

# Análisis de Errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE

**Error Analysis and teaching of prepositions of Spanish as a foreign language**

**Francisco Javier Perea Siller**  
**Universidad de Córdoba**

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2007

Fecha de publicación: 14 de julio de 2007

Licenciado (1995) y Doctor (2003) en Filología Hispánica (Universidad de Córdoba). Prof. de español para extranjeros (años 1995-1998). Prof. de Educación Secundaria (desde 1998). A partir de 2005-06, Profesor Asociado (Universidad de Córdoba). Algunas publicaciones: 1998: *Fray Luis de León y la lengua perfecta. Lingüística, cábala y hermenéutica en 'De los nombres de Cristo'*, Camino. 1999: *Didáctica de la lengua oral*, Camino (en colaboración). 2005: *La lengua primitiva de España en el Renacimiento. La hipótesis hebrea y caldea*. Granada Lingvistica.

## **Resumen**

El aprendizaje de las preposiciones es una parcela difícil dentro de la adquisición de las lenguas extranjeras, debido a la heterogeneidad interna que presentan en cada lengua. Para este ámbito, el Análisis de Errores se presenta como una metodología muy útil. En este artículo nos centramos en la enseñanza de las preposiciones españolas a estudiantes no nativos. Pretendemos analizar los errores preposicionales de un grupo de 10 estudiantes de español como L2, en 80 composiciones escritas. La lengua materna de la que parten es el inglés. Los errores se han identificado de acuerdo con tres categorías posibles: omisión, adición y confusión, pero el propósito principal ha sido clasificar tales errores en las estructuras gramaticales en las que se sitúan.

## **Palabras clave**

Análisis de Errores, preposiciones, enseñanza de español, inglés.

## **Abstract**

The learning of prepositions is a difficult field in the process of foreign language acquisition, because of the inner differences they present in each language. In this area, Error Analysis proves a very useful methodology. In this paper we focus on the teaching of Spanish prepositions to non-native students. Our aim is to analyse the prepositional errors made by a group of ten students of Spanish as L2, in 80 written essays. The students' mother tongue is English. We have identified errors according to three possible categories: omission, addition and confusion, but the main purpose is to classify these errors according to the grammatical patterns in which they appear.

## **Key words**

Error Analysis, prepositions, Spanish teaching, English

Las preposiciones son elementos gramaticales cuyas pautas de funcionamiento son muy heterogéneas, y, por tanto, resultan difíciles de sistematizar. Tal dificultad motiva que la enseñanza de sus usos constituya un lugar crítico tanto en la exposición didáctica como en el propio aprendizaje por parte de los alumnos de español como L2, que suelen encontrar conflictos relacionados con ellas en todos los niveles de aprendizaje.

A partir de la metodología del Análisis de Errores, intentaremos aportar datos de orden descriptivo y pedagógico que nos lleven a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta parcela de la gramática española. Desde el punto de vista teórico, partimos de la hipótesis de que no basta con señalar las preposiciones que revisten mayor número de dificultades, sino que los usos erróneos deben ser integrados en las estructuras sintácticas en que aparecen.

## 1. El método del Análisis de Errores

El Análisis de Errores (en adelante, AE) es una propuesta metodológica que pretende avanzar más allá de los logros de la Lingüística Contrastiva, aplicada a la enseñanza de segundas lenguas. Nació a finales de los años 60, sobre todo a partir de los trabajos de S.P. Corder. La Lingüística Contrastiva se basaba entonces en el conductismo psicológico, que comprendía los fenómenos lingüísticos como resultado de una operación estímulo-respuesta, y el aprendizaje constituía fundamentalmente la adopción de nuevos hábitos. La glosodidáctica de inspiración conductista se empleaba en contrastar pares de lenguas, para predecir áreas de dificultad, como se manifiesta en los trabajos de C. Fries (1945) y R. Lado (1957).

Bajo la influencia del cognitivismo, la nueva metodología modifica los conceptos de aprendizaje y de error. Así, el aprendizaje deja de contemplarse como la adquisición de un conjunto de hábitos, para entenderse más bien como la adquisición de una serie de estrategias cognitivas por parte del alumno. En cuanto a los errores, son indicadores de las nuevas estrategias comunicativas que lleva a cabo el estudiante, y permiten al profesor el conocimiento de su sistema interno. Como señala Corder (1992 [1967]: 39-40):

A la luz de las nuevas hipótesis es mejor no considerarlos como prueba de la persistencia de hábitos antiguos, sino como signos de que el alumno está investigando los sistemas de la nueva lengua.

Entre las causas del error, se distinguen dos tipos distintos: las desviaciones causadas por la influencia de la L1 del aprendiz (*interlingüísticas*), y las debidas al reordenamiento de estrategias propias ya de la L2 (*intralingüísticas*). También influye el conocimiento del alumno de otras lenguas extranjeras, que viene a sumarse a su competencia lingüística. Las categorías de esa tipología adquieren desigual importancia. Así, en opinión de Bustos (1999: 305-306),

[...] debemos partir de la hipótesis de que el error se define para grupos de usuarios establecidos en términos de la L1 [...]. No afirmo ni niego que los errores de naturaleza intralingüística pueden coincidir con independencia de la L1, pero es indudable que deben sumarse a los interlingüísticos en el momento de valorar o caracterizar la interlengua de determinado grupo y de proponer la terapia necesaria para evitarlos.

El estudio de los errores que cometen los estudiantes contribuye al conocimiento del *sistema real* que poseen, que es diferente en las diversas fases de la adquisición de la L2<sup>1</sup>. En cada una de estas fases, este conocimiento resulta verdaderamente útil para la didáctica de la lengua<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Este sistema interno del alumno es denominado por los estudiosos de formas diversas. Corder (1971) lo llamará *sistema idiosincrásico*. W. Nemser (1971) se refiere a la misma realidad con la denominación de *sistema aproximado*,

En una revisión de esta metodología, I. Santos (1993: 76) destaca los valores fundamentales del AE:

- Supone una contribución importante a la Lingüística Aplicada; eleva el concepto de error y amplía el ámbito de sus fuentes (los errores son vistos como signos positivos de que el aprendizaje se está llevando a cabo).
- Es iluminador para el profesor y el investigador, ya que muestra en qué punto del aprendizaje está el alumno, y qué estrategias está usando.
- Establece una jerarquía de dificultades, mostrando las prioridades de la enseñanza.
- Produce material de enseñanza y revisa el que se tiene y que no es adecuado.
- Construye tests que son relevantes para determinados objetivos y niveles.

Más allá de las parcelas en las que no existe coincidencia entre la gramática de las dos lenguas, en el AE los propios estudiantes confirman los puntos débiles en el aprendizaje de la lengua extranjera. Como ha señalado Giraldo (1998: 385): “El análisis cuantitativo para demostrar cuál es la probabilidad de los errores y aciertos y cuál es la frecuencia de uso de los hablantes de español como L2 puede ser la solución o una de las soluciones para adquirir usos problemáticos”.

## 2. Informantes, corpus de datos y orientaciones metodológicas

El corpus de datos del que nos hemos servido consiste en un total de 202 oraciones o segmentos oracionales con algún tipo de error preposicional. Se han tomado de un total de 80 textos escritos por 10 alumnos norteamericanos, estudiantes de español como L2 en las universidades de Wheaton, Wooster, Wellesley y Smith, reunidos en Córdoba en el Programa de Estudios Hispánicos en Córdoba (PRESHCO). Todos los estudiantes están en cursos de 2º y 3º de Universidad, donde el español es sólo una asignatura y con escaso uso de esta lengua fuera del ámbito académico. Los textos consisten en resúmenes y comentarios sobre narraciones leídas a lo largo de un semestre.

Un objetivo primero es saber cuáles son los errores más frecuentes en esta etapa de aprendizaje, esto es, descubrir errores generalizados. Sin duda, el AE en el campo de las preposiciones es un avance notable frente al Análisis Contrastivo, pues apunta a los lugares donde efectivamente el estudiante de la lengua extranjera se encuentra con problemas<sup>3</sup>. En nuestra opinión, se trata de un estudio especialmente fecundo en el terreno de las preposiciones, porque, así como en otros terrenos de la sintaxis es relativamente fácil sistematizar los usos lingüísticos, en este ámbito encontramos gran heterogeneidad de factores que inciden en la elección de los hablantes. No solo la lista de elementos funcionales, las preposiciones, es amplia, sino que además los usos se diversifican en función de numerosas variables de orden sintáctico y semántico. Para comprobar este hecho, basta acercarse a las gramáticas y las monografías acerca de la cuestión para comprobar que una parte extensa de su contenido se ocupa, necesariamente, de los distintos valores (semánticos) que puede adquirir cada preposición.

---

y L. Selinker (1972), propone el término *interlengua*. Los matices que adquiere el concepto en estos autores ha sido analizado por Santos (1993: 125-132).

<sup>2</sup> En este sentido, Bustos (1999: 304) apunta uno de los límites de este tipo de estudios: resulta difícil determinar el grado de sistematicidad de los errores, sin considerar también el número de aciertos y *evasiones*, es decir, los casos en los que el aprendiz evita conscientemente el uso conflictivo de un elemento. En el segundo caso, la dificultad se ha solido corregir sometiendo a los alumnos a pruebas objetivas, que complementen las composiciones.

<sup>3</sup> Como Giraldo (1998: 383) señala, “debería darse más información sobre los elementos que presentan dificultad para su adquisición”.

Dentro del AE centrado en la adquisición de la lengua española, encontramos enfoques que se fijan en qué preposiciones pueden ser más problemáticas (Vázquez, 1991; Fernández, 1997; Giraldo, 1998). En estos estudios se revela que las preposiciones que registran más errores coinciden con las más utilizadas en español, y prácticamente en el mismo orden de frecuencia<sup>4</sup>. Pero si se observa desde el punto de vista de las estructuras sintácticas, se ofrece una posible oportunidad de encontrar patrones, más que una lista de ejemplos. Por ello, nuestro planteamiento será más bien poner de manifiesto las estructuras sintácticas en las que se sitúan los errores preposicionales. Así pues, la tipología que vamos a ofrecer combina el criterio gramatical y el descriptivo, tal como los describe Santos (1993: 91-97): el primero está presente en la misma elección del objeto del análisis, i.e., los errores en relación con las preposiciones, según el contexto sintáctico; el segundo se fija en el tipo de aparición del error, desde el punto de vista de la estructura superficial de la oración. Según este esquema, las desviaciones principales que encontramos son la *omisión* (se elimina una preposición que debería aparecer), la *adición* (presencia de una preposición donde no debería figurar ninguna) y la *confusión* (entre la preposición que aparece y la que debería aparecer).

Algunos estudios relevantes que se han dedicado a la adquisición del español como L2 reconocen la necesidad de distinguir dos tipos de usos preposicionales. En terminología de Fernández (1997: 159), encontramos, por un lado, los *valores idiomáticos*, regencias obligatorias (*función homosintagmática*, para Vázquez, 1991: 183); y, por otro, los *valores generales* (*función heterosintagmática*, para Vázquez), en los que se incluyen las preposiciones que se oponen en distintos contextos y las que son marcadores funcionales (como la *a* de algunos complementos directos). Sobre la importancia de esta distinción de usos preposicionales, Vázquez (1991: 183), añade: “ Toda clasificación que intente categorizar errores en este campo [preposicional] deberá distinguir entre una y otra función. Esta distinción es importante puesto que el origen de los errores que se observan varía y las estrategias aplicadas no son las mismas”.

Quizá por la heterogeneidad de las preposiciones observada en estas líneas, su autora decide no estudiar los errores relacionados con la función homosintagmática, a diferencia de lo que hará después Fernández y de nuestro propio estudio. En el epígrafe siguiente comprobaremos que la complejidad sintáctica de la clase de las preposiciones obliga a ampliar los tipos de apariciones.

### 3. Observaciones teóricas: heterogeneidad de las preposiciones en español

La definición de las preposiciones que ofrece el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973: 438) es la siguiente: “Las preposiciones son partículas proclíticas (salvo *según*) que encabezan un complemento nominal de otra palabra y lo subordinan a ella”<sup>5</sup>. La misma RAE se fija en que una explicación cabal de las

<sup>4</sup> Para Fernández (1997: 163), en el uso no regido de las preposiciones, las que registran mayor cifra de errores son: *a, en, de, por, para, con*, entre las más numerosas. Vázquez (1991: 187-192) se detiene a estudiar casi la misma lista: *a, de, en, por y para*. Giraldo (1998: 384-5), por su parte, muestra algunas diferencias: *a, en, por, para*. Según el cómputo de Terrádez (2001: 83) sobre el español coloquial, el orden de uso de las preposiciones es el siguiente: las más numerosas, con diferencia, son *de, a, en*; les siguen *por y con*; y con muchas menos apariciones *para, hasta* y otras menos significativas.

<sup>5</sup> El carácter sustantivo del término de la preposición tiene su fundamento en formulaciones de Bello, Lenz o Gili Gaya. Vid. sobre este punto, Osuna (1991: 119-121). En la misma línea se sitúa la explicación de Fernández López, si bien en la definición no aparece el carácter sustantivo del término: “La preposición es un elemento de enlace que establece una relación de dependencia entre una palabra y su complemento” (1998: 13). Vid también Alarcos (1995: § 279).

preposiciones debe atender la relación que se establece tanto con el elemento inicial de la relación como con el término de la preposición. En el caso del primero,

La relación preposicional se inicia por una palabra de plena significación, es decir, un verbo, un sustantivo, un adjetivo o un adverbio. También las interjecciones, o las palabras usadas como tales, se construyen con un término precedido por la preposición *de*; por ej.: ¡Ay de ti! (1973: 437-8).

La relación entre elemento inicial y término de la preposición ha sido señalada posteriormente en términos parecidos a los propuestos por la institución académica<sup>6</sup>. Precisamente, esta relación entre ambos elementos es uno de los factores de heterogeneidad que afecta a las preposiciones, pues se reconoce que es muy distinto el grado de cohesión que se establece en los diversos casos entre el SP y el elemento inicial. Alcina y Blecua (1989: 834) lo señalan acerca del verbo como elemento inicial:

En cuanto al verbo [...] cabe la posibilidad de distinguir un tipo de construcción ligado al verbo con un cierto grado de cohesión mayor o menor (echar de menos, hablar de toros), de término fijo o variable, mediante el cual se completa el significado del verbo en el enunciado; de otro tipo de construcción en la que la preposición con su término forma una unidad aislable con pleno sentido que puede pasar de un enunciado a otro cuyos restantes elementos sean distintos.

Los mismos gramáticos tratan los incrementos del adjetivo y del nombre con preposiciones fijas (1989: 966 y 935), y, en otro lugar, los que llaman *adverbios prepositivos* (p. 715).

En cuanto al grado de cohesión que se establece entre elemento inicial y término, gramáticos como Alarcos lo hacen depender del contenido léxico más o menos definido de la preposición en cuestión. A partir de la idea de que “las preposiciones, además de ser índices funcionales, comportan un valor léxico” (1995: 215), Alarcos señala que mientras que las preposiciones “exigidas” por el elemento inicial funcionan como mero *índice funcional*, el valor léxico se pone de manifiesto cuando el SP forma un adyacente circunstancial u oracional. Y es en este segundo caso cuando las preposiciones se oponen entre sí para denotar sentidos diferentes (1995: 221).

Estas dos posibilidades de funcionamiento de las preposiciones han inspirado una clasificación de las mismas que las divide en *llenas* y *vacías*<sup>7</sup>. Así, por ejemplo, Alcina y Blecua (1989: 835) entienden por las primeras aquellas “que se emplean en un reducido número de realizaciones de acuerdo con su significado”, y por las segundas, aquellas que “aparecen como simples marcas de enlace con múltiples posibilidades de relación cuyo significado es función tanto de la palabra con que se relacionan como del término que introducen”.

Una clasificación más exhaustiva de las preposiciones desde el punto de vista de su significado léxico es ofrecida por Gómez Torrego (1999: 219), que distingue entre unas preposiciones con significado propio, otras con significado deducido del contexto, y otras sin significado alguno. Así, con significado propio inherente, propone como ejemplos *sin*, *bajo*, *sobre*, *tras* y *ante*. En el segundo caso, una misma preposición aporta significados diferentes, deducidos del contexto. Sería el caso de *con*, que cuenta con valores como los de compañía, instrumento y modo (*Estoy con Juan. Lo corté con el cuchillo. Me miró con malos ojos*, respectivamente). Por último, las preposiciones

<sup>6</sup> Alcina y Blecua (1989: 834) explican: “los constituyentes prepositivos forman unidad endocéntrica con la palabra que sirve de núcleo ordenador de la construcción y actúan a nivel semántico, como incrementos de sentido”.

<sup>7</sup> Cifuentes (2003: 76-79) revisa los orígenes de esta terminología, sobre la que hay que matizar que las preposiciones llamadas *vacías* no lo son porque carezcan de significado, pues siempre lo tienen de carácter relacional. En este sentido, es muy pertinente la observación que aparece en el clásico estudio de López (1972: 146): “Evidentemente, es la estructura sintáctica la que determina la significación en cada realización concreta. Pero teniendo en cuenta que la preposición es un *elemento de relación*, su significación no es tan concreta como en otras palabras, es fundamentalmente *informativa*. De aquí que necesite del contexto para concretarse en cada caso, y que tome su significación en el *discurso* mediante la *función*. Aislada, la preposición tiene una significación abstracta; inserta en un contexto, queda actualizada por la *función*”.

pueden ser “meros índices funcionales, sin significado léxico alguno”, en casos como la preposición *a* de algunos complementos directos, o algunos casos de la preposición *de*.

La heterogeneidad interna de las preposiciones que demuestran estos gramáticos ha propiciado diferentes aproximaciones teóricas no excluyentes:

- Algunos estudiosos explican el significado de las preposiciones a partir de los sentidos que se les atribuye a cada una de ellas (como ocurre con el *Esbozo*, Gili Gaya (1985 [1943]), Alarcos, 1995: 223-226).
- Otra forma de describir su significado consiste en dar cuenta de las oposiciones internas entre distintas preposiciones, en los casos en los que estas pueden alternar en un mismo contexto lingüístico (por / para, a / en...). Así lo hacen López (1972), Osuna (1991) y Alarcos (1995: 222-223).
- Se puede afrontar el estudio de las preposiciones que exige el elemento inicial, ya sea verbo, sustantivo, adjetivo o adverbio (también, interjección). Como hemos apuntado, Alcina y Blecua iniciaron una recopilación de estos usos<sup>8</sup>.
- Finalmente, pueden ser objeto de estudio las preposiciones que forman parte de una expresión lexicalizada, en el caso de las locuciones prepositivas<sup>9</sup>.

También hay que señalar que hay casos en que la aparición del SP no parece depender propiamente del elemento inicial, sino que obedece más bien a la estructura de la oración, como ocurre con la preposición de los complementos directo e indirecto (y, dentro de este grupo cabe mencionar los esquemas sintácticos de verbos como *gustar*, *interesar*, etc.). Aunque se podría objetar que algunos de estos esquemas dependen del verbo, como núcleo de la oración, su funcionamiento difiere claramente de los casos de rección verbal, como en *depender de*, *consistir en*, etc. Algunas de estas apariciones de la preposición en estructuras sintácticas que afectan al ámbito de la oración se recogen en el trabajo de Fernández López (1999: 21-48), en un capítulo sobre los usos de cada preposición, bajo la denominación de *usos formales*, “en los que se pretende agrupar todos aquellos usos que vienen exigidos por construcciones gramaticales determinadas” (21).

Ante estas posibilidades, nuestro análisis de los errores preposicionales tiene en cuenta los distintos contextos sintácticos en que aparecen, ya sean usos seleccionados por el término inicial, usos en estructuras fijas (perífrasis, locuciones prepositivas...) o en esquemas formales de tipo oracional, que afecta a otros elementos. En todo caso, la clasificación que hemos realizado no está inspirada en un esquema teórico previo, sino en el agrupamiento lo más uniforme posible de los errores observados.

<sup>8</sup> Cabe destacar el análisis de Fernández López (1999), que tiene en cuenta estas tres aproximaciones.

<sup>9</sup> Estas locuciones fijas pueden presentar significación adjetiva (*de noche*, *de servicio*, *sin par*), adverbial (*de golpe*, *en volandas*, *por de pronto*) y conjuntiva (*para que*, *a fin de que*, *por más que*).

## 4. Clasificación de los errores y resultados

TIPO DE ERROR	NÚMERO DE ERRORES	PORCENTAJE (%)
1. USOS EXIGIDOS POR EL TÉRMINO INICIAL	86	42.57
1.1. Verbo	51	25.26
1.1.1. Adición	9	4.46
1.1.2. Confusión	29	14.36
1.1.3. Eliminación	13	6.44
1.2. Sustantivo		
1.2.1. Confusión	19	9.41
1.3. Adjetivo	11	5.45
1.3.1. Confusión	10	4.95
1.3.2. Eliminación	1	0.5
1.4. Falsos casos de regencia preposicional	5	2.48
2. FÓRMULAS FIJAS	6	2.97
3. ESQUEMAS ORACIONALES	110	54.46
3.1. Modificadores del sustantivo o del adjetivo	9	4.46
3.2. Esquemas oracionales	101	50
3.2.1. Complemento directo	51	25.25
3.2.2. Complemento circunstancial	17	8.42
3.2.3. Esquema de gustar, interesar...	12	5.94
3.2.4. Infinitivo sujeto de oración atributiva	14	6.93
3.2.5. Otras construcciones	7	3.47

TABLA 1: CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES Y PORCENTAJES REGISTRADOS

Como se puede comprobar, el análisis de los errores preposicionales más frecuentes arroja tres categorías principales, según las estructuras sintácticas en los que se encuentran<sup>10</sup>:

- Diferencias en la estructura oracional entre la L1 (inglés) y la L2 (español)
  - Uso o no de la preposición *a* en el CD
  - Uso de preposición *a* ante infinitivo sujeto de una oración atributiva
  - No uso de la preposición *a* en el CI (que duplica la referencia de *le, les*) con verbos del tipo *gustar, interesar...*
- Diferencias en el régimen preposicional de verbos, sustantivos y adjetivos, en este orden de importancia.
- Uso de preposiciones en los CC.

Los resultados son difícilmente comparables con estudios anteriores dedicados a la misma parcela del aprendizaje, las preposiciones, debido a la disparidad de la metodología de los diferentes autores. Sí se permite parcialmente con el trabajo de Fernández (1997). Ofrecemos los datos:

FERNÁNDEZ (1997)	ERRORES (%)	CÓMPUTO PROPIO	ERRORES (%)
Valores generales	73.80	Apartado 3	54.46
Valores idiomáticos	26.20	Apartados 1 y 2	45.54

TABLA 2: COMPARACIÓN DE ERRORES PREPOSICIONALES CON FERNÁNDEZ (1997)

Podemos comprobar que los resultados son bastante más igualados en el caso de nuestro grupo de L1 inglesa, aunque hay que matizar los resultados debido a la imposibilidad de coincidir exactamente en los criterios de clasificación. Por ejemplo,

<sup>10</sup> En la terminología sintáctica, utilizaremos las siguientes abreviaturas: CD (complemento directo), CI (complemento indirecto), CC (complemento circunstancial), SP (sintagma preposicional).

Fernández (1997: 168) clasifica la oración *El primer día estaba todo del tiempo* como valor general; en cambio, hemos preferido tratar oraciones parecidas como falsos casos de regencia preposicional (valor idiomático).

Por otra parte, interesa mostrar las diferencias de la interlengua de los diez estudiantes. La media de errores preposicionales por cada hablante es de 20.2, a lo largo de las ocho redacciones. Hay un estudiante con solo 7 errores, y otro que llega a 33. Los otros ocho estudiantes oscilan entre 15 y 25 errores, por lo que se puede afirmar que el grupo es bastante uniforme. Con todo, y como es natural, la proporción de errores es diferente en cada aprendiz, debido a que los ritmos y los estilos de aprendizaje de cada uno son distintos.

## 5. Análisis de los resultados

### 5.1. Usos exigidos por el término inicial

Dentro de los esquemas oracionales, el grupo más numeroso de construcciones erróneas lo concentran los usos prepositivos exigidos por el término inicial (42.57%). Conviene destacar la abundancia de estos usos en la lengua española. En efecto, según Luque Durán (1973, II: 6), las preposiciones obligatorias constituyen más de un 30% de todas las ocurrencias de nuestra lengua<sup>11</sup>.

Las preposiciones exigidas por un término inicial (al igual que las del CD) pertenecen a la clase denominada *vacía*, y deben aprenderse en relación con este término inicial. Además, estas preposiciones no tienen por qué coincidir en las dos lenguas<sup>12</sup>. A veces nos encontramos ante errores intrasistemáticos, cuando se da una elección idiosincrásica (confusión) de la preposición. Ocurre si el estudiante no traslada la preposición inglesa por su equivalente más cercano en español, sino que sabe que debe elegir una preposición distinta, que equivoca<sup>13</sup>.

Los errores más frecuentes de este apartado afectan al uso obligado de preposición con verbos, sustantivos y, a cierta distancia, adjetivos. En los *verbos*, tenemos como errores más frecuentes la confusión y la eliminación de la preposición:

1. En el caso de la *confusión*, encontramos que en unas ocasiones se escoge la preposición que elegiría el sistema inglés, y en otras se opta equivocadamente por una española:
  - *Vestir en negro (1A)*
  - *Águeda, la madre de Cari, cayó a un estado de depresión (1 B)*
2. El caso de *eliminación* errónea de la preposición, las opciones principales son: verbos que exigen suplemento (1 y 2) y perífrasis (3):
  1. *La madre ayuda a ella crecer (3A)*

<sup>11</sup> Una amplia lista de palabras que rigen preposición en español puede verse en el trabajo ya citado de Fernández López (1999).

<sup>12</sup> Ocurre de forma parecida en el caso de las locuciones que utilizan preposiciones. El hecho de que revistan pocos errores no parece índice de un buen aprendizaje de este nivel, sino más bien el efecto de la *inhibición* por parte de los alumnos, que ante la posibilidad de error en el empleo de una locución, la evitan. Los errores en este apartado se han reducido a la expresión “de (una) manera” (*La hija va a vivir su vida en una manera más agradable 2E; es posible amar en maneras diferentes 3I*) y locuciones prepositivas (recogidas por Cifuentes) (*Ella habla sobre la vida con tía Vitorina antes ella vivía con su madre 7C; En el contrario, ella habla bien de su madre 4A*). Schachter (1974) demostró que la inhibición constituye un fenómeno que pone en tela de juicio algunos de los resultados del AE, pues esconde importantes lagunas del conocimiento de los aprendices. Una buena manera de resolver este problema es complementar el análisis de producciones libres con pruebas de rellenar huecos, tal como hace Fernández (1997).

<sup>13</sup> Fernández (1997: 179) llega a la conclusión de que estos errores no son fosilizables, dado que, aunque muy numerosos, no se repiten, sino que son diferentes en cada nivel de los que aplica el análisis: “estamos ante estructuras lexicalizadas o semilexicalizadas que van apareciendo y se van dominando a medida que aumenta la experiencia lingüística del aprendiz”.

2. *[Lo hace] para escapar su vida cotidiana (5E)*
3. *La madre comenzó ver un hombre alto y moreno (1B)*

En cuanto a los *sustantivos*, todos los errores de preposiciones exigidas se han concentrado en la confusión de las mismas. Como cabe esperar, la preposición más sustituida es *de* (1 y 2), cuyos usos seleccionan a veces preposiciones distintas en inglés. Pero también hay otras preposiciones (3-4):

1. *Ella tiene la oportunidad para casarse con Raúl (2J)*
2. *Este cuento por Soledad Puértolas... (2B)*
3. *Esta parte mostró el amor que los niños tienen para sus padres (3A)*
4. *Ni el padre ni la madre fueron un modelo por los niños (4B)*

En tercer lugar, los errores de preposición exigida por un *adjetivo* se concentran prácticamente todos en la confusión de la preposición. En ellos pesa la forma inglesa. Veamos dos ejemplos:

- El cuento es corto y fácil a entender (3D)*  
*Ella está enojada a la madre (4J)*

## 5.2. La preposición *a* y el CD

Los problemas concernientes a la utilización de la preposición *a* en el CD agrupan el segundo conjunto mayor de errores (25.25% del total). En el estudio de Fernández (1997: 164) este mismo tipo de error alcanza un 10.33% de los errores preposicionales. La diferencia puede explicarse por la utilización de Fernández de grupos de competencia lingüística más variada. Sí muestra la autora que este uso de *a* es el principal problema del grupo alemán de 2º curso, y de los grupos árabe y francés (Fernández, 1997: 164-5).

La falta de competencia en este error específico en los que aprenden la lengua quizás se corresponda con las mismas dificultades de los gramáticos en establecer los límites de sus apariciones. En efecto, el uso o no de la preposición en el CD ha sido explicado en diversas ocasiones de forma más o menos convincente. No es el lugar de adentrarnos en esta cuestión, por lo que proponemos la explicación de Alarcos (1995: 229):

La función de objeto directo carece en principio de índice funcional; pero si la unidad que la cumple hace referencia a entes capaces de ser actores de la noción designada por el verbo, la necesidad de distinguirlo del sujeto impone en el objeto directo la preposición *a*<sup>14</sup>.

Es importante señalar que de los errores de este grupo, el 75% lo constituye la eliminación de la preposición, siguiendo las pautas de la lengua inglesa (1). Para Vázquez (1991: 37), se trata de un error fosilizable. El 4% representa la equivocación de la preposición (2), y el 21% consiste en poner la preposición sin tener que hacerlo. Algunos de estos casos están también inducidos por la L1, ya que suelen ser aquellos en los que el verbo inglés rige suplemento (3), pero a veces se entiende erróneamente que existe suplemento en español (4):

1. *La hija está tratando de decir su madre que ella no es feliz (4C)*
2. *La hija y su marido visitan por los padres de la hija (8E)*
3. *La hija comenta a su madre de su vida con Luis (8C)*
4. *Me parece que ella no sabía entender en la muerte de su padre (1B)*

<sup>14</sup> Un estudio reciente sobre la aparición de la preposición en el CD, con amplia casuística, se debe a Torrego (1999).

### 5.3. Las preposiciones de los CC

Una de las formas de construir adyacentes circunstanciales es mediante un sintagma preposicional (SP). El uso de las preposiciones en los segmentos incluidos en el CC ocupa el siguiente grupo más numeroso de errores, aunque a bastante distancia de los grupos anteriores (17, esto es, 8.42%). La dependencia del CC de la estructura oracional es menor (a veces, nula) que en los casos en que la estructura argumental de la oración (en la L1 o la L2) exige uno de los complementos con preposición<sup>15</sup>. En efecto, los CC se describen en los estudios gramaticales como complementos no seleccionados, es decir, “no exigidos por las características sintáctico-semánticas de los elementos a los que modifica” (Pavón, 1999: 567). Como se sabe, estos elementos pueden ser tanto el verbo como toda la oración; de ahí que los gramáticos distingan entre los *adyacentes circunstanciales* y los *adyacentes o modificadores oracionales* (Alarcos, 1995: § 299).

En la didáctica de las preposiciones utilizadas en los CC, los estudios más productivos son los que explican las oposiciones internas de las preposiciones que pueden aparecer en un mismo contexto lingüístico<sup>16</sup>. La dificultad radica en la polisemia de cada preposición, y la amplitud de contextos en que puede aparecer. A ello se añade que, si bien las preposiciones tienen equivalencias en otras lenguas, al igual que ocurre en el léxico, el ámbito de aplicación de que dispone cada una difiere en cada lengua, es decir, no encontramos una correspondencia biunívoca. Vázquez (1991: 184) ha resumido cuatro divergencias posibles (que no pretende exclusivas):

1. P existe en L1 y L2 pero aparecen con distintos contornos semánticos.
2. P existe en L1 y L2 pero en la primera tiene una función sintáctica que no desempeña en la segunda.
3. P existe en L1 y L2 pero en L2 cubre campos semánticos que neutralizan múltiples funciones sintácticas.
4. P existe en L1 y L2 pero alterna con otras P que no existen en L1.

En nuestro corpus, todos los casos son de *confusión* de la preposición. Dada la independencia de los CC de la estructura argumental de la oración, tenemos que tratar estas unidades atendiendo los valores semánticos y los conflictos entre preposiciones de carácter inter e intralingüísticos:

- Un número elevado de usos idiosincrásicos lo ocupa la preposición *para*, en la expresión de opiniones personales, seguida de una entidad (pronombre personal, nombre propio o sustantivo que la exprese):

*Lo que es más extraño a mí (...) es que cuando estaba leyendo el cuento... (2H)*

*Es un sentimiento muy raro por una madre y su hija (3B)*

- Otro grupo de errores lo registra la misma preposición con la indicación de finalidad. En este contexto, la traducción de la preposición *to* entra en conflicto con la doble posibilidad que la lengua española ofrece en estos casos (*a* y *para*):

<sup>15</sup> Ocurre en los ejemplos que hemos analizado de la preposición de algunos CD, del infinitivo con función de sujeto de oraciones atributivas (en inglés) y del SP CI de los verbos del tipo *gustar*, *interesar*.

<sup>16</sup> Fernández, Fente y Siles (1994: 211-223) han intentado esta aproximación. Aparte de tratar la utilización de la preposición *a* en el CD y en el CI, y algunas preposiciones regidas por verbos, explican (por separado) los usos de *por* y *para*, y los siguientes contrastes:

1. Dirección en movimiento: a, hacia, hasta, para
2. Origen, punto de partida: de, desde
3. Localización en el espacio: a) en, dentro de; b) en, sobre, encima de; c) delante de, detrás de, ante; d) encima de, debajo de, bajo; e) cerca de, lejos de, a; f) frente a, delante de, contra
4. Localización en el tiempo: a) antes de, después de; b) a, en; c) dentro de, en; d) durante, en

Por su parte, Vázquez (1991: 184) señala un orden decreciente de dificultades encontrado en su estudio sobre las producciones de estudiantes de L1 alemán: 1) a/de/en; 2) por/para; 3) con/desde; 4) ante/delante de, bajo/debajo de, tras/detrás de; 5) sobre/sin/según/contra/hacia/hasta; 6) cabe/so

*Ella quería cambiar las leyes del matrimonio a casarse con su madre (3A)*

*Espero que mi madre viva a ver todos mis logros (51)*

- El tercer grupo presenta conflictos para indicar expresiones temporales. Las muestras con valores diferentes son:

*Yo imaginé cómo se sintió cuando miró a su madre para la primera vez (7A)*

*Para quince días, su madre estuvo en la cama (1A)*

*En los 55 años, ella descubrió que no es posible <de> casarse una hija con su madre (3F)*

- Un último grupo registra errores de semántica más variada, con una sola ocurrencia:

*Había muchas veces por el cuento, que el autor usaba esta forma verbal (4A)*

*Pudo leer muchos libros por una edad demasiado joven (3B)*

*La madre le explica las razones de que no pueden casarse (3E)*

#### 5.4. Dos esquemas preposicionales fijos

Con el análisis del corpus, hemos detectado otros dos grupos de errores en el uso de las preposiciones, que suman un 12.87% del total. Se trata de errores inducidos claramente por la L1 inglesa. Veamos dos ejemplos de cada caso:

- Uso pleonástico de *a* ante el infinitivo sujeto de una oración atributiva:

*No es posible para las dos a casarse (3D)*

*Es difícil para mí a interpretar (4D)*

- Eliminación de la preposición *a* en el esquema sintáctico de *gustar*, *interesar*:

*Cari, la hija, no le gusta hablar de la muerte (1G)*

*Celestina le gusta su vida con Vitorina (7I)*

#### 6. Conclusiones

Al tratar del AE como método, ya hemos mostrado las ventajas para descubrir el nivel real de los estudiantes de lenguas extranjeras, para establecer jerarquías de necesidades y para la elaboración de material didáctico. En el campo de las preposiciones podemos añadir algunas puntualizaciones.

Los teóricos que han abordado el estudio de las preposiciones han revelado la heterogeneidad semántica y sintáctica de los usos de esta clase de palabras. Al mismo tiempo, cabe destacar los distintos grados de cohesión que se establece entre el elemento inicial y el término de la preposición. Estas circunstancias obligan a clasificar los errores preposicionales no a partir de las preposiciones más problemáticas (que reconocen usos muy diversos), sino de los patrones sintácticos conflictivos (independientemente de la preposición implicada). En este sentido, mostramos estas estructuras sintácticas que ofrecen más dificultades a los alumnos (de L1 inglesa) de español como L2 en esta etapa del aprendizaje: uso de preposición seleccionado por verbos, sustantivos y adjetivos, uso o no de *a* con el CD, las preposiciones de los CC y dos estructuras oracionales: el infinitivo sujeto de las oraciones atributivas y los CI de los verbos con el esquema de *gustar*.

Se puede observar que el uso obligatorio de preposición tras verbo, sustantivo y adjetivo, en el que se ha operado una evidente lexicalización, contrasta con el escaso número de errores registrados en otras lexicalizaciones, las locuciones prepositivas (vid.

nota 12). Atribuimos a la inhibición de los aprendices esta ausencia, por lo que la didáctica de las preposiciones debería afrontar también la adquisición de estas unidades.

Sobre las causas que subyacen en los errores, podemos destacar un doble origen, que Vázquez (1991: 94) ha sintetizado así: “La causa de los errores es la interferencia del L1 más el control incompleto del L2 en proporciones semejantes” (vid. también pp. 96-7). En su estudio sobre grupos de L1 diferentes, Fernández (1997: 180) también resalta la importancia de los errores de procedencia interlingüística (de la L1 o de otras L2), pero también subraya otros mecanismos inferenciales, dentro de la lógica de la L2, que pueden provocar errores, como son la hipergeneralización de reglas (*en el día cuatro fuimos*) o, al contrario, la hipercorrección a partir de estructuras muy específicas de la lengua española (*escuchando a mi disco*). Los estudiosos se inclinan a conceder mayor importancia de la L1 en las primeras etapas del aprendizaje, aunque hay que contar también con que los errores que tienden a fosilizarse son los que se apoyan en estructuras de la lengua materna.

En nuestro estudio, se confirma el peso de la L1 en la solución errónea que se da a algunas estructuras de la lengua española, como ocurre a propósito de las preposiciones regidas por el elemento inicial y el uso pleonástico de *a* ante el infinitivo sujeto de una oración atributiva. A la vez, en la comparación con otros estudios precedentes sobre la adquisición de las preposiciones, se observan algunos errores generalizados de los que aprenden español, independientemente de su lengua materna. Se trata, especialmente, de la omisión de la preposición ante determinados CDs que la requieren, también presente entre los errores principales de grupos de L1 alemán, árabe, japonés y francés, así como las preposiciones que indican relaciones espaciales y temporales y la elección de *por* / *para* en CC (Fernández, 1997: 178).

En la descripción de los errores preposicionales, y de cara a la didáctica del español como L2, se hace manifiesto el interés del enfoque sintáctico, que destaca las estructuras que resultan más complejas para los estudiantes. Esta orientación se hace especialmente útil en una clase especialmente polisémica, como es la que nos ocupa, por lo que debe complementar al enfoque paradigmático, que se concentra en las preposiciones problemáticas.

#### Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1995 [1994]), *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alcina, F. y J. M. Blecua (1989 [1975]), *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Bustos Gisbert, J.M. (1999), “Análisis de errores: problemas de tipologización”, Fernández González, J. *et alii* (eds.), *Lingüística para el siglo XXI: III Congreso de Lingüística General (Salamanca, 23-25 de marzo de 1998)*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, t. I, 303-13.
- Cifuentes Honrubia, J.L. (2003), *Locuciones prepositivas. Sobre la gramaticalización preposicional en español*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Corder, S.P. (1967), “The significance of learners errors”. *International Review of Applied Linguistics*, V, 4: 161-170 (trad. en Licerias (1992: 31-40), “La importancia de los errores del que aprende un lengua segunda”).
- (1971), “Idiosyncratic dialects and error análisis”. *International Review of Applied Linguistics*, IX, 2: 147-160 (trad. en Licerias (1992: 63-77), “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores”).

- Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández, J., R. Fente y J.Siles (1994 [1990]), *Curso intensivo de español. Gramática*, Madrid: S.G.E.L.
- Fernández López, M<sup>a</sup> C. (1999), *Las preposiciones en español. Valores y usos. Construcciones preposicionales*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Gili Gaya, S. (1985 [1943]), *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Giraldo Silverio, Inocencio (1998), “Adquisición y uso correcto de las preposiciones *a*, *en*, *para* y *por* en niveles superiores”, en Moreno Fernández, Francisco, María Gil Bürmann y Kira Alonso (eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de Asele (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Gómez Torrego, L. (1999[1997]), *Gramática didáctica del español*. Madrid: S.M.
- Liceras, J. M. (comp.) (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la Interlengua*. Madrid: Visor.
- López, M<sup>a</sup> L. (1972), *Problemas y métodos en el análisis de las preposiciones*. Madrid: Gredos.
- Luque Durán, J.D. (1973), *Las preposiciones I. Valores generales. II Valores idiomáticos*. Madrid: S.G.E.L.
- Nemser, W. (1971), “Aproximative systems of foreign language learners”. *International Review of Applied Linguistics*, IX, 2: 115-123 (trad. en Liceras (1992: 51-61), “Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas”).
- Osuna García, F. (1991), *Función semántica y función sintáctica de las preposiciones*. Málaga: Librería Ágora.
- Pavón Lucero, M<sup>a</sup>. V. (1999), “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio”, en Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I, 565-655.
- Perea Siller, F. J. (1999), “Una experiencia de Análisis de Errores en la enseñanza de español como L2: la correlación verbal”, en Delgado León, Feliciano *et alii*, *Estudios de Lingüística General. Actas del II Simposio de Historiografía Lingüística (Córdoba, marzo de 1997)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 471-479.
- Real Academia Española (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Santos Gargallo, I. (1993), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Schachter, J. (1974), “An error in error análisis”, *Language Learning*, XXIV, 2: 205-214 (trad. en Liceras (1992: 195-205), “Un error en el análisis de errores”).
- Terrádez Gurrea, M. (2001), *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*. Anejo XLI de *Cuadernos de Filología*. Valencia: Facultat de Filologia, Universitat de València.
- Torrego Salcedo, E. (1999), “El complemento directo preposicional”, en Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. II, 1781-1805.
- Vázquez, G.E. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Frankfurt am Main, Bern, New Cork, Paris: Peter Lang.