

Université de Montréal

**Dificultades en el uso de las preposiciones
en estudiantes francófonos de ELE**

par

Triantafilian Nginios

Département de littératures et de langues modernes
Section d'études hispaniques
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en Études hispaniques

Mai 2013

© Triantafilian Nginios, 2013

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Dificultades en el uso de las preposiciones en estudiantes francófonos de ELE

présenté par :

Triantafilian Nginios

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Juan C. Godenzzi, président-rapporteur

Enrique Pato, directeur de recherche

Estela Bartol, membre du jury

Agradecimientos

Primero quisiera agradecer sinceramente a mi director de memoria, Enrique Pato, por haberme sugerido el tema de este trabajo de Maestría, conociendo mi gran interés en la gramática española. Le agradezco su apoyo, sus consejos, su paciencia y su confianza en mis capacidades.

También agradezco a mis profesores de español a lo largo de mis estudios, los primeros de la secundaria y del *cégep*, por haberme transmitido su pasión por la lengua, y los de la Sección de Estudios Hispánicos de la Universidad de Montreal, por haberme dado las herramientas necesarias para ser profesora de ELE.

Además me gustaría dar las gracias a mis compañeros, especialmente a Ivonne, por su amistad y su motivación cuando más la necesitaba.

Finalmente, no puedo terminar sin reconocer el apoyo económico del *Conseil de recherche en Sciences humaines* (CRSH) y del *Fonds de recherche du Québec - Société et culture* (FQRSC), que me permitieron dedicar mi tiempo a esta investigación.

Résumé

Ce projet de maîtrise se consacre à l'apprentissage des prépositions espagnoles chez les élèves francophones. L'identification et l'analyse des erreurs les plus fréquentes dans l'usage des prépositions par des francophones nous permettront d'élaborer des exercices pratiques qui rendraient leur apprentissage moins difficile.

Nous croyons que la difficulté dans l'utilisation des prépositions chez les étudiants réside en partie dans le fait de ne pas connaître leur emploi exact. Nous commencerons donc par présenter l'emploi des principales prépositions en espagnol à partir du *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* et d'autres études. L'enseignement de la grammaire dans les cours d'espagnol comme langue étrangère (ELE) au Québec suit les règles établies par le *Cadre européen commun* et le *Plan curricular* de l'Institut Cervantès. Les étudiants développent leur compétence grammaticale de manière inductive; ils sont amenés à comprendre les règles par eux-mêmes et à créer leurs propres hypothèses qu'ils confirment ou réfutent après grâce à quelques explications formelles de l'enseignant et des exercices de pratique. Par contre, cette tendance à laisser l'apprentissage de la grammaire entre les mains des étudiants peut aussi amener à la fossilisation de leurs erreurs si les explications et la pratique ne sont pas suffisantes.

Les erreurs sont perçues comme un point de départ pour comprendre où résident les difficultés des étudiants et permettent aux enseignants d'apporter les changements nécessaires à leurs méthodes d'enseignement. Notre révision de quelques investigations réalisées avec la méthode de l'analyse des erreurs, nous permet de cerner les raisons pour lesquelles les francophones commettent autant d'erreurs dans l'utilisation des prépositions espagnoles. Notre analyse de l'enseignement et de la pratique des prépositions dans trois manuels qui s'utilisent actuellement dans les cégeps et les universités du Québec nous permet de voir que les prépositions ne se pratiquent pas assez. Nous proposons donc des exercices pratiques qui permettront aux étudiants de pratiquer les prépositions de manière plus efficace.

Mots-clés : Espagnol langue étrangère (ELE), francophones, analyse des erreurs, grammaire, prépositions.

Abstract

This MA thesis is dedicated to the learning of the Spanish prepositions by French-speakers. We are interested in identifying and analyzing the most frequent errors in the use of the prepositions by French-speakers, which will bring us to create activities that will help them make fewer mistakes.

We believe that the difficulty partly lies in the fact that students don't know how to use them correctly. Therefore, we find it important to present the uses of the main prepositions in Spanish given by the *Manual of Nueva gramática de la lengua española* and other studies. The teaching of grammar in classes of Spanish as a foreign language (SFL) in Quebec follows the guidelines established by the *Common European Framework* and the *Plan curricular* of the Cervantes Institute. The students develop their grammatical competence in an inductive way; they try to understand the rules by themselves and create their own hypotheses which they will later confirm or refute thanks to some formal explanations from the teacher and practice. On the other hand, this tendency to leave the learning of the grammar mostly in the hands of the students can also bring about the fossilization of certain errors if there aren't enough explanations or practice.

The method of Error Analysis is the most effective to analyze the process of Spanish learning as a foreign language. The errors are a starting point to understand where the difficulties of the students lie and allow the teachers to bring the necessary changes in their teaching methods. Our revision of some investigations made with this method of analysis will allow us to better understand the causes of the most frequent errors French-Speakers make using Spanish prepositions. Our analysis of three textbooks used today in the classrooms of cégeps and universities of Quebec will prove that the prepositions are not practiced enough, especially in the intermediate level. We will consequently propose activities that will allow the students to practice the Spanish prepositions in a more effective way.

Keywords: Spanish as a foreign language (SFL), French-speaking learners, Error Analysis, grammar, prepositions.

Resumen

Este trabajo de Maestría se centra en el aprendizaje de las preposiciones españolas en alumnos francófonos. La identificación y el análisis de los errores más frecuentes nos llevarán a elaborar actividades que permitan un aprendizaje menos difícil de las preposiciones.

Primero, creemos que la dificultad reside en parte en el hecho de no conocer los usos exactos de las preposiciones. Nos parece entonces importante empezar por la presentación de los usos de las principales preposiciones en español a partir del *Manual* de la *Nueva gramática española* y de otros estudios. La enseñanza de la gramática en clases de español como lengua extranjera (ELE) en Quebec sigue las mismas pautas establecidas por el *Marco común europeo* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Los estudiantes desarrollan su competencia gramatical de manera inductiva, creando hipótesis que luego confirman o refutan a partir de explicaciones formales del profesor y de práctica. Sin embargo, el hecho de dejar el aprendizaje de la gramática en las manos de los estudiantes puede causar una fosilización de los errores si no hay suficientes explicaciones y práctica.

El método de análisis de los errores se reveló el más eficaz para analizar el proceso de aprendizaje de ELE. Los errores son un punto de partida para comprender dónde residen las dificultades de los estudiantes y permiten a los profesores aportar los cambios necesarios en sus métodos de enseñanza. Nuestro estudio de los errores preposicionales en la interlengua de los hablantes francófonos a partir de estudios realizados con el método de análisis de errores nos permitirá comprender mejor las causas de esos errores. Nuestro análisis de tres manuales que se utilizan actualmente en clases de ELE en los *cégeps* y universidades quebequenses nos permitirá ver que las preposiciones no se practican bastante en los manuales, sobre todo en el nivel intermedio, lo que podría explicar la fosilización de algunos errores. Propondremos entonces algunas actividades para que los estudiantes puedan practicar las preposiciones de una manera más eficaz.

Palabras clave: Español lengua extranjera (ELE), francófonos, análisis de errores, gramática, preposiciones.

Índice

Agradecimientos	iii
Résumé	iv
Abstract	v
Resumen	vi
Índice	viii
Lista de siglas	ix
Introducción	1
1. Las preposiciones y su enseñanza en ELE	4
1.1 Las preposiciones en español: usos y funciones.....	4
1.1.1 La <i>Nueva gramática de la lengua española</i>	4
1.1.2 Otros estudios sobre las preposiciones	10
1.2 La enseñanza de las preposiciones en ELE.....	18
1.2.1 La enseñanza de la gramática según el <i>Marco común europeo</i>	18
1.2.2 Las preposiciones en el <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>	20
1.2.3 La enseñanza gramatical en el programa del MELS: <i>Español, tercera lengua</i>	32
1.2.4 Otras propuestas didácticas sobre la enseñanza de las preposiciones.....	34
2. Errores preposicionales en la interlengua de los francófonos	40
2.1 La interlengua y su análisis.....	40
2.1.1 La interlengua	40
2.1.2 Análisis contrastivo vs. análisis de errores	41
2.1.3 La importancia de los errores.....	42
2.2 Investigaciones con el método de análisis de errores	44
3. Las preposiciones en los manuales de ELE	57
3.1 Manuales de nivel A1-A2	57
3.2 Manuales de nivel B1.....	69
4. Propuesta de actividades	78
4.1 Propuesta de actividades para el nivel A1-A2	79
4.2 Propuesta de actividades para el nivel B1.....	92
Conclusiones	103
Referencias bibliográficas	106

Lista de siglas

AC: Análisis contrastivo

AE: Análisis de errores

COD: Complemento de objeto directo

COI: Complemento de objeto indirecto

CVC: Centro Virtual Cervantes

ELE: Español lengua extranjera

EL3: Español, lengua tercera (programa del MELS)

IL: Interlengua

L1: Lengua primera

L2: Lengua segunda

L3: Lengua tercera

LM: Lengua materna

LO: Lengua objeto

Marco: Marco común europeo de referencia para las lenguas

MELS: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

Plan: Plan curricular del Instituto Cervantes

RAE: Real Academia Española

Introducción

A finales de los años 60 surgió un interés por el estudio de la producción lingüística de hablantes no nativos, y por el proceso de adquisición de lenguas extranjeras, con el fin de mejorar los métodos de enseñanza (Santos Gargallo 2004: 391). La producción lingüística que nos interesa particularmente –como profesores de español como lengua extranjera (ELE)– en este proyecto de Maestría es el uso de las preposiciones en estudiantes francófonos, pues, como señala López (1970: 12), “el conocimiento profundo de una lengua no se consigue en tanto no se tenga un dominio completo del sistema de las preposiciones”.

El método de enseñanza de las preposiciones ha ido evolucionando con el tiempo, siguiendo los métodos de enseñanza de la gramática. En el método tradicional y de traducción, predominante hasta los años 40, se explicaba la gramática utilizando una terminología ‘científica’ y favoreciendo el contraste con la lengua del aprendiente. Después de la Segunda Guerra Mundial, el método estructural empezó a favorecer una enseñanza gradual de los contenidos gramaticales. Así, el profesor presentaba las preposiciones, se practicaban algunos valores y, al final, se ofrecía un cuadro-resumen con las preposiciones y sus valores correspondientes. La lengua se aprendía, pues, de manera mecánica y los ejercicios consistían en repetir una misma estructura, o rellenar huecos. No obstante, el método privilegiado a principios del siglo XX fue el método directo, apoyado en la idea de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera. Se basaba en el uso predominante de la lengua objeto, la enseñanza inductiva de la gramática con la introducción de nuevos conceptos mediante dibujos y asociación de ideas, y el desarrollo de la comunicación oral. En los años 50 y 60, la enseñanza de lenguas seguía el método audiolingüe, influido por el conductismo, que veía el aprendizaje como un conjunto de hábitos. Se daba mucha importancia al aspecto oral de la lengua y a la comunicación. La gramática se enseñaba partiendo de un diálogo, repitiendo las estructuras de ese diálogo y construyendo tablas de sustitución para asimilar fácilmente las estructuras, separando por ejemplo en una columna la conjugación del verbo, en la segunda las preposiciones que se pueden usar con ese verbo y en la tercera los complementos. Se terminaban esas actividades con ejercicios estructurales de huecos y de repetición. A partir de los años 70, los métodos

comunicativos, que engloban el enfoque propiamente comunicativo además del enfoque nocional-funcional, el enfoque por tareas y otros, trajeron una nueva manera de enseñar la gramática y las preposiciones. La gramática servía entonces de recurso para expresar funciones como situar en el espacio o en el tiempo, expresar la causa, la finalidad, dar consejos, etc. Se prefería la comunicación a la explicación gramatical y a la corrección. Sin embargo, una de las desventajas de ese método es que había partes de la gramática, como los valores de las preposiciones, que no se enseñaban. En los últimos años, se ha favorecido una mezcla de los distintos métodos de enseñanza, utilizando lo bueno de cada uno, por lo que la enseñanza de la gramática ha podido recuperar el valor que había perdido un poco con el método comunicativo. De hecho, en la actualidad se promueve una metodología inductiva que permita a los estudiantes crear sus propias hipótesis y comprender las reglas por sí mismos, además de una instrucción formal por parte de los profesores con el apoyo de los manuales (cf., entre otros, Calvi 1998, Santos Gargallo 1999, Sáez 2004 y CVC 2013).

Las preposiciones, por la frecuencia de su uso en todas las lenguas, son una fuente considerable de errores, tanto para los hablantes no nativos como para los propios nativos. Los errores forman parte del proceso de adquisición de una L2 y su estudio nos permite comprender mejor dónde residen las dificultades de los estudiantes y cuáles son las estrategias utilizadas a la hora de aprender una lengua extranjera. En el marco de nuestro trabajo, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Cómo se enseñan las preposiciones en las clases de ELE? ¿Cuáles son los errores más comunes en el uso de las preposiciones españolas en estudiantes francófonos? ¿Cómo se pueden explicar esos errores y qué nos indican? ¿Cómo se enseñan y se practican las preposiciones en los manuales de ELE? ¿Qué se puede hacer para remediar los problemas más comunes?

Como veremos a lo largo de estas páginas, nuestro trabajo de investigación permite comprobar que las preposiciones, como todos los aspectos de la gramática, se enseñan hoy en día con el enfoque comunicativo. Además, el método de análisis de errores revela que los aprendientes cometen muchos errores en el uso de las preposiciones, sobre todo por interferencias lingüísticas con su lengua materna, el francés. Por otro lado, los manuales empleados en las clases de ELE, en Quebec, no ofrecen bastantes explicaciones y ejercicios como para practicar bien las preposiciones y evitar la fosilización de los errores.

Los objetivos finales de esta memoria son, por tanto, tratar de comprender las dificultades de uso de las preposiciones en hablantes francófonos que estudian español como L2, o L3, a partir de sus errores y encontrar algunas soluciones concretas para que los estudiantes eviten esos errores y aprendan más fácilmente, un área de la gramática española que cuesta trabajo y provoca cierto estrés. Para ello, en primer lugar revisaremos el marco teórico sobre las preposiciones y sus usos a partir de la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE 2010) y de otros trabajos teóricos. Veremos también qué se debería enseñar en cuanto a las preposiciones en las clases de ELE, analizando el *Marco común europeo*, el *Plan curricular* y el programa *EL3* del Ministerio de Educación de Quebec. En segundo lugar, estudiaremos con detalle los errores preposicionales en la interlengua de los hablantes francófonos, a partir de estudios realizados con el método de análisis de errores (Fernández López 1994, Brisson 1998 y Mercado 2003, entre otros). A partir de los resultados obtenidos en estas investigaciones y del análisis que haremos después de tres manuales de ELE en uso hoy en día en las clases de varios *cégeps* y universidades quebequenses (*Nuevo Ven*, *Español en marcha* y *Español lengua viva*), podremos comprender mejor dónde residen las dificultades de los estudiantes a la hora de aprender las preposiciones en español y por qué algunos de esos errores llegan a fosilizarse. Finalmente, todo lo anterior nos permitirá elaborar algunas actividades de inducción y de práctica, especialmente diseñadas para los niveles iniciales (A1-A2) e intermedio (B1), con el objeto de que puedan servir a los profesores de ELE que buscan materiales diferentes y lúdicos para poder practicar las preposiciones en clase con sus alumnos.

1. Las preposiciones y su enseñanza en ELE

1.1 Las preposiciones en español: usos y funciones

En primer lugar, presentaremos los usos más frecuentes de las preposiciones en español. Creemos que uno de los problemas en el aprendizaje de las preposiciones en ELE reside en la complejidad de este aspecto de la gramática española. Se debe comprender la teoría para poder ponerla correctamente en práctica.

1.1.1 La Nueva gramática de la lengua española

La *Nueva gramática de la lengua española* (RAE 2010, Manual) define las preposiciones como:

[...] palabras invariables y casi siempre átonas que se caracterizan por introducir un complemento, que en la tradición gramatical hispánica se denomina término. Así, en el ejemplo *con una pequeña ayuda*, el término de la preposición *con* es *una pequeña ayuda*, y en *contra los enemigos*, el término es *los enemigos* (p. 557).

Dicho término puede ser un grupo nominal, un grupo adjetival (*desde muy pequeño*¹), un adverbio (*hasta aquí mismo*), otra preposición (*andaba por entre las mesas*), una oración subordinada sustantiva (*la razón de cambiar el trabajo*) o una oración de relativo (*háblame de lo que te preocupa*). Cabe mencionar que el término siempre debe seguir la preposición y que esta transforma también los pronombres personales en casos oblicuos: no decimos *para yo*, sino *para mí* (salvo con las preposiciones *entre* y *según* que rechazan el caso oblicuo: *entre tú y yo*; *según yo*). Se llama grupo preposicional el conjunto formado por la preposición y el término. La principal función de la preposición es ser un modificador. También podemos atribuirle la función de atributo (*este regalo es para tu hermana*) o de complemento predicativo (*entró con temor*).

Las preposiciones en español “forman una clase gramatical cerrada” (RAE 2010: 558). No todas las gramáticas presentan el mismo inventario de preposiciones, porque algunas son menos utilizadas o no poseen todas las características necesarias para llamarse preposiciones.

¹ Todos los ejemplos están sacados del *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*.

El inventario de la RAE es el siguiente: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus* y *vía*. Encontramos las preposiciones *cabe* ('junto a') y *so* ('bajo') la mayor parte de las veces en textos literarios (cf., por ejemplo, Pato 2008). Hay que distinguir entre la preposición *hasta* (*llegaron hasta mí*) y el adverbio con significado de 'incluso' (*hasta yo comí*). *Pro* 'a favor de' no siempre es considerada como preposición, sino como "prefijo separable". *Según* puede significar 'conforme o de acuerdo a' (*según la ley*) o 'en función de' (*según quién venga*). Es una preposición un poco diferente de las otras, ya que "es la única preposición tónica del español, rechaza el caso oblicuo (*según tú*, no *según ti*) y no admite la alternancia entre grupos nominales y subordinadas sustantivas que suelen admitir otras preposiciones" (RAE 2010: 559). Tampoco se considera como preposición cuando introduce oraciones "de verbo finito", como por ejemplo *según dice la ley*. En este caso, sería conjuntivo o adverbio relativo. La preposición *versus*, que viene directamente del latín, se utiliza hoy en día con un sentido de 'contra' o 'frente a'. La preposición *vía* se usa mucho ante un sustantivo para decir *mediante* o *a través de*, pero se prefieren esas dos últimas formas. Es importante indicar que no se consideran como preposiciones las conjunciones *excepto, menos* y *salvo*, ni los adverbios o locuciones adverbiales *incluso, no obstante* y *sin embargo*.

Las locuciones preposicionales son "agrupaciones de palabras que adquieren conjuntamente el sentido y el funcionamiento gramatical de las preposiciones, como *a causa de, en orden a, por culpa de, bajo pena de, etc.*" (RAE 2010: 560). Las locuciones de lugar *delante de, detrás de, cerca, enfrente de, a la derecha de, etc.* pueden ser consideradas como locuciones preposicionales. Por ejemplo, en *delante de la casa*, *delante de* es la locución preposicional y *la casa*, el término. Otros prefieren considerar *delante* como el adverbio y *de la casa* como el complemento del adverbio. La mayoría de las locuciones preposicionales se forman con "preposición + sustantivo + preposición". Las preposiciones que más se emplean en las locuciones son *a* (*a base de*), *con* (*con arreglo a*), *de* (*de boca de*), *en* (*en atención a*) y *por* (*por causa de*). Algunas de las locuciones formadas por dos preposiciones y un sustantivo no se emplean en todos los países de habla hispana. De hecho, *en punto a* no es de uso general, mientras que *a causa de* lo es. Otras locuciones están formadas por "sustantivo + preposición", como por ejemplo *gracias a, merced a, frente a, respecto a* y *con respecto a*. Además,

tenemos el modelo “adjetivo (o participio) + preposición”, aunque menos usado, como por ejemplo en *debido a* y *relacionado con*. Sin embargo, no se considera una locución preposicional la forma “preposición + lo + adjetivo + preposición”, como por ejemplo *en lo referente a* y *a lo largo de*. Finalmente, tenemos las locuciones preposicionales “preposición + infinitivo + preposición” que son muy pocas, como *a juzgar por* o *a partir de*.

Por otro lado, la preposición se apropia erróneamente del significado que debería corresponder a su término. El papel de la preposición es el de “marcar semánticamente a su término, en el sentido de inducir en él cierta interpretación que estará en función del significado del predicado principal” (RAE 2010: 563). También hay que tener en cuenta las restricciones gramaticales en el término de las preposiciones y las locuciones preposicionales. Por ejemplo, para poder utilizar la preposición *durante*, el término debe tener un significado temporal, como en *durante tres años* o *durante la guerra*. Lo mismo ocurre con la locución *dentro de* que, para expresar el plazo de tiempo a partir del momento de habla, requiere un término con significado temporal, por ejemplo *dentro de un rato*. Con la preposición *entre*, el término debe tener rasgos de pluralidad: *entre los libros*, *entre Buenos Aires y Rosario*, *entre la muchedumbre*, o un sustantivo no contable, como por ejemplo *entre la bruma*.

A continuación, enumeraremos los usos más frecuentes de las preposiciones en español con ejemplos de la propia *Nueva gramática*.

A: Se emplea principalmente para introducir complementos de destino (*Voy a Murcia*); de término o límite (*No llega a final de mes*); de ubicación, generalmente con un significado de dirección (*La casa da al norte*) o de ubicación temporal (*Llegó a las tres*); de finalidad (*Vengo a que me ayudes*); de distribución (*tres veces a la semana*); y de manera (*a gritos*; *a ciegas*).

ANTE: “Expresa localización orientada respecto del observador” (RAE 2010: 565). Se puede usar de la misma manera que *delante de*. Indica un sentido causal (*Indignado Don Juan ante semejante villanía, corrió al punto*) y preferencia (*ante todo*). Se usa también para expresar una localización figurada (*la actitud ante la vida*).

BAJO: Expresa una situación inferior a lo designado por su término (*Los papeles estaban bajo la mesa*). En el sentido figurado, expresa protección o control (*bajo su tutela; bajo la vigilancia de la policía*) o bien de ocultación (*bajo un pretexto*).

CON: Se utiliza con complementos de compañía (*paseaba con él*); de colaboración (*Escribió un libro con él*); de medio (*con agua; con paciencia*); de cualidad (*habitación con vistas*); de manera (*con sorpresa; con gula*); de concesión (*Con ser tan inteligente, no parece que entienda*); y de condición (*Se cree que con estudiar una hora al día todo está resuelto*). También puede indicar causa (*Con un obispo enfermo, iba pudriéndose la diócesis*).

CONTRA: Expresa oposición (*luchar contra los invasores; odio contra los intrusos; delitos contra la salud pública*), ubicación (*apoyarse contra la pared*) y destino o término (*estrellarse contra un árbol*).

DE: Esta preposición, junto con *a*, es la que tiene más usos en español e introduce muchos complementos de nombres, adjetivos y adverbios. Se utiliza con complementos de origen espacial, como la preposición *desde* (*la estación de/ desde la que sale el tren*). Los complementos pueden estar considerados como agentes (*la decisión del ministro*) o como pacientes (*la lectura del libro*); pueden designar posesión (*la casa de mis abuelos*); la parte de un todo (*los pies de la cama*); la propiedad (*hombre de valor; el color del mar*); el contenido (*libro de Física*); la materia (*mesa de mármol*); y la causa (*fiebre del heno*). No se emplea en los casos siguientes: *ser adicto de algo* (se dice *ser adicto a algo*); *hacer algo de urgencia* (se dice *con urgencia*); *perder de cinco puntos* (*por cinco puntos*).

DESDE: Introduce el punto de origen o de partida (en algunos casos se puede sustituir por *de* o *a partir de* (*la tradición filosófica desde Aristóteles; se ve el mar desde su casa* (lugar); *desde hoy* (temporal); *desde la guerra* (suceso); *desde la ignorancia* (causa); *desde que te vi* (con oraciones subordinadas)).

EN: Es la preposición que más se utiliza para la ubicación espacial (*en la mesa*) y temporal (*en verano; en ocho años* (lapso de tiempo)). Además expresa el término de un movimiento o resultado de un proceso (*entrar en la ciudad; convertirse en polvo*). Puede expresar también un estado (*libro en alemán; en putrefacción*). Es mejor utilizar la locución *dentro de* en lugar

de *en* para designar el tiempo que se dedica para cumplir una acción (*Te llamaré dentro de una hora*).

ENTRE: Designa la localización por medio de límites que pueden ser espaciales (*entre Bogotá y Cartagena*), temporales (*entre abril y julio*) u otro (*un tono entre Bogotá y Cartagena*). También puede tener el significado de relación múltiple con un sentido de reciprocidad (*Hablaron entre sí*) o de adición (*Entre niños y adultos podían contarse más de treinta comensales*).

HACIA: Se usa para expresar dirección u orientación con respecto a un punto. Se puede también usar la preposición *a* en algunos casos como *Se dirige hacia/ a el desierto*. Otro uso de *hacia* es para indicar la ubicación aproximada en el espacio (*Eso cae hacia Córdoba*) o en el tiempo (*Llegaré hacia las tres*).

HASTA: Se emplea para expresar el límite de una acción, un proceso o una situación (*Estuve allí hasta las doce; Trabajaban hasta el agotamiento*). Se emplea también con complemento oracional (*desde que vino hasta que se fue*) y a veces se usa con infinitivo (*hasta vivir*) refiriéndose a un proceso.

PARA: Expresa destino en el sentido físico y figurado. Tiene el sentido de un límite en el destino (*Voy para mi casa*) o en el tiempo (*Lo tendré preparado para el martes*). En cuanto al sentido figurado, expresa finalidad o propósito (*Salí para despejarme*). Otro uso es de utilidad o servicio (*pastillas para la garganta*), orientación (*Estudia para médico*) y destinatario (*Lo compré para ella*).

POR: Introduce complementos de lugar que expresa la trayectoria (*Paseaban por el centro de la calle*) y la ubicación aproximada (*Viven por el barrio norte*), mientras que *para* expresa tiempo preciso. Además, puede introducir los complementos causales formados con grupos nominales y adjetivales y con oraciones subordinadas (*Está cerrado por vacaciones; Lo regañaron por perezoso y por hablar con sus compañeras*). Aunque *para* se usa esencialmente para expresar finalidad y *por* para expresar causa, a veces se observa el uso de *por* para la finalidad, debido a su valor original.

Otro uso muy importante de esa preposición es el de introducir un complemento agente. Los términos pueden indicar “aquello a favor de lo cual se actúa” (RAE 2010: 570) (*trabajar por la paz*); los medios (*Habían tomado la sede por la fuerza*); la manera de enviar algo (*por teléfono*); la cantidad (*por muy poco dinero*); la sustitución de una persona por otra (*Iré yo por él*); y algo que se busca (*venir por el dinero*).

SIN: Se usa para expresar la privación o carencia (*Lo hizo sin ninguna ayuda*). Se puede alternar con la preposición *con* para expresar valores opuestos de compañía (*trabajar con/ sin ayudantes*); para instrumentos (*comer con/ sin cuchara*); posesión o inclusión (*habitación con/ sin vistas*); y condición (*Sin esta beca no podrá terminar los estudios*).

SOBRE: Indica localización, una posición superior de algo opuesto al término (*La carta estaba sobre la mesa del comedor*). Es lo contrario de *bajo*. También se emplea esta preposición para referirse al tema de algo (*una película sobre la guerra de Troya*) y al valor aproximativo de una situación (*sobre las cinco de la madrugada*).

TRAS: Designa localización, tiene el mismo significado que *detrás de* y es el contrario de *ante* (*El seis ha de estar tras el cinco*). También se usa en el sentido de ‘después de’ (*Tras poner en orden sus dolores, empezó a planificar cómo gastar la herencia*). El modelo “sustantivo + *tras* + sustantivo” (*noche tras noche*) expresa la repetición.

Las preposiciones se pueden agrupar a partir de sus significados. Para la localización, las preposiciones más utilizadas son *en*, *entre*, *a*, *sobre*, *bajo*, *ante* y *tras*. Para la ubicación aproximada se usan *por*, *sobre* y *hacia*. Algunas preposiciones expresan un punto de partida (*de* y *desde*), la dirección (*a*, *hacia* y *para*), el destino (*a*, *contra* y *hasta*) y un lugar entre el origen y el término (*por*, *vía*). Tenemos también las locuciones preposicionales de espacio (*al lado*, *a la derecha*) y de tiempo (*después*, *antes*). Algunas preposiciones se encuentran en correlación en una oración. Por ejemplo, muchas veces encontramos *de* o *desde* en correlación con *a*, *hasta* y *hacia* (*de Madrid al cielo*; *desde entonces hasta 1922*). Otras preposiciones aparecen una después de la otra en casos como *iba por entre los árboles*. No se puede tampoco formar secuencias con cualquier preposición: *salió de entre unos matorrales* sigue el modelo “procedencia + ubicación”, por ejemplo.

1.1.2 Otros estudios sobre las preposiciones

En esta parte presentaremos algunos estudios adicionales sobre los usos y las funciones de las preposiciones, con el fin de completar este marco teórico-gramatical².

En primer lugar, expondremos los aportes de *Syntaxe de l'espagnol moderne* (Coste y Redondo 1965: 310-402) sobre los usos de las preposiciones, al ser considerado uno de los trabajos de recapitulación más completos sobre la gramática de la lengua española escrito en francés para alumnos francófonos, y empleado todavía en la enseñanza de ELE en Quebec. Según Coste y Redondo, las preposiciones tienen un papel muy importante en español. Desde el punto de vista histórico, algunas preposiciones han reemplazado los casos latinos, por lo que han adquirido funciones gramaticales como la del complemento de objeto, el complemento determinativo o el complemento circunstancial. Esta es también una de las razones por la que las preposiciones más importantes expresan ‘movimiento’. Resumimos, a continuación, los usos de las preposiciones según los criterios de estos autores. Para cada uso decidimos mantener sus ejemplos, procedentes de obras de autores conocidos, pero cabe señalar que algunos de ellos resultan hoy día un poco anticuados. Creemos que este análisis es un poco más detallado que el del *Manual* de la RAE, y su interés también reside en el hecho de que a veces se establecen comparaciones con las preposiciones del francés, aspecto que siempre puede ayudar a los alumnos francófonos. La presentación no sigue un orden alfabético como el anterior de la RAE, sino un orden de importancia de su uso.

A: Tiene como origen la preposición latina AD que expresaba movimiento, localización y finalidad. También se utilizaba como complemento de objeto directo: VIDEO A PETRUM y se conservó hasta hoy en español *Veo a Pedro*. El primer uso de la preposición *a* es el de expresar movimiento. Introduce un complemento de lugar o de tiempo (el término) y expresa un movimiento de acercamiento. Ese movimiento puede ser real (“*regresa a su vieja casa de Córdoba*”), figurado (“*hemos llegado a la conclusión*”) o en el tiempo (“*se remontó a la fecha de su nacimiento*”). Es importante mencionar que esta preposición precede al adverbio interrogativo *dónde* cuando hay un movimiento (“*¿A dónde irán?*”). Se puede usar con el verbo *mirar* si se hace énfasis en el lugar al que nuestra mirada se dirige, si no se pueden usar

² Cf. también los estudios de Trujillo (1971), Luque Durán (1974), García Yerba (1988), Porto (1987) y Hernando (2002) que han tratado de sistematizar la gramática de las preposiciones.

las preposiciones *hacia* o *para*. Lo mismo ocurre con el verbo *señalar*. Además, la preposición *a* sigue los verbos incoativos y reiterativos *ponerse*, *disponerse*, *empezar*, *comenzar*, *romper*, *echar*, *volver* y *tornar*. Los verbos *obligar* y *forzar* también la requieren. También introduce algunos infinitivos que son complementos de finalidad porque dependen de un verbo de movimiento (“*vino a ocupar la notaría*”; “*se acercó a examinar*”). Con el verbo *volver* se utiliza la preposición *para* para expresar finalidad, y no hay que confundirlo con *volver a* que tiene un significado de repetición. Con algunos verbos que pueden expresar movimiento o finalidad se emplea más bien la preposición *para*, como por ejemplo *incorporar*, *agachar* y *apartar*. Lo mismo ocurre con los verbos *sentarse*, *detenerse* y *pararse*, porque pueden expresar un movimiento que está a punto de terminarse o una idea de finalidad, con la que se usaría más bien *para*. Además, puede introducir un complemento de atribución. En este caso, la preposición *a* equivale a la preposición *à* francesa y la preposición *para* corresponde a *pour* en francés. Por ejemplo, “*algunas mujeres ofrecen al viajero tabaco, plátanos, bocadillos de tortilla*”. También introduce un complemento de algunos sustantivos que expresan un sentimiento. Hay que fijarse en la diferencia de significado cuando decimos “*el miedo de los enemigos* (es decir el miedo que experimentan los enemigos)” vs. “*el miedo a los enemigos* (es decir el miedo que infunden los enemigos)”. Otros ejemplos son “*el amor por la naturaleza*”; “*despego a todo*”; “*terror a la muerte*”. Se menciona que la preposición *por* se puede utilizar también en estos casos, aunque es menos frecuente.

El segundo uso de la preposición *a* es el de introducir el complemento de objeto animado y personalizado. Se utiliza con un sustantivo de persona, cuando está designada por su nombre propio o por un nombre común con artículo definido, adjetivo numeral, posesivo o demostrativo, como “*adoraba a los niños*”; “*pegó a Saldaña*”; “*oyó a su padre*”. Con el verbo *tener* en el sentido de ‘dar a luz’, no sigue la preposición *a*: “*Ivonne hubiera querido tener un hijo*”. Lo mismo ocurre cuando el verbo *tener* se usa con el sentido de relaciones familiares de posesión: se dice “*tengo un hijo*”, aunque se puede también decir “*tengo a mi primo en Madrid*” si queremos insistir en la relación de parentesco. También, la preposición se emplea con el verbo *querer* en el sentido francés de *aimer* y no de *vouloir*. No se usa con el verbo *haber* en el sentido de *y avoir*. La preposición se puede omitir cuando se encuentra ante un nombre de persona que es complemento de objeto, cuando este sigue un complemento de

atribución, como en “*se pararon en la plaza y Juan presentó (a) su sobrino a varios daniuenses*”. Con el tiempo, se observa que la preposición se omite por cuestión de simplificación, cambiando *a quien* por simplemente *que*: “*Antonia solo podía recordar a la mujer que había conocido*”. Con el uso del artículo indefinido singular (*un, una*), la preposición *a* se usa cuando siguen adjetivos calificativos y complementos: “*yo le vi una vez pegar a un pastor joven*”. Nuevamente, nunca se utiliza ante un nombre en plural sin artículo: “*solo veo enemigos*”. Finalmente, la preposición se utiliza generalmente con sustantivos o grupos de palabras con un sentido colectivo, por ejemplo *la gente, todo el mundo, nadie, alguien, alguno, todos y muchos*.

La preposición *a* se usa con nombre de animal que tiene nombre propio o incluso delante de un nombre común de un animal doméstico con el que tenemos relaciones afectivas importantes. También se observa su uso con verbos que normalmente se acompañan de un complemento de nombre de persona, como en “*asustar a las ratas*”. Antiguamente se utilizaba delante de un nombre propio geográfico, pero se omite cada vez más, como en “*¿Quién descubrió América?*”. Ante el nombre de una cosa, se usa si este depende del verbo cuyo complemento es habitualmente el nombre de una persona (“*saludaban al tren*”). También se emplea si los objetos son personificados (“*vi a la Virtud*”; “*echar abajo a la República*”).

Algunos valores secundarios de la preposición *a* son el valor de localización espacial precisa y puntual, como en las expresiones *a la sombra, al otro lado, a orillas, a la entrada, a la puerta*. Se usa también con el sentido de *au bout de* o *après* en francés: “*a los pocos metros*”; “*a los pocos pasos*”. Sirve también para localizar partes del cuerpo: “*tenía al pecho la cruz*”. Tiene también un valor de localización temporal precisa y acompaña complementos que indican la hora, el momento preciso del día, la fecha, la edad, etc. (“*a los seis meses*”; “*a los dieciséis años*”), mientras que *en* marca un período de tiempo impreciso (“*en varios días*”, por ejemplo). Además se usa con complementos circunstanciales, complementos de nombres o de objetos indirectos porque vienen de antiguos ablativos latinos. Como complemento circunstancial, tenemos el de manera, con frases hechas como *a palos y a insultos* o bien *a pie, a caballo* (modo de transporte, que normalmente se utiliza con *en*). Recibe un valor causal en algunos casos como en “*a la luz blanquecina del carburo, la cara de la mujer parecía más larga y triste*”. Introduce algunos complementos determinativos que sirven para caracterizar,

como *a rayas, a cuadros, a franjas*. Algunos complementos están introducidos por *de* seguido de *a*, como en *de a pie* y *de a caballo*.

DE: Preposición muy importante, tiene como valor principal la expresión del movimiento con un origen preciso en el espacio (“*venir de Madrid*”; “*ir de Madrid a Burgos*”). Se emplea con los verbos *colgar, pender, coger, asir* y *tirar*. Introduce complementos que indican proveniencia, sea de nacimiento (“*una chica de Alora*”) o de materia (“*de papel*”), etc. También aparece con el partitivo cuando el complemento está determinado por un posesivo, un demostrativo, un complemento determinativo, una subordinada relativa o para expresar la fracción del todo. Para ejemplificar este uso de partitivo, lo observamos en “*fumar del mío*” (refiriéndose al tabaco) y en “*de los veintiséis oficiales, quedaron en pie cinco*”. También introduce un complemento de nombre e indica la relación entre dos sustantivos (“*el agua de la fuente*”). A veces aparece delante del nombre de un lugar geográfico, por ejemplo “*el cabo de Gata*”; “*la calle de Goya*”; “*la ciudad de Segovia*”, aunque se emplea menos que antes (“*el año 1965*”; “*la calle Princesa*”). La preposición *de* sirve para dar una característica esencial (“*de aspecto joven*”; “*de ojos vivos*”), mientras que se usa *con* para caracterizar algo accidental. En una enumeración, se puede omitir a partir del segundo complemento.

Como otros valores de esta preposición, tenemos el hecho de que introduce un complemento circunstancial de tiempo para marcar una duración partiendo de un origen en el tiempo (*de noche, de madrugada, de joven*), mientras que se dice *por la mañana, por la tarde* para una localización temporal imprecisa y *a la mañana, a la madrugada* para una localización temporal precisa. Se usa también con el complemento de manera (*de pie, de fijo, de espaldas*) y a veces equivale a *como* con los verbos *estar, hacer, servir, entrar*, etc. (“*está de médico*”). De vez en cuando se utiliza con complementos de causa aunque es más común usar *por* en estos casos (“*la máquina se quejaba de vetustez y de reuma*”). No tenemos que olvidar las expresiones que requieren *de*: *de visita, de viaje, de pesca, de vacaciones*, etc. Cuando un adjetivo lo sigue, adquiere un matiz de intensidad como los adverbios *tellement* y *tant* en francés (“*daba gusto verle de limpio y esplendente*”). Con *tan* o *tanto*, marca una comparación (“*de tan oprimente como es y tan bajo como está*”). Otro uso muy común es con un infinitivo complemento de nombre con un valor de finalidad (“*máquina de afeitar*”; “*tabla de lavar*”) y complemento de adjetivos como *fácil, difícil, agradable* (“*es difícil de creer*”).

Cabe mencionar las veces que no se usa la preposición *de* en español pero sí en francés. Esto ocurre delante de un complemento de cantidad (“*había atrasado de tres minutos*”) y cuando se encuentra ante un infinitivo sujeto o atributivo, o un infinitivo complemento directo (“*no lamentaba de haberse casado por él*”). Se puede omitir el segundo *de* en la expresión *de color de* con los colores rosa, violeta, malva, naranja, etc., porque son nombres que se transforman en adjetivos. Lo mismo pasa en una enumeración de complementos con la posibilidad de omitir la preposición a partir del segundo complemento (“*los nombres de las hierbas y (de) los bichos*”).

POR: Esta preposición se usa primero para marcar movimiento pasando por un lugar en particular (“*nos volvimos por Madrid de Zaragoza*”), mientras que *a* indica el límite del movimiento. Se emplea también con verbos que indican un movimiento de interiorización, por ejemplo *entrar por la casa, pasar por la puerta de la casa* para luego entrar en ella. Se apropia del sentido de *au travers de* francés en casos como “*filtrado por el ramaje*”. Se usa en las locuciones prepositivas *por debajo de* y *por delante de* y cuando los verbos *ir, venir* y *volver* se usan en una frase con el sentido de ‘pasar por un lugar’ (“*había pasado por la librería*”). Expresa una localización espacial aproximada como en francés *autour de, dans les environs de* (“*estaban por la capital*”) y una localización en el tiempo que equivale a *durante* (“*por mucho tiempo*”) o imprecisa (“*por entonces*”; “*por Navidad*”). Marca la causa introduciendo un complemento de causa (“*todo me ocurre por ser guapa*”). Introduce un complemento de agente (“*algunas piedras habían sido arrancadas por las torrenteras*”) y se emplea también con complemento de medio (“*por teléfono*”; “*por la radio*”).

Otros valores de la preposición *por* son marcar un objetivo inmediato, aunque se usa generalmente *para* en este caso (“*por satisfacer mi curiosidad*”) y para expresar un sentimiento con valor de finalidad (“*inquietarse por*”; “*interesarse por*”). También se usa en las construcciones *ir por, subir por* y *bajar por*. Para decir *en faveur de* en francés, se usa la preposición *por* (“*yo bordé la bandera por él*”). Otro valor es la expresión de un intercambio y de equivalencia. Se usa en los sentidos franceses de *en échange de* (“*cambiar mi caballo por su casa*”); *pour le prix de* (*por este precio...*); *à la place de* (“*su padre decidía por él*”); y *en tant que* (“*mi madre se acomodó por ama de gobierno*”). Finalmente, se mencionan las

locuciones adverbiales que siempre requieren *por*: *por de pronto*, *por primera vez*, *por ahora*, *por ejemplo*, *por Dios*, etc.

PARA: Esta preposición marca un movimiento de acercamiento con una dirección claramente definida (“*salgo para la fábrica*”). Mientras que *a* insiste en el fin del movimiento, *para* insiste en la dirección. También indica un movimiento directivo en el tiempo (“*va para dos años que presenté la demanda*”), el plazo (“*podemos dejarlo para el miércoles*”) y puede introducir una localización temporal aproximativa, aún menos precisa que con *por* (“*para octubre o noviembre*”). Otro valor importante es el final: la preposición *para* expresa un objetivo o un destino (“*le sirve para darse aire*”; “*esperó a que pasara un taxi para cruzar*”). Finalmente, también se utiliza para dar un punto de vista (*para mí*).

EN: Marca una localización en el espacio, con verbos que expresan una ausencia de movimiento (“*la oficina estaba en el primer piso*”), un choque (*chocar*, *estrellarse*, *machacar*) o bien un movimiento que se efectúa en el mismo lugar con verbos como *sentarse*, *acostarse*, *incorporarse*, *bailar*, etc. También expresa una situación en el tiempo, indica el espacio en el cual se desarrolla la acción (“*el sol en otoño es más atractivo*”) y la duración (“*en dos años*”). Para expresar plazo, no se usa *en*, sino *dentro de* (“*dentro de unas horas*”). Se usa con palabras como *día*, *mañana*, *tarde* y *noche* cuando aparecen con un determinante (“*en la mañana del tercer día*”) o en frases negativas (“*no he pegado un ojo en toda la noche*”).

Indica un movimiento de interiorización en el tiempo con verbos como *entrar*, *internar*, *hundirse*, además de *pensar*, *creer*, *confiar*, *fijarse*, *esforzarse*, *emplearse* que también tienen un sentido de interiorización en los pensamientos, la confianza, etc. en una persona o cosa (“*siempre he creído en ti*”). Además introduce algunos complementos de manera (“*estaban en huelga*”; “*un hombre en camisa*”; “*en voz baja*”).

DESDE: Esta preposición se usa para reforzar el valor de la preposición *de* en cuanto al punto de origen. Indica movimiento como *de*, si se da una gran importancia al punto de origen (“*contemplaban desde la ventana*”) y no al movimiento. Si se quiere dar más importancia al resultado, se usaría la preposición *hasta* en correlación (“*desde las tempranas... hasta las moscateles*”). También se utiliza para poner énfasis en el punto de origen en el tiempo, como las preposiciones francesas *depuis* y *dès* (“*desde mañana te guardarás las propinas*”). La

correlación de *desde* y *hasta* existe también en frases con valor temporal (“*desde las diez de la noche hasta las ocho de la mañana*”). Encontramos su uso también con *para acá* o *en adelante* (“*desde las seis en adelante*”). Para poner énfasis en la duración en el tiempo, se emplea el verbo *hacer* en su forma impersonal *hace* o *hacia* (“*desde hace algún tiempo*”). Se añade *antes* o *atrás* para expresar el origen en el pasado (“*desde dos o tres días antes*”).

HACIA: Expresa una orientación, con o sin movimiento. Puede marcar un movimiento de dirección en el espacio (“*caminó hacia su casa*”), de movimiento afectivo (“*la compasión que sentía hacia los hombres*”) en lugar de *por*. También indica la localización imprecisa en el espacio (“*hacia el centro*”) o el tiempo (“*hacia el anochecer*”).

ENTRE: Sirve sobre todo para la localización que puede ser precisa (“*entre el río y la montaña*”). También lleva un valor de alternativa en la que hay que escoger entre dos posibilidades (“*dudé entre llamar o entrar sin ceremonias*”). Entre dos adjetivos expresa una duda (“*una expresión entre cansada y satisfecha*”). La localización también puede ser imprecisa (“*entre las sombras*”). A veces adquiere el significado de *chez* en francés (“*entre españoles y franceses era opinión corriente...*”). También se usa con verbos que marcan interiorización, como *meterse* o *internarse*. El segundo valor de la preposición es de asociar varias personas en una misma acción (“*entre los dos, conseguimos convencerle*”).

CON: Esta preposición expresa acompañamiento (“*agua con limón y hielo*”), manera (“*piensa con brillantez*”, “*le recordaban con agradecimiento*”) y a veces causa (“*con las lluvias*”). Sirve también para introducir un complemento con valor descriptivo con aspecto accidental y no inherente, contrariamente a *de* (“*una muchacha con gorra de goma*”).

Al final del capítulo, los autores enumeran algunas preposiciones y locuciones preposicionales de lugar, con su uso y ejemplos. *Sobre* (uso más general) y *encima de* localizan un objeto que está en un nivel superior, de altura (“*sobre el respaldo de la butaca, una nube de abejas voló sobre nuestras cabezas*”; “*cogió la caja de cerillas de encima de la mesa*”). Se usa solo *sobre* cuando hay un contacto sin un nivel de altura entre los dos objetos (“*pasó un trapo sobre la pizarra*”). Cuando hay una superposición, se prefiere el uso de la locución *por encima de*. Tenemos también *bajo* (“*bajo tierra*”) y *debajo de* (“*debajo del reloj*”); *ante* (“*ante el portal*”) y *delante de* (“*delante de la plazuela*”); *tras* (“*tras los árboles*”, “*tras mucho frío*”) (valor

temporal)) y *detrás de* (“*detrás de la puerta*”). Mientras que las preposiciones *bajo*, *ante* y *tras* se usan en el sentido propio y figurado, *debajo de*, *delante de* y *detrás de* solo se emplean en sentido propio.

Terminaremos este apartado con las aportaciones de otros trabajos dedicados a las preposiciones. Cano y Flores (1998: 519-528), por ejemplo, determinan que es importante distinguir los tres tipos de usos que puede tener una misma preposición: i) preposiciones como marca de función, ii) preposiciones idiomáticas y iii) preposiciones significativas. Las preposiciones como marca de función comportan la preposición *a* como función de objeto directo personal e indirecto, *de* para la relación de posesión y *por* para el sujeto agente. En tales situaciones, las preposiciones no tienen otro significado que uno puramente gramatical. En cuanto a las preposiciones idiomáticas, es importante señalar que “una gran parte de las preposiciones españolas no tienen independencia, ni de significado, ni de posible cambio con otra, porque están insertas en sintagmas idiomáticamente” (1998: 521). Esto quiere decir que si un verbo o una locución se emplea siempre con la misma preposición, se debe aprender el significado de esa preposición como léxica y no gramatical. Es el caso de *apostar por el favorito* y *contribuir con dinero*. También es importante enseñar a los estudiantes la distinción entre un verbo pronominal con el que se usa un régimen preposicional (*acordarse de*, *parecerse a*, *interesarse por*) y un verbo con pronombre gramaticalmente innecesario, sin un régimen preposicional que lo acompaña siempre (*acordar*). Algunos verbos también cambian de significado si están acompañados de cierto régimen preposicional, como *estar en casa* que no tiene la misma significación que *estar para quedarse en casa*.

Laguna Campos (2004: 526), por su parte, explica que uno de los problemas en hacer el inventario de las preposiciones es determinar si se debe o no incluir algunas preposiciones como *según*, *durante*, *excepto*, *salvo*, consideradas por Bello como “preposiciones imperfectas”. De hecho, Trujillo (1971: 250-251, cit. en Laguna 2004: 527) hace la diferencia entre las preposiciones propiamente dichas y las que son equivalentes, pero no exactamente preposiciones, como por ejemplo las conjunciones de subordinación *porque*, *para que* (formadas por una preposición y la conjunción *que*), las locuciones preposicionales *debajo de*,

antes de, después de que algunos consideran adverbios, las preposiciones que funcionan como prefijos (*antesala*), además de las palabras *cuando* y *donde*.

Por último, es interesante también la aportación cognitiva de García López (1998, en Laguna 2004: 528) a este respecto, para explicar el sistema preposicional. Según García López hay dos elementos en una construcción con preposición: la *figura* (que se puede mover y es más pequeño) y el *fondo* (más grande e impreciso). En la frase *el libro está sobre la mesa*, *el libro* es la figura, y *sobre la mesa* es el fondo. Separa las preposiciones en dos grandes grupos: las “denominadas llenas relativas a imágenes visuales” y las “vacías relativas a imágenes mentales” (García López 1998: 528). En el primer grupo están las preposiciones que se refieren a imágenes visuales que se pueden representar por dibujos, *ante, bajo, sobre, tras, encima de, por detrás de, hasta, desde, entre*, etc., mientras que el segundo grupo está compuesto de las preposiciones *a, de, en, por, para*, etc.

1.2 La enseñanza de las preposiciones en ELE

En términos generales, los métodos de enseñanza en los *cégeps* y las universidades quebequenses siguen las pautas impuestas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Además, el programa *Español, tercera lengua (EL3)* del Ministerio de Educación de Quebec explica cómo se debe enseñar la gramática en las clases de ELE en Quebec. Haremos, a continuación una revisión de cada uno de ellos. También veremos algunas propuestas didácticas para la enseñanza de las preposiciones y unos estudios realizados específicamente sobre el par preposicional *por/ para* que se ha manifestado como el de mayor interés por los investigadores.

1.2.1 La enseñanza de la gramática según el Marco común europeo

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001, versión española de 2002) fue creado para aportar una base común en la elaboración de programas de lenguas, currículos y exámenes, aplicable en Europa, partiendo de una metodología y contenidos similares. Informa a los profesores, creadores de materiales didácticos y a los propios estudiantes sobre los conocimientos que se deben enseñar y aprender y las destrezas que deben desarrollar para lograr un cierto nivel de competencia. Como es

sabido, el *Marco* establece seis niveles comunes de referencia a partir de los cuales se puede verificar el progreso en el aprendizaje de la lengua estudiada: A1 y A2 son los niveles para el “usuario básico”, es decir principiante, los niveles B1 y B2 para el “usuario independiente”, de nivel intermedio, y finalmente los niveles C1 y C2 para el “usuario competente”, es decir de nivel avanzado con un buen dominio de la lengua. Para este trabajo nos centraremos solo en los niveles A1-A2 y B1, ya que son los niveles privilegiados en todos los *cégeps* y en la mayoría de los cursos de ELE ofrecidos por los centros de lenguas de las universidades (los cursos avanzados, niveles C1 y C2, suelen estar destinados, de preferencia, a los alumnos ‘especialistas’ de los departamentos de lenguas modernas, como es el caso de la Universidad de Montreal o el de Concordia, entre otros).

Según el *Marco*, el desarrollo de las competencias lingüísticas (vocabulario, gramática, pronunciación y ortografía) es indispensable en una clase de ELE. La competencia gramatical es “el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (p. 110, 5.2.1.2). La definición que se ofrece de la gramática es el “conjunto de principios que rige el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí” (p. 110, 5.2.1.2.). Se debe enseñar la gramática gradualmente, añadiendo poco a poco materia más compleja en los niveles más altos, aunque a veces se puede enseñar material complejo en los niveles básicos, como fórmulas o estructuras fijas, la letra de una canción aprendida de memoria, etc. La materia gramatical tiene que estar enfocada en la comunicación (el alumno tiene que poder hablar de experiencias pasadas utilizando las nociones gramaticales apropiadas, después de dos años de aprendizaje, por ejemplo). También se deben tener en cuenta los factores de contraste, es decir si la L2 es cercana o no a la L1 y cómo vamos a enseñar la gramática teniendo eso en cuenta. Otro punto en que hay que fijarse es el uso del discurso y de textos auténticos, o que puedan ser adaptados al nivel de aprendizaje de los alumnos.

El *Marco* ayuda también a conocer los criterios sobre los que basarse para hacer una selección léxica de las estructuras y los elementos gramaticales enseñados. Para ello, propone una manera de transmitir la materia a los estudiantes, además de conocer la importancia que se da a la construcción gramatical correcta y fluida de las oraciones y reflexionar sobre la relación entre la gramática de la L1 y la de la L2. Los alumnos, por su parte, deben desarrollar su

competencia gramatical de manera inductiva, a partir de textos auténticos o de textos compuestos específicamente para permitirles asimilar la nueva materia, seguido de explicaciones y ejercicios; a partir de tablas morfológicas, seguidas de explicaciones que utilicen un metalenguaje apropiado en L2 o L1 con ejercicios, o pidiéndoles que formulen hipótesis. Así los estudiantes pueden comprender por sí mismos y crear sus propias hipótesis, que luego podrán confirmar o no (p. 151, 6.4.7.7). Algunos de los tipos de ejercicios que se aconseja para practicar la gramática son los de rellenar huecos, construir oraciones a partir de un modelo, elegir opciones, relacionar oraciones, transformar una frase sustituyendo las categorías gramaticales, poner una frase singular en plural, traducir oraciones de la L1 a la L2, ejercicios tipo pregunta-respuesta utilizando estructuras concretas, etc. (p. 151, 6.4.7.8).

En cuanto a los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, es sabido que son inevitables y que se deben a la *interlengua*, entendida como la representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. “Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2” (p. 153, 6.5). Algunos autores y profesores perciben los errores como un fracaso en el aprendizaje, otros como una enseñanza ineficaz, o bien como un esfuerzo por parte del estudiante de comunicar aunque no tenga asimiladas todas las nociones necesarias para esa comunicación. Las maneras de hacer frente a esos errores son distintas. Algunos profesores tratan de corregir todos los errores de los estudiantes sistemáticamente, para que no se fosilicen, otros creen que es necesario, además, analizar y explicar los errores, mientras que otros consideran que los errores forman parte de la “interlengua de transición”, que no hay que corregirlos, o solamente cuando interfieren en la comunicación. Hay que tomar todo esto en cuenta a la hora de planificar un curso y evaluar a los estudiantes.

1.2.2 Las preposiciones en el Plan curricular del Instituto Cervantes

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007) retoma las teorías del *Marco común europeo*, aplicándolas concretamente a la enseñanza del español como lengua extranjera. A partir del índice, observamos que no hay ningún capítulo dedicado específicamente y por entero a la enseñanza de las preposiciones. No obstante, su uso se encuentra en varios aspectos

de la gramática, del vocabulario y de las funciones, es decir situaciones de comunicación, estudiados en las clases de ELE.

La materia relevante, en cuanto a las preposiciones se refiere, en los niveles A1-A2 y B1 es la siguiente, capítulo por capítulo:

Capítulo 2: Gramática

En la teoría del adverbio y las locuciones, en el nivel A2, encontramos las locuciones adverbiales formadas por un adverbio y una preposición, como *antes de*, *después de*, *encima de*. También se presentan los adverbios de lugar que se combinan con la preposición *de*: *dentro*, *fuera*, *abajo*, *arriba*, *delante*, *detrás*, *lejos*, *cerca*. Se menciona asimismo el uso en Hispanoamérica de *arriba de* en lugar de *por encima de* (*Bailó arriba de una mesa*).

Los adjetivos también se construyen con preposiciones. En el nivel B1, se enseña el grado comparativo del adjetivo con expresiones de igualdad (*igual de*) y el grado superlativo relativo (*el más/ menos... de*).

En cuanto al pronombre, en el nivel A2, se nota la reduplicación del pronombre personal con la preposición *a* de valor de objeto indirecto: *A mí me gusta el azul*; *Te lo doy a ti* (destinatario, destino, meta). También aparecen las formas amalgamadas de 1ª y 2ª persona del singular con la preposición *con*: *conmigo*, *contigo*. En el nivel B1, se enseña que no se utilizan los pronombres tónicos con las preposiciones *entre*, *hasta* y *según*. Se dice *según tú* y no *según ti*. En cuanto a los interrogativos *qué*, *quién*, *cuál*, pueden estar precedidos de una preposición: *¿Con qué escribes?*; *¿A qué juegas?*; *¿Con quién trabajas?*; *¿A quién ves?*; *¿A quién le das el libro?* (COD, COI).

En la sección dedicada al sintagma nominal, en el nivel A1, tenemos el sintagma preposicional como complemento del nombre (*el libro de español*; *la hora de comer*) y el sintagma preposicional único y no ambiguo (con el término: sustantivo, infinitivo, adverbio) introducido por *de* o por otras preposiciones: *el libro de español*; *la hora de comer*; *la clase de hoy*; *la página del libro* [valor de genitivo (posesivo)], *la vecina del tercero* [valor asociativo], *casa con jardín*. Para el nivel A2, se menciona la elisión de la preposición con los posesivos (no decimos *la casa de mí*, sino *la casa mía/ mi casa*) y en casos como *calle Alcalá*; *el teatro*

Albéniz. En el nivel B1, usamos la preposición *de* en un sintagma nominal con núcleo elíptico (*Mi libro y el de Juan*). En los complementos adjuntos o modificadores de carácter restrictivo, el sintagma preposicional expresa posesión inalienable (*la chica de los ojos azules*). También se utiliza el sintagma preposicional como complemento argumental (*la construcción del edificio*).

En cuanto al sintagma adjetival, en el nivel B1 encontramos preposiciones en los complementos adverbiales o locuciones adverbiales (*vacío por dentro*) y en los modificadores multiplicativos (*el doble de*), además de las expresiones cuantificadoras del tipo “*un/ una + sustantivo + de + sustantivo*” (*un montón de; un grupo de...*).

El sintagma verbal también contiene un uso importante de las preposiciones. En el nivel A2, usamos la preposición *por* para expresar la causa (*Es por tu culpa*); *para* para la finalidad (*Es para escribir*); *a* y *en* para la localización temporal (*estamos a/ estamos en*); *a* para el tiempo meteorológico (*Estamos a tres grados*); la preposición *a* en los complementos de objeto directo (*He visto a Almudena en el cine*) e indirecto (*He escrito una postal a mis padres*); y el dativo de recepción o destino (*Te doy los ejercicios a ti*). En este nivel también tenemos las perífrasis aspectuales de infinitivo que requieren la preposición *a* o *de* (*ir a* [incoativa], *acabar de* [perfectiva], *empezar a* [ingresiva], *volver a* [reiterativa]). En el nivel B1, se añaden las perífrasis *dejar de* [perfectiva], *ponerse a* [ingresiva] y *estar a punto de* [incoativa]. También tenemos el complemento preposicional regido con verbos de uso frecuente seguidos de pronombre o de un SN (*hablar de él; pensar en problemas*), además de la doble complementación con el complemento de objeto directo que es también un complemento preposicional (*Me invitó a cenar*). Se menciona igualmente el uso de la preposición *de* para expresar la profesión eventual (*Está de telefonista; Está de médico en La Paz*) y la preposición *a* para las cantidades y los precios fluctuantes (*El euro está a...*).

En la parte dedicada a las oraciones compuestas por subordinación, encontramos en el nivel A1 las oraciones subordinadas adverbiales finales con un infinitivo (*Tengo un libro para aprender español*), de utilidad con sujeto agentivo con infinitivo (*Estudio español para trabajar en México*) o con sujeto no agentivo con infinitivo (*El boli es para escribir*). En el nivel A2, algunas oraciones que expresan la anterioridad están introducidas por *antes de*, y la

posterioridad por *después de*. Para expresar la delimitación en el tiempo, tenemos las subordinadas introducidas por *desde* con sustantivo (*desde tu cumpleaños*), con adverbio (*desde ayer*) y con verbo en indicativo (*desde que te vi*), y las introducidas por *desde hace* con un complemento temporal para expresar un contraste. La preposición *hasta* también marca delimitación, con un sustantivo (*hasta tu cumpleaños*), con un adverbio (*hasta ayer*) o con un valor de inicio o término en México, América Central y la región andina (*Viene hasta hoy*). En las subordinadas causales, usamos *por* (*Trabajo por dinero*) y en las finales *para* (*Traigo esta caja para guardar la ropa*), que también se usa como modificador de un sintagma nominal (*comida para llevar*).

En el nivel B1 se complica un poco las cosas con las oraciones subordinadas adverbiales temporales de simultaneidad introducidas por “*al + infinitivo*” (*Al llegar, lo vi* [*Cuando llegué lo vi*]), de delimitación introducidas por *hasta que* con indicativo y presente de subjuntivo (*Estuve en casa hasta que llegó* (pasado); *Estaré en casa hasta que llegues* (futuro)). De nuevo aparecen las subordinadas finales, complementarias de un sustantivo (X sirve para Y) (*He comprado las pastillas para adelgazar de la farmacia*), complementarias de un adjetivo (*un libro muy útil para estudiar*) y complementarias de un verbo o de todo el SV (*Lo uso para fregar los platos* [con verbos de utilidad o necesidad; subordinada obligatoria]; *Me he levantado temprano para terminar el trabajo* [subordinada no obligatoria]). Se usa con verbos que expresan la utilidad como *servir* y *usar* (*La cuchara sirve para comer*). *Para que* se emplea con el presente de subjuntivo (coordinadas de presente y de futuro), detrás de la principal (*Lo he traído para que lo leas* [ahora/ mañana]). La diferencia entre *por* y *para* se estudia también en el nivel B1, haciendo la diferencia entre causalidad y finalidad (*Llevo gafas por mi miopía* (causalidad)/ *Llevo gafas para ver mejor* (finalidad)).

Capítulo 5: Funciones

A continuación, analizaremos el capítulo sobre las funciones estudiadas en español. Encontramos algunos usos de las preposiciones en diversos contextos de comunicación.

Primero, para la función “dar y pedir información”, en el nivel A1, la preposición *a* aparece cuando se pide la hora (*¿A qué hora te levantas?*) y también cuando se solicitan datos personales (*¿De dónde eres?*; *¿A qué te dedicas?*). En el nivel A2, cuando se enseña a hablar

de los gustos, se emplea también con los pronombres tónicos (*A mí me encanta viajar en avión*) o para responder a una pregunta sobre los gustos (*¿A quién le gusta la música clásica? -A Mario y a Cristina*). Para pedir la causa, se usa la combinación de la preposición *por* con el pronombre o adjetivo interrogativo o exclamativo *qué* (*¿Por qué estudias español?*). En el nivel A2, se usa *para* con *qué* para pedir la finalidad (*¿Para qué necesitas el español?*). También se emplean las preposiciones en los casos siguientes (*¿Con quién vives?*; *¿Para quién es?*; *¿De quién son esos libros?*). En el nivel B1, se emplean con *cuál* las preposiciones *a*, *con* y *en* (*¿Con cuál te vas a quedar?*), y con *dónde* las preposiciones *a*, *de* y *por* (*¿De dónde vienes?*; *¿Por dónde vas a ir?*).

Para la función “expresar opiniones, actitudes y conocimientos”, en el nivel A2 se expresa acuerdo con la preposición *para* y un pronombre tónico (*Sí, para mí también es la mejor película que han hecho*). En el nivel B1, tenemos la expresión *A mí me parece que*. Para pedir opinión se puede usar la forma “*¿Tú qué piensas + de (o de que) + SN?*” (*¿Tú qué piensas del novio de Carla?*; *¿Qué piensas de que vayan a cerrar el periódico?*) y la preposición *según* (*Según tú, ¿quién debe ganar el partido?*). Para expresar acuerdo o desacuerdo tenemos las expresiones “*Yo estoy de acuerdo/ no estoy de acuerdo + contigo*”; “*+ con + SN*” (*con la nueva ley*); “*+ en + infinitivo*” (*en participar en el proyecto*); “*+ en que*” (*en que cambiemos de profesor*). Además se usa la preposición *de* en los casos siguientes: “*(no) saber/ conocer algo de + SN*”; “*(no) acordarse de/ olvidarse de + SN o infinitivo*”.

Para expresar “gustos, deseos y sentimientos”, en el nivel A2 tenemos otra vez la preposición *a* con los pronombres tónicos “*(A mí/ ti...) (no) me/ te/ le... + gusta/ encanta + SN/ infinitivo*” (*A nosotros no nos gusta nada la exposición*). En este nivel también se estudia la expresión del futuro con el verbo *ir*: “*ir + la preposición a + infinitivo*” (*El sábado vamos a ir al teatro*). En el nivel B1, se ve el uso de *a* en comparaciones (*Prefiero el cine al teatro*); *de* en la expresión *tener ganas de*; *en* para expresar planes con *pensar en* (*Estoy pensando en cambiar de coche*). En el mismo nivel, se enseñan los estados de ánimo y algunos requieren preposiciones (*estar de buen/ mal humor, estar contento con/ de/ de que, tener miedo a/ de/ de que, enamorarse de*).

Para la función “influir en el interlocutor”, en el nivel A2 se utiliza la preposición *a* en las invitaciones (*Te invito a un café; te invito a tomar algo*). En el nivel B1 se pide ayuda con la expresión “¿Puedes/ Podrías ayudarme? + *a* + infinitivo?” (*¿Puedes ayudarme a mover este mueble, por favor?*).

Finalmente, aparece también en situaciones donde hay que relacionarse socialmente. En el nivel A2, por ejemplo, se enseñan las expresiones “*Te presento a + nombre*” (*Te presento a mis padres*), *conocer a* alguien, *estar encantado de estar aquí*, *gracias por todo*, “*gracias por + SN*” (*tu visita*).

Capítulo 8: Nociones generales

Este capítulo está dedicado a las nociones generales que se enseñan en los niveles de referencia. Enumeraremos algunas de las preposiciones que aparecen en cada tipo de noción. Para las nociones existenciales, en el nivel A1, se enseña la presencia con la preposición *con* (*con leche*) y la ausencia con la preposición *sin* (*sin azúcar*). En el nivel B1, se aprenden las formas (*tener forma de...*) y la apariencia (*parecerse a*). Para las nociones cuantitativas, tenemos en este mismo nivel, las expresiones *bote de*, *cucharada de*, *trozo de*, *ramo de*, *la mayoría de*. También para expresar la proporción se usa “*el + [número cardinal] + por ciento de*” (*el 20% de los ciudadanos*); para la distancia “*estar a + [número cardinal] ~ metros/ kilómetros*” (*Está a 50 km de Santiago*); para la velocidad “*ir/ conducir ~ a + [número cardinal] + (kilómetros) por hora*” (*Iba a 100 kilómetros por hora*); y para la temperatura “*estar a + [número cardinal] + grados*” (*Hoy estamos a 18 grados*).

Con las nociones espaciales observamos el empleo de las preposiciones. Primero, para expresar la posición relativa, en el nivel A1 hay *cerca de*, *lejos de*, *a la derecha de*, *a la izquierda de*, *al lado de*, *al final de*, *al norte/ al sur/ al este/ al oeste de*, *en el centro de*, *en y entre*. En el nivel A2, encontramos *dentro de*, *fuera de*, *debajo de*, *encima de*, *arriba de*, *delante de*, *detrás de*, *enfrente de*, *alrededor de* (*Había cuatro sillas alrededor de la mesa*), *a/ en las afueras de* (*Vive en las afueras de la ciudad*).

Las preposiciones *desde*, *hasta* y *entre* expresan la distancia en el nivel A2 (*Hay 50 m desde la estación hasta mi casa; ¿Qué distancia hay entre el hotel y el aeropuerto?*). Luego, para

describir el movimiento, en el nivel A1, hay *a pie, en coche, en metro, en autobús, en tren, en barco, en avión*; y en el nivel A2, *pasar por (el autobús no pasa por el centro)*, además de la expresión *de ida y de vuelta*. En el mismo nivel, se expresa el orden con *antes de, después de, delante y detrás*. En cuanto al origen, se usa la preposición *de* en “*ser de + lugar*” en el nivel A1, y *venir de* en el nivel A2. En el nivel B1, para la localización, se encuentran las expresiones con preposiciones *en/ por ~ ninguna parte, en/ por todas partes*. Para expresar la posición absoluta, tenemos *separado de, junto a (Está junto a la ventana), en el interior de, en el exterior de, a la derecha de, a la izquierda de, en el medio de, en los alrededores de, al principio de, al final de, al fondo de (al fondo del pasillo)*. En cuanto a la distancia, hay “*estar a + [número cardinal] metros/ kilómetros*”, *acercarse a, alejarse de y separar(se) de*. Para el movimiento, hay expresiones como *montar en bicicleta/ en moto/ a caballo* y para la orientación *¿En qué dirección van?, acercarse a, alejarse de, seguir/ continuar/ cruzar/ subir/ bajar por, ir/ conducir por la derecha/ por la izquierda*. Se usan también preposiciones para expresar orden como *al principio de, al final de, en primer/ en segundo/ en último lugar*.

Algunas nociones temporales que requieren el uso de las preposiciones son, en el nivel A1, *en [mes/ estación], por la mañana/ tarde/ noche* o, en Hispanoamérica, *en la mañana/ tarde/ noche, a mediodía (Las tiendas abren a las diez; Son las siete de la tarde; Trabajo de nueve a dos)*. En el nivel A2, tenemos *antes de, después de, en vacaciones, en Semana Santa, en Navidad, en este momento, desde, hasta, durante, desde hace, en + año*.

Para el nivel B1, damos la hora *en punto*, damos la fecha con *estar a (Estamos a 14 de febrero)* y decimos *de día, de noche, en Fin de Año, en Año Nuevo, en ese momento, en cualquier momento, en aquel momento, en mitad de la noche*. Se emplea *por* en *Vendrá a casa por Navidad* y *para* en *Estará listo para el otoño*. También encontramos el uso de la preposición *sobre* para expresar aproximación (*Llegará sobre las cinco*). Para la localización en el tiempo, tenemos *desde entonces, hasta ahora, por el momento (Por el momento hemos decidido no decir nada)* y para expresar el futuro, “*estar a punto de + infinitivo*” (*Están a punto de llegar*); *dentro de (Dentro de unos días estaré de vacaciones)*, y *en el futuro (En el futuro tendremos más tiempo libre)*. Para expresar el desarrollo, tenemos “*después de [número cardinal]/ unos/ varios/ muchos minutos/ horas/ días/ semanas/ meses/ años*”, “*después de un/*

mucho tiempo/ rato”, *al final* (*Al final no vino a la fiesta*) y *por último* (*Por último se debe apagar la máquina*).

En cuanto a las nociones cualitativas, en el nivel A2, describimos la materia de un objeto con “*ser de + material*” y en el B1 con *tener forma (de)*, “*estar hecho de + material*”. Se dice *en voz alta*, *en voz baja* para la audibilidad, *tener sabor a* y *saber a* (*Sabe a pescado*). Como nociones evaluativas, en el nivel B1, damos valor a algo con la expresión *estar a* (*¿A cuánto están las manzanas?*) y pagamos *en metálico/ con cheque*. Las nociones mentales en el nivel B1 que nos interesan son *acordarse de*, *creer en*, *estar seguro de* y *darse cuenta de*.

Capítulo 9: Nociones específicas

A continuación haremos una breve enumeración de las nociones específicas en las que aparecen preposiciones en español, dado que ya hemos visto la mayoría de sus usos en los capítulos anteriores. Para las características físicas, en el nivel B1 encontramos de nuevo la expresión *parecerse a su padre/ a su hermano/ entre ellos*. Para la identidad personal, en el nivel A1, tenemos el vocabulario *carne de identidad/ de conducir*; en el nivel A2, *tarjeta de estudiante/ de la biblioteca*; y en el B1, *vivir en las afueras/ en el centro*. Con el tema de las relaciones personales, notamos en el nivel B1 las expresiones *convivir con/ vivir con la pareja/ el novio; colega, amigo de la infancia/ universidad; tener una relación de amistad/ de amor/ de trabajo; salir/ romper con alguien*. En el vocabulario de la alimentación, en el nivel A1 tenemos *agua (mineral) con/ sin gas; leche, té, café solo/ con leche/ cortado*; en el nivel A2, *bebida con/ sin alcohol/ hielo; zumo de naranja/ de tomate/ de frutas*; y en el nivel B1, *sopa de pescado/ de verduras; copa de vino/ de champán; taza de café/ de té/ de desayuno; vaso de agua; jarra de agua/ cerveza; loncha de jamón/ de queso; trozo de tarta/ de pan*. Con los temas de la educación y del trabajo, en el nivel A2, encontramos vocabulario como *academia/ escuela de idiomas/ de ballet/ de música; compañero de clase, alumno de la escuela/ del instituto; clase de español/ de matemáticas/ de historia* y en el nivel B1, *trabajar para una empresa de transportes/ de servicios*.

Para el ocio y los deportes, en el nivel A1, cabe destacar *ir a un bar/ a una discoteca/ a un café/ a un restaurante/ a un museo; ir al cine/ al teatro/ al parque; jugar al fútbol/ al baloncesto/ al tenis* y en el nivel A2, *ir de paseo/ de compras/ de excursión; pasear; caminar*;

jugar a las cartas/ al parchís/ a la oca/ al ajedrez. En el nivel B1, se presenta mucho vocabulario relacionado al ocio que contiene preposiciones: *ir de camping; inscribirse en un club/ en una asociación/ en un grupo; colaborar como voluntario; ir/ salir de copas/ de tapas/ de marcha; hacer un curso de jardinería/ de cocina; ser aficionado a; balón de fútbol/ de baloncesto; pelota de tenis/ de golf, raqueta, esquís; partido/ equipo de fútbol/ de baloncesto; carrera de motos/ de coches; guantes de boxeo; jugar al balonmano/ al voleibol/ al béisbol; juego de mesa/ de cartas; jugar a los bolos/ a los dardos/ al billar; jugar con los juguetes/ con la pelota.* En cuanto a los medios de comunicación, en A2 tenemos *navegar por Internet/ por la red* y en B1, *comunicarse con alguien por carta/ por correo (electrónico)/ por teléfono; consultar/ entrar en/ acceder a una página web/ de Internet; conectarse a/ tener conexión a Internet.*

Respecto al vocabulario de la vivienda, en el nivel A1 tenemos *vivir en una casa/ en un apartamento/ en un piso* y en el A2, *sin amueblar; en buen/ mal estado.* En lo que toca a los servicios, en B1 hay *ir de/ estar en urgencias.* En el vocabulario de las compras, destacamos en A2, *tienda de ropa/ de deportes/ de regalos/ de decoración/ de discos; ir de compras/ de tiendas; docena de huevos; lata de tomate/ de atún; paquete de harina/ de arroz; caja de galletas; bote de mermelada/ de tomate; litro de leche/ de agua; kilo de patatas/ de filetes; un/ medio/ un cuarto de kilo.* En B1, tenemos *salir de/ ir de/ poner/ haber/ tener rebajas; comprar/ vender por catálogo/ por Internet; ropa interior/ de verano/ de invierno/ de deporte; zapatos planos/ de tacón, zapatillas de deporte; vestido/ traje de fiesta/ de noche/ de novia.*

En cuanto al vocabulario de viaje, en A1 hay *comprar un billete de ida/ de ida y vuelta* y en A2 *ir de viaje/ de excursión/ de vacaciones; viajar en avión/ en barco/ en tren/ en coche/ en autobús.* En el nivel B1 encontramos las expresiones siguientes: *tener/ estar de oferta/ de promoción; viaje de trabajo/ de estudios/ de negocios/ de larga duración; viajar en familia/ en grupo; irse/ marcharse/ salir de puente/ de fin de semana; subir(se) a/ bajar(se) de un tren/ un autobús/ un avión; pasear por la orilla, jugar en la arena; subir(se) a/ montar(se) en/ bajar(se) de una bicicleta/ una moto/ un coche; subir(se) a/ bajar(se) de un barco; punto de información/ de encuentro; tarjeta/ puerta de embarque; sala de llegadas/ de embarque.* Para el transporte, en A1 tenemos *estación de tren/ de metro; parada de autobús/ de taxi/ de metro; ir andando/ en coche/ en taxi/ en tren/ en metro/ en autobús/ en avión/ en barco; ir en metro/*

en coche/ en autobús; ir, viajar en barco, en avión. En A2 solo se presenta montar en bicicleta/ en moto. En el vocabulario de la religión, en A2 tenemos la expresión creer en Dios/ en Alá/ en la reencarnación. Finalmente, en el vocabulario artístico, en B1 se enseña novela de amor/ de ciencia ficción/ de aventuras; fotografía en color/ en blanco y negro; película de amor/ de terror/ de risa/ de ciencia ficción/ de acción/ de aventuras/ de guerra/ de dibujos animados; película en versión original.

Una vez visto cómo se presentan las preposiciones en el *Plan curricular*, terminaremos este apartado con una tabla recapitulativa con los usos más frecuentes para cada nivel.

	NIVEL A1	NIVEL A2	NIVEL B1
A	<ul style="list-style-type: none"> - Hora (<i>Las tiendas abren a las diez; para pedir la hora ¿A qué hora te levantas?</i>) - Final de un horario (<i>Trabajo de nueve a dos</i>) - Para pedir el trabajo (<i>¿A qué te dedicas?</i>) - Dirección (<i>Para ir a la cafetería, hay que bajar las escaleras, Gira a la izquierda</i>) - Transporte (<i>a pie</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Con COD (<i>He visto a Almudena en el cine</i>) - Con COI (<i>He escrito una postal a mis padres</i>) y dativo de recepción o destinatario (<i>Te doy los ejercicios a ti</i>) - Presentaciones (<i>“Te presento a + nombre” Te presento a mis padres</i>) - Reduplicación del pronombre personal con la preposición <i>a</i> de valor de OI (<i>A mí me gusta...</i>) - Perífrasis aspectuales de infinitivo (<i>empezar a, volver a</i>) - Planes, expresión del futuro (<i>“ir + a + infinitivo” El sábado vamos a ir al teatro</i>) - Tiempo meteorológico (<i>Estamos a tres grados</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir ayuda (<i>“¿Puedes/ Podrías ayudarme + a + infinitivo?” ¿Puedes ayudarme a mover este mueble, por favor?</i>) - Perífrasis aspectuales de infinitivo (<i>volver a, ponerse a</i>) - Cantidades y precios fluctuantes (<i>El euro está a...</i>) - Distancia (<i>“estar + a + metros/kilómetros” Está a 50 km de Santiago</i>) - Velocidad (<i>“ir/ conducir + a + kilómetros por hora” Iba a 100 kilómetros por hora</i>) - Temperatura (<i>“estar + a + grados” Hoy estamos a 18 grados</i>) - Fecha (<i>“estar + a + fecha” Estamos a 14 de febrero</i>) - Simultaneidad (con oraciones subordinadas)

			<p>adverbiales “Al + infinitivo” <i>Al llegar, lo vi.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reduplicación del pronombre personal con la preposición <i>a</i> de valor de OI (<i>A mí me parece que...</i>) - Posición absoluta (<i>al principio, al final</i>)
EN	<ul style="list-style-type: none"> - Posición relativa (<i>Las llaves están en la cartera</i>) - Ubicación en el tiempo (mes <i>en abril</i>; estación <i>en verano</i>) - Transporte (<i>en coche, en metro, en autobús, en tren, en barco, en avión</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación en el tiempo (fiestas <i>en Semana Santa, en Navidad</i>; año <i>en 1942</i>) - Expresiones (<i>en vacaciones</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Complemento preposicional regido con verbos de uso frecuente (<i>pensar en problemas</i>) - Planes (“<i>pensar + en</i>” <i>Estoy pensando en cambiar de coche</i>) - Posición absoluta (<i>en el interior, en el exterior, en el medio, en los alrededores</i>)
DE	<ul style="list-style-type: none"> - Origen (“<i>ser de + lugar</i>” <i>Soy de España</i>; para pedir el origen <i>¿De dónde eres?</i>) - Tiempo (<i>Son las siete de la tarde</i>) - Principio de un horario (<i>Trabajo de nueve a dos</i>) - Posición relativa (<i>cerca de, lejos de, a la derecha/ izquierda de, al lado de, al norte/ al sur/ al este/ al oeste de, en el centro de</i>) - Sintagma preposicional con complemento del nombre (<i>el libro de español</i>) - Posesión (para pedir posesión <i>¿De quién son esos libros?</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Origen (“<i>venir + de</i>” <i>Vengo de Barcelona</i>) - Ubicación en el tiempo (<i>antes de, después de</i>) - Ubicación en el espacio (<i>encima de</i>) - Materia (“<i>ser de + material</i>” <i>La mesa es de cristal</i>) - Perífrasis aspectuales de infinitivo (<i>acabar de</i>) - Expresiones (<i>ir de paseo/ de compras/ de excursión</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Grado comparativo (igualdad <i>igual de</i>; superlativo <i>el más/ menos de</i>) - Sintagma nominal con núcleo elíptico (<i>Mi libro y el de Juan</i>) - Posesión inalienable (<i>la chica de los ojos azules</i>) - Perífrasis aspectuales de infinitivo (<i>dejar de, estar a punto de</i>) - Profesión eventual (<i>está de telefonista</i>) - Expresiones (“<i>un/ una + sustantivo + de + sustantivo</i>” <i>un montón de, un grupo de; tener ganas de; (no) saber/ conocer algo de + SN; (no) acordarse de/ olvidarse de</i>)

			+ SN o infinitivo) - Estados de ánimo (<i>estar de buen/ mal humor, estar contento de, tener miedo de, enamorarse de</i>)
POR	- Tiempo (<i>por la mañana/ tarde/ noche</i>)	- Causa (<i>Es por tu culpa, Trabajo por dinero; para pedir la causa ¿Por qué estudias español?</i>) - Agradecimientos (“ <i>gracias por + SN</i> ” <i>gracias por tu visita</i>) - Pasar <i>por</i> (<i>El autobús no pasa por el centro</i>)	- Causa (<i>Llevo gafas por mi miopía</i>) - Medios de comunicación (<i>por carta, por correo (electrónico), por teléfono</i>)
PARA	- Finalidad (con infinitivo <i>Este libro es para aprender español</i>) - Utilidad (con sujeto agente <i>Estudio español para trabajar en México; o no agente El boli es para escribir</i>)	- Finalidad (con infinitivo <i>Traigo esta caja para guardar la ropa; como modificador de un SN comida para llevar; para pedir la finalidad ¿Para qué necesitas el español?</i>) - Expresión de su acuerdo o desacuerdo (<i>Para mí también es la mejor película que han hecho</i>)	- Finalidad (complementarias de un sustantivo <i>He comprado las pastillas para adelgazar de la farmacia; de un adjetivo un libro útil para estudiar; de un verbo Lo uso para fregar platos</i>) - Utilidad (<i>La cuchara sirve para comer</i>)
DESDE		- Delimitación en el tiempo (con sustantivo <i>desde tu cumpleaños; con adverbio desde ayer; con indicativo desde que te vi</i>) - Distancia (<i>Hay 50 m desde la estación hasta mi casa</i>)	
HASTA		- Delimitación en el tiempo (con sustantivo <i>hasta tu cumpleaños; con adverbio hasta ayer</i>) - Distancia (<i>Hay 50 m desde la estación hasta mi casa</i>)	- Delimitación (con oraciones subordinadas adverbiales <i>Estaré en casa hasta que llegues</i>)

ENTRE	- Posición relativa (<i>Hay una calle pequeña entre el supermercado y la cafetería</i>)	- Distancia (<i>¿Qué distancia hay entre el hotel y el aeropuerto?</i>).	
CON	- Presencia (<i>con leche</i>)	- Formas amalgamadas (<i>conmigo, contigo</i>)	- Acuerdo/ desacuerdo (<i>“Yo estoy de acuerdo/ no estoy de acuerdo + contigo”; “+ con + SN” con la nueva ley; “+ con + infinitivo” con pagar la conexión a Internet; “+ con + que” con que salgamos del trabajo</i>)
SIN	- Ausencia (<i>sin azúcar</i>)		
SOBRE			- Aproximación (<i>Llegará sobre las cinco</i>)
SEGÚN			- Opinión (<i>Según tú</i>)

1.2.3 La enseñanza gramatical en el programa del MELS: Español, tercera lengua

El programa *Español, tercera lengua (EL3)* (2008) es una guía curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera y forma parte del programa de Formación de la escuela quebequense del Ministerio de Educación de Quebec (MELS). En esta provincia canadiense hay un gran interés por el aprendizaje del español, como tercera lengua, a partir del segundo ciclo de la secundaria como curso opcional. El programa de español propone que los alumnos aprendan a comunicarse en español, además de familiarizarse con las culturas hispanohablantes. El programa plantea tres competencias que se deben desarrollar simultáneamente en una clase de ELE: i) interactuar en español, ii) comprender textos variados en español y iii) producir textos variados en español. Se desarrollarán estas competencias a partir de las nociones del contenido de formación presentado al final, que son las siguientes: los elementos de la situación de comunicación, los elementos lingüísticos, los referentes culturales, las estrategias de aprendizaje y de utilización del idioma, además del proceso de interacción, de comprensión o de producción. El programa de español también define la importancia del papel del estudiante y del profesor. A este respecto, cabe mencionar

la importancia que se da al profesor en la identificación y corrección de los errores de los estudiantes.

La enseñanza de la gramática debe servir al enfoque comunicativo, como hemos visto en el *Marco*, es decir debe estar introducida en un contexto, por tanto, “el profesor hace conocer [a sus estudiantes] las reglas de empleo de dicho idioma, permitiéndole adaptar los enunciados lingüísticos adquiridos en función de la situación y de la intención comunicativa” (p. 9). Los estudiantes adquieren conocimientos lingüísticos que abarcan la gramática, el léxico y la fonética, que les sirven para desarrollar las competencias mencionadas previamente. Utilizados en contexto, les ayuda a comprender el español escrito y oral, a expresarse con claridad y facilidad, y a interactuar correctamente. El profesor enseña a sus estudiantes a reconocer los elementos gramaticales importantes en textos escritos y orales variados y auténticos, y a utilizarlos correctamente, con un grado de dificultad que depende de su nivel (estructuras básicas en frases sencillas en el primer año, hasta estructuras variadas con frases más complejas en el tercer año). Se enumeran algunos de los elementos gramaticales que se enseñan en el segundo ciclo de la secundaria. En cuanto a las preposiciones, se presentan sus usos generales (*en, a, con, sobre, hasta, entre*), sus usos especiales (*por, para*) y las locuciones prepositivas (*a causa de, de acuerdo con*) (p.32).

Para desarrollar las competencias en español, los alumnos deben utilizar dos tipos de estrategias: las estrategias de aprendizaje, que consisten en diferentes maneras de aprender el idioma, y las estrategias de utilización de la lengua a partir de las que se aprende a comunicar mejor. Algunas estrategias que sirven para el aprendizaje de la gramática en español son: usar nuevas palabras o expresiones en contexto para llegar a memorizarlas, fijarse en los errores que más se repiten, inducir el sentido de nuevas palabras a partir de sus conocimientos previos, y de su lengua materna, y agrupar los elementos de vocabulario y estructuras que se parecen. Como estrategias de utilización de la lengua, se aprende a pedir que se repita, se reformule, se explique o confirme la significación o el uso de nuevos conceptos; a deducir el sentido de palabras a partir del contexto; y a utilizar herramientas como diccionarios y gramáticas.

1.2.4 Otras propuestas didácticas sobre la enseñanza de las preposiciones

Ahora que hemos visto cómo se deben enseñar las preposiciones según el *Marco*, el *Plan curricular* y el programa *EL3*, presentaremos las propuestas didácticas de algunos autores que se han interesado en la enseñanza de las preposiciones.

Cano y Flores (1998) proponen enseñar las preposiciones de manera sistemática, añadiendo las reglas poco a poco. En cuanto al par preposicional *por/ para*, explican que es difícil hacer una distinción firme entre las dos preposiciones porque la distinción entre su significado de causa y finalidad es también ambigua. Hay que tener en cuenta que la preposición *para* viene de *pro + ad* que se transformó en *pora* y *para*, y que se utilizaba *por* en muchos casos, heredera de las preposiciones *per* y *pro* latinas. Como explicación simplificada que se puede dar a los estudiantes, los autores proponen lo siguiente: *por* presupone el término, mientras *para* se acerca al término. Con respecto a las preposiciones significativas, para facilitar su aprendizaje en los estudiantes franceses (e italianos), es importante distinguir entre preposiciones que expresan movimiento y que acompañan verbos de movimiento, y las que expresan situación que se usan con verbos que no implican movimiento, para no cometer errores como *Vivo a Madrid*. Se da también el caso de “viajar en” como ejemplo: se puede explicar diciendo que se va a un lugar pero estamos *en el autobús, barco o avión* cuando viajamos.

Laguna (2004) señala que es importante, cuando se enseñan las preposiciones, mencionar algunas excepciones a los alumnos. Por ejemplo, es adecuado decir que la preposición *a* se usa ante un COD de persona o animal, pero que si en la misma frase hay un COD y un COI, no se usa la preposición *a* ante el COD para no repetirlo (*dejó su hijo a unos amigos*). Para la enseñanza del par preposicional *por/ para* es importante, según este autor, hacer énfasis en las oposiciones en su uso, indicar, por ejemplo, que *por* indica causa y *para* finalidad; *por* indica dirección mientras que *para* indica destino; *por* expresa el tiempo aproximado frente a *para* que expresa un límite en el tiempo; *por* se usa para introducir un complemento agente y *para* indica el destinatario.

Minguell (2009) y López y Sánchez (2010) indican que simplemente llevar a los estudiantes a memorizar las preposiciones sin explicaciones, tal y como se hacía en la enseñanza

tradicional, no es suficiente porque así no comprenderán nunca las diferencias sintácticas. Según estos autores, es necesario dar importancia a las preposiciones a la hora de enseñarlas. Sugieren un conocimiento y una comprensión de la variedad de los usos. Minguell (2009), en particular, sugiere para la enseñanza del español como L2 recalcar la adquisición del léxico “destacando la relación categoría léxica-categoría funcional”. En el plano sintáctico, propone enseñar las categorías relacionales contrastando el sintagma preposicional español con el de la lengua materna del alumno. Las explicaciones de los valores semántico-aspectuales ayudarán, según la autora, a seleccionar la preposición adecuada.

Se han realizado también varios estudios sobre las dificultades concretas de uso de una o dos preposiciones en particular. La mayoría de estos trabajos se han centrado en el par preposicional *por/ para* a causa del número importante de errores que produce. A continuación, veremos algunos de los estudios dedicados a resolver las dificultades de estas dos preposiciones. Sáinz González (1998) reconoce la fosilización importante que puede crear este par preposicional. Señala que los ejercicios de huecos no ayudan siempre a evitar la ambigüedad ni a clarificar los usos de cada preposición. Explica que el aprendizaje debe ser progresivo, y para ello propone un ejercicio que permite la interiorización de la oposición *por/ para* a través de la reflexión metalingüística y la utilización de estrategias cognitivas y de memoria. A partir de una historieta en la que se personifican las preposiciones para que el alumno asimile su uso a través de asociaciones mentales, se hace el perfil profesional de las preposiciones, es decir en qué trabajan, y el perfil psicológico, su carácter. Por ejemplo, *por* personificada habla de sí misma usando únicamente la preposición *por*. Es una persona que prefiere quedarse en su casa y no aventurarse mucho, no hace planes futuros, mientras que *para*, es una aventurera a quien le gusta pensar en el futuro y organizar su vida, siempre usa la preposición *para* para hablar de sus planes. Se comenta el uso de cada preposición y se dan ejemplos adicionales, luego la clase se puede separar en dos equipos y se les atribuyen tarjetas sobre las que figuran frases sin preposición que deben completar. Gana el equipo que hace menos errores. Una puesta en común permitirá ver que, a veces, las dos preposiciones pueden ser utilizadas en un mismo contexto, según el significado que queramos dar a la frase. Finalmente, se reparte otras tarjetas, esta vez boca abajo, y cada estudiante escoge dos, guarda una para él y otra para un compañero del otro equipo. Cada uno responde a su propia tarjeta y

luego da la otra a un compañero diciendo “Esta tarjeta es *para* ti”, y el elegido responde “Gracias *por* la tarjeta” y responde a la pregunta de la tarjeta. Sobre las tarjetas se pide una búsqueda de errores, una respuesta libre a las preguntas relacionadas con situaciones comunicativas, expresiones y frases hechas que deben interpretar. Creemos que esta serie de actividades es interesante y útil, pero que sirve más bien en un nivel intermedio-avanzado, ya que la historieta en cuestión es larga y se emplea un vocabulario avanzado.

El trabajo de Lozano Zahonero (2001) intenta fijar los principios básicos mínimos de la gramática de ELE. Propone que al ofrecer explicaciones gramaticales de los usos de *por* y *para* los estudiantes captan la diferencia entre las dos preposiciones más rápidamente y cometen menos errores a lo largo del tiempo. El caso de *por* y *para* es un problema persistente, que puede ser fosilizado, y desde el primer nivel los estudiantes preguntan sobre su uso y diferencia. La autora propone diferentes métodos de enseñanza de las preposiciones *por* y *para* para un nivel inicial: la reflexión, la visualización, la respuesta física total (TPR), la deducción y la inducción (2001: 101-110). Veamos con cierto detalle cada una de estas propuestas:

- 1) Reflexión: Propone empezar con preguntas del tipo ¿qué es una “pre-posición”?, ¿qué son *por* y *para*? y hacer que los alumnos, a partir de ejemplos, concluyan que *por* y *para* son preposiciones que van antes de sustantivos, pronombres, infinitivos y, a veces, adverbios.
- 2) Visualización: Luego hay que explicar que no es cualquier sustantivo el que puede seguir a *por* y *para*, sino solo los sustantivos que indican espacio con verbos de movimiento. Cada preposición se utiliza con verbos diferentes, de manera diferente y con diferentes significados. Un ejemplo de explicación podría ser a partir de dibujos explicativos en la pizarra y gestos para explicar los dos significados de *por* y el único significado de *para*. Un ejemplo de frase que nos da la autora como punto de partida de una explicación a través de dibujos y gestos es: *Este tren va para Madrid* (dirección, dibujando una flecha) *por Barcelona* (pasando por Barcelona), *María camina por la clase* (segundo significado de *por*, el profesor puede simplemente mimar la situación, caminando por la clase, especificando que no se toma ninguna dirección específica).

- 3) Respuesta física total (TPR): Es una técnica de dramatización simplificada. Se pide a los alumnos que realicen una serie de acciones, por ejemplo *ve para la ventana, pasa por la puerta, mira para la ventana y mira por la ventana* y que fijen su atención en la diferencia de esos movimientos: una cosa es *mirar para la ventana (hacia)* y otra *mirar por la ventana (a través)*.
- 4) Deducción: Se dan ejemplos de frases con *para* y los dos significados de *por*, también a través de gestos, y los estudiantes deducen qué preposición se usa.
- 5) Inducción: Aquí se pide que los alumnos lleguen a la conclusión de que “con la causa se usa *por*, y con la finalidad, *para*”. Llegarán a ello mediante un método inductivo, partiendo de su L1 y de lo que ya saben de la L2. El profesor escribe dos ejemplos en la pizarra, por ejemplo *Le pusieron una multa por aparcar en doble fila* y *Voy al restaurante para comer*, y se les deja reflexionar sobre el significado de las dos frases. Se puede terminar la explicación para un nivel inicial con “si en las causales usas *por* y en las finales *para* estará siempre bien. Puede haber otras posibilidades, pero ahora no nos interesan”.

Por último, cabe mencionar el trabajo de Rodríguez López (2006). Esta autora observa que no hay muchas explicaciones gramaticales sobre las preposiciones en los manuales de ELE. Hace un pequeño análisis de tres manuales para comprobar cómo se explican y qué tipos de ejercicios hay para practicarlas. Uno de esos manuales es *Español en marcha 1*, que vamos a analizar también en este trabajo, en el que Rodríguez López no encuentra ninguna explicación relacionada con las preposiciones *por* y *para*. Propone una serie de actividades para practicar el par de preposiciones y para que los estudiantes puedan descubrir las reglas por sí mismos, hacer hipótesis y utilizar lo que han aprendido en otros ejercicios.

Para terminar, ahora que conocemos los usos más frecuentes de las preposiciones en español, podemos comprender un poco mejor por qué los estudiantes cometen errores preposicionales. De hecho, hemos visto que las principales preposiciones españolas presentan muchos usos. Además, dos o más preposiciones pueden poseer el mismo valor, como por ejemplo *a, hacia* y *para* que expresan dirección y *a, contra* y *hasta* que expresan destino. Ambas preposiciones, *a*

y *en*, indican ubicación pero hay que fijarse en el tipo de ubicación del que se trata: *a* se usa para la ubicación temporal o con un significado de dirección, mientras que *en* se emplea sobre todo para la localización espacial pero también para la ubicación temporal, en casos diferentes de *a*: se dice *en verano*, no *a verano*; *a las tres*, no *en las tres*.

Por otro lado, las similitudes de las preposiciones en francés podrían llevar a los estudiantes a hacer suposiciones erróneas. Por ejemplo, en francés se puede usar la preposición *a* para indicar una ubicación espacial y una dirección (*vivre à Montréal, aller à Montréal*). Lo mismo puede ocurrir con la preposición *en* (*vivre en région, aller en Mauricie*), otra vez para indicar una localización espacial y una dirección respectivamente. Sin embargo, como vimos anteriormente, las reglas son diferentes en español. Además, parece que la preposición *de* es más utilizada en francés que en español, por ejemplo no se dice *ser adicto de algo* ni *atrasar de diez minutos*, mientras que en francés sí es posible. La diferencia entre *por* y *para* puede también causar problemas. Como antes hemos mencionado, hay pequeñas sutilezas en los usos de cada una de estas preposiciones dado que tienen raíces comunes. Aunque los usos más frecuentes son *para* para la finalidad y *por* para la causa, a veces se puede también usar *por* para expresar la finalidad cuando aparece con nombres o adjetivos: *cerrado por vacaciones*. Por tanto, en toda propuesta didáctica, creemos que es importante enseñar las oposiciones entre las preposiciones *a/ en* y *por/ para*.

En cuanto al método de enseñanza privilegiado para las preposiciones, vimos que se prefiere el enfoque comunicativo, establecido por el *Marco*, el *Plan curricular* y el programa *EL3* del MELS. La gramática sirve de herramienta para adquirir la competencia comunicativa. Mientras que con el método tradicional y el método estructural se enseñaba la gramática de manera mecánica, empezando por las explicaciones formales de las reglas gramaticales y luego practicando con ejercicios, con el enfoque comunicativo el estudiante induce las reglas gramaticales a partir de dibujos, textos escritos u orales. Luego siguen las explicaciones del profesor y los ejercicios. De esta manera, se da mucha autonomía a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de ELE.

Consideramos que esta metodología, que sigue las etapas “inducción - explicación formal - práctica”, puede resultar muy eficaz. Lee y Van Patten (1995, cf. Rebolledo 1998), consideran

importante el *input* o *entrada gramatical*, que consiste en la información gramatical que el profesor proporciona a los estudiantes a través de material real. Esas actividades de procesamiento sirven para llamar la atención de los estudiantes sobre una forma gramatical en particular. Una breve explicación de la regla gramatical seguida de ejercicios permite el procesamiento del *input*, la creación de “conexiones forma-significado que constituyen el sistema de representación de la L2” (Rebolledo 1998: 319). Por fin, la aprobación de sus hipótesis los lleva a la producción en la L2. Ese método ha llevado buenos resultados, como lo han podido demostrar autores como Rebolledo (1998) y Gutiérrez Araus (1998: 112) que sostiene que la “instrucción gramatical de procesamiento” propuesta por Lee y Van Patten “mejora no solo la comprensión, sino también la producción del aprendiz”.

No obstante, creemos que este método de enseñanza de la gramática inductiva podría explicar, en cierta medida, algunas de las dificultades de los estudiantes, ya que solo es respetado y empleado en los cursos de lengua extranjera (español y alemán), nunca en las demás materias en los centros escolares de Quebec (y de otras partes). Pensamos que la gramática de las preposiciones se debe enseñar en la clase de ELE y que la inducción puede ser un buen punto de partida para introducir una nueva preposición o un nuevo uso de una preposición ya conocida, pero si esa etapa de inducción no está guiada por el profesor de ELE y reforzada con una etapa de explicaciones y una práctica adecuada, los estudiantes pueden quedarse con hipótesis no comprobadas que tomarán por buenas.

Verificaremos si algunas de nuestras reflexiones pueden ser justificadas en el próximo capítulo, dedicado enteramente a los errores preposiciones en estudiantes francófonos.

2. Errores preposicionales en la interlengua de los francófonos

Por muchos años se pensó que los estudios sobre el aprendizaje del español en estudiantes francófonos no eran necesarios, ya que, como explica Dabène (1975: 51), se creía que el aprendizaje del español, por su similitud con el francés, no debía causar muchas dificultades. Con el interés general creciente, a partir de finales de los 60, en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras, y con el fin de mejorar los métodos de enseñanza, se empezó a estudiar también el proceso de aprendizaje del español en estudiantes francófonos. Hoy en día, los estudios sobre la interlengua de estos hablantes han podido determinar dónde se encuentran sus dificultades a la hora de aprender el español.

En este capítulo revisaremos la importancia del análisis de errores en la interlengua de los aprendientes de una L2 y presentaremos un estado de la cuestión, relacionado con las investigaciones realizadas a partir del método de análisis de errores que revelan las dificultades de los francófonos en el uso de las preposiciones españolas.

2.1 La interlengua y su análisis

En esta parte, expondremos la teoría sobre los conceptos de *interlengua*, *análisis contrastivo* y *análisis de errores*, así como el *error* y la *fossilización*.

2.1.1 La interlengua

Selinker (1972) empleó el término “interlengua” para designar el sistema lingüístico de un hablante no nativo que es diferente del sistema de un hablante nativo (cf. Liceras 1992: 84). La interlengua no es ni la LM ni la L2, y tampoco es una mezcla de las dos lenguas. El interés de los estudios sobre la interlengua reside en lo que sucede en la mente del alumno cuando está aprendiendo una lengua extranjera. Santos Gargallo (2004: 393), por ejemplo, define la interlengua como “el sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje, el cual se construye de forma procesual y creativa y es observable en la actuación lingüística”. Tres procesos básicos intervienen en la construcción del conocimiento lingüístico: i) el *input*, toda la información que recibe el aprendiente del exterior durante su proceso de aprendizaje, ii) el *intake*, la porción de información que es capaz de

comprender y guardar en su memoria, y iii) el *output*, la producción de la lengua meta (cf. Baralo 2004: 370).

Siguiendo a Baralo (2004: 371-373) ofrecemos un breve recorrido histórico de la evolución del concepto de interlengua. Corder (1971)³ fue el primer investigador en afirmar que el aprendizaje de una lengua extranjera no era un proceso de formación de hábitos, como sostenía el modelo conductista, sino que era más bien una actividad creativa: el aprendiente formula hipótesis porque está programado para eso, posee un dispositivo de adquisición del lenguaje (siguiendo las ideas de Chomsky). Corder observó asimismo que los aprendientes cometían errores que no pertenecían a la estructura gramatical de la L1 ni de la L2. Estableció la existencia de una competencia transitoria. Selinker (1972), que, como vimos, introdujo el término *interlengua*, se basó también en las ideas de Chomsky (1959) y de Lenneberg (1967)⁴ para proponer la existencia en la mente de una estructura que permite la adquisición de la lengua materna y otra que se activa cuando el adulto está aprendiendo una L2. El análisis de la interlengua se debe hacer, según Selinker, a partir de las locuciones que produce el adulto en la LO. Otras denominaciones del concepto, hoy en día no empleadas, fueron las de *sistema aproximado*, *sistema transitorio* o *dialecto idiosincrático*.

2.1.2 Análisis contrastivo vs. análisis de errores

Dos métodos de análisis de datos han servido al análisis del proceso de adquisición de lenguas segundas: el análisis contrastivo (AC) y el análisis de errores (AE).

Larsen-Freeman y Long (1994: 55-77) por un lado, y Santos Gargallo (2004: 391-396) por otro, explican la diferencia entre estos dos métodos de análisis, que resumiremos a continuación. El análisis contrastivo fue principalmente utilizado por los investigadores entre los años 40 y 60. En términos generales, consiste en comparar la lengua materna con la extranjera para encontrar similitudes y diferencias estructurales entre los dos sistemas, y establecer una jerarquía de dificultades que ayude a crear materiales didácticos en los que se ponga énfasis en los aspectos con las diferencias más considerables. Los investigadores

³ Véanse los trabajos de Corder (1971 y 1981) sobre el tema.

⁴ Según estos autores, el aprendizaje del lenguaje es algo biológico, todos poseemos una gramática universal (GU) y cuando somos niños la transformamos en una gramática particular.

Weinreich (1953) y Lado (1957) afirmaron que las similitudes entre dos lenguas ayudan a la adquisición de la L2, gracias a una transferencia positiva, y que las diferencias la dificultan, a causa de una transferencia negativa o interferencia (adopción de estructuras de la L1 que causa errores). Esas diferencias podrían ayudar a predecir las dificultades de aprendizaje y así prevenir los errores y los malos hábitos. Por otro lado, como mencionan Larsen-Freeman y Long (1994: 57), hubo investigaciones que probaron lo contrario, que las similitudes entre las dos lenguas también pueden ser causa de errores. Los estudios de AC terminaron por predecir algunos errores pero no todos, y algunos que se habían predicho no ocurrieron en la realidad. También esas predicciones no reflejan las dificultades reales de los estudiantes, porque no se toma en cuenta la producción real de la lengua que se está aprendiendo; este tipo de análisis se basa en hipótesis.

Para tratar de resolver los fallos del AC surgió otro método de análisis: el análisis de errores. En los años 60 hubo un cambio en la manera de percibir el proceso de adquisición. Se realizaron estudios sobre la adquisición de una L2 en niños, basándose en la hipótesis de Chomsky (1959) que afirmaba que la adquisición lingüística no se crea a partir de hábitos sino a partir de reglas que todos pueden inducir (con una predisposición innata) gracias al *input* que se ha recibido. Pueden así enunciar hipótesis, producir expresiones en la L2 y modificar su hipótesis según las diferencias entre lo que producen y el *input* al que están expuestos. El AE revalorizó el concepto de *error* como veremos a continuación. El AE ha sido también criticado porque no se analizaba lo que los estudiantes hacían bien, sino solamente lo que hacían mal; porque era difícil encontrar un único origen a los errores; y porque se ha descubierto que los hablantes de algunas lenguas evitaban algunas formulaciones y otros no. En los años 90 empezó a usarse el método del análisis de errores con más asiduidad y con sujetos adultos que aprenden una L2.

2.1.3 La importancia de los errores

Una vez que hemos presentado en qué consiste el análisis de errores, nos concentraremos en el significado de los errores y en su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los conceptos expuestos en este apartado servirán para comprender las investigaciones presentadas en la segunda parte de este capítulo.

Según Santos Gargallo (2004: 392), los errores son “desviaciones de la norma de la lengua meta”. Esos errores, que la autora describe como “comportamientos no deseables e involuntarios, aunque no siempre inconscientes”, forman parte de la interlengua del hablante no nativo. Los errores son considerados inevitables, puesto que forman parte de un proceso activo en el cual el hablante formula hipótesis que comprueba o refuta. También son necesarios porque indican que el proceso de aprendizaje se está realizando.

Las investigaciones de Corder produjeron una revalorización del concepto de error. Corder (1971, cf. también Santos Gargallo 2004: 395-396) hace la distinción entre *falta*, una equivocación producida por cansancio, nervios, etc. y *error*, que se comete porque no se han dominado las reglas de la L2. Corder considera los errores importantes desde tres puntos de vista: primero para el profesor, porque le orienta sobre lo que tiene que enseñar; segundo para el investigador, porque le aporta información sobre el proceso de aprendizaje; y finalmente para el que aprende, porque puede contrastar hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende.

En un análisis de errores, los tipos de errores se clasifican según diferentes criterios (Españeira 1998: 473-476, Santos Gargallo 2004: 404-405, Alba 2009: 7-12). Según el criterio lingüístico, los errores pueden ser de adición, de omisión, de selección falsa (confusión de elementos de una misma categoría), de colocación falsa (orden sintagmático incorrecto) y de yuxtaposición (unión de dos términos o frases sin tener en cuenta los nexos). Según el criterio etiológico, se distinguen los errores interlingüísticos (por interferencia de la L1 y otras lenguas conocidas por el aprendiente), de los errores intralingüísticos (que se cometen independientemente de la L1, por una incomprensión de las reglas en la L2, la imitación de frases hechas, repeticiones, usos de las formas más usuales, etc.). También están los errores de simplificación, una estrategia para evitar el error como la paráfrasis. El criterio pedagógico permite hacer la distinción entre los errores transitorios (errores que se superarán con el tiempo) y los errores permanentes o fosilizados. El concepto de *fosilización* entra en consideración una vez que el aprendiente ha llegado a un nivel intermedio o avanzado de su aprendizaje de la L2 y que no ha asimilado las reglas gramaticales, cometiendo los mismos errores que antes. Es, como indica Baralo (2004: 378), “un mecanismo por el que un hablante

tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada”.

Según recuerda Santos Gargallo (2004: 406), las principales causas de los errores son las siguientes: la distracción (cansancio físico, mental, grado de motivación); la interferencia (adopción de estructuras de la L1 u otras lenguas segundas), que sería la principal causa de los errores (entre el 30-50%); la traducción (caso de interferencia que consiste en trasladar literalmente una forma o estructura de la L1 a la L2); y la hipergeneralización (aplicar una regla en casos donde no se aplica). También hay los errores inducidos por los materiales y por los procedimientos didácticos empleados en el proceso de aprendizaje y en las estrategias de comunicación, es decir los errores en el mecanismo que el estudiante pone en marcha cuando se enfrenta a un problema de comunicación. En resumen, puede haber más de una causa para un error.

Dado que cada aprendiente tiene sus propias estrategias de aprendizaje, se puede producir fosilización si el estudiante tiene una tendencia a simplificar las reglas de la lengua meta, o suprimir elementos gramaticales como los artículos. Muchos estudios han concluido que la transferencia es una estrategia que sirve para compensar lo que no se sabe de la lengua extranjera. Eso depende de la manera en que el aprendiente percibe las formas marcadas en su propia lengua, es decir las formas menos frecuentes y productivas. Las marcadas serían menos transferibles que las no marcadas (Baralo 2004: 378-379).

Dichas teorías sobre los errores en la interlengua de los aprendientes de español nos servirán ahora para comprender mejor los resultados de algunas de las investigaciones llevadas a cabo gracias al método de análisis de errores.

2.2 Investigaciones con el método de análisis de errores

En esta sección nos concentraremos en el resumen de varios trabajos realizados con el método de análisis de errores. Aunque algunas de estas investigaciones tratan de los errores de todo tipo cometidos en la interlengua de los hablantes no nativos que aprenden español, haremos referencia solamente a los resultados que conciernen a los errores preposicionales cometidos por estudiantes francófonos.

Martín Franco (1991) trata los errores de interferencias lingüísticas cometidos por aprendientes de diferentes nacionalidades en su aprendizaje del español como lengua extranjera. El estudio fue realizado con alumnos de Bélgica, Francia y de los cursos de español para extranjeros de la Universidad de Cantabria (España) para comparar los datos. Con los resultados obtenidos, el autor pudo confirmar que las interferencias lingüísticas de los francófonos no tienen fronteras y que parece que se ha creado un *franpañol*, idioma artificial mezcla del francés y del español. En su estudio, el autor no trata de encontrar una “fórmula milagrosa” para corregir las interferencias, sino simplemente analizar los diferentes niveles de interferencia. Algunas interferencias en el uso de las preposiciones son el empleo de *a* por *en* ante ciudades, por ejemplo “Paso las vacaciones *a* Santander” (*Je passe mes vacances à Santander*); el empleo de *en* por *de*, “Se va *en* vacaciones” (*Il part en vacances*); el empleo de *de* ante infinitivo, “Luisa decidió *de* estudiar español” (*Louise décide d’étudier l’espagnol*); y la omisión de la preposición *a* ante objeto directo de personas o animales, como “Amo (*a*) mis padres” (*J’aime mes parents*). El autor propone la tarea de analizar las causas para luego encontrar maneras de prevenir estas interferencias. Comenta que con un buen conocimiento de las dos lenguas, y a través de buenos ejercicios, el estudiante podría superar sus errores.

El estudio de Fernández Vallejo (1994) fue realizado con un solo estudiante de la Universidad de Alcalá en el programa de lengua y cultura española de nivel intermedio. De origen francés, su padre era español. Analizó las composiciones escritas de las 14 redacciones que tuvo que hacer en el marco de su curso, además de un cuestionario en el que tuvo que completar una serie de ejercicios como elegir la preposición apropiada, tachar la preposición usada incorrectamente, insertar la preposición en un texto creado por el investigador y otro del autor Camilo José Cela. De un total de 208 preposiciones usadas en las composiciones, se recopilaron 43 errores (lo que supone un 20,7% del total de la muestra). Se observó que los errores se producen en un repertorio limitado de preposiciones, las que más usa en su interlengua. Se trata de las preposiciones *por* (41,86%), *de* (23,26%) y *a* (16,28%). El cuestionario ha permitido ver que el estudiante comete menos errores cuando se le pide elegir entre varias preposiciones que cuando tiene que usarlas en un contexto comunicativo. Se han observado tres tipos de errores: la omisión en contextos obligatorios, especialmente con la preposición *a* (“fui a Alicante para ver mi abuela”), la sustitución de una preposición por otra,

siendo *por* la preposición más utilizada para sustituir (“*por* último lugar”), y la adición innecesaria de la preposición *de* (“es muy difícil *de* conducir”). El autor considera la interferencia de la lengua materna como la razón principal en los casos de sustitución y de adición, mientras que explica la omisión sobre todo por la falta de conocimiento de las reglas gramaticales del español.

La investigación de Fernández López (1994)⁵ es considerada una de las más importantes en este campo. En ella la autora expone los resultados de un análisis de errores del uso de las preposiciones, sacados de su tesis doctoral sobre la interlengua de estudiantes de ELE con diferentes lenguas maternas (alemán, japonés, árabe y francés). Estos estudiantes vivían temporalmente en España y estudiaban español como lengua extranjera. El estudio ha demostrado que el uso de las preposiciones, además del de los verbos, representa la mayoría de los errores, porque se usan mucho y porque son “partículas que no se enseñan, sino que se van aprendiendo” (1994: 367). La autora hace una distinción entre los errores que afectan a los valores de las preposiciones (valores generales), es decir los que se pueden sistematizar desde un punto de vista semántico (causa, finalidad, origen), los que son marcadores fundacionales (*a* antes de un COD), y los errores con valores idiomáticos, es decir los que afectan más al léxico que a la sintaxis. En el trabajo, Fernández López se dedica sobre todo al análisis de los valores generales y muy poco al análisis de los valores idiomáticos.

El corpus está compuesto de 108 composiciones escritas por estudiantes de diferentes nacionalidades con el tema de “El día más feliz de tus vacaciones”. También tuvo en cuenta una serie de entrevistas realizadas con los estudiantes para comprobar sus estrategias de aprendizaje. Lo que nos interesa en el marco de esta memoria son los resultados para el grupo de franceses. Los datos reflejan el uso de 2.610 preposiciones, lo que representa el 13,3% de los textos (14,6% para el grupo francés). Estos resultados prueban que el grupo francés utiliza y maneja más las preposiciones que otros grupos, como los japoneses, que han cometido la mayor parte de los errores preposicionales. Las preposiciones más utilizadas han sido *de*, *en*, *a*, *con*, *para* y *por*.

⁵ Véanse también la investigación completa del análisis de errores léxicos, gramaticales y discursivos de los estudiantes alemanes, japoneses, árabes y franceses (Fernández López 1997).

Los errores totales preposicionales cometidos fueron 397, lo que representa el 13% del total de la muestra. Estos errores afectan al 15% de las preposiciones utilizadas, lo que es significativo. Los estudiantes del grupo francés cometieron 93 errores preposicionales sobre un total de 741, lo que representa el 12,6% de los textos. La preposición *a* cuenta mayor dificultad a los estudiantes, con un porcentaje de error del 22% sobre la producción total de las preposiciones. Entre los errores más frecuentes en el uso de esta preposición, siempre en el grupo francés, son la omisión de la preposición delante de un COD de persona, el uso innecesario de la preposición delante de un COD [+humano], y el uso de *en* en lugar de *a* con los verbos de movimiento (*ir en, llegar en*). Algunos ejemplos son “ayudaba Paco; conocí mucha gente; admiraba *a* la inmensa mar, fui *en* Bélgica” (p. 373). Fernández López observa una tendencia a la fosilización. El 14% de los errores con las preposiciones han sido cometidos con la preposición *en*. Los franceses han cometido 13 de estos errores. El error más importante con tendencia a la fosilización es el cambio de *en* por *a* para indicar el lugar, por ejemplo “mis vacaciones yo les pasé *a* Santander”. La preposición *de*, la más utilizada, ha llevado a menos errores, con un porcentaje del 5,6%, pero es la preposición con más errores desde el punto de vista de los usos idiomáticos. El error que se observa en todos los grupos es el cambio de *de* por *en* para expresiones que mezclan un valor locativo y posesivo al mismo tiempo, como por ejemplo “una temporada muy importante *en* mi vida; las casas *en* mi pueblo”. La preposición *por* cuenta con un total de 29 errores para la totalidad de los grupos, sobre un uso total de 50 casos, lo que es muy significativo. El problema mayor es la falsa elección de la preposición y el uso de *en* en lugar de *por*. En cuanto a la preposición *para*, solo se cometieron 15 errores en total (todos los grupos). Sin embargo, el grupo francés ha cometido la mayoría de estos errores, sobre todo en el uso de la preposición para expresar la finalidad, como por ejemplo “bailaban sobre algunas planchas de madera puestos *por* la ocasión”.

El estudio de Fernández López ha demostrado que la mayoría de los errores se concentran en las preposiciones *de, en, a, con, para y por*, lo que representa el 87% de los errores en el uso de las preposiciones. La autora llega a la conclusión de que, en esos errores, la interferencia de la lengua materna o de las lenguas segundas del aprendiente influye, sobre todo cuando son más cercanas al español. Se observa también casos de hipergeneralización (en usos idiomáticos como “*en* el día cuando fuimos”) y de hipercorrección (“escuchando *a* mi disco”).

Por último, se comprueba la fosilización de algunos errores, a través de los cursos, sobre todo cuando hay interferencias con la lengua materna, a causa de construcciones similares, aunque esto se encuentra solo en algunos alumnos, no en todos.

La investigación dirigida por Brisson *et al.* (1998) trata las dificultades en el aprendizaje del español por francófonos en Quebec. Dado que este trabajo fue realizado con estudiantes francófonos quebequenses expondremos los resultados con más detalle, poniendo énfasis en la causa de esos errores.

El corpus contó con 4.516 errores gramaticales cometidos en textos escritos y orales espontáneos por 334 estudiantes de diferentes niveles y de tres colegios diferentes. Los estudiantes debían tener el francés como lengua materna, o haber estudiado en francés desde el principio de su educación, y haber empezado a estudiar español en el colegio en el que se hizo la encuesta. Los objetivos de la investigación fueron describir el proceso de aprendizaje de ELE a partir de un análisis de las zonas de errores gramaticales más importantes y proponer estrategias de aprendizaje y métodos pedagógicos para resolver esos errores.

Los trabajos orales en los niveles iniciales han sido considerados como escritos reproducidos al oral, puesto que no se les pidió a los alumnos hacer producciones orales espontáneas. Esto explica las diferencias entre el total de errores orales (302) y el de errores escritos (4.214). Se observa que el 53% de los errores fueron interlingüísticos, por interferencia de la LM, el 1% fue interlingüístico a causa de la influencia de otras lenguas, sobre todo del inglés, y el 46% restante fueron errores intralingüísticos por un mal uso de las reglas del español. Se concluye que en este estudio se recopilan más errores interlingüísticos, contrariamente a lo que sucedía en el trabajo de Fernández López (1997). Esto se explica por el hecho de que los estudiantes de Fernández López estaban en un contexto de inmersión, mientras que en el caso de Brisson, la interferencia negativa de la lengua materna de los quebequenses francófonos juega un papel más importante que el mal uso de las reglas gramaticales. Es interesante mencionar también que los errores interlingüísticos disminuyen con los niveles y que los intralingüísticos aumentan, porque cuanto más competencias lingüísticas tengan los alumnos, menos errores de interferencia con el francés van a cometer. A partir de las entrevistas personales con 23

estudiantes de los niveles 201 y 301, se ha podido concluir que el 14,5% de sus errores, considerados por los investigadores como intralingüísticos, eran más bien interlingüísticos.

Gracias a una encuesta previa con los profesores de español de los colegios implicados en la investigación, se pudo determinar siete zonas de errores que servirían al trabajo de campo; una de ellas se centra en las preposiciones *a/ en/ de* y otra en el par *por/ para*. En los resultados, se observa que la zona de las preposiciones *a/ en/ de* forma el porcentaje más elevado de errores, con 1.600 errores (35%), lo que se explica por la existencia de esas preposiciones en español y en francés, y su uso diferente que en ciertos casos produce interferencia. De hecho, en todos los niveles excepto el primero, esas preposiciones forman la mayoría de los errores gramaticales. El par *por/ para* se encuentra en cuarto lugar, con un total de 259 errores (16%) y se explica por las interferencias con las preposiciones *pour* y *par* del francés. Causa también errores intralingüísticos la mala asimilación y la comprensión de sus usos distintos. Sin embargo, se aprecia que el porcentaje de errores disminuye con los niveles. También se han calculado los errores sistemáticos, es decir los establecidos en sistema y no individuales, gracias a contar como categorías de errores sistemáticos las que han llevado 5 entradas de errores de estudiantes que vienen de 3 profesores diferentes para los tres primeros niveles, y 4 entradas de 2 profesores diferentes para el cuarto nivel, debido a una minoría de errores en este nivel. Los resultados finales, con respecto a las preposiciones, son de 34 categorías diferentes para *a/ en/ de* (otra vez la mayoría) y de 6 diferentes con respecto a las preposiciones *por/ para*.

En el capítulo 6, dedicado al análisis de errores de las preposiciones *a, en, de, por* y *para*, los resultados se dividen en tres secciones, teniendo en cuenta las categorías de errores sistemáticos. A saber:

- Sección I: Preposiciones *a/ en*

Como ya se ha mencionado, las preposiciones *a/ en* representan la mayoría de errores en casos absolutos y de categorías de errores sistemáticos, lo que demuestra una fosilización importante. Las primeras categorías de errores tienen que ver con el mal uso de las preposiciones *a* y *en* para introducir un complemento circunstancial de lugar y son *a + lugar*

con desplazamiento = *en* (247 errores⁶) y *en* + *lugar sin desplazamiento* = *a* (134 errores). Estos malos usos son fosilizables por su presencia sistemática a lo largo del proceso de aprendizaje, desde el nivel inicial hasta el más alto. El error de usar *en* en lugar de *a* cuando hay desplazamiento se puede explicar por la interferencia negativa del francés, en casos como “Je vais en Espagne” > “Voy *en* España”. Otras veces, el error ha sido intralingüístico, en casos como “He ido *a* México” en los que se usa la misma preposición en francés “Je suis allée *au* Mexique” porque los alumnos creen que se debe hacer ‘lo contrario’ en español. El uso de *a* en lugar de *en* cuando no hay desplazamiento se explica por la interferencia del francés únicamente.⁷ A continuación se realiza una propuesta didáctica para evitar la fosilización de estos errores, y se insiste en la explicación teórica de la elección de la preposición *a* o *en* si hay o no desplazamiento, la explicación clara de que no se puede basar en los usos de esas preposiciones en francés para elegir la buena preposición; todo ello de manera explícita desde el primer nivel de aprendizaje de la lengua. Se puede explicar el uso de *a* con desplazamiento y de *en* sin desplazamiento a partir de un dibujo (p. 88) y de ejemplos según el nivel de aprendizaje, además de por medio del contraste de frases en español y en francés con el uso correcto de las preposiciones en cada lengua, para demostrar que no se usan siempre de la misma manera.

Tres categorías de errores sistemáticos tienen que ver con el uso de las preposiciones *a* y *en* ante complemento de objeto directo. La omisión de la preposición *a* delante del complemento de objeto directo, una regla que no existe en francés y que los estudiantes perciben como innecesaria, causa muchos errores con una fosilización importante (203 errores). Un ejemplo sería “he visitado mi abuela”. La adición de la preposición *en* ante los estudios, por ejemplo en “estudio *en* ciencias”, es un calco del francés. Aunque el uso normativo en francés general es “j’étudie les sciences”, el uso más común de los quebequenses es “j’étudie *en* sciences”. Para

⁶ El número de errores es el total absoluto de errores de todos los niveles, desde 101 hasta 401.

⁷ Otras categorías de errores sistemáticos del uso de las preposiciones *a* y *en* ante complementos circunstanciales de lugar, pero menos fosilizados, son las siguientes: i) La adición de la preposición *a* con verbo de desplazamiento se explica por la hipergeneralización de la regla *a* + *desplazamiento* en casos sin complemento circunstancial de tiempo (“Ven *a* con nosotros”); ii) la categoría *en* + *ubicación* = *sobre* se explica también por la interferencia de la preposición francesa *sur*; iii) el error *a* + *distancia* = *en* puede ser considerado como interlingüístico por un error en el uso mismo de la lengua materna del estudiante (“Está *en* cinco calles de aquí”, por calco del error en francés “C’est *dans* cinq rues d’ici”). También puede ser un error intralingüístico, porque el estudiante considera que siempre se usa la preposición *en* con el verbo *estar*.

evitar la fosilización del primer caso, la omisión de la preposición *a* ante el COD, se propone mencionar por lo menos la regla desde el nivel inicial y en el segundo nivel, explicar el origen de la adición, es decir que en español no se acepta un nombre de persona sin preposición como objeto directo. También habrá que mencionar los casos en que no se usa la preposición: después del verbo *tener* y con un COD de persona no individualizada, como por ejemplo “en esta foto, vemos niños”.

Otras dos categorías de errores sistemáticos son la omisión de la preposición *a* de finalidad con un verbo de desplazamiento, con 66 errores, error interlingüístico por su ausencia en francés (“He ido trabajar”) y la omisión de *a* del futuro inmediato (“¿Cuándo vas venir a Montreal?”), con 26 errores, un calco del francés. Estos errores aparecen sobre todo en los niveles intermedios. Para facilitar la asimilación de esos usos y evitar una posible fosilización, aunque no hayan indicado una gran fosilización en este estudio, se propone mencionar la distinta diferencia de significado de *voy para trabajar* (insistencia en la finalidad) y *voy a trabajar* (solo porque es un verbo de movimiento). En cuanto al futuro inmediato, mencionar explícitamente el uso obligatorio de la preposición *a* con el verbo de movimiento *ir*, resulta ser una explicación más fácil de asimilar que la formulación “futuro inmediato = *ir* + *a* + infinitivo”. Otra categoría de errores de los usos de las preposiciones *a* y *en* tiene que ver con su uso con verbos específicos. Cabe mencionar el uso de *a* en lugar de *en* (“pensar *a* una cosa”), error sistemático a partir del nivel 201 y fosilizable, debido al calco del francés, dado que los estudiantes no tienen reglas gramaticales precisas sobre las que apoyarse, puesto que se trata de un saber memorizado. Como aplicación pedagógica, los autores proponen que los profesores den una lista de los verbos con preposiciones y que pidan a sus estudiantes que completen la lista a lo largo de su aprendizaje de la lengua. Otra categoría de errores que demuestra una fosilización es el uso de la preposición *a* en lugar del relativo *que* en las expresiones *tener que* (“los estudiantes tienes muchas cosas *a* hacer”) y *hay que* (“hay muchas cosas *a* ver”) debido a un calco del francés, por ejemplo en “j’ai des choses à faire”. Para evitar esta fosilización, se propone la visualización del contraste entre las dos lenguas a partir del nivel 201, por ejemplo “Tengo un trabajo *que* hacer” con el contraste de “J’ai un travail à faire”.

- Sección II: Preposición *de*

La categoría de errores sistemáticos más importante (con un total de 92 errores) que ha demostrado la mayor fosilización (47 y 31 errores sistemáticos en los niveles 301 y 401, respectivamente) es la adición de la preposición *de* con un infinitivo después de un verbo de voluntad (“He decidido *de* ir a la playa”) debido a un calco del francés que usa esa preposición con verbos de voluntad y recomendación. Se sugiere la explicación de esa regla en español desde el nivel 201 para evitar la fosilización. Una categoría muy importante por su carácter fosilizable es la adición de *de* delante del infinitivo sujeto (“Es importante *de* dormir”). Eso ocurre como calco del francés que requiere el uso de la preposición *de* cuando el infinitivo está después del adjetivo, como complemento del adjetivo, por ejemplo “il est important *de* dormir”. También observamos el uso de la preposición *a* en lugar de *de* con un complemento de adjetivo, por calco del francés (“La historia fue fácil *a* comprender” < *facile à comprendre*). Se sugiere mostrar el contraste de ese uso en español con el de la lengua materna. La adición de la preposición *de* con valor partitivo es otra categoría de error con una gran sistematización en los tres primeros niveles (con un total de 71 errores), aunque con poca fosilización en el último nivel. Un ejemplo sería “los estudiantes tienen en general *de* días completos”. Esto es debido a la interferencia del francés y se explica por una falta de explicación formal por los profesores, debido al método comunicativo que propone una asimilación intuitiva del contraste de las dos lenguas. Cabe destacar otras dos categorías de errores que no han mostrado una fosilización en el último nivel, pero que son importantes por su carácter sistemático en los primeros niveles. El primer error es la omisión de la preposición *de* después de los adverbios *después* y *antes* (“después dos años”) con un total de 43 errores debido al calco del francés *après* y *avant*. Solo se usa la preposición en francés después de *avant* y con un infinitivo “avant *de* manger”. Se propone enseñar la noción del uso obligatorio de la preposición *de* en este caso como un concepto léxico que se debería aprender de memoria. La omisión de la preposición *de* con la fecha (10 abril, 1997), con errores sistemáticos en los niveles 201 y 301, demuestran un calco del francés que no rige el uso de la preposición. Se sugiere pedir a los estudiantes que escriban la fecha en cada trabajo escrito.⁸

⁸ Otras categorías menos sistemáticas y fosilizables son la omisión de la preposición *de* de origen en el nivel inicial (“es origen italiano”) y la omisión de la preposición en la formulación *el hecho de que* (“a favor del hecho que las mujeres pueden hacer las mismas cosas”) debido a su ausencia en francés, que se observa a partir del

- Sección III: Preposiciones *por/ para*

La categoría de error que se revela más fosilizable es el uso de *por* en lugar de *para* para designar una finalidad (“Voy a ir a la biblioteca *por* aprender”). Estos errores son sistemáticos en los cuatro niveles, con un total absoluto de 95 casos. En el primer nivel, dicho error se explica por la interferencia con el francés, dado que las preposiciones *por* y *para* corresponden a la preposición francesa *pour*, los estudiantes eligen *por* por similitud. Se sugiere entonces una pequeña explicación de la formulación *para* + *finalidad* desde el nivel inicial. Esa interferencia continúa en los demás niveles pero en el segundo nivel, a partir de algunas entrevistas con los estudiantes, se ha concluido que algunos emplean la preposición *por* porque han considerado el enunciado como una causa y no como una finalidad. Se sugiere enseñar desde el nivel 201 que la preposición francesa *par* siempre corresponde a *por* en español y que designa una causa. Se debe enseñar la diferencia entre causa y finalidad para lograr que los estudiantes tomen la buena decisión en el uso de estas preposiciones.

Otra categoría de error es el uso de *para* en lugar de *por* para expresar un motivo o una causa, con un total de 28 errores con una sistematización a partir del segundo nivel. Se han observado muchas razones para ese tipo de error. Una sería la transferencia negativa de la preposición *par* en francés, que se parece morfológicamente a *para* (“La gente lo conoce *para* las canciones como Thriller”). Otras veces, el error se ha revelado intralingüístico por una mala interpretación del enunciado, que vieron más bien como una finalidad que como una causa. Otra observación interesante fue el uso erróneo de *para* delante del nombre en “Voy a Cuba *para* la lengua” porque *la lengua* está considerada como una finalidad como en “Voy a Cuba *para* aprender la lengua”. Se debe entonces enseñar los modelos siguientes: “*acción* + *por* + *nombre*” y “*acción* + *para* + *verbo*”. El uso de *por* con verbos específicos también ha causado muchos errores con el uso de otras preposiciones, o su omisión, y se ha revelado fosilizable (“Gracias *de* tus consejos”). Ello es debido a la interferencia del francés con el uso de las preposiciones *à* y *de*.⁹

cuarto nivel y que presupone una posible continuación en los niveles siguientes. También tenemos el uso de las preposiciones *en* o *con* en lugar de *de* con la materia y el color (“tenemos trajes *en* seda”) por calco del francés.

⁹ Otras categorías de errores con menor grado de fosilización del uso de *por/ para* son el uso erróneo de *para* para indicar duración causado por una incomprensión de las reglas gramaticales (“¿Me dejas tu bici *para* un día?”) y el uso de *para* en lugar de *por* para la voz pasiva (“Lorca fue reconocido *para* los intelectuales”), error

Podemos concluir que en este estudio de análisis de errores se ha revelado que la mayoría de los errores cometidos por los alumnos francófonos de Quebec eran interlingüísticos por interferencia de la lengua materna de los estudiantes. Los demás, intralingüísticos, eran causados por el mal uso de las reglas aprendidas en clase, reglas que los profesores enseñan de manera inductiva siguiendo el método comunicativo. Los autores exponen que la mayoría de los errores se pueden evitar con explicaciones de las reglas desde los niveles iniciales. Además, se debe mostrar el contraste francés-español con ejercicios que permitan visualizar la diferencia y practicar. Todo ello puede ser un método muy eficaz.

El trabajo de Mercado (2003) se enfoca en las dificultades de uso de las preposiciones *a* y *en*. El autor analiza los errores cometidos por estudiantes franceses adultos que residen en España por razones laborales o en un contexto de intercambio. El análisis se hizo a partir de ejercicios de huecos, traducción de unas frases del francés al español y una redacción. En total, se empleó la preposición *a* 94 veces y *en* 92. La interferencia ha causado la mayor parte de los errores, con un total de 59,4%; la hipercorrección sigue con 17,7% y los demás casos eran por analogía (uso de un término parecido), neutralización (simplificación del sistema) e hipergeneralización. En total, el 67% de todos esos errores fueron causados por la elección incorrecta de la preposición y el 29,1% por omisión. El autor explica que la predilección de los alumnos al escoger una preposición, aunque sea incorrecta, versus no utilizar ninguna puede ser debido al hecho de que se usan preposiciones en francés en casos donde no se usan en español. Más específicamente, la expresión de la dirección y del lugar han causado la mayoría de los errores de uso incorrecto, con el 39% y el 35,8% respectivamente, debido a que en francés se puede usar la misma preposición para designar la localización y la dirección. La omisión de la preposición *a* en el complemento directo de persona representa el 43,8% de los errores y la expresión del futuro con el verbo *ir* el 31,3%, probablemente creados por interferencia.

Para terminar, es interesante ver un estudio que da importancia al análisis contrastivo. Sáez (2004) propone un análisis contrastivo de las preposiciones *por* y *para* con otras lenguas para

sistemático en el tercer nivel en el que se enseña pero que desaparece en el último, debido esencialmente a su similitud con la preposición francesa *par*.

facilitar su aprendizaje. De hecho, precisa que “no hay o no debería haber gramática aplicada sin gramática contrastiva” (Sáez 2004: 142). A partir del trabajo de García Yerba (1982: 715-847), Sáez confecciona un resumen de las preposiciones en francés que corresponden al uso de *por* o *para* en español. Observamos que a veces una misma preposición en francés puede corresponder a *por* y a *para*. La preposición francesa *à* corresponde a *para* (finalidad, utilidad, dirección-ciudades, etc.) y a *por* (partes del día, velocidad, distributivo, tiempo aproximado, etc.). La preposición francesa *dans* corresponde a *para* (dirección-regiones) y *por* (causal, espacial, temporal), *de* expresa la causa y la finalidad, *en* corresponde a *para* (dirección-países). *Par* en francés es *por* en español (causa, a través de, modo, etc.) mientras que *pour* corresponde a *para* (opinión, destino, finalidad, tiempo aproximado, etc.), *sous* a *por* (causal) y *sur* a *por* (‘a lo largo de’). No obstante, el autor no deja de lado el análisis de errores, y reconoce la importancia de este análisis para confirmar las predicciones del análisis contrastivo. Para ello remite a los trabajos de Fernández López (1994 y 1997), como prueba de la eficacia de ese método.

Para concluir, podemos señalar que todos los análisis de errores presentados en este apartado pueden ayudar en la enseñanza de ELE. Los resultados sirven de punto de partida para comprender dónde residen las dificultades de los estudiantes francófonos, a la hora de aprender las preposiciones en español, y permiten a los profesores tratar de encontrar soluciones para evitar la fosilización de los errores en los niveles más avanzados. Observamos que hay errores que se repiten en todos los trabajos. Los errores más frecuentes son la omisión de la preposición *a* ante objeto directo de personas o animales, el uso de *en* en lugar de *a* con los verbos de movimiento, el uso de *en* por *a* para indicar ubicación, la omisión de la preposición *a* con el verbo *ir* para expresar el futuro inmediato, la adición de la preposición *de* ante un infinitivo o un adjetivo, el uso de *por* para designar una finalidad y el uso de *para* para expresar una causa. Notamos también que la causa intralingüística más frecuente es la transferencia negativa, o interferencia de la L1. Puesto que el francés y el español son dos lenguas afines, las similitudes en la gramática son causas de muchos de estos errores. Por ejemplo, los usos de las preposiciones *a* y *en* en español difieren de los usos de las preposiciones *à* y *en* en francés. Su similitud hace que los estudiantes piensen que los usos son

también los mismos. Lo mismo ocurre con las preposiciones *por* y *para*. Se puede pensar que *por* se usa siempre con el sentido de *par* en francés y que *para* es lo mismo que *pour*, pero a veces es justo lo contrario. La causa intralingüística más frecuente es la incomprensión de las reglas gramaticales. Podemos explicar esto por el método de la gramática inductiva empleado en la actualidad, que privilegia la autonomía de los estudiantes en la comprensión de las reglas gramaticales. Pensamos que la inducción es un buen método para introducir un nuevo aspecto de la gramática, pero las explicaciones formales de los profesores acompañadas de mucha práctica es también imprescindible.

Además, como se ha podido observar, excepto en el trabajo dirigido por Brisson (1998), en los demás trabajos no hay propuestas de ejercicios prácticos. Nos centraremos entonces en algunas de las dificultades encontradas en este capítulo para diseñar algunas actividades que puedan mejorar el aprendizaje de las preposiciones en español y evitar así su fosilización. Antes de ello, haremos nuestro propio análisis de tres de los manuales utilizados en los *cépeps* y en las universidades quebequenses para estudiar el tipo de actividades que proponen, en cuanto al uso de las preposiciones.

3. Las preposiciones en los manuales de ELE

En este capítulo haremos un breve análisis descriptivo de tres manuales de ELE, empleados en la actualidad, con casi uso predominante, en los colegios (*cégeps*) y universidades francófonas de Quebec. Los manuales son *Nuevo Ven*, *Español en marcha* y *Español lengua viva* en los niveles A1-A2 y B1. Observaremos cómo se presenta y se practica en dichos manuales la teoría sobre los usos de las preposiciones. Se prestará también especial atención a las unidades que presentan la materia de las preposiciones de manera inductiva y bajo el enfoque comunicativo, ya que queremos comprobar si las preposiciones se enseñan siguiendo las pautas del *Marco*, del *Plan curricular* y del programa *EL3*.

3.1 Manuales de nivel A1-A2

- Manual: *Nuevo Ven 1*

Según el índice general del primer manual que vamos a analizar, únicamente se dedican dos unidades al estudio de las preposiciones. En la unidad 3 se estudian las locuciones preposicionales de lugar *encima de*, *debajo de*, *al lado de*, *a la izquierda de/ derecha de*¹⁰ y en la unidad 9 se aprenden el uso de la expresión “*ir + a*” para expresar planes para el futuro. Un análisis un poco más detallado nos permite comprobar que en este manual se presentan también otras preposiciones en otras unidades, a veces con algunas explicaciones y prácticas, otras veces por inducción con casi ninguna explicación ni práctica. Conozcamos, unidad por unidad, toda esta información.

Unidad 1 (¡Hola!)

En esta unidad, en la cual se enseña cómo presentarse, no hay ninguna explicación gramatical sobre el uso de las preposiciones. No obstante, el profesor puede llamar la atención de los alumnos sobre el uso de las preposiciones en los casos siguientes: el origen (*soy de Veracruz*), el lugar de residencia (*vivo en Bogotá*), cómo presentar a alguien (*te presento a mi mujer - COD*) y el lugar de trabajo (*Janet trabaja en un banco; Diego estudia en la universidad*).

¹⁰ Decidimos recopilar las locuciones formadas por un adverbio y una preposición, aunque también se pueden considerar como locuciones adverbiales.

Unidad 2 (Presentaciones)

Aparte del uso de algunas preposiciones en *Te presento a unos amigos, número de teléfono, secretaria de la directora*, en el repaso final de la unidad, la sección de los “Contenidos gramaticales” (p. 27), hay un ejercicio en el que se deben completar unas frases con las preposiciones *de* o *en*. En la misma unidad se presentan los usos de esas preposiciones en un cuadro explicativo:

DE: expresa procedencia: *Anne es de Suecia*.

EN: indica el lugar en el que está; expresa la permanencia en el lugar: *Vive en la calle Aribau, en el centro de Barcelona*.

Unidad 3 (Alquilar un piso)

En esta unidad se introducen las locuciones preposicionales de lugar. En el cuadro “Para ayudarte” (p. 33) se explica que se puede localizar objetos con el verbo *estar* y una locución preposicional. Se pone énfasis, en negrita, en el uso del verbo *estar* y de las preposiciones *a* y *de*. Se da un ejemplo:

A. ¿Dónde **está** la cocina?

B. *Está al fondo del, al lado del, a la izquierda del, a la derecha del... pasillo/dormitorio.*

En un pequeño recuadro, se pide que el estudiante fije su atención en lo siguiente:

a + el = el

de + el = del

Con el ejemplo, *El dormitorio **está al lado del** cuarto de baño.*

En la sección de los “Contenidos gramaticales” (p. 39) se ofrece una explicación del uso de las locuciones preposicionales estudiadas en la unidad, además de un ejemplo para cada una con la preposición en negrita: *al lado de* (“indica que algo está muy cerca: *Mi dormitorio **está al lado del** cuarto de baño*”); *debajo de* (“señala una posición inferior: *El periódico **está debajo del** teléfono*”); *delante de* (“indica una posición anterior: *El libro **está delante del** ordenador.*”); *detrás de* (“indica una posición posterior: *El cuadro **está detrás del** sofá*”); y *encima de* (“señala una posición superior: *Las llaves **están encima de** la mesa*”). También hay un ejercicio en el que se pide corregir la preposición en la frase, fijándose en una ilustración.

Unidad 4 (Por la ciudad)

En la primera parte de la unidad, “¿Hay una gasolinera por aquí cerca?” (p. 44), encontramos el uso de la preposición *en* para la localización de establecimientos, por ejemplo, *El metro está en la Plaza de Lima; ¿Hay una cafetería en esta calle?*, y de la preposición *a* para designar movimiento, por ejemplo, *Giras a la derecha, a la izquierda*. Sin embargo, no hay explicaciones en cuanto a estos usos, puesto que la unidad se dedica a presentar la diferencia entre los verbos *haber* y *estar*. Nuevamente, el profesor tiene la responsabilidad de destacar las diferencias en los usos de las preposiciones: *en la calle...* (ubicación), *girar en la calle...*, *ir hasta un lugar/ a un lugar* (movimiento), *ir en metro/ autobús* (transporte), *a qué hora abre el supermercado... a las diez en punto* (hora), *girar a la derecha/ a la izquierda* (movimiento). En la parte final de los “Contenidos gramaticales” (p. 51) encontramos un pequeño cuadro sobre “preposiciones y adverbios de lugar” con las expresiones *giras a la derecha, giras a la izquierda*, pero no hay ningún ejercicio para practicar estas preposiciones.

Unidad 5 (Comer en el restaurante)

En el cuadro “Para ayudarte” (p. 58) se explica cómo pedir comida: *(Yo quiero) de primero (de postre, de beber)*. También, para expresar gustos, se usa la preposición *a*: *A mí, a ti... me, te gusta...*

Unidad 6 (Háblame de ti)

Las preposiciones *a* (*se levanta a las siete*), *de* (*hermana de, mujer de*), *por* (*los domingos pasea por el parque; por las tardes vuelve a la oficina*), *en* (*come en casa*) y *con* (*sale con sus amigos*) están presentes en esta unidad. En la sección de los “Contenidos gramaticales” (p. 75) encontramos un cuadro útil que resume el uso de las preposiciones siguientes: *a* (“expresa el tiempo en el que realiza una acción: *Como a la una y media del mediodía*”), *de* (“señala el origen o la procedencia: *Vengo de la universidad*”), *en* (“indica el interior de un lugar: *Entra en la panadería de la esquina todos los días*”) y *con* (“expresa compañía: *Va al cine con una amiga todos los sábados*”). Le sigue un ejercicio en el que hay que completar una serie de frases con alguna de estas preposiciones.

Unidad 7 (De compras)

En el cuadro “Para ayudarte” (p. 81) hay vocabulario para “comprar en una tienda”: *¿De qué talla; color?, de la talla...; de color rojo/ azul/ verde...* En los ejercicios que siguen encontramos también el vocabulario de materia que necesitan los sustantivos con la preposición *de*: *de algodón, de piel, de pana, de rayos*, etc.

Unidad 8 (Invitaciones)

El vocabulario pertinente para invitar a alguien a una cita presenta preposiciones ya estudiadas: *vienes a cenar, vamos al cine, ¿a qué hora quedamos?, aperitivo con Jorge, cine con Eva*. No hay ejercicios para practicar las preposiciones.

Unidad 9 (Preparar una excursión)

El verbo *ir* aparece seguido por la preposición *a* y un infinitivo para expresar planes para el futuro: *¿qué vas a hacer esta tarde?, voy a acostarme, vamos a ir de excursión*, etc. En la sección “Amplía tu vocabulario” (p. 109), los alumnos tienen que relacionar *ir de* e *ir a* con las palabras correspondientes, por ejemplo, *ir de viaje, vacaciones, excursión; ir al campo, la playa, la montaña*. Parece ser un buen ejercicio de recapitulación. Los estudiantes podrán tener una idea clara sobre las diferentes preposiciones que pueden usarse con el mismo verbo, dependiendo del contexto.

Unidad 12 (Viajar en avión)

Las preposiciones se usan mucho sobre todo en el diálogo que introduce la unidad: *retrasos por la niebla, de color rojo, aquel del fondo, el mostrador para el vuelo a Barcelona, voy a facturar, se va a retrasar (ir + a para expresar el futuro), la tarjeta de embarque*, etc. Desgraciadamente, no hay ninguna explicación para la expresión del futuro formado por el verbo *ir* y la preposición *a*.

Unidad 13 (Antes y ahora)

En esta unidad se aprende a expresar la frecuencia (*X vez a la semana / al día, hacer ejercicio con regularidad, a menudo, a veces, empezar por, tres veces por semana*) y a hablar de los estados físicos (*estar en forma, matricularse por Internet, ayudar a*, etc.). El enfoque de esta unidad no se encuentra en el uso de las preposiciones.

En el resto de las unidades del manual aparecen de nuevo las mismas preposiciones, pero no hay ninguna explicación ni ejercicios adicionales: *en el médico, ¿por qué has llegado tarde?* (unidad 10); *cenar con un cliente, entrar a trabajar, ir al trabajo* (unidad 11); *sugerencias para estar sano, para divertirse, para ser famoso* (unidad 14).

- Manual: *Español en marcha A1-A2*

En la página de contenidos solo observamos que en la unidad 2 se estudian las preposiciones de lugar, en la unidad 3 las preposiciones de tiempo y en la unidad 10 la expresión “*voy a + infinitivo*”.

En las dos primeras unidades (0 y 1) no encontramos ninguna explicación gramatical en cuanto al uso de las preposiciones. Sin embargo, como en el manual *Nuevo Ven*, los estudiantes están expuestos al uso de preposiciones para expresar el origen (*soy de Berlín*) y la ubicación (*vivo en Madrid; está en una cafetería; en clase; en una oficina*).

Unidad 2 (Familias)

En la sección B “¿Dónde están mis gafas?”, la explicación gramatical está dedicada a las preposiciones de lugar (cuadro gramatical p. 24) en el que se enumeran *debajo, delante, al lado, encima, detrás, en, entre* con los ejemplos *La planta está **debajo de** la ventana; Los libros están **en** la cartera*. Se destaca también, en el mismo cuadro, la formación siguiente:

a + el = **al**

de + el = **del**

Con el ejemplo, *El sofá está **al** lado **del** sillón*. Como vemos, la presentación de los datos es muy similar al cuadro de la unidad 3 del manual *Nuevo Ven 1*. En este caso se resaltan las preposiciones en negrita. A partir del dibujo de una habitación se pide al estudiante que complete unas frases con la preposición que conviene. En esta unidad, también se aprende (por inducción, porque no hay explicación) el uso de las preposiciones *a, por, de* para dar la hora: *a las cinco de la tarde, por la tarde*.

Unidades 3 (El trabajo) y 4 (La casa)

Como hemos visto en el índice del manual, las preposiciones de tiempo están presentadas en un cuadro de Gramática (p. 31):

Con los días: *el lunes, ayer, el sábado **por** la mañana, la tarde, la noche.*

Ejemplo: *Yo solo trabajo por la mañana.*

Horas: *Son las 10, a las 5, a las 3 **de** la mañana, la tarde, la noche, la madrugada.*

Ejemplo: *Se levanta a las 6 de la mañana.*

Ella trabaja desde las 8 hasta las 3.

Ella trabaja de 8 a 3.

De nuevo, las preposiciones se presentan en negrita para poner énfasis en la diferencia de usos. Sigue un ejercicio en el que hay que completar las frases con las preposiciones del recuadro (*a-de-desde-hasta-por*). Ejemplo: *En la escuela de ballet, los alumnos tienen clase la mañana y la tarde.* Hay otro ejercicio (p. 36), similar al anterior, pero sin recuadro alguno de ayuda, lo que permite al alumno elegir por sí mismo la preposición apropiada.

En la unidad 4 se siguen practicando las preposiciones de lugar, sobre todo con los verbos *estar, haber* y *vivir*: *en un piso, en una casa, en la planta baja, en el piso de arriba, entre los dos sofás, etc.*

Unidades 6 (El barrio) y 7 (Salir con los amigos)

En estas unidades no encontramos ningún cuadro con preposiciones, pero aparece la preposición *a* para indicar movimiento (*¿Cómo se va a Plaza de España?*) y concertar una cita (*¿Dónde quedamos? En la plaza Mayor; ¿A qué hora? A las seis*), y la preposición *hasta* (*Coge la línea 8 hasta Mar de Cristal*).

Unidad 8 (De vacaciones)

Desde el principio de la unidad se hace empleo de dibujos y flechas para expresar las direcciones: *sigue (siga) todo recto, gira (gire) a la izquierda, a la derecha, toma (tome) la 2ª a la derecha.* Se pide a los alumnos que formen frases del tipo *Hay una farmacia en la calle; La iglesia de San Francisco está en la calle...* a partir de un mapa (p. 70).

También se aprende cómo dar instrucciones. En un diálogo entre dos personas (Luis y un recepcionista) se encuentran varias de las preposiciones de movimiento:

Recepcionista: *Salga del hotel hacia la derecha y siga todo recto hasta el final de la calle. Entonces gira a la izquierda. Siga recto y tome la tercera calle a la derecha, la avenida del Sol, y al final de la avenida, girando a la derecha, se encuentra la plaza de Armas.*

Luis: *Entonces, giro en la primera a la izquierda y en la avenida del Sol a la derecha.*

Unidad 10 (Salud y enfermedad)

Encontramos más vocabulario relacionado con la salud en este manual que en *Nuevo Ven: dolor de cabeza, de garganta, de espalda, de muelas, de oídos*. No obstante, no se hace énfasis en el uso de la preposición *de*; su uso debe ser inducido por los alumnos. También se aprende a hablar de planes e intenciones con la expresión “*voy a + infinitivo*” (p. 90). Hay un texto con el uso de esa expresión, seguida de unas preguntas de comprensión. También, a partir de unos dibujos y verbos en un recuadro, se les pide que hablen de lo que van a hacer los personajes, por ejemplo, “*va a bañarse*”. En la parte de “Autoevaluación” (p. 92), practican otra vez la expresión del futuro con un ejercicio en el que tienen que escribir las preguntas sobre planes para el próximo fin de semana, por ejemplo, de *¿Tú / estudiar?*, escriben *¿Vas a estudiar?*

Unidad 12 (Costumbres)

En esta unidad hallamos expresiones idiomáticas como *ir de vacaciones; vivo en España desde hace dos años*. Aquí tampoco se da prioridad al uso de las preposiciones; los usos están inducidos.

Unidad 14 (Antes y ahora)

En la tercera parte de esta unidad, “Moverse por la ciudad” (p. 122), se propone a los estudiantes que escuchen (a partir del audio del CD) y repitan las preposiciones y locuciones locativas siguientes: *A la derecha, detrás de, a la izquierda de, delante de, enfrente de, cerca de, lejos de, en la esquina, en el cruce*. Después hay un ejercicio en el que deben completar frases con la expresión de lugar correspondiente, a partir de una foto de un pueblo. A continuación hay otro ejercicio de escucha en el que tienen que completar unos diálogos con la preposición correspondiente. Así se practica en contexto las expresiones de lugar *en la esquina, detrás de, al lado de, en el cruce, a la derecha, delante de*.

Unidad 18 (Tiempo libre)

Lo único que podemos subrayar de esta unidad es el uso de la preposición *desde* en *¿Cuánto tiempo llevas esperando? Llevo 2 horas, desde las seis*.

Este manual contiene también una sección de “Actividades en pareja” (pp. 159-170). Hay algunas interesantes para practicar las preposiciones de lugar:

1. A partir de un dibujo: A pregunta a B donde están los objetos de los recuadros; B responde dónde están sus objetos. Ejemplo: *¿Dónde están las gafas?*
2. A explica a B dónde está cada establecimiento. Ejemplo: *La farmacia está en la calle Colombia, al lado del quiosco.* B señala dónde están los establecimientos en el plano.
3. Hábitos: A pregunta a B “*¿A qué hora te levantas?*” por ejemplo, y viceversa.

En este manual también encontramos, al final, un apéndice gramatical y un léxico útil. Para la unidad 2, encontramos las preposiciones de lugar con la ayuda de la ilustración de un móvil y un libro: *El móvil está... al lado del libro, debajo del libro, encima del libro, delante de los libros, detrás de los libros, entre el libro y la lámpara.* Para la unidad 3 (p. 174), hay una serie de frases con las preposiciones en negrita: *Rosa se levanta **a** las 7. Carlos sale **de** casa **a** las 8. Yo trabajo **desde** las 8 **hasta** las 3,* etc. Como se supone que es una revisión final de contenidos, no hay ningún ejercicio en esta parte del libro. Los estudiantes ya han debido asimilar los usos de estas preposiciones. Para la unidad 14 (p. 185), hay un cuadro con las expresiones de lugar: *delante de, enfrente de, en la esquina, en el cruce, detrás de, al lado de, a la derecha de, a la izquierda de, cerca de, lejos de.*

- Manual: *Español lengua viva 1*

Según el índice de este manual las preposiciones *para/ en* se estudian en la unidad 0, *de/ a* y *desde/ hasta* en la unidad 2, *de/ a* en la unidad 4, las locuciones “*antes de/ después de + infinitivo*” y la perífrasis “*ir + a*” para expresar el futuro en la unidad 8, la preposición *a* con COD de persona y COI en la unidad 9 y las perífrasis verbales que requieren la preposición *a* o *de* (*empezar a, acabar de, volver a*) en la unidad 10. En este manual comprobamos que se practica mucho la inducción y que las pocas explicaciones gramaticales, o de vocabulario, se encuentran siempre en los márgenes de cada página, en cuadros llamados “Comunicación, Gramática y Vocabulario”, como apoyo a los estudiantes mientras realizan los ejercicios.

Unidad 0 (Kilómetro 0)

La preposición *en* aparece, aunque sin explicación gramatical alguna, cuando se presenta la información sobre la residencia (*¿Dónde vives? -En Nueva York*) y la preposición *de* con la

nacionalidad (*¿De dónde eres?*). La preposición *para*¹¹ aparece en negrita en un cuadro explicativo dedicado a una noción de Comunicación (p. 10) para “preguntar y expresar la finalidad de algo” (*¿Para qué estudias español? Para hablar con mis amigos hispanoamericanos*). Es una explicación inductiva, en vista de que no se dice explícitamente que se usa *para* en este caso, pero como la preposición figura en negrita, se puede observar e inducir la regla. Siguen varios ejercicios para practicar (*¿Para qué crees que estudian español?*), en donde se debe relacionar las fotos de ciertas personas (como una mujer de India y un médico), con las razones que tienen para estudiar español (*para utilizarlo en mi trabajo; para viajar*). Otro ejercicio consiste en elegir, en una lista, las razones por las cuales aprende el estudiante español y luego discutir de sus motivos con los compañeros. En los cuadros de resumen, al final de la lección (p. 16), encontramos de nuevo una breve explicación sobre la finalidad, además de dos ejemplos con el uso de preposiciones: *Aprendo español para hablar con mis amigos; Vivo en Madrid*. También encontramos el uso de las preposiciones con los interrogativos *dónde* y *qué* con una corta explicación: “¿Preposición + *dónde* + verbo?” (*¿De dónde eres?*); “¿Preposición + *qué* + verbo?” (*¿Para qué estudias español?*). No siguen ejercicios gramaticales de revisión.

Unidad 1 (Encantado de conocerte)

En esta unidad encontramos un cuadro de Comunicación (p. 18) en el que figura la expresión para designar profesión con el uso de la preposición *a*: *¿A qué te dedicas?* También se aprende a presentar a otra persona (p. 20): *Silvia, te presento a mi amigo Alberto*. Se comprende el uso de la preposición *a* con el COD por inducción.

Unidad 2 (Aprender español)

Según el índice, en la gramática de esta unidad se estudian los pares de preposiciones *de/ a* y *desde/ hasta*. Sin embargo, no hay ninguna explicación gramatical de sus usos hasta la última página de revisión, en la que se mencionan dos ejemplos con las preposiciones en negrita: *Tengo clase de once a una; La cena se sirve desde las ocho y media hasta las once*. Tampoco se explican aquí los usos de estas preposiciones. Las preposiciones aparecen cuando se aprende a preguntar y responder sobre el horario: *¿A qué hora terminan tus clases? -A las dos*.

¹¹ Las preposiciones *por* y *para* con la conjunción *que* son también consideradas como conjunciones de subordinación.

Hay una serie de ejercicios para practicar el horario, como la lectura de un texto sobre el sistema educativo español (*hasta los seis años, los niños y niñas van a Educación Infantil*) y otro sobre los horarios comerciales en España (*El almuerzo, en los restaurantes, es desde las 13.00 hasta las 15.00*).

Unidad 4 (De compras)

A partir de un cuadro de Comunicación (p. 53), los estudiantes aprenden a “preguntar por la causa de algo y responder”. Algunos ejemplos son *¿Por qué no quieres ir el domingo a comprar? -Porque prefiero ir a jugar un partido de tenis*. También en el mismo cuadro aparece la función comunicativa “preguntar y responder sobre el horario”, con los ejemplos: *¿A qué hora abre el centro comercial? -A las diez y cierra a las 9; Abre de 10 de la mañana a 10 de la noche*. Se pone énfasis en las preposiciones que se usan en los dos casos, en negrita. Se practican estas funciones con los archivos audio. Los alumnos tienen que escuchar una conversación entre dos personas que discuten de los horarios de los grandes almacenes en España. Luego completan unos huecos con los horarios de apertura de los almacenes. En esta unidad también se aprende a “expresar gustos y preferencias y expresar acuerdo y desacuerdo”, se presenta, a lo largo del capítulo, a usar la preposición *a* delante de *me gusta(n), te gusta(n)*, etc. En el resumen final, donde encontramos explícitamente qué aspectos gramaticales se han estudiado en ese capítulo, solo encontramos una frase: *Abre de 10 de la mañana a 10 de la noche*, ejemplo ya visto en el cuadro de Comunicación.

Unidad 5 (Nutrición y salud)

En esta unidad se encuentra la preposición *de* en un cuadro de Comunicación (p. 65), “pedir algo en el restaurante”: *de primero, de segundo, de postre*, y en el vocabulario (p. 68) “medidas y cantidad”: *una taza de/ vaso de, cucharada de, poco de, media docena de*.

Unidad 6 (Objetos de casa)

Encontramos vocabulario relacionado a la materia en un cuadro de Vocabulario (p. 73): *es de piel/ plástico/ cristal/ madera/ lana*. En el mismo cuadro encontramos una parte dedicada a la función “dar información sobre la utilidad de objetos” en la que se expone las formulaciones *es una cosa (que sirve) para; es algo (que sirve) para*. Como ejercicio, se pide a los alumnos que cada uno elija un objeto de una serie de fotos y que su compañero haga preguntas para que

adivine en qué está pensando: *¿Es de plástico? ¿Es de madera?* Luego deben practicar también el uso de la preposición *de* para indicar pertenencia, con la actividad *¿De quién es esto?* A partir de unas fotos de objetos perdidos, se solicita que construyan frases como: *Me he encontrado un/ una.... ¿De quién es?* Con esta actividad se practican también los pronombres posesivos (p. 74). Por último se practica, de nuevo, la descripción de la casa con las expresiones de lugar en un cuadro de Vocabulario (p. 77).

Unidad 8 (El tiempo libre)

En un cuadro de Vocabulario encontramos las voces para las actividades cotidianas y se comprueba que algunas de ellas requieren el uso de una preposición: *ir al trabajo, salir de trabajar* (p. 96). En el mismo cuadro están las expresiones para “hablar de frecuencia” y algunas se ve que necesitan preposiciones: *a veces* y *de vez en cuando*. Como actividad, a partir de una serie de dibujos, se debe describir lo que hace Carlota cotidianamente. Los usos de algunas preposiciones pueden surgir en sus respuestas. Más adelante, la actividad *¿Cómo es tu día a día?* les debe permitir crear frases por sí mismos. Un cuadro de Gramática en el margen con las expresiones *después de desayunar, me voy a trabajar; Hago ejercicio antes de cenar* proporcionan ideas para este ejercicio. Otra de las actividades sirve para practicar las aficiones. En este caso tienen que relacionar unas fotos con las actividades correspondientes. Se observa que muchas de estas actividades vienen acompañadas de una preposición: *ir a un museo/ al teatro/ a un concierto/ a un partido de fútbol/ al cine; salir con amigos; ir de compras*. En esta unidad también se practica el uso de la preposición *a* en la expresión “*ir a + infinitivo*” para expresar planes para el futuro: “***Vamos a...***”. En un cuadro de Comunicación se explica cómo “hablar de planes y proyectos decididos” con los ejemplos: *¿Qué vais a hacer este fin de semana? Vamos a salir a cenar con unos amigos*. Como ejercicio, después de haber escuchado una conversación, deben marcar lo correcto de una serie de planes. En la página de revisión al final de la unidad, en la sección dedicada a la gramática, encontramos otra vez la perífrasis verbal “*ir a + infinitivo*” con el ejemplo *Vamos a pasar el fin de semana en la sierra*.

Unidad 9 (Vamos a conocernos mejor)

En un cuadro de Gramática (p. 110) se explica que la preposición *a* se usa con el COD de persona (*He visto a Elena por la calle*) y con el COI (*Le he dado el regalo a Juan*). Es cierto

que los estudiantes ya han practicado estos usos de la preposición *a* con anterioridad, pero es la primera vez que se da la explicación gramatical. En la actividad “Un mensaje de correo electrónico” (p. 110), Alfonso recibe un mensaje de su amiga Celia. En un ejercicio que sigue a la lectura del correo, los estudiantes tienen que relacionar oraciones: *¿A quién o quiénes se refieren los pronombres destacados?*, por ejemplo, se relaciona la frase *Nos han invitado a los dos a la boda* con *A Alfonso y a Celia*. Otra actividad es elegir el final correcto de cada oración. Por ejemplo, tienen el principio de la frase *He visto a* y eligen el final entre *Pedro este fin de semana* o *una película muy buena este fin de semana*. En la sección de revisión final (p. 114), encontramos la explicación formal de los usos de *a* con los complementos, acompañada de los mismos ejemplos que en el cuadro de Gramática del principio.

Unidad 10 (Los mejores años de nuestra vida)

Como noción gramatical se estudian las perífrasis verbales (*empezar a, acabar de y volver a + infinitivo*). Aparecen en textos biográficos y en la última página de la unidad con varios ejemplos (*Juan empezó a salir con Elisa a los 24 años; Acabó de estudiar la carrera a los 23 años; Volvió a trabajar después de tener su primer hijo*). Los estudiantes se dan cuenta del uso en el contexto de la biografía. También aparecen otras preposiciones en algunos de los ejercicios siguientes, como en uno que pide ordenar los elementos de unas preguntas: *¿año qué nació en?*; *¿por cuándo pintura se interesó desde la?* Otras preposiciones que aparecen en los textos son *en, de, por, tras, entre*, etc. En general, la revisión que se hace de las preposiciones para los niveles A1 y A2 en esta unidad es completa.

En resumen, las principales preposiciones estudiadas en los niveles de A1 y A2 son las siguientes: *a, de, con, en, hasta, desde, para, por, entre, hacia* y las preposiciones de lugar *encima de, debajo de, delante de, detrás de, al lado de, a la izquierda de/ derecha de*. Los empleos más usuales estudiados son el origen y la pertenencia (*de*), la localización (*en*) frente al movimiento (*a*), junto al COD y COI (*a*), la hora (*a, por, de, desde y hasta* para la duración), la distancia (*desde y hasta*), la materia (*de*), la expresión del futuro (*ir a*), la causa (*por*), la finalidad (*para*) y el uso de las preposiciones *a* y *de* en perífrasis verbales (*empezar a, acabar de, volver a*). La práctica de las preposiciones de lugar, sobre todo en el manual *Nuevo Ven y Español en marcha*, es la más desarrollada. Todos estos empleos siguen lo establecido por el *Plan curricular*.

3.2 Manuales de nivel B1

- Manual: *Nuevo Ven 2*

En el índice inicial se presenta únicamente el estudio de la preposición *para* en la formación de oraciones finales: “*para que* + subjuntivo”/ “*para* + infinitivo” en la unidad 11. Sin embargo, sus usos son notables igualmente en otras tres unidades de este manual.

Unidad 4 (En coche)

En esta unidad se practica cómo dar direcciones en español. Gracias a un diálogo (p. 46) en el que un turista pide direcciones a una pareja, podemos comprobar el uso de varias preposiciones de lugar: *¿Cómo se va a la catedral?*; *siga todo recto por esta calle; al llegar a un restaurante que hay en la esquina, tuerza por la primera calle a la derecha; vuelva a girar a la izquierda en la segunda calle.*

Unidad 9 (Vida social)

En el cuadro “Para ayudarte” (p. 104) se explica cómo identificar a alguien en un grupo: *¿Quién es el filósofo? -El del traje.* Una manera de formar oraciones de relativo es con la preposición *de*: “determinante + *de* + artículo + nombre” (*¿Quién es ese de la camisa?*). Más tarde hay un ejercicio que consiste en construir frases con oraciones relativas, por ejemplo a partir de *Aquella / gafas*, escribir “*¿Quién es aquella de las gafas?*”.

Unidad 11 (En oferta)

En el cuadro “Para ayudarte” (p. 130) se explica cómo hablar del precio con expresiones formadas con el verbo *estar*: *está muy bien de precio/ de oferta.* También en esta unidad encontramos la preposición *para* para expresar la finalidad, como figura en el cuadro “Para ayudarte” (p. 131): *¿Para qué sirve este botón? **Para seleccionar** el idioma de la película/ ¿Para qué quiero yo este ordenador, Nuria? Lo he comprado **para que trabajes** mejor.* Con las palabras en negrita, se puede inducir el uso del infinitivo con *para* y del subjuntivo con *para que*. Sigue un ejercicio en el que hay que relacionar unos objetos con la descripción de su uso, por ejemplo, relacionar *Te he comprado un despertador...* con *para que no llegues tarde a clase.* En la sección sobre los “Contenidos gramaticales” encontramos un recuadro con una explicación del uso de *para* para expresar la finalidad: “Para + infinitivo (mismo sujeto)”:

Aquí estamos para trabajar, no para charlar./ Para que + subjuntivo (distinto sujeto): Le he comprado un despertador para que no llegue tarde al trabajo.

Unidad 14 (La polémica está servida)

En esta unidad, dedicada al debate, en los “Contenidos gramaticales” al final de la lección (p. 168), encontramos los conectores ordenadores formados con preposiciones: *en primer lugar, en segundo lugar, por último, por una parte, por otra* y el conector conversacional *por supuesto*.

- Manual: *Español en marcha 3*

En el índice de contenidos podemos ver que el aspecto gramatical pertinente figura en las unidades 2 (preposiciones de lugar), 4 (perífrasis verbales que requieren *de* como *dejar de, acabar de*) y 5 (oraciones finales “*para + infinitivo*”).

Unidad 1 (Gente)

En esta unidad, dedicada a la vida cotidiana, se presentan las preposiciones *a, de, en, por* y *para* ya estudiadas en los niveles precedentes. Se presume que los estudiantes han asimilado sus usos para poder utilizarlas en contextos de comunicación sobre su vida cotidiana, como por ejemplo *salir con amigos, jugar al fútbol, ir a la playa, nacer en, vivir en...* En la sección de “Autoevaluación” de la lección (p. 15) encontramos un ejercicio de repaso de las preposiciones *en, de, con, a, desde, por*, con un texto en el que hay que subrayar la preposición adecuada, por ejemplo: *me llamo Rosa, soy ama en/ de casa y vivo con/ a mi marido y mi hija por/ en Granada.*

Unidad 2 (Lugares)

En esta unidad hay, de nuevo, un repaso del vocabulario de los medios de transporte (*estación de tren/ metro, parada de autobús, del horario/ un billete para Alcalá de Henares para el tren de las 9:30*). Encontramos un cuadro de Gramática (p. 21) que resume el uso de la preposición *a* (se utiliza para indicar lugar, distancia, temperatura, precio), especialmente con el verbo *estar*: *La piscina está al fondo del jardín*); *de* (se utiliza en muchas expresiones con el verbo *ir*: *ir de viaje, de excursión*); *desde* (para indicar origen en el espacio o en el tiempo: *Desde Segovia*); *en* (para indicar lugar, situación: *en el buzón/ medio de transporte: iremos en*

coche); y *hasta* (para indicar punto final en el tiempo y en el espacio: *Tienen que llegar hasta la iglesia*). En la parte de “Autoevaluación” de la sección hay otro ejercicio en el que hay que completar las frases con la preposición correspondiente del recuadro.

Unidad 3 (Relaciones personales)

Solo conviene destacar la expresión “*yo en tu lugar*” que aparece en esta lección.

Unidad 4 (El tiempo pasa)

En esta unidad se aprenden ciertas perífrasis verbales en español y algunas necesitan preposiciones: *dejar de...*, *acabar de...*, *empezar a...*, *volver a...*+ infinitivo. Están presentadas en un cuadro de Gramática con ejemplos (p. 36): *Acabo de ver a Rosa con su novio; Dejé de ir al gimnasio el mes pasado*. Para terminar la revisión de esta unidad hay un ejercicio de autoevaluación en el que hay que completar unas frases con las perífrasis verbales que correspondan.

Unidad 5 (Salud y enfermedad)

La preposición *para* se usa en la formación de las oraciones finales (*para* + infinitivo cuando el sujeto de los verbos es el mismo; *para que* + subjuntivo cuando los sujetos son diferentes), resumen del cuadro de Gramática presentado anteriormente (p. 47). Hay un ejercicio de repaso, al final de la lección (p. 54), en el que los alumnos tienen que completar unos huecos con las frases del recuadro, como por ejemplo *para que se te quite la sed, para que respires mejor*, etc.

Unidad 10 (Tiempo de vacaciones)

En esta unidad solo es relevante el uso de la preposición *a* en la expresión *a lo mejor* (*A lo mejor voy a Málaga en vacaciones, pero no estoy seguro.*)

Unidad 11 (Tiempo de compras)

En cuanto al vocabulario de la ropa (p. 106), encontramos el uso de ciertas preposiciones en *pañuelo (de cuello)* y *zapatos (de tacón)*. En un cuadro de Gramática (p. 111) se menciona que no se usa artículo tras las preposiciones *de*, *con*, *sin*: *Tengo dolor de estómago*.

En la última sección del manual, “Referencia gramatical y léxico útil”, se ofrecen varios resúmenes de la gramática estudiada en las lecciones precedentes (p. 137). Para revisar la

gramática de la unidad 2, encontramos de nuevo las definiciones del uso de las preposiciones más comunes en español, con un ejemplo para cada significado. Para la preposición *a*, aparte del empleo usual para indicar dirección y movimiento (*Vamos a la estación*), también se enumeran sus usos con el verbo *estar* para la ubicación (*El baño está a la derecha del salón*); la distancia (*El aeropuerto está a 5 km.*); la temperatura (*Estamos a 0°C.*); y el precio (*Está a 30€ el kilo*). Con el verbo *ir* expresa velocidad (*Yo nunca voy a más de 130 km/hora*). La preposición *de* indica origen en el tiempo y el espacio (*Rosa viene del supermercado*) y forma expresiones con el verbo *ir* (*ir de viaje, de compras, de vacaciones, de excursión*). La preposición *desde* indica origen en el espacio y el tiempo (*desde 1980*). *En* se usa para la ubicación en el tiempo o espacio (*En España hace mucho calor en verano*) y la forma de transporte (*viajar en tren*). *Por* sirve para indicar causa y razón (*Han despedido a Juan por llegar tarde al trabajo*), pero también lugar (*Ven por la carretera*) y medio (*enviar por fax*). Por último, *para* se emplea para la finalidad (*Para venir a mi casa tienes que bajarte en la estación del metro de Plaza Cataluña*) y utilidad (*¿Para qué sirve esta máquina?*).

- Manual: *Español lengua viva 2*

A partir del índice podemos observar que las preposiciones se estudian en las unidades 1 (*para*), 5 (*a/ con/ de/ en + artículo + que*), 11 (perífrasis verbales *empezar a, terminar/ acabar/ dejar de*) y 12 (oraciones finales con *para, para que* y oraciones temporales con *a + infinitivo, después de, hasta que, desde que*). Las nociones son entonces muy similares a lo que hemos visto en los otros manuales.

Unidad 1 (Volver a empezar)

En el cuadro de Gramática (p. 12) y en la página de repaso final de la unidad (p. 20) se menciona que a las preguntas *¿Por qué estudias español?* y *¿Para qué estudias español?* podemos contestar con “*porque + oración*” o con “*para + infinitivo*”: *Porque quiero trabajar en Argentina; Para trabajar en Argentina*. Se practica con un ejercicio de audición en el que unos estudiantes discuten sobre los idiomas que estudian y por qué los estudian. Después se pide a los alumnos que discutan sobre su relación con el español y por qué lo estudian, por ejemplo.

Unidad 2 (Nos conocemos mejor)

En un cuadro de Vocabulario (p. 24) encontramos expresiones de tiempo que acompañan al pretérito indefinido, con preposiciones como *a los 19 años, desde 2002 hasta 2005, de 2002 a 2005, antes de ayer*. Ese vocabulario está presente en toda la unidad, y ejemplificado con algunas biografías. En el resumen final de la lección (p. 32) se explica que se usan las preposiciones antes de *cuándo* en frases interrogativas, como por ejemplo *¿Desde cuándo estudias español?; ¿Hasta cuándo vas a quedarte en esa casa?*

Unidad 3 (Así somos, así éramos)

En esta unidad se practican los estados de ánimo y cómo se emplea *de buen humor, de mal humor*. En un cuadro de Vocabulario (p. 36) figura un repaso de las expresiones *estar + de pie, al lado de, a la derecha de, a la izquierda de, delante, detrás de* (posición). En el mismo cuadro encontramos los usos de *ser + de cuadros, de rayas, de cuero, de algodón, de lana, de lycra* (estampado y material), pero el enfoque de ese cuadro es en el uso de *ser* y *estar*, y no de las preposiciones. Se practica con diferentes ejercicios como uno en el que, a partir de un correo y un dibujo de personas festejando, hay que relacionar los nombres de los personajes con sus descripciones, por ejemplo *la del vestido de lunares, la de la melena larga, el del jersey de cuello alto*, etc. En esta unidad se practica, sobre todo, el uso de los verbos *ser* y *estar*, pero también puede servir de repaso sobre algunos usos ya estudiados en los primeros niveles.

Unidad 4 (Nos cambiamos de piso)

Se practica el vocabulario relacionado con la vivienda y *estar + en el centro de la ciudad, en las afueras, en la periferia, en la parte norte/ sur/ este de la ciudad*; todo ello se encuentra en un cuadro de Vocabulario (p. 52). Se solicita a los alumnos que usen dichas expresiones para describir unas viviendas. En otro cuadro de Vocabulario (p. 56) se enumeran las preposiciones de lugar *a la derecha de, a la izquierda de, al lado de, enfrente de, al final de, al fondo de*. Los estudiantes practican esas expresiones con una carta en la que Leandro describe su nueva casa y deben elegir la ilustración que más la describe.

Unidad 5 (Cosas de casa)

Un cuadro de Gramática (p. 63) explica el uso de “la preposición (a/ con/ de/ en...) + artículo (el/ la/ los/ las) + que”, con los ejemplos *Es un aparato **en el que** calentamos la comida; Es una cosa **con la que** abrimos las latas*. Para practicar, hay un ejercicio en el que tienen que completar unas oraciones, por ejemplo *El armario en el que guardo los zapatos está en el pasillo*. Como vocabulario, para designar el material de los muebles y objetos, se emplea la preposición *de*: *de cristal, madera, plástico, metal, papel, tela, algodón, barro* (p. 63). Estas nociones sirven para otros ejercicios, como pensar en un objeto y describirlo para que los demás alumnos lo adivinen. También hay una actividad en la que se pide relacionar unos objetos con su utilidad, donde se usa la preposición *para*: *¿Para qué sirve/n las tijeras/ toalla/ almohada?* Sin embargo, no hay explicación gramatical para este uso de la preposición *para*.

Unidad 9 (¿Qué hacemos este fin de semana?)

En esta unidad se practica cómo hacer planes para el fin de semana, para ello se estudia la expresión “*ir + a + infinitivo*”. En un cuadro con contenido de Comunicación (p. 115) encontramos el ejemplo *voy a ir a un concierto con mis amigos*, además del uso de la preposición *a* para significar movimiento: *iré a un concierto con mis amigos*. Sin embargo, se nota que lo que está en negrita aquí es el verbo *ir* y no la preposición, ya que el objeto principal de la unidad es el uso de “*ir a + infinitivo*”.

Unidad 11 (Un viaje por España e Hispanoamérica)

En esta unidad se practican las perífrasis verbales. Estas aparecen en los textos de toda la unidad, pero no hay ninguna explicación sobre su uso hasta la página de revisión final (p. 152) en la que se dan ejemplos de perífrasis verbales: *empezar a + infinitivo (Hemos empezado a recibir clase de windsurf)*; *ponerse a + infinitivo (Teresa y Marta se pusieron a charlar en la cafetería del hotel)*; *acabar/ terminar de + infinitivo (Andrea acababa de levantarse de la cama)*; *dejar de + infinitivo (Durante las vacaciones dejo de madrugar)*. No hay ningún ejercicio para practicar las perífrasis de modo exclusivo.

Unidad 12 (El futuro)

En un cuadro de Comunicación (p. 155) se ejemplifica el uso de *para* para “expresar finalidad”: *Debemos cuidar el medio ambiente **para que** nuestros hijos puedan disfrutar de un*

mundo mejor; No debemos poner mucho el aire acondicionado para ahorrar energía. Uno de los ejercicios para practicar consiste en completar unas oraciones con palabras de un recuadro. Hay una imagen de un hombre que explica para qué utiliza un vaso de agua, etc. En otro cuadro de Gramática (p. 162) se dan ejemplos de oraciones temporales. Las que interesan son: **Después de que** *hagas el examen, iremos a celebrarlo; Después de hacer el examen, me iré a celebrarlo; Antes de que* *llegue Pedro, quiero hablar contigo; Antes de llegar, te llamo; Hasta que* *no me pida perdón, no volveré a hablarle; Desde que* *se marchó, no he tenido noticias de ella.* Como ejercicio hay que completar los huecos en unos pequeños textos con el marcador temporal adecuado.

Como hemos podido comprobar, las principales preposiciones estudiadas en el nivel B1 son las mismas que en los niveles A1-A2. La principal diferencia es que se añaden usos más complejos a las preposiciones ya conocidas. El alumno debe ser capaz de conocer el uso de la preposición *a* con el verbo *estar* para indicar la temperatura y el precio fluctuante, y con el verbo *ir* para la velocidad; la preposición *de* en ciertas expresiones, como *ir de viaje, de vacaciones, de excursión*; su uso, después de un artículo, para crear oraciones relativas y también para expresar el humor y un estado físico; la preposición *para* se une a la conjunción *que* y el verbo en subjuntivo para expresar la finalidad. Finalmente se practican más las perífrasis que requieren preposiciones, *acabar de, dejar de, empezar de y volver a*. En definitiva, los manuales revisados del nivel B1 siguen las pautas establecidas por el *Plan curricular*.

A partir de este breve análisis de tres manuales de ELE podemos concluir que, en general, hay pocas actividades dedicadas exclusivamente a las preposiciones. Se observa que la inducción, método de enseñanza que promueve el *Marco* (2002: 151, 6.4.7.7) y el programa *EL3* del MELS, es el empleado de manera recurrente. De hecho, no se explican las reglas antes de haber visto el uso de las preposiciones en algún diálogo o texto previo. En el manual *Nuevo Ven*, los estudiantes son introducidos a la nueva materia gramatical a partir de un diálogo. Los pequeños cuadros “Para ayudarte” a lo largo de la lección explican la base de las reglas gramaticales que luego practican al final de los “Contenidos gramaticales”. Encontramos

algunos ejercicios dedicados a las preposiciones, pero no muchos. El manual *Español en marcha* contiene información gramatical en los cuadros de Gramática. Cuando los cuadros se dedican a la enseñanza de un uso preposicional, siempre se destaca la preposición en negrita. Lo mismo ocurre en el manual *Español lengua viva* con los cuadros explicativos de los márgenes. Allí está inscrita la función gramatical que se debe aprender, como la de “expresar finalidad” con un ejemplo, en el que la preposición aparece en negrita, para fijar la atención de los estudiantes en ese aspecto. No obstante, en *Español lengua viva* hay muy pocos ejercicios prácticos de las preposiciones; además, la parte final de revisión de los capítulos está dedicada a un repaso de lo aprendido, no a la práctica, y en ocasiones, sobre todo para el estudio de las preposiciones, solo se encuentra una frase con la preposición en negrita. Se debe inducir siempre todas las reglas gramaticales. También es importante mencionar que en ninguno de los manuales se pide a los estudiantes de manera explícita que fijen su atención en el uso de las preposiciones que se pretenden enseñar, ni en los diálogos previos ni en el texto de introducción. Después se presentan las reglas de gramática, que los alumnos deben comprender por inducción, cuando no hay largas explicaciones gramaticales, y las preposiciones figuran en negrita dentro de las frases en las que aparecen.

Por lo que respecta a los manuales de nivel A1-A2, en ocasiones se presentan algunas preposiciones, sobre todo en las primeras unidades, sin ninguna explicación que las acompañe en cuanto a su uso. Se espera que los estudiantes sean capaces de notar el uso de las preposiciones en las diversas situaciones, o bien que el profesor haya llamado su atención. No obstante, varias explicaciones sobre las preposiciones figuran más adelante, cuando quizá son más relevantes, ya que los estudiantes han visto otras preposiciones y necesitan un cuadro explicativo con las diferencias de su uso. Cabe preguntarse aquí si es trabajo del profesor explicar, desde el principio, el uso de las preposiciones más utilizadas o esperar a que el manual lo haga en las unidades posteriores. Pensamos que si la gramática de las preposiciones se enseña poco a poco, desde las primeras clases, y practicando los nuevos usos con los que se han asimilado, el aprendizaje será más eficaz y se podría evitar la fosilización de algunos errores.

En cuanto a los tipos de ejercicios que se usan para practicar las preposiciones, hay que remarcar que son muy similares de un manual a otro. Entre los más empleados figuran los de

rellenar huecos con la preposición adecuada, fijándose en una ilustración o a partir de un diálogo; elegir la preposición adecuada entre varias preposiciones que aparecen en un recuadro; relacionar el principio de una frase con el final; o elegir entre varias opciones para expresarse correctamente. Con ese tipo de ejercicios vemos que se siguen las pautas establecidas por el *Marco* (2002: 151, 6.4.7.8).

Por último, creemos que los ejercicios que permiten la inducción de las reglas gramaticales para los usos de las preposiciones, y las breves explicaciones que figuran en los tres manuales revisados, son un buen punto de partida para la enseñanza de las preposiciones en los distintos niveles de ELE estudiados. Sin embargo, pensamos que la fosilización no se podrá evitar si los alumnos no cuentan con una práctica adecuada. Por ello, no se deberían dejar de lado los ejercicios para comprobar la comprensión. Por esta razón, nos proponemos diseñar y presentar en el próximo capítulo una serie de actividades que permitan la práctica de las preposiciones en los niveles A1-A2 y B1, para completar los ejercicios de los manuales revisados.

4. Propuesta de actividades¹²

A continuación, proponemos una serie de actividades para el nivel inicial A1-A2 y el nivel intermedio B1 para facilitar el aprendizaje de los usos de las preposiciones y evitar en lo posible la fosilización de errores. También proponemos unos ejercicios cortos de repaso general para cada nivel. La creación de estos ejercicios se hace tomando en cuenta la materia vista en clase, a partir de los tres manuales analizados anteriormente, y de lo establecido en el *Plan curricular*, además de los resultados de las investigaciones de análisis de errores que exponen los errores más comunes en los aprendientes francófonos. Las principales preposiciones practicadas a partir de estas actividades son *de, a, en, por y para*, con especial atención a las oposiciones en los usos de los pares *a/ en* y *por/ para*, ya que hemos comprobado que no se practican lo suficiente en los manuales de ELE revisados y empleados en la provincia de Quebec.

Las destrezas desarrolladas con estas actividades son, sobre todo, la comprensión lectora, la expresión escrita y la interacción en las actividades en parejas. Se puede también desarrollar la expresión oral pidiendo a algunos alumnos que lean los diálogos en voz alta. Además, hay interacción cuando se pide a los estudiantes que compartan sus ideas sobre las reglas inducidas con el resto de los compañeros o en parejas. Finalmente, proponemos también la inducción a partir de una canción, lo que les hace desarrollar su comprensión oral. La intención última es poner en práctica el método inductivo que propone el *Marco*, pero de manera un poco más eficaz que en los manuales analizados. Creemos que estas actividades pueden servir como modelo para profesores que consideran que las preposiciones se deben enseñar más en las clases de ELE, pero que no saben por dónde empezar.

¹² Para nuestra propuesta de actividades nos inspiramos en el método utilizado por Ángeles (2011), que sigue las pautas del *Marco*, y en el método de enseñar gramática propuesto por Lee y Van Patten (1995), es decir ejercicios de inducción seguidos de la formación de una regla por parte del estudiante y de la práctica.

4.1 Propuesta de actividades para el nivel A1-A2

Actividad 1 (A ante un COD) [*Plan A1-A2*, pp. 138 y 239; *MELS*, p. 32]

1. Lee el siguiente diálogo y subraya los complementos de objeto directo (COD) que encuentras.

Alejandro: Hola María, te presento a mi novia Ana. Está en el mismo curso que nosotros.

María: Encantada de conocerte. Alejandro siempre me habla de ti. Sé que te gusta la música latina. ¿Conoces a Juanes?

Ana: ¡Sí, claro! Conozco todas sus canciones. Siempre me pongo a bailar cuando escucho su música. ¡Y no soy la única! Un día vi a mi perro bailando también, te lo juro.

Se ríen. María ve a Luis y lo saluda.

Alejandro: ¿A quién estás saludando?

María: Al novio de mi hermana, Luis, es muy chistoso. ¡Ven que te lo presente!

2. Ahora, mira cuáles de estos complementos de objeto vienen precedidos de la preposición *A*. ¿Tienen algo en común? ¿Puedes completar la siguiente regla?

* Se usa la preposición *A* cuando el COD se refiere a _____ o _____. No se usa ninguna preposición cuando el COD se refiere a _____.

** ¿Has observado qué ocurre con el artículo *EL* cuando va precedido de la preposición *A*? Hagamos un poco de matemáticas: $EL + A =$ _____.

3. Completa con la preposición *A* cuando sea necesario. No olvides hacer los cambios oportunos cuando está delante del artículo *EL*.

a) Alfonso recibe _____ muchos regalos cada año por su cumpleaños.

b) Admiro mucho _____ el tenista español, Rafael Nadal.

c) Roy saluda _____ todo el mundo, incluso _____ los animales domésticos.

d) No conozco _____ muchos españoles, pero tengo muchos amigos peruanos.

- e) Juana es una persona muy generosa, siempre ayuda _____ los demás.
- f) No encuentro _____ mis llaves. ¿Sabes dónde están?
- g) Mi vecina quiere _____ sus gatos como si fueran sus hijos.

Actividad 2 (A/ EN) [Plan A1-A2, pp. 317-318; MELLS, p. 32]

1. Lee las frases siguientes y fijate en las palabras subrayadas.

- a) La ciudad de Granada está en España.
- b) Voy al mercado para comprar fruta.
- c) María llega a París en dos horas.
- d) ¿Estudiáis en la Universidad de Montreal?
- e) Mi amiga viene a Montreal esta tarde.
- f) Quiero viajar a América del Sur.
- g) Ana y José viven en un pequeño apartamento.

2. Ahora, coloca los verbos y las preposiciones que los acompañan en la columna apropiada, según indican movimiento o localización.

Movimiento	Localización
<i>Voy al</i>	

* Por lo tanto, la preposición *A* se usa generalmente para expresar _____ y la preposición *EN* para expresar _____.

3. ¿A o EN? Completa las siguientes frases con la preposición apropiada.

- a) Mi abuela va _____ la iglesia cada domingo.
- b) El padre de Juan trabaja _____ un restaurante, es camarero.
- c) Mi novio vive _____ los Estados Unidos.
- d) Me gusta estudiar _____ la biblioteca con mis compañeros.
- e) Los jóvenes quieren ir _____ la playa todos los días.
- f) Están siempre _____ mi corazón.
- g) Este año festejamos mi cumpleaños _____ una discoteca.

Actividad 3 (POR para expresar causa) [*Plan A1-A2, pp. 137 y 143; MELS, p.32*]

1. Escucha la canción “Es por ti” de Juanes y fíjate en la expresión que se repite en el estribillo.

Estribillo: Y es por ti...
 que late mi corazón.
 Y es por ti...
 que brillan mis ojos hoy.
 Y es por ti...
 que he vuelto a hablar de amor.
 Y es por ti...
 que calma mi dolor.

2. ¿Cuál es la expresión que se repite en la canción? ¿Qué preposición se usa y qué crees que expresa? ¿Puedes completar la siguiente regla con el uso de la preposición *POR*?

* La preposición *POR* se usa para expresar la _____.

Entonces, la persona de la que está hablando Juanes es la _____ de su felicidad.

3. Ahora expresa tu amor o simpatía por alguien en una carta, usando la preposición *POR* para expresar las causas de la felicidad que esa persona te da.

Actividad 4 (*POR/ PARA* (causa vs. finalidad)) [*Plan A1-A2, pp. 137 y 142-144; MELS, p. 32*]

1. Lee atentamente los siguientes anuncios.

<p><i>Mujer busca hombre para compartir su vida, bailar y viajar.</i></p>	<p>Conocida por mi trabajo eficaz y mi gran amabilidad, ofrezco mis servicios como niñera. Llamad al número 0014759342454</p>
<p>Busco profesor privado de inglés para practicar la conversación. Necesito aprender la lengua por mi trabajo.</p>	<p>CERRADO POR VACACIONES <i>SUPERMERCADO LES DESEA ¡FELIZ NAVIDAD!</i></p>

2. Ahora, transcribe en este cuadro los complementos que las preposiciones *POR* y *PARA* introducen.

POR	PARA
<p><i>por mi trabajo</i></p>	

¿Qué expresan los complementos usados con la preposición *POR* y qué expresan los complementos con la preposición *PARA*? ¿Puedes completar la siguiente regla?

* La preposición *POR* se usa para expresar _____ y la preposición *PARA* para expresar _____.

3. ¿POR o PARA? Completa el texto siguiente con la preposición apropiada.

Paco se siente solo. Viudo desde hace 3 años, busca de nuevo una mujer en su vida _____ hacer actividades como ir al casino y jugar al bingo. Muy rico, _____ una herencia multimillonaria, considera cada día como una ocasión _____ regalar joyas a su nueva mujer.

Paco busca una mujer joven, no más de 25 años, _____ casarse de nuevo y provocar la envidia de todos sus amigos, los que quedan vivos. ¡Hay que decir que Paco tiene 97 años! _____ eso quiere aprovechar la vida al máximo.

4. ¡Te toca escribir un anuncio! ¿Buscas una mujer, un trabajo o una motocicleta?

Actividad 5 (preposiciones de lugar para la localización de establecimientos) [*Plan A1-A2, pp. 127 y 316-318; MELS, p. 32*]

1. Lee el diálogo siguiente y fíjate en las expresiones en negrita.

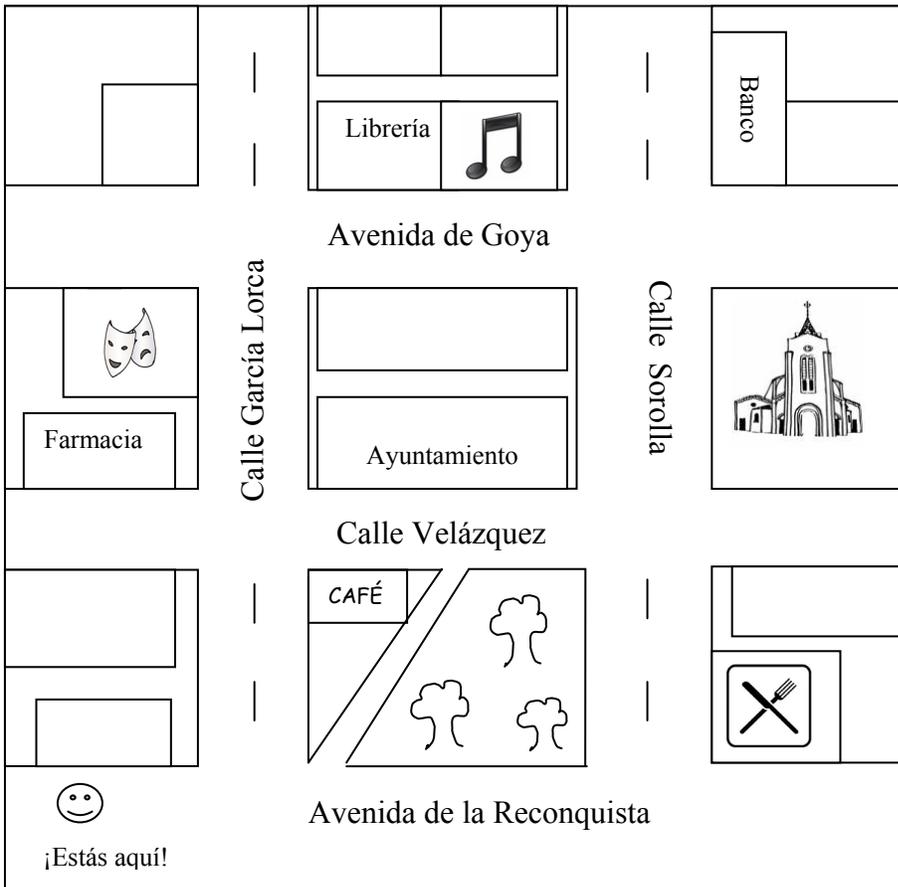
<p><i>Andrés:</i> Perdona, ¿hay un banco cerca de aquí?</p> <p><i>Señor:</i> Sí, hay uno muy cerca. Giras en la segunda calle a la izquierda y luego sigues todo recto hasta la calle Alicante. Allí giras a la derecha y continúas hasta la avenida Prado. El banco está enfrente del museo.</p> <p><i>Andrés:</i> ¡Muchas gracias!</p>

2. ¿Cómo preguntamos por la existencia de un lugar en español? ¿Cómo respondemos? ¿Puedes hacer una lista de las expresiones que sirven para localizar establecimientos? Ya conoces algunas, ¿verdad? (*Se supone que no es la primera vez que ven el uso de las preposiciones de lugar, pero sí en el contexto de localizar establecimientos en una ciudad.*)
El profesor escribe luego la lista en la pizarra y llama la atención de los estudiantes sobre las preposiciones utilizadas. También añade otras:

Sigues todo recto **hasta**; giras/ doblas **a la derecha/ a la izquierda**; pasas **por**; está **en la calle**; está **enfrente de**; está **delante de/ detrás de**; está **al lado de**; está **cerca/ lejos de**; está **entre...** y **entre...**; está **a mano derecha/ izquierda**; está **en la esquina**.

3. En parejas: Un estudiante tiene el Plano A y otro el Plano B. Cada uno tiene que dar instrucciones para encontrar los lugares que faltan en su mapa. Tienen que hacerse preguntas de tipo *¿Hay un banco cerca de aquí?*; *Perdone, ¿dónde está el banco?* y utilizar las preposiciones de lugar que acaban de escribir.

Plano A¹³

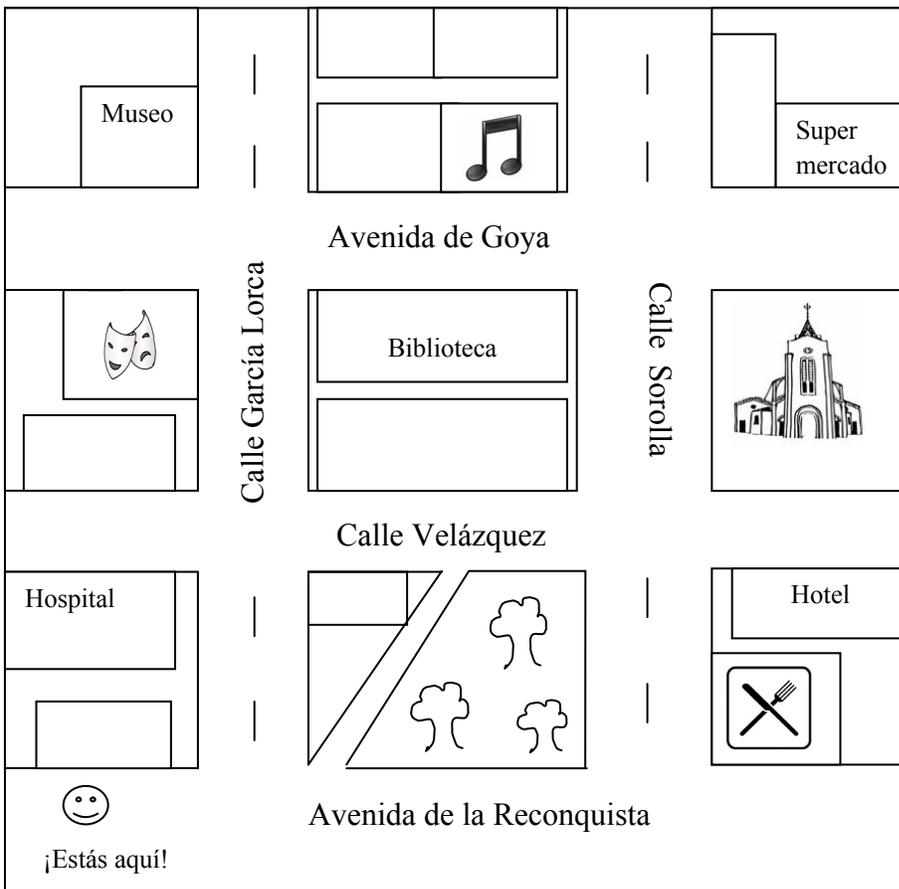


Lugares que buscas:

1. Hotel
2. Biblioteca
3. Hospital
4. Supermercado
5. Museo

¹³ Fuente de las pequeñas imágenes en los mapas: www.google.ca

Plano B



Lugares que buscas:

1. Café
2. Librería
3. Ayuntamiento
4. Farmacia
5. Banco

4. Para terminar, una vez que los estudiantes han completado sus mapas, el profesor hace preguntas a todo el grupo para comprobar su comprensión.

- a) ¿Qué hay en el centro de la ciudad/ cerca del parque? / ¿Qué está enfrente de la biblioteca?
- b) Estoy en la biblioteca, ¿cómo puedo regresar a mi hotel?
- c) Estoy en el banco, salgo del banco, giro a la izquierda en la calle Sorolla, sigo todo recto hasta la calle Velázquez, giro a la derecha y sigo todo recto hasta el hospital. ¿Qué está enfrente del hospital?

Actividad 6 (A, DE, DESDE, HASTA para expresar tiempo - horarios) [Plan A1-A2, p. 320; MELS, p. 32]

1. Mira el horario del Centro de Recursos del Español (CRE) y el de la Biblioteca Nacional y completa las oraciones siguientes.

<u>Horario del Centro de Recursos del Español de Montreal</u>
Lunes – jueves: 9.00 – 18.00
Viernes: 9.00 – 13.00
Sábado y domingo: cerrado

<u>Horario de la Biblioteca Nacional de Quebec</u>
Martes – viernes: 10.00 – 22.00
Sábado y domingo: 10.00 – 18.00
Lunes: cerrado

- a) La Biblioteca abre **a las** _____ (hora) todos los días excepto el _____ (día).
- b) El Centro de Recursos está abierto **de** _____ (hora) **a** _____ (hora), **de** lunes **a** _____ (día) y **de** _____ (hora) **a** _____ (hora) el viernes.
- c) La Biblioteca está abierta **desde el** _____ (día) **hasta el** _____ (día).
- d) El Centro de Recursos está cerrado _____ (días).
- e) El Centro de Recursos está abierto el viernes **desde las** _____ (hora) **hasta las** _____ (hora).

2. ¿Has observado las preposiciones usadas para expresar tiempo? ¿Puedes completar las reglas siguientes?

* La preposición _____ se usa para expresar la hora exacta de un acontecimiento; se usa con un artículo.

** Las preposiciones _____ y _____ se usan para expresar el principio de un horario. Las preposiciones _____ y _____ se usan para expresar el final de un horario.

*** ¡Ojo! Las preposiciones *DESDE* y *HASTA* se usan con artículos cuando se refiere a horas y días de la semana.

3. Completa las oraciones siguientes con la preposición adecuada, cuando sea necesario.

- a) El supermercado está abierto _____ las 9.00 _____ las 21.00.
- b) La tienda está abierta _____ 11.00 _____ la mañana _____ 21.00 _____ la noche.
- c) El museo abre _____ 10.00 _____ 16.00, _____ martes _____ domingo.
- d) El ayuntamiento está cerrado _____ el sábado _____ el lunes.
- e) El banco está cerrado _____ los fines de semana.

Actividad 7 (*ir + a + infinitivo*) [*Plan A1-A2, p. 230; MELS, p. 32*]

1. Fernando y Alicia están hablando de sus planes para el fin de semana. Lee el diálogo siguiente y contesta las preguntas.

Fernando: Alicia, ¿qué haces este sábado? ¿Quieres ir al cine conmigo?

Alicia: No puedo, el sábado **voy a ir** de compras con una amiga.

Fernando: ¿El domingo, entonces?

Alicia: Lo siento mucho Fernando, pero el domingo **voy a estudiar** para el examen de inglés.

Fernando: Bueno, **voy a preguntar** a Andrés. Siempre está disponible.

- a) ¿Está disponible Alicia para ir al cine con Fernando? _____.
- b) ¿Qué planes tiene Alicia para el fin de semana? _____
_____.
- c) ¿Qué solución ha encontrado Fernando para no ir solo al cine? _____
_____.

2. ¿Has observado cómo se puede expresar planes para el futuro en español? ¿Puedes completar la siguiente regla?

* En español se usa la expresión “_____ + _____ + infinitivo” para hablar de planes, intenciones y proyectos para el futuro.

3. Te toca ahora hablar de tus planes para el próximo fin de semana. Haz una pequeña lista de tus planes y compártela con tu compañero. No olvides utilizar la formulación que acabas de aprender para expresar planes para el futuro.

Ejercicios de repaso adicionales para el nivel A1-A2

1. Marca la preposición correcta en cada oración.

- a) El hermano **a** / **de** Julia es muy guapo.
- b) ¿**De** / **A** dónde vienes?
- c) Estudio Derecho **por** / **para** ser abogado.
- d) Son **de** / **en** Ecuador pero viven **a** / **en** Canadá.
- e) Me gusta ir **al** / **en el** cine con mi novio.
- f) Isabel y Juan se conocieron **por** / **para** Internet.
- g) ¿**A** / **Hasta** qué hora empieza la fiesta?
- h) ¿Necesitan más ejercicios **para** / **por** practicar las preposiciones?

2. Estas frases han perdido su otra mitad. ¿Puedes encontrar el principio con su final correspondiente? Sigue el ejemplo.

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Julio está jugando | a) de Carlos. |
| 2. Este es el libro | b) en abril. |
| 3. Los almacenes están abiertos | c) al fútbol con sus amigos. |
| 4. Este autobús no pasa | d) para editar videos. |
| 5. Venga, te invito | e) por el centro. |
| 6. La sesión termina | f) hasta las 21:00. |
| 7. Este programa sirve | g) a un café. |

3. Completa las frases con la preposición apropiada del recuadro y escribe entre paréntesis si se usa la preposición para indicar origen, destino o un modo de transporte.

Ejemplo: José va a (**destino**) la biblioteca para estudiar.

a	en	de	desde	hasta	entre
----------	-----------	-----------	--------------	--------------	--------------

- a) Se puede ver la montaña _____ () su ventana.
- b) ¿Qué distancia hay _____ () la universidad y tu casa?
- c) Siga todo recto _____ () la calle San Denis, luego gire a la izquierda.
- d) Juana sale _____ () una tienda para entrar directamente _____ otra ().
- e) Suelo ir a trabajar _____ () bicicleta.
- f) Alonso, el gran viajero, sale _____ Barcelona () y llega _____ París ().
- g) Prefiero ir _____ () supermercado _____ pie ().

4. Lee atentamente las siguientes frases y corrige los errores en el uso de las preposiciones, si los hay.

- a) Aprendo español por hablar con mis amigos hispanos y viajar en Cuba.
- b) ¿En qué hora te despiertas para ir a trabajar?
- c) Los almacenes están abiertos por las 10.00 hasta las 21.00.
- d) Quiero comprar a este libro de español pero es muy caro.
- e) Gire en la izquierda en la calle Lorca.
- f) A mí me encanta viajar por avión.
- g) ¿Quieres ir de compras conmigo esta tarde?

5. Contesta las siguientes preguntas.

- a) ¿Conoces a algunos artistas hispanos?

Sí, conozco

- b) ¿Por qué estás aprendiendo español?

Estoy aprendiendo español

- c) ¿Dónde está situado Nicaragua con respecto a Honduras y Costa Rica?

Está situado

- d) ¿Cuál es tu horario habitual de trabajo o de estudio?

Empiezo

Por la tarde,

- e) ¿Me puedes indicar cómo ir al centro de la ciudad, por favor?

Sí, sigues todo recto

4.2 Propuesta de actividades para el nivel B1

Actividad 1 (A/ EN) [Plan A1-A2, p. 137; Plan B1-B2, pp. 90, 406, 408 y 414; MELS, p. 32]

1. Lee las frases siguientes y fija tu atención en las palabras en negrita y en el verbo subrayado.

a) El cuarto de baño está **a la izquierda** de la habitación.

b) Hoy, la gasolina está **a 1,36\$** el litro.

c) Toledo está **a 80 km** de Madrid.

d) ¡Uf, qué calor! Hoy estamos **a 35 grados**.

e) Estamos **a jueves**.

2. ¿Qué observas? ¿Con qué verbo aparece la preposición *A*? _____.

Entonces, la preposición *EN* no es la única que puede acompañar al verbo _____.

¿Qué expresan los complementos que acompaña? ¿Puedes completar la regla siguiente?

* La preposición *A* se usa con el verbo _____ para expresar _____

3. Completa las frases siguientes con la preposición *A* o *EN* según convenga.

a) El aeropuerto está _____ 15 km del centro.

b) El bebé está _____ la cocina con la abuela.

c) El banco está _____ la derecha de la oficina de correos.

d) Vamos _____ bailar tango _____ la nueva discoteca.

e) Estamos _____ 20 de marzo.

- f) Brrr, ¡qué frío! Estamos _____ -20 grados.
g) Voy _____ el teatro con mi novio esta tarde.

Actividad 2 (EN, CON + artículo + *que*; servir PARA) [Plan B1-B2, pp. 66 y 103; MELS, p.32 (para complementar los ejercicios del manual Lengua Viva 2, p. 63)]

1. Lee las frases siguientes. ¿Qué tienen en común las expresiones subrayadas?

- a) El armario en el que está toda mi ropa está inundado.
b) El balón con el que juegan mis hijos es muy antiguo.
c) Internet sirve para informarse, educarse y entretenerse.

2. ¿Puedes formular una regla matemática para sistematizar los usos de estas preposiciones?

* Las preposiciones _____ + artículo + _____ = (*para expresar*) _____.

** El verbo *servir* + la preposición _____ = (*también expresa*) _____.

3. Ahora, inventa un objeto que no existe y que no puede existir con la tecnología de hoy. Este objeto sirve para muchas cosas. Haz una lista utilizando las expresiones de la utilidad que acabas de escribir. Explica a tus compañeros la utilidad de ese objeto ‘maravilloso’.

Actividad 3 (POR con oraciones pasivas (con repaso de DE autor)) [Plan B1-B2, pp. 78 y 187; MELS, p. 32]

1. Sigue el ejemplo de la primera frase para completar las siguientes.

Ej.: Miguel de Cervantes es el autor **de** *El Quijote* → *El Quijote* fue escrito **por** Miguel de Cervantes.

a) Gabriel García Márquez es el autor de la novela *Cien años de soledad*.

La novela *Cien años de soledad* fue escrita _____.

b) Mark Zuckerberg es el creador de Facebook.

Facebook fue creado _____.

c) *La Maja desnuda* es una obra de Goya.

La Maja desnuda fue pintada _____.

d) *Abre los ojos* es una película de Alejandro Amenábar.

La película *Abre los ojos* fue dirigida _____.

e) *Loca* es una canción de Shakira.

La canción *Loca* fue interpretada _____ en su concierto.

2. ¿Cuál es la diferencia entre las frases con la preposición *DE* y con *POR*? ¿Significan lo mismo? ¿Has observado cómo se forma la voz pasiva en español?

* Como ya sabes, se usa la preposición *DE* para atribuir la autoría de algo a alguien. Ahora has observado que se usa la preposición _____ para introducir el agente de la acción en las oraciones pasivas.

** Has observado también que las oraciones pasivas se forman de esta manera:

Verbo *SER* + _____ (tiempo verbal).

3. Construye oraciones pasivas con la preposición *POR* como en el ejemplo.

Ej.: Premio Nobel de la Paz – ganar – Barack Obama – 2009: El premio Nobel de la Paz fue ganado por Barack Obama en 2009.

a) *Las Meninas* – pintar – Velázquez

b) partido de hockey – ganar – los *Canadiens*.

c) papel – inventar – chinos

d) acueducto de Segovia – construir – romanos

e) América – conquistar – españoles

Actividad 4 (A y DE en las perífrasis verbales) [Plan A1-A2, p. 136; Plan B1-B2, p. 89; MELS, p. 32]

1. Lee el diálogo siguiente y fijate en las palabras en negrita.

Juan: **Acabo de ver** a Julia y me pareció muy triste. ¿Sabes qué le pasa?

Rosa: Pues, no. No la he visto desde que **empezó a trabajar** en el restaurante de su padre. La última vez que salimos juntas **se puso a llorar**, pero no quiso decirme nada. **Dejó de hablar** con muchos de sus amigos, creo que es simplemente una pena de amor.

Juan: Espero que no sea nada más grave.

Rosa: Yo también. **Volverá a sentirse** mejor, no te preocupes.

2. ¿Has observado qué preposiciones se usan en las perífrasis verbales? ¿Con qué tiempo verbal se usan las perífrasis verbales? Completa las siguientes formulaciones con la preposición adecuada y el tiempo verbal utilizado:

*

acabar	}	+		}	+ _____ (tiempo verbal)
terminar	}				
empezar		+			
ponerse		+			
dejar		+			
volver		+			

3. Completa las siguientes frases con la preposición que acompaña generalmente al verbo para formar una perífrasis verbal.

- a) El bebé se puso _____ llorar y la madre intentó calmarlo.
- b) Profesora, acabo _____ terminar el examen y era muy difícil.
- c) El estudiante volvió _____ leer su frase porque no estaba satisfecho con su respuesta.
- d) ¡No empieces _____ decir tonterías!

- e) El volcán estaba a punto _____ hacer erupción.
- f) Ana terminó _____ ver su telenovela preferida.
- g) Los dos hermanos dejaron _____ fumar al mismo tiempo.

Actividad 5 (*AL* + infinitivo para expresar simultaneidad) [*Plan B1-B2, pp. 98-100*]

1. Lee el correo de Ana, en el que cuenta a sus amigos lo que le ocurrió. Fíjate en lo que está en negrita.

Hola a todos:

Siento mucho no haber asistido a la fiesta de Alejandro anoche pero me pasó algo increíble. **Al llegar** a casa después del trabajo, vi que mi puerta había sido forzada. **Al abrir** la puerta, descubrí que habían entrado ladrones y que se habían llevado todo: mi computadora, mi televisión, mis videos. **Al ver** que habían también destruido mis fotos y mis libros, me puse a llorar. ¡Espero que la policía encuentre a quién lo hizo!

Ana

2. ¿Has observado el uso de la preposición *A* para introducir las oraciones subordinadas adverbiales? ¿Puedes completar la regla siguiente y elegir la palabra correcta?

* Se usa la preposición *A* ante el _____ (*A* + tiempo verbal) para expresar anterioridad / simultaneidad / posterioridad.

3. Transforma las frases siguientes en oraciones subordinadas adverbiales de simultaneidad, como en el ejemplo.

Ej.: Lo vi cuando llegué. → Al llegar, lo vi.

a) Tuvo un accidente mientras cruzaba la calle. →

b) Llámame cuando llegues. →

- c) Empezó a llover cuando salí de la universidad. →
- d) Se puso a llorar cuando se enteró de la muerte de su padre. →
- e) Los hombres se quitaron el sombrero cuando entraron en la iglesia. →
- f) Tome la pastilla en el momento en que se despierta. →
- g) Me puse nerviosa cuando me di cuenta de que había olvidado las llaves en el auto.
→

Actividad 6 ((No) estar de acuerdo CON + SN/ infinitivo/ que + subjuntivo; Estar A favor DE/ EN contra DE + SN/ infinitivo/ que + subjuntivo) [Plan B1-B2, p. 197; MELs, p. 32]

1. Lee este artículo, fijate en las expresiones en negrita y completa las frases siguientes.

Montreal, 18 de junio de 2012

La movilización estudiantil en Quebec está marcada por la huelga general de los estudiantes universitarios. Los estudiantes se manifiestan en las calles porque **no están de acuerdo con el aumento** del precio de las matrículas. También hay grupos estudiantiles que piden una educación gratuita para todos. Algunos estudiantes **están de acuerdo con pagar** más para una mejor educación y quieren seguir sus clases, pero los piquetes de huelga no los dejan. La nueva ley 78 votada por el gobierno impide que se realicen manifestaciones sin haber revelado el itinerario de antemano. Algunos ciudadanos **están a favor de que se restablezca** un cierto orden porque la situación ha empeorado con manifestaciones cada noche. No obstante, todos **están en contra de la violencia** policíaca innecesaria durante las manifestaciones.

a) En el artículo, los estudiantes se movilizan porque no están de acuerdo con _____
_____.

También están en contra de _____.

b) Algunos estudiantes están de acuerdo con _____
_____.

y algunos ciudadanos están a favor de _____.

2. Hay diferentes maneras de expresar la opinión en español. ¿Puedes completar las siguientes reglas?

* Para expresar acuerdo, se usan las expresiones:

- a) “Estar + _____ (preposición) acuerdo + _____ (preposición) + SN/ infinitivo/ que + subjuntivo”
- b) “Estar + _____ (preposición) favor + _____ (preposición) + SN/ infinitivo/ que + subjuntivo”

** Para expresar desacuerdo, se usan las expresiones:

- a) “No estar + _____ (preposición) acuerdo + _____ (preposición) + SN/ infinitivo/ que + subjuntivo”
- b) “Estar + _____ (preposición) contra + _____ (preposición) + SN/ infinitivo/ que + subjuntivo”

3. ¡Hagamos un pequeño debate! En grupos de 4, elijan un tema para debatir (por ejemplo, la educación gratuita en Quebec, la pena de muerte, el aborto). Luego, dividan el grupo en dos: la mitad estará a favor y la otra mitad en contra. Utilicen las expresiones que acaban de aprender y varíen su vocabulario.

Actividad 7 (*HACIA, SOBRE, POR* para expresar aproximación) [*Plan B1-B2, p. 415; MELS, p. 32*]

1. Lee la conversación telefónica siguiente y contesta verdadero o falso a los enunciados que siguen. Fíjate también en las preposiciones subrayadas.

Lucas: ¡Hola, mamá! Te llamo desde la estación de Atocha.

Madre: ¡Hola, hijo! ¿Has llegado bien?

Lucas: Sí, muy bien, llegué hacia las 9.00 de la mañana.

Madre: ¿Eran caros los billetes?

Lucas: Sí, bastante, sobre 60 o 70 € creo, no me acuerdo. Dime, ¿te acuerdas dónde está el Museo Reina Sofía desde aquí?

Madre: Ah, no hijo, me acuerdo que está por allí cerca, pero no sé exactamente.

Lucas: No hay problema, preguntaré a alguien por aquí.

Madre: Cuídate hijo, te quiero mucho.

¿Verdadero (V) o Falso (F)?

- a) Lucas se acuerda de la hora exacta a la que llegó a la estación de Atocha._____.
- b) Lucas no se acuerda cuánto pagó para los billetes de tren._____.
- c) La madre no se acuerda dónde está el Museo Reina Sofía pero sabe que está cerca de la estación de Atocha._____.

2. Completa la regla gramatical siguiente con aproximado(a) o preciso(a).

* La preposición *HACIA* se usa para localizar algo _____ en el tiempo y el espacio. La preposición *POR* se usa para localizar algo _____ en el espacio y en el tiempo (meses, años, siglos, épocas). Y la preposición *SOBRE* seguida de una fecha, hora o cantidad también expresa algo _____.

3. ¿Qué hacías hace un año tal día como hoy? ¿Te acuerdas exactamente de dónde estabas, lo que hacías, a qué hora comiste aquel día, cuánto dinero gastaste, etc.? Me imagino que no. Utiliza las preposiciones *HACIA*, *POR* y *SOBRE* para expresar la aproximación en el espacio, el tiempo y la cantidad. Comparte tu historia con tu compañero para ver quién se acuerda más de ese día hace un año.

Ejercicios de repaso adicionales para el nivel B1

1a. Marco describe su nuevo piso a sus padres. Completa la descripción con las preposiciones adecuadas.

¡Me encanta el nuevo piso! Está _____ el centro _____ la ciudad, _____ una zona bastante ruidosa, pero cerca _____ mi trabajo. Tiene mucha luz, con un balcón que da _____ la calle. Y su precio es solamente _____ 100.000\$. ¿Cuándo vienen a visitarme?

1b. Describe la casa o el piso de tus sueños a tu compañero. Usa un vocabulario característico del tipo de vivienda que eliges y del lugar donde decides vivir, además de algunas expresiones de lugar.

2. Escribe qué expresa la preposición *DE* en cada una de las frases siguientes. Para ayudarte, los usos más comunes de la preposición *DE* son: el origen, la pertenencia, la materia, la utilidad, el precio, el color, la cantidad, el valor, el tema, la hora, el espacio, la fecha, etc.

a) Me encantan las películas de ciencia ficción: _____.

b) El libro es de Juana: _____.

c) ¿Me compras una docena de huevos, por favor?: _____.

d) Olvidó renovar su carné de conducir: _____.

e) ¿De dónde sois?: _____.

f) ¿Por qué siempre te vistes de negro?: _____.

g) Eran las cinco en punto de la tarde: _____.

h) Es el 10 de julio de 2012: _____.

i) No te preocupes, está hecho de hierro: _____.

3. Completa y une las frases siguientes con la preposición apropiada, como en el ejemplo.

- | | | |
|-----------------------------------|------------|---|
| 1. Te felicito | <u>por</u> | a) terminar el trabajo. |
| 2. Vio la televisión | _____ | b) estómago, tengo que ir al médico. |
| 3. He comprado pastillas | _____ | c) tu nuevo trabajo. |
| 4. Alonso dejó | _____ | d) Beethoven. |
| 5. Tengo un horrible dolor | _____ | e) jugar al fútbol por falta de tiempo. |
| 6. La Sinfonía no 5 fue compuesta | _____ | f) adelgazar. |
| 7. Me he levantado temprano | _____ | g) que llegaron sus padres. |

4. Completa con *por* o *para*.

- ¡Gracias _____ tu ayuda, amigo!
- A los novios les gusta pasear _____ el parque.
- Te lo explico _____ que no repitas el mismo error.
- Se quedó en casa todo el día _____ miedo de contagiar a alguien.
- ¡Esto no sirve _____ nada! ¿_____ qué lo compraste?
- Compré este regalo _____ ti. Espero que te guste.
- El piso se vende _____ 120.000\$, ¿le interesa?

5. Formula frases usando las preposiciones siguientes con sus posibles empleos.

- Por: causa
Por: con voz pasiva
Por: aproximación
- Para: destinatario
Para: finalidad
- En: localización en el espacio
En: localización en el tiempo

e) A: movimiento

A: con COD

A: con COI

A: tiempo

A: futuro

f) De: pertenencia

De: materia

De: tiempo

De: origen

Para terminar, creemos que todas estas actividades, guiadas necesariamente por el profesor en los niveles A1-A2, que debe responder a las preguntas de los estudiantes y ayudarlos a crear las reglas cuando tengan dificultades, pueden servir también para fomentar la autonomía en los estudiantes, sobre todo en el nivel B1, que aprenden así de una manera más eficaz las preposiciones. Los alumnos pueden percibir la búsqueda de las reglas gramaticales como un juego y, una vez han comprendido dichas reglas, serán capaces de comprobar su avance mediante los ejercicios siguientes. Los ejercicios de repaso serán también útiles para los alumnos, ya que, como se suele decir, la práctica hace al maestro, y los manuales no ofrecen este tipo de refuerzo extra para el estudio de las preposiciones.

Conclusiones

Para concluir, este trabajo de investigación nos ha permitido reflexionar sobre el aprendizaje de las preposiciones españolas en estudiantes francófonos. Hemos podido comprender un poco mejor dónde residen las dificultades en su interlengua, lo que nos ha llevado a diseñar una serie de actividades que puedan servir a los profesores de ELE en sus clases para que el aprendizaje de las preposiciones sea menos difícil para sus estudiantes.

Nuestra investigación nos ha permitido responder también a varias de las preguntas que nos planteamos en un principio. Primero, queríamos comprender cómo se deben enseñar las preposiciones en las clases de ELE. Tal y como hemos visto, a partir de los aportes teóricos de la *Nueva gramática de la lengua española* y de otros estudios sobre las preposiciones, el sistema de las preposiciones es tan complejo que causa dificultades incluso para los nativos. No se pueden enseñar todos los usos de una preposición a la vez, sino que se deben presentar de manera sistemática, añadiendo usos poco a poco, conforme se avanza en la enseñanza, y siempre según el nivel de los estudiantes. El método de enseñanza de las preposiciones establecido por el *Marco*, el *Plan curricular* y el programa *EL3* del MELS es el enfoque comunicativo. La gramática de las preposiciones está introducida de manera inductiva, por lo que los estudiantes –en principio– serían capaces de comprender las reglas por sí mismos y, a partir de algunas explicaciones complementarias del profesor y de mucha práctica, llegar a dominar su uso. Hemos llegado a la conclusión de que la complejidad del sistema preposicional requiere mucha práctica para que los estudiantes puedan asimilar los usos, y que el enfoque comunicativo no da tanta prioridad a la práctica como se debería hacer.

Para contestar a nuestras preguntas sobre cuáles eran los errores más comunes en el uso de las preposiciones españolas en estudiantes francófonos y cómo se pueden explicar esos errores, además de saber qué nos indican, nos hemos propuesto revisar varias de las investigaciones llevadas a cabo con el método de análisis de errores. Como es sabido, los errores son una fuente riquísima de información para comprender dónde residen las dificultades de los aprendientes. A partir de las investigaciones de Martín (1991), Fernández Vallejo (1994), Fernández López (1994), Brisson (1998) y Mercado (2003), podemos concluir que la principal causa de los errores es la transferencia negativa o interferencia de la L1 de los aprendientes, en

nuestro caso el francés, por su similitud con la L2, o L3, el español. Los alumnos hacen también hipercorrecciones e hipergeneralizaciones. La incomprensión de las reglas gramaticales es otra causa destacada en los resultados. Los errores más frecuentes son la omisión de la preposición *a* ante objeto directo de persona o animal, el uso de *en* en lugar de *a* con verbos de movimiento, el uso de *en* por *a* para indicar ubicación, la omisión de la preposición *a* con el verbo *ir* para expresar futuro inmediato, la adición de la preposición *de* con infinitivo o adjetivo, el uso de *por* para designar finalidad y el uso de *para* para expresar causa.

Desafortunadamente, también hemos podido comprobar que no se han realizado otros estudios en la provincia de Quebec, aparte del trabajo dirigido por Brisson, que se llevó a cabo hace ya quince años. Creemos que es necesario continuar con la investigación y realizar otros trabajos similares, ya que los resultados permitirán a los profesores buscar soluciones para evitar la fosilización de los errores en los niveles más avanzados.

Pudimos responder a la pregunta sobre cómo se enseñan y se practican las preposiciones en los manuales de ELE haciendo un breve análisis de tres manuales de ELE, para los niveles A1-A2 y B1. Concluimos que hay pocas actividades dedicadas exclusivamente a las preposiciones en dichos manuales. La inducción es el método de introducción de los nuevos usos de las preposiciones privilegiada en todos estos manuales, pero no hay suficientes ejercicios como para comprobar la comprensión de dichas reglas.

Para remediar estos problemas hemos diseñado, al final de nuestro trabajo, una serie de actividades compuestas de varios ejercicios de inducción y de práctica para los niveles A1-A2 y B1. Nos hemos enfocado sobre todo en la práctica de los usos de las preposiciones *de*, *a/ en* y *por/ para* porque son las preposiciones que más dificultades presentan en los alumnos francófonos.

El objetivo último de estas actividades es que los estudiantes induzcan las reglas gramaticales siguiendo los preceptos del *Plan curricular* y del programa *EL3*, pero pensamos que eso no es suficiente. Creemos que uno de los papeles más importantes de todo profesor es el de guiar una inducción eficaz y aportar explicaciones adicionales para que los estudiantes lleguen a comprobar sus hipótesis de aprendizaje. Después de la comprobación, la práctica adicional

para verificar la comprensión y la asimilación de la materia es imprescindible, con el fin de evitar la fosilización de los posibles errores. Damos también importancia a los ejercicios enfocados en las oposiciones de los pares preposicionales *a/ en* y *por/ para*, ya que son fuente de muchos errores fosilizables, tal y como hemos comprobado en los resultados de las investigaciones de análisis de errores analizadas en este trabajo.

Finalmente, pensamos que la manera inductiva de familiarizarse con los usos difíciles de las preposicionales, acompañada de explicaciones y mucha práctica, llevará a los estudiantes a sentirse más autónomos y a tener más confianza en sus capacidades. Podrán, de este modo, emprender el complejo aprendizaje de las preposiciones como un juego o, por lo menos, con menos aprehensión.

Referencias bibliográficas

Alba Quiñones, Virginia (2009). “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”, *Revista de Lingüística Aplicada*, 5, 1-16.

Ángeles Alonso, María y Francisco Javier Fernández (2011). *Las preposiciones*. Madrid: Edinumen.

Baralo, Marta (2004). “La interlengua del hablante no nativo”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum: enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 369-389.

Blas Arroyo, José Luis (1991). “Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística”, *Revista Española de Lingüística*, XXI, 2, 265-289.

Brisson, Richard (dir.) (1998). *L'apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones*. Montreal: Éditions Carte Blanche.

Calvi, María Vittoria (1998). “La gramática en la enseñanza de lenguas afines”. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 353-360.

Cano Ginés, Antonio y Ana Flores Ramírez (1998). “Instrucciones gramaticales y uso de las preposiciones en castellano”. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 519-528.

Centro Virtual Cervantes (2013). “Método audiolingüe”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. [Documento en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm]

Centro Virtual Cervantes (2013). “Método directo”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. [Documento en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metododirecto.htm].

Chomsky, Noam (1959). “Review of ‘Verbal behavior’ by B.F.Skinner”, *Language*, 35, 26-58.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya.

Corder, S. Pit (1971). “Idiosyncratic Dialects and Error Analysis”, *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147-160.

Corder, S. Pit (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- Coste, Jean y Augustin Redondo (1965). *Syntaxe de l'espagnol moderne*. París: Sedes.
- Dabène, Louise (1975). "Pour une didactique des langues voisines", *Langages*, 39, 51-65.
- Espiñeira Caderno, Sonia y Laura Caneda Fuentes (1998). "El error y su corrección". *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 473-481.
- Fernández López, Sonsoles (1994). "Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE". *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: SGEL, 367-380.
- Fernández López, Sonsoles (1995). "Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico". *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León: Universidad de León, 147-154.
- Fernández López, Sonsoles (2005). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández Vallejo, Jesús (1994). "Adquisición y uso de las preposiciones españolas por un francófono", *REALE*, 2, 47-63.
- García López, Ángel (1998). *Gramática del español. III. Las partes de la oración*. Madrid: Arco/Libros.
- García Yebra, Valentín (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- García Yebra, Valentín (1988). *Claudicación en el uso de las preposiciones*. Madrid: Gredos.
- Gutiérrez Araus, María Luz (1998). "La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo". *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 133-142.
- Hernando Cuadrado, Luis (2002). "La preposición en español", *Didáctica*, 14, 145-159.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lado, Robert (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Laguna Campos, José (2004). "Gramática de las preposiciones". *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 526-533.

Larsen-Freeman, Diane y Michael H. Long (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Lee, James y Bill Van Patten (1995). *Making communicative teaching happen*. New York: MacGraw-Hill.

Liceras, Juana M. (coord.) (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

López, María Luisa (1970). *Problemas y métodos en el análisis de preposiciones*. Madrid: Gredos.

López Rodríguez, Minerva e Isabel Sánchez Ríos (2010). “El uso de las preposiciones para relacionar sintácticamente las palabras”. *Lengua Viva*. [Documento en línea: <http://lenguavivapr.blogspot.com/2010/09/las-preposiciones.html>].

Lozano Zahonero, María (2001). “La gramática en la clase de E/LE: el caso de *por* y *para*”, *Revista Cervantes de Roma*, 1, 90-112.

Luque Durán, Juan D. (1973). *Las preposiciones. I. Valores generales*. Madrid: SGEL.

Martín Franco, Cayo (1990). “Interferencias lingüísticas en el aprendizaje del español por estudiantes francófonos”, *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 3, 117-124.

Mercado López, Sebastián (2003). “Análisis de los errores cometidos por estudiantes francófonos de español: el par preposicional A/EN”, *Linguax, Revista de Lenguas Aplicadas*, 3. [Documento en línea: http://www.uax.es/publicaciones/archivos/LINCOM03_003.pdf].

Minguell, Antonia Esther (2009). “La preposición: Categoría léxica y funcional. Aportes para la enseñanza del español”. *Signos ELE*. [Documento en línea: <http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/articulo.asp?id=16>].

Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport du Québec (2008). *Español, tercera lengua*. Quebec: MELS. [Documento en línea: www.mels.gouv.qc.ca/sections/programme/Formation/secondaire2/medias/5fpfeq_espagespan.pdf].

Pato, Enrique (2008). “Competencia, homofonía y pérdida de gramática: La historia de las preposiciones *cabe* y *so* en español”, *Tinkuy. Boletín de investigación y debate*, 10, 14-27.

Porto Dapena, José-Alvaro (1987). “Contribución a una teoría de las preposiciones: factores que determinan la elección de éstas en el discurso”, *Thesaurus*, XLII, Vol 3, 623-646.

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.

Rebolledo, Marta (1998). “Enseñar gramática sin enseñar gramática”. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 317-323.

Rodríguez López, Patricia (2006). “¿Por o para? Una propuesta didáctica”, *redELE Revista electrónica de didáctica*, 6. [Documento en línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_14Rodriguez.pdf?documentId=0901e72b80dfa00d].

Sáez, Daniel M. (2003). “Las preposiciones ‘por’ y ‘para’. Un problema de gramática en la enseñanza de E/LE”, en José Gómez Asencio y Jesús Sánchez Lobato (dirs.), *Forma 5: Análisis contrastivo gramática*. Madrid: SGEL, 129-149

Sáinz González, Eugenia (1998). “La oposición por/para: una nueva propuesta didáctica”. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 903-922.

Santos Gargallo, Isabel (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español*. Madrid: Arco/Libros.

Santos Gargallo, Isabel (2004). “El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum: enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 391-409.

Selinker, Larry (1972). “Interlanguage”, *Iral*, 3, 209-231.

Trujillo, Ramón (1971). “Notas para un estudio de las preposiciones españolas”, *Thesaurus*, XXVI, 2, 6-48.

VV.AA. (2004). *Nuevo Ven 1. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

VV.AA. (2004). *Nuevo Ven 2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

VV.AA. (2007). *Español lengua viva 1. Libro del alumno*. Madrid: Santillana.

VV.AA. (2007). *Español lengua viva 2. Libro del alumno*. Madrid: Santillana.

VV.AA. (2011). *Español en marcha 3. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.

VV.AA. (2012). *Español en marcha Nivel básico (A1+A2): Libro del alumno*. Madrid: SGEL.

Weinreich, Uriel (1953). *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle.