

## La interferencia de la L1 inglés en la producción escrita de ELE: estudio basado en un corpus informatizado de aprendices<sup>1</sup>

Eugenia Esperanza Núñez Nogueroles<sup>2</sup>; Raúl Ruiz-Cecilia<sup>3</sup>

Recepción: 20 de julio de 2021 / Aceptación definitiva: 3 de marzo de 2022

**Resumen.** Este trabajo explora la interferencia que la lengua materna (inglés) ejerce en la producción escrita en la lengua meta (español). Para ello, se han examinado 50 textos creados por estudiantes de ELE de nivel inicial (A1 y A2)<sup>4</sup> cuya L1 es el inglés. La muestra se extrajo de un corpus de acceso público y los resultados indicaron que los estudiantes etiquetados dentro del nivel A2 cometieron el doble de errores en comparación con sus homólogos de A1. Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de abordar el fenómeno de la interferencia lingüística en la planificación didáctica para evitar futuras fosilizaciones. Según esta investigación, los tipos de errores que deberían priorizarse son los morfológicos y léxico-semánticos (criterio gramatical) y los de selección incorrecta y de orden inverso (criterio lingüístico).

**Palabras clave:** Análisis de errores; corpus informatizados de aprendices; español como lengua extranjera; interferencia de la L1; producción escrita

### [en] English L1 Interference on Spanish as a Foreign Language Written Production: A Study Based on a Computerized Learner Corpus

**Abstract.** This paper explores the interference that the learner's mother tongue (L1) exerts on the written production in the foreign language. In this study, 50 texts produced by Spanish as a Foreign Language beginner (A1 and A2) pupils –whose native tongue is English– were examined. The sample was extracted from a freely available corpus. Results showed that students belonging to A2 level made twice as many errors as the learners placed in A1. This outcome leads us to reflect upon the necessity of dealing with linguistic interference in order to avoid future fossilizations. According to this piece of research, the following error types should be prioritized: morphological and lexical-semantic (grammatical criterion), and wrong selection and reverse order (linguistic criterion).

**Keywords:** Error analysis; computerized learner corpora; Spanish as a foreign language; L1 interference; written production

### [fr] L'Interférence de la L1 Anglais dans la production écrite d'espagnol comme langue étrangère: une étude basée sur un corpus informatisé d'apprenants

**Résumé.** Ce travail explore l'interférence que la langue maternelle (anglais) exerce dans la production écrite de la langue cible (espagnol). Pour cela, 50 textes créés par des élèves d'espagnol comme langue étrangère du niveau élémentaire (A1 et A2) –dont la L1 est l'anglais– ont été examinés. L'échantillon a été tiré d'un corpus accessible au public, et les résultats ont indiqué que les étudiants étiquetés au niveau A2 ont commis deux fois plus d'erreurs que leurs homologues A1. Cela nous amène à réfléchir sur la nécessité de traiter le phénomène d'interférence linguistique dans la planification didactique pour éviter de futures fossilisations. Selon cette recherche, les catégories à prioriser sont les erreurs morphologiques et lexico-sémantiques (critère grammatical) et ceux de sélection incorrecte et de l'ordre inverse (critère linguistique).

**Mots-clés:** Analyse d'erreurs; corpus informatisé d'apprenants; espagnol langue étrangère; interférence L1; production écrite

<sup>1</sup> Agradecemos a la Dra. Bartley el habernos proporcionado su visión de nativa inglesa que ha aprendido español.

<sup>2</sup> Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Extremadura

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0540-4242>

E-mail: [eugenia@unex.es](mailto:eugenia@unex.es)

<sup>3</sup> Departamento de Didáctica de la lengua y la Literatura, Universidad de Granada

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8119-549X>

E-mail: [raulruiz@ugr.es](mailto:raulruiz@ugr.es)

<sup>4</sup> Los niveles "inicial bajo" e "inicial alto" de CEDEL2 corresponderían, *grosso modo*, aunque no con exactitud, al A1 y el A2 del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), respectivamente.

**Sumario:** 1. Introducción. 1.1. Los corpus de aprendices. 1.2. Clasificación de errores. 1.3. Objetivos de este estudio. 2. Metodología. 2.1. Corpus. 2.2. Método, unidades de análisis y procedimiento. 3. Análisis y discusión. 3.1. Criterio gramatical: ortográficos. 3.2. Criterio gramatical: léxico-semánticos. 3.3. Criterio gramatical: morfosintácticos. 3.4. Criterio gramatical: pragmáticos. 3.5. Criterio lingüístico: de adición. 3.6. Criterio lingüístico: de omisión. 3.7. Criterio lingüístico: de selección incorrecta. 3.8. Criterio lingüístico: de orden inverso. 3.9. Criterio lingüístico: de yuxtaposición. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

**Cómo citar:** Núñez Nogueroles, E. E.; Ruiz-Cecilia, R. (2022). La interferencia de la L1 inglés en la producción escrita de ELE: estudio basado en un corpus informatizado de aprendices, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 109-122.

## 1. Introducción

El Análisis de Errores (AE) surge a finales de los años 60 del siglo XX, de la mano de S. Pit Corder. De acuerdo con Baralo Ottonello (2009, p. 27), se puede definir como una “técnica de observación, identificación, análisis, clasificación e interpretación de las producciones idiosincrásicas de los hablantes no nativos, en cualquier situación espontánea o controlada de respuesta lingüística”. Se trata de un modelo que estudia, de forma sistemática, los errores producidos por los aprendices de un idioma extranjero.

Pese a suponer un avance con respecto al Análisis Contrastivo (AC) (Fernández, 1997; Santos Gargallo, 1993), el AE recibió numerosas críticas, entre las que mencionaremos el “problema conceptual entre explicación y descripción de los errores” (Alba Quiñones, 2009, p. 12) y la imposibilidad de encontrar, en ocasiones, un único origen para cada error. Con relación a estos dos juicios negativos, Lozano Pozo (2014) aporta una relevante contribución desde el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). De acuerdo con este autor, muchos de los estudios que, hasta la fecha, han aplicado el AE a las producciones de estudiantes de ELE se caracterizan por su carácter descriptivo y por poseer un propósito didáctico –con vistas, en numerosos casos, a la creación de materiales pedagógicos–. Sin embargo, dichos trabajos no profundizan en las causas de esos errores, no explican por qué determinados aspectos son problemáticos en el aprendizaje de ELE. Para poder interpretar los resultados obtenidos y arrojar luz sobre las razones que subyacen a esas dificultades, sería conveniente acudir a estudios formales del ámbito de la ASL, ya que estos proporcionan modelos teóricos útiles para entender el origen de los errores cometidos por los aprendices (de español, en este caso).

En relación con las deficiencias metodológicas del AE tradicional y las limitaciones del alcance de estos estudios, hemos de señalar que las recopilaciones de errores llevadas a cabo durante los años 70 del siglo XX se caracterizaron por su heterogeneidad (Dagneaux et al., 1998). Se hacía necesario, en palabras de Abbott (1980), el rigor de un instrumento analítico consensuado. Dicho instrumento llegó con la consolidación de la Lingüística de Corpus. Esta metodología se basa en criterios estrictos de diseño y compilación de textos. En el caso de textos producidos por estudiantes de una lengua extranjera, se registra una serie de variables relativas al aprendiente (edad, lengua materna, contexto de aprendizaje, nivel de competencia en la lengua meta...) y al producto lingüístico en sí (medio, longitud, tipo de tarea, tema...). Posteriormente, estos metadatos se emplean para compilar corpus homogéneos (Dagneaux et al., 1998). Por tanto, mediante el uso de herramientas informáticas se aporta rigor y sistematicidad a los análisis de errores. Asimismo, esta evolución tecnológica ha hecho posible la utilización por parte de muchos especialistas –y no solo por un único investigador– de estas recopilaciones de textos producidos por estudiantes de una lengua extranjera, los llamados *corpus de aprendices*.

### 1.1. Los corpus de aprendices

Un corpus de aprendices (*learner corpora*) puede definirse como una colección electrónica de datos naturales o cuasi-naturales generados por aprendientes de lenguas extranjeras o segundas y compilados de acuerdo con unos criterios de diseño explícitos (Granger, Gilquin y Meunier, 2015).

El potencial de los corpus informatizados de aprendices comenzó a explotarse a gran escala cuando Sylviane Granger y su equipo publicaron el *International Corpus of Learner English* (ICLE) en 2002. Desde entonces, han aparecido varios corpus de producciones de estudiantes de inglés y de otras lenguas meta, como el español. Entre estos últimos destacaremos, por su rigor científico, el *Corpus Escrito del Español como L2* (CEDEL2, disponible gratuitamente en <http://cedel2.learnercorpora.com>).

### 1.2. Clasificación de errores

Distintos autores han establecido taxonomías diversas orientadas a clasificar los errores cometidos por los estudiantes de lenguas extranjeras. En su tesis doctoral, Zimny (2016) presenta las tipologías más comunes según siete criterios, entre los que resaltaremos los dos primeros (por tratarse de los que aplicaremos a los datos obtenidos en el presente estudio). Nótese que el segundo es una reproducción –ilustrada con ejemplos– del criterio lingüístico propuesto por Vázquez Pereiro (1999, p. 28):

## 1. Criterio gramatical:

- fonológicos: [\*prohibido] pronunciado con “j”<sup>5</sup>;
- ortográficos: \**haber* en lugar de *haber*;
- léxico-semánticos: \**realicé que estaba equivocada* frente a *me di cuenta de que estaba equivocada*;
- morfosintácticos: \**soy bebiendo* en lugar de *estoy bebiendo*; *Hay \*la farmacia a cinco minutos de aquí* (incompatibilidad del artículo determinado con el verbo *haber* en contextos presentativos);
- pragmáticos: *Cuando yo llegué al restaurante yo pude ver que mis amigos no habían llegado. Pues, yo pensé ¿dónde están ellos?* (repetición innecesaria y poco natural del sujeto).

## 2. Criterio lingüístico:

- de adición (adición de morfemas o palabras inadecuadas o redundantes en un contexto dado): *Ayer decidí \*a quedarme en casa* (adición errónea de la preposición *a*); *Estas vacaciones voy \*al Madrid* (incompatibilidad general del artículo con nombres propios cuando no tiene valor contrastivo o diferenciador);
- de omisión (supresión de morfemas o palabras que resultan necesarias en un contexto dado): \**Ø Padre siempre se preocupa por sus hijos* (omisión del artículo indeterminado en contexto genérico)
- de selección falsa (selección de morfemas o palabras inadecuadas en un contexto dado): *No estudio geografía \*pero historia* (selección errónea del nexos *pero* en lugar de *sino*); *Madrid es \*la ciudad muy bonita para mí* (artículo determinado en vez del indeterminado en contexto evaluativo);
- de colocación falsa (orden sintáctico incorrecto, tanto de sintagmas como de palabras): \**Tengo una grande familia* (adjetivo antepuesto al sustantivo); \**Los todos mis amigos vinieron a la fiesta* (el cuantificador *todo/a/os/as* siempre precede al artículo determinado en el sintagma);
- de yuxtaposición (supresión de los nexos sintácticos necesarios entre sintagmas): *Todas las personas \*Ø que les gusta viajar a España* (omisión de *a las* ante la oración de relativo) (52–53).

## 1.3. Objetivos de este estudio

Este trabajo examina la producción escrita de cincuenta estudiantes anglófonos de ELE de nivel inicial (A1–A2) y se centra en el análisis de aquellos errores cuya causa principal es la interferencia del inglés como lengua materna. Para llevar a cabo esta investigación, la fuente de datos utilizada ha sido el *Corpus Escrito del Español como L2 –CEDEL2–* (Lozano Pozo, 2009), seleccionando nuestra muestra de textos de entre las redacciones elaboradas por estudiantes de ELE nativos de inglés.

Los objetivos que se persiguen con este estudio son:

- Identificar y recopilar errores interlingüales producidos por estudiantes de ELE de niveles inicial bajo e inicial alto con L1 inglés.
- Clasificar dichos errores atendiendo a criterios descriptivos (gramatical y lingüístico).
- Extraer implicaciones didácticas.

## 2. Metodología

## 2.1. Corpus

Para la selección de las composiciones que han constituido la muestra de este estudio se ha utilizado el *Corpus Escrito del Español como L2 (CEDEL2)*, por lo que nuestra investigación se enmarca dentro de los estudios de corpus informatizados de aprendices. El motivo por el que hemos elegido este corpus entre los que estaban a nuestro alcance es la rigurosidad con la que ha sido diseñado y compilado, lo que le confiere una solidez y coherencia interna que aumentan la fiabilidad de los resultados obtenidos tras su análisis. Prueba de este rigor metodológico que ha caracterizado la creación de CEDEL2 es, por un lado, el hecho de haber aplicado en su planificación los diez principios propuestos por Sinclair (2005) para la elaboración de corpus (Lozano Pozo, 2009)<sup>6</sup> y, por otro, el contar con una clasificación de las producciones de acuerdo con el nivel de competencia de los aprendientes obtenido en un test de diagnóstico estandarizado –The University of Wisconsin College Level Placement Test: Spanish (Grammar) [Form 96M]–, algo que no se hizo en ICLE ni en muchos otros corpus (Sánchez Rufat, 2015).

Dentro de CEDEL2, situamos nuestro estudio en el subcorpus que contiene las composiciones redactadas por estudiantes nativos de inglés que aprenden español como lengua extranjera (L1 English–L2 Spanish). De entre los filtros que permiten afinar la búsqueda de textos, se ha usado el relativo al nivel de competencia de los estudiantes según el test realizado por estos (i.e. *Proficiency level, placement test score*). De acuerdo con este parámetro, se han seleccionado las producciones correspondientes al nivel inicial (*beginner*):

<sup>5</sup> Dado que el presente trabajo se centra en producciones escritas, no encontraremos ningún caso de este tipo de error.

<sup>6</sup> Contenido del corpus, Representatividad, Contraste, Criterios estructurales, Etiquetado, Muestra, Documentación, Equilibrio, Tema y Homogeneidad.

- *Lower beginner* (A1): 0–28%
- *Upper beginner* (A2): 30–47%

Una vez establecidos dichos filtros,<sup>7</sup> hemos obtenido el siguiente número de composiciones del tema “¿Cómo es la región donde vives?”:

- Nivel A1: 25 textos
- Nivel A2: 151 textos

Con el propósito de seleccionar una muestra lo más equilibrada posible, y dado que el primer grupo constaba de 25 documentos, hemos escogido el mismo número del nivel A2 por estricto orden de aparición en la pantalla de búsqueda.

Figura 1. Interfaz de búsqueda de CEDEL2

## 2.2. Método, unidades de análisis y procedimiento

Presentamos aquí un estudio cualitativo en el que incluimos: la producción errónea del estudiante; la estructura inglesa subyacente que se calcó al español o que ejerció influencia de la manera que sea; la forma en la que un hablante nativo de español expresaría el contenido en cuestión; y el tipo de error del que se trató, desde el punto de vista gramatical y el lingüístico.

Este análisis se presenta en dos tablas (ver anexo) elaboradas con el programa Microsoft Excel (una para cada nivel de competencia lingüística). Dado que se ha puesto el foco en los errores que podían reflejar la interferencia de la lengua materna de los estudiantes, todos ellos estarían comprendidos dentro de la categoría “interlingüales”<sup>8</sup> (también llamados “interlingüísticos” –Zimny, 2016–) desde el punto de vista etiológico. Así pues, en la clasificación que mostramos a continuación nos centramos en los criterios gramatical y lingüístico, según la terminología de Zimny. Hemos decidido aplicar la tipología presentada por esta autora debido a que recoge las taxonomías que gozan de un mayor consenso en la bibliografía publicada. No obstante, hemos optado por modificar dos términos: por un lado, “de selección falsa”, ya que más que falsa es incorrecta; por otro, “de colocación falsa”, por considerar que la denominación “de orden inverso” se ajusta más a la realidad a la que se refiere.<sup>9</sup>

De este modo, las unidades de análisis presentadas se enmarcan dentro de los siguientes criterios:

- Criterio gramatical: morfosintácticos, ortográficos, léxico-semánticos, pragmáticos.
- Criterio lingüístico: de adición, de omisión, de selección incorrecta, de orden inverso, de yuxtaposición.

<sup>7</sup> En la elaboración de CEDEL2, los datos fueron compilados de manera sistemática siguiendo unos criterios establecidos desde un principio, y la rigurosidad con la que se clasificó a los aprendices atendiendo a los *placement tests* realizados garantiza que las 25 composiciones de nivel *lower beginner* pertenecen a estudiantes que realmente poseen, todos ellos, el mismo dominio del español (algo que también se aplica a los *upper beginners*).

<sup>8</sup> Aquellos motivados por la interferencia de la L1 o de otro idioma que el estudiante ha aprendido con anterioridad (Alexopoulou, 2006).

<sup>9</sup> Hemos de agradecer al Dr. Manjón Pozas su sugerencia relativa a este último cambio de término.

Tras descargar las búsquedas (en formato .txt), hemos procedido a leer los 50 textos y a identificar (para posteriormente analizar) únicamente los casos de errores cuya causa podría ser la interferencia producida por la lengua materna de los estudiantes (el inglés)<sup>10</sup> y que responden a la clasificación presentada en el párrafo anterior.

### 3. Análisis y discusión<sup>11</sup>

A la hora de examinar los errores recogidos hemos de tener en cuenta que el nivel de los estudiantes es inicial (A1 y A2) y ello favorece que los textos se caractericen por una enorme variación en relación con las formas gramaticales. Así pues, en un mismo documento se pudieron encontrar casos de, por ejemplo, un uso incorrecto de la concordancia entre sustantivo y adjetivo, y otros en los que sí se seguía la norma del español. Incongruencias como esta pueden deberse, quizás, a las dudas e inseguridades propias del nivel inicial que poseen los aprendientes. Por tanto, hemos de dejar claro que en este estudio solo hemos identificado y clasificado los casos erróneos detectados, sin que eso implique que todos ellos aparezcan de manera sistemática en los textos. La discusión se vertebra en torno a las unidades de análisis descritas en la metodología.

#### 3.1. Criterio gramatical: ortográficos

En el nivel A1 se encontraron 6 errores pertenecientes a este tipo, mientras que en el A2 se detectaron 8. Entre otros, localizamos, por un lado, el uso de la *Oxford comma* o *serial comma* (utilización de este signo de puntuación delante de la *y* que cierra una enumeración) y, por otro, el empleo de la inicial mayúscula con los meses del año y las nacionalidades, así como la escritura de ‘n’ en lugar de ‘ñ’<sup>12</sup> y la duplicación de consonantes (‘s’ en *professora* < *professor*; ‘f’ en *differente* < *different*).

#### 3.2. Criterio gramatical: léxico-semánticos

En el nivel A1 se contabilizaron 15; en el A2, 35. Destacan los *false friends* (“Mi amigo viven en mi suburbio” < *suburb*; espñ. urbanización); las traducciones de *phrasal verbs* palabra por palabra (“Tenemos cuatro clases juntas y colgamos hacia fuera mucho” < *hang out*; espñ. salir); los casos en los que el estudiante selecciona un equivalente erróneo (“Vivimos en el país y hay porciones de maíz. Me gusta vivo en el país porque es pacífico”; *country: país/campo*, en este caso sería *campo*); el uso de colocaciones inexistentes en la lengua meta (“El clima es simpático”; en inglés, *the weather is nice*; en español, el clima es *bueno* o *agradable*); y los calcos de construcciones como *el nombre de mi (...)* (“El nombre de mi padre es Roberto”; espñ. Mi padre se llama Roberto).

#### 3.3. Criterio gramatical: morfosintácticos

El nivel A1 mostró 54, mientras que del A2 se recopilieron 103. Entre ellos, señalamos la posición del adjetivo y el sustantivo en el sintagma nominal (“diferente personas”; espñ. personas diferentes); el orden del verbo y la partícula negativa (“Mi ciudad es no divertido”; espñ. no es divertida); la influencia del genitivo sajón –‘s– (“Mi madre casa”; espñ. la casa de mi madre); el posesivo con partes del cuerpo (“Mi pelo es largo”; espñ. tengo el pelo largo); la construcción del verbo *gustar* (“Yo gusto España”; espñ. me gusta España); y, particularmente, los calcos de estructuras oracionales completas acabadas en preposición (“a veces de este regiones son diferente con interesante cosas por mí hablo de”; espñ. cosas interesantes para mí sobre las que hablar).

#### 3.4. Criterio gramatical: pragmáticos

En el nivel A1 hallamos 5 errores de este tipo; en el A2, 7. Se trata aquí de la utilización del pronombre personal en función de sujeto cuando en español no se emplea (“Me llamo Jami y yo vivo en Lafayette”; espñ. y vivo en Lafayette). No obstante, la atribución de estas producciones a la influencia del inglés como lengua materna hay que expresarla con cautela, ya que existen otros factores que también pueden actuar en estos casos (véase Lozano Pozo, 2021).<sup>13</sup>

<sup>10</sup> En nuestro estudio, no se consideraron como errores de transferencia negativa los casos en los que el/la estudiante intercala palabras originales del inglés en la oración que está escribiendo en español (utilizando el cambio de código –*code switching*– como estrategia cuando desconoce la palabra en la lengua meta). Sí se tuvieron en cuenta, no obstante, los ejemplos en los que se había “españolizado” una forma inglesa, como ocurre en *locación* (< *location*). El presente trabajo se centró en aquellos segmentos de *output* en los que se observó que las producciones en español se veían afectadas por la influencia ejercida por la L1 del aprendiz.

<sup>11</sup> Los ejemplos que ilustran esta sección se han extraído de las tablas que conforman el Anexo del presente trabajo, las cuales recogen una representación de los errores hallados en la muestra analizada. Estos se encuentran clasificados atendiendo a los criterios gramatical y lingüístico.

<sup>12</sup> La utilización de la ‘n’ en lugar de la ‘ñ’ es atribuible a la influencia del inglés por carecer esta lengua de dicha letra.

<sup>13</sup> Agradecemos al Dr. Lozano Pozo que nos haya proporcionado la versión en prensa de esta publicación.

### 3.5. Criterio lingüístico: de adición

El nivel A1 ofrece 16 errores de adición; por su parte, la muestra analizada del A2 contiene 26. Destacamos la inclusión del artículo indeterminado delante de los nombres de profesiones (“Quiero ser un empresario en Miami”), el calco del determinante *another* (“en un otro state”) o de la locución preposicional *because of* (“Mi razeone por este idea es porque de mí educación”); y la adición de letras en cognados auténticos (“respecto” < *respect*; espñ. respeto).

### 3.6. Criterio lingüístico: de omisión

El nivel A1 arrojó 10 producciones erróneas; en el A2 aparecieron 31. Entre ellas, mencionamos las preposiciones regidas por verbos españoles cuyos equivalentes en inglés no las requieren (“Yo juego fútbol”; *play a sport*; espñ. jugar a un deporte); la ausencia de la ‘s’ final en la forma plural de los adjetivos (“diferente personas”); y el uso en singular de la palabra *vacación* (“Es difícil tener una vacación”) que, aunque recogido en el *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE, es prácticamente inexistente en el habla cotidiana.

### 3.7. Criterio lingüístico: de selección incorrecta

Los aprendientes de nivel A1 proporcionaron 33 casos de este tipo; los de nivel A2 produjeron 80. Ilustramos esta categoría con el uso del verbo *ser* en lugar de *tener* para referirse a la edad (“Katie es 17 y Caroline es 6”); el calco de expresiones hechas (“Sólo bromeaba!”; espñ. ¡Es (una) broma!); la utilización de *más viejo* en lugar de *mayor* al calcar el adjetivo comparativo *older* (“Es como un mas viejo hermano a mí”); el uso de *false friends* (“es muy cómico”; espñ. gracioso); y el empleo de la preposición que se usaría en inglés cuando en español se utiliza otra diferente (“El tiempo es responsable por muchos muertes”; espñ. ser responsable de algo).<sup>14</sup>

### 3.8. Criterio lingüístico: de orden inverso

En las producciones de nivel A1 localizamos 27; en las de A2 encontramos 34. Entre otros, señalamos el orden del numeral cardinal y el adjetivo otro(s)/otra(s) (“dos otros hermanos y dos otras hermanas”; espñ. otros dos/otras dos); la posición del adjetivo y el sustantivo en el sintagma nominal (“Mi favorita perro”); el orden del verbo y la partícula negativa (“hace nunca muy calor”); y los calcos de estructuras sintácticas completas (“La region vivo en hace frío; espñ. En la región en la que/donde vivo hace frío).

### 3.9. Criterio lingüístico: de yuxtaposición

En el nivel A1 se detectó solo un error de este tipo, mientras que el nivel A2 arrojó 9. Algunos ejemplos significativos son: “es muy interesante lugar vivir” (espñ. es un lugar muy interesante para vivir); “Mi cuerpo se construye como mi madre” (espñ. Me parezco a mi madre en el cuerpo); y “ahora tengo un casa de mí este vivo en con mi esposa” (espñ. ahora tengo una casa propia/mi propia casa en la que vivo con mi esposa).

Tabla 1. Número de errores detectados en la muestra de textos analizada

Tipos de error		Nivel de competencia	
		Lower beginner A1	Upper beginner A2
Criterio gramatical	Ortográficos	6	8
	Léxico-semánticos	15	35
	Morfosintácticos	54	103
	Pragmáticos	5	7
Criterio lingüístico	De adición	16	26
	De omisión	10	31
	De selección incorrecta	33	80
	De orden inverso	27	34
	De yuxtaposición	1	9
N.º total de errores		167	333

Fuente: creación propia

<sup>14</sup> Entre todos los errores analizados, merecen un lugar destacado las preposiciones, uno de los elementos que presentan mayores dificultades a la hora de aprender no solo español, sino también muchos otros idiomas como lenguas extranjeras. En este estudio se encontraron numerosos ejemplos en los que el aspecto conflictivo resulta ser una preposición. Ello coincide con lo expresado por Campillos Llanos (2014, p. 5), quien afirma que, “junto a los problemas léxicos o sintácticos que comporta dicha categoría [i.e. las preposiciones] *per se*, en los procesos de adquisición/aprendizaje intervienen factores de interferencia de la lengua materna”.

La *tabla 1* presenta un resumen de los resultados obtenidos tras el análisis del subcorpus —extraído de CEDEL2—. Al interpretarla, se ha de tener en cuenta que se trata de datos en crudo o números absolutos, puesto que se han recabado al examinar únicamente las producciones erróneas de los aprendientes.

Dicho esto, estimamos necesario detenernos en el hecho de que el número total de errores cometidos por los estudiantes de nivel inicial alto sea el doble que el producido por los de nivel inicial bajo. A la luz de este resultado, y aunque harían falta estudios que profundizaran en él para esclarecer las posibles causas que lo motivan, creemos conveniente reflexionar sobre la necesidad de abordar el fenómeno de la interferencia lingüística en la planificación didáctica. Si la recurrencia de los errores analizados aumenta (en lugar de disminuir o mantenerse igual) cuando el nivel de competencia de los aprendices es mayor, será necesario considerar el tratamiento de estos errores en clase para evitar su *fossilización*. De acuerdo con Santos Gargallo (2004, p. 394), este término alude al mecanismo por el cual “el HNN [i.e. Hablante No Nativo] tiende a conservar en su IL [i.e. interlengua] formas, reglas y subsistemas erróneos, de manera recurrente y en estadios del aprendizaje en que estos esquemas deberían estar superados”. Adaptándonos siempre al nivel que posea nuestro alumnado en la lengua extranjera (en este caso, la española), habremos de trabajar sobre los errores interlingüales con el objetivo de ayudar a los estudiantes a ser conscientes de que, además de existir similitudes entre su idioma materno y el español, las cuales facilitan su aprendizaje de la lengua meta, hay también diferencias (como las estructurales o los falsos amigos) que pueden interferir negativamente y obstaculizar su avance en el dominio del español. De esta manera, descubrirán que la traducción literal, el calco, rellenar los huecos de la estructura de su lengua materna con palabras de la lengua extranjera no es una buena técnica a la hora de producir en el idioma meta.

Es relevante enfatizar la importancia de trabajar *de forma explícita* con errores reales cometidos por estudiantes (los cuales pueden extraerse, por ejemplo, de un corpus de aprendices como el utilizado en este estudio). El segmento “La region vivo en hace frio” (véase la *tabla 3* del anexo) constituye el comienzo de la redacción del aprendiente. Debemos recordar en este punto que el enunciado al que está respondiendo es “¿Cómo es la región donde vives?”. Así pues, pese a contar con la pregunta que muestra la forma correcta, el aprendiente ha empezado el texto con un calco sintáctico de su L1. Ello nos hace pensar que, si no propiciamos que nuestro alumnado sea consciente de las diferencias entre su L1 y la lengua extranjera, será más difícil que caiga en la cuenta de la existencia de estas. La simple presentación del *input*, sin una reflexión sobre el fenómeno, no es suficiente.

Por último, destacaremos los tipos de errores cuyo tratamiento en clase habría de priorizarse debido a que se trata de las categorías que presentan un mayor número de casos. En cuanto al criterio gramatical, los apartados más problemáticos para los estudiantes, según la muestra de textos analizada, son los correspondientes a los errores morfológicos y léxico-semánticos. En relación con el criterio lingüístico, los errores de selección incorrecta y los de orden inverso han resultado ser los más numerosos.

#### 4. Conclusiones

Los corpus de aprendices facilitan el acceso a un gran número de textos, algo muy difícil de recopilar antes de la existencia de estos bancos de datos informatizados. Además, las herramientas de análisis disponibles hoy en día permiten llevar a cabo estudios rigurosos sobre los documentos contenidos en dichos corpus. La aplicación de estos avances tecnológicos al Análisis de Errores ha solventado los problemas por los que esta teoría fue merecedora de críticas en la segunda mitad del siglo XX (Ferreira Cabrera et al., 2014).

Los resultados obtenidos en el presente trabajo señalan la necesidad de hacer a los estudiantes conscientes de la transferencia negativa que su L1 puede ejercer en la producción de determinados aspectos de la lengua extranjera. La identificación de estas áreas problemáticas constituirá el primer paso en el proceso de aprendizaje de esos elementos. Sin duda, en las clases en las que la totalidad del alumnado comparte el inglés como idioma nativo, al trabajar estas dificultades estaremos empleando el tiempo en algo que será provechoso para todos nuestros aprendientes.

Con relación a las posibles vías que se abren a partir de este estudio con vistas a futuras investigaciones, destacaremos las dos que consideramos más relevantes. En primer lugar, para determinar con detalle el origen de cada producción errónea, confirmando o no que se trata de un error interlingüal, habría que profundizar por separado en cada fenómeno lingüístico incluido en la *tabla 2* y la *tabla 3* expuestas en este trabajo (véase el anexo). La presente investigación ha obtenido como resultado un panorama general de errores que podrían deberse a la interferencia de la lengua materna o de otro idioma conocido por el aprendiente. Se trata de “candidatos” a errores interlingüísticos cuyo origen cierto deberá confirmarse en estudios específicos posteriores.

En segundo lugar, un complemento al análisis cualitativo presentado aquí sería un estudio cuantitativo que permitiera ordenar los errores según la incidencia de cada uno de ellos. Para esto es necesario tener en cuenta tanto las producciones incorrectas como las correctas (Santos Gargallo, 1993); es decir, que habría que identificar, por ejemplo, todos los casos en los que los estudiantes usan el posesivo con partes del cuerpo (algo propio del inglés pero no del español) y también todas las ocasiones en las que siguen las reglas de la lengua meta y emplean el artículo en estos contextos.

De acuerdo con Sánchez Rufat (2015, p. 191), “el estudio de CAI (...) se halla en sus inicios en el caso de la interlengua del español”. En la misma línea se expresa Lozano Pozo (2015, p. 180): “L2 Spanish learner corpus research

(LCR) is still in its infancy”. Así pues, el presente trabajo constituye una aportación a este ámbito que ya cuenta con numerosas publicaciones en el caso del inglés como lengua extranjera, pero que tiene un largo camino por recorrer todavía en el área de ELE.

## 5. Bibliografía

- Abbott, Gerry (1980). Towards a more rigorous analysis of foreign language errors. *IRAL*, 18(2), 121-134.
- Alexopoulou, Angélica (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, 17-36. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/30431>.
- Alba Quiñones, Virginia de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera. Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 3(5), 1-16. <https://doi.org/10.26378/mlael35103>.
- Baralo Ottonello, Marta (2009). A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 5(3), 27-31. <https://doi.org/10.26378/mlael35105>.
- Campillos Llanos, Leonardo (2014). 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 las Lenguas*, 16, 5-27. <https://doi.org/10.26378/mlael816221>.
- Corder, Stephen Pit (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL*, 9(2), 147-160. <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147>.
- Corder, Stephen Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: University Press.
- Corpus Escrito del Español como L2*. CEDEL2. <http://cedel2.learnercorpora.com>.
- Dagneaux, Estelle; Denness, Sharon y Granger, Sylviane (1998). Computer-aided error analysis. *System*, 26(2), 163-74. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(98\)00001-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00001-3).
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es/>.
- Fernández, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Ferreira Cabrera, Anita; Ejalde Gómez, Jessica y Vine Jara, Ana (2014). Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de Español como Lengua Extranjera. *Revista Signos*, 47(86), 385-411. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000300003>.
- Granger, Sylviane; Dagneaux, Estelle y Meunier, Fanny (eds.) (2002). *International Corpus of Learner English. Handbook and CD-ROM*. Versión 1.1, Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Granger, Sylviane (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching. A critical evaluation. En Karin Aijmer (ed.). *Corpora and Language Teaching* (pp. 13-32). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.33.04gra>.
- Granger, Sylviane (2012). How to Use Foreign and Second Language Learner Corpora. En Alison Mackey y Susan Gass (eds.). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (pp. 7-29). Chichester: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch2>.
- Granger, Sylviane; Gilquin, Gaëtanelle y Meunier, Fanny (2015). Introduction: learner corpus research-past, present and future. En *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (pp. 1-6). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.001>.
- Lozano Pozo, Cristóbal (2009). CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2. En Carmen María Bretones Callejas *et alii* (ed.). *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind/La Lingüística Aplicada Hoy: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente* (pp. 197-212). Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- Lozano Pozo, Cristóbal (2014). Entendiendo los factores que inciden en la adquisición de pronombres en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 8(16), 80-88. <https://doi.org/10.26378/mlael816229>.
- Lozano Pozo, Cristóbal (2021). Generative approaches. En Nicole Tracy-Ventura y Magali Paquot (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora* (pp. 213-227). New York: Routledge.
- Sánchez Rufat, Anna (2015). La investigación de corpus de aprendientes y el desarrollo de los estudios de la interlengua del español. *Language Design*, 17, 57-84. [http://elies.rediris.es/Language\\_Design/LD17/LD17\\_03\\_%20Sanchez\\_Rufat.pdf](http://elies.rediris.es/Language_Design/LD17/LD17_03_%20Sanchez_Rufat.pdf).
- Santos Gargallo, Isabel (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, Isabel (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 391-410). Madrid: SGEL.
- University of Wisconsin (1998). *The University of Wisconsin College-Level Placement Test: Spanish (Grammar) [Form 96M]*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Vázquez Pereiro, Graciela (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Zimny, Agata (2016). *Análisis de errores en la adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE* [tesis doctoral, UCM]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/42281/1/T38858.pdf>.

## Anexo

Tabla 2. Nivel *lower beginner* (A1). Ejemplos de los distintos tipos de errores y su clasificación.

NIVEL <i>LOWER BEGINNER</i> (A1). 25 TEXTOS						
PRODUCCIÓN DEL ESTUDIANTE	ESTRUCTURA INGLESA SUBYACENTE	FORMA NATIVA ESPAÑOLA	CRITERIO GRAMATICAL	CRITERIO LINGÜÍSTICO		
<i>Ella encanta español</i>	She loves Spanish	Le encanta el español	morfosintáctico	de orden inverso		
<i>Mi madre casa</i>	My mother's house	La casa de mi madre				
<i>dos otros hermanos y dos otras hermanas</i>	two other brothers and two other sisters	otros dos hermanos y otras dos hermanas				
<i>En la region yo vivo en</i>	In the region I live in	En la región donde / en la que vivo				
<i>Mi ciudad es no divertido</i>	My city is not fun	Mi ciudad no es divertida				
<i>DuBois es pequeño. Tiene no mucho business en el ciudad</i>	(...) It has not a lot of business in the city	DuBois es pequeño. No hay muchos negocios en la ciudad				
<i>Me llamo es Ryan</i>	My name is Ryan	Me llamo Ryan	morfosintáctico	de adición		
<i>Yo juego futbol</i>	I play football	Juego al fútbol	morfosintáctico	de omisión		
<i>Mi gusta escuela</i>	I like school	Me gusta la escuela				
<i>Yo vivo en el estado Georgia</i>	I live in Georgia State	Vivo en el Estado de Georgia				
<i>Sólo bromeaba!!</i>	I was just joking!	¡Es una broma! / ¡Es broma!				
<i>Katie es 17 y Caroline es 6</i>	Katie is 17 and Caroline is 6	Katie tiene 17 (años) y Carolina tiene 6 (años)	morfosintáctico	de selección incorrecta		
<i>Mi pelo es largo</i>	My hair (...)	Tengo el pelo largo				
<i>En el verano esta muy calor</i>	(...) it is very hot	En verano hace mucho calor				
<i>Me gusta patinar sobre helio [sic], es muy divertido a mi</i>	(...) it's very fun to me	Me gusta patinar sobre hielo, me parece muy divertido				
<i>Mas específicamente, vivo en Zionsville</i>	More specifically, (...)	En concreto, vivo en Zionsville				
<i>Yo estudio a la Universidad de Georgia State</i>	I study at Georgia State University	Estudio en la Universidad del Estado de Georgia				
<i>un rapido y fea gato</i>	a fast and ugly cat	un gato rápido y feo			morfosintáctico	de selección incorrecta y de orden inverso
<i>Mi gato nombre</i>	My cat's name	Mi gato se llama				
<i>Mi cuerpo se construye como mi madre</i>	My body (...) my mother's	Me parezco a mi madre en el cuerpo			morfosintáctico	de selección incorrecta y de yuxtaposición
<i>Madison es tres horas de Chicago</i>	Madison is three hours from Chicago	Madison está a tres horas de Chicago			morfosintáctico	de omisión y de selección incorrecta
<i>El es como un mas viejo hermano a mi</i>	He is like an older brother to me	Es como un hermano mayor para mí	morfosintáctico	de adición, de selección incorrecta y de orden inverso		
<i>diferente personas</i>	different people	personas diferentes	morfosintáctico	de omisión y de orden inverso		
<i>es un professor</i>	[he/she] is a teacher	es profesor	morfosintáctico y ortográfico	de adición		

<i>un pequeno bano</i>	a little bathroom (influencia de la L1, ya que el estudiante no tiene nivel suficiente como para plantearse cuestiones estilísticas)	un baño pequeño	morfosintáctico y ortográfico	de omisión y de orden inverso
<i>Yo gusto Espana</i>	I like Spain	Me gusta España	morfosintáctico y ortográfico	de selección incorrecta y de orden inverso
<i>Americano</i>	American	americano	ortográfico	de selección incorrecta
<i>es los comidos de Puerto Rico, los comidos de Mexico, los comidos de Caribbean, y los comidos de Americane</i>	Oxford comma o serial comma	son las comidas de Puerto Rico, las de México, las del Caribe y las de los americanos	ortográfico	de adición
<i>Yo reciebo [recibo] marcas muy alta. Yo suy un alumna muy buena</i>	(...) marks (...)	Obtengo notas muy altas. Soy una alumna muy buena	morfosintáctico y léxico-semántico	de omisión y de selección incorrecta
<i>Sus nombres son Katie y Caroline</i>	Their names are Katie and Caroline	Se llaman Katie y Caroline	léxico-semántico	de selección incorrecta
<i>Populacion</i>	population	población		
<i>Vivimos en el pais y hay porciones de maiz. Me gusta vivo en el pais porque es pacifico</i>	We live in the country / countryside (...)	Vivimos en el campo y hay plantaciones de maíz. Me gusta vivir en el campo porque es tranquilo		
<i>Yo miro a ninos [niños] cuando los padres se van</i>	I look after the children (...). (quizás ha escrito “a” porque no sabe decir “después”).	Cuido a los niños cuando los padres se van		
<i>Mi amigo viven en mi suburbio</i>	My friends live in my suburb (diferente significado)	Mis amigos viven en mi urbanización		
<i>En la escuela, yo estudio muchas subjectos</i>	(...) many subjects	En el colegio estudio muchas asignaturas		
<i>es muy comico</i>	He is very comical (= funny)	es muy gracioso		
<i>Nosotros miramos la television</i>	We watch TV	Vemos la televisión		
<i>El clima es simpático</i>	The weather is nice	El clima es bueno / agradable		
<i>Quiero vivir en la ciudad. Está siempre ocupado</i>	(...). It is always busy	Quiero vivir en la ciudad. Está siempre concurrida / llena de gente		
<i>Atlanta es el hogar de la empresa Coca-Cola y la empresa Delta</i>	Atlanta is the home (...).	Atlanta es el lugar de origen de las empresas Coca-Cola y Delta		
<i>No me gusta el locación de mi casa</i>	(...) location (...)	No me gusta la ubicación de mi casa		
<i>es muy dangerouso</i>	it's very dangerous (sustitución del sufijo inglés por el español más parecido a este, que resulta ser el de la palabra equivalente en español)	es muy peligroso		

<i>Yo tengo (...) Yo soy (...)</i> <i>(...) Yo estoy (...)</i>	I have (...) I am (...) I am (...)	Tengo (...) Soy (...) Estoy (...)	pragmático	de adición
---	------------------------------------	--------------------------------------	------------	------------

Tabla 3. Nivel *upper beginner* (A2). Ejemplos de los distintos tipos de errores y su clasificación.

NIVEL <i>UPPER BEGINNER</i> (A2). 25 TEXTOS				
PRODUCCIÓN DEL ESTUDIANTE	ESTRUCTURA INGLESA SUBYACENTE	FORMA NATIVA ESPAÑOLA	CRITERIO GRAMATICAL	CRITERIO LINGÜÍSTICO
<i>En mi opinión, es no bueno tiempo del año</i>	In my opinion, it is not (...)	En mi opinión, no es una buena época del año	morfosintáctico	de orden inverso
<i>Manchester es la grande ciudad</i>	Manchester is the big city	Mánchester es la ciudad grande		
<i>Es tranquilo en el pueblo</i>	It is quiet in the town	El pueblo es tranquilo / Se está tranquilo en el pueblo / En el pueblo se está tranquilo		
<i>Hay no animales cerca de mi casa</i>	There are no animals (...)	No hay animales cerca de mi casa		
<i>Mi no favorita es summer</i>	My non-favourite is summer	La que no es mi favorita es el verano		
<i>hace nunca muy calor</i>	it is never very hot	nunca hace mucho calor		
<i>Cuando camino abajo de la calle, miro (...)</i>	When I walk down the street, (...)	Cuando camino calle abajo, (...)		
<i>En invierno, la temperatura es no caliente</i>	(...) the temperature is not hot	En invierno, la temperatura no es caliente		
<i>A partir de octubre a abril es el invierno... esto es demasiado largo</i>	(...) this is too long	A partir de octubre, hasta abril, es invierno... es demasiado largo	morfosintáctico	de adición
<i>norte oeste</i>	north-west	noroeste		
<i>Quiero ser un empresario en Miami</i>	I want to be an entrepreneur in Miami	Quiero ser empresario en Miami		
<i>en un otro state</i>	in another state	en otro Estado		
<i>ella es un doctor que trabaja en un hospital</i>	she is a doctor (...)	ella es médico y trabaja en un hospital		
<i>Manchester es muy cosmopolitan. Bolton no es!</i>	(...) Bolton is not!	Mánchester es muy cosmopolita. ¡Bolton no lo es!	morfosintáctico	de omisión
<i>solo tardo diez minutos en tren llegar allí</i>	I only take 10 minutes by train to arrive there	solo tardo diez minutos en llegar allí en tren / solo tardo diez minutos en tren en llegar allí		
<i>jugar el futbol</i>	play football	jugar al fútbol		
<i>Hay muchas cosas hacer en Atlanta</i>	There are many things to do in Atlanta (“to do” > infinitivo “hacer”, sin traducir la partícula “to” de manera independiente).	Hay muchas cosas que hacer en Atlanta		
<i>y ser más exitoso en su carrera si usted entra el negocio</i>	and to be more successful in your career if you enter the business	y tener más éxito en su carrera profesional si entra en el negocio		
<i>Es difícil tener una vacación</i>	It is difficult to have a vacation	Es difícil tener vacaciones		

<i>He estado aprendiendo español por un año</i>	I have been learning Spanish for a year	Llevo un año aprendiendo español (actividad que continúa en la actualidad).	morfosintáctico	de selección incorrecta
<i>Hay mucho cosas a hacer</i>	There are many things to do	Hay muchas cosas que hacer		
<i>Tengo un hermano, que es nueve años</i>	(...) who is nine years old	Tengo un hermano de nueve años		
<i>Es muy caliente en Georgia</i>	It is very hot in Georgia	Hace mucho calor en Georgia		
<i>Puedes nadar todos los seasons pero invierno</i>	You can swim all seasons but winter	Puedes nadar en todas las estaciones menos / excepto / salvo en invierno		
<i>unos de los mejores jugadores juvenes en el pais</i>	(...) in the country	unos de los mejores jugadores jóvenes del país		
<i>Necesito ser bilingüe a hablar con la mayoría de nuestra población</i>	(...) to talk (...)	(...) para hablar (...)		
<i>ella y yo nos gusta la otra muy bien</i>	Her and I like each other (...)	ella y yo nos gustamos mucho		
<i>Seré capaz de hablar español a ellos</i>	(...) Spanish to them (talk to someone).	(...) de hablar español con ellos		
<i>Un día es caliente. Usualmente 80 de-grés</i>	One day (it) is hot. Usually 80 degrees. (diferencia cultural: centígrados vs. fahrenheit).	Un día hace calor. Normalmente 80 grados		
<i>Miro a los colores en el cielo para horas</i>	I look at the colours in the sky for hours	Miro los colores del cielo durante horas	morfosintáctico	de adición y de selección incorrecta
<i>Mi rezeone [razón] por este idea es porque de mi education</i>	(...) because of my education	(...) es por mi educación /debido a mi educación	morfosintáctico	de adición / de selección incorrecta
<i>una educación de bilingüe es muy diversa y ayude un estudiante con sus otras áreas de aprender</i>	a bilingual education is very different and it helps a student with their other areas of learning	(...) y ayuda al estudiante (...)	morfosintáctico	de omisión y de selección incorrecta
<i>Kennesaw es 25 millas norte de Atlanta</i>	Kennesaw is 25 miles north of Atlanta	Kennesaw está 25 millas al norte de Atlanta		
<i>todos cosas</i>	all things	todas las cosas		
<i>Vivo en una casa por este año con cinco otra estudiantes</i>	I live in a house this year with 5 other students	Este año vivo en una casa con otras cinco estudiantes	morfosintáctico	de omisión y de orden inverso
<i>Mi favorita perro</i>	My favourite dog	Mi perro favorito	morfosintáctico	de selección incorrecta y de orden inverso
<i>hay nunca mal tiempo</i>	there is never bad weather	nunca hace mal tiempo		
<i>la temperatura es perfecto. Es no muy caliente y no muy frío</i>	(...) It is not very hot and not very cold	(...) No hace ni mucho calor ni mucho frío		
<i>A veces el sol es no presente para muchas semanas</i>	Sometimes the sun is not present for many weeks	A veces el sol no sale durante muchas semanas		

<i>Tengo que (drive) por una hora voy a la universidad</i>	(...) for an hour (...)	Tengo que conducir una hora para ir a la universidad / Estoy a una hora en coche de la universidad	morfosintáctico	de adición y de yuxtaposición
<i>escuchan a musica durante el tiempo yo estudio</i>	They listen to music during the time I study	escuchan música durante el tiempo en (el) que yo estudio / mientras yo estudio		
<i>La región soy de es Kane</i>	The region I am from is Kane	Soy de la región de Kane	morfosintáctico	de orden inverso y de yuxtaposición
<i>gente quien vivía en la casa este mi padre vive en ahora</i>	people who lived in the house that my dad lives in now	gente que vivía en la casa donde /en la que mi padre vive ahora		
<i>La region vivo en hace frio</i>	The region I live in (...)	En la región en la que / donde vivo hace frío		
<i>En el invierno es no usualmente para personas ser triste</i>	(...) for people to be sad.	En invierno no es común que la gente esté triste	morfosintáctico	de selección incorrecta y de yuxtaposición
<i>es muy interesante lugar vivir</i>	it is a very interesting place to live	es un lugar muy interesante para vivir	morfosintáctico	de omisión, de orden inverso, y de yuxtaposición
<i>ahora tengo un casa de mí este vivo en con mi esposa</i>	now I have a house of mine that I live in with my wife	ahora tengo una casa propia en la que vivo con mi esposa	morfosintáctico	de selección incorrecta, de orden inverso y de yuxtaposición
<i>a veces de este regiones son diferente con interesante cosas por mí hablo de</i>	(...) for me to talk about	(...) cosas interesantes para mí sobre las que hablar	morfosintáctico y ortográfico	de adición y de orden inverso
<i>respecto</i>	respect (también se da en casos en los que el inglés duplica la “c”).	respeto	ortográfico	de adición
<i>anaranhado</i>	Probable aspiración de fricativa velar sorda en entorno del estudiante (pronunciación: como en “he”).	anaranjado	ortográfico	de selección incorrecta
<i>un trabajo donde tengo que viaje a muchos regiones a diferente tiempos</i>	(...) at different times (tiempos: momentos, ocasiones, veces).	un trabajo en el que tengo que viajar a muchas regiones en diferentes momentos / ocasiones	morfosintáctico, ortográfico y léxico-semántico	de adición, de omisión y de selección incorrecta
<i>Hay demasiado concreto y no bastante zonas verde</i>	There is too much concrete (...).	Hay demasiado hormigón y no hay bastantes zonas verdes	morfosintáctico y léxico-semántico	de omisión y de selección incorrecta
<i>Muchas personas, especially hijos, tienen un difícil tiempo cuando corren a escuela porque la snow es muy alta</i>	(...) have a hard time (...)	lo tienen difícil	morfosintáctico y léxico-semántico	de selección incorrecta y de orden inverso

<i>En el verano los hijos atende escuela para un semana</i>	(...) attend school for a week. (attend: asistir a).	En verano los hijos van al colegio (durante) una semana	morfosintáctico y léxico-semántico	de selección incorrecta		
<i>Despues, en la noche, los bares estan ocupados con la gente bebiendo y bailando</i>	(...) in the night, bars/pubs are busy (...)	Después, por la noche, los bares se llenan de gente bebiendo y bailando				
<i>Kane, Pennsylvania es popular para coach de basquiból Chuck Daley</i>	Kane, Pennsylvania is popular (...)	Kane, Pennsylvania es conocido por el entrenador de baloncesto Chuck Daley				
<i>Amo el conducir, mucho, muy rápidamente</i>	I love (...).	Me encanta conducir y, además, muy rápido.				
<i>Amo los cafés, las galerías y los boutiques</i>	I love (...).	Me encantan los cafés, las galerías y las boutiques				
<i>en mucho localizaciones</i>	locations	en muchos lugares	morfosintáctico y léxico-semántico	de omisión y de selección incorrecta		
<i>O diferente días escuela es abre y otros días la temperatura es muy frío, los hijos son casa de escuela</i>	On different days school is open and other days the temperature is very cold, the children are home from school	(...) los hijos vuelven a casa de la escuela				
<i>Bolton Wanderers es una Premiership club de futbol. Su hogar es la Reebok Stadium</i>	(...). Its home (...)	Bolton Wanderers es un equipo de Primera División cuyo campo de fútbol es el Reebok Stadium				
<i>Pero el club es muy popular</i>	But the club is very popular.	Pero el club es muy conocido / famoso				
<i>Vivo en una casa de dos historias</i>	I live in a house of two storeys	Vivo en una casa de dos plantas				
<i>Miro la televisión</i>	I watch TV	Veo la televisión	léxico-semántico	de selección incorrecta		
<i>El nombre de mi padre es Roberto</i>	My father's name is Roberto	Mi padre se llama Roberto				
<i>Consigo grados muy buenos en todas mis clases</i>	I get good grades in all my classes. (American Eng.)	Consigo notas / calificaciones muy buenas en todas mis clases				
<i>juego los tambores</i>	I play the drums	toco los tambores				
<i>Estoy en el undécimo grado, en el católico central</i>	I am in the 11th grade, in the Central Catholic	Estoy en el undécimo curso, en el Católico Central				
<i>Tenemos cuatro clases juntas y colgamos hacia fuera mucho</i>	We have four classes together and we hang out a lot	Tenemos cuatro clases juntas y salimos mucho				
<i>Erie era la primera locacion donde vivía</i>	(...) location (...)	(...) Era el primer sitio donde vivía				
<i>el lago tenía muchos accidentes en el pasado</i>	(...) in the past	en el lago había muchos accidentes antiguamente				
<i>está bonita locación</i>	Forma inglesa "españolizada" (tilde).	este bonito lugar				
<i>Ellos son muy bonita [las estrellas]</i>	They are very beautiful.	Son muy bonitas			morfosintáctico y pragmático	de adición, de omisión y de selección incorrecta
<i>Me llamo Jami y yo vivo en Lafayette</i>	My name is Jami and I live in Lafayette	Me llamo Jami y vivo en Lafayette				