¿INFLUYE EL NIVEL DE COMPETENCIA EN LA PRODUCCIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS? ESTUDIO SOBRE LA FLUIDEZ Y LA PRECISIÓN EN EL USO DE ARTÍCULOS Y PREPOSICIONES EN ESPAÑOL COMO TERCERA LENGUA POR PARTE DE ESTUDIANTES ESTONIOS PLURILINGÜES

DOES PROFICIENCY INFLUENCE FOREIGN LANGUAGE PRODUCTION? A STUDY ON FLUENCY AND ACCURACY IN THE USE OF ARTICLES AND PREPOSITIONS IN SPANISH AS A THIRD LANGUAGE BY MULTILINGUAL ESTONIAN STUDENTS

Mari Kruse
Virginia Rapún Mombiela
Universidad de Tartu

RESUMEN
Este estudio investiga el uso gramatical del español como tercera lengua por parte de estudiantes estonios. En particular, analizamos la producción de artículos y preposiciones, dado que son categorías gramaticales que no existen en la L1 de los estudiantes pero sí en su L2, el inglés. Para ello, se analizan estructuras temporales, conceptos universales que se expresan mediante construcciones gramaticales idiomáticas. Se llevan a cabo dos tipos de análisis: uno relacionado con la fluidez en la escritura (a través del uso de registros de *keylogger*) y otro que busca comprender el nivel de precisión en el uso, a través del análisis de errores. Los hallazgos revelan que aquellos aprendices con un mayor dominio del inglés presentan una mayor precisión y fluidez en español, aunque enfrentan desafíos consistentes en el uso de preposiciones. El estudio subraya la importancia de considerar la competencia en una segunda lengua al enseñar una tercera lengua y enfatiza la necesidad de estrategias pedagógicas adaptadas a este contexto.

PALABRAS CLAVE: Fluidez, precisión, expresiones temporales, procesos de escritura, corpus de aprendientes, nivel de competencia

ABSTRACT
This study investigates the grammatical use of Spanish as a third language by Estonian students. In particular, we analyze the production of articles and prepositions, as these are grammatical categories that do not exist in the students' first language (L1), but do in their second language (L2), English. To this end, temporal structures, universal concepts expressed through idiomatic grammatical constructions are analyzed. Two types of analysis were conducted: one related to fluency in writing (using a keylogger) and another aimed at understanding the level

BY NC ND

of accuracy in usage, through error analysis. The findings reveal that learners with greater proficiency in English show higher accuracy and fluency in Spanish, although they face consistent challenges in the use of prepositions. The study underscores the importance of considering competence in a second language when teaching a third language and emphasizes the need for pedagogical strategies adapted to this context.

KEYWORDS: Fluency, accuracy, temporal expressions, writing processes, learner corpus, proficiency level

1. INTRODUCCIÓN

La gramática es uno de los vehículos mediante los cuales se materializan la conceptualización y la representación del mundo de una lengua. Mientras que las experiencias humanas se asemejan en muchos aspectos y las necesidades básicas de comunicación, aunque difíciles de resumir en una lista exhaustiva, son compartidas por todos, la realización gramatical concreta de conceptos universales difiere, en mayor o menor grado, entre lenguas diferentes. Para expresar relaciones entre entidades, conceptos, experiencias, etc. existen vías diferentes: las lenguas sintéticas se sirven, sobre todo, de morfemas ligados, mientras que las lenguas analíticas prefieren el uso de preposiciones, artículos y verbos auxiliares. Tanto los morfemas como las palabras funcionales tienen, en su esencia, la función de complementar la ordenación de ideas, esto es, son herramientas que posibilitan la transmisión de contenidos semánticos. Las correspondencias entre estos elementos en lenguas diferentes, sin embargo, siempre van a ser tentativas y los solapamientos, parciales. Además, suelen recibir mucha menos atención tanto por parte de los docentes como por parte de los aprendientes, puesto que no son tan prominentes como las palabras semánticas (Ringbom, 1987; Cintrón-Valentín y Ellis, 2016).

Como subraya Hulstijn (2001: 282), en la pedagogía de lenguas extranjeras (LE)[1] se identifican en la actualidad dos tendencias predominantes: una es la presión considerable para progresar rápidamente; la segunda es la prevalencia de la estrategia de inferencia para facilitar la comprensión. A estas dos tendencias se añade una tercera, señalada no solo por Hulstijn, sino también apuntada por otros investigadores defensores del translingüismo, como Cook (2007), Cummins (2007), García (2012) o Cenoz (2013), que es el uso exclusivo de la lengua meta en el aula, intentando excluir las otras lenguas presentes en el repertorio lingüístico de los aprendientes. Dadas estas consideraciones, es comprensible que la producción gramatical en las primeras etapas de aprendizaje de una lengua extranjera a menudo difiera del uso estándar aceptado en dicha lengua.

Los estudiantes estonios de español, cuya primera lengua es sintética, se enfrentan al desafío de buscar correspondencias entre categorías gramaticales diferentes a las que tiene el estonio. Por otra parte, al comenzar su formación en español, ya tienen un profundo conocimiento de al menos una segunda lengua extranjera, normalmente el inglés, que sí cuenta con las categorías de artículo y preposición. En estas condiciones, parece altamente probable que las propiedades

[1] Con 'lengua extranjera' nos referimos a aquella que se estudia en un entorno en el que no es la lengua dominante o predominante del lugar.

CC BY NC ND

gramaticales de la segunda lengua (L2)[2], el inglés en este caso, independientemente de su etapa de desarrollo, constituyan el estado gramatical inicial en la adquisición de su tercera lengua (L3)[3] (Schwartz y Sprouse, 2021: 3).

El tiempo es uno de los conceptos universales que se articula de maneras distintas según la lengua. En este contexto, Bond et al. (2000: 55) destacan la naturaleza idiosincrática de las estructuras que expresan tiempo, tanto a nivel léxico como sintáctico, señalando su variabilidad entre diferentes lenguas. Una comparación entre el estonio y el español es ilustrativa de este hecho: para expresar las mismas funciones comunicativas, el estonio se sirve de casos y posposiciones mientras que, en español, los adjuntos temporales incluyen preposiciones y artículos, elementos lingüísticos que han sido identificados como problemáticos para los aprendientes estonios (Kruse, 2018; Nikitina, 2019).

Para esta investigación, hemos analizado un pequeño corpus de textos que contienen numerosas referencias temporales. Contamos, además, con registros del proceso de escritura de esos textos, registrados mediante *keylogger*. En este artículo presentaremos un análisis sobre el uso de artículos y preposiciones en expresiones temporales por parte de estudiantes estonios en un curso de español como lengua extranjera (ELE) de nivel inicial. El análisis se enfocará en la precisión (conformidad con la norma estándar) y la fluidez (la presencia o ausencia de pausas, vacilaciones y autocorrecciones). Con ello, buscamos responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Hay un número significativo de desviaciones en el uso de artículos o preposiciones? ¿Se trata de errores de omisión, adición o selección?
2. ¿Se aprecian diferencias significativas en la producción de alumnos principiantes y no principiantes en el grado de normatividad, en las correcciones realizadas y en la fluidez?
3. ¿Se pueden detectar influencias del inglés?
4. ¿Influye el nivel de competencia de esta lengua en la producción en español?

Tras esta introducción, el lector se adentrará en una revisión detallada del marco teórico que sustenta nuestra investigación. En la sección de metodología, se encontrará una descripción meticulosa de la población de estudio, los instrumentos utilizados y el proceso de recopilación de datos, incluyendo las herramientas tecnológicas Inputlog y UAM CorpusTool, y cómo se implementaron en este estudio. Finalmente, en el apartado de resultados y discusión, presentaremos los hallazgos obtenidos y analizaremos su relevancia en el contexto de la adquisición del español como L3 por parte de estudiantes estonios.

2. MARCO TEÓRICO

En este marco teórico, exploraremos las tres dimensiones teóricas centrales de nuestro estudio: la precisión y la fluidez, la influencia interlingüística y las estructuras temporales.

[2] Con 'segunda lengua' nos referimos a la/s lengua/s que se añade/n al repertorio lingüístico de una persona, después de que esta ya haya aprendido a establecer las categorías lingüísticas, los patrones estructurales y las reglas de uso de una o varias primeras lenguas (Hammarberg, 2018: 9).

[3] En este contexto, 'tercera lengua' se comprende como una lengua no nativa que está siendo utilizada o aprendida por un sujeto que posee conocimiento de al menos una lengua nativa y, al menos, una lengua no nativa (Hammarberg, 2010: 97).

BY NC ND

2.1. Dimensiones de la competencia en LE: precisión y fluidez

La precisión se refiere al grado de desviación respecto a una norma determinada (Housen y Kuiken, 2009: 3). Así pues, cualquier estudio que tenga como objetivo comprender el grado de precisión de las producciones de aprendientes de LE deberá, en primer lugar, elegir la variedad meta y, en segundo lugar, establecer los criterios para identificar las desviaciones de dicha variedad. La precisión se operacionaliza a través del Análisis de Errores (AE), que se basa en el análisis sistemático de los errores del aprendiz (Thewissen y Anishchanka, 2022: 213).

Por su parte, la fluidez se refiere a la capacidad de generar discurso de manera continua, sin interrupciones notables. Aunque históricamente la fluidez ha estado más asociada a las producciones orales (Thewissen y Anishchanka, 2022: 210), en la última década esta ha cobrado importancia en los procesos de escritura, reconociéndose que también es fundamental para evaluar la competencia en una LE. Actualmente, para mejorar el conocimiento de los procesos de escritura se usan, sobre todo, *keyloggers* (Spelman Miller et al., 2008; Medimorec y Risko, 2017; Barkaoui, 2019; Kim et al., 2021), aunque también se emplean el rastreo ocular y las entrevistas retrospectivas/de recuerdo estimulado (Cintrón-Valentín y Ellis, 2016; Chukharev-Hudilainen et al., 2019; Révész et al., 2019, 2022).

Según Van Waes y Leijten (2015), la fluidez en la escritura no consiste simplemente en escribir rápidamente o sin errores, sino que se compone de diversas dimensiones: producción del texto, variación en el proceso de escritura, revisión del contenido y, de manera crucial, el comportamiento durante las pausas. Como se destaca en los análisis fundamentales de Barkaoui (2019) y Révész et al. (2022), las interrupciones durante el proceso de redacción proporcionan perspectivas esenciales sobre la dinámica cognitiva del estudiante de LE: nos dan acceso a percepciones sobre la manera en la que operan y se organizan estos mecanismos en la memoria.

Al analizar las pausas en el proceso de escritura, podemos obtener una comprensión más profunda del nivel de fluidez de un estudiante de una lengua extranjera. Sin embargo, como señalan Chukharev-Hudilainen et al. (2019: 584) "[s]aber que un estudiante es más lento escribiendo en general no tiene tanta utilidad científica ni práctica como poder identificar cuáles son específicamente las áreas problemáticas en los momentos en los que decae la fluidez". Esto nos lleva a un punto de intersección con el AE, del que hablábamos más arriba. Las pausas pueden ser indicativas de momentos en los que los aprendientes están enfrentándose a algún tipo de dificultad con algún aspecto preciso de la lengua, y el análisis de dichas pausas en conjunto con el tipo de errores cometidos puede ofrecer una visión detallada de los desafíos específicos que enfrenta el estudiante. Así, al combinar estos dos métodos, es posible identificar áreas problemáticas y adaptar estrategias educativas para abordarlas de manera efectiva.

2.2. Influencia interlingüística

Como se ha demostrado, y contrariamente a lo que se creía anteriormente, la L1 no es la única fuente a la que recurren los aprendientes; el conocimiento previamente adquirido en una L2 puede influir de manera significativa, ya sea facilitando o entorpeciendo el proceso (De Angelis, 2007; Hammarberg, 2010; Angelovska y Hahn, 2017). La influencia interlingüística se refiere al fenómeno por el cual conocimientos, estructuras, reglas o hábitos de uso de una lengua previamente aprendida (ya sea la L1 o cualquier otra lengua adquirida o estudiada anteriormente) afectan la forma en

CC BY NC ND

que se aprende y utiliza una nueva lengua. Este proceso puede manifestarse en varios aspectos, como la pronunciación, la gramática, el vocabulario o el uso pragmático, y puede facilitar u obstaculizar el proceso de aprendizaje de la nueva lengua. La influencia interlingüística es una de las causas de errores y desviaciones en el aprendizaje de segundas lenguas, pero también puede ser una herramienta útil para aprovechar conocimientos previos y acelerar el aprendizaje en algunos casos (Jarvis y Pavlenko, 2010: 3).

Parece probado que un nivel moderado de competencia en una L2 puede influir en la interlengua de una L3. Con tan solo uno o dos años de aprendizaje formal, ya puede haber un efecto notable en la producción y evolución de la lengua meta (De Angelis, 2007: 51). Parece que hay consenso entre expertos en que la influencia de la L2 sobre la L3 es proporcional al dominio que se tiene sobre la L2 (Jessner, 2006; Hammarberg, 2001). A este respecto, Sánchez y Bardel (2017) proponen que el grado de competencia en L2 desempeña un papel en la frecuencia de transferencia entre idiomas. Observan que cuanto más aumenta la competencia en ambas lenguas, la transferencia tiende a reducirse y destacan que aquellos con competencia baja o intermedia en L2 son más propensos a realizar esta transferencia.

2.3. Estructuras temporales

Las unidades de tiempo abarcan unidades de medición del tiempo (por ejemplo, *hora*, *segundo*, *mes*), unidades deícticas (como *hoy*, *ayer*) y unidades nombradas, que pueden ser no numéricas (días de la semana, meses, estaciones) o numéricas (*1999*, *09/12/1980*). Estas unidades de tiempo, junto con los modificadores temporales opcionales, se combinan para formar expresiones temporales (Vicente-Díez Samy y Martínez, 2008: 2154).

Los adjuntos temporales son esenciales para expresar temporalidad en todas las lenguas. Por eso, las estructuras que expresan tiempo en LE son elementos cruciales en la adquisición lingüística desde los primeros estadios de aprendizaje. Estas estructuras, a menudo complejas e idiosincráticas, varían entre idiomas y presentan retos significativos para los aprendices.

Según Klein et al. (1995: 80), al comienzo del aprendizaje de una LE, un individuo suele familiarizarse con tres tipos de expresiones temporales. A medida que avanza, se presenta un cuarto tipo que, a pesar de aparecer más tarde, se integra de manera constante en su comunicación:

1. Adjunto Temporal de Posición: Hace referencia a adjuntos que indican la posición relativa de un intervalo de tiempo en el eje temporal, como *ahora*, *el 2 de julio de 2002*.
2. Adjunto Temporal de Duración: Se refiere a estructuras que especifican la duración, o en ocasiones los límites, de un intervalo de tiempo, como *de diez a doce*.
3. Adjunto Temporal de Frecuencia: Alude a construcciones que indican la frecuencia de intervalos de tiempo, como *tres veces a la semana* o *a veces*.
4. Adjunto Temporal de Contraste: Sirve para marcar un contraste particular entre un intervalo de tiempo y otro. Ejemplos típicos incluyen *ya*, *aún* y *solo* cuando se usan con una función temporal.

De acuerdo con Erelt (2007), los elementos lingüísticos que pueden expresar tiempo en estonio son adverbios – *nüüd* (ahora) –, adjetivos – *tänane* (de hoy) –, sintagmas nominales – *eelmine aasta* (el año pasado) –, sintagmas posposicionales – *eilsest saadik* (desde ayer) – y oraciones subordinadas de tiempo – *kui tuled* (cuando

CC BY NC ND

llegues). Las expresiones vagas de tiempo pueden ser producidas a través del uso de oraciones no finitas – *istudes* (al estar sentado).

En estonio, los sustantivos se declinan en número y caso. Hay catorce casos nominales, tanto en singular como en plural (Erelt, 2007: 32); tres de ellos son casos gramaticales y once son casos semánticos. Existen tres casos locativos exteriores que cumplen otras funciones además de la localización, como la de poseedor, agente, fuente, dirección, experimentador y relación temporal (Klavan, 2021: 159). El caso adesivo en el estonio moderno termina en *-l* y se adhiere a la raíz del caso genitivo. El uso del caso adesivo para expresar ubicación externa abstracta se extiende a expresiones temporales. Este caso se utiliza para fechas – *teisel aprillil* (el dos de abril) –, semanas – *veebruari kolmandal nädalal* (en la tercera semana de febrero) –, momentos del día – *pärastlõunal* (por la tarde) – y estaciones del año – *kevadel* (en primavera) – (Oranen, 2019: 211–212).

3. METODOLOGÍA

A continuación, se detallará la metodología utilizada para nuestro estudio con la que se ha pretendido entender cómo se interrelacionan las dimensiones propuestas en el apartado anterior (la correspondencia entre la precisión, la fluidez y la influencia interlingüística) en el uso de expresiones temporales en español por parte de estudiantes estonios. Solo nos interesa analizar los sintagmas nominales y preposicionales porque son estructuras que contienen artículos y preposiciones. Por eso, prescindiremos de analizar cualquier expresión de tiempo cuya unidad temporal sea un adverbio o una locución adverbial (*ayer*, *de vez en cuando*).

3.1. Población y muestra

En el presente estudio se examinaron las producciones textuales escritas de estudiantes de primer curso del programa de Filología Hispánica de la Universidad de Tartu (N=28). Se escogió una tarea específica del *Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios* (CLEAE), en la que se solicitaba a los alumnos describir una semana típica de su vida cotidiana. Se anticipaba que, en dichas producciones, los estudiantes emplearían una variedad considerable de estructuras temporales. La muestra fue segmentada según dos criterios. En primer lugar, se cotejaron las producciones de aquellos estudiantes con conocimientos previos de español antes de su ingreso en la Universidad de Tartu (N=14) frente a los que iniciaron su aprendizaje desde un nivel inicial (N=14) [4]. En una segunda instancia, se confrontaron las producciones de estudiantes que declararon poseer un nivel B2 de inglés (N=10) con aquellos que indicaron tener un nivel C1 (N=18). El objetivo subyacente era discernir las posibles diferencias en la fluidez escrita, cotejando tanto el nivel de competencia en español como el nivel de competencia en su L2.

[4] Los estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad de Tartu que cuentan con conocimientos previos de español llevan a cabo un test de nivel antes de empezar el primer curso. El total de los informantes que hicieron el test fueron emplazados en un nivel A1, excepto una alumna que demostró poseer un nivel ligeramente más alto, por lo que se le asignó un nivel A2.1.

CC BY NC ND

3.2. Instrumentos y recopilación de datos

Los textos recogidos se escribieron durante un control de clase en Moodle, y su producción fue registrada con el programa Inputlog (Leijten y Van Waes, 2013). Inputlog es un programa de registro de pulsaciones que ha sido diseñado para recopilar todas las actividades del teclado y del ratón durante la producción de textos. Además, registra cambios de programa, por lo que se puede comprobar que los participantes no hayan consultado fuentes de ayuda externa para completar sus pruebas. Dado que Inputlog añade una marca temporal (ms) a cada evento registrado, los archivos de registro resultantes pueden ser analizados para examinar la dinámica del proceso de escritura desde diferentes ángulos. De manera predeterminada, Inputlog proporciona algunos análisis predefinidos. En el marco de este estudio, se utilizó principalmente el análisis lineal, que permite ver la secuencia de pulsaciones de teclas y las pausas entre las mismas, y el análisis general, que proporciona un recuento detallado de toda la actividad que ocurre durante la sesión y donde cada pulsación o movimiento se registra como un evento independiente. Cabe destacar que en el análisis general también se pueden identificar los cambios entre ventanas, páginas y pestañas.

El conjunto total de datos analizados consta de 28 archivos de registro. El procedimiento de preparación de datos fue el siguiente:

1. Dado que en el test también fueron incluidas otras actividades, se empezó por identificar la parte de la actividad que pertenecía a las tareas pertinentes.
2. A continuación, se identificaron las estructuras temporales y, dentro de las mismas, todos los sintagmas preposicionales que incluían tres tipos de sintagmas nominales (determinados, indeterminados y escuetos). Se tomó nota de su aceptabilidad y de si fueron o no precedidos de una pausa superior a 500 ms. Este umbral fue establecido para el procesamiento lingüístico por Chukharev-Hudilainen (2014), y apoyado por Galbraith y Baaijen (2019).
3. Finalmente, los textos se etiquetaron manualmente con UAM CorpusTool (O'Donnell, 2009), luego de crear un esquema de anotación con la misma herramienta. Nuestro sistema de etiquetado marcó características globales (nivel de español y nivel de inglés) y características segmentales. Para cada artículo o preposición identificado, se anotó:
   (a) tipo de expresión (duración, posición, frecuencia)
   (b) tipo de artículo/preposición
   (c) grado de corrección (aceptable/no, y si fueron producidos en primer intento o cambiados, fuera o no con éxito)
   (d) para los elementos incorrectos, tipo de error (omisión, adición, selección, número)
   (e) existencia de pausa (precedido/no de una pausa mayor de 500 ms)

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Expresiones de tiempo en la producción: Dos ejemplos

Ofrecemos dos ejemplos de nuestro corpus para ilustrar el tipo de datos que se pueden conseguir con el uso de una herramienta como Inputlog. Estos ejemplos constan de dos partes: en la parte (a) podemos ver el texto final entregado y, en la parte (b), el registro de su producción. En las dos variantes:

CC BY NC ND

(a) Se subrayan las expresiones temporales.
(b) Los artículos y las preposiciones se señalan en verde si se corresponden con el estándar, en rojo si son desviaciones, y en malva si han sido editados por los alumnos.
(c) En el texto final, las omisiones y los casos en los que la usencia de artículo es obligatoria se indican con el símbolo ∅.
(d) En los registros de producción se indican las pausas (aquellas mayores de 5000 ms en negrita) y cada vez que un elemento se borra (marcado como #).
(e) Los corchetes con tres puntos ([...]) indican que se consultaron otras actividades del test durante el proceso de escritura.

A continuación, podemos ver la versión final del texto producido por una alumna principiante, que empezó a estudiar español nueve semanas antes de producirlo. Antes de su ingreso en la universidad no había estudiado español y contaba con un nivel C1 de inglés.

(1a) Voy a la escuela **a** lunes **de** viernes. **En Ø** lunes tengo cuatro clases. Primero clases empieza **a las** nueve y **Ø** media pero ultima clase termina **a las** seiete y menos **Ø** curto. **En Ø** martes tengo dos clases, primero empieza **a las** ocho y **Ø** media y termina **a las** dies. Segundo clase empieza **Ø Ø** dose y - cuarto y termina **a las** uno y menos - cuarto. Tambien tengo dos clases **en Ø** miercoles y **Ø** jueves. **En Ø** fin de - semana voy en casa.

Algunas expresiones temporales parecen haberse memorizado como conjuntos, como es el caso de "a las + hora", lo que ha llevado a un error de sobregeneralización ("a las uno"), mientras que, en otros casos, la alumna reconoce la necesidad de incluir un elemento gramatical, pero no tiene sistematizado su uso. Aparecen expresiones como "en lunes" (adición de preposición y omisión de artículo), que se pueden comparar con "on Mondays" en inglés, un tipo de transferencia que es abundante en nuestros datos. Por otra parte, no queda claro cómo explicar el cambio de preposiciones en "a lunes de viernes", un error recurrente de selección que no tiene estructuras comparables ni en estonio ni en inglés.

Veamos ahora el registro del proceso de producción de este texto:

(1b) Voy a la escul#ela{568} **a lun**{768}**es de viernes**{1336}.**{10048}** {648}E{752}n **{11656}**lunes tengo cuatro clases. Primero clases empezas **{16784}**a{1296} **las nueve y media** y ultima clase termina ## pero{1411}**a las** {2664}sei{704}s […]**{11822}y meno**{720}**s cur**{600}**to**{1880}.{664} **{33920}**E{1064}n martes tengo dos clases.#, primero empezas{872} {6312}alas{984}### **las o**{520}**cho**{1160} {664}y{880} media […]y termina {3752}**a las** {4072}dies. Segundo clase empex#zas{720} **{5912}**do{816}ce{1112}##{608}se{656} y{640} {639}cuarto{1952} y termina{576} al{1344}# las **{14440}**o{2896}#{1168}uno{744} y me{3312} ##{1256}menos{712} cuarto{928}. i## i## i## Tambien tengo dos h## clases **en miercoles**{944} {1023}y **{9768}**jueves{1161}.{607} {1265}E{536}n {608}**fin de semana** voy en casa. […]#ete

En el registro se ve que, sobre todo, las pausas relacionadas con la producción de artículos y preposiciones se ubican después de un punto, y delante de las construcciones de hora y de los días de la semana. También hay una pausa larga delante de la primera construcción de hora, que es falsa por su contenido porque, en realidad, las clases empiezan o a las ocho y media o a las diez y cuarto. A la mitad de la segunda construcción de hora, la autora consulta otras actividades del control (marcado con tres puntos); en otras palabras, es consciente de una laguna en sus conocimientos y busca completarla, pero, a pesar de ello, genera una construcción

CC BY NC ND

desviada. Al principio de la frase siguiente se encuentra la pausa más larga de todas, que coincide con el comienzo de una frase nueva, y, probablemente, se relaciona más con la planificación del resto del texto que directamente con la formulación gramatical. La siguiente pausa superior a 5000 ms también antecede a una hora. En la siguiente construcción de hora también podemos apreciar una pausa larga que desemboca en otra estructura desviada.

El otro ejemplo que proponemos proviene de una alumna que declaró tener estudios de español previos al ingreso en la carrera de Filología Hispánica, y se ubicó en un nivel A1 al comienzo del curso. Su nivel de inglés era de B2. Este es el texto que entregó en el test:

(2a) A lunes de jueves yo suelo levantarme a las ocho menos Ø cuarto. Primero visto y después maquillo. Continuación me lavo los dientes y por último salgo de casa y voy la universidad. Yo no desayuno en casa.
Me acuesto tarde, a las uno de la noche. Yo no duermo suficiente. En Ø fin de -semana, a Ø sábado de Ø domingo yo suelo levantarme tarde, a las once.

Se destaca la doble presencia de la misma construcción de selección errónea de preposición que aparece en el primer ejemplo (1a): "a ... de", a pesar de que la autora había tenido formación de español durante un periodo mucho más extendido (tres años) y con otro(s) docente(s). Asimismo, aparece "en fin de semana", comparable con "on weekends" en inglés, pero la autora evita el uso de otras construcciones de frecuencia y no concreta su plan semanal día por día. Veamos ahora el proceso de producción:

(2b) **{8033}**A{1312} {3864}lunes {552}de {1264}vi{2288}##{1369}jue{576}ves yo suelo levantarme {4104}a a#las {4200}dos###{1096}ocho {1096}####{1528}ch{1176}o menos {936}cuarto{928}. Prim er###ero vest###isto, se##### y despue#+e##és maqiello######uie##iello######iello######ui##i#uilla#o. # Conta#uu#acio###### ina#uacio###sion######ació´n yo ###me lavo los dientes y por iñl###u#ú´ltio#mo salgo de casa y voy la universidad #. #**{10424}**EN {1104}##**n fin de semana** yo suelo le##################################Yo a#acost#########Me acuesto tarde, **{6336}**a {1032}las **{18872}**1h {1840}de {1272}######undo##o {2808}**de la** {960}**noche**. **{52776}**El {720}fin de {544}sama#{560}##{1528}#{509}########{608}#n {664}i#fin the###{1360}de {640}sama{1496}#{508}#####{864}e semana yo suelo levantarme tardYo no duermo suficienr#te e##.#.e, a las **{5736}**11{1824}##once **{9112}**#{904}. […], {808}a **{6032}**s{1336}á{1120}´bado {944}de **{16856}**domingo##. Yo no se##desayuno en casa.

Se observa que hay bastantes correcciones en este texto y muchas pausas pequeñas; no se administró a los alumnos un test individual de velocidad de tecleo, pero puede ser que esta persona sea un poco más lenta e insegura tecleando, en general. Se ve que prácticamente no hay agrupamientos producidos sin pausa (estarían resaltados en negrita), excepto "en fin de semana" y "de la noche". La pausa más larga, de 52776 ms, está entre párrafos, y, por lo tanto, se relacionaría con la planificación global. Por otra parte, las otras dos más largas, de 18872 y 16856 ms, preceden a la hora irregular "*a las uno" que claramente provocó una reflexión más extendida (ya sea porque estaba contemplando a qué hora solía acostarse los fines de semana, o porque dudaba si poner el artículo en plural o en singular). Generalmente, las pausas relacionadas con artículos y preposiciones son bastante cortas. Un detalle que sale a la luz gracias al registro del proceso es que, en una de las dos ocasiones en que aparece, la construcción "*en fin de semana", empezó siendo "el fin de semana", por

CC BY NC ND

lo que se puede deducir que no se trata de un error fosilizado y su uso carece de sistematicidad. Una curiosidad es el artículo inglés "the" que aparece marcado en morado ("fin *the###de [semana]"); la alumna se corrige enseguida, pero esta transferencia, que además es de otra categoría gramatical, aunque tenga forma muy parecida, es muy interesante porque insinúa una coactivación directa del inglés mientras se produce texto en español.

4.2. Resultados generalizados

Una vez que hemos presentado una visión más individualizada y cualitativa de algunas muestras de los registros, procederemos a ofrecer un resumen cuantitativo de los resultados, utilizando los datos estadísticos proporcionados por la herramienta UAM Corpus Tool versión 6.

Las Tablas 1 y 2, que se muestran a continuación, ofrecen una comparativa del empleo de artículos y preposiciones en las producciones lingüísticas de estudiantes principiantes y de aquellos que poseían cierto dominio del español al iniciar el curso. En la Tabla 1, se presenta la comparativa atendiendo a los niveles de precisión, destacándose los datos de relevancia estadística con tipografía en negrita. Se observa que, en ambas categorías gramaticales (artículos y preposiciones), existe una notable disparidad en términos de corrección, lo que sugiere una correlación directa con el incremento en el nivel de competencia lingüística. Un análisis detenido de la Tabla 1 permite inferir que el empleo de preposiciones indujo a realizar más ajustes independientemente del nivel de competencia, lo cual señala una mayor reflexión durante su formulación. Sin embargo, se ve una diferencia en el número de cambios en la categoría de los artículos: los estudiantes más avanzados efectuaron más ajustes, aunque la diferencia carece de significatividad estadística. Al mismo tiempo, ambos grupos de estudiantes cometieron una mayor cantidad de errores en el uso de las preposiciones. Este fenómeno podría deberse a la amplia variedad de opciones en esta categoría gramatical, lo que aumenta las posibilidades de cometer errores. Esto se corrobora en la Tabla 2, donde se registran los tipos de errores identificados: mientras que las omisiones predominan en el uso de artículos, los problemas de selección son más recurrentes en el empleo de preposiciones. Además, se constata que la utilización de preposiciones es menos automática, dado que hay una diferencia apreciable entre los artículos producidos sin pausa, y las preposiciones. Asimismo, se ve en la Tabla 2 que, conforme avanza la competencia de lengua, se reducen de manera significativa los errores de omisión, y también de adición. Esta tendencia es más notable en el uso del artículo, pero también se nota en el de las preposiciones.

Tabla 1. Comparación de la precisión (correcto/incorrecto/corregido) y fluidez (producciones sin pausa) entre los grupos de principiantes y no principiantes

	ARTÍCULO				PREPOSICIÓN			
	A0	A1	ChiSqu	valor p	A0	A1	ChiSqu	valor p
correcto	72,7 %	85,2 %	**14,32**	**0,00**	59,4 %	76 %	**14,18**	**0,00**
en 1er intento	67,4 %	76,4 %	**6,44**	**0,01**	48,4 %	63,3 %	**10,11**	**0,00**
incorrecto sin hesitaciones	20,6 %	8,8 %	**17,08**	**0,00**	28,3 %	13,5 %	**14,85**	**0,00**
cambios	11,5 %	14,2 %	0,91	0,34	23,3 %	21,4%	0,23	0,63
producciones sin pausa <500 ms	52.8 %	61,9 %	5,17	0,18	29,2 %	35,4%	1,93	0,16

CC BY NC ND

Tabla 2. Comparación entre principiantes y no principiantes por tipo de error

TIPOS DE ERROR	ARTÍCULO				PREPOSICIÓN			
	A0	A1	ChiSqu	valor p	A0	A1	ChiSqu	valor p
Omisión	15,7 %	8,2 %	**8,29**	**0,00**	4,1 %	0,9 %	4,9	**0,03**
Número	8 %	4,7 %	2,82	0,09	N/A	N/A		
Adición	3,1 %	0,6 %	**5,34**	**0,02**	15,1 %	9,6 %	3,1	0,08
Selección	0	0			20,5 %	13,1 %	4,45	**0,03**

Además de evaluar el grado de competencia en español, nos propusimos explorar la posible correlación entre el nivel de competencia de los estudiantes en su L2, que en este caso es el inglés, y su desempeño en el uso de artículos y preposiciones en español. Fundamentamos esta indagación en la hipótesis de que una mayor destreza en una lengua que también utiliza artículos y preposiciones podría influir positivamente en la gestión de estos elementos en L3. Los datos obtenidos a través de este análisis comparativo se detallan en las Tablas 3 y 4:

Tabla 3. Datos sobre la precisión y la fluidez contrastando a los alumnos por su competencia en inglés

	ARTÍCULO				PREPOSICIÓN			
	EN_B	EN_C	ChiSqu	valor p	EN_B	EN_C	ChiSqu	valor p
correcto	73,8 %	82,2 %	**5,8**	**0,02**	58,4 %	72,8 %	**9,54**	**0,00**
en 1er intento	67 %	74,6 %	3,92	**0,05**	47,4 %	60,5 %	**7,08**	**0,01**
incorrecto sin hesitaciones	21,8 %	10,6 %	**14,04**	**0,00**	33,1 %	14,3 %	**21,79**	**0,00**
cambios	10,7 %	14,1 %	1,39	0,24	19,5 %	23,8 %	1,09	0,30
producciones sin pausa <500 ms	48,3 %	62,6 %	**11,29**	**0,00**	21,4 %	38,1 %	**12,82**	**0,00**

Tabla 4. Comparación entre alumnos más y menos competentes en inglés por tipos de error

TIPOS DE ERROR	ARTÍCULO				PREPOSICIÓN			
	EN_B	EN_C	ChiSqu	valor p	EN_B	EN_C	ChiSqu	valor p
Omisión	16,5 %	9,3 %	**6,8**	**0,01**	4,5 %	1,4 %	4,28	**0,04**
Número	7,8 %	5,5 %	1,15	0,28	N/A	N/A		
Adición	1,9 %	1,8 %	0,03	0,87	14,3 %	11,2 %	0,88	0,35
Selección	0	0			21,4 %	14,3 %	3,7	**0,05**

Al cotejar las Tablas 1 y 3, se observa una notable concordancia en las estadísticas resultantes de la comparación basada en nuestras dos variables de interés: la competencia en español como L3 y la competencia en inglés como L2. Se evidencian diferencias significativas tanto en el grado de precisión como en la producción de elementos incorrectos sin intentos subsiguientes de corrección.

El índice de acierto en el primer intento en cuanto a la utilización de artículos presenta cierta similitud entre los estudiantes con menor y mayor dominio del inglés, aunque no alcanza un nivel de significancia estadística destacable. Sin embargo, en el caso de las preposiciones, la discrepancia es significativa. Es importante mencionar que, de los individuos que no son principiantes, solo dos de catorce tienen un nivel B de competencia en inglés. Este factor podría influir significativamente en estas coincidencias.

Al examinar las Tablas 2 y 4, que muestran los datos relativos a los tipos de errores más frecuentes, también se aprecian coincidencias. Tanto si contrastamos a alumnos por nivel de competencia en español como en inglés, destaca la disminución

CC BY NC ND

significativa de errores de omisión, así como una notable reducción en los errores de selección de preposiciones, aunque esta última se sitúa en el umbral de la significancia estadística. Resulta relevante mencionar que, aunque no se percibe una diferencia significativa en la cantidad de elementos producidos sin pausa en la Tabla 1, este no es el caso de la Tabla 3. Es decir, aquellos individuos con un nivel de inglés más avanzado exhiben transiciones más fluidas en su producción escrita. En efecto, al analizar los dos ejemplos concretos de producción textual completa (ver sección 4.1), se observa que el participante sin conocimientos previos de español (1), que posee un nivel C de competencia en inglés, presenta mayor cantidad de agrupaciones lingüísticas, o sea, grupos de palabras producidas sin pausas, que su contraparte (2), pese a que esta última había estudiado español antes.

Como se señaló anteriormente, la representación de estudiantes con un nivel de competencia inferior en inglés es reducida en el grupo de no principiantes; en consecuencia, resulta pertinente indagar si existen diferencias significativas entre los principiantes que presentan distintos grados de dominio del inglés. Esta comparativa se detalla en las Tablas 5 y 6:

Tabla 5. Comparación de la precisión y la fluidez de los alumnos principiantes según su competencia en inglés

	ARTÍCULO				PREPOSICIÓN			
	A0, EN_B	A0, EN_C	ChiSqu	valor p	A0, EN_B	A0, EN_C	ChiSqu	valor p
correcto	73 %	72,3 %	0,02	0,90	56,3 %	63,7 %	1,24	0,27
en 1er intento	66,1 %	68,8 %	0,22	0,64	47,7 %	49,5 %	0,07	0,79
incorrecto sin hesitaciones	23 %	17 %	1,51	0,22	34,4 %	19,8 %	**5,58**	**0,02**
cambios	10,3 %	13,4 %	0,62	0,43	18,0 %	30,8 %	4,88	**0,03**
producciones sin pausa <500 ms	48,0 %	60,7 %	**4,43**	**0,04**	18,8 %	44,0 %	**16,34**	**0,00**

Tabla 6. Comparación entre alumnos principiantes más y menos competentes en inglés por tipos de error

TIPOS DE ERROR	ARTÍCULO				PREPOSICIÓN			
	A0, EN_B	A0, EN_C	ChiSqu	valor p	A0, EN_B	A0, EN_C	ChiSqu	valor p
Omisión	17,8 %	12,5 %	1,45	0,23	5,5 %	2,2 %	1,44	0,23
Número	6,9 %	9,8 %	0,79	0,37	N/A	N/A		
Adición	2,3 %	4,5 %	1,03	0,31	14,8 %	15,4 %	0,01	0,91
Selección	0	0	0	1	22,7 %	17,6 %	0,84	0,36

Como se observa en las Tablas 5 y 6, no se registran diferencias significativas entre los principiantes de español con nivel B o C en inglés respecto a la corrección y los tipos de errores cometidos. No obstante, se percibe un incremento en la fluidez y un mayor número de intentos de corrección entre los participantes con un nivel superior de inglés, al tiempo que la incidencia de elementos incorrectos articulados sin vacilación se reduce de manera significativa. Al analizar la Tabla 3, que engloba a todos los estudiantes categorizados según su competencia en inglés, se confirma esta tendencia, lo que apunta a una mayor consciencia metalingüística o a un éxito más pronunciado en el empleo de palabras funcionales.

Un aspecto adicional que podría resultar relevante es el análisis detallado de la precisión en el empleo de determinadas preposiciones. La Tabla 7 muestra las más utilizadas; aunque otras preposiciones manifiestan una mayor variación, resalta que la preposición “a”, esencial en las construcciones que denotan la hora y que, además,

CC BY NC ND

se encuentra en las correspondientes estructuras en inglés (compárese "a las N" con "at N"), registra una predominancia de usos adecuados tanto en los estudiantes principiantes como en los no principiantes. Este acierto se intensifica casi hasta alcanzar la perfección en aquellos estudiantes que tienen una competencia más elevada en las dos lenguas involucradas. Asimismo, se detecta una confusión entre las preposiciones "de" y "por" en estructuras del tipo "*a las cuatro por la mañana" en lugar de "a las cuatro de la mañana"[5]. Por otra parte, la preposición "en", que sí figura en expresiones temporales, pero generalmente no en aquellas que se refieren a la hora o a la frecuencia (como en "los lunes" o "los fines de semana"), tiende a utilizarse de forma incorrecta, tal como se evidencia en expresiones como "*en lunes" en lugar de "los lunes", una confusión probablemente inducida por su correspondencia con la estructura en inglés ("on Mondays").

Tabla 7. Precisión en el uso de preposiciones

PREPOSICIÓN	PORCENTAJES DE ACIERTO			
	A0-EN_B	A0-EN_C	A1-EN_B	A1-EN_C
a	**82 %**	**87 %**	**80 %**	**96 %**
en	**6 %**	**5 %**	**0 %**	**0 %**
de	60 %	82 %	83 %	81 %
por	20 %	50 %	N/A	71 %

En los textos (1) y (2) que hemos mostrado como ejemplo también se ven casos de este tipo de expresiones. Si hablamos de los días de la semana en lengua española debemos tomar en consideración dos aspectos importantes. Por una parte, los días de la semana (a excepción del sábado y el domingo) terminan en *-s*, algo que puede resultar confuso a la hora de determinar si estamos usando el día de la semana en singular o plural. Por otra parte, las construcciones de tiempo que expresan los días de la semana en español no utilizan preposición alguna sino el artículo determinado. Este tiene diferentes funciones dependiendo de la intención del hablante. Por un lado, se usa en un sintagma singular con una intención deíctica temporal cuando el hablante se refiere a momentos en la línea del tiempo (*Llego el lunes*). Además, los sintagmas nominales singulares formados por el artículo definido y un día de la semana también pueden usarse con un uso de anáfora asociativa (*El año pasado, empezamos el lunes y terminamos el domingo*) (Real Academia Española, 2016: 2028). Por otro lado, los sintagmas nominales temporales plurales favorecen una interpretación habitual de la acción a la que se refieren (*Íbamos los domingos*) (Real Academia Española, 2016: 3308).

Por su parte, la lengua estonia e inglesa utilizan construcciones locativas para los usos deíctico y anafórico como podemos ver en los siguientes ejemplos.

Español: *El lunes tuve dos clases.*
Inglés: *On Monday, I had two lectures.*
Estonio: *Esmaspäeval oli mul kaks loengut.*
LUNES-ADE.SG SER-PS.3SG 1SG.ADE DOS-NOM. CLASES-PART.SG

En el caso del inglés, la expresión locativa se consigue mediante el uso de la preposición "on". Por su parte, el estonio usa el caso adesivo del que ya hemos hablado más arriba. Para expresar acciones habituales el inglés mantiene la misma preposición, aunque el estonio opta por usar un adverbio de tiempo.

[5] Para un estudio más pormenorizado de las preposiciones "de" y "por", consúltese Rapún Mombiela y Tramallino (en prensa).

CC BY NC ND

Español: *Los lunes tengo dos clases.*
Inglés: *On Mondays, I have two lectures.*
Estonio: *Esmaspäeviti on mul kaks loengut.*
LOS.LUNES-ADV SER-PRS.3SG 1SG.ADE DOS-NOM. CLASES-PART.SG

Al no destacar de manera explícita estas diferencias en la clase de ELE, no es de extrañar que estas pasen desapercibidas por los aprendices que, por otra parte, están acostumbrados a referirse al tiempo con el uso de construcciones locativas. No solo se desvela aquí la importancia que tiene la reflexión interlingüística en clase sino también el papel que desempeña el artículo en la lengua española, añadiendo matices importantes que si no se tienen en cuenta derivan en producciones desviadas.

5. CONCLUSIONES

Este artículo ha tratado la influencia de la competencia en L2 y L3 en la producción de estructuras temporales en español como L3 por parte de estudiantes estonios, con un especial foco en el uso de artículos y preposiciones. Por una parte, los resultados muestran que los alumnos que tenían cierto conocimiento de la lengua española con anterioridad usan con un nivel más alto de corrección el artículo en las expresiones temporales. Por otra parte, se ha descubierto que un dominio más avanzado del inglés puede repercutir positivamente en el manejo del español, estableciéndose, mediante el análisis de los datos recopilados, una correlación directa entre el nivel de competencia lingüística en inglés y transiciones más fluidas en el discurso en español de los estudiantes, lo que apunta a una mayor consciencia metalingüística y a una mayor precisión en el empleo de las palabras funcionales.

Según la información proveída por este estudio, emerge, como altamente relevante para la enseñanza del español, la dificultad que representa tanto para los estudiantes principiantes como para aquellos que ya tienen conocimientos previos de español, independientemente del nivel de competencia de su L2, el uso de las preposiciones, especialmente "en", "de" y "por". El análisis contrastivo de las tres lenguas en juego, español, inglés y estonio, pueden ayudarnos a comprender la causa de estas dificultades que parecen agravarse por las diferencias tipológicas de estas tres lenguas.

REFERENCIAS

Angelovska T. y Hahn, A. 2017. L3 syntactic transfer – An integrative approach. En T. Angelovska y A. Hahn eds. *Bilingual processing and acquisition* 5. Amsterdam: John Benjamins, 1–9.

Barkaoui, K. 2019. What can L2 writers' pausing behavior tell us about their L2 writing processes? *Studies in Second Language Acquisition* 41(3): 529–554.

Bond, F., Ogura, K. y Uchino, H. 2000. Temporal expressions in Japanese-to-English machine translation. *Seventh International Conference on Theoretical and Methodological Issues in Machine Translation TMI-97*, 55–62.

Cenoz, J. 2013. Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* 33: 3–18.

Chukarev-Hudilainen, E. 2014. Pauses in spontaneous written communication: A keystroke logging study. *Journal of Writing Research* 6(1): 61–84.

Chukharev-Hudilainen, E., Saricaoglu, A., Torrance, M. y Feng, H. H. 2019. Combined deployable keystroke logging and eyetracking for investigating L2 fluency. *Studies in Second Language Acquisition* 41: 583–604.

BY NC ND

Cintrón-Valentín, M. C. y Ellis, N. C. 2016. Salience in second language acquisition: Physical form, learner attention, and instructional focus. *Frontiers in Psychology* 7: 1–21.
Cook, V. 2007. Multi-competence: Black hole or wormhole? En Z. Han y E. S. Park eds. *Understanding second language process*. Bristol: Multilingual Matters, 16–26.
Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10(2): 221–240.
De Angelis, G. 2007. *Third or additional language acquisition. Vol. 24*. Bristol: Multilingual Matters.
Erelt, M. ed. 2007. *Estonian language* (2ª ed.). Tallin: Estonian Academy Publishers.
Galbraith, D. y Baaijen, V. M. 2019. Aligning keystrokes with cognitive processes in writing. En E. Lindgren y K. P. H. Sullivan eds. *Observing writing: Insights from keystroke logging and handwriting*. Vol. 38, 306–325. Leiden: Brill.
García, O. 2012. Theorizing translanguaging for educators. En C. Celic y K. Seltzer eds. *Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? Modern Language Journal 94*: 103–115.
Gilquin, G. 2022. The Process Corpus of English in Education: Going beyond the written text. *Research in Corpus Linguistics* 10(1): 31–44.
Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner eds. *Crosslinguistic influence in third language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 21–41.
Hammarberg, B. 2010. The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48(2–3): 91–104.
Hammarberg, B. 2018. L3, the tertiary language. En A. Bonnet y P. Siemund eds. *Hamburg Studies on Linguistic Diversity*. Amsterdam: John Benjamins, 127–150.
Housen, A. y Kuiken, F. 2009. Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics* 30(4): 461–73.
Hulstijn, J. H. 2001. Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. En P. Robinson ed. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 258–286.
Jarvis, S. y Pavlenko, A. 2010. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. London: Routledge.
Jessner, U. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
Kim, M., Tian, Y. y Crossley, S. A. 2021. Exploring the relationships among cognitive and linguistic resources, writing processes, and written products in second language writing. *Journal of Second Language Writing* 53, 100824.
Klavan, J. 2021. The alternation between exterior locative cases and postpositions in Estonian web texts. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri. Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 12(1): 153–188.
Klein, W., Dietrich, R. y Noyau, C. 1995. The acquisition of temporality. En D. I. Slobin ed. *The crosslinguistic study of language acquisition* 2. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, 253–360.
Kruse, M. 2018. *La transferencia en personas plurilingües: Los falsos amigos como un obstáculo y una oportunidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. PhD, TÜ Kirjastus.
Leijten, M. y Van Waes, L. 2013. Keystroke logging in writing research: Using Inputlog to analyze and visualize writing processes. *Written Communication* 30(3): 358–392.
Lozano, C. 2022. CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research. *Second Language Research* 38(4): 965–983.
Medimorec, S. y Risko, E. F. 2017. Pauses in written composition: On the importance of where writers pause. *Reading and Writing* 30: 1267–1285.
Nikitina, I. 2019. *Análisis de errores en el aprendizaje de los artículos en español por parte de aprendientes de habla estonia y rusa*. MA, Universidad de Tartu.

CC BY NC ND

O'Donnell, M. 2009. The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. En C. M. Bretones et al. eds. *Applied linguistics now: Understanding language and mind /La lingüística aplicada actual: Comprendiendo el lenguaje y la mente*. Almería: Universidad de Almería, 1433–1447.

Oranen, N. 2019. On the use of the adessive case in Tver Karelian. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 29: 204–227.

Rapún Mombiela, V. y Tramallino, C. En prensa. Spanish temporal adverbials acquisition by multilingual Estonian learners. *Sustainable Multilingualism*.

Real Academia Española. 2016. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Révész, A., Michel, M. y Lee, M. 2019. Exploring second language writers' pausing and revision behaviors: A mixed-methods study. *Studies in Second Language Acquisition* 41(3): 605–631.

Révész, A., Michel, M., Lu, X., Kourtali, N., Lee, M. y Borges, L. 2022. The relationship of proficiency to speed fluency, pausing, and eye-gaze behaviours in L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 58: 100927.

Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sánchez, L. y Bardel, C. 2017. Transfer from an L2 in third language learning: A study on L2 proficiency. En T. Angelovska y A. Hahn eds. *L3 syntactic transfer: Models, new developments and implications. Vol. 5*. Amsterdam: John Benjamins, 223–250.

Schwartz, B. D. y Sprouse, R. A. 2021. The Full Transfer/Full Access Model and L3 cognitive states. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 11(1): 1–29.

Spelman Miller, K., Lindgren, E. y Sullivan, K. 2008. The psycholinguistic dimension in second language writing: Opportunities for research and pedagogy using computer keystroke logging. *TESOL Quarterly* 42(3): 433–454.

Thewissen, J. y Anishchanka, A. 2022. Insights from a learner corpus: Interaction between grammatical accuracy and syntactic complexity at different proficiency levels. En A. Leńko-Szymańska y S. Götz eds. *Complexity, accuracy and fluency in learner corpus research*. Amsterdam: John Benjamins, 209–240.

Van Waes, L. y Leijten, M. 2015. Fluency in writing: A multidimensional perspective on writing fluency applied to L1 and L2. *Computers and Composition* 38: 79–95.

Vicente-Díez, M., Samy, D. y Martínez, P. 2008. An empirical approach to a preliminary successful identification and resolution of temporal expressions in Spanish news corpora. En *Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC 2008, 26 May – 1 June 2008. Marrakech*, 2153–2155.

CC BY NC ND