



## Artículos

# Procesamiento cognitivo de errores sistemáticos preposicionales según la L1 y el nivel de competencia a partir de estudios de corpus escritos de aprendientes de ELE<sup>1</sup>

*Processamento cognitivo de erros sistemáticos preposicionais de acordo com L1 e o nível de competência em um corpus de textos escritos por alunos da ELE*

Anita Ferreira Cabrera<sup>2</sup>  
René Oportus Torres<sup>3</sup>

### RESUMEN

*El presente estudio se sustenta en los resultados de investigaciones previas sobre frecuencia de errores preposicionales en corpus textuales de aprendientes de ELE (Ferreira y Elejalde, 2017). Con el objeto de profundizar en el procesamiento cognitivo de los errores sistemáticos preposicionales a, de, con, por y para, se lleva a cabo un estudio*

1. El estudio presentado en este artículo se ha desarrollado en el contexto del proyecto de investigación CONICYT-FONDECYT No. 1180974 “Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua”, cuya Investigadora Responsable es la Dra. Anita Ferreira Cabrera).

2. Universidad de Concepción. Concepción-Chile. <https://orcid.org/0000-0001-7979-6467>. Email: [aferreir@udec.cl](mailto:aferreir@udec.cl).

3. Departamento de Idiomas Extranjeros. Universidad de Concepción. Concepción-Chile. <https://orcid.org/0000-0001-5591-4422>. Email: [reneoportus@gmail.com](mailto:reneoportus@gmail.com).



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

*experimental bajo el paradigma del tiempo de respuesta (rt. 'response time') (Jiang, 2012). Se examina la relación entre la L1 de los aprendientes de ELE (alemán, francés e inglés), su nivel de competencia (A2 y B1) y el comportamiento del rt en el uso de estrategias de feedback correctivo escrito (FCE) en la corrección de los errores. Los resultados muestran que los aprendientes de L1 francés tanto en el A2 como B1 toman mayor tiempo en procesar las estrategias de feedback en comparación con el rt de los aprendientes de L1 alemán, con el segundo mayor tiempo, y los de L1 inglés, quienes presentan el menor tiempo de las tres lenguas. Estos resultados evidencian cierta relación entre el mayor rt y mayor efectividad del FCE, en ambos niveles de competencia en el caso de los estudiantes francófonos.*

**Palabras clave:** *corpus aprendientes de ELE, tiempos de respuesta (rt), feedback correctivo escrito, rol de la L1, preposiciones en ELE.*

## RESUMO

*O presente estudo baseia-se nos resultados de pesquisas anteriores sobre a frequência de erros preposicionais em um corpus composto por textos de alunos da ELE (Ferreira e Elejalde, 2017). A fim de aprofundar o processamento cognitivo de erros sistemáticos preposicionais de a, de, com, por e para, realizou-se um estudo piloto sob o paradigma do tempo de resposta (tempo rt. 'response ') (Jiang, 2012). Para tanto, examinou-se a relação entre alunos L1 do ELE (alemão, francês e inglês), seu nível de competência (A2 e B1) e o comportamento do rt no uso de estratégias de feedback corretivo em textos escritos (FCE) na correção dos erros. Os resultados mostram que os alunos de L1 francês, tanto A2 quanto B1, têm um rt maior no processamento das estratégias de feedback em relação aos alunos de L1 alemão, segundo maior rt, e de L1 inglês, que têm o menor rt dos três idiomas. Estes resultados mostram uma certa relação entre um maior rt e maior eficácia do FCE, em ambos os níveis de competência, no caso de estudantes de língua francesa.*

**Palavras-chave:** *aprendizes de corpus de ELE, tempos de resposta (rt), feedback corretivo escrito, papel de L1, preposições em ELE.*

## 1. Introducción

En la enseñanza de la habilidad escrita en Español como Lengua Extranjera (ELE), en un contexto con Atención a la Forma (del inglés, *focus on form* (Doughty & Williams, 1998), se requiere de la especificación de las formas lingüísticas que deberían ser tratadas en un proceso de intervención lingüística (Doughty & Varela, 1998).

Con un criterio atención proactiva de formas (Doughty & Williams, 1998), se puede determinar qué formas lingüísticas son potenciales candidatas para un tratamiento para ayudar a los aprendientes a notar sus errores en la producción escrita. En dicha perspectiva, de acuerdo con los resultados de estudios de análisis de errores asistido por el computador (del inglés, *Computer-Aided Error Analysis* (CEA) se ha podido hacer una predicción a partir de los resultados de procesamiento de corpora textuales de aprendientes en ELE en formato electrónico (del inglés, *Computer Learner Corpora*, (CLC)). Así por ejemplo en diversos estudios sobre el Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera, CAELE (Ferreira, 2014-2018), se ha podido determinar que las preposiciones se constituyen en una de las mayores fuentes de error en el ámbito gramatical en la destreza escrita en ELE. En efecto, en el estudio de Ferreira *et al.* (2014) se informa que, dentro de la categoría de errores gramaticales, las preposiciones se constituyen en la primera frecuencia más alta de errores con un 39% tanto en estudiantes de nivel de competencia A2 como de B1.

En otro estudio de Ferreira y Laffleur (2015) realizado también con estudiantes de nivel de competencia A2 y B1 en ELE, los errores preposicionales presentaron una frecuencia del 52% del total de errores gramaticales. Las seis preposiciones que presentaron las mayores problemáticas y frecuencias en los textos fueron: *a* (45%), *para* (16%), *por* (16%), *de* (9%), *con* (8%), *en* (7%). Otro resultado importante en este estudio es que según la L1 de los aprendientes los franceses presentan un 10% de errores en el uso de las preposiciones, los alemanes un (10%) y los ingleses (17%).

En materia de errores causados por transferencia lingüística, en el estudio de Elejalde y Ferreira (2016) se pudo observar que la omisión y adición de la preposición se constituyen en los errores de

transferencia lingüística de estructura gramatical más frecuentes tanto en aprendientes con L1 alemán (53% en omisión y 64% en adición) como en los aprendientes con L1 inglés (47% en omisión y 43% en adición).

Posteriormente, Ferreira y Elejalde (2017) realizan una investigación para determinar los errores lingüísticos más sistemáticos en un corpus compuesto por 408 textos producidos por 62 estudiantes de ELE de los niveles A2 y B1. Entre los principales resultados encontrados, se pudo delimitar que la mayor problemática la presentan las preposiciones con un 39% del total de los errores producidos.

En relación con toda esta evidencia empírica, en el presente artículo, nos enfocamos en estudiar la problemática preposicional desde una perspectiva cognitiva bajo el paradigma del tiempo de respuesta (rt. 'response time') (Jiang, 2012). Buscamos responder la pregunta de investigación: ¿Cómo se comporta el rt de procesamiento del FCE según la L1 de los aprendientes de ELE (francés, inglés y alemán) y el nivel de proficiencia (A2 y B1)? Nuestra finalidad es profundizar empíricamente entre el rt de procesamiento de los errores sistemáticos preposicionales (*a, de, con, por, para*) a través de Feedback Correctivo Escrito (FCE) y la relación con la L1 de los aprendientes de ELE (alemán, francés e inglés) tanto en el nivel principiante A2 como en el intermedio B1.

De acuerdo con lo señalado por Jiang (2012), la investigación de *tiempo de reacción (del inglés: Reaction Time (RT))* se refiere a los estudios en que se trata de responder preguntas de investigación a través de la medición y el análisis de la cantidad de tiempo que los individuos toman para responder a un estímulo o realizar una tarea. El uso de los datos de RT se basa en la premisa de que los procesos cognitivos toman tiempo y al observar cuánto tiempo les lleva a los individuos responder a diferentes estímulos o realizar una tarea en diferentes condiciones, podemos hacer preguntas sobre cómo funciona la mente e inferir acerca de procesos o mecanismos cognitivos implicados en el procesamiento del lenguaje.

Las mediciones de  $rt^4$ , se sustentan en la premisa básica de que los ojos son una ventana a la cognición. El supuesto ojo-mente de Just y

Carpenter (1980) asume que el *tiempo de reacción*<sup>5</sup> refleja los procesos mentales (por ejemplo, el esfuerzo cognitivo) involucrados en el procesamiento de la lengua (Jiang, 2012). Por lo tanto, el *rt* constituye la variable dependiente de investigación correspondiente a la medición de qué tan rápido responden los participantes a un estímulo experimental. Operacionalmente, este representa al tiempo que demora el sujeto en contestar un reactivo desde el momento en que se le presenta hasta el punto en que el sujeto ingresa su respuesta.

El artículo está organizado de la siguiente forma: en la segunda parte nos referimos a la fundamentación teórica sobre el tratamiento de los errores. A continuación, describimos el estudio en términos del diseño y metodología de investigación, seguido de los resultados, su relevancia e implicancias en relación con los antecedentes disponibles en otros estudios. Finalmente se presentan las conclusiones más relevantes y proyecciones de la investigación.

## 2. Tratamiento de los errores para la precisión escrita

La precisión en la escritura es de vital importancia en las audiencias académicas y profesionales, en las cuales los errores pueden estigmatizar a quienes escriben (Ferris & Hedgcock, 2005; Ferris, 2010; Sheen, 2011; Ferreira 2017a, 2017b; Pastor & Ferreira, 2018).

En la literatura disciplinar se ha sostenido (Lightbown, 1998; Schmidt, 2010; Robinson, Mackey, Gass & Schmidt, 2012; VanPatten & William, 2015) que aumentar el nivel de conciencia lingüística de los aprendices, llamándoles la atención sobre sus errores sistemáticos, a través de información metalingüística clave para que noten o perciban sus problemáticas puede ayudar a que mejoren tanto la comprensión de ellas como su habilidad escrita. Las estrategias de enseñanza de FCE pueden apoyar el desarrollo de la conciencia metalingüística (hipótesis del monitor de Krashen, 1988) a través de una atención selectiva de errores enfocados en el proceso de escritura, logrando así mejorar la precisión lingüística y la competencia lingüística de los

---

5. El tiempo que demora un sujeto en responder es referido en la literatura especializada como *tiempo de reacción* (*rt*), *tiempo de respuesta* o *latencia de respuesta* (Jiang, 2012).

aprendientes. Antes de que un aprendiente produzca un enunciado, lo puede escanear internamente en busca de errores, para ello debe utilizar el sistema aprendido a nivel metalingüístico. La autocorrección se produce cuando se utiliza el monitor para corregir un enunciado después de producirla. Según la hipótesis del Monitor, tal autocontrol y autocorrección son las únicas funciones del aprendizaje consciente del lenguaje (Krashen, 1988).

La corrección del error por parte del estudiante (autocorrección) da indicios para pensar que este ha notado su error (hipótesis del noticing, Schmidt, 2010). De tal manera que, la correlación entre la forma errónea del estudiante y la forma meta (del inglés, *target form*), podemos entenderla como un paso hacia la adquisición (Lightbown, 1998). La conciencia como atención (ya sea intencional o no), no se refiere a un solo mecanismo cognitivo sino a una variedad de mecanismos o subsistemas, incluido el estado de alerta, la orientación, la detección dentro de la atención selectiva, la facilitación y la inhibición.

En estudios previos con un enfoque cognitivo en torno a la corrección de errores sistemáticos y la efectividad de estrategias de Feedback Correctivo Escrito (FCE) se observó que la corrección de los errores sistemáticos en ELE favorecía sustantivamente la reducción del tiempo (rt) empleado en procesar un estímulo que había sido respondido incorrectamente en un primer intento (Ferreira *et. al*, 2016). Además, se evidenció que en el tratamiento de los errores preposicionales a través del FCE metalingüístico indirecto (que señala un comentario de naturaleza metalingüística sin dar la respuesta correcta.) genera mayor rt de procesamiento tanto en el nivel A2, como en el nivel B1 (Ferreira & Oportus, 2018). De igual forma, este tipo de feedback indirecto suscita una mayor influencia de las diferencias individuales en el procesamiento cognitivo que el metalingüístico directo (en el cual se entrega al estudiante la forma correcta esperada junto con un comentario de tipo metalingüístico). Desde un punto cognitivo, el FCMD implicaría una carga menor que la que ejerce el FCMI puesto que en este último caso es el estudiante el que tiene que examinar el problema lingüístico a un nivel más profundo y de mayor elaboración para resolverlo, comparado con el *Feedback* Correctivo Escrito Directo (FCMD) (Ferris, 2010). Por dicho argumento se plantea que el *Feedback* Correctivo Escrito Indirecto (FCMI) sería más conducente a la adquisición de largo plazo

que el FCMD (Bitchener & Ferris, 2012; Ferreira, 2017a, 2017b; Salimi & Ahmadpour, 2015; Elejalde & Ferreira, 2018).

Ahora bien, en la problemática preposicional de la destreza escrita en ELE, las estrategias de FCE se constituyen en una de las modalidades de enseñanza de *atención a la forma (del inglés Focus on Form)* (Doughty & Williams, 1998) que pueden facilitar la percepción y grado de conciencia hacia el error preposicional con el propósito de lograr un mejoramiento en la precisión lingüística de los aprendientes. Los estudiantes de una L2 responden de manera diferente frente a un tratamiento de atención a la forma y se benefician con dicho tipo de intervenciones de enseñanza (Sheen, 2011). No obstante, las características individuales de los aprendientes, sus etapas de desarrollo lingüístico, la influencia de la L1 y los niveles de competencia o dominio en la L2, entre otras, producen diferencias en el aprendizaje (Hyland & Hyland, 2006).

De acuerdo con MacWhinney (2005) es relevante considerar un modelo unificado de aprendizaje que tenga en cuenta la estructura de la L1. El aprendizaje de una L2 está influenciado por la de la L1 y los mecanismos de aprendizaje de la L1, aunque son menos poderosos en el aprendiente de una L2, aún son parcialmente accesibles. Los aprendientes confían en su lengua materna cuando desean producir una respuesta en una segunda lengua. Una alta frecuencia de errores ocurre en L2 cuando las estructuras de dos idiomas son diferentes, por lo que se da una interferencia de la L1 en L2. Como se ha señalado hay muchos factores que causan interferencia lingüística, tales como las similitudes y diferencias en las estructuras de dos idiomas, el nivel de competencia de los aprendientes, la naturaleza de los temas gramaticales (Elejalde & Ferreira, 2018). Por otra parte, según lo planteado por Bill VanPatten y Jessica Williams (2015) en la teoría de la Inducción Autónoma la L1 tiene un rol relevante en la adquisición de segundas lenguas, ya que el conocimiento de la L1 podría actuar como filtro durante el procesamiento lingüístico de una segunda lengua. Este filtro sólo deja de funcionar en ocasiones en que se producen fallas del procesamiento e interviene el dispositivo de adquisición de lenguas.

### 3. El Estudio

El estudio es de carácter cognitivo, de alcance exploratorio, y cuenta con un diseño de tipo experimental cuyo objetivo se centra en examinar el comportamiento del *rt* de procesamiento en dos tipos de estrategias de FCE y su efectividad para facilitar la corrección de errores preposicionales en aprendientes de ELE con L1 inglés, francés y alemán de niveles A2 y B1.

Compararemos los *rt* de procesamiento del FCE de acuerdo a su tipo, nivel de competencia, y L1 de los aprendientes en relación con las cinco preposiciones enfocadas en este estudio. Se busca responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se comporta el *rt* de procesamiento del FCE según la L1 de los aprendientes de ELE (francés, inglés y alemán) y el nivel de proficiencia (A2 y B1)?

Los tipos de Feedback Correctivo estudiados son el FCE metalingüístico directo (FCMD) y el FCE metalingüístico indirecto (FCMI). Siguiendo a Sheen (2011), definimos al primero como aquel que junto con entregar la respuesta correcta, también incorpora una explicación de índole metalingüística que refuerza el mensaje correctivo; a diferencia del segundo, que solo entrega una explicación metalingüística sin hacer explícita la forma correcta esperada.

El *rt* de procesamiento del FCE corresponde al tiempo de respuesta promedio de la instancia en que los participantes responden en forma acertada un estímulo que previamente habían respondido en forma errónea y que luego corrigen como resultado de la aplicación de una de las dos modalidades de FCE estudiadas. Dicho lapso de tiempo se inicia en el momento que se presenta un mensaje de FCE hasta el momento que el sujeto ingresa la respuesta correcta en segunda instancia. Se define como variable independiente el tipo de FCE, y como variable interviniente relativa a los sujetos el nivel de competencia. Por otra parte, las variables dependientes están representadas por el *rt* de procesamiento del FCE y su efectividad. Se trata de indagar sobre la diferencia entre los *rt* obtenidos en el tratamiento de los errores preposicionales al comparar los resultados después de haber provisto la estrategia de FCE en los reactivos lingüísticos en que el aprendiente ha cometido un error gramatical. Para ello se establece una relación



entre la precisión gramatical (porcentaje de respuestas correctas) con el *rt* (definido como el tiempo de procesamiento promedio de una u otra estrategia de FC).

### 3.1. Hipótesis de investigación

En consideración a la naturaleza de las L1 de los aprendientes de ELE, a la complejidad de las formas preposicionales enfocadas (Focus on Form) y a las características de las estrategias de FCE debería esperarse un mayor lapso de tiempo de respuesta en el FCMI que en el del FCMD en la resolución de un error preposicional dado. Asimismo se podría esperar un mayor *rt* y lapso de tiempo de respuesta en el procesamiento del FCE de aprendientes cuya L1 se distancie menos del Español en cuanto a los rasgos compartidos entre las lenguas neolatinas vs. las lenguas germánicas.

En cuanto a la competencia, la evidencia con la que contamos sugiere que el nivel B1, debido a un mayor conocimiento de los diferentes aspectos formales y semánticos de la lengua, toma más tiempo en estimar la respuesta correcta que el nivel A2. De acuerdo con estos antecedentes, se enuncia la siguiente hipótesis de investigación:

*H: El promedio de los *rt* en el procesamiento del FCMI será mayor en los aprendientes cuya L1 pertenezca a las familia de lenguas neolatinas y también será mayor en el nivel más alto de competencia.*

Un *rt* de mayor duración puede reflejar un mayor compromiso de operaciones mentales, una mayor complejidad, o una mayor dificultad para el procesador lingüístico; mientras que un *rt* menor puede interpretarse como una señal de facilitación (Jegerski, 2014).

## 4. Metodología

### 4.1. Muestra

La muestra del experimento se constituyó por 48 aprendientes de ELE de una universidad chilena. La lengua materna de los aprendientes

(L1) era francés (16 sujetos), inglés (16 sujetos) y alemán (16 sujetos). El nivel de competencia A2 ó B1 fue determinado a través de la Prueba de Multinivel con Fines Específicos Académicos (Ferreira, 2016), instrumento alineado con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001). La edad promedio de los sujetos era de 22,2 años ( $SD^6=1.16$ ). De acuerdo con la L1 y nivel de competencia la muestra quedó configurada de la siguiente forma:

- L1 Alemán (16 aprendientes): A2:8 – B1:8
- L1 Francés (16 aprendientes): A2:8 – B1:8
- L1 Inglés (16 aprendientes): A2:8 – B1:8

#### 4.2. Estímulos y diseño del experimento

El experimento se basa en el diseño empleado por Ferreira *et al.* (2016). Las preposiciones seleccionadas para este estudio corresponden a: *de*, *con*, *a*, *para* y *por*; de acuerdo con los resultados de los estudios sobre frecuencia y sistematicidad en los errores preposicionales (Ferreira *et al.* 2014; Ferreira & Lafleur, 2015; Ferreira & Elejalde 2017; Elejalde & Ferreira 2018).

El experimento consideró un total de 120 reactivos (24 por preposición, 3 significados preposicionales por preposición, 8 reactivos por significado preposicional (ver anexo 1). Los significados preposicionales también fueron escogidos en base a un criterio de la dificultad. De esta forma, se seleccionaron tres usos por preposición que mostraron una alta frecuencia de errores en los estudios preposicionales señalados en el párrafo anterior. En definitiva, se incluyeron los siguientes significados preposicionales por preposición: *a* (fecha, modo, complemento directo de persona); *de* (modo, tema, tiempo), *con* (compañía de personas, instrumento, unión de cosas), *para* (comparación, finalidad, tiempo), y *por* (lugar, medio, motivo o razón).

El instrumento se compone de estímulos que corresponden a un set de oraciones simples con un espacio en blanco las cuales deben ser completadas con una de las preposiciones en estudio. Para ello, los aprendientes deben escribir su respuesta por teclado y luego presionar

la tecla ENTER para ingresarla. Los estímulos fueron validados en un ciclo de tres etapas previas, que incluyó la aplicación de los reactivos a docentes, estudiantes de español, y aprendientes de ELE. Todo ello permitió depurar los casos ambiguos, por ejemplo, aquellos que podían haber aceptado más de una respuesta.

### 4.3. Procedimientos

El experimento fue desarrollado con el software Psychology Software Tools E-Prime 2.0 (Schneider, Eschman & Zuccolotto, 2012), que permite llevar un registro exacto de los datos de *rt* y precisión (*accuracy*, en inglés) vinculados a cada reactivo respondido por los estudiantes. Este fue instalado en los computadores de un laboratorio computacional, lugar en que se realizaron habitualmente las clases a las que asistieron los estudiantes. La aplicación experimental fue administrada a todos los sujetos que pertenecían a un curso en forma simultánea por los docentes a cargo como una actividad normal de clases para resguardar la validez ecológica del estudio. A los estudiantes no se les permitió tener acceso al diccionario ni a correctores de texto durante el experimento; tampoco tuvieron la posibilidad de hacer preguntas, por ejemplo, sobre dudas respecto del léxico o la interpretación de las oraciones durante el desarrollo del experimento.

El diseño experimental consideró la presentación aleatoria de todos los reactivos por pantalla a todos los sujetos. Cuando los participantes respondían correctamente, la aplicación emitía el mensaje '¡Correcto!' y luego se mostraba un nuevo reactivo. En caso que la respuesta ingresada hubiese sido errónea, el experimento ejecutaba aleatoriamente tres posibles acciones: (1) se mostraba el estímulo siguiente sin entregar FCE. (2) Se entregaba un mensaje de FCMD, como por ejemplo, '*Necesitas usar una preposición que indique finalidad: para*', y se presentaba simultáneamente el mismo estímulo para ser respondido nuevamente. (3) Se entregaba un mensaje de FCMI, como por ejemplo, '*Necesitas usar una preposición que indique finalidad*', junto con la presentación del mismo estímulo para que el estudiante lo respondiese en segunda instancia. En los casos (2) y (3), si el estudiante se equivocaba nuevamente después de haber sido expuesto al tratamiento de FCE, el programa pasaba al reactivo siguiente.

Para el procesamiento de los datos, utilizamos el programa *E-DataAid* incorporado al paquete *E-Prime 2.0*. El análisis fue realizado con el programa EXCEL del paquete *Microsoft Office 2010* e incluyó la obtención de estadísticos descriptivos; tales como, porcentajes de efectividad, promedios de *rt*, diferencias de porcentaje de efectividad, diferencias de *rt* promedio, *rt* de procesamiento máximo y mínimo, y diferencias de *rt* máximo y mínimo; además de tablas y gráficos.

Previamente a la obtención de los resultados, en consideración de la naturaleza del estudio y de procedimientos sugeridos para la realización de estudios cognitivos en el campo de ASL (Marinis, 2003, 2010; Jekerski, 2014; Keating & Jekersi, 2015), se realizaron dos tratamientos. Primeramente, debido a que el foco recae en el análisis del *rt* una vez que el informante ha recibido el FCE, se consideraron válidos solo los datos de las respuestas incorrectas en primera instancia que luego los estudiantes respondieron correctamente en segunda instancia después de recibir el FCE. En segundo lugar, se llevó a cabo un proceso de *limpieza* para reducir la influencia de datos extremos que pudiesen distorsionar drásticamente las tendencias observables en los grupos (*outliers*). En este caso, se definió como un valor piso de *rt*, 300 ms para el ingreso de la respuesta en segunda instancia, eliminándose los valores inferiores a ese nivel. En forma similar, para eliminar la sobrerrepresentación de valores demasiado altos que pudiesen gatillarse por factores externos a la tarea, se determinó como valor tope para ellas, el *rt* promedio de cada sujeto más tres desviaciones estándar de las respuestas correctas en segunda instancia, eliminándose de los cálculos las respuestas originales que sobrepasaban dicho nivel. La pérdida total de datos fue de 3,3% de las preguntas respondidas correctamente en segunda instancia, lo que representa un valor relativamente cercano a los informados por estudios afines (Yamashita & Jiang, 2010; Wolter & Yamashita, 2015).

## 5. Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados en relación con la hipótesis del estudio.

*Hipótesis:* El promedio de los *rt* en el procesamiento del FCMI será mayor en los aprendientes cuya L1 pertenezca a las familia de lenguas neolatinas y también será mayor en el nivel más alto de competencia.

Al observar los datos del desempeño de *rt* de procesamiento de los dos tipos de FCE acorde con la lengua materna en la Tabla 1 y Gráfico 1, nos encontramos con un patrón bastante interesante y claro respecto del *rt*. Los estudiantes de habla materna francesa toman mayor tiempo en procesar ambos tipos de FCE estudiados en comparación con el *rt* de los aprendientes de L1 alemán, con el segundo mayor tiempo, y los de L1 inglés, quienes exhiben el menor tiempo de las tres lenguas. Específicamente, el *rt* promedio de procesamiento del FCE se ordena, de mayor a menor, tanto en el FCMD como en el FCMI, de la siguiente manera a través de las tres lenguas: francés (FCMD=2175,36 ms.; FCMI=3565,50 ms.), alemán (FCMD=1654,71 ms.; FCMI=2607,35 ms.), e inglés (FCMD=1499,14 ms.; FCMI=2172,37 ms). Si bien estos resultados sugieren una tendencia acorde con nuestra hipótesis, no se observó significancia estadística (*t-test*) entre los *rt* debido a las limitaciones de los datos.

Estos datos sugerirían que el sistema preposicional del español parece presentar una mayor carga cognitiva para los estudiantes francófonos al momento de intentar resolver sus errores con la ayuda del FCE, comparado con los estudiantes de lengua materna inglesa o alemana. Esto también podría interpretarse en función de un mayor procesamiento cognitivo de la información metalingüística aportada por el FCMI en congruencia con algunos usos preposicionales. Esta información tiene mayor implicancia en la medida que guarda similitud o diferencia con el sistema preposicional de su lengua materna.

**Tabla 1** – Rt de procesamiento y efectividad del FCE según L1 y tipo de FCE.

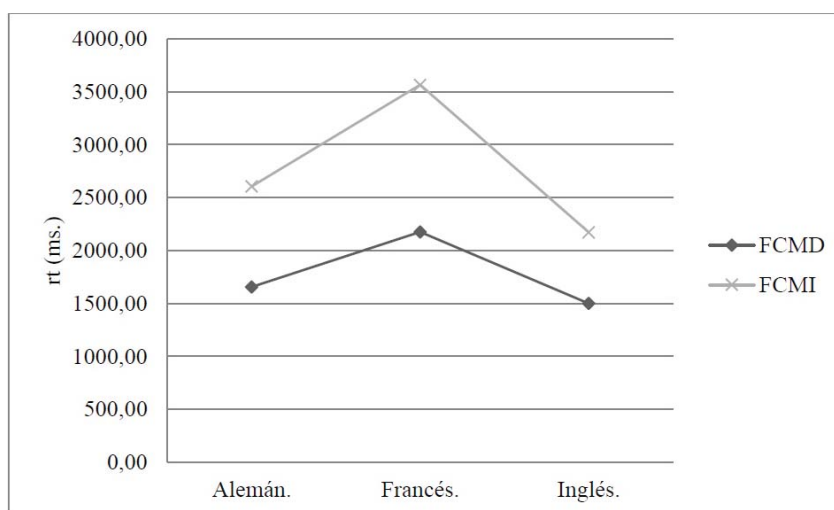
Tipo FCE	Estadístico	Alemán	Francés	Inglés
FCMD	Nº errores tratados	247	198	266
	Nº respuestas correctas	234	185	248
	% efectividad	94,7	93,4	93,2
	rt promedio	1654,71	2175,36	1499,14
FCMI	Nº errores tratados	254	180	275
	Nº respuestas correctas	83	87	70
	% efectividad	32,7	48,3	25,5
	rt promedio	2607,35	3565,50	2172,37
	Nº total errores tratados	501	378	541
	Efectividad promedio	63,3	72,0	58,8
	Diferencia % efectividad	62,1	45,1	67,8
	Diferencia rt	-952,64	-1390,14	-673,23

Adicionalmente a lo anterior, se puede apreciar que el rt promedio del FCMI de los estudiantes francófonos supera al FCMD con una diferencia de 1390,14 ms., mostrando la mayor diferencia de rt de procesamiento entre ambos tipos de FCE de las tres lenguas dadas. En contraste, la diferencia de rt entre tipo de FCE de los grupos de habla inglesa y alemana es considerablemente menor que la de los francófonos, con una diferencia de rt FCMD-FCMI de 952,64 ms. (inglés) y de 673,23 ms. (alemán). Estos datos indicarían una mayor variación asociada al rt de procesamiento según el tipo de FCE en el caso de los aprendientes francófonos comparado con los sujetos de L1 alemán e inglés, quienes tenderían a procesar el FCE en tiempos más cercanos en sus valores según el tipo de FCE. Si bien estos resultados sugieren una tendencia a favor del planteamiento de nuestra hipótesis, no se constata significancia estadística al aplicar como medida el *t-test*,

Es interesante hacer notar que aunque se puede apreciar en forma clara un mayor rt de procesamiento de ambos tipos FCE de los francófonos por sobre los rt de los otros grupos; al considerar el dato de efectividad del FCE aparece como un elemento relevante, que el mayor rt de los francófonos no parece tener un impacto negativo en la efectividad del FCE. De hecho, en el caso del FCMD, la efectividad de dicho grupo supera levemente al grupo anglófono, y es levemente inferior al grupo

alemán (francés=93,4%, inglés=93,2%, alemán=94,7%); mientras que en el caso del FCMI, los aprendientes francófonos superan por más de 15 puntos porcentuales el desempeño del grupo L1 alemán, y en más de 22 puntos a los anglófonos (francés=48,3%, inglés=25,5%, alemán=32,7%).

Estos resultados evidencian una diferencia importante entre el efecto de la corrección del error preposicional según se trate de un feedback metalingüístico directo o indirecto. Los aprendientes tratados con FCMD muestran resultados similares en la efectividad según su L1 (francés=93,4%, inglés=93,2%, alemán=94,7%). En cambio, se observa una gran diferencia en el efecto del FCMI en el caso de los aprendientes de francés que superan su corrección de los errores preposicionales en 15 puntos sobre los aprendientes de lenguas germánicas. Se observa así cierta relación entre la efectividad del feedback correctivo escrito, la naturaleza de la estrategia (mostrar la respuesta correcta (FCMD) vs. presentar información gramatical (FCMI) y la lengua más cercana al español como lengua extranjera (el francés).



**Gráfico 1** – Rt de procesamiento del FCE según L1 y tipo de FCE

Por otra parte, en relación con los niveles de competencia A2 y B1, la Tabla 2 y el Gráfico 2 incorporan el nivel de competencia lingüístico al análisis del rt de procesamiento del FCE y la lengua materna de los

participantes. Los datos nos entregan en primer lugar mayor evidencia sobre el patrón mencionado en los párrafos anteriores: los estudiantes de L1 francés de ambos niveles son los que se demoran más en procesar el FCE, con mayores tiempos que los estudiantes de L1 inglés y alemán, tanto en el FCMD (A2= 2087,11 ms.; B1= 2272,77 ms.) como en el FCMI (A= 2711,73 ms.; B1= 4522,76 ms.).

Específicamente sobre el FCMD, se observa que el rt de procesamiento es mayor en el nivel A2 que en el nivel B1 en las lenguas alemán (A2=1685,97 ms., B1=1615,63 ms.) e inglés (A2=1748,03, B1=1224,94) coincidiendo con Ferreira y Oportus (2018) respecto del tipo de FCE y del nivel de competencia. Esto podría explicarse por la mayor dificultad del grupo A2 para procesar el mensaje correctivo del FCMD derivado de su menor nivel de competencia. Lo anterior, también se observa en el caso del FCMI, el rt de procesamiento es mayor en el nivel A2 que en el nivel B1 en las lenguas alemán (A2=2683,00 ms., B1=2549,50 ms.) e inglés (A2=2288,39, B1=2053,65), en línea con lo reportado por dichos autores, con valores de rt mayores en el grupo L1 alemán que en los anglófonos.

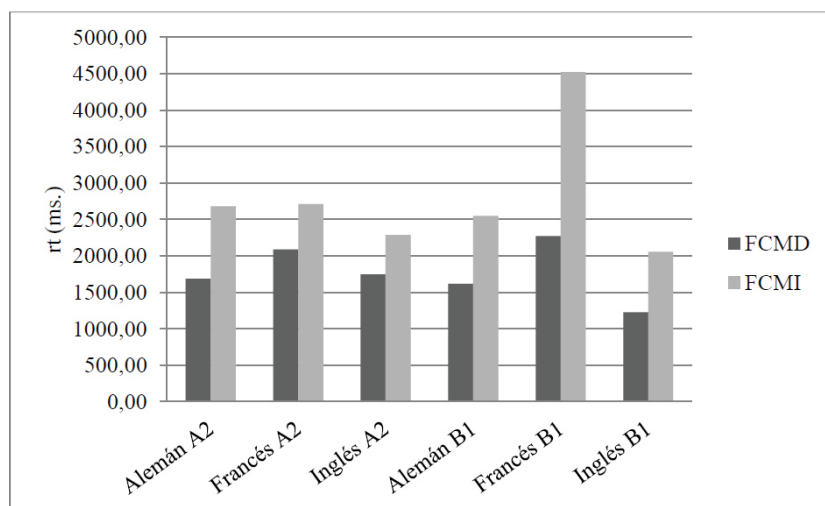
En cuanto a la efectividad observada del FCMD entre las L1 es interesante notar que en el nivel A2 los estudiantes de lengua materna alemana presentan un mayor porcentaje (95,6) seguido por los de lengua inglesa (93,5) y finalmente los de lengua francesa (93,3). Estos porcentajes relativamente altos y cercanos entre las tres L1 derivarían de la facilidad que presenta la estructura del FMCD al proveer la respuesta correcta a los sujetos de las tres L1, sin requerir procesar la información a nivel metacognitivo gramatical. Sin embargo, no contamos con datos suficientes que nos permitan identificar con claridad que en el caso del FCMD los aprendientes de L1 alemán tienden a alcanzar una mayor efectividad con su tratamiento, se requiere un mayor número de sujetos para poder corroborar estas tendencias a nivel estadístico.



**Tabla 2** – Rt de procesamiento y efectividad del FCE por L1, nivel y tipo de FCE.

Tipo FCE	Estadístico	A2			B1		
		Alemán	Francés	Inglés	Alemán	Francés	Inglés
FCMD	Nº errores tratados	136	105	139	111	93	127
	Nº respuestas correctas	130	98	130	104	87	118
	% efectividad	95,6	93,3	93,5	93,7	93,5	92,9
	rt promedio	1685,97	2087,11	1748,03	1615,63	2272,77	1224,94
FCMI	Nº errores tratados	127	101	151	127	79	124
	Nº respuestas correctas	36	37	44	47	33	43
	% efectividad	28,3	36,6	29,1	37,0	41,8	34,7
	rt promedio	2683,00	2711,73	2288,39	2549,40	4522,76	2053,65
	Nº total errores tratados	263	206	290	238	172	251
	Efectividad promedio	63,1	65,5	60,0	63,4	69,8	64,1
	Diferencia % efectividad	67,2	56,7	64,4	56,7	51,8	58,2
	Diferencia rt	-997,03	-624,62	-540,36	-933,77	-2249,99	-828,71

A diferencia de los aprendientes de L1 inglés y alemán, la lengua francesa muestra un mayor rt en el nivel B1 que el nivel A2, tanto en el FCMD, como en el FCMI. En el FCMD se concreta un mayor rt en el nivel B1 (2272,77 ms.) que en el nivel A2 (2087,11 ms.), con una diferencia de 185,66 ms. entre ambos niveles. Así también, en el caso del FCMI, el rt es considerablemente mayor en el nivel B1 (4522,76 ms.) que en el grupo A2 (2711,73 ms.), en donde el grupo B1 supera al nivel A2 en 1811,03 ms. Esta última es la mayor diferencia de rt entre niveles por lengua y tipo de FCE.



**Gráfico 2** – Rt de procesamiento del FCE según L1, nivel y tipo de FCE.

Respecto de lo anterior, parecería que las tres variables estudiadas; tipo de FCE, nivel lingüístico y especialmente la L1, jugaran un rol fundamental que pudiesen explicar el comportamiento de rt de los francófonos. Es decir, el procesamiento del FCMI, junto al mayor manejo de consideraciones lingüísticas de los estudiantes B1 que los del nivel A2, y la cercanía entre los sistemas preposicionales del español y el francés como lenguas romances gatillarían en los francófonos un mayor tiempo de reflexión del mensaje correctivo en pos de la solución del error, lo que se hace especialmente patente en el caso del FCMI, en el nivel B1. Por otra parte, las diferencias inherentes al español y las lenguas germánicas (alemán e inglés), parecían operar en forma contraria, con una menor estimulación reflexiva en los aprendientes de L1 alemán e inglés, comparado con los francófonos, al intentar discernir la corrección del error tratado, lo que se manifiesta en un menor rt de procesamiento del FCE en el caso de ellos.

Como se esbozaba anteriormente en el análisis de la Tabla 1 y del Gráfico 1, el mayor rt de procesamiento del feedback correctivo escrito parecería estar vinculado a la efectividad inmediata del FCE, en el caso del FCMI, puesto que vemos que el grupo (francés) con los mayores rt, también obtiene las mayores efectividades del FCE en ambos niveles

de competencia (A2: alemán=28,3%; francés=36,6%, inglés=29,1; B1: alemán=37,0%; francés=41,8%, inglés=34,7). Pensamos que estos datos serían un indicio de una cierta relación entre el mayor *rt* y mayor efectividad del FCE, en ambos niveles de competencia en el caso de los estudiantes francófonos. Con todos estos datos se estaría corroborando nuestra hipótesis relacionada con los *rt* del FCMI según la L1 y nivel de competencia de los aprendientes de ELE con L1 francés.

## 6. Conclusiones

El objetivo de este estudio ha sido examinar empíricamente el *rt* de procesamiento y la efectividad en dos tipos de estrategias de FCE y su efectividad para facilitar la corrección de errores preposicionales en aprendientes de ELE con L1 inglés, francés y alemán de niveles A2 y B1. Para ello, hemos contrastado, en un nivel exploratorio, los *rt* de procesamiento del FCE de acuerdo a su tipo, nivel de competencia, y L1 de los aprendientes en relación con las cinco preposiciones enfocadas en este estudio.

Como se ha señalado en la fundamentación teórica de este estudio un *rt* de mayor duración en una condición que en una otra puede reflejar un mayor compromiso de operaciones mentales, una mayor complejidad, o una mayor dificultad para el procesador lingüístico; mientras que un *rt* menor puede interpretarse como una señal de facilitación (Jegerski, 2014). En dicha perspectiva, es interesante hacer notar que aunque se puede apreciar en forma clara un mayor *rt* de procesamiento de ambos tipos FCE de los francófonos por sobre los *rt* de los otros grupos; al considerar el dato de efectividad del FCE aparece como un elemento interesante, que el mayor *rt* de los francófonos no parecería tener un impacto negativo en la efectividad del FCE. De hecho, en el caso del FCMI, los aprendientes francófonos superaron de manera notoria el desempeño del grupo L1 alemán, y de los estudiantes anglófonos.

Del mismo modo, a nivel preposicional, los aprendientes de L1 francés superan el *rt* de procesamiento de las otras dos lenguas en todas las preposiciones exceptuando la preposición *con*, en donde los francófonos obtienen el menor *rt* de procesamiento. En lo que compete a la efectividad a través de las preposiciones acorde con la L1 de los

aprendientes, nos encontramos con un dato interesante respecto de los niveles de efectividad del FCE alcanzados en la lengua francesa versus la L1 inglés y alemán. Los aprendientes de L1 francés superan la efectividad de los participantes de habla materna alemana e inglesa en las cinco preposiciones.

Finalmente, se puede concluir que los estudiantes de L1 francés tienden a demorarse más en procesar ambos tipos de FCE que los de L1 alemán e inglés; y a su vez, los aprendientes de L1 alemán tenderían a tomar más tiempo de procesamiento que los anglófonos. Este mayor tiempo que ostentan los estudiantes francófonos, como tendencia general, no perjudica la efectividad del FCE sino que les permite obtener una mayor ganancia a partir del mensaje correctivo, con un mayor número de correcciones que los aprendientes de las otras dos lenguas. En este sentido, el efecto que produce el FCE en los francófonos - mayor reflexión, y al mismo tiempo mayor corrección como consecuencia del FCE se explicaría por la naturaleza de la L1 de los participantes y su proximidad lingüística con el español. Estos datos obtenidos dan luces, tanto sobre la forma en que se representan los fenómenos lingüísticos, como sobre su procesamiento y nos han permitido examinar la naturaleza misma del procesamiento lingüístico; por ejemplo, como este se despliega y activa a lo largo de los reactivos, y en especial de la región crítica observada (Jiang, 2012; Marinis, 2003, 2010).

Se plantea como una proyección de investigación natural de este trabajo, la realización de estudios futuros que fortalezcan el número de sujetos de la muestra y mejoren el carácter relacional y predictivo de los resultados.

## Referencias

- BITCHENER, John; FERRIS, Dana. 2012. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. London: Routledge.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa, Estrasburgo. [en línea]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) [Consulta 2/12/2018].
- DOUGHTY, Catherine; VARELA, E. 1998. Communicative focus on form. En Catherine, Doughty; Jessica, Williams. (Eds.). *Focus on form in*

- classroom second language acquisition*, pp. 114–138. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica. 1998. Pedagogical choices in focus on form. En Catherine, Doughty; Jessica, Williams. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 197–261. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELEJALDE, Jessica; FERREIRA, Anita. 2016. Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de español como lengua extranjera (ELE). *Trabalhos em Lingüística*, 55(3), 619–650.
- ELEJALDE, Jessica; FERREIRA, Anita. 2018. Modelo para un tratamiento de errores de transferencia en la escritura en ELE producida en comunidades virtuales. *Folios*, 48, 137–152.
- FERREIRA, Anita; ELEJALDE, Jessica. 2017. Análisis de errores recurrentes en un Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (Corpus CAELE). *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 17(3), 509–538.
- FERREIRA, Anita. 2014–2018. *Corpus de Aprendices de Español Lengua Extranjera, CAELE*, Universidad de Concepción, Chile.
- FERREIRA, Anita. 2016. *Prueba de Multinivel con Fines Específicos Académicos*, Programa de Español como Lengua Extranjera ELE-UdeC, Universidad de Concepción, Chile.
- FERREIRA, Anita. 2017a. El efecto del feedback correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 37–50.
- FERREIRA, Anita. 2017b. La efectividad del feedback correctivo escrito indirecto metalingüístico en el español como lengua extranjera, *TRABALHOS EMLINGÜÍSTICA, (TLA)*, 56(3), 863–883.
- FERREIRA, Anita. 2018. *Proyecto de investigación FONDECYT - CONICYTN°1180974: Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua*. Universidad de Concepción, Chile.
- FERREIRA, Anita; ELEJALDE, Jessica; VINE, Ana. 2014. Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de español como lengua extranjera. *Signos*, 46(86), 385–411.
- FERREIRA, Anita; LAFLEUR, Nahum. 2015. Analyse et description des erreurs prépositionnelles les plus fréquentes en espagnol L2. *Lingüística y Literatura*, 68, 57–79.
- FERREIRA, Anita; OPORTUS, René. 2018. Procesamiento cognitivo del Feedback Correctivo Escrito indirecto en los errores preposicionales en ELE. *Boletín de Filología*, 53(1), 83–108.

- FERREIRA, Anita; OPORTUS, René; FUENTES, Karina. 2016. Tiempos de respuesta y feedback correctivo escrito en aprendientes de ELE. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 22(2), 109–122.
- FERRIS, Dana. 2010. Second language writing research and written corrective feedback in SLA Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181–201.
- FERRIS, Dana; HEDGCOCK, John S. 2005. *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HYLAND, Ken; HYLAND, Fiona. 2006. *Feedback in second language writing: contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JEGERSKI, Jill. 2014. Self-paced reading. En Jill, Jegerski; Bill, VanPatten. (Eds.). *Research methods in second language psycholinguistics*, pp. 20–49. New York: Routledge.
- JIANG, Nan. 2012. *Conducting reaction time research in second language studies*. New York / London: Routledge.
- JUST, Marcel A.; CARPENTER, Patricia A. 1980. A theory of reading from eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329–354.
- KEATING, Gregory; JEGERSKI, Jill. 2015. Experimental designs in sentence processing research. *Studies in Second Language Acquisition*, 37, 1–32.
- KRASHEN, Stephen. 1978. The Monitor Model for second-language acquisition. En Rosita C. Gingras. (Ed.). *Second language acquisition and foreign language teaching*, pp. 1–26. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- LIGHTBOWN, Patsy. 1998. The importance of timing in focus on form. En Catherine, Doughty; Jessica, Williams. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 177–196. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACWHINNEY, Brian. 2005. A unified model of language acquisition. En Judith, F. Kroll; Annette, M.B. de Groo. (Eds.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, pp. 49–67. New York: Oxford University Press.
- MARINIS, T. 2003. Psycholinguistic techniques in second language acquisition research. *Second Language Research*, 19(2), 144–161.
- MARINIS, Theodore. 2010. Using online processing in research. En Sharon, Unsworth; Elma, Bloom. (Eds.). *Experimental methods in language acquisition research*, pp. 139–162. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- PASTOR, Susana; FERREIRA, Anita. 2018. L2 Spanish academic discourse: new contexts, new methodologies [El discurso académico en español como L2: nuevos contextos, nuevas metodologías]. *Journal of Spanish Language Teaching*, special issue 5(2), 91–101.
- ROBINSON, Peter; MACKEY, Alison; GASS, Susan M.; SCHMIDT, Richard. 2012. Attention and awareness in Second language acquisition. En Susan, M. Gass; Alison, Mackey. (Eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 247–267. New York: Routledge.
- SALIMI, Asghar; AHMADPOUR, Mahdi. 2015. The effect of direct vs. indirect written corrective feedback on L2 learners' written accuracy in EFL context. *International Journal of English Studies and Literature Studies*, 4(1), 10–19.
- SHEEN, Younghee. 2011. *Corrective feedback strategies, individual differences and second language learning*. Netherlands: Educational Linguistics, Springer.
- SCHNEIDER, Walter; ESCHMAN, Amy; ZUCCOLOTTO, Anthony. 2012. *E-Prime User's Guide*. Pittsburgh: Psychology Software Tools, Inc.
- SCHMIDT, Richard. 2010. Attention, awareness, and individual differences in language learning. En Wai M., Chan; Sien, Chi; Kim N., Cin, Johanna, Istanto; Makiko, Nagami; Jyh W., Sew, Titima, Suthiwan; Izumi, Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2–4, pp. 721–737. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- WOLTER, Brent; YAMASHITA, Junko. 2015. Processing collocations in a second language: a case of first language activation. *Applied Psycholinguistics*, 36, 1193–1221.
- VANPATTEN, Bill; JESSICA, Williams. 2015. *Theories in second language acquisition*. New York: Routledge.
- YAMASHITA, Junko; JIANG, Nan. 2010. L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations. *TESOL Quarterly*, 44(4), 647–668.

Recebido em: 03/07/2019

Aprovado em: 22/07/2020

## Anexo 1. Reactivos por preposición y por significado

Prep.	Significado	Reactivo
A	Fecha	Seremos puntuales y comenzaremos la reunión ____ la hora.
A	Fecha	Estamos ____ semanas de que comiencen las vacaciones.
A	Fecha	Estamos ____ solo tres minutos de que comience el show.
A	Fecha	La clase termina ____ las 5 de la tarde.
A	Fecha	Hoy estamos ____ 21 de mayo.
A	Fecha	Mañana estamos ____ 18 de septiembre.
A	Fecha	Ya llegamos ____ abril y no ha llovido.
A	Fecha	Si salimos temprano llegaremos ____ tiempo.
A	Modo	Me compré unos zapatos ____ la moda.
A	Modo	Me gusta el “pisco sour” ____ la peruana.
A	Modo	Cruzaremos el río ____ nado.
A	Modo	Las artesanas mapuches hacen sus joyas ____ mano.
A	Modo	Este chaleco está hecho ____ mano.
A	Modo	Esta tarde cruzaremos el parque ____ pie.
A	Modo	Esta carta está escrita ____ mano.
A	Modo	Después del partido salió ____ empujones del estadio.
A	Persona	Le envié un email ____ mi amigo de Santiago.
A	Persona	Le regalé un ramo de flores ____ María por su cumpleaños.
A	Persona	Necesitamos proteger ____ los habitantes del pueblo.
A	Persona	Ayudé ____ mi compañero con su tarea de español.
A	Persona	Después de la conferencia saludé ____ la expositora.
A	Persona	Le presté mi diccionario de español ____ mi amigo haitiano.
A	Persona	Ayer vimos ____ María en el teatro.
A	Persona	Estos libros de español se los pedí ____ mi profesora.
CON	Compañía	Voy a ir ____ ella a comprar al centro.
CON	Compañía	Siempre me reúno ____ Ana después de la clase.
CON	Compañía	Rosa bailó ____ Juan durante la fiesta.
CON	Compañía	Voy a salir ____ Pedro esta tarde.
CON	Compañía	Los abuelos fueron ____ sus nietos al zoológico.
CON	Compañía	Yo trabajo ____ mi hermano en esa empresa.
CON	Compañía	Yo vivo ____ mis padres en esa casa roja.
CON	Compañía	Ven ____ tu novio a cenar esta noche.
CON	Instrumento	Voy a intentar abrir la puerta ____ un trozo de metal.
CON	Instrumento	Es mejor cortar la carne ____ ese cuchillo.
CON	Instrumento	Debes bailar cueca ____ un pañuelo en la mano derecha.
CON	Instrumento	El bombero apagó el fuego ____ un chorro de agua.
CON	Instrumento	Sírvete la sopa ____ una cuchara más grande.
CON	Instrumento	Escribe la carta ____ un lápiz negro por favor.
CON	Instrumento	La temperatura se mide ____ un termómetro.
CON	Instrumento	Voy a ir al estadio ____ bufanda y guantes por el frío.
CON	Unión	Me lavé la cara ____ agua y jabón.
CON	Unión	Quiero un café ____ leche por favor.
CON	Unión	Me gustan las comidas ____ mucho ají.
CON	Unión	Me encantan las empanadas ____ mucha carne y cebolla.
CON	Unión	Me encantan los tragos ____ unas gotas de limón.



## Procesamiento cognitivo de errores sistemáticos preposicionales según la L1...

CON	Unión	Dame un té ____ leche por favor.
CON	Unión	Me gusta la ensalada ____ un poco de vinagre y sal.
CON	Unión	Quiero comer pan ____ palta y tocino.
DE	Modo	Al final del concierto el público aplaudió ____ pie al artista.
DE	Modo	Andrés se disfrazó ____ pirata.
DE	Modo	____ todas maneras iré a tu fiesta de cumpleaños.
DE	Modo	La señora cayó ____ espalda.
DE	Modo	Tienes que intentarlo ____ esta forma.
DE	Modo	Karina fue disfrazada ____ mariposa.
DE	Modo	En básquetbol juego en la posición ____ defensa.
DE	Modo	Peter juega ____ arquero en el equipo de fútbol.
DE	Tema	El ministerio ____ educación presentó una reforma.
DE	Tema	Las películas ____ acción son mis favoritas.
DE	Tema	Lucy Perdió su libro ____ matemáticas.
DE	Tema	Ella dio su examen ____ conducir la semana pasada.
DE	Tema	Las clases ____ español son muy interesantes.
DE	Tema	Ella se asusta mucho con los cuentos ____ terror.
DE	Tema	Me agradan mucho los conciertos ____ música clásica.
DE	Tema	Mañana me toman un examen ____ sangre.
DE	Tiempo	Es difícil conducir ____ noche.
DE	Tiempo	El vuelo llega ____ madrugada.
DE	Tiempo	Despertaron ____ madrugada para salir de viaje.
DE	Tiempo	Las clases son ____ 9 a 18 horas.
DE	Tiempo	El concierto terminó ____ noche.
DE	Tiempo	La oficina de correos abre ____ 10 a 15 horas.
DE	Tiempo	Salimos a cenar ____ cuando en cuando.
DE	Tiempo	Van a misa ____ vez en cuando.
PARA	Comparación	Es muy inteligente ____ ser un niño de poca edad.
PARA	Comparación	Habla muy bien español ____ ser extranjero.
PARA	Comparación	____ ser especialista no parece saber mucho del tema.
PARA	Comparación	El chofer necesita su licencia de conducir ____ trabajar.
PARA	Comparación	Es bastante desafinado ____ ser músico.
PARA	Comparación	____ ser humorista ese hombre es bastante aburrido.
PARA	Comparación	A José no se le nota tanto su acento ____ ser peruano.
PARA	Comparación	Juegas muy bien ____ ser tu primera vez.
PARA	Finalidad	Esta tela es buena ____ las mangas del vestido.
PARA	Finalidad	Carlos ahorra dinero ____ comprar una casa.
PARA	Finalidad	Necesitamos dinero ____ comprar el regalo.
PARA	Finalidad	María le prestó su abrigo a Luisa ____ protegerse de la lluvia.
PARA	Finalidad	Juan debería hacer deporte ____ tener una vida sana.
PARA	Finalidad	Compraremos los ingredientes ____ la receta de las empanadas.
PARA	Finalidad	El profesor entregó las instrucciones ____ escribir el informe.
PARA	Finalidad	Los científicos están preparados ____ realizar el proyecto.
PARA	Tiempo	Su cirugía quedó planificada ____ el 20 de mayo.
PARA	Tiempo	La profesora de lenguas pidió una tarea ____ mañana en la tarde.
PARA	Tiempo	La gira de estudios se planificó ____ el fin de año.
PARA	Tiempo	La fiesta quedó programada ____ el próximo mes.
PARA	Tiempo	La tarea debe estar lista ____ mañana a mediodía.
PARA	Tiempo	Jorge necesita urgentemente su pasaporte ____ hoy en la tarde.

PARA	Tiempo	La clase de natación se cambió ____ el día sábado.
PARA	Tiempo	La reunión se trasladó ____ el próximo mes.
POR	Lugar	En caso de emergencia debes salir ____ la puerta de atrás.
POR	Lugar	En caso de incendio debes bajar ____ las escaleras.
POR	Lugar	Para llegar a la Universidad hay que pasar ____ la Plaza Perú.
POR	Lugar	Atravesaron ____ el túnel para llegar al otro lado de la ciudad.
POR	Lugar	Debes caminar ____ la vereda para evitar un accidente.
POR	Lugar	Cruzó ____ el hospital para llegar a la reunión.
POR	Lugar	Llegaron a su destino ____ un camino alternativo.
POR	Lugar	El tren pasa ____ la estación del pueblo sin detenerse.
POR	Medio	Mándame tu tarea ____ correo electrónico.
POR	Medio	Decidieron cruzar parte del desierto ____ vía aérea.
POR	Medio	Enviaron la carta ____ correo postal.
POR	Medio	Le envió el dinero ____ transferencia bancaria.
POR	Medio	Lo contactaremos ____ teléfono a la brevedad.
POR	Medio	Los conquistadores llegaron a América ____ mar.
POR	Medio	Le enviaremos su compra ____ avión.
POR	Medio	El programa es transmitido ____ televisión todos los días.
POR	Razón	Pedro fue premiado ____ su esfuerzo.
POR	Razón	Brindaremos ____ su éxito profesional.
POR	Razón	____ culpa de la tormenta el aeropuerto permaneció cerrado.
POR	Razón	Reprobarás la asignatura ____ tu irresponsabilidad.
POR	Razón	____ la fuerte lluvia no pude llegar temprano.
POR	Razón	No pudo venir ____ problemas de salud.
POR	Razón	Se quedó dormido en la clase ____ estar muy cansado.
POR	Razón	____ tu culpa, perderé mi trabajo.