperado de <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2023/03/10/43498/01/2284193.pdf>
- Diette, T. M., y R. Uwaifo Oyelere (2017). Do limited English students jeopardize the education of other students?: Lessons from the North Carolina public school system. *Education Economics*, 25(5), 446-461. doi:10.1080/09645292.2017.1311300
- División Educacional General [DEG] (2020). *Herramientas para una educación más inclusiva*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/02/Herramientas-para-una-Educación-más-Inclusiva..pdf>
- Elige Educar (2017). Profesores haitianos se vuelven indispensables en colegios con alto número de niños inmigrantes. Recuperado de <http://www.eligeeducar.cl/profesores-haitianos-se-vuelven-indispensables-colegios-alto-numero-ninos-inmigrantes>
- Fernández, S. (1988). Interlengua y análisis de errores. Un estudio evolutivo sobre producciones escritas. *Cable*, 1, 27-36.
- Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- 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. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3398/339853000006.pdf>
- Ferreira, A., y J. Elejalde (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función*, 33(1), 115-146. doi:10.15446/fyf.v33n1.84182
- Ferreira, A., Elejalde, J., y A. Vine (2014). Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de español como lengua extranjera. *Revista signos*, Valparaíso, 47(86), 385-411. doi:10.4067/S0718-09342014000300003
- Flint, P., Dollar, T., y M. A. Stewart (2019). Hurdling Over Language Barriers: Building Relationships With Adolescent Newcomers Through Literacy Advancement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 509-519. doi:10.1002/jaal.927
- Frattini, T., y E. Meschi (2019). The effect of immigrant peers in vocational schools. *European Economic Review*, 113, 1-22. doi:10.1016/j.euroecorev.2018.12.005
- Gutiérrez, R. (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y migración / Language and Migration*, 5(2), 11-28.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11, 329-350. doi:10.1016/s1060-3743(02)00091-7
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy and the commodification of language and identity, *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-92. doi:10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x
- Imbernón, F. (2000). Escuelas y multiculturalidad. *Pensamiento Educativo*, 16, 153-171. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25657>
- Keeley, B. (2012) *Migración internacional: el lado humano de la globalización, Esenciales OCDE*. OECD Publishing, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM. Recuperado de <https://www.academia.edu/31081892>
- Kell, C. (2019). Reinventing literacy. En C. McKinney y P. N. Christie (Eds.), *Decoloniality, Language and Literacy* (pp. 173-194). Multilingual Matters.

- Kim, Y. (2008). The effects of integrated language-based instruction in elementary ESL learning. *Modern Language Journal*, 92, 431-45. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00756.x
- Leung, G., Uchikoshi, Y., y R. Tong (2018). "Learning Cantonese will help us": Elementary school students' perceptions of dual language education. *Bilingual Research Journal*, 41(3), 238-252. doi:10.1080/15235882.2018.1483978
- Lilly, J. M. (2022). "It doesn't matter how good the school is if you don't learn to socialize": Latinx immigrant students' testimonios of coping with social isolation in high school. *Children and Youth Services Review*, 137. doi:10.1016/j.childyouth.2022.106476
- Linares, R. E. (2019). Meaningful Writing Opportunities: Write-Alouds and Dialogue Journaling With Newcomer and English Learner High Schoolers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 521-530. doi:10.1002/jaal.932
- Lizasoain, A., y G. Toledo Vega (2020). Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. *Estudios filológicos*, 1(66), 185-205.
- Moreno-Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y Migración*, 1(1), 121-156.
- Ostorga, A. N., y P. Farruggio (2020). Preparing bilingual teachers on the U.S./Mexico border: including the voices of emergent bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(10), 1225-1237. doi:10.1080/13670050.2018.1438348
- Polio, Ch. (2012). The Acquisition of Second Language Writing. En S. Gass y A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 319-334). Routledge.
- Putjata, G. (2018). Multilingualism for life - language awareness as key element in educational training: insights from an intervention study in Germany. *Language Awareness*, 27(3), 259-276. doi:10.1080/09658416.2018.1492583
- Quiñones, V. D. A. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 1(5).



- Rodrigues, L. F. (2019). Mobilidade humana: políticas linguísticas e promoção da igualdade entre os países. *Revista UniVap*, 25(49), 42-52. doi:10.18066/revistaunivap.v25i49.2123
- Rowe, L. W. (2018). Say It in Your Language: Supporting Translanguaging in Multilingual Classes. *The Reading Teacher*, 72(1), 31-38. doi:10.1002/trtr.1673
- Säävälä, M., Turjanmaa, E., y A. Alitolppa-Niitamo (2017). Immigrant home-school information flows in Finnish comprehensive schools. *International Journal of Migration, Health, and Social Care*, 13(1), 39-52. doi:10.1108/IJMHS-10-2015-0040
- Saeed Al-Sobhi, B. M. (2019). The Nitty-gritty of Language Learners' Errors - Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(3), 49-60. doi:10.7575/aiac.ijels.v.7n.3p.49
- Sánchez-Iglesias, J. J. (2003) *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, X(2), 209-231.
- Superintendencia de Educación (2016). Niños y niñas migrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Informe-Final-de-Investigacio%CC%81n-Migrantes.pdf>
- Thorne, S., y T. Tasker (2011). Sociocultural and cultural-historical theories of language development. En J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 413-428). Routledge. doi:10.4324/9780203835654.ch34
- Toledo Vega, G. (2014). Estrategias de cortesía para la petición en hablantes nativos del español de Chile y en hablantes de español como lengua extranjera. *Onomázein*, 29(2), 47-63. doi:10.7764/onomazein.29.2
- Toledo Vega, G., Cerda-Oñate, K., y A. Lizasoain (2022). Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno? *Boletín de filología*, 57(1), 449-473.
- Toledo Vega, G., Lizasoain, A., y K. Cerda-Oñate (2022). Preservice and Inservice Teachers' Language Ideologies about

- Non-Spanish-Speaking Students and Multilingualism in Chilean Classrooms. *Journal of Teacher Education and Educators*, 11(1), 83-104.
- Toledo Vega, G., Lizasoain, A., y L. Mena (2021). Acquisition and Assessment of Spanish by Haitian Secondary School Students in Chile. *International Journal of Learner Diversity & Identities*, 28(1).
- Toledo Vega, G., Quilodrán, F., Olivares, M., y J. Silva (2020). Perspectivas actuales para el fomento del aula transcultural en Chile. *Nueva revista del Pacífico*, 1(73), 164-185.
- Toledo Vega, G., Lizasoain, A., y K. Cerda-Oñate (2023). Relevant factors to the evaluation of non-Spanish speaking Hatian students written production in Chilean public schools. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 39 (2), 1-39. doi: 10.1590/1678-460X202339253279
- Torijano, A. (2002). *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita* (Tesis de doctorado). Universidad de Salamanca.
- Torijano, A. (2006). Los que nos enseñan los errores. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, 9(1), 141-206. doi:10.5433/2237-4876.2006v9n1p141
- Vertovec, S. (2006). The emergence of super-diversity in Britain. *Working Paper*, (25), Centre on Migration, Policy and Society, University of Oxford.
- Weissberg, B. (2000). Developmental relationships in the acquisition of English syntax: Writing vs. speech. *Learning and Instruction*, 10, 37-53. doi:10.1016/s0959-4752(99)00017-1
- Whitley, S. (2004). Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español. *Hispania*, 87(1), 163-172. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/morfologia/whitley.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/whitley.htm)
- Williamson, T., y A. Clemons (2023). Illustrating linguistic dexterity in “English mostly” spaces: how translanguaging can support academic writing in secondary ELA classrooms. *English Teaching: Practice & Critique*, 22(1), 79-95. doi:10.1108/ETPC-02-2022-0029