



Análisis de Errores en ELE por Transferencia Negativa del inglés como L1 en clases presenciales versus clases no presenciales en comunidades virtuales¹

Análise de erros no ELE por transferência negativa de inglês como L1 em aulas presenciais versus aulas on-line em comunidades virtuais

Analysis of Errors in ELE by Negative Transfer of English as L1 in Face-to-Face Classes Versus Online Classes in Virtual Communities

Anita Ferreira Cabrera*

*Universidad de Concepción (UdeC), Concepción, Região de Bío- Bío/ Chile
aferreir@udec.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7979-6467>

Jessica Elejalde Gómez**

**Universidad de Concepción (UdeC), Concepción, Região de Bío- Bío/ Chile
jelejaldee@udec.cl

jesseleg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6024-2381>

RESUMEN: En este artículo se presenta un estudio sobre Análisis de Errores Asistido por Computador. Para ello, se considera como foco principal la identificación de los errores etiológicos más frecuentes y la tendencia del uso erróneo en diferentes niveles de la lengua en dos subcorpus CAELE y COELE-V. Cada uno se constituye por 200 textos. El objetivo es determinar la

¹ Este artículo se ha desarrollado en el contexto del Proyecto Fondecyt No.1180974 “Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de Español como Lengua Extranjera (ELE) para el análisis de la interlengua”, 2018-2021.

influencia de la L1 en errores causados por transferencia negativa en la habilidad escrita de los aprendientes de ELE (CAELE) y participantes de comunidades virtuales (COELE-V), ambos de niveles de competencia B1. Los resultados arrojan que los errores de transferencia negativa más frecuentes en ambos subcorpus se refieren al artículo definido y a la preposición “a”. En relación con las semejanzas y diferencias entre los dos ambientes de aprendizaje se verificó que en la omisión del artículo definido en ambos subcorpus las tendencias de errores y transferencia negativa del inglés como L1 son similares. No obstante, el orden en las frecuencias entre ambos subcorpus es diferenciador. En cuanto a la omisión de la preposición “a”, ambos subcorpus presentaron una mayor frecuencia en la omisión para introducir objeto directo o indirecto de persona. No obstante, se observan diferencias entre los dos subcorpus en la falsa selección de la preposición “a” en lugar de las prescripciones “de”, “para” y “en”.

PALABRAS CLAVE: análisis de errores asistido por computador, corpus de aprendientes de español como lengua extranjera (ELE) en formato computacional, transferencia negativa en ELE, preposiciones en ELE, artículos en ELE.

RESUMO: Neste artigo, apresentamos um estudo sobre Análise de Erros Assistida por Computador. Para isso, o foco principal é a identificação dos erros etiológicos mais frequentes e a tendência de uso indevido em diferentes níveis da língua em dois sub-corpus CAELE e COELE-V. Cada um constituído por 200 textos. O objetivo é determinar a influência da L1 nos erros causados pela transferência negativa na habilidade escrita dos aprendizes ELE (CAELE) e participantes das comunidades virtuais (COELE-V). Os resultados mostram que os erros de transferência negativos mais frequentes em ambos os subcorpus referem-se ao artigo definido e à preposição “a”. Em relação às semelhanças e diferenças entre os dois ambientes de aprendizagem, verificou-se que na omissão do artigo definido em ambos os subcorpus, os erros e as tendências negativas de transferência do inglês como L1 são semelhantes. No entanto, a ordem nas frequências entre os dois subcorpus é diferenciadora. Em relação à omissão da preposição “a”, os dois subcorpus apresentaram maior frequência na omissão de introduzir objeto direto ou indireto de pessoa. Entretanto, são observadas diferenças entre os dois subcorpus na falsa seleção da preposição “a” ao invés das prescrições “de”, “para” e “en”.

PALAVRAS-CHAVE: análise de erros assistido pelo computador, corpus de aprendizes de ELE em formato computacional, transferência negativa em ELE, preposições em ELE, artigos em ELE.

ABSTRACT: *In* this article, we present a study on computer-aided error analysis. For this, the main focus is the identification of the most frequent etiological errors and the tendency of use at different levels of the language in two sub-corpus CAELE and COELE-V. Each one constituted by 200 texts. The objective is to determine the influence of the L1 on errors caused by negative transfer in the written skill of ELE learners (CAELE) and participants of virtual communities (COELE-V), both of B1 competence levels. The results

show that the most frequent negative transfer errors in both subcorpus refer to the definite article and the preposition “a”. In relation to the similarities and differences between the two learning environments, it was verified that in the omission of the definite article in both subcorpus, the errors and negative transfer tendencies of English as L1 are similar. However, the order in the frequencies between both subcorpus is differentiating. Regarding the omission of the preposition “a”, both subcorpus presented a greater frequency in the omission to introduce direct or indirect object of person. However, differences are observed between both subcorpus in the false selection of the preposition “a” instead of the prepositions “of”, “para” and “en”.

KEYWORDS: computer-aided error analysis (CEA); computer learner corpora (CLC); negative transfer in ELE; prepositions in ELE; articles in ELE.

1 Introducción

El presente estudio se enmarca en la interdisciplina de la Lingüística Aplicada, en el ámbito de la Adquisición y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE),² específicamente en las áreas de Corpus de Aprendientes en formato computacional (del inglés *Computer Learner Corpora* – CLC) y de Análisis de Errores Asistido por Computador (del inglés *Computer-Aided Error Analysis* – CEA)). El interés por los corpus de aprendientes se desarrolló en los años noventa y primera década del siglo XXI, inspirado por el trabajo de Dagneaux, Denness y Granger (1998) en el *Centre for English Corpus Linguistics*, lo que dio origen al primer corpus de aprendientes reconocido internacionalmente, el ICLE (*International Corpus of Learner English*).³ El desarrollo de los corpus de aprendientes ha permitido un avance significativo en los estudios de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) (GRANGER, 2012, 2015). Mientras que los trabajos anteriores –basados en procedimientos tradicionales de obtención de datos– se limitaban en cuanto al número de sujetos estudiados para poder controlar

² Los términos segunda lengua y lengua extranjera, si bien presentan diferencias, en este proyecto se emplean indistintamente para referirse a la lengua meta del aprendiente.

³ Granger desarrolló corpus escritos anotados con errores tanto para el inglés (ICLE) como para el francés (FRIDA), y utilizó para ello un análisis informático riguroso de errores, creando programas de edición y análisis efectivos. ICLE es el corpus de aprendientes más extenso de todos los conocidos hasta el momento, Incluye dos millones de palabras procedentes de trabajos escritos de alumnos de nivel avanzado con distintas lenguas maternas.

las variables que afectan a la producción del aprendiente, los nuevos corpus computarizados permiten trabajar con más y mejor calidad de datos de lengua natural. Así pues, el análisis de corpus de aprendientes proporciona una base empírica sólida para la descripción de la interlengua (IL), esto es, del sistema lingüístico cognitivo, específico, de una lengua no materna, que posee un hablante no nativo (HNN).

Los corpus de aprendientes se suelen utilizar en estudios sobre la adquisición de forma que se pueda conocer con exactitud cuáles son los procesos que sigue el aprendiente hasta alcanzar un determinado dominio de la lengua meta. Aportan con información relevante sobre las fases por las que pasa el aprendiente hasta la completa adquisición y las características de su interlengua en función del nivel de dominio en el que se encuentre. A través de los estudios (GRANGER, 2015; CAMPILLOS LLANOS, 2014b), se puede conocer qué aspectos lingüísticos se aprenden antes que otros, cuáles son más difíciles de aprender y las diferencias con los hablantes nativos (HN), por medio de análisis contrastivos. Los corpus de aprendices son especialmente útiles a la hora de investigar el proceso de aprendizaje y constituyen una fuente empírica de datos para líneas de investigación como el CEA⁴ y los estudios en análisis de interlengua (PIÑOL, 2012). Al mismo tiempo, estas descripciones mejoradas de la lengua del aprendiente se pueden utilizar en la enseñanza de las L2 (GRANGER, 2015; PASTOR CESTEROS, 2006).

La problemática específica en esta investigación corresponde al estudio de los errores causados por transferencia lingüística negativa en Español como Lengua Extranjera (ELE). Una de las áreas de investigación más importantes en el estudio de los procesos psicolingüísticos subyacentes al comportamiento interlingüístico corresponde al proceso de la transferencia lingüística (SELINKER, 1972). El fenómeno de la transferencia suscribe todos aquellos vocablos, reglas y subsistemas que tienen lugar en la interlengua como resultado de la influencia de la lengua materna (SANTOS GARGALLO, 1993; PASTOR CESTEROS, 2001, 2006). Martínez Gázquez (2015) se refiere a la transferencia como un fenómeno lingüístico que consiste en el empleo estratégico de los recursos lingüísticos disponibles de la lengua nativa para suplir las deficiencias o limitaciones de conocimiento

⁴ Usaremos la sigla CEA del inglés *Computer aided error analysis* para abreviar análisis de errores asistido por computador.

de la lengua meta (*target language*). Específicamente, se aborda la transferencia negativa que se da cuando el uso de un vocablo o estructura de la lengua nativa o de otras lenguas lleva al estudiante a incurrir en un error.

El propósito principal es determinar la influencia de la L1 en errores causados por transferencia negativa. La pregunta central se relaciona con el nivel de influencia de la L1 en la habilidad escrita de aprendientes de ELE de distintas L1 y niveles de competencia. 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.

El artículo se organiza en las siguientes secciones: la sección 2 se refiere a los fundamentos teóricos en materia de tipologías de errores y taxonomías con criterio etiológico; la sección 3 aborda el estudio sobre un análisis de errores con criterio etiológico; la sección 4 presenta los resultados cuantitativos y cualitativos. Finalmente, se presentan algunas conclusiones sobre los avances y logros obtenidos en esta investigación.

2 Fundamentos teóricos

2.1 Análisis de Errores Asistido por el Computador basado en Corpus de Aprendientes

En ELE, han sido pocas las investigaciones llevadas a cabo con la metodología asistida por computador. Algunos de los estudios destacados son el de Campillos Llanos (2014b), relacionado con el uso de las preposiciones en el habla no nativa del ELE en el nivel intermedio de diversas lenguas maternas contrastadas con el español. El corpus es oral y de corte transversal, pues se recogieron datos sincrónicos de aprendientes universitarios de nueve L1 diferentes y niveles principiante e intermedio (A2 y B1). El corpus se compone por 40 entrevistas. En este estudio, Campillos Llanos (2014b) también lleva a cabo un análisis contrastivo de la interlengua al comparar el uso de preposiciones entre nativos y no nativos. Los resultados aportan con un detallado análisis de los errores preposicionales que se cometen en la expresión oral.

En otro estudio de Campillos Llanos (2014a), se aborda el análisis de errores léxicos en el español oral como LE. Los resultados muestran que los errores formales (ortografía y morfología) son más frecuentes en el nivel A2 y que persisten en el nivel B1 con menos frecuencia. En ambos estudios

los datos se procesaron y analizaron por medio del software GRAMPAL y *Sketch Engine* para la obtención de listas de frecuencias y concordancias de forma automática.

Con un enfoque diferente, Asención-Delaney y Collentine (2011) presentan un análisis multidimensional de un corpus de español como L2. En dicho estudio, se combina investigación cualitativa y cuantitativa, herramientas tecnológicas, análisis factorial exploratorio y análisis cualitativo de textos. Se consideran diferentes tipos de discurso (cartas, descripciones, resúmenes y redacciones argumentativas), caracterizados por dos variaciones estilísticas principales: narración (con una concentración de funciones verbales) y exposición (con una concentración de características nominales). Los resultados evidencian que si bien el discurso de los aprendientes no muestra signos de complejidad sintáctica (por ejemplo, el uso frecuente de cláusulas relativas, cláusulas subordinadas, uso de clíticos), el uso frecuente de características nominales afecta a la densidad de información debido a la presencia de numerosos morfemas derivacionales.

En el contexto de investigaciones sobre tratamiento de errores y Feedback Correctivo Escrito (FCE), Ferreira Cabrera y Elejalde Gómez (2017) realizaron una investigación para determinar los errores lingüísticos más sistemáticos en un corpus compuesto por 408 textos escritos, producidos por 62 estudiantes de ELE de los niveles A2 y B1. Los errores se etiquetaron e procesaron con el software *UAM Corpus Tool*. Los resultados arrojaron que los errores más sistemáticos en el corpus son los de falsa selección de género gramatical y la omisión de la tilde ortográfica esdrújula. En cuanto a los niveles de competencia A2 y B1, se observaron algunas diferencias a nivel de la omisión de tilde ortográfica en las palabras llanas y en hiatos en el nivel A2, y en la falsa selección de género gramatical y omisión de acento en diacríticos en el nivel B1. Posteriormente, en Ferreira Cabrera y Elejalde Gómez (2020) se propone una taxonomía del corpus CAELE que se puede adaptar a diferentes contextos de aprendizaje y análisis de la lengua en estudio, lo cual supone un avance relevante en materia de investigación a partir de clasificaciones más acertadas de la interlengua de un aprendiente. En el estudio se aborda la importancia de la problemática de categorización y etiquetado de errores y se describe una propuesta hacia una taxonomía estandarizada para la clasificación de errores de interlengua con un criterio etiológico. Finalmente, Carrillo Inzunza y Ferreira Cabrera (2020) en un estudio mixto (cuantitativo y cualitativo) analizaron los

contextos de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa de la L1 inglés en las preposiciones “a”, “de”, “en”, “para” y “por” de un subcorpus del CAELE. Los resultados evidenciaron que los cuatro errores más frecuentes de este estudio son la falsa selección de la preposición “en” para expresar pertenencia y la falsa selección de “para” en infinitivo como complemento de sustantivo, la adición de “a” por falsa regencia preposicional y la omisión de “a” en pronombres de objeto directo con verbos del tipo gustar.

2.2 La habilidad escrita en la enseñanza presencial de ELE y en comunidades virtuales

El proceso de escritura implica diversos procesamientos de corte cognitivo que estructuran el sistema lingüístico de la lengua. En la Lengua Materna (LM), el compromiso neuronal que se establece entre las relaciones y asociaciones lingüísticas abstractas y la manera cómo se concibe el mundo vienen a conformar la estructura de dicho sistema lingüístico. Con el tiempo de práctica se convierte en un sistema autónomo e independiente, otorgándole recursos comunicativos al hablante para que se pueda expresar de manera fluida y efectiva en diferentes situaciones comunicacionales. Al considerar esta premisa, no dista mucho el proceso cuando se trata de una Segunda Lengua (L2) o Lengua Extranjera (LE); en este caso, el compromiso neuronal debe reincorporar, acomodar y crear un nuevo sistema autónomo e independiente del sistema de la lengua materna. Es así como en este ciclo, cualquier progreso en las habilidades lingüísticas dependerá de la flexibilidad con la que ambos sistemas interactúen y controlen de manera eficaz la interferencia de la LM hacia la L2 o viceversa (MACWHINNEY, 2012).

En el proceso de revisión de la habilidad escrita se pueden observar diferencias en la operacionalización cuando ocurre en contextos de aprendizaje presencial (bajo la instrucción directa del profesor), o en la escritura espontánea en comunidades virtuales o blogs de escritura. Los estudios sobre la producción escrita y la influencia de la LM se han orientado en 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 (MANCHÓN RUÍZ, 2001; GUTIÉRREZ ARAU, 2001; WHITLEY, 2004; IGLESIAS, 2003; ALEXOPOULOU, 2010, 2011).

Existen pocos estudios (OCAMPO-PEÑA; TOLEDO-SARRACINO, 2012; MIRANDA DÍAZ, 2004; RODRIGUEZ ILLERA, 2007) que describen la interacción en la habilidad escrita en comunidades virtuales de aprendizaje. Las diferencias en cuanto a la producción escrita en un marco virtual radican en cómo se gesta la escritura a diferencia de las clases presenciales, donde el proceso no se sujeta a una instrucción directa o bajo la presión de entrega de una tarea solicitada por el profesor de LE. El proceso de escritura en un contexto 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.

Las comunidades virtuales se describen como aulas-taller en línea, en los cuales se pueden potenciar diferentes habilidades lingüísticas (MARTÍNEZ GÁZQUEZ, 2015). La comunicación a través de la red (*networked*) posibilita la práctica de las habilidades lingüísticas para mejorar una segunda lengua (WARSCHAUER, 2001; LAMY; HAMPEL, 2007; CASSANY, 2012). Entre estas, la más utilizada es la habilidad escrita, la cual permite no sólo que los participantes de la comunidad se comuniquen con otros, sino que, a su vez, practiquen de manera flexible y sin límite la dicha habilidad en diversas temáticas (OCAMPO-PEÑA; TOLEDO-SARRACINO, 2012). Son escasos los estudios enfocados 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 RUÍZ, 2001; CASSANY, 2012). Los ambientes de enseñanza o práctica de la lengua con tecnología pueden favorecer en muchos sentidos el aprendizaje y atenuar aquellos factores internos del aprendiente como el estado emocional, las diferencias individuales y 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 los factores externos se reducen gracias a la interacción más espontánea por medio del computador.

3 El Estudio

El diseño del estudio es de tipo descriptivo con un enfoque de análisis de datos mixto: cuantitativo y cualitativo. En cuanto a los datos de corte cuantitativo, permitirán identificar las frecuencias y sistematicidad de los errores, así como también determinar las tendencias de uso de acuerdo con las funciones gramaticales o sintácticas que correspondan. Con respecto a los datos cualitativos, estos proporcionarán las explicaciones sobre el posible origen de los errores según los análisis de la influencia directa de la lengua materna.

El objetivo es determinar la influencia del inglés como L1 en errores causados por transferencia negativa en la habilidad escrita de aprendientes de ELE (CAELE) y participantes de comunidades virtuales (COELE-V), ambos de niveles de competencia B1. Se busca responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los errores más frecuentes y las tendencias de uso en ambos contextos de aprendizaje?
2. ¿Cuáles serían las posibles explicaciones sobre la influencia de la lengua materna en los errores identificados?
3. ¿Existen diferencias a nivel de errores de interlengua entre un ambiente tradicional de clases y uno de comunidad virtual?

3.1. Muestra

La muestra que produjo los textos de los subcorpus se constituye de forma intencionada por 40 sujetos del nivel B1 con lengua materna inglés, provenientes de Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. La distribución de los sujetos corresponde a 20 estudiantes que asisten a cursos de español de manera presencial en el contexto universitario, y 20 estudiantes que aprenden español de forma autónoma en una comunidad virtual de aprendizaje de lenguas extranjeras. Las edades de los sujetos oscilan entre los 20 y 30 años aproximadamente.

3.2 Los corpora CAELE y COELE-V

La procedencia de los textos analizados de este estudio corresponde al corpus CAELE y al corpus COELE-V. Dichos corpus se recolectaron en el contexto de proyectos de investigación Fondecyt asociados (FERREIRA CABRERA 2014, 2018) desde el año 2014 al 2018.

En cuanto a las características de cada corpus, cabe señalar que el CAELE (FERREIRA CABRERA, 2014, 2018) cuenta con 780 textos producidos por 135 aprendientes de ELE de los niveles de competencia A2 avanzado y B1. El número de palabras del corpus es de aproximadamente 85.000 y la extensión de los textos corresponde a un promedio de 200 a 300 palabras por texto. Los estudiantes provienen de los programas de intercambio de una universidad chilena en el marco de la movilidad estudiantil y los países de origen son, principalmente, Francia, Bélgica, Alemania, Sudáfrica, Estados Unidos, Inglaterra, Brasil, Portugal, entre otros. Las lenguas maternas de los estudiantes son el inglés, francés, alemán, portugués, xhosa, tamil, y otras (FERREIRA CABRERA; ELEJALDE GÓMEZ, 2019). La recolección de los textos se ha realizado durante las clases de ELE, donde asisten los estudiantes durante su semestre de intercambio. La secuencia textual de la escritura es predominantemente narrativa con variadas temáticas como la cultura, la gastronomía, la música y las problemáticas juveniles. El objetivo principal de este corpus es estudiar diferentes fenómenos que corresponden a la conformación de la interlengua de aprendientes de ELE en la destreza escrita.

Por otra parte, el corpus COELE-V (ELEJALDE GÓMEZ, 2017) es una colección de 475 textos escritos provenientes de actividades de escritura en ELE en ambientes de aprendizaje mediatizados por la tecnología como el caso de las comunidades virtuales. El número de palabras de este corpus es de 77.000 aproximadamente y la extensión por texto es de un promedio de 200 a 300 palabras. Las nacionalidades de los participantes corresponden a EE.UU, Canadá, Inglaterra, Alemania y Austria. Para este corpus en específico, se recolectaron escritos digitales realizados de forma pública, gratuita y libre, los cuales se publicaban en una sección de la comunidad virtual. Estos textos se generan en el marco de la corrección espontánea entre pares de aprendientes y el intercambio lingüístico de las lenguas en estudio. El nivel de competencia informado de los sujetos para la recolección de este corpus corresponde al B1 declarado. La finalidad de recolección de este corpus era determinar problemáticas y fenómenos de interlengua derivados del uso auténtico y espontáneo de la lengua meta (*target language*) relacionados con esta modalidad de aprendizaje.

3.3.1. Los subcorpus en estudio

Los subcorpus del presente estudio se constituyen por un total de 100 textos cada uno, seleccionados intencionadamente de los corpus CAELE y COELE-V. Cien textos provienen del Corpus CAELE (FERREIRA CABRERA, 2014, 2018), producidos por 20 sujetos que asistieron regularmente a clases presenciales de ELE, y otros cien textos del Corpus COELE-V (ELEJALDE GÓMEZ, 2017), generados por los 20 sujetos participantes de una comunidad virtual. En ambos corpora el nivel de competencia de los alumnos es B1 y la lengua materna el inglés.

Con relación al número de textos escritos por cada sujeto en el corpus COELE-V, corresponde a cinco textos en un tiempo determinado de cinco meses aproximadamente, con un intervalo de un texto por mes. En el caso del corpus CAELE, los textos se escribieron con un intervalo de tres meses y los sujetos escribieron dos textos por mes con un total de cinco textos cada uno. Esto permite que la comparación de errores se equilibre en cuanto al total de textos escritos por sujeto.

3.4 Metodología

Los procedimientos metodológicos se fundamentan en los principios de la lingüística de corpus y el análisis de errores asistido por computador (del inglés *Computer aided Error Analysis* CAE) para determinar las frecuencias y sistematicidad de estos (GRANGER, 2004, 2015). Los modelos para el análisis de los errores (recolección del corpus, identificación, clasificación y etiquetado) se basan en estudios previos realizados por Ferreira Cabrera y Elejalde Gómez (2017) y Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera (2016).

Cada corpus se procesó en la plataforma de *Sketch Engine* (KILGARRIFF *et al.*, 2014) para la obtención de listas de concordancias de forma automática y para poder determinar las características de cada subcorpus. También se etiquetó y procesó los errores a través del programa de *UAM Corpus Tool* (O'DONNELL, 2008) para determinar sus frecuencias y ocurrencias.

3.4.1 Procedimientos

En función de las preguntas de investigación de este estudio, el subcorpus se organizó y compiló para su posterior procesamiento por la plataforma *Sketch Engine* y el software *UAM Corpus Tool*. La utilización de

estos recursos permitió obtener las frecuencias de errores y determinar los contextos y tendencias de uso erróneo para cada subcorpus. Las etapas para llevar a cabo estos procedimientos se organizaron en: 1) creación y compilación de los subcorpus en la plataforma *Sketch Engine*, 2) identificación, clasificación y etiquetado de errores en *UAM Corpus Tool*, 3) obtención de las frecuencias y sistematicidad del error, 4) análisis de las concordancias para determinar las tendencias de uso erróneo y 5) construcción de las explicaciones y orígenes de los errores producto del desarrollo de la interlengua.

3.4.1.1 La compilación de los subcorpus

Los subcorpus se organizaron considerando la cantidad de textos producidos por los sujetos y el nivel de competencia B1 con lengua materna inglés. La estructura de los textos corresponde a una secuencia textual predominantemente narrativa y con temas diversos sobre cultura, gastronomía entre otros. El almacenamiento de los subcorpus se realizó en txt, para su posterior análisis y se revisó la producción de acuerdo con los criterios establecidos por extensión y número de palabras. Para ello, se determinó un total de cinco textos por sujeto y un promedio de escritura de 200 a 300 palabras por texto.

3.4.1.2 La identificación, clasificación y etiquetado de errores

Una vez que se compiló y se procesó los subcorpus, se procedió a la identificación de los errores, su clasificación y posterior etiquetado en el programa *UAM Corpus tool*. La taxonomía en que se fundamenta la clasificación de errores etiológicos de transferencia negativa corresponde al sistema de notación desarrollado por Ferreira Cabrera (2014, 2018).⁵ Para el etiquetado, se contó con un nivel de etiquetamiento lingüístico y otro con un análisis etiológico por parte de profesores de inglés y traductores con un manejo del inglés como LE en un nivel C1. Estos etiquetadores analizaron las fuentes del error detectadas y posibles explicaciones relacionadas con

⁵ La creación, evolución y depuración de la taxonomía base de este estudio se desarrolló en el marco del proyecto Fondecyt No.1140651. La taxonomía final publicada corresponde al desarrollo del proyecto Fondecyt No. 1180974 dirigido por la investigadora principal Dra. Anita Ferreira Cabrera.

el sistema lingüístico del inglés. El proceso de etiquetado corresponde a identificar el error, el nivel de profundidad del error y la notación sobre la taxonomía. En este punto, cabe señalar que algunos errores tienen más de un nivel de profundidad para lo cual se procede a etiquetar todos los casos (FERREIRA CABRERA; ELEJALDE GÓMEZ, 2017; ELEJALDE GÓMEZ; FERREIRA CABRERA, 2016).⁶

3.4.1.3 Obtención de las frecuencias

Una vez etiquetados los subcorpus, se procedió a la obtención de las frecuencias de los errores para identificar aquellos con mayor frecuencia y sistematicidad en un número representativo de sujetos. Para ello, se utilizó la metodología de obtención y análisis proveniente de los procedimientos de la Lingüística de Corpus y del Análisis de Errores en Corpus de Aprendientes que se realizaron en el estudio de Ferreira Cabrera y Elejalde Gómez (2017). En este aspecto, las frecuencias se cotejaron con la recurrencia (sistematicidad del error) para identificar si el error había sido sistemático con relación al número de sujetos que lo cometieron. Es decir, identificar de la frecuencia cuántos sujetos del total de la muestra habían cometido el error. Los datos que se obtuvieron se pueden observar con mayor profundidad en el apartado de los resultados. Asimismo, sirven para identificar cuáles son las tendencias de uso erróneo en las problemáticas presentes por cada error. Por ejemplo, si uno de los errores más frecuentes es la omisión del artículo, la tendencia de uso en términos de sistematicidad corresponde a los casos específicos de dicha omisión (omisión del artículo en sustantivos plurales, omisión en lugares, entre otros).

4 Resultados

Los resultados expuestos a continuación se organizan en función de las preguntas de la investigación. En este sentido, se obtuvo las frecuencias generales y específicas para determinar los errores más frecuentes y las posibles diferencias entre los subcorpus para posteriormente explicar cualitativamente la transferencia negativa de la L1 inglés con ejemplos ilustrativos de cada subcorpus.

⁶ Para más información con respecto a la taxonomía base se sugiere revisar la publicación de Ferreira Cabrera y Elejalde Gómez (2019) sobre el criterio etiológico y el etiquetamiento de errores de interlengua.

En la Tabla 1 se expone los resultados generales de los errores interlingüísticos tanto en el subcorpus CAELE como en el COELE-V y la sumatoria total de los errores en ambos subcorpus. Se presenta el total de errores por cada clasificación interlingüística, su porcentaje relativo con respecto al total y la sumatoria total por cada corpus. Como se puede observar, el total de errores de ambos subcorpus corresponde a 1375 errores de transferencia negativa. Estos errores se distribuyen de la siguiente manera: a) 945 (69%) errores de categorías gramaticales; b) 130 (9%) errores de concordancia sintáctica; c) 20 errores (1%) en la estructura morfológica; d) 39 (3%) errores léxicos; e) 49 (4%) errores de coherencia textual; f) 42 (3%) errores de cambio de código; g) 9 (1%) errores de falsos cognados; y h) 141 (10%) errores de traducciones literales.

Estos resultados generales muestran que la mayor concentración de frecuencia en errores se encuentra en el uso erróneo de las categorías gramaticales, lo que corresponde a más de la mitad de los errores, producto de la influencia de la lengua materna del estudiante.

TABLA 1 – Resultados generales de los errores interlingüísticos en los corpus CAELE y COELEV

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%

Con respecto a las diferencias en número de frecuencia de errores por cada corpus, se puede observar que en el corpus CAELE hay 719 errores en total versus 656 errores en el COELE-V. Si bien la diferencia radica solo en 63 (8.76%) errores, se podría explicar por la mayor flexibilidad del modo de escritura que ofrece la plataforma de una comunidad virtual. Esto tal vez suceda por una práctica de la escritura más cuidadosa en la modalidad de clases presenciales. En dichos contextos se podría esperar una mayor precisión debido a la mayor concentración y autorregulación de los aspectos lingüísticos por parte de los aprendientes. Y esto incidiría en términos de

cuánto control tiene el estudiante sobre su texto, cuyas variables, como el uso del traductor en línea, apoyo en otros compañeros y correcciones directas de otras personas, son difíciles de cautelar en la modalidad no presencial.

Ahora bien, considerando la mayor frecuencia presente en las categorías gramaticales, se realizó un análisis de mayor profundidad a nivel de frecuencias en ambos subcorpus. Los resultados se distribuyen de la siguiente manera: 1) uso de la preposición con un total de 424 errores; 2) uso del artículo con 321 errores; 3) uso del verbo con 79 errores; 4) uso del pronombre con 90 errores; 5) uso del adjetivo con 16 errores; y 6) uso del adverbio con 15 errores (TABLA 2).

TABLA 2 – Frecuencias de errores en las categorías gramaticales en ambos subcorpus

Categoría	Subcorpus 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	545

Con estos resultados se visualiza que hay una mayor concentración de frecuencia tanto en el uso de la preposición como en el artículo. En el subcorpus CAELE se observa que el 41% corresponde al uso erróneo de la preposición en sus tres modificaciones en la lengua meta (*target language*), a saber, la omisión con 45 errores, la adición con 51 errores y 114 errores producto de la falsa selección entre las distintas preposiciones. En el COELE-V, se observa una mayor frecuencia en la omisión de las preposiciones con 110 (49%) errores, distribuidos en 21 adiciones y 83 falsa selección de la preposición.

Asimismo, los resultados muestran (Tabla 3) que en ambos corpus la omisión del artículo tiene mayor frecuencia: en el CAELE con 181 omisiones y en el COELE-V con 96 omisiones en total. Esto refleja que tanto las preposiciones como el artículo son categorías de mayor complejidad debido a su uso en variados contextos comunicacionales. El sistema preposicional en ambas lenguas representa un desafío lingüístico comunicacional, dado que la multifuncionalidad de cada preposición depende del contexto del sujeto en la oración o de los modificadores de estos.

TABLA 3 – Detalle de los errores más frecuentes de todo el subcorpus

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

En esta misma perspectiva, con relación a la segunda pregunta de investigación sobre cuáles son los errores más frecuentes a nivel de las preposiciones y de los artículos en ambos subcorpus, la Tabla 3 muestra los 4 errores más frecuentes de los subcorpus y su porcentaje respecto del total. En primer lugar aparece la omisión del artículo definido con 277 (56%) errores, en segundo lugar la omisión de la preposición “a” con un total de 112 (23%) errores, seguida de la adición de la preposición “a” con 33 errores (7%) y de la falsa selección de la preposición “a” con 69 (14%). Estos resultados están de acuerdo con la complejidad mostrada a nivel del procesamiento cognitivo de esta preposición en sus diferentes usos (FERREIRA CABRERA; OPORTUS TORRES, 2020).

Además se puede percibir que, aun cuando hay diferencias en la modalidad de la habilidad escrita en cada ambiente de aprendizaje, los errores más frecuentes observados en ambos subcorpus son semejantes en cuanto a sus frecuencias. Estas tendencias de error se condicen con estudios previos (LAFLEUR; FERREIRA CABRERA, 2016; ELEJALDE GÓMEZ, 2017; FERREIRA CABRERA; ELEJALDE GÓMEZ, 2017), en los cuales la omisión del artículo y el uso de la preposición “a” son los más recurrentes entre los estudiantes de ELE. De acuerdo con estos resultados, en la siguiente sección se presentan los casos de ocurrencia de cada error en cada subcorpus.

4.1 Tendencias de uso erróneo en la omisión del artículo definido

De acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) publicada por la Real Academia Española (RAE), el artículo pertenece a una clase de palabras de naturaleza gramatical que sirve para delimitar la denotación del grupo nominal del que forma parte e informar de su referencia. El papel fundamental del artículo consiste, en efecto, en

especificar si lo designado por el sustantivo o el grupo nominal constituye o no información consabida.

El artículo definido en español como categoría gramatical tiene como función principal determinar al sustantivo que acompaña, al marcar aspectos como de 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 bien a identificar a una especie del resto. En este y otros usos, los sujetos de ambos subcorpus cometieron diferentes errores de uso entre los cuales 4 corresponden a reglas inversas entre el inglés y el español. Obsérvese la Tabla 4 con los resultados por tendencias de uso erróneo:

TABLA 4 – Tendencias de uso erróneo en la omisión del artículo definido

Omisión artículo definido Tendencia de uso erróneo	Subcorpus CAELE				Subcorpus COELE-V			
	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%		

La Tabla 4 muestra la frecuencia detallada por caso de ocurrencia, porcentaje relativo y número de sujetos que cometieron el error. En este último dato se puede identificar con mayor precisión 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 de su aparición en diferentes producciones escritas. La Tabla 4 muestra siete casos en los cuales se evidencia *la omisión del artículo* proveniente de la influencia de la lengua materna inglés, no obstante, sólo cuatro casos tienen una mayor frecuencia y recurrencia.

En el subcorpus CAELE, la problemática con mayor frecuencia fue la tendencia de uso erróneo en la *omisión del artículo definido en sustantivos plurales* con 64 (35%) errores. Este problema lo presentaron 17 sujetos, lo que refleja, así, un 85% de la muestra de este subcorpus. En cambio, en el subcorpus COELE-V se observa que la problemática más frecuente es la omisión del artículo definido en sustantivos referidos a *temas generales*. El total de apariciones es de 38 errores, lo que representa el 20% del total de

las tendencias. Estos errores se produjeron por 17 sujetos, lo que representa un 75% del total de estos. Esta diferencia de 35 errores encontrada entre ambos subcorpus en relación con la omisión del artículo definido se puede interpretar en términos del uso controlado del artículo. Es decir, el artículo definido precisa reglas explícitas tanto en español como en inglés. A continuación, se presentan los ejemplos relacionados con la omisión del artículo por cada caso.

Como se observa en la Tabla 5 de ejemplos, la omisión del artículo definido en los sustantivos en español es recurrente cuando se expresan en plural. Esto se debe a que en inglés estos sustantivos corresponden a generalizaciones de sustantivos comunes en plural, lo que implica no usar el artículo *the*. Por ejemplo, en la oración (1) el sustantivo en plural “cantantes” se usa de manera general y, por lo tanto, se tiende a traspasar la omisión del inglés al español, produciendo ()*cantantes. Lo mismo ocurre en el ejemplo de la oración (3) en la que el sujeto utilizó un sustantivo en plural sobre un grupo de científicos transfiriendo de la misma forma la estructura del inglés al español, omitiendo el artículo definido.

TABLA 5 – Ejemplos de la omisión del artículo en sustantivos plurales

Tendencia de uso erróneo: omisión del artículo en sustantivos plurales	
Ejemplo	Explicación
1) “...La gente les da más importancia a ()* cantantes o deportistas famosos...” (Sujeto 14). Del inglés <i>to</i> ()* <i>singers</i> . Subcorpus CAELE	Uso en inglés: Los artículos en inglés no se usan cuando se determina un grupo en plural referido a temas o cosas generales de sustantivos contables o no contables: ()* <i>Dogs are good pets</i>
2) “...luchar contra ()*problemas mundiales, así por ejemplo el racismo. Subcorpus CAELE	
3) “...()*Científicos dicen que la refrigeración de fuertes vientos ha resultado...” (Sujeto 40). Del inglés, ()* <i>Scientists say</i> Subcorpus COELE-V	Uso en español: En español los sustantivos plurales deben ir determinados por el artículo definido considerando la concordancia de género y número.
4) “...()* Reformas laboristas dio mucho más atención y apoyo hacia los derechos de ()* mujeres...” (Sujeto 12). Del inglés. ()* <i>Labor reforms</i> Subcorpus COELE-V.	

Otro caso interesante es la *omisión del artículo para sustantivos comunes* cuando se trata de *lugares en específico* (TABLA 6). Como, por ejemplo, en la oración (5) y la (7), los sustantivos son parecidos con respecto a la elección del lugar por parte de los sujetos y se observa que la omisión del artículo corresponde a la regla del inglés. En este caso, los sustantivos comunes de lugar no van determinados por el artículo *the*, como por ejemplo, *at home*, *at school*.

Por otra parte, en inglés no se usa el artículo en muchos lugares que tienen nombre como lagos, parques u otros específicos como por ejemplo *Lake Green*. Por eso se puede entender la producción ()* “*Quiero ir a Patagonia*” como en la oración (6) *Patagonia*.

TABLA 6 – Ejemplos de la omisión del artículo para sustantivos comunes

Tendencia de uso erróneo: omisión del artículo para sustantivos comunes	
Ejemplo	Explicación
5) “... En ()* colegio es muy común a estudiar la literatura, específicamente...” (Sujeto 15). Del inglés, estructura preposición + sustantivo <i>At ()* school</i> . Subcorpus CAELE	<p>Uso en inglés:</p> <p>En inglés no se usa el artículo para los nombres que se refieren a personas, lugares o cosas con un nombre singular y específico. Por ejemplo: <i>Lake Green</i> (lugar), <i>at home</i> (en casa). Y en el caso de lugares, cuando se dice de manera general, tampoco lleva artículo: <i>He went to ()* school at 8:00</i>.</p> <p>Uso en español:</p> <p>En el español, los sustantivos comunes, en general, se deben usar con un artículo.</p>
6) “... Quiero ir a ()* Patagonia, al parque Nacional Torres del Paine...” (Sujeto 42). Del inglés, <i>to ()* Patagonia</i> . Subcorpus CAELE	
7) “...Paso mucho tiempo en ()* escuela, y por eso no tengo mucho tiempo...” (Sujeto 41). Estructura preposición + sustantivo <i>At ()* school</i> . Subcorpus COELE-V	
8) “... no empezó a oscurecerse hasta que he vuelto a ()* casa...”. (Sujeto 10). Del inglés, <i>at ()* home</i> . Subcorpus COELE-V	

Por otra parte, en español siempre debe usarse el artículo definido con sustantivos de *temas generales* (TABLA 7), por el contrario en inglés la regla específica el no uso del artículo *the*. Efectivamente, en inglés el artículo definido se utiliza para señalar un individuo en particular. Por eso, aunque

en español se use *las serpientes me dan miedo*, en inglés no se utiliza el artículo *snakes scare me*.

En la Tabla 7 podemos revisar varios ejemplos tanto del subcorpus CAELE como del subcorpus COELE-V en los cuales se muestra esta problemática recurrente para los aprendientes de ELE. Por ejemplo, en la oración (9) del subcorpus CAELE, el sujeto escribe ()^{*} sociedad refiriéndose a un tema general, por lo que su inglés como L1 interfiere en la omisión del artículo definido “la”.

Lo mismo ocurre en la oración (12) del subcorpus COELE-V, *Como se luchan contra ()^{*} violencia, ()^{*}estrés, ()^{*} acoso y ()^{*} agotamiento...* Se evidencia aquí que los sustantivos muestran la omisión reiterativa del artículo por parte del aprendiente con inglés como L1, dado que estos sustantivos representan temas generales.

TABLA 7 – Ejemplos de la omisión del artículo para sustantivos en temas generales

Tendencia de uso erróneo: omisión del artículo en temas generales	
Ejemplo	Explicación
9) “...Escribir contra el rey o contra las reglas de () [*] sociedad, entonces los mensajes tenían que estar escondidos...” (Sujeto 16). Del inglés, <i>of ()[*] society</i> . Uso generativo del inglés. Subcorpus CAELE	<p>Uso en inglés:</p> <p>Cuando se habla de temas generales contables y no contables (categorías, especies, grupos o cosas) no se pone el artículo delante del sustantivo. Por ejemplo, en el caso del sujeto 54, se habla de un tema general como el cambio climático.</p> <p>En inglés solo corresponde el sustantivo con el adjetivo que modifica sin el artículo <i>the</i>.</p> <p>Uso en español:</p> <p>En español, los sustantivos que nombran temáticas en general deben ir determinados por el artículo definido y de acuerdo con la concordancia de género y número.</p>
10) “...A empezar, () [*] cambio climático es un fenómeno ambiental en que las temperaturas del mundo...” (Sujeto 54). Del inglés, () [*] <i>climate change</i> Subcorpus CAELE	
11) “...la participación del enredo de las mujeres en () [*] política ocurrieron...” (Sujeto 12). Del inglés, <i>women in ()[*] politics occurred</i> . Subcorpus COELE-V	
12) “...Como se luchan contra () [*] violencia, () [*] estrés, () [*] acoso y () [*] agotamiento...” (Sujeto 27). Del inglés, <i>to fight against ()[*] violence, ()[*]stress, ()[*]harassment and ()[*]exhaustion</i> . Subcorpus COELE-V	

El último caso de las omisiones del artículo corresponde al uso del *sustantivo colectivo* (TABLA 8). En inglés, a diferencia del español, se omite el artículo *the* para determinar grupos colectivos en singular. En español, es necesario anteponer el artículo considerando la concordancia de género y número del sustantivo colectivo. Por ejemplo, en la oración (13) del subcorpus CAELE, ()**Gente de muchos países, razas y culturas viven juntos* el sujeto omite el artículo para el sustantivo colectivo “gente”, el cual en español requiere del artículo *la*.

Asimismo, en la oración (16) del corpus COELE-V, *es la gente que importa no ()*petróleo*, el sujeto si bien utiliza el artículo con el sustantivo “gente”, lo omite con el sustantivo **petróleo*, lo que evidencia el proceso de la interlengua y su oscilante precisión lingüística influenciada por el inglés como lengua materna en la regla del inglés al español. En el uso general del artículo en español se puede introducir grupos nominales genéricos, cuya función no es designar individuos particulares, sino que denotar la generalidad de los miembros de una clase o una especie.

TABLA 8 – Ejemplos de la omisión del artículo para sustantivos en temas generales

Tendencia de uso erróneo: omisión del artículo en sustantivo colectivo	
Ejemplo	Explicación
13) “... en los estados unidos no hay cultura dominante. ()* Gente de muchos países, razas y culturas viven juntos...” (Sujeto 55). Del inglés, ()* <i>people of many countries</i> . Subcorpus CAELE	<p>Uso en inglés:</p> <p>En inglés no se usa el artículo cuando se habla de categorías, especies o grupos en colectivo en singular: ()* <i>people are worried</i>.</p> <p>Uso en español:</p> <p>En español los sustantivos colectivos deben llevar artículo definido: la sociedad, el petróleo</p>
14) “...La tema del microrrelato la oveja negra es que ()* sociedad tiene miedo de que es diferente...” (Sujeto 43). Del inglés, ()* <i>society is afraid</i> . Subcorpus CAELE	
15) Subcorpus COELE-V	
16) “...Es la gente que importa, no ()* petróleo...” (Sujeto 7). Del inglés, <i>not ()* oil</i> . Subcorpus COELE-V	

En síntesis: en relación con las preguntas de este estudio sobre las semejanzas y diferencias entre los dos ambientes de aprendizaje, se pudo

verificar que en la omisión del artículo definido en ambos subcorpus las tendencias de errores de los aprendientes y la transferencia negativa del inglés como L1 son similares. No obstante, es interesante la diferencia en el orden de las frecuencias de errores entre ambos subcorpus. En el caso del subcorpus CAELE se observa el siguiente orden en la omisión del artículo definido: 1) sustantivos plurales, 2) sustantivos que denominan lugares, 3) sustantivos que se refieren a temas generales. Por el contrario, en el subcorpus COELE-V se observa la omisión en: 1) sustantivos referidos a temas generales 2) sustantivos plurales y 3) sustantivos de lugares. Esta particular diferencia permite sugerir tendencias y focos de atención necesarios para apoyar la habilidad escrita en cuanto a la precisión lingüística en el uso del artículo definido en ELE.

4.2 Tendencias de uso erróneo en la preposición “a”

Las preposiciones conforman una categoría cerrada en las clases de palabras del español. Estas unidades relacionan elementos dentro de la oración y su comportamiento es invariable en relación con el género y número. Su reducido número ha permitido que diversifiquen sus usos y valores en función de aspectos sintácticos y semánticos, lo que dificulta su aprendizaje y enseñanza en el contexto de Adquisición de Segunda Lengua (*del inglés, Acquisition Second Language, ASL*). Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) veintitrés son las preposiciones que integran la lengua española, a saber: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, so, sobre, tras, durante, mediante, versus y vía*.

Las preposiciones han sido estudiadas en ELE dada la multifuncionalidad de estas y sus usos en el español. Los estudios muestran la complejidad de uso para los aprendientes de ELE (CAMPILLOS LLANOS, 2014b; LAFLEUR; FERREIRA CABRERA, 2016; FERREIRA CABRERA; OPORTUS TORRES, 2018, 2020). A continuación, se revisará las principales problemáticas observadas a partir del procesamiento de los datos de los subcorpus en estudio.

4.2.1 Omisión de la preposición “a”

En los subcorpus de este estudio, se identificó una serie de problemáticas en el uso de la preposición “a”, de las cuales cabe destacar dos casos específicos. En la Tabla 9 se presentan los resultados en detalle.

TABLA 9 – Tendencias de uso erróneo de la preposición A

Omisión preposición A Tendencia de uso erróneo	Subcorpus CAELE				Subcorpus COELE-V			
	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%	

En relación con la multifuncionalidad de la preposición “a”, en la Tabla 9 se puede identificar 7 tendencias de uso erróneos de las cuales la *omisión en el objeto directo e indirecto de persona* representa la mayor frecuencia de errores en ambos subcorpus. En el subcorpus CAELE se tiene un total de 22 (76%) errores producidos por 12 sujetos (60%). En cambio, en el subcorpus COELE-V hay una frecuencia de 54 (65%) del total de los errores producidos por los sujetos de la muestra en total, 20 sujetos (100%). Si bien en el COELE-V hay una frecuencia mayor que en el CAELE, es interesante visualizar que, en ambos subcorpus, las tendencias son diversas. Es decir, mientras que en el CAELE los errores se distribuyen en los primeros casos (complemento, lugar, tiempo, perífrasis), en el COELE-V se marca la tendencia en los últimos casos (perífrasis, distancia, ubicación, otros). En la siguiente Tabla 10 se presentan algunos ejemplos que ilustran dichos casos. En español, para introducir un complemento de persona se debe usar la preposición “a”, esto debido a que, si la unidad ejecutora “hace referencia a entes capaces de ser actores de la noción designada por el verbo, la necesidad de distinguirlo del sujeto” (VIGÓN ARTOS, 2005, p. 229) exige en el objeto directo la preposición “a”. El acusativo preposicional en español es el empleo de la preposición “a” delante del régimen tradicionalmente llamado “a personal” o “a de acusativo”. “A” marca régimen directo animado, si el referente se percibe como identificado o particularizado, por ejemplo, en la oración (19), “...Cada semana visito (a)* una mujer...” (TABLA 10). En cambio, en el inglés el caso de acusativo que introduce este tipo de complemento prescinde de la preposición, donde el objeto directo de persona va seguido inmediatamente después del verbo. Los problemas concernientes a este tipo de error congregan a los errores más frecuentes de transferencia negativa observada en esta preposición. La falta de conocimiento de la estructura gramatical del uso de esta, así como lo menciona Perea Siller (2007, p. 9),

“quizá se corresponda con las mismas dificultades de los gramáticos en establecer los límites de sus apariciones” y las explicaciones existentes no permiten determinar los casos en los que se usa apropiadamente. Este tipo de error ha sido considerado por Vázquez (1991) como un error fosilizable, dado que se rige por las pautas estructurales de la lengua materna del aprendiz, en este caso del inglés, en el que se prescinde de la preposición para introducir el complemento directo (CD) o complemento indirecto (CI) de persona. Asimismo, Aparecida Duarte (1998) explica que el valor de la preposición como introductora del complemento de régimen verbal y del complemento nominal no es fácil de sistematizar.

TABLA 10 – Ejemplos de la omisión de la preposición “a” para objeto directo/indirecto

Tendencia de uso erróneo: Introducción de objeto directo e indirecto de persona	
Ejemplo	Explicación
17) “...Estos problemas afectan ()* la gente del todo mundo...” (Sujeto 42). Del inglés, <i>these problems affect ()* people</i> . Subcorpus CAELE	<p>Uso en inglés: No se usa preposición para introducir complemento de persona tanto directo como indirecto: <i>I have to call ()* my Mum</i>.</p> <p>Uso en español: En español, cuando el objeto directo o indirecto en una oración es una persona, lleva la preposición “a” delante.</p>
18) “...hay muchos cerros grandes en Valparaíso, y para ayudar ()* gente, hay funiculares...” (Sujeto 53). Subcorpus CAELE	
19) “...Cada semana visito ()* una mujer vieja en una casa para los mayores ...” (Sujeto 1) Subcorpus COELE-V	
20) “...Mi favorito animal del zoológico es el gorila que asustó ()* mi hija...” (Sujeto 17) Subcorpus COELE-V	

Por otra parte, en la Tabla 11, se observa la omisión de la preposición “a” en el uso de las *perífrasis verbales*. En este caso, el desconocimiento de la estructura en español, su significante (verbo auxiliar + preposición + verbo en forma no personal) y su significado (expresión de tiempo, modo y aspecto), hace que el sujeto omita la preposición en distintas construcciones que llevan la preposición “a”. Como en el caso de la oración (21) en la que el sujeto omite en *comenzamos ()* bailar*, del inglés *we started ()* dancing*. Lo mismo ocurre en la oración (24) en la que el sujeto expresa *mi novia empezó*

()* *tener un dolor*, del inglés *my girlfriend started ()*having*. No obstante, algunos verbos coinciden en inglés y en español cuando la perífrasis en inglés va acompañada de la preposición *to*. En otras palabras, el conocimiento por parte del sujeto en cuanto al uso de los verbos que exigen la preposición “a” es necesario para la construcción de las perífrasis y evitar el vacío de esta preposición cuando transfieren el uso o no de “*to*” en infinitivo particularmente.

TABLA 11 – Ejemplos de la omisión de la preposición a en perífrasis verbales

Tendencia de uso erróneo: omisión de la preposición en perífrasis verbales	
Ejemplo	Explicación
21) “...compramos unos tragos del bar y luego comenzamos (<u> </u>)* bailar...” (Sujeto 56) Subcorpus CAELE	Uso en inglés: En inglés, no todas las perífrasis se usan con la preposición <i>to</i> . Por ejemplo, los verbos “comenzar” y “empezar” no siempre van precedidos por la preposición (<i>it began to* rain</i>).
22) “...Me gustaría a practicar mi español y ayudar (<u> </u>)* aprender inglés...” (Sujeto). Subcorpus CAELE	
23) “...Hace un poco más que un año, comencé (<u> </u>)* trabajar como voluntaria...” (Sujeto 1) Subcorpus COELE-V	Uso en español: La construcción de algunas perífrasis verbales en español requiere en su construcción el uso de la preposición “a”, por ejemplo: verbo + a + infinitivo, <i>ayudar a aprender, comenzar a trabajar</i> .
24) “...Allá en Cancún, mi novia empezó (<u> </u>)* tener un dolor en sus dientes...” (Sujeto 32) Subcorpus COELE-V	

4.2.2. Falsa selección de la preposición

En el subcorpus CAELE se puede identificar dos tendencias de uso, la primera relacionada con la falsa selección de la preposición “a” en vez de usar la preposición “de”, con una ocurrencia de 18 errores (39%) producidos por 10 (50%) sujetos. La segunda tendencia corresponde al uso de la preposición “a” en vez de “para” con un total de 18 errores (39%) cometidos por 8 sujetos (40%) del subcorpus. No obstante, en el subcorpus COELE –V hay una diferencia en los resultados encontrados, por cuanto la tendencia de uso erróneo con mayor frecuencia corresponde al uso de la preposición “a” en lugar de “en” con un total de 11(47%) errores producidos por 9 sujetos (45%) del subcorpus.

TABLA 12 – Tendencias de uso erróneo falsa selección de la preposición “a”

Falsa selección preposición A Tendencia de uso erróneo	Subcorpus CAELE				Subcorpus COELE-V			
	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%	

En la falsa selección de la preposición “a” en vez de la preposición “de” se puede evidenciar un uso erróneo proveniente de los adjetivos en inglés regidos por preposición (TABLA 13). Se delimitó un total de 18 (39%) errores en el subcorpus CAELE producidos por un total de 10 sujetos (50%). En cambio, en el subcorpus COELE-V se pudo delimitar un total de 6 errores (26%) producidos por 5 sujetos (25%).

A continuación, se presentan ejemplos de esta tendencia errónea de la preposición a.

TABLA 13 – Ejemplos de falsa selección de la preposición “de”

Tendencia de uso erróneo: Selección de A → DE	
Ejemplo	Explicación
25) “...Con los microrrelatos la significa fue más fácil a* entender...” (Sujeto 43) <i>Subcorpus CAELE</i>	Uso en inglés: En inglés, algunos adjetivos van precedidos por la preposición que los rige como en el caso de los adjetivos “difícil” y “fácil”: <i>easy to</i> , <i>difficult to</i> . Asimismo, se observa con otros como “sorprendido por”, que en inglés de acuerdo con el contexto se usa con <i>to</i> .
26) “...También en universidades hay la opción a* elegir clases más especialidades...” (Sujeto 55). <i>Subcorpus CAELE</i>	
27) “...Yo estubo soprendido a* aprender que hay actualmente...” (Sujeto 9). <i>Subcorpus COELE-V</i>	Uso en español: En español, al igual que el inglés algunos adjetivos van regidos por preposición. Para ello es necesario identificar cuáles son las preposiciones que convendría usar con esta categoría gramatical. En el caso de los ejemplos, se tiene los adjetivos “fácil de”, “difícil de” y “sorprendido por”. Sin embargo, el uso depende también del contexto comunicativo del adjetivo.
28) “...pero realmente necesito aprovechar la oportunidad a* aprender...” (Sujeto 41) <i>Subcorpus COELE-V</i>	

En los ejemplos de la Tabla 13, se puede identificar *easy to* difficult to** como dos frases recurrentes en los textos de los sujetos. Otro ejemplo es la oración (27), en la que se identifica el uso de otro adjetivo con la preposición “a”. Esto refleja que el sujeto a la hora de utilizar el sistema preposicional transfiere la funcionalidad de estas hacia el español eligiendo por semejanza la preposición inadecuada. En este caso convendría relevar que el aprendizaje de dicho sistema preposicional se debe enmarcar en la funcionalidad de cada preposición y sus usos de acuerdo con los contextos comunicativos de la LO. De esta manera, se evitaría el traspaso de la LM hacia la lengua meta como estrategia para solucionar los vacíos gramaticales en la construcción de la oración en la LO.

En lo relacionado con la falsa selección de la preposición “para” en vez de la preposición “a”, al igual que el caso anterior, se podría explicar debido al desconocimiento por parte del aprendiente del uso de las preposiciones que rigen ciertos elementos de la oración, como se ilustra, en el caso de la oración (30) de la Tabla 14, *no hay un equivalencia a/para* este microrrelato*. Esta alternancia corresponde al comportamiento natural y uso de la preposición “to” en inglés, lo que es muy diferente a la situación presentada en el español con la preposición “para”.

TABLA 14 – Ejemplos de falsa selección de la preposición “para”

Tendencia de uso erróneo: Selección de A → PARA	
Ejemplo	Explicación
29) “...Sin embargo, <i>a*</i> mi, el trabajo de los autores o poetas...” (Sujeto 14) Subcorpus CAELE	Uso en inglés: En muchas oraciones hay un traspaso de la preposición <i>to</i> como preposición “para” en español. Esto ocurre por las diferencias de uso entre las preposiciones del inglés que, en muchas ocasiones, como esta, no se corresponde con el español.
30) “...En mi país no hay un equivelencia <i>a*</i> este microrrelato...” (Sujeto 46). Subcorpus CAELE	
31) “... <i>A*</i> mi, es más importante a tener dinero...” (Sujeto 9) Subcorpus COELE-V	Uso en español: En el español, el uso de la preposición “para” puede indicar destino, complemento indirecto, finalidad, destinatario. Es necesario identificar estas funciones para el uso correcto de la preposición.
32) “...estación de autobús, donde había cogido el autobús <i>a*</i> mi otro trabajo...” (Sujeto 1) Subcorpus COELE-V	

En la falsa selección de la preposición “a” por “en”, solo se identificó en el subcorpus CAELE-V 5 (11%) errores producidos por 9 (40%) sujetos. En el caso del COELE-V se observó un total de 11 errores (47,8%) producidos por un total de 9 (45%) sujetos. La mayoría de los errores se concentra en la falsa selección entre “a” hacia una dirección proveniente de la influencia del uso de las preposiciones “at/in” y el uso de “a” para lugares, como en el caso del enunciado (33), en el que el sujeto traduce erróneamente *in* por “a”. En estos casos, la falsa selección se determina por una traducción literal incorrecta, el sujeto elige la forma más cercana o sobregeneralizada de la preposición “a”.

TABLA 15 – Ejemplos de falsa selección de la preposición “en”

Tendencia de uso erróneo: Selección de A → EN	
Ejemplo	Explicación
33) “...Sin la habilidad para vender y comprar cosas específicas <u>a</u> * Chile, mucha gente sufriría...” (Sujeto 40) Subcorpus CAELE	Uso en inglés: En inglés la preposición “en” tiene otras equivalencias y no se corresponde con el español. Por esta razón, en estructuras en las que se determinan lugares o procedencias, en inglés se utiliza la preposición “to/throughout”. En la oración 34, el sujeto transfiere la preposición “a” por desconocimiento del uso de la preposición “en” para este caso.
34) “...Le recomiendo porque el Gran Cañón es conocido <u>a</u> * todo el mundo...” (Sujeto 42). Subcorpus CAELE	
35) “...Después de graduarme de un programa de trabajo social <u>a</u> * la universidad local ...” (Sujeto 42) Subcorpus COELE-V	Uso en español: En español la preposición “en” se usa para indicar el lugar o destino en general.
36) “...No voy a menudo al cine. Suelo quedar <u>a</u> * casa ...” (Sujeto 53) Subcorpus COELE-V	

4.2.3 Adición de la preposición “a”

Finalmente, en cuanto al uso de la adición de la preposición “a” en los subcorpus, se puede señalar que ocurren diversos casos, identificándose, por ejemplo, la falsa regencia preposicional, el sujeto infinitivo, el infinitivo como complemento del verbo y otras estructuras. Obsérvese en la siguiente Tabla 16 ejemplos sobre la adición de la preposición “a”. La adición de la preposición en construcciones con infinitivo como complemento del verbo induce al error porque en inglés muchas construcciones van precedidas por

la preposición *to* + infinitivo y, en español, estas pueden ser el sujeto de la oración o el objeto verbal, dependiendo del verbo conjugado.

TABLA 16 – Ejemplos de adición de la preposición “a”

Ejemplo adición de la preposición “a”
37) “...Me gusta a trabajar con mis manos y produciría muebles...” (Sujeto 14) <i>Subcorpus CAELE</i>
38) “...Además, los padres necesitan a enseñar los niños sobre...” (Sujeto 15) <i>Subcorpus CAELE</i>
“...Me gustaría a practicar mi español...” (Sujeto 10) <i>Subcorpus COELE-V</i>
“...Me encanta a nadar en el mar...” (Sujeto 20) <i>Subcorpus COELE-V</i>

En síntesis: en relación con las preguntas de este estudio sobre si hay diferencias entre los dos ambientes de aprendizaje de acuerdo con los errores más frecuentes y las tendencias de uso, se puede verificar en función del tipo de error en la preposición “a” que en ambos subcorpus las tendencias de usos problemáticos y transferencia negativa de la L1 inglés son similares. El uso más problemático que se observa en ambos subcorpus corresponde a la omisión de la preposición “a” para introducir objeto directo e indirecto producto de la influencia del inglés, en el que se prescinde de la preposición. Sin embargo, en la falsa selección, hay algunas diferencias entre ambos subcorpus: (1) en el subcorpus CAELE, el uso de la preposición “a” en vez de las preposiciones “de” y “para”; y (2) en el subcorpus COELE-V, el uso de la preposición “a” en vez de “en”.

5 Conclusiones

En este artículo se realizó un estudio sobre Análisis de Errores por transferencia negativa en ELE asistida por el computador. El objetivo principal fue determinar la influencia de la L1 en errores causados por transferencia negativa en la habilidad escrita de aprendientes de ELE (CAELE) y participantes de comunidades virtuales (COELE-V), ambos de niveles 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 subcorpus.

La transferencia ha sido un tema ampliamente discutido desde la década de los 50, cuando se ha prestado mayor atención hacia lenguas como el inglés, el mandarín y lenguas europeas, en general. No así en ELE, donde los estudios han contribuido en aportar hallazgos sobre aspectos de adquisición (ALEXOPOLOU, 2011; PASTOR CESTEROS, 2001; CAMPILLO LLANOS, (2014b) pero son escasos los estudios relacionados con el análisis de errores de acuerdo con el fenómeno de la transferencia y sobre el ambiente de aprendizaje para la producción de ELE.

En relación con los hallazgos encontrados, se puede concluir que en ambos subcorpus existen tanto semejanzas como diferencias de acuerdo con las tendencias de uso erróneo en los dos tipos de errores más frecuentes: el artículo definido y la preposición “a”.

En cuanto al artículo definido se pudo determinar resultados semejantes en cuanto a la omisión del artículo para determinar sustantivos plurales, sustantivos colectivos sobre lugares y sustantivos comunes referidos a temas generales. Sin embargo, se observó un orden diferenciador en cuanto a las frecuencias. En el subcorpus CAELE se identificó en primer lugar la omisión en sustantivos plurales, seguido de los sustantivos que se refieren a lugares y en tercer lugar los referidos a temas generales. Por el contrario, en el subcorpus COELE-V el orden se invierte y está en primer lugar la omisión del artículo en sustantivos de temas generales, seguido de la omisión en sustantivos plurales y de los sustantivos referidos a lugares. Con respecto a la explicación de esta tendencia, se podría interpretar que 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 efecto, en inglés sólo corresponde usar el sustantivo sin el artículo *the*. Este conocimiento gramatical y la falta de competencia lingüística en la lengua meta hace que los estudiantes de ELE con L1 inglés traspasen dicho conocimiento a la lengua meta. Esto también se podría entender por la desatención a este tipo de formas lingüísticas, causada por una mayor concentración en los aspectos comunicativos en la habilidad escrita.

Con respecto a la preposición “a”, los resultados reflejan que no hay diferencias en cuanto a los casos de tendencia de uso erróneo en la omisión. En esta tendencia, ambos subcorpus presentaron una mayor frecuencia en la omisión para introducir objeto directo o indirecto de persona. Su explicación

corresponde a que en inglés el caso de acusativo que introduce este tipo de objeto prescinde de la preposición, en el que el objeto directo de persona va seguido después del verbo. No así, se observa en la falsa selección, en la que el uso del “a” en vez de “de” y “para” son más frecuentes en el corpus CAELE que en COELE-V, que en este caso sólo refleja una frecuencia menor en la falsa selección de “a” por “en” para indicar lugares. Esta transferencia corresponde al traspaso del uso de la indicación de lugares referida en inglés a la preposición “to” y “at”.

Estos resultados se corroboran a su vez con otros estudios previos realizados en ELE, como en el caso de las preposiciones ya estudiadas por Perea Siller (2007), Lafleur y Ferreira Cabrera (2016), Ferreira Cabrera y Oportus Torres (2020), Carrillo Inzunza y Ferreira Cabrera (2020) y Campillos Llanos (2014b). Sin embargo, son escasos los estudios referidos a la omisión del artículo (ELEJALDE GÓMEZ; FERREIRA CABRERA, 2016; ELEJALDE GÓMEZ, 2017; FERREIRA CABRERA; ELEJALDE GÓMEZ, 2017). Estos errores indican que son los más frecuentes y sistemáticos, por lo que su estudio y profundización permitirán crear modelos o métodos para la enseñanza de estas estructuras y evitar futuras fosilizaciones en estos tipos de errores.

Finalmente, los resultados obtenidos en este estudio permiten sugerir que el tipo de ambiente de las comunidades virtuales de aprendizaje, aun cuando tiene mayores ventajas en las posibilidades para el mejoramiento de la adquisición de la L2, evidencia problemáticas en la destreza escrita al igual que los 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 el por qué de esta interferencia es la posibilidad que tiene cada miembro de escribir sin restricción, control o presión, descuidando la precisión lingüística, 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 que sean consciente de ello. En cambio, los errores producidos en el contexto de audiencias académicas, como lo es la clase presencial,

generan mayor preocupación por los aspectos formales del escrito y conllevan a un mayor grado de conciencia por parte del aprendiente de aquello que escribe en una segunda lengua o lengua extranjera.

Los nuevos escenarios de aprendizaje en la actualidad 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 aprendices 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 dichos ambientes y cómo desarrollar metodologías y estrategias que tiendan a una autonomía en el aprendizaje y a una autorregulación lingüística, mejorando los procesos de revisión del escrito y los resultados en esta habilidad.

Colaboración de los autores

A participação de cada um dos autores do artigo foi a seguinte: Dra. Anita Ferreira Cabrera 60% de dedicação; Dra. Jessica Elejalde Gómez 40% de dedicação

Referencias

ALEXOPOULOU, A. Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de e/le. *In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE HISPANISTAS: NUEVOS CAMINOS DEL HISPANISMO*, 16., 2007, Paris. *Actas* [...]. Madrid: Instituto Cervantes, 2010. p. 3-10.

ALEXOPOULOU, A. El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Madrid, n. 9, p. 27-36, 2011.

APARECIDA DUARTE, C. Reflexiones sobre la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE: ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, ENFOQUE COMUNICATIVO Y GRAMÁTICA*, 9., 1998, Santiago de Compostela. *Actas* [...]. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1998. p.511-518.

ASENCIÓN-DELANEY, Y.; COLLENTINE, J. A Multidimensional Analysis of a Written L2 Spanish Corpus. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 32, n. 3, p. 299-322, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amq053>

CAMPILLOS LLANOS, L. Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de lengua española. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, Madrid, n. 58, p. 23-59, 2014a. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2014.v58.45469

CAMPILLOS LLANOS, L. 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*, Madrid, n. 16, p. 5-27, 2014b. DOI: <https://doi.org/10.14198/ELUA2014.28.04>

CARRILLO INZUNZA, A.; FERREIRA CABRERA, A. 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 ELE. *Folios*, Bogotá, n. 51, p. 151-161, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.51-8612>

DAGNEAUX, E.; DENNESS, S.; GRANGER S. Computer-aided Error Analysis. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, Amsterdam, v. 26, n. 2, p. 163-174, 1998. DOI: 10.1016/S0346-251X(98)00001-3

ELEJALDE GÓMEZ, J. *Errores de transferencia en textos escritos en español como lengua extranjera producidos en ambientes de aprendizajes mediatizados por la tecnología*. 2017. Tesis (Doctorado en Lingüística) – Universidad de Concepción, Concepción, 2017.

ELEJALDE GÓMEZ, J.; FERREIRA CABRERA, A. Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de español como lengua extranjera (ELE). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 3, p. 619-650, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318135097186021>

FERREIRA CABRERA, A. *El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera*. Santiago: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, 2014. (Proyecto Fondecyt de investigación No. 1140651).

FERREIRA CABRERA, A. *Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua*. Santiago: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, 2018. (Proyecto Fondecyt de investigación No. 1180974).

FERREIRA CABRERA, A.; ELEJALDE GÓMEZ, J. Análisis de errores recurrentes en un Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (Corpus CAELE). *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 509-538, 2017. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710927>

FERREIRA CABRERA, A.; ELEJALDE GÓMEZ, J. 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*, Madrid, v. 13, n. 27, p. 145-165, 2019.

FERREIRA CABRERA, A.; ELEJALDE GÓMEZ, J. Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ele. *Forma y Función*, Bogotá, v. 33, n. 1, p.115-146, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84182>

FERREIRA CABRERA, A.; OPORTUS TORRES, R. Procesamiento cognitivo del Feedback Correctivo Escrito indirecto en los errores preposicionales en ELE. *Boletín de Filología*, Santiago, v. 53, n. 1, p. 83-108, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000100083>

FERREIRA CABRERA, A.; OPORTUS TORRES, R. Uses of the preposition a: cognitive processing in the correction of errors in ELE learners. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Valencia, n. 15, p. 27-38, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2020.12218>

GRANGER, S. Computer Learner *Corpus* Research: Current Status and Future Prospects. In: CONNOR, U.; UPTON, T. (ed.). *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective*. Amsterdam: Rodopi, 2004. p. 123-145. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004333772_008

GRANGER, S. Learner *Corpora*. In: CHAPELLE, C. (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2012. p. 3235-3242. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0669>

GRANGER, S. Contrastive Interlanguage Analysis: A Reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research*, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 7-24, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1075/ijlcr.1.1.01gra>

GUTIÉRREZ ARAU, M. L. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: ArcoLibros, 2004.

IGLESIAS, J. *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2003.

KILGARRIFF, D.; *et al.* The Sketch Engine: Ten Years on. *Lexicography*, New York, v. 1, p. 7-36, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40607-014-0009-9>

KILGARRIFF, D.; RYCHLÝ, P.; SMRŽ, P.; TUGWELL, D. *ITRI-04-08: The Sketch Engine*. Brighton: University of Brighton, 2004. (Information Technology Research Institute Technical Report Series).

LAFLEUR, N.; FERREIRA CABRERA, A. The Effectiveness of Written Direct Corrective Feedback on Learning Improvement of the Prepositions *por* and *para* in Spanish as Second Language. *Alpha*, Osorno, v. 43, p. 57-74, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22012016000200005>

LAMY, M; HAMPEL, R. *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1057/9780230592681>

MACWHINNEY, B. The Competition Model: The Input, the Context, and the Brain. *In*: ROBINSON, P. (ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 69-90. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.005>

MANCHÓN RUÍZ, R. Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *In*: PASTOR CESTEROS, S.; SALAZAR GARCÍA, V. (ed.). *Estudios de lingüística*. Alicante: Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante, 2001. Anexo 1. p. 39-71. DOI: <https://doi.org/10.14198/ELUA2001.Anexo1.03>

MARTÍNEZ GÁZQUEZ, C. Plataformas virtuales como herramientas para el aprendizaje de una segunda lengua. *Redit: Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, Málaga, n. 9, p. 23-46, 2015. DOI: <https://doi.org/10.24310/REDIT.2015.v0i9.1051>

MIRANDA DÍAZ, G. De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. *Revista Digital Universitaria*, Ciudad de México, v. 5, n. 10, p. 1-15, 2004.

OCAMPO-PEÑA, J.; TOLEDO-SARRACINO, D. ¿Es posible el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras a través de las redes sociales? *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE IDIOMAS: MEMORIAS EN EXTENSO, 2012, Tecate. *Actas [...]*. Tecate: Universidad Autónoma de Baja California, 2013. p. 52-67.

O'DONNELL, M. The UAM CorpusTool: Software for *Corpus* Annotation and Exploration. *In*: BRETONES CALLEJAS, C. M. *et al.* (ed.). *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind*. Almería: Universidad de Almería, 2008. p. 1433-1447.

PASTOR CESTEROS, S. La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera. *In*: PASTOR CESTEROS, S.; SALAZAR GARCÍA, V. (ed.). *Estudios de lingüística*. Alicante: Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante, 2001. Anexo 1, p. 95-125. DOI: <https://doi.org/10.14198/ELUA2001.Anexo1.05>

- PASTOR CESTEROS, S. *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2006.
- PEREA SILLER, F. Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como lengua extranjera. *MarcoEle: Revista de Didáctica*, Valencia, n. 5, p. 1-13, 2007.
- PIÑOL, M. C. *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco, 2012.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 2009.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. *Teoría de la Educación*, Salamanca, v. 8, n. 3, p. 6-22, 2007.
- SANTOS GARGALLO, I. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis. 1993.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, Berlin, v. 10, p. 209-232, 1972. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- VÁZQUEZ, G. E. *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1991.
- VIGÓN ARTOS, S. La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. In: CASTILLO CARBALLO *et al.* (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla, Universidad de Sevilla. 2005. p.903-914.
- WHITLEY, S. Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español. *Hispania*, Walled Lake, MI, v. 87, n. 1, p. 163-172, 2004.
- WARSCHAUER, M. Online Communication. In: CARTER R; NUNAN, D. (ed.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 207-212. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.031>

Data de recebimento: 15/05/2019. Data de aprovação: 02/09/2020