

La traducción como método contrastivo: ¿Facilita o dificulta la exactitud gramatical en español LE?

Sophie Ugarte Bern
Universidad de Uppsala
Sophie.ugarte.bern@uu.se

Helena Lindqvist
Universidad de Uppsala
Helena.lindqvist@uu.se

Resumen

La traducción es un método ampliamente utilizado para enseñar gramática en los cursos de lenguas extranjeras, en particular en el ámbito universitario, aunque también se emplea en el contexto escolar. Aparte de ser un momento contrastivo en la enseñanza de gramática, constituye con frecuencia también un componente de examinación en los cursos para determinar el nivel de proficiencia lingüística. El propósito del presente estudio es comparar la producción lingüística de estudiantes universitarios de español lengua extranjera en una prueba de traducción del sueco al español de construcciones verbales específicas y en una prueba de producción semilibre con las mismas construcciones verbales en español. Se ha identificado el origen de los errores en ambas pruebas mediante el método de análisis de errores. Los resultados de la comparación indican que en la producción del ejercicio de traducción aumenta considerablemente la proporción de errores atribuibles a la influencia interlingüística, a diferencia de la prueba de producción semilibre, donde estos tipos de errores presentan valores porcentuales ínfimos. En la mayoría de los casos los errores de transferencia pueden atribuirse a la diferencia tipológica de patrones de lexicalización entre el español y el sueco, es decir, una lengua de marco verbal y una lengua de marco de satélite, respectivamente.

Palabras clave: español lengua extranjera, enseñanza de gramática y traducción, adquisición de segundas lenguas, lenguas-V, lenguas-S

Abstract

Translation is a widely used method to teach grammar in foreign language courses, particularly at the university level, although it is also used in the school context. Apart from being a contrastive moment in the teaching of grammar, it is also frequently an assessment component in courses to determine the level of linguistic proficiency. The purpose of the present study is to compare the linguistic performance of university students of Spanish as a foreign language in a translation test from Swedish to Spanish with specific verb constructions and in a semi-free production test with the same verb constructions in Spanish. The types of errors have been identified and analysed through the method of error analysis (EA). The results from the comparison between the two tests indicate that in the translation test the proportion of errors attributable to cross-linguistic influence increases considerably, in contrast to the semi-free composition test, where these types of errors barely exist. In most cases, the transfer errors can be attributed to typological differences in lexicalization patterns between Spanish and Swedish, that is, between a verbal-framed language and a satellite-framed language.

Keywords: spanish as foreign language, grammar and translation, second language acquisition, V-languages, S-languages

1. Introducción: la traducción como método contrastivo

En el campo de la enseñanza de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE), una manera común y frecuentemente usada para enseñar la gramática es a través de los métodos contrastivos, entre los cuales se encuentra la traducción. La traducción se emplea tanto como práctica, como para examinar y determinar el nivel de dominio de la lengua. Diversos elementos son utilizados en la enseñanza contrastiva, como, por ejemplo, la comparación de dos sistemas de lenguas sintácticamente distintas para realizar una traducción de ellas. Con comparación hacemos referencia a la enseñanza de una L2/LE a través de una lengua específica, normalmente correspondiente a la primera lengua (L1) de los estudiantes. De esta manera, se facilita la explicación de reglas gramaticales en la L2 o lengua meta (LM), mediante la L1. Por consiguiente, la enseñanza no se plantea únicamente a través de la LM. De acuerdo con Fant (2016, p. 42) y Carreres et al. (2018a y 2018b) la exclusividad del uso de una LM sería un método complejo para lo aprendientes, mientras que un enfoque contrastivo brindaría un aspecto diferente, facilitando la enseñanza.

El modelo gramática-traducción tiene sus orígenes en la enseñanza de lenguas clásicas como el griego y el latín, el cual cuenta con un enfoque principal destinado a la memorización de reglas y la aplicación de estas mediante el ejercicio de la traducción, haciendo énfasis en las diferencias de la estructura sintáctica entre la lengua de fuente y la lengua meta (Muñoz-Basols et al., 2017, p. 458). Según Lightbown y Spada (2013, p. 154) el propósito original de este enfoque era ayudar a los estudiantes a comprender la literatura en la lengua meta, más que desarrollar fluidez en la producción oral. También se pensó que este enfoque brindaba a los estudiantes un buen ejercicio mental para incrementar sus habilidades intelectuales y académicas. El mecanismo típico de la instrucción basada en enseñanza de estructuras se diferencia de la adquisición natural. En el enfoque de gramática-traducción, el uso de lectura y escritura constituye un mecanismo primordial, ya que las reglas se enseñan explícitamente y los estudiantes traducen textos de distinto tipo, de un idioma a otro (Lightbown & Spada, 2013, p. 126).

Estudios anteriores realizados por Hummel (2010), Watanabe (1997) y Prince (1996) comparan la producción lingüística de estudiantes universitarios con un enfoque específico en aprendizaje de léxico, contrastando la actividad de traducción y uso de la LM en distintas tareas. Hummel (2010) analizó la producción lingüística de 191 estudiantes universitarios con francés L1 e inglés L2. El estudio incluyó tres tipos de ejercicios: traducción de L1 a L2, traducción de L2 a L1 y finalmente un ejercicio de “rote-copying”, es decir, memorización a través de la LM. Los resultados indicaron que el método rote-copying dio los mejores resultados, ya que era el más efectivo para lograr idiomática en la LM.

Por otro lado, el estudio de Watanabe (1997) comparó la producción lingüística de 231 estudiantes universitarios japoneses que estudiaban inglés a través de aprendizaje de léxico incidental. Los resultados indicaron que el ejercicio de traducción no ejerció un efecto favorable para el aprendizaje de palabras.

El estudio realizado por Prince (1996) contó con 48 estudiantes universitarios con francés L1 e inglés L2, en los cuales los participantes hicieron dos pruebas distintas, una donde debían completar huecos con la palabra que faltaba en la oración de la LM y otra donde se les pedía traducir una palabra de L1 a L2 o de L2 a L1. Los resultados indicaron que el ejercicio de traducción llevaba a más respuestas correctas, aunque los estudiantes con menos competencia lingüística experimentaron dificultad al completar la palabra que faltaba en la oración a través de la LM.

En el presente estudio, que tiene como propósito comparar la producción lingüística de estudiantes universitarios de español L2 en una prueba de traducción de la LF a la LM y una prueba de producción semilibre en la LM de construcciones verbales específicas, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué diferencias idiomáticas se distinguen en la producción lingüística de los aprendientes en una prueba de traducción y otra prueba de producción semilibre?
- ¿Qué tipo de errores se destacan en la prueba de traducción y de producción semilibre respectivamente?;
- ¿Hay transferencia en la producción lingüística relacionada al diseño de la actividad? Si de hecho hay, ¿cómo se demuestra?

2. Aspectos verbales relacionados con diferencias tipológicas entre el español y el sueco

Es de nuestro interés mencionar el posible efecto de la semántica cognitiva en la actividad de traducción, al ser ejercida contrastando dos lenguas que se diferencian tipológicamente en su estructura sintáctica y su significado semántico. Por lo tanto, profundizaremos en explicar la *semántica cognitiva* y su posible relación con la traducción. Para explicar el concepto de semántica cognitiva, resulta esencial mencionar sus componentes subyacentes, presentes en el triángulo semiótico: *Mente – Realidad – Lengua*. Las tres subdivisiones mencionadas crean dos tipos distintos de semántica, por un lado, la *semántica denotativa* (lengua-realidad), y, por otro lado, la *semántica cognitiva* (lengua-mente). Mencionado por Kroeger (2018, p. 16) la semántica cognitiva tiene su enfoque en la relación entre la expresión lingüística y las representaciones mentales del individuo.

La semántica cognitiva postula que el significado –o la lengua– y la cognición se encuentran interrelacionados y que categorizamos los respectivos significados con conceptos específicos. Slobin (1987, p. 435) hace referencia al fenómeno de que un enunciado es subjetivo, como consecuencia de la representación mental de la realidad experimentada por el individuo. Por ende, la estructura de categorías conceptuales presentes en nuestra mente se reflejaría en la expresión de categorías lingüísticas. Slobin (2003, p. 158) se refiere al fenómeno de que la cognición pasa a ser fundamental en cuanto a la expresión lingüística de los individuos, siendo la cognición y el acto comunicativo un acto simultáneo.

Según Talmy (1985, p. 54) existen tres tipos de componentes semánticos de movimiento para expresar sucesos: *camino (dirección)*; *manera* y *base*. Con respecto a la codificación de eventos de movimiento, la mayoría de las lenguas se pueden clasificar en distintos grupos, como es el caso de las lenguas de marco verbal (lenguas-v) y las lenguas de marco de satélite (lenguas-s) mencionadas por Talmy (1985). Estas se diferencian principalmente según cómo se codifica el componente de *camino (dirección)*, si es expresado mediante el verbo, como en las *lenguas-v* o si se expresa a través de un satélite unido a la raíz de un verbo, como en las *lenguas-s*. Del mismo modo, el componente de *manera* igualmente se diferencia entre ambos tipos de lenguas, ya que en las *lenguas-s* se codifica la *manera* en el verbo principal, mientras que las *lenguas-v* se rigen por el llamado *boundary-crossing constraint*¹, el cual delimita el uso de *manera* en el verbo principal en eventos télicos con un punto final, y por lo tanto, en eventos atélicos se utilizan adverbios o frases preposicionales para la expresión de *manera*. Al ser el español una lengua perteneciente a la clasificación de lenguas-v y el sueco una lengua-s, surge nuestro interés por investigar el posible efecto de estas diferencias tipológicas en la enseñanza de gramática mediante la traducción, considerando que la traducción históricamente se ha empleado como método en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Según Givón (2001, p. 137), los verbos con un objeto indirecto localizado para codificar eventos de movimiento son el prototipo de los verbos intransitivos con objeto indirecto. El sujeto es un agente o un paciente, y su objeto indirecto es un locativo. Algunos de estos verbos codifican eventos de movimiento, donde el sujeto se acerca o se aleja del objeto localizado. Otros codifican estados de ubicación, en los que el sujeto está *en, sobre, debajo, dentro, fuera, delante* o *detrás* del objeto localizado. El objeto localizado es entonces el punto de referencia espacial frente al cual el sujeto se mueve (evento) o se ubica (estado). Los verbos que semánticamente pertenecen a este grupo se

¹ El término *boundary-crossing constraint* (Slobin & Hoiting, 1994) fue introducido por Aske (1989) y hace referencia a eventos de movimiento donde no se produce el cruce de un límite físico específico.

pueden codificar sintácticamente como transitivos. Cuando pertenecen sintácticamente a este grupo, su objeto suele estar marcado con una adposición, un prefijo o una flexión que especifica el rol semántico exacto del objeto localizado. Ejemplos típicos de verbos de eventos de movimiento en esta clase, con sujeto (agente), son:

- (1) ‘Han *gick* *uppför* *trappan*
 3.SG.M-NOM ir-PST hacia arriba-ADV escalera-DEF
 ‘Él *subió* la escalera’.

Con respecto a los patrones de lexicalización, es decir, cómo las lenguas conceptualizan y describen los eventos de movimiento, el español y el sueco difieren tipológicamente. Una cláusula en español que expresa el *camino (dirección)* en un satélite se considera semánticamente redundante porque el verbo principal ya codifica dicha información. Lo mismo se aplica al componente de movimiento semántico de *manera*, que también está limitado por la restricción *boundary-crossing constraint*, puesto que se considera imposible codificar modo en el verbo principal cuando se trata de eventos atélicos en español. Por otro lado, el sueco, siendo una *lengua-s*, sufre el efecto contrario porque se encuentra en el otro extremo de la ‘escala’, si se ilustraran las *lenguas-v* y *lenguas-s* gradualmente en un continuo. El sueco codifica la información de manera en el verbo principal y usa un satélite para expresar el *camino (dirección)*.

3. Influencia interlingüística en la lengua del aprendiente

En el campo de los estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL) la producción del lenguaje ya sea oral o escrita, producida por estudiantes de L2/LE clásicamente se ha denominado *lengua del aprendiente (learner language)* o *interlengua (IL)*, término introducido por Selinker (1972). La *interlengua* de estudiantes de L2/LE se utiliza como dato primario en el estudio de ASL. Sin embargo, según Ellis & Barkhuizen (2005, p. 4) el objetivo de los estudios relacionados con ASL ha sido la descripción de la *competencia lingüística* de los alumnos L2/LE, es decir, los sistemas subyacentes del *conocimiento lingüístico*. Para comprender a qué se hace referencia con conocimiento lingüístico es necesario mencionar la relación entre *competencia* y *producción lingüísticas*. Considerando que la definición de competencia y producción lingüísticas varía según diferentes teóricos, nos centraremos en las definiciones propuestas por Noam Chomsky. Chomsky (1965, p. 4) distingue entre competencia y producción, describiendo la competencia como una capacidad sintáctica innata del ser humano que permite a los individuos distinguir entre oraciones gramaticales y agramaticales;

mientras que la producción sería la actual producción de enunciados. Por tanto, en nuestro estudio no mediremos la competencia lingüística de los individuos, sino más bien la producción lingüística de los individuos, puesto que analizaremos la producción escrita de construcciones verbales específicas. Según Chomsky (2006, p. 104): “La producción lingüística proporciona datos para el estudio de la competencia lingüística. [...] La competencia, es uno de los numerosos factores que interactúan para determinar la producción lingüística.”

A continuación, será empleado en nuestro análisis gramatical y sintáctico el término *producción lingüística*, es decir, se realizará un análisis de producción basado en el método de análisis de errores (AE), que se utiliza para medir la *competencia* lingüística en ASL. Nuestra preferencia por el término *análisis de producción* se debe a que analizamos precisamente la escritura que producen los participantes en ambas pruebas.

El objetivo de la presente investigación se basa en un análisis de producción centrado en la descripción de errores atribuibles a la *influencia interlingüística* (Alexopoulou, 2011; Gascón, 2011; MacDonald, 2016; Ortega, 2013; Vásquez, 2008), producidos principalmente debido a la diferencia entre las lenguas-v y lenguas-s, además de otros tipos de errores, como los errores intralingüales o los errores únicos (Ellis, 2015). Richards (1971) afirma que es posible identificar tres tipos de error: errores de interferencia, errores intralingüales y errores de desarrollo. Análogamente, Ellis (2008, p. 53) expresa los inconvenientes en lo que concierne a la distinción entre errores *intralingüales* e *interlingüísticos*, incluida la identificación de los distintos tipos de errores con referencia a ambas categorías, en los que Dulay & Burt (1974) clasifican tres tipos en la adquisición de una L2: *interlingüísticos*, *intralingüísticos* y *errores únicos*. La influencia interlingüística se puede producir tanto en su forma positiva, que sería cuando las estructuras de la L1 coinciden con las estructuras de la L2, lo cual facilita el aprendizaje, ; y negativa o interferencia, que genera el efecto contrario debido a las diferencias entre la L1 y L2 del individuo. Los errores intralingüales son típicos errores de desarrollo en la L2 y son independientes de la L1, mientras que los errores únicos no se atribuyen a ninguna de las categorías mencionadas, es decir, son difíciles de clasificar ya sea como errores de interferencia o intralingüales.

4. Material y método

El presente estudio cuenta con 22 participantes que realizaron dos pruebas distintas: una de traducción y otra de producción semilibre. Los estudiantes, que se encuentran categorizados en nivel B2 de

acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER), pertenecen todos a tres universidades suecas.

Las pruebas fueron elaboradas de la siguiente manera: la primera parte cuenta con ocho oraciones de traducción del sueco al español, con la finalidad de suscitar construcciones verbales específicas en la lengua meta y la segunda parte cuenta con ocho oraciones de producción semilibre en español. Ambas pruebas cuentan con los mismos ocho verbos, aunque distribuidos en distinto orden. Se ha denominado semilibre a la segunda parte, debido a que se exponen los verbos a utilizar en la formación de oraciones. Los verbos que constituyen las pruebas fueron seleccionados a base del libro *Spansk Grammatik för universitet och högskolor* de Gunnar Fält (2000), específicamente del capítulo *30 Verbkonstruktioner*, es decir, construcciones verbales. La razón principal de la elección de las construcciones verbales mencionadas se debe a que se distinguen entre ambas lenguas en cuanto a su composición sintáctica y su representación semántica, diferenciándose tipológicamente entre lenguas-v y lenguas-s.

Tras comparar ambas pruebas y definir los distintos tipos de errores² en el análisis de producción lingüística de los aprendientes, nos hemos guiado por el método de Análisis de Errores (AE) (Pardo, 2021; Ejalde & Ferreira, 2018; Alba Quiñones, 2009). Este método implica identificar, calcular y categorizar los errores producidos por los aprendientes con el motivo de poder medir y analizar su nivel de proficiencia lingüística. Tradicionalmente se ha aplicado en estudios sobre adquisición de gramática y vocabulario en una segunda lengua/lengua extranjera (Krashen, 1983; Odlin, 1989; Gutiérrez Toledo, 2001). Como punto de partida en la teoría de AE, hemos considerado para el análisis de nuestros datos destacar las siguientes categorías: calcos o traducción literal; alteraciones en la estructura; hipergeneralización; sustituciones; extranjerismos o préstamos; simplificación léxica y ubicación de pronombres (Odlin, 1989, p. 35).

5. Resultados

Los errores interlingüísticos en la prueba de traducción constituyen un total de 42%, mientras que, en la segunda parte, de producción libre, los errores interlingüísticos se reducen a un 6%. Los errores han sido agrupados según su posible origen. En la categoría de influencia interlingüística encontramos calco directo; transferencia de marco de satélite, causado por la diferencia entre lenguas-v y lenguas-s, y préstamos. Entre los errores intralingüales se ubican los errores preposicionales, hipergeneralizaciones y simplificaciones léxicas. Además, hemos categorizado algunos errores como

² Ver §3 Influencia interlingüística en la lengua del aprendiente.

errores únicos. Cabe destacar que 3 de 22 participantes decidieron no continuar con la segunda parte de producción semilibre, pero sus resultados igualmente han sido incluidos en nuestro análisis. Por lo tanto, la primera parte fue completada por 22 estudiantes y la segunda parte fue completada por 19 estudiantes.

Errores que se pueden observar en la prueba de *traducción* son los siguientes: errores interlingüísticos (42%), errores intralingüales (23%) y errores únicos (35%), sumando un total de 97 errores. (Ver Figura 1):



Fig. 1: Distribución porcentual de errores en la primera prueba.

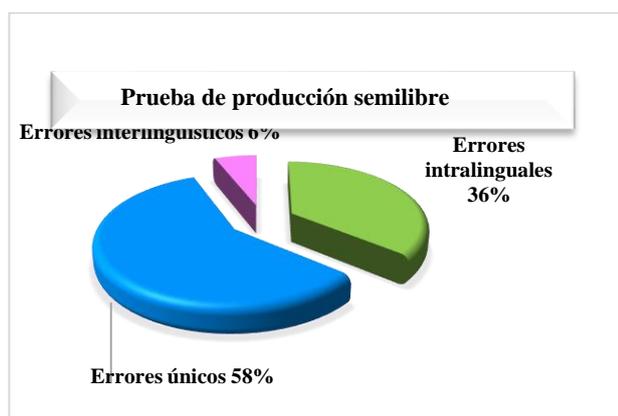


Fig. 2: Distribución porcentual de errores en la segunda prueba.

Los errores que se encuentran en la prueba de producción semilibre se distribuyen de la siguiente manera: errores interlingüísticos (6%), errores intralingüales (36%) y errores únicos (58%), sumando un total de 36 errores. (Ver figura 2). Se observa un decrecimiento de errores de todo tipo en el análisis de la producción lingüística de los participantes al comparar la primera parte de traducción y la segunda parte de producción semilibre. Esto es especialmente así en lo que respecta los errores de interferencia, los cuales mantienen el porcentaje más elevado en la prueba de traducción y luego descienden a los niveles más bajos en la prueba de producción semilibre. En términos porcentuales, el 68,18% de los participantes produjeron errores de interferencia en la prueba de traducción, reducida a un 10,53% de participantes que produjeron el mismo tipo de error en la prueba de producción semilibre, es decir, que la prueba de traducción parece haber generado una influencia interlingüística considerablemente más destacada que la prueba de producción semilibre.

Prueba de traducción

Como hemos mencionado anteriormente, una mayoría de los participantes (68,18%) presentaron influencia interlingüística en la prueba de traducción, sumando un total de 41 errores, de los cuales

29 corresponden a calcos directos. Entre los respectivos errores, la mayoría corresponden a transferencia de satélite direccional:

(2) *han sprang ut skrikandes* = 'corrió ***afuera** gritando'.

Por otro lado, se evidencia calco o traducción literal en gran parte de las respuestas, puesto que se tradujo *för att* literalmente de distintas maneras: 'a', 'que' y 'de', cuando en realidad correspondería la inexistencia de las palabras mencionadas, haciendo referencia a la idiomática en la LM: Jag bestämde mig **för att** ringa honom senare = Decidí ***que** llamarle más tarde.

Otro tipo de error fue transferencia de sujeto, se tradujo 'jag' como 'me' en contextos donde equivaldría la inexistencia de sujeto en español, considerando que en el verbo 'decidí' se incluye el sujeto en primera persona.

Del mismo modo se ha identificado calco o traducción literal, ya que hubo transferencia del artículo indefinido 'en' (sueco) que corresponde a 'uno, una' (español), por consiguiente, se tradujo '*en annan väg*' como 'una otra ruta', siendo una construcción incorrecta en español. Otro tipo de influencia interlingüística fue la traducción de la palabra 'intensiv' a 'intensivo/intensiva', en un contexto que correspondería el empleo de 'intenso', resultando en una transferencia de sufijos -iv, -iva en gran parte de las respuestas.

Por otro lado, se observa calco del sueco 'det', traducido como 'se', ya que se tradujo 'det slutade' como 'se acabó' y 'se terminó'.

Se identificaron además extranjerismos o préstamos; todos estos errores fueron préstamos del inglés a excepción de uno, donde se produjo préstamo del sueco.

Entre los errores que no se atribuyen a la influencia interlingüística encontramos los errores intralingüales, los cuales se distribuyen de la siguiente manera: errores preposicionales (31,82%); hipergeneralizaciones (22,73%) y simplificaciones léxicas (45,45%). De esta manera se suman un total de 22 errores. Por ejemplo, algunos participantes tradujeron 'sociala orättvisor' (plural en sueco) como 'injusticia social' en un contexto que sugería su traducción en plural igualmente y, por lo tanto, se trata de un error gualintralingual y no de transferencia.

Prueba de producción semilibre

A diferencia de la prueba de traducción, entre los 19 participantes, dos de ellos (10,53%) presentaron influencia interlingüística, sumando un total de solamente dos errores de este tipo, de los cuales uno de ellos corresponde al calco directo:

- (3) ‘Salimos corriendo ***afuera** del edificio.’; y el otro corresponde a un préstamo del inglés.

Por consiguiente, en la prueba de producción semilibre se evidencia la casi inexistencia de transferencia de satélite direccional, a excepción de una respuesta.

Entre los errores que no se atribuyen a la influencia interlingüística encontramos los errores intralingüales, los cuales se distribuyen de la siguiente manera: errores preposicionales (61,54%); hipergeneralización (7,69%) y simplificaciones léxicas (30,77%).

Comparación de la producción lingüística individual en ambas pruebas

Varios de los participantes produjeron un error de calco directo del sueco al español (transferencia de satélite direccional) en la prueba de traducción, mientras que en la prueba de producción semilibre (correspondiente al mismo verbo) el participante completó la pregunta con la estructura esperada en la LM:

- (4) Traducción (pregunta nr. 7): “Corrió ***afuera** gritando”.

- (5) Producción libre (pregunta nr. 8): “Ella salió corriendo”.

Otro participante produjo un error de calco directo del sueco al español en la prueba de traducción, mientras que en la prueba de producción semilibre no produjo interferencia en el mismo tipo de construcción:

- (6) Traducción (pregunta nr. 2): “Decidí ***de** llamarle más tarde”.

- (7) Producción libre (pregunta nr. 5): “Decidieron llevar ropa caliente para el viaje a Londres”.

La preposición ‘de’ es innecesaria en la construcción de la pregunta nr. 2, refleja *transferencia* del sueco: “Jag bestämde mig **för att** ringa honom senare”.

Otro participante produjo *calco* o *traducción literal*: ‘det tog’ → ‘había tomado’, en vez de traducirlo como ‘**pasaron** tres horas [...]’.

- (8) “**Det tog** tre timmar innan tåget kom fram”
 “***Había tomado** 3 horas antes de que el tren llegara”.

Sin embargo, en la segunda prueba de producción semilibre el mismo participante no mostró transferencia ni errores intralingüales, sino únicamente dos errores ortográficos clasificados como 'errores únicos'.

Otro participante produjo *calco directo doble* en la prueba de traducción: 'Jag' → 'me' y 'för att' → 'a'. Además, se identifica transferencia de satélite direccional en la misma prueba:

(9) “**Jag** bestämde mig **för att** ringa honom senare”.
 “***Me** decidí **a** llamarlo después”.

(10) “Han sprang ut skrikandes”.
 “Corrió hacia afuera gritando”.

Por otro lado, en la segunda prueba de producción semilibre, el participante completó los ejercicios con idiomática en la LM, de manera que no se identifica ningún tipo de error, ya sea interlingüístico, intralingüístico o error único.

6. Análisis y discusión

Tras realizar un análisis de errores vinculado a la influencia interlingüística que abarca un análisis de la producción lingüística de dos pruebas distintas, hemos identificado diferencias notables en lo que respecta a los tipos y la cantidad de errores, sobre todo de la proporción de errores interlingüísticos comparada entre ambas pruebas. Los resultados indican que el uso simultáneo de dos lenguas tipológicamente diferentes (actividad lingüística contrastiva) en aprendientes de ELE categorizados en el marco común nivel B2 dificulta la exactitud gramatical (así como semántica) en la LM, a diferencia de los ejercicios formulados únicamente a través de la LM, que muestran pocos signos de errores atribuibles a la influencia interlingüística. La prueba de traducción presentó un total de 42% de errores atribuibles a errores de interferencia, a diferencia de la prueba de producción semilibre que únicamente presentó un total de 6% de errores atribuibles a errores de interferencia.

Considerando que el uso de satélite direccional en verbos que ya codifican la dirección o la meta genera oraciones sintácticas que son semánticamente redundantes, como por ejemplo la oración de la prueba de traducción que muestra signos notables de influencia interlingüística (verbo salir): “Han *sprang ut skrikandes*”, donde la traducción equivalente sería “salió gritando”, aunque debido a la interferencia del sueco, ha sido traducida por la mayoría de los participantes como “salió para afuera gritando”, causando pleonismo en español. Los resultados indican que el diseño de la actividad influye directamente en la producción lingüística de los aprendientes. Por consiguiente, la actividad contrastiva aumenta considerablemente la proporción de errores atribuibles a la influencia interlingüística, tanto con respecto a la transferencia de satélite direccional, como el calco directo

producido por la traducción literal. Por otro lado, en la prueba de producción semilibre se observa un nivel mínimo de influencia interlingüística, producida únicamente por dos estudiantes. El análisis de los resultados mediante los datos recopilados ha conducido a la posibilidad de identificar que la alteración en cuanto al grado de exactitud gramatical y semántica en la LM no se produce debido a que los aprendientes no poseen conocimientos sobre la construcción verbal idiomática, sino que se ven influenciados directamente por la L1 en los ejercicios de traducción. De esta manera observamos un patrón a nivel colectivo que refleja una notable tendencia de influencia interlingüística en ejercicios que implican actividad contrastiva, fenómeno suscitado por la traducción. En contraposición, en ejercicios formulados exclusivamente en la LM dicho patrón no se repite, a pesar de que se trata de los mismos participantes y construcciones verbales en ambas pruebas.

7. Conclusión

En síntesis, concluimos que la presente investigación puede aportar datos útiles para futuros estudios del impacto de actividades contrastivas en la enseñanza de ELE, lo cual no se imita únicamente al uso de ejercicios y examinación que impliquen traducción, sino también en lo que concierne a la elaboración y elección de materiales didácticos destinados a estudiantes de ELE. Puesto que el uso de una L1 distinta a la LM puede dificultar la exactitud tanto gramatical como semántica en lenguas que difieren tipológicamente, el uso de material didáctico contrastivo puede aumentar la probabilidad de influencia interlingüística en la producción lingüística de los aprendientes, comparado con material didáctico proporcionado únicamente a través de la LM.

Referencias

- Alexopolou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 9, 27-36.
- Carreres, Á. y M. Noriega-Sánchez. 2018. Traducción pedagógica (Pedagogical Translation). En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. eds. J. Muñoz.
- Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte. Routledge.
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M., & Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99-109.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax* (Vol. 11). M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (2006): *Language and Mind*. University Press.
- Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

- De Alba Quiñones, V. (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 Lenguas*, (5), 1-16.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL quarterly*, 129-136.
- Elejalde, J., & Ferreira, A. (2018). Modelo para un tratamiento de errores de transferencia en la escritura en ELE producida en comunidades virtuales1. *Folios*, 48, 137-152. <file:///C:/Users/vicky/Downloads/tratamientodeerroresdetransferencia.pdf>
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition, Second edition*. University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Second edition. University Press.
- Fant, L. (2016). En defensa de la contrastividad en la enseñanza de segundas lenguas. *Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros, Decires*. ISSN 1405- 9134, vol. 16, núm. 20, 21 – 48.
- Fält, G. (2000). *Spansk Grammatik för universitet och högskolor*. Studentlitteratur AB.
- Gascón, A. H. (2011). *La expresión de eventos de movimiento y su adquisición en segundas lenguas* (Doctoral dissertation, Universidad de Zaragoza).
- Givón, T. (2001). *Syntax: An introduction*, Vol. 1. John Benjamins.
- Gutiérrez Toledo, F. (2001). *Errores léxico-semánticos en la producción escrita cometidos durante el proceso de adquisición del inglés como L2* (tesis doctoral), Salamanca.
- Hummel, K. (2010). Translation and Short-Term L2 Vocabulary Retention: Hindrance or Help? *Language Teaching Research*, 14(1), 61-74.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press.
- Leipzig Glossing Rules <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>
- Lightbown, M. P. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. University Press.
- MacDonald, P. (2016). “We All Make Mistakes!” *Analysing an Error-coded Corpus of Spanish University Students' Written English*. *Complutense Journal of English Studies*, 24(0), 103-129. <https://doi.org/10.5209/CJES.53273>
- Muñoz-Basols, J., Moreno, N., Taboada, I. & Lacorte, M. (2017). *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Abingdon, Oxon; Routledge.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross- linguistic influence in language learning*. University Press.
- Ortega, L. (2013). *Understanding Second Language Acquisition*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pardo, M. V. (2021). El análisis de errores como evidencia de la interlengua de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Literatura y lingüística*, (43), 281-307. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.43.2836>
- Prince, P. (1996). Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency. *The Modern Language Journal*, 80(4), 478-493.
- Richards, J. (1971). *Error Analysis and Second Language Strategies*. Université Laval: Centre international de recherches sur le bilinguisme.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.
- Slobin, D. (1987). Thinking for Speaking. *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (1987), 435-445.
- Slobin, D. & Hoiting, N. (1994). *Reference to movement in spoken and signed languages: Typological considerations*. Berkeley Linguistics Society.

- Slobin, D. (2003). Language and Thought Online: Cognitive Consequences of Linguistic Relativity. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the investigation of language and thought* (pp. 157-191). MIT Press.
- Talmy, L. (1985). *Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms*. Cambridge University Press.
- Ugarte Bern, S. C. (2021). *La actividad contrastiva: ¿facilita o dificulta la exactitud gramatical en español como L2/LE?: Un estudio comparativo entre la actuación lingüística por parte de estudiantes universitarios de español L2/LE en un ejercicio de traducción y otro ejercicio de producción libre*. Uppsala Universitet.
- Vásquez, D. (2008). *Error Analysis in a Written Composition*. Profile, 10, 135-146.
- Watanabe, Y. (1997). Input, Intake and Retention: Effects of Increased Processing on Incidental Learning of Foreign Language Vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), 287-307.

Apéndice I: Primera prueba (traducción del sueco al español)

1. Trafiken på torget var intensiv, så vi fortsatte leta efter en annan väg.
Tránsito-DEF en plaza-DEF era intenso, así 1.PL continuar-PST buscar un otro camino
'El tránsito en la plaza estaba intenso, así que *seguimos buscando* otro camino.'
2. Jag bestämde mig för att ringa honom senare.
1.SG-NOM decidir-PST 1.SG-ACC para SBJV llamar 3.SG.M-ACC más tarde
'**Decidí llamarlo** más tarde.'
3. Han började med att ringa ambulansen.
3.SG.M-NOM comenzar-PST con SBJV llamar ambulancia-DEF
'**Empezó por llamar** a la ambulancia.'
4. Ingen har slutat hosta sedan pandemin började.
Nadie ha dejar-PST-PTCP toser desde pandemia-DEF comenzar-PST
'Nadie ha **parado de toser** desde el inicio de la pandemia'
5. Det är mycket kvar att göra i kampen mot sociala orättvisor.
ART-DEF ADV mucho queda SBJV hacer en lucha-DEF contra social-PL injusticia-PL
'**Queda mucho por hacer** en la lucha social.'
6. Det slutade med att han ringde mig från sjukhuset.
ART-DEF terminar-PST con SBJV 3.SG.M-NOM llamar-PST 1.SG-ACC desde hospital-DEF
'El **terminó llamándome** desde el hospital.'
7. Han sprang ut skrikandes.
3.SG.M-NOM correr-PST afuera (satélite direccional) gritando
'**Salí gritando**.'

8. Det tog tre timmar innan tåget kom fram.
 ART-DEF tomó tres horas antes tren-DEF llegar-PST

'El tren *tardó* tres horas *en llegar* a su destino.'

Apéndice II: Segunda prueba (producción semilibre)

1-Empezar por:

2-Tardar en:

3-Quedar por:

4-Seguir+ verbo (p.ej: seguir + llorar)

5-Decidir + verbo (p.ej: decidir + irse)

6-Parar de:

7-Terminar + verbo (p.ej: terminar + llegar)

8-Salir + verbo (p.ej: salir + correr)