Errores interlinguales en aprendientes anglosajones de ELE: un estudio de corpus escritos digitales[1]

Anita Ferreira Cabrera
Universidad de Concepción

1 Introducción

Los corpus de aprendientes son colecciones de textos orales o escritos digitales de muestras auténticas de interlengua de aprendientes[2] de lenguas extranjeras (LE) o segundas (L2) (Granger 2017), los cuales son recolectados acorde con criterios y principios específicos para garantizar de cierta forma la calidad metodológica en su creación (Sinclair 2005; Callies 2015). Los corpus de aprendientes suelen utilizarse en estudios sobre la adquisición para examinar el uso y evolución de la lengua del aprendiente hasta alcanzar un determinado dominio de la lengua meta. Además, proporcionan muestras sistemáticas de lenguaje auténtico y contextualizado de estudiantes de LE y L2 almacenados en formato digital. De esta forma, permiten la extracción sistemática y (semi)automática de información, así como la visualización y el análisis de datos. Así, por ejemplo, a través de estudios de corpus de aprendientes en segundas lenguas (Campillos, 2014b; Carrillo y Ferreira, 2020), se puede conocer qué aspectos lingüísticos se aprenden antes que otros, cuáles son más difíciles de aprender y las diferencias de los aprendientes respecto de los hablantes nativos por medios de análisis contrastivos (Campillos 2014a; Granger 2015; Lozano 2015; 2021).

Los corpus de aprendientes son especialmente útiles a la hora de investigar el proceso de aprendizaje y constituyen una fuente empírica de datos para los estudios de análisis de interlengua (Piñol 2012). Al mismo tiempo, estas descripciones mejoradas de la lengua del aprendiente pueden utilizarse en la enseñanza de la L2 (Pastor 2006; Granger 2015; Lozano 2021). La problemática específica en este artículo corresponde al estudio de los errores causados por transferencia lingüística negativa en español como lengua extranjera (ELE). Específicamente, se aborda la transferencia negativa que se da cuando el uso de un vocablo o estructura de la lengua materna (L1) lleva al estudiante a incurrir en un error. Las preguntas centrales se relacionan con los errores frecuentes y sistemáticos en la destreza escrita del aprendiente de ELE con lengua materna inglesa en contextos presenciales de enseñanza del ELE y en comunidades virtuales donde se practica ELE. En este sentido, la investigación busca responder a planteamientos sobre los procesos y fenómenos de la interlengua, la adquisición y el aprendizaje del español como L2 o LE.

[1] Este artículo se ha desarrollado en el contexto de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), Proyecto Fondecyt Regular (número de referencia: 1180974): Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de español como lengua extranjera (ELE) para el análisis de la interlengua (2018-2022).

[2] El aprendiente es la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al margen de otras consideraciones, como la edad o el contexto en que aprende. Toda persona que ha iniciado el aprendizaje de una segunda lengua puede considerarse de por vida *aprendiente* de esa lengua. El término aparece originalmente en los estudios de adquisición de segundas lenguas, a mediados del siglo pasado, para designar a los sujetos cuyo proceso de adquisición se investigaba y a quienes se tomaba en su calidad de personas que aprenden la lengua y no, por ejemplo, en la de alumnos de un centro (Instituto Cervantes 2021).

2 La destreza escrita en la enseñanza presencial de ELE y en comunidades virtuales

Algunos estudios sobre la producción escrita y la influencia de la L1 se han orientado a la identificación de los errores en los aspectos lingüísticos, léxicos, sintácticos y gramaticales para reconstruir la competencia transitoria o la interlengua del aprendiente y reconocer los fenómenos intervinientes en el contexto de clases presenciales (Manchón 2001; Alexopoulou 2010; 2011). Sin embargo, existen pocos estudios que describan la interacción de la L1 en la destreza escrita en comunidades virtuales de aprendizaje, entendidas estas como un grupo de personas que se encuentran en un espacio en línea para practicar y mejorar su L2 o LE (Trujillo *et al.* 2022). Las diferencias en cuanto a la producción escrita en un marco virtual radican en cómo se gesta la escritura, puesto que el proceso no está sujeto a una instrucción directa o bajo la presión de entrega de una tarea solicitada por el profesor de LE (Miranda 2004; Rodríguez 2007). El proceso de escritura en una comunidad virtual se caracteriza por la espontaneidad en la práctica con otros hablantes no nativos y nativos para mejorar e incrementar el conocimiento lingüístico en la LE. Esta naturalidad con la que surge este tipo de escritura podría, en términos observacionales, arrojar mayor autenticidad del proceso en la evolución de la LE en su expresión escrita.

Los ambientes de enseñanza o práctica de la lengua con tecnología pueden favorecer en muchos sentidos el aprendizaje, ya que atenúa algunos factores internos del aprendiente, como el estado emocional o las actitudes frente al aprendizaje de lenguas. De esta manera, los niveles de estrés y ansiedad producidos tanto por el mismo proceso de aprendizaje como por los factores externos se reducen gracias a la interacción más confiada por medio de la tecnología. Es por ello por lo que se considera que las comunidades virtuales representan un acercamiento a los idiomas que trasciende las barreras de los métodos tradicionales. Asimismo, favorecen una práctica más natural, donde exista una necesidad de expresarse y comunicarse en la segunda lengua.

En general, la comunicación vía red (*networked*) posibilita la práctica de las habilidades lingüísticas para mejorar una segunda lengua (Lamy y Hampel 2007; Warschauer y Matuchniak 2010; Cassany 2012). Entre estas, la más utilizada es la destreza escrita, la cual no solo permite a los participantes de la comunidad comunicarse con otros miembros, sino que, a su vez, facilita la práctica de manera flexible y sin limitar dicha habilidad a diversas temáticas (Warschauer y Matuchniak 2010). No obstante, y como señalamos previamente, son escasos los estudios de transferencia en ambientes de aprendizaje comunicativo en línea (comunidades virtuales, blogs, plataformas). De igual modo, son pocos los trabajos en el campo del texto como producto electrónico mediado por el computador en la adquisición de segundas lenguas (Manchón 2001; Cassany 2012). En ese sentido, este trabajo busca hacer un aporte a esta área, determinando las diferencias y similitudes que se pueden pesquisar en cada uno de los ambientes en estudio.

3 Metodología del estudio

El diseño del estudio llevado a cabo es de tipo descriptivo con un enfoque de análisis de datos mixto: cuantitativo y cualitativo. Los datos de corte cuantitativo permiten identificar tanto las frecuencias como la sistematicidad de los errores y tendencias de uso de acuerdo con las funciones gramaticales o sintácticas que correspondan. Respecto a los datos cualitativos, estos permiten sugerir posibles

explicaciones sobre el origen de los errores según los análisis de la influencia directa de la lengua materna. El objetivo es, por tanto, obtener evidencia sobre la influencia de la L1 —en este estudio, inglés— en errores causados por transferencia negativa en textos escritos por aprendientes de ELE (CAELE) vs. participantes de ELE de una comunidad virtual (COELE-V). Así pues, se busca responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los errores más frecuentes y sistemáticos observados en un ambiente presencial de clases vs. aquel de una comunidad virtual?
2. ¿Existen diferencias y/o similitudes a nivel de errores de interlengua entre ambos ambientes?

3.1 Muestra

La muestra está constituida de manera deliberada por una selección de textos producidos por aprendientes de ELE con lengua materna inglesa en los corpus de estudio (apartado 3.2). La muestra está integrada por un total 40 aprendientes con un nivel de competencia B1 en español. El nivel de competencia se determinó mediante el nivel declarado y la Prueba de Multinivel con Fines Específicos Académico (Ferreira 2016), alineada con los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa 2002). Los aprendientes provienen de Estados Unidos, Canadá e Inglaterra y sus edades oscilan entre los 20 y 30 años.

Por su parte, la distribución de los aprendientes se corresponde con 20 estudiantes de cursos de ELE en el contexto universitario y 20 estudiantes que practican español de forma voluntaria en una comunidad virtual de lenguas extranjeras. Los aprendientes de las clases de ELE provienen de los programas de intercambio de una universidad chilena en el marco de la movilidad estudiantil.

3.2 Corpus en estudio

El presente estudio parte de dos corpus de aprendientes de ELE cuya lengua materna es el inglés: CAELE (Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera) (Ferreira, Elejalde y Blanco 2022) y COELE-V (Corpus de Español como Lengua Extranjera Virtual) (Elejalde 2017). El corpus CAELE está constituido por 100 textos producidos por 20 participantes que asistieron regularmente a clases presenciales de ELE. Por su parte, el corpus COELE-V está compuesto por 100 textos generados por 20 estudiantes de L1 inglesa de una comunidad virtual. Los textos tienen una extensión de 250 palabras aproximadamente.

En total, se han analizado 200 textos (100 textos procedentes de cada uno de los corpus). El total de textos escritos por cada aprendiente es de 5 a lo largo de un trimestre académico. Esto permite que la comparación de errores esté equilibrada en cuanto al total de textos escritos por sujeto.

3.3 Procedimiento

En función de las preguntas de investigación de este estudio, los corpus fueron organizados y compilados para su posterior procesamiento con las herramientas de

análisis de UAM Corpus Tool (O´Donnell 2008). El uso de estas herramientas permitió obtener las frecuencias de errores y determinar las tendencias de uso erróneo en cada corpus. Las etapas para llevar a cabo este procedimiento se organizaron de la siguiente forma: 1) compilación de los corpus acorde con la L1 inglesa de los aprendientes; 2) identificación, clasificación y etiquetado de errores en UAM Corpus (Ferreira y Elejalde 2020) —esta actividad se llevó a cabo por ayudantes de investigación que estaban haciendo su tesis de doctorado y eran profesores de inglés y español—; 3) obtención de las frecuencias y sistematicidad de errores lingüísticos (gramaticales, sintácticos, de coherencia textual, léxicos, estructura morfológica, cambio de código, falsos cognados, traducción literal); y 4) construcción de posibles explicaciones y orígenes de los errores producto del desarrollo de la interlengua.

4 Resultados

Los resultados se organizan en función de las preguntas de la investigación (apartado 3).

4.1 Frecuencia de errores

Para responder la primera pregunta concerniente a la frecuencia de errores lingüísticos encontrados en cada uno de los corpus, en la Tabla 1 se presenta el total de errores por cada clasificación interlingüística, entendida como los errores de transferencia, su porcentaje respecto del total y la sumatoria total por cada corpus y de ambos corpus. Como puede observarse, el total de errores de ambos corpus corresponde a 1375 errores de transferencia negativa. Estos errores se distribuyen de la siguiente manera: a) 69 % errores de categorías gramaticales; b) 9 % errores de concordancia sintáctica; c) 1 % en la estructura morfológica; d) 3 % errores léxicos; e) 4 % errores de coherencia textual; f) 3 % errores de cambio de código; g) 1 % errores de falsos cognados y h) 10 % errores de traducciones literales. Los resultados generales muestran que los errores más frecuentes en cada corpus corresponden a las categorías gramaticales.

Clasific.	Tipo	Profundidad	C. CAELE	%	COELE-V	%	Total	%
errores Interlingüísticos	Transferencia directa	Categorías gramaticales	511	71	434	66	945	69
		Concordancia sintáctica	73	10	57	9	130	9
		Estructura morfológica	8	1	12	2	20	1
		Léxico	24	3	15	2	39	3
		Coherencia textual	24	3	25	4	49	4
		Cambio de código	21	3	21	3	42	3
		Falsos cognados	3	0	6	1	9	1
		Traducción literal	55	8	86	13	141	10
Total			719	52	656	48	1375	100%

Tabla 1. Número de casos y frecuencia relativa de los errores interlingüísticos en los corpus CAELE y COELE-V

Con respecto a las diferencias en la frecuencia de errores en cada corpus, se puede observar que, en el corpus CAELE, hay 52,29 % errores en total frente a los 47,71 % errores en el COELE-V. En términos generales en cuanto a los resultados la diferencia entre los corpus es menor en cuanto a los porcentajes de errores observados, 4,58 %. Por tal motivo, es relevante realizar un análisis en mayor detalle sobre los errores con mayor frecuencia para explorar si hay diferencias más interesantes entre ambos corpus.

Considerando que las categorías gramaticales presentaban el mayor porcentaje de errores se realizó un análisis de mayor profundidad en ambos corpus. La Tabla 2 recoge los resultados en cuanto a las categorías de palabras y procesos de omisión, adición o falsa selección. Los resultados se distribuyen de la siguiente manera: 1) 44,87 % de errores en el uso de la preposición, 2) 33,97 % de errores en el uso del artículo, 3) 8,36 % de errores en el uso del verbo, 4) 9,52 % de errores en el uso del pronombre, 5) 1,69 % de errores en el uso del adjetivo y 6) 1,59 % de errores en el uso del adverbio.

Categoría	Suborpus CAELE					Subcorpus COELE-V					Suma Total Corpus
	Omisión	Adición	Fs-Selección	Total	%	Omisión	Adición	Fs-Selección	Total	%	
Preposición	45	51	114	210	41	110	21	83	214	49	424
Artículo	181	18	0	199	39	96	6	20	122	28	321
Verbo	0	0	49	49	10	0	0	30	30	7	79
Pronombre	33	3	11	47	9	34	4	5	43	10	90
Adjetivo	0	0	6	6	1	0	0	10	10	2	16
Adverbio	0	0	0	0	0	0	0	15	15	3	15
Total	**259**	**72**	**180**	**511**	**100**	**240**	**31**	**163**	**434**	**100**	**945**

Tabla 2. Número de casos y frecuencia relativa de los errores en las categorías gramaticales en los corpus CAELE y COELE-V

Con estos resultados se refleja que hay una mayor frecuencia de errores tanto en el uso de la preposición como del artículo. En el corpus CAELE se observa que el 41 % de los errores corresponden a las preposiciones en sus tres modificaciones en la lengua meta, a saber, la omisión con un 21,43 %, la adición con un 24,29 % y la falsa elección entre las distintas preposiciones con un 54,29 % de errores. Por su parte, en el COELE-V también se observa un mayor porcentaje en los errores preposicionales con un 49 % de errores, distribuidos de la siguiente forma: 51,40 % errores de omisión en la preposición, 9,81 % en la adición y 38,79 % en la falsa selección de preposiciones.

Como se puede constatar, la preposición con casi la mitad de los errores se constituye como el principal problema de los aprendientes de ambos corpus: 41 % en CAELE y 49 % en COELE-V. Esta tendencia podría ser verificada con validez estadística con corpus textuales con un mayor número de textos. No obstante, los resultados presentados parecen indicar que el sistema preposicional representa un desafío lingüístico comunicativo, dado que la multifuncionalidad de cada preposición depende del contexto en el enunciado o los modificadores de estos.

En la Tabla 3 se presentan los errores más frecuentes en el artículo definido y en la preposición *a* en ambos corpus. En primer lugar, aparece la omisión del artículo definido con un 56 %; en segundo lugar, la omisión de la preposición *a* con un total de 23 %, seguida de la adición de la preposición *a* con un 7 % y de la falsa selección de la preposición *a* con un 14 %. En términos generales, los resultados de la Tabla 3 permiten destacar que tanto las preposiciones como el artículo son categorías de mayor complejidad para los aprendientes con la lengua materna inglesa, dado su uso en variados contextos comunicativos y las diferencias contrastivas a nivel sintáctico y funcional de estas clases de palabras. Estos resultados se contradicen con estudios previos (Ferreira y Lafleur 2015; Elejalde 2017; Ferreira y Elejalde 2017), en los que la omisión del artículo y el uso de la preposición *a* son también los más recurrentes en los aprendientes de dichos estudios.

Es importante también revelar algunas diferencias en los resultados al contrastar los porcentajes de errores entre ambos corpus, CAELE y COELE-V. Así, por ejemplo, en la omisión del artículo definido el corpus CAELE presenta un 64 % vs. el 46 % en el COELE-V. Por tanto, se registra una diferencia entre ambos corpus, con un 18 % más de errores producidos en el CAELE. En la omisión de la preposición *a*, se observa un 10

% de omisiones en el CAELE vs. un 40 % en el COELE-V; es decir, existe una diferencia con un 30 % más de errores en el corpus COELE-V. Habría que explorar en un corpus mayor si estos resultados se pueden constituir en tendencias robustas que indiquen una característica diferenciadora donde esté implicada la modalidad de aprendizaje o práctica de la lengua.

No.	Estructura	Tipo error	C.CAELE	%	COELE-V	%	Total	%
1	Artículo definido	Omisión	181	64	96	46	277	56
2	Preposición A	Omisión	29	10	83	40	112	23
		Adición	26	9	7	3	33	7
		F.Selección	46	16	23	11	69	14
Total errores			282	57	209	43	491	100

Tabla 3. Errores más frecuentes en ambos corpus

4.1.1 Errores sistemáticos y tendencias de uso en la omisión del artículo definido

El artículo definido en español como categoría gramatical tiene como función principal determinar al sustantivo que acompaña, marcando aspectos como género, número y especificidad del nombre al cual determina. Sin embargo, en otras lenguas como en el caso del inglés, las reglas se limitan a determinar si el sustantivo corresponde a una situación específica o conocida por el interlocutor, o identifica a una especie del resto (Batchelor y San José 2010; Brogan y Son 2015).

En lo que respecta a la sistematicidad de los errores cometidos con el artículo definido, la Tabla 4 muestra la frecuencia absoluta, el porcentaje y el número de sujetos que cometió el error. Este último dato permite identificar con mayor claridad si la frecuencia corresponde a un solo sujeto o a más de uno. Asimismo, permite determinar si el error es sistemático en términos de su frecuencia en varios sujetos y la importancia en su aparición en diferentes producciones escritas. La Tabla 4 muestra siete contextos de uso en los cuales se evidencia la omisión del artículo proveniente de la influencia de la lengua materna inglés (sustantivos en plural, lugares, temas generales, grupo colectivo en singular, temas abstractos, uso del pronombre relativo y números); no obstante, de todos ellos existen tres contextos en los que se registra una mayor frecuencia y sistematicidad en los errores cometidos: sustantivos en plural, temas generales y lugares.

Omisión artículo definido	Subcorpus CAELE				Subcorpus COELE-V			
Tendencia de uso erróneo	Fr. Abs	%	Rec.Sujeto	%	Fr. Abs	%	Rec.Sujeto	%
Sustantivos en plural*	64	35	17	85	19	20	15	75
Lugares*	41	23	9	45	17	18	10	50
Temas generales*	32	18	12	60	38	40	17	85
Grupo colectivo en singular*	19	10	7	35	3	3	3	15
temas abstractos	15	8	9	45	4	4	4	20
Uso del pronombre relativo	10	6	5	25	11	11	9	45
Números	0	0	0	0	4	4	4	20
Totales	181	100%	20 sujetos=100%		96	100%	20 sujetos=100%	

Tabla 4. Frecuencia de los usos erróneos en la omisión del artículo definido en los corpus CAELE y COELE-V

Si analizamos cada corpus por separado, podemos observar que en el corpus CAELE el tipo de error más frecuente fue la omisión del artículo definido en sustantivos

plurales con un 35 % de errores (64 casos). Este problema lo presentaron 17 sujetos, por lo que el 85 % de la muestra de este corpus cometía este error. Algunos ejemplos de la omisión del artículo en sustantivos plurales en el corpus CAELE se presentan a continuación. Por convención, el asterisco de los ejemplos significa error y al final de estos se agrega entre paréntesis la estructura equivalente en inglés:

(1) *Científicos dicen que la refrigeración de fuertes vientos ha resultado… (Sujeto 40, CAELE)

Del inglés: **Scientists say*

(2) *Reformas laboristas dio mucho más atención y apoyo hacia los derechos de (_)* mujeres… (Sujeto 12, CAELE)

Del inglés: **Labor reforms*

Por su parte, en el corpus COELE-V se observó que el error más frecuente fue la omisión del artículo definido en sustantivos referidos a temas generales. El total de apariciones de este error fue del 20 %, producidos por 17 sujetos, lo que constituye un 78 % del total de la muestra. A continuación, se explicitan algunos ejemplos extraídos del COELE-V sobre la omisión del artículo para sustantivos en temas generales:

(3) La participación del enredo de las mujeres en (_) *política ocurrieron… (Sujeto 12, COELE-V)
Del inglés: *women in (_) *politics occurred*

(4) Como se luchan contra (_) *violencia, (_) *estrés, (_) * acoso y (_) *agotamiento… (Sujeto 27, COELE-V)
Del inglés: *to fight against (_) *violence, (_) *stress, (_) *harassment and (_) *exhaustion*

Así pues, en relación con la omisión del artículo definido de la Tabla 4, se puede extraer una diferencia en los errores producidos entre ambos corpus de 30,69 % (correspondientes a 85 errores entre los errores de omisión en el artículo definido en el CAELE y los errores encontrados en el corpus COELE-V).

4.1.2 Errores sistemáticos y tendencias de uso erróneo en la preposición *a*

Las preposiciones han sido estudiadas en ELE dada su multifuncionalidad y sus usos en el español. A este respecto, los estudios muestran la complejidad de uso para los aprendientes de ELE (Campillos, 2014b; Ferreira y Lafleur, 2015: Carrillo y Ferreira, 2020; Ferreira y Oportus, 2020a; Ferreira y Oportus, 2020b). En este subapartado, respecto de las preposiciones, se van a analizar dos tipos de errores: en primer lugar, la omisión de la preposición *a* y, por otro, la falsa elección de dicha preposición.

La Tabla 5 presenta la frecuencia absoluta (referida al número de veces que se repite el mismo error en los textos producidos por cada aprendiente) en la preposición *a* y el porcentaje de sujetos que cometieron dichos errores en cada corpus, entre los cuales cabe destacar como uno de los errores más frecuentes la elisión de la preposición *a* introduciendo un complemento directo o indirecto. Dicho tipo de error presentó un 76 % en el CAELE y un 65 % en el COELE-V, siendo el porcentaje de sujetos que cometieron dichos errores un 60 % en el CAELE y un 100 % en el COELE-V. Este tipo

de errores ha sido considerado por Vázquez (1991) como errores fosilizables, dado que se rigen por pautas estructurales de la lengua materna del aprendiente; en el caso del inglés, se prescinde de una preposición para introducir el complemento directo o indirecto de persona. Algunos ejemplos en los cuales los aprendientes omiten la preposición *a* para objeto directo/indirecto son los siguientes:

(5) Cada semana visito (_) *una mujer vieja en una casa para los mayores… (Sujeto 1, CAELE)

(6) Mi favorito animal del zoológico es el gorila que asustó (_) *mi hija… (Sujeto 17, COELE-V)

La falta de conocimiento de dicha estructura gramatical, tal como menciona Perea, "quizá se corresponda con las mismas dificultades de los gramáticos en establecer los límites de sus apariciones" (2007, 9) y las explicaciones existentes no permiten determinar los casos en los que se usa apropiadamente.

Omisión preposición A	Subcorpus CAELE				Subcorpus COELE-V			
Tendencia de uso erróneo	Fr. Abs	%	Rec.Sujeto	%	Fr. Abs	%	Rec.Sujeto	%
Complemento directo/indirecto persona*	22	76	12	60	54	65	20	100
Lugar	3	10	2	10	0	0	0	0
Tiempo	2	7	2	10	0	0	0	0
Perífrasis*	2	7	2	10	11	13	10	50
Otros (animal, marcador, complemento)	0	0	0	0	5	6	5	25
Distancia / ubicación	0	0	0	0	6	7	6	30
Régimen	0	0	0	0	7	8	5	25
Totales	29	100%	20 sujetos=100%		83	100%	20 sujetos=100%	

Tabla 5. Frecuencia de los usos erróneos en la preposición *a* en los corpus CAELE y COELE-V

Por su parte, en la Tabla 6 se pueden identificar los dos errores más sistemáticos en el corpus CAELE, correspondientes, en primer lugar, a la falsa selección de la preposición *a* en lugar de la preposición *de*, con una ocurrencia del 39 %, producidos por el 50 % de los aprendientes de este corpus. El segundo error con mayor frecuencia en dicho corpus corresponde al uso de la preposición *a* en vez de *para*, con un total de 39 % de errores, producidos por el 40 % de los aprendientes. A continuación, se ilustra con dos ejemplos tomados del corpus CAELE la falsa elección de *a* por *de* (7 y 8) y de *a* por *para* (9 y 10):

(7) Yo estuvo soprendido a *aprender que hay actualmente… (Sujeto 9)

(8) pero realmente necesito aprobechar la opportunidad a *aprender (Sujeto 41)

(9) *A* *mi, es más importante a tener dinero… (Sujeto 9)

(10) estación de autobús, donde había cogido el autobús *a* *mi otro trabajo (Sujeto 1)

Por otra parte, en el corpus COELE–V se puede delimitar como errores más sistemáticos el uso de la preposición *a* en lugar de *en*, con un total de 47 % de errores, producidos por el 45 % de los participantes de dicho corpus. Se presentan a continuación ejemplos del corpus COELE-V para la falsa elección de *a* por *en*:

(11) Después de graduarme de un programa de trabajo social ***a*** *la universidad local… (Sujeto 42, COELE-V)

(12) No voy a menudo al cine. Suelo quedar ***a*** *casa… (Sujeto 53)

Falsa selección preposición A	Subcorpus CAELE				Subcorpus COELE-V			
Tendencia de uso erróneo	Fr. Abs	%	Rec.Sujeto	%	Fr. Abs	%	Rec.Sujeto	%
Selección de A --> DE*	18	39	10	50	6	26	5	25
Selección de A --> PARA*	18	39	8	40	5	21,7	4	20
Selección de A --> EN	5	11	4	20	11	47,8	9	45
Selección de A --> DESDE	3	7	2	10	0	0	0	0
Selección de A --> CON y QUE	2		2	10	0	0	0	0
Selección de A --> POR	0	0	0	0	1	4	1	5
Totales	46	100%	20 sujetos=100%		23	100%	20 sujetos=100%	

Tabla 6. Frecuencia de los usos erróneos en la falsa selección de la preposición *a* en los corpus CAELE y COELE-V

4.2 Diferencias y similitudes en nivel de los errores encontrados según el ambiente presencial de clases vs. el ambiente virtual

En el presente subapartado se pretende analizar la segunda pregunta de este estudio, que versaba sobre las diferencias entre los dos ambientes de aprendizaje en cuanto a la frecuencia de los errores, así como su distribución. Se pudo verificar que en ambos corpus los errores más frecuentes corresponden al artículo definido y a la preposición *a*.

En lo relativo al artículo definido, se pudo observar en la Tabla 4 que si bien los dos corpus presentaron las mayores frecuencias de errores en la omisión del artículo en sustantivos plurales, sustantivos colectivos referidos a lugares y sustantivos comunes referidos a temas generales, se observaron ciertas diferencias en los porcentajes en sustantivos plurales (35 % en el CAELE vs. 20 % en el COELE-V), sustantivos colectivos referidos a lugares (23 % en el CAELE vs. 18 % en el COELE-V) y sustantivos comunes referidos a temas generales (18 % en el CAELE vs. 40 % en el COELE-V). La mayor frecuencia de errores podría explicarse porque las reglas de uso en ambas lenguas difieren de acuerdo con el contexto. Por ejemplo, en la omisión de sustantivos relacionados con temas generales contables y no contables (categorías, especies, grupos o cosas) no se pone el artículo delante del sustantivo. En inglés solo corresponde el sustantivo sin el artículo *the*. El desconocimiento de esta regla en español podría hacer que el aprendiente usase su conocimiento de la L1 y lo traspasase a la lengua meta.

Con respecto a la preposición *a*, los resultados reflejan que no hay diferencias entre los dos corpus en cuanto a las frecuencias de errores en la omisión. Como se observó en la Tabla 5, ambos corpus presentaron una mayor frecuencia en la omisión de la preposición a para introducir objeto directo o indirecto de persona (76 % en el CAELE vs. 65 % en el COELE-V). En español, generalmente cuando el objeto directo es un ser animado (persona o animal), se antepone la preposición *a* (personal) (Bueso Fernández y Casamián 2001; Bruckfield 2012), mientras que en inglés no se antepone ningún elemento al objeto directo, independientemente de si es animado o inanimado. En inglés, el objeto directo puede aparecer antes o después del objeto indirecto: cuando el objeto directo se ubica antes del indirecto, se antepone *to* al objeto indirecto, comportamiento similar al del español: *Ricardo le dio un regalo a su hermana/ Ricardo gave a gift to his sister.* Sin embargo, cuando el objeto directo se ubica después del

objeto indirecto, no se emplea *to*: *Ricardo le dio un regalo a su hermana/ Ricardo gave his sister a gift* (Carrillo y Ferreira, 2020).

En la falsa selección de la preposición *a* se observan algunas diferencias entre los dos corpus. En el CAELE, la problemática de los errores en el uso de la preposición *a* en lugar de la preposición *de* y de la preposición *para* fue mayor que en el corpus COELE-V (39 % vs. 26 % y 39 % vs. 21,7 %, respectivamente). En cambio, en el COELE-V el mayor porcentaje de errores cometidos se debe al uso de la preposición *a* en lugar de *en* para indicar lugares (47,8 %). Esta transferencia corresponde al traspaso del uso de la indicación de lugares referida en inglés a la preposición *to* y *at*.

En este estudio, la omisión se observa en las categorías gramaticales más específicas como el artículo y la preposición en español que, de cierta manera, no influyen o afectan la comunicación, dado que se puede comprender el enunciado. Esto podría también interpretarse como una desatención a este tipo de formas lingüísticas por la misma razón anterior y, además, por la complejidad de cada sistema en relación con las reglas de uso de cada una.

5 Conclusiones

El objetivo principal de este artículo ha sido determinar la influencia del inglés como L1 en errores causados por transferencia negativa en la destreza escrita de aprendientes de ELE (CAELE) y aprendientes de ELE de comunidades virtuales (COELE-V) con un nivel de competencia B1. Para ello, se consideró como foco principal la identificación de los errores etiológicos más frecuentes y la tendencia del uso erróneo para, posteriormente, explicar cualitativamente la transferencia negativa de la L1 inglés con ejemplos ilustrativos de cada corpus.

La transferencia ha sido un tema ampliamente discutido desde la década de los años 50, cuando se prestó mayor atención hacia lenguas como el inglés, el mandarín y lenguas europeas, en general. No ha ocurrido lo mismo en el caso del español como lengua extranjera, donde los estudios se han centrado en aportar hallazgos sobre aspectos de adquisición (Pastor 2001; Campillo 2014a; Alexopoulou 2011), pero son escasos los estudios relacionados con el análisis de errores de acuerdo con el fenómeno de la transferencia y en función del ambiente de aprendizaje para la producción de ELE.

Los resultados de este estudio contribuyen a reforzar tendencias y análisis de estudios previos realizados en ELE, como en el caso de las preposiciones ya estudiadas por Perea (2007), Campillos (2014a) o Lafleur y Ferreira (2016) o los estudios referidos a la omisión del artículo (Ferreira 2016; Ferreira y Elejalde 2017).

Asimismo, los resultados obtenidos en este estudio permiten sugerir que el tipo de ambiente de las comunidades virtuales de aprendizaje, aun cuando tiene mayores ventajas respecto de las posibilidades para el mejoramiento de la adquisición de la L2, evidencia problemáticas en la destreza escrita al igual que otros contextos de aprendizaje. Así, se puede observar que la interacción entre los miembros de la comunidad ocurre en un contexto enriquecido por la comunicación digital y la colaboración entre los participantes, mejorándose el proceso de aprendizaje de la lengua en cuestión, pero no así aquellas interferencias inherentes a la producción en la L2 provenientes de la LM. Uno de los factores que puede explicar por qué ocurre esta interferencia es la posibilidad que tiene cada miembro de escribir sin restricción, control o presión, lo que en muchas ocasiones podría generar interferencias directas o indirectas de la LM. En este sentido, el participante de esta comunidad es el único que ejerce control sobre su producción escrita y, por ende, sus estrategias tanto de comunicación

como de aprendizaje pueden conducirlo a usar su lengua materna sin ser consciente de ello. Los nuevos escenarios de aprendizaje en el marco de la enseñanza *e-learning* (cursos a distancia monitorizados por tutores profesionales) o la enseñanza autodidáctica colaborativa (comunidades de aprendizaje monitorizados por pares de aprendientes interesados en una lengua en común o en las lenguas de cada uno) han cambiado la forma en la que se aprende la lengua y, en ese contexto, afecta también la manera en cómo puede investigarse la lengua en estos ambientes (Ferreira, García y Morales 2014; Trujillo *et al.* 2022).

Los resultados de este estudio se limitan al análisis de 200 textos escritos seleccionados acorde con la L1 inglés de los sujetos que produjeron los textos. Si bien se logró determinar una serie de contextos de errores producto de la L1 inglés, el análisis de un mayor número de textos producidos por un mayor número de aprendientes haría que los resultados fuesen más significativos e informativos y se pudiesen aplicar medidas estadísticas para que las tendencias adquiriesen dicha validez. No obstante, los resultados pueden ser útiles para los investigadores y profesores de lenguas, ya sea para conocer estos hallazgos y avances de los aprendientes como para identificar las áreas problemáticas producto de la L1 y tratarlas con el *input* adecuado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexopoulou, A. (2010). Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. En P. Civil y F. Crémoux (Eds.), *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (pp. 3-13). Madrid: Instituto de Cervantes.

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

Aparecida, C. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños. En M. Losada Aldrey, J. Márquez Caneda, y T. Jiménez Juliá (Eds.), *Actas del IX congreso internacional de ASELE: Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática* (pp.511-518). Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.

Batchelor, R.E. y San José, M.A. (2010). *A reference grammar of Spanish.* Cambridge: Cambridge University Press.

Brogan, F. y Son, J. (2015). Native Language Transfer in Target Language Usage: An exploratory case study. *Voices*, 3(1), 47-62.

Bruckfield, A. (2012). *Prepositions: The Ultimate Book– Mastering English Prepositions*. USA: Oak Publishers.

Bueso Fernández, I. y Casamián, P. (2001). *Diferencias de usos gramaticales entre español e inglés.* Madrid: Editorial Edinumen.

Callies, M. (2015). Learner Corpus Methodology. En S. Granger, G. Gilquin, y F. Meunier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (pp. 35-55). Cambridge: Cambridge University Press.

Campillos, L. (2014a). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 16, 5-27.

Campillos, L. (2014b). Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de lengua española. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 58, 23-59.

Carrillo, A. y Ferreira, A. (2020). Contexto de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa del inglés como L1 en el uso de las preposiciones: *a*, *en*, *de*, *para* y *por* en español como Lengua Extranjera. *Folios*, 51, 151-161.

Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.

Elejalde, J. (2017). *Errores de transferencia en textos escritos en español como lengua extranjera producidos en ambientes de aprendizajes mediatizados por la tecnología*. [Tesis doctoral]. Concepción: Universidad de Concepción.
Ferreira, A. (2016). *Prueba de multinivel con fines específicos académicos*. Universidad de Concepción, Chile.
Ferreira, A. y Elejalde, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en un Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (Corpus CAELE). *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 17(3), 509-538.
Ferreira, A. y Elejalde, J. (2019). Hacia un perfil lingüístico-comunicativo del estudiante de Español como Lengua Extranjera para fines Académicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(27), 145-165.
Ferreira, A. y Elejalde, J. (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.
Ferreira, A., Elejalde, J. y Blanco, L. (2022). Diseño e implementación del Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera (CAELE). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 137-154.
Ferreira, A., García, J. y Morales, S. (2014). Using a task-based approach for supporting a blended learning model for English as a Foreign Language. *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 4(2), 44-62.
Ferreira, A. y Lafleur, N. (2015). Analyse et description des erreurs prépositionnnelles les plus fréquentes en espagnol L2. *Lingüística y Literatura*, 68, 57-79.
Ferreira, A. y Oportus, R. (2020a). Uses of the preposition *a*: cognitive processing in the correction of errors in ELE learners. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 15, 27-38.
Ferreira, A. y Oportus, R. (2020b). Procesamiento cognitivo de errores sistemáticos preposicionales según la L1 y el nivel de competencia a partir de estudios de corpus escritos de aprendientes de ELE. *DELTA*, 36(4), 1-26.
Granger, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), 7-24.
Granger, S. (2017). Learner corpora in foreign language education. En S. Thorne and S. May (Eds.), *Language and Technology. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 427-440). Cham: Springer International Publishing.
Instituto Cervantes (2021). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendiente.htm.
Lafleur, N. y Ferreira, A. (2016). The Effectiveness of Written Direct Corrective Feedback on Learning Improvement of the Prepositions *por* and *para* in Spanish as Second Language. *Alpha*, 43, 57-74.
Lamy, M y Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Lozano, C. (2015). Leaner corpora as a research tool for the investigation of lexical competence in L2 Spanish. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 180-193.
Lozano, C. (2021). CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research. *Second Language Research*, 00(0), 1-19. Recuperado de: 10.1177/02676583211050522.
Manchón, R. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 1, 39-71.
Martínez, C. (2015). Plataformas virtuales como herramientas para el aprendizaje de una segunda lengua. *Redit*, 9 (1), 23-46.
Miranda, G. (2004). De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. *Revista digital universitaria*, 5(10), 1-15.
O'Donnell, M. (2008). The UAM CorpusTool: Software for Corpus Annotation and Exploration. En C.M. Bretones, J.F. Fernández, J.R. Ibáñez, M.E. García, M.ª E. Cortés, S. Salaberri, M.ª S.Cruz, N. Perdú y B. Cantizano (Eds.), *Applied Linguistics Now*: *Understanding Language and Mind* (pp. 1433-1447). Almería: Universidad de Almería.

Pastor, S. (2001) La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 1, 95-125.
Pastor, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
Perea, F. (2007). Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como lengua extranjera. *MarcoEle, Revista de Didáctica*, 5, 1-13.
Piñol, M.C. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
Rodríguez, J. (2007). Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. *Revista electrónica Teoría de la Educación*, 8(3), 6-22.
Sinclair, J.M. (2005). How to build a corpus. En M. Wynne (Ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice* (pp. 79-83). Oxford: Oxbow Books.
Trujillo, F., Cassany, D., Combre, C., Ferreira, A., Ollivier, C. y Román-Mendoza, E. (2022). *Tecnologías versus/para el Aprendizaje de Lenguas: reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediado por la tecnología*. Barcelona: Difusión.
Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Berlín: Peter Lang.
Warshauer, M. y Matuchniak, T. (2010). New technology and digital world: Analyzing evidence in equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179-225.