

**Análisis del español de los estudiantes francófonos de ELE: el  
caso del sistema preposicional**

par

César Enrique Maloof Avendaño

Études hispaniques

Département de littératures et de langues du monde

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en Littérature

option Études hispaniques

Décembre 2019



Université de Montréal

Études hispaniques: Département de littératures et de langues du monde, Faculté des arts et  
des sciences

---

*Cette thèse intitulée*

**Análisis del español de los estudiantes francófonos de ELE: el caso del sistema preposicional**

*Présentée par*

**César Enrique Maloof Avendaño**

*A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes*

**Juan Carlos Godenzzi**

Président-rapporteur

**Anahí Alba de la Fuente**

Directrice de recherche

**Jessica Payeras**

Membre du jury

**Angélica Alexopoulou**

Examinatrice externe





## Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la linguistique appliquée à l'apprentissage des langues et se concentre sur l'usage des prépositions par des apprenants francophones de l'espagnol comme langue étrangère (ELE). Plus précisément, le travail visait à caractériser l'utilisation du système prépositionnel à différentes étapes de l'apprentissage et à s'enquérir des processus sous-jacents aux usages de prépositions documentés.

La matière première pour mener à bien cette recherche est composée d'un corpus de productions écrites rédigées par des participants ayant une compétence communicative correspondant au niveau A1, A2, B1 ou B2, selon l'échelle proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Tous les participants avaient le français comme langue maternelle ou langue dominante.

Les données obtenues à travers le corpus ont été abordées à partir de la perspective du paradigme connu sous le nom d'*analyse de la performance*. Ce travail décrit à la fois les utilisations normatives et non normatives des prépositions de contenu lexical (spatial, temporel ou notionnel) et celles qui ont une valeur principalement grammaticale. Les résultats obtenus suggèrent que ce dernier type de prépositions pose un plus grand défi pour les apprenants, un effet qui tend à persister même à des niveaux plus avancés.

En ce qui concerne les processus sous-jacents aux usages des prépositions, il a été observé comment le transfert de la L1 facilite l'utilisation normative de certaines prépositions lorsqu'il y a convergence entre les marques et notions prépositionnelles exprimées en français et en espagnol. En revanche, lorsque les marques prépositionnelles dans les deux langues coïncident, mais pas les valeurs qu'elles expriment, une augmentation des utilisations inappropriées des prépositions a été identifiée en raison, en partie, d'un processus de transfert négatif ou d'interférence de la L1. Comme nous le verrons au cours de ce travail, ce processus d'interférence ou de transfert négatif de la L1 interagit souvent avec les interférences d'une autre L2 (anglais) et avec des processus intralinguistiques, tels que la surgénéralisation des règles de la langue cible (espagnol).

Pour finir, cette thèse souligne que les processus linguistiques mentionnés ci-dessus se voient renforcés par un processus pédagogique, autrement dit, par la manière dont le matériel didactique utilisé par les participants approche l'enseignement du système prépositionnel de l'espagnol.

**Mots-clés :** Espagnol langue étrangère (ELE), Linguistique appliquée, Interlangue, Analyse de l'interlangue, Analyse d'erreurs, prépositions, apprenants francophones.

## Abstract

This thesis, within the field of applied linguistics, focuses on the usage of prepositions by French-speaking learners of Spanish as a foreign language (ELE). Particularly, this study aims to characterize the use of the Spanish prepositional system throughout different stages of learning and to shed light on the processes that underlie the observed phenomena.

The source material for this research came from a corpus composed of texts written by four groups of participants of levels A1 through B2, as proposed by the *Common European Framework of Reference for Languages* scale. All participants' native or dominant language was French.

The data obtained through the corpus were approached from the perspective of the L2 language research paradigm known as *performance analysis*. This study describes both normative and non-normative uses of prepositions of lexical content (spatial, temporal or notional), as well as those that carry primarily grammatical value. The results obtained suggest that the latter type of prepositions posed a greater challenge for the learners, which proved to be an area of difficulty that tended to persist, even at more advanced levels.

With regard to the processes underlying the usage of prepositions, our findings support the idea that language transfer from the participants' L1 facilitated the appropriate use of certain prepositions in those cases in which the prepositional marks and notions expressed by these in French and in Spanish converged. In contrast, an increase in inappropriate uses of the prepositions was identified when the prepositional marks in both languages coincided, but not the values they expressed. In part, this was due to a process of negative transfer from the students' L1. It also became apparent that this process of interference from the L1 often interacted with interference from another L2 (English) and with intralinguistic processes, such as the overgeneralization of rules pertaining to the target language (Spanish).

Last but not least, this research also found evidence that the aforementioned linguistic mechanisms were reinforced by instruction, that is to say, the way in which the textbook used by the students approached the teaching of the Spanish prepositional system.

**Keywords:** Spanish as a Foreign Language (ELE), Applied linguistics, Interlanguage, Interlanguage Analysis, Performance Analysis, Error Analysis, Prepositions, French-speaking learners.

## Resumen

La presente investigación, enmarcada en la lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas, se centra en el uso de las preposiciones por parte de un grupo de estudiantes francófonos de español como lengua extranjera (ELE). En concreto, el trabajo se trazó como objetivo caracterizar el uso del sistema preposicional en diferentes etapas del aprendizaje e indagar acerca de los procesos que subyacen a los usos preposicionales documentados.

La materia prima para llevar a cabo esta investigación está compuesta de un corpus de producciones escritas redactadas por participantes con niveles de competencia comunicativa A1, A2, B1 y B2, según la escala propuesta por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. La totalidad de participantes tenía el francés como lengua materna o dominante.

Los datos obtenidos a través del corpus se abordaron desde la perspectiva del paradigma conocido como *análisis de la actuación*. Este trabajo describe los usos tanto normativos como no normativos de las preposiciones de contenido léxico (espaciales, temporales o nocionales) y las que comportan un valor primordialmente gramatical. Los resultados obtenidos sugieren que este último tipo de preposiciones supone un mayor desafío para los aprendientes y muestran una tendencia hacia la persistencia en niveles más avanzados.

En lo que concierne a los procesos que subyacen a los usos preposicionales, se observó cómo la transferencia a partir de la L1 facilitó la utilización de ciertas preposiciones en conformidad con la norma en determinados casos en los cuales las marcas preposicionales y nociones expresadas por estas convergen en francés y en español. En contraste, cuando coinciden las marcas preposicionales en ambos idiomas, mas no los valores que expresan, se identificó un incremento de usos inadecuados de las preposiciones debido, en parte, a un proceso de transferencia negativa o interferencia de la L1. Como veremos en el transcurso del trabajo, este proceso de interferencia o transferencia negativa de la L1 interactúa, a menudo, con la interferencia proveniente de otra L2 (inglés) y con procesos intralingüísticos, tales como la sobregeneralización de reglas de la lengua meta (español).

Por último, la tesis pone de relieve que los procesos lingüísticos antes mencionados vienen a ser reforzados a través de un proceso de instrucción, dicho de otra forma, la manera como se aborda la enseñanza del sistema preposicional del español en el material didáctico empleado por los participantes.

**Palabras clave:** Español lengua extranjera (ELE), Lingüística aplicada, Interlengua, Análisis de la interlengua, análisis de la actuación, análisis de errores, preposiciones, aprendices francófonos.

# Índice

Résumé.....	5
Abstract.....	7
Resumen.....	9
Índice.....	11
Índice de tablas .....	23
Índice de figuras .....	29
Lista de abreviaturas .....	33
Definición de términos.....	35
Agradecimientos .....	39
1 Introducción .....	41
1.1 Problemática general .....	42
1.1.1 Estudio de las preposiciones desde una perspectiva teórica .....	42
1.1.2 Adquisición de las preposiciones del español como L1.....	43
1.1.3 Aprendizaje de las preposiciones en ELE.....	45
1.2 Objetivos .....	46
1.3 Estructura de la tesis .....	48
2 Panorama acerca del estudio de las preposiciones en español .....	51
2.1 Estudios acerca de las preposiciones desde una perspectiva gramatical .....	51
2.1.1 Trabajos que tratan la sistematización del sistema preposicional .....	51
2.1.2 Trabajos que presentan una descripción de los valores y usos de las preposiciones .....	55

2.1.3	Trabajos que intentan tender un puente entre los estudios gramaticales y la didáctica de la L2 .....	57
2.1.4	Trabajos sobre variación .....	58
2.2	La enseñanza y aprendizaje de las preposiciones en ELE .....	59
2.2.1	Aprendizaje de las preposiciones en ELE.....	59
2.2.1.1	Estudios sobre la adquisición de las preposiciones en ELE enfocados en estudiantes con diferentes lenguas maternas .....	59
2.2.1.2	Estudios sobre la adquisición de las preposiciones en ELE enfocados en aprendientes francófonos .....	65
2.2.2	Las preposiciones en el Plan curricular del Instituto Cervantes .....	71
2.2.3	Las preposiciones en los manuales de ELE .....	89
2.2.3.1	Observaciones particulares .....	104
2.2.3.2	Algunas conclusiones generales e implicaciones pedagógicas.....	106
3	Las preposiciones: algunas consideraciones teóricas .....	109
3.1	Definición de preposición.....	110
3.2	Características .....	114
3.3	Función de las preposiciones .....	116
3.4	Significado de las preposiciones.....	118
3.5	Clases de preposiciones .....	121
3.6	Inventario de las preposiciones.....	127
3.7	El complemento de régimen preposicional.....	129
3.8	Variación en el uso de las preposiciones.....	131
4	Planteamientos teóricos .....	135
4.1	Lingüística aplicada y enseñanza de la L2: tendiendo puentes entre las dos disciplinas .. .....	135



4.1.1	Lingüística aplicada.....	136
4.1.2	Algunas nociones fundamentales.....	138
4.1.3	Lingüística aplicada y enseñanza de la L2.....	140
4.2	La interlengua.....	142
4.2.1	Definición .....	142
4.2.2	Características .....	143
4.2.3	Procesos que subyacen la producción de la interlengua.....	150
4.2.4	Otros mecanismos que intervienen en la construcción de la IL .....	154
4.3	Enfoques o paradigmas empleados en el análisis de la interlengua .....	161
4.3.1	El análisis contrastivo (AC).....	161
4.3.1.1	Procedimiento para llevar a cabo un AC .....	162
4.3.1.2	Bases teóricas del análisis contrastivo .....	163
4.3.1.3	Hipótesis del análisis contrastivo .....	164
4.3.1.4	Críticas al modelo del análisis contrastivo.....	165
4.3.2	El análisis de errores.....	167
4.3.2.1	Concepto de error .....	168
4.3.2.2	Procedimiento para realizar un AE.....	169
4.3.2.3	Criterios para la clasificación de errores .....	171
4.3.2.4	Limitaciones del análisis de errores.....	173
4.3.3	El análisis de la actuación o análisis de la interlengua.....	174
4.3.3.1	Criterios que orientan un análisis de la actuación.....	175
4.3.3.2	Procedimiento para realizar un análisis de la actuación .....	176
4.4	Niveles de referencia del Marco común europeo de referencia para las lenguas .....	180
5	Marco metodológico .....	187

5.1	Objetivos .....	187
5.2	Paradigma o enfoque .....	188
5.2.1	Paradigma.....	188
5.2.2	Enfoque .....	189
5.2.3	Diseño.....	191
5.2.4	Método de la investigación .....	192
5.3	Descripción y justificación del corpus .....	193
5.3.1	El corpus .....	193
5.3.2	Criterios de selección de los participantes .....	198
5.3.2.1	Lengua materna.....	198
5.3.2.2	Nivel de competencia en español (según MCER) .....	199
5.3.3	Tamaño de la muestra.....	201
5.4	Instrumentos para la recolección de datos .....	202
5.4.1	Cuestionario de antecedentes lingüísticos y extralingüísticos .....	203
5.4.2	Redacciones escritas en los exámenes de mitad de curso y final .....	204
5.5	Metodología .....	206
6	Panorama global .....	209
6.1	Proporción de preposiciones frente al número de unidades léxicas .....	209
6.2	Producción de preposiciones por nivel .....	211
6.2.1	Nivel A1 .....	211
6.2.2	Nivel A2 .....	213
6.2.3	Nivel B1.....	214
6.2.4	Nivel B2.....	216

6.2.5	Algunas precisiones acerca de la producción de preposiciones a lo largo de los niveles A1, A2, B1 y B2 .....	217
6.3	Tendencias en el uso del sistema preposicional.....	222
6.3.1	Nivel A1 .....	222
6.3.1.1	Selección falsa o sustitución .....	225
6.3.1.2	Omisión de preposición.....	227
6.3.1.3	Adición de preposición .....	228
6.3.1.4	Mecanismos diversos .....	230
6.3.2	Nivel A2 .....	231
6.3.2.1	Sustitución o selección falsa de preposición .....	234
6.3.2.2	Omisión de preposición.....	236
6.3.2.3	Adición de preposición .....	237
6.3.2.4	Mecanismos diversos .....	238
6.3.3	Nivel B1.....	239
6.3.3.1	Sustitución o selección falsa de preposición .....	242
6.3.3.2	Adición de preposición .....	244
6.3.3.3	Omisión de preposición.....	245
6.3.3.4	Mecanismos diversos .....	246
6.3.4	Nivel B2.....	246
6.3.4.1	Sustitución o selección falsa de preposición .....	249
6.3.4.2	Adición de preposición .....	251
6.3.4.3	Omisión de preposición.....	252
6.3.4.4	Mecanismos diversos .....	253
6.4	Recapitulación .....	254

7	Preposiciones en la dimensión espacial .....	261
7.1	Algunos usos preposicionales.....	261
7.2	Nivel A1 .....	266
7.2.1	Usos normativos.....	266
7.2.2	Usos idiosincrásicos.....	269
7.2.2.1	Sustitución de preposiciones.....	270
7.2.2.2	Omisión de preposiciones .....	272
7.3	Nivel A2 .....	273
7.3.1	Usos normativos.....	273
7.3.2	Usos idiosincrásicos.....	276
7.3.2.1	Sustitución de preposiciones.....	276
7.3.2.2	Adición de preposiciones.....	280
7.4	Nivel B1 .....	280
7.4.1	Usos normativos.....	280
7.4.2	Usos idiosincrásicos.....	284
7.4.2.1	Sustitución de preposiciones.....	284
7.4.2.2	Adición de preposiciones.....	287
7.5	Nivel B2 .....	288
7.5.1	Usos normativos.....	288
7.5.2	Usos idiosincrásicos.....	290
7.6	Discusión de resultados en la dimensión espacial.....	293
7.6.1	Dinamicidad de la interlengua en las preposiciones asociadas a la dimensión espacial .....	294
7.6.2	Permeabilidad de la interlengua en preposiciones .....	297

7.6.2.1	Sustitución de la preposición <i>en</i> por <i>a</i> con una función de localización .....	297
7.6.2.2	Sustitución de la preposición <i>a</i> por <i>en</i> para indicar desplazamiento o direccionalidad .....	299
7.6.3	Variabilidad en la interlengua.....	304
7.6.3.1	Variabilidad <i>a</i> / <i>en</i> para expresar la función de localización espacial .....	305
7.6.3.2	Variabilidad <i>en</i> / <i>a</i> para expresar la función de direccionalidad .....	309
7.6.4	Instrucción.....	312
8	Dimensión temporal.....	315
8.1	Algunos usos preposicionales.....	315
8.2	Nivel A1 .....	322
8.2.1	Usos normativos.....	322
8.2.2	Usos idiosincrásicos.....	328
8.2.2.1	Omisión de preposiciones .....	329
8.2.2.2	Sustitución de preposiciones.....	331
8.2.2.3	Reestructuración sintáctica .....	334
8.2.2.4	Adición de preposiciones.....	334
8.3	Nivel A2 .....	335
8.3.1	Usos normativos.....	335
8.3.2	Usos idiosincrásicos.....	341
8.3.2.1	Sustitución de preposiciones.....	341
8.3.2.2	Omisión de preposiciones .....	345
8.3.2.3	Adición de preposiciones.....	347
8.4	Nivel B1 .....	347
8.4.1	Usos normativos.....	347

8.4.2	Usos idiosincrásicos.....	354
8.5	Nivel B2 .....	357
8.5.1	Usos normativos.....	357
8.5.2	Usos idiosincrásicos.....	361
8.6	Discusión de resultados en la dimensión temporal.....	361
8.6.1	Dinamicidad de la interlengua en las preposiciones asociadas a la dimensión temporal .....	366
8.6.2	Permeabilidad de la interlengua en preposiciones con un valor temporal.....	369
8.6.2.1	Procesos interlingüísticos .....	370
8.6.2.2	Procesos intralingüísticos .....	373
8.6.2.3	Interacción de procesos interlingüísticos e intralingüísticos .....	374
8.6.3	Sistematicidad de la interlengua .....	376
8.6.4	Instrucción.....	378
9	Plano nocional.....	381
9.1	Algunos usos preposicionales en el plano nocional .....	381
9.2	Nivel A1 .....	386
9.2.1	Usos normativos.....	386
9.2.2	Usos idiosincrásicos.....	390
9.2.2.1	Sustitución de preposición .....	390
9.2.2.2	Omisión de preposición.....	395
9.3	Nivel A2 .....	396
9.3.1	Usos normativos.....	396
9.3.2	Usos idiosincrásicos.....	403
9.3.2.1	Sustitución de preposición .....	404

9.3.2.2	Omisión de preposición .....	408
9.3.2.3	Mecanismos diversos .....	409
9.4	Nivel B1 .....	410
9.4.1	Usos normativos.....	410
9.4.2	Usos idiosincrásicos.....	417
9.4.2.1	Sustitución de preposición .....	418
9.4.2.2	Omisión de preposición.....	424
9.4.2.3	Adición de preposición .....	425
9.5	Nivel B2 .....	426
9.5.1	Usos normativos.....	426
9.5.2	Usos idiosincrásicos.....	433
9.5.2.1	Sustitución de preposición .....	434
9.5.2.2	Omisión de preposición.....	439
9.5.2.3	Adición de preposición .....	441
9.5.2.4	Calco .....	442
9.6	Discusión de resultados en el plano nocional .....	443
9.6.1	Dinamicidad de la interlengua en el plano nocional .....	444
9.6.1.1	Usos normativos.....	448
9.6.1.2	Usos idiosincrásicos.....	451
9.6.2	Permeabilidad de la interlengua en el plano nocional .....	457
9.6.2.1	Procesos interlingüísticos .....	460
9.6.2.2	Procesos intralingüísticos .....	469
9.6.3	Instrucción.....	472
10	Preposiciones de contenido gramatical .....	475

10.1	Algunos usos preposicionales.....	475
10.2	Nivel A1 .....	480
10.2.1	Usos normativos.....	480
10.2.2	Usos idiosincrásicos.....	482
10.2.2.1	Omisión de preposición.....	483
10.2.2.2	Adición de preposición .....	486
10.2.2.3	Sustitución de preposiciones.....	487
10.2.2.4	Reestructuración sintáctica .....	487
10.3	Nivel A2 .....	488
10.3.1	Usos normativos.....	488
10.3.2	Usos idiosincrásicos.....	490
10.3.2.1	Omisión de preposición.....	491
10.3.2.2	Adición de preposición .....	493
10.3.2.3	Sustitución de preposiciones.....	494
10.4	Nivel B1 .....	495
10.4.1	Usos normativos.....	495
10.4.2	Usos idiosincrásicos.....	498
10.4.2.1	Adición de preposición .....	499
10.4.2.2	Omisión de preposición.....	501
10.4.2.3	Sustitución de preposición .....	503
10.4.2.4	Reestructuración sintáctica .....	504
10.5	Nivel B2 .....	505
10.5.1	Usos normativos.....	505
10.5.2	Usos idiosincrásicos.....	508



10.5.2.1	Adición de preposición .....	509
10.5.2.2	Omisión de preposición .....	511
10.5.2.3	Sustitución de preposición .....	512
10.5.2.4	Reestructuración sintáctica .....	512
10.6	Discusión de resultados asociados al grupo perteneciente a las preposiciones de contenido gramatical .....	513
10.6.1	Dinamicidad de la interlengua en las preposiciones de contenido gramatical ...	514
10.6.1.1	Usos normativos .....	515
10.6.1.2	Usos idiosincrásicos .....	517
10.6.2	Permeabilidad de la interlengua en preposiciones de contenido gramatical .....	523
10.6.2.1	Etiología de algunos usos idiosincrásicos .....	524
10.6.2.2	Transferencia positiva .....	533
10.6.3	Instrucción .....	534
11	Recapitulación final y conclusiones .....	537
11.1	Dimensión espacial .....	540
11.2	Dimensión temporal .....	542
11.3	Plano nocional .....	543
11.4	Preposiciones de contenido gramatical .....	545
11.5	Contribuciones al conocimiento .....	547
11.6	Limitaciones del trabajo .....	549
11.7	Futuras investigaciones .....	550
	Referencias bibliográficas .....	553
	Anexos .....	581
	Anexo 1. Cuestionario de antecedentes lingüísticos .....	581

Anexo 2. Certificado de ética .....	584
Anexo 3. Formulaire de consentement .....	585
Anexo 4. Pruebas nivel A1 .....	587
Anexo 5. Pruebas nivel A2 .....	590
Anexo 6. Pruebas nivel B1 .....	594

## Índice de tablas

Tabla 1. – Dinámica preposicional según Alarcos Llorach .....	55
Tabla 2. – Preposiciones en el Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles A1 / A2 .....	79
Tabla 3. – Preposiciones en el Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles B1 / B2 .....	88
Tabla 4. – Las preposiciones en Aula internacional (1-3) .....	97
Tabla 5. – Las preposiciones en Pensar y aprender (1-3).....	100
Tabla 6. – Las preposiciones en Encuentros (1-2).....	103
Tabla 7. – Clasificación de las preposiciones por autor u obra .....	125
Tabla 8. – <i>Variación en el uso de las preposiciones</i> .....	134
Tabla 9. – <i>Estrategias comunicativas</i> (Adaptado de Dörnyei, 1995, p. 58) .....	154
Tabla 10. – Simplificación lingüística .....	156
Tabla 11. – <i>Jerarquía de dificultades</i> .....	165
Tabla 12. – Criterios para la clasificación de errores (Vázquez, 1999, p. 28).....	171
Tabla 13. – Instrumentos empleados para la recogida de datos .....	178
Tabla 14. – Niveles de referencia y descriptores de acuerdo al MCER .....	183
Tabla 15. – Descriptores acerca del uso de las preposiciones de acuerdo al nivel.....	184
Tabla 16. – Niveles que conforman el corpus.....	200
Tabla 17. – Distribución del corpus escrito .....	202
Tabla 18. – Distribución de tareas por prueba.....	205
Tabla 19. – Tasa de producción de preposiciones sobre unidades léxicas .....	210
Tabla 20. – Producción de preposiciones en el nivel A1.....	212
Tabla 21. – Producción de preposiciones en el nivel A2 .....	213
Tabla 22. – Producción de preposiciones en el nivel B1 .....	215
Tabla 23. – Producción de preposiciones en el nivel B2 .....	216
Tabla 24. – Producción de preposiciones en los niveles A1, A2, B1 y B2.....	219
Tabla 25. – Sustitución o selección falsa de preposición en el nivel A1.....	226
Tabla 26. – Sustitución o selección falsa de preposición en el nivel A2.....	235
Tabla 27. – Sustitución o selección falsa de preposición en el nivel B1.....	243

Tabla 28. –	Sustitución o selección falsa de preposición en el nivel B2.....	250
Tabla 29. –	Variación en la frecuencia de usos normativos e idiosincrásicos.....	255
Tabla 30. –	Usos normativos de preposiciones en el plano estático en el nivel A1.....	267
Tabla 31. –	Usos normativos de preposiciones en el plano dinámico en el nivel A1.....	268
Tabla 32. –	Sustitución de preposiciones en la dimensión espacial en el nivel A1.....	270
Tabla 33. –	Usos normativos de preposiciones en el plano estático en el nivel A2.....	273
Tabla 34. –	Usos normativos de preposiciones en el plano dinámico en el nivel A2.....	275
Tabla 35. –	Sustitución de preposiciones en la dimensión espacial en el nivel A2.....	277
Tabla 36. –	Usos normativos de preposiciones en el plano estático en el nivel B1.....	281
Tabla 37. –	Usos normativos de preposiciones en el plano dinámico en el nivel B1.....	282
Tabla 38. –	Sustitución de preposiciones en la dimensión espacial en el nivel B1.....	285
Tabla 39. –	Usos normativos de preposiciones en el plano estático en el nivel B2.....	288
Tabla 40. –	Usos normativos de preposiciones en el plano dinámico en el nivel B2.....	289
Tabla 41. –	Sustitución de preposiciones en la dimensión espacial en el nivel B2.....	291
Tabla 42. –	Expresión de localización espacial.....	293
Tabla 43. –	Expresión de direccionalidad.....	294
Tabla 44. –	Contraste de usos preposicionales para expresar la localización en francés y español.....	298
Tabla 45. –	Contraste de usos preposicionales para expresar la direccionalidad en francés y español.....	301
Tabla 46. –	Posibles causas de la sustitución de <i>a</i> por la preposición <i>en</i> para indicar direccionalidad.....	302
Tabla 47. –	Alternancia <i>a</i> / <i>en</i> para expresar la localización.....	307
Tabla 48. –	Alternancia <i>a</i> / <i>en</i> para expresar la localización.....	309
Tabla 49. –	Alternancia <i>en</i> / <i>a</i> para expresar la direccionalidad.....	310
Tabla 50. –	Valores preposicionales espaciales abordados en los libros de texto <i>Aula Internacional 1, 2 y 3</i> .....	313
Tabla 51. –	Usos normativos de preposiciones en la dimensión temporal en el nivel A1.....	323
Tabla 52. –	Omisión de preposiciones asociadas a la dimensión temporal en el nivel A1.....	329

Tabla 53. –	Contraste en la alternancia entre el uso de una preposición o su omisión ante un complemento adverbial que indica la parte del día.....	330
Tabla 54. –	Sustitución de preposiciones asociadas a la dimensión temporal en el nivel A1...	331
Tabla 55. –	Uso de preposiciones para introducir una expresión temporal que indica la hora en el nivel A1 .....	332
Tabla 56. –	Usos normativos de preposiciones en la dimensión temporal en el nivel A2 .....	336
Tabla 57. –	Sustitución de preposiciones asociadas a la dimensión temporal en el nivel A2...	342
Tabla 58. –	Alternancia en el uso de preposiciones para introducir una expresión temporal que indica la hora en el nivel A2 .....	343
Tabla 59. –	Omisión de preposiciones asociadas a la dimensión temporal en el nivel A2 .....	345
Tabla 60. –	Usos normativos de preposiciones en la dimensión temporal en el nivel A2 .....	349
Tabla 61. –	Sustitución de preposiciones asociadas a la dimensión temporal en el nivel B1...	355
Tabla 62. –	Usos normativos de preposiciones en la dimensión temporal en el nivel A2 .....	358
Tabla 63. –	Usos preposicionales asociados a la dimensión temporal .....	361
Tabla 64. –	Usos preposicionales normativos asociados a la dimensión temporal .....	364
Tabla 65. –	Usos preposicionales idiosincrásicos asociados a la dimensión temporal .....	366
Tabla 66. –	Dinamicidad de los usos idiosincrásicos en la dimensión temporal.....	368
Tabla 67. –	Interferencia léxica proveniente de la L1 (francés) .....	371
Tabla 68. –	Interferencia léxica proveniente de la L1 (francés) y de otra L2 (inglés).....	372
Tabla 69. –	Interferencia léxica proveniente de otra L2 (inglés).....	375
Tabla 70. –	Distribución de idiosincrasias desde una perspectiva etiológica en el plano temporal .....	376
Tabla 71. –	Valores preposicionales temporales abordados en los libros de texto <i>Aula Internacional 1, 2 y 3</i> .....	378
Tabla 72. –	Usos preposicionales normativos que ocurren de manera sistemática y sus correspondientes equivalentes en francés .....	379
Tabla 73. –	Valores preposicionales asociados al plano nocional en el nivel A1 .....	387
Tabla 74. –	Sustitución de preposiciones en el plano nocional en el nivel A1.....	391
Tabla 75. –	Valores preposicionales asociados al plano nocional en el nivel A2 .....	397

Tabla 76. –	Sustitución de preposiciones en el plano nocional en el nivel A2.....	404
Tabla 77. –	Mecanismos diversos de errores asociados al plano nocional - Nivel A2 .....	409
Tabla 78. –	Valores preposicionales asociados al plano nocional en el nivel B1 .....	411
Tabla 79. –	Sustitución de preposiciones en el plano nocional en el nivel B1 .....	419
Tabla 80. –	Valores preposicionales asociados al plano nocional en el nivel B2 .....	427
Tabla 81. –	Sustitución de preposiciones en el plano nocional en el nivel B2 .....	435
Tabla 82. –	Omisión de preposiciones en el plano nocional en el nivel B2.....	439
Tabla 83. –	Usos preposicionales asociados al plano nocional .....	443
Tabla 84. –	Plano nocional – Preposiciones con sentido propio.....	445
Tabla 85. –	Plano nocional – Complemento de régimen preposicional.....	445
Tabla 86. –	Plano nocional – Preposiciones con valor idiomático .....	446
Tabla 87. –	Usos preposicionales idiosincrásicos asociados al plano nocional.....	447
Tabla 88. –	Usos preposicionales idiosincrásicos asociados al plano nocional .....	449
Tabla 89. –	Sustituciones asociadas al par preposicional <i>por / para</i> en el plano nocional .....	453
Tabla 90. –	Usos preposicionales idiosincrásicos asociados al plano nocional.....	455
Tabla 91. –	Usos preposicionales idiosincrásicos asociados al plano nocional .....	456
Tabla 92. –	Distribución de idiosincrasias desde una perspectiva etiológica en el plano nocional .....	458
Tabla 93. –	Interferencia léxica - Sustitución de la preposición <i>de</i> por <i>en</i> y <i>a</i> .....	462
Tabla 94. –	Interferencia en el plano nocional - Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ...	464
Tabla 95. –	Interferencia léxica en el plano nocional – Preposiciones con sentido propio .....	465
Tabla 96. –	Interferencia léxica en el plano nocional proveniente de la L1 (francés) – Régimen preposicional .....	467
Tabla 97. –	Interferencia léxica en el plano nocional proveniente de otra L2 (inglés) .....	468
Tabla 98. –	Interferencia léxica en el plano nocional producida mediante procesos intra lingüísticos .....	470
Tabla 99. –	Usos preposicionales pertenecientes al plano nocional abordados en los libros de texto .....	472
Tabla 100. –	Usos normativos en preposiciones de contenido gramatical en el nivel A1 .....	481

Tabla 101. – Omisión de preposiciones de contenido gramatical en el nivel A1.....	484
Tabla 102. – Adición de preposiciones con un valor gramatical en el nivel A1 .....	486
Tabla 103. – Usos normativos en preposiciones de contenido gramatical en el nivel A2 .....	488
Tabla 104. – Omisión de preposiciones de contenido gramatical en el nivel A2.....	491
Tabla 105. – Adición de preposiciones con un valor gramatical en el nivel A2 .....	493
Tabla 106. – Usos normativos en preposiciones de contenido gramatical en el nivel B1 .....	496
Tabla 107. – Adición de preposiciones con un valor gramatical en el nivel B1.....	500
Tabla 108. – Omisión de preposiciones de contenido gramatical en el nivel B1 .....	502
Tabla 109. – Usos normativos en preposiciones de contenido gramatical en el nivel B2 .....	505
Tabla 110. – Adición de preposiciones con un valor gramatical en el nivel B1.....	509
Tabla 111. – Omisión de preposiciones de contenido gramatical en el nivel B2 .....	511
Tabla 112. – Usos preposicionales asociados a las preposiciones de contenido gramatical ....	513
Tabla 113. – Usos preposicionales normativos en preposiciones de contenido gramatical.....	515
Tabla 114. – Usos normativos de la preposición de con valor de genitivo .....	516
Tabla 115. – Omisión de preposiciones de contenido gramatical .....	518
Tabla 116. – Adición de preposiciones de contenido gramatical.....	521
Tabla 117. – Etiología de la omisión de la preposición a ante COD animado .....	524
Tabla 118. – Etiología de la omisión de la preposición a en la perífrasis <i>ir + a + infinitivo</i> .....	528
Tabla 119. – Omisión de la preposición a en la perífrasis <i>ir + a + infinitivo</i> .....	528
Tabla 120. – Adición de la preposición de ante un infinitivo sujeto .....	531
Tabla 121. – Adición de la preposición <i>de</i> entre un verbo y su complemento infinitivo.....	532
Tabla 122. – Transferencia positiva en preposiciones de contenido gramatical .....	534
Tabla 123. – Usos preposicionales en los libros <i>Aula Internacional 1, 2 y 3</i> .....	535





## Índice de figuras

Figura 1. –	Clasificación del sistema preposicional .....	125
Figura 2. –	Áreas de estudio de la lingüística aplicada .....	137
Figura 3. –	Tipos de variabilidad en la interlengua (Adaptado de Ellis, 2008).....	146
Figura 4. –	Enfoque de investigación del presente estudio .....	193
Figura 5. –	Frecuencia relativa en la producción de preposiciones a lo largo de los niveles de competencia A1, A2, B1 y B2 .....	210
Figura 6. –	Producción de preposiciones en el nivel A1 .....	212
Figura 7. –	Producción de preposiciones en el nivel A2 .....	214
Figura 8. –	Producción de preposiciones en el nivel B1 .....	215
Figura 9. –	Producción de preposiciones en el nivel B2 .....	217
Figura 10. –	Producción de preposiciones en los niveles A1, A2, B1 y B2 .....	220
Figura 11. –	Tendencias en el uso del sistema preposicional en el nivel A1 .....	222
Figura 12. –	Distribución de preposiciones según su valor en el nivel A1.....	223
Figura 13. –	Preposiciones de contenido léxico en el nivel A1.....	224
Figura 14. –	Mecanismos lingüísticos de las idiosincrasias en el nivel A1.....	225
Figura 15. –	Omisión de preposiciones en el nivel A1.....	228
Figura 16. –	Distribución de los valores preposicionales en los procesos de adición de preposiciones en el nivel A1.....	229
Figura 17. –	Adición de preposiciones en el nivel A1 .....	229
Figura 18. –	Tendencias en el uso del sistema preposicional en el nivel A2 .....	231
Figura 19. –	Distribución de preposiciones según su valor en el nivel A2.....	232
Figura 20. –	Preposiciones de contenido léxico en el nivel A2.....	233
Figura 21. –	Preposiciones de contenido gramatical en el nivel A2 .....	233
Figura 22. –	Mecanismos lingüísticos de las idiosincrasias en el nivel A2.....	234
Figura 23. –	Omisión de preposiciones en el nivel A2.....	237
Figura 24. –	Distribución de los valores en los procesos de adición de preposición en A2 ....	237
Figura 25. –	Adición de preposiciones en el nivel A2 .....	238

Figura 26. – Tendencias en el uso del sistema preposicional en el nivel B1 .....	239
Figura 27. – Distribución de preposiciones según su valor en el nivel B1 .....	240
Figura 28. – Preposiciones de contenido léxico en el nivel B1 .....	241
Figura 29. – Preposiciones de contenido gramatical en el nivel B1 .....	241
Figura 30. – Mecanismos lingüísticos de las idiosincrasias en el nivel B1 .....	242
Figura 31. – Distribución de los valores en los procesos de adición de preposición en B1.....	244
Figura 32. – Adición de preposiciones en el nivel B1 .....	245
Figura 33. – Tendencias en el uso del sistema preposicional en el nivel B2 .....	247
Figura 34. – Distribución de preposiciones según su valor en el nivel B2 .....	248
Figura 35. – Preposiciones de contenido léxico en el nivel B2 .....	248
Figura 36. – Mecanismos lingüísticos de las idiosincrasias en el nivel B2 .....	249
Figura 37. – Adición de preposiciones en el nivel B2 .....	252
Figura 38. – Omisión de preposiciones en el nivel B2 .....	253
Figura 39. – Variación en la frecuencia de usos normativos e idiosincrásicos .....	255
Figura 40. – Distribución de usos normativos, idiosincrásicos y ambiguos de acuerdo al contenido o valor de las preposiciones .....	256
Figura 41. – Producciones idiosincrásicas según el contenido de las preposiciones .....	259
Figura 42. – Expresión de origen y límite espacial .....	262
Figura 43. – Expresión de direccionalidad y destino .....	263
Figura 44. – Expresión de trayectoria o curso de movimiento.....	264
Figura 45. – Alternancia de <i>en</i> / <i>a</i> con sentido de penetración, ingreso o final del movimiento . .....	264
Figura 46. – Sustitución de la preposición <i>en</i> por <i>a</i> con una función de localización .....	295
Figura 47. – Sustitución de la preposición <i>a</i> por <i>en</i> con verbos de movimiento para indicar direccionalidad .....	296
Figura 48. – Indicación temporal exacta .....	316
Figura 49. – Indicación temporal aproximada.....	316
Figura 50. – Uso de <i>por</i> para expresar un referente temporal aproximado .....	317
Figura 51. – Uso de <i>para</i> con el fin de expresar un referente temporal preciso .....	318

Figura 52. –	Expresión del punto de inicio .....	320
Figura 53. –	Expresión del límite temporal .....	321
Figura 54. –	Proporción de preposiciones que introducen un complemento adverbial que indica la parte del día en el nivel A1.....	325
Figura 55. –	Mecanismos generadores de idiosincrasias en preposiciones que comportan un valor temporal en el nivel A1 .....	328
Figura 56. –	Mecanismos generadores de idiosincrasias en preposiciones que comportan un valor temporal en el nivel A2 .....	341
Figura 57. –	Mecanismos lingüísticos de las idiosincrasias en la dimensión temporal .....	364
Figura 58. –	Dinamismo en la evolución de usos preposicionales en la dimensión temporal	367
Figura 59. –	Distribución de idiosincrasias según su origen en la dimensión temporal.....	369
Figura 60. –	Mecanismos generadores de idiosincrasias en preposiciones que comportan un valor nocional en el nivel A2 .....	403
Figura 61. –	Mecanismos generadores de idiosincrasias en preposiciones que comportan un valor nocional en el nivel B1 .....	418
Figura 62. –	Mecanismos generadores de idiosincrasias en preposiciones que comportan un valor nocional en el nivel B2 .....	434
Figura 63. –	Evolución de usos preposicionales idiosincrásicos .....	444
Figura 64. –	Mecanismos lingüísticos de las idiosincrasias en el plano nocional .....	452
Figura 65. –	Distribución de idiosincrasias según su origen en el plano nocional.....	460
Figura 66. –	Mecanismos de los errores en preposiciones de contenido gramatical - Nivel A1 ... .....	483
Figura 67. –	Mecanismos de los errores en preposiciones de contenido gramatical - Nivel A2 ... .....	490
Figura 68. –	Mecanismos de errores en preposiciones de contenido gramatical - Nivel B1...	499
Figura 69. –	Mecanismos de errores en preposiciones de contenido gramatical - Nivel B2...	508
Figura 70. –	Usos idiosincrásicos en preposiciones de contenido léxico y gramatical .....	514
Figura 71. –	Mecanismos de las idiosincrasias en preposiciones de contenido gramatical....	517



## Lista de abreviaturas

AC:	Análisis contrastivo
AE:	Análisis de errores
AILA:	Association Internationale de Linguistique Appliquée
ASALE:	Asociación de Academias de la Lengua Española
CÉGEP:	Collège d'enseignement général et professionnel
COD :	Complemento de objeto directo
COI:	Complemento de objeto indirecto
DDDLE:	<i>Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española</i>
DPD:	<i>Diccionario panhispánico de dudas</i>
ELE:	Español lengua extranjera
IL:	Interlengua, <i>interlanguage</i> (inglés), <i>interlangue</i> (francés).
LM:	Lengua materna
L1:	Lengua primera
L2:	Lengua segunda
MCER:	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>
MELS:	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport
NGLE:	Nueva gramática de la lengua española
NL:	<i>Native language</i>
PCIC:	<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>
RAE:	Real Academia Española



## Definición de términos

Actuación: el término *actuación* (en oposición al concepto de *competencia*, o representación mental de una lengua) hace referencia a lo que un hablante hace con la lengua al momento de comunicarse (Van Patten y Benati, 2010). Dicho en otras palabras, la *actuación* alude al uso real de la lengua por parte de un hablante.

Análisis de la actuación o de la interlengua: estos términos se emplean para denominar al enfoque investigativo cuyo objetivo consiste en describir y analizar tanto las producciones en conformidad con la norma como aquellas que se desvían de esta.

Análisis de errores: el AE constituye un enfoque o herramienta de investigación, el cual se caracteriza por una serie de procedimientos que tienen por objetivo identificar, describir y explicar los errores observados en la L2 de los aprendientes (Van Patten y Benati, 2010).

Fosilización: el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2015) define la fosilización como “el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos.

Idiosincrasia: en el marco de los postulados de Corder (1967, 1971, 1981), las idiosincrasias aluden a las producciones sistemáticas del aprendiente de una L2 que no concuerdan con la convención o la norma de una comunidad lingüística. En este trabajo se emplearán indistintamente, y sin connotación negativa alguna, los términos *idiosincrasias*, *producciones idiosincrásicas*, *errores*, *incorrecciones* o *desviaciones de la norma*.

Interlengua: el término interlengua, acuñado por Selinker (1972), hace referencia al sistema lingüístico en evolución del aprendiente de una L2.

Lengua extranjera: se denomina lengua extranjera a aquella que se enseña o aprende en un país o en un contexto en el cual no se utiliza como principal medio de comunicación de la comunidad.

Segunda lengua: este término se refiere a una lengua diferente a la lengua materna de un individuo. De igual manera, este término se emplea para designar a un idioma, diferente a la LM, que se enseña o aprende en un contexto en el cual se utiliza como principal medio de comunicación. En la presente tesis, este concepto no hace referencia al orden de aprendizaje de las lenguas que hable un individuo.

Lengua materna: la lengua materna o L1 es la primera lengua que aprende un individuo y que se ha convertido en su lengua dominante. En el caso de este estudio, la L1 de los participantes es el francés.

Lengua de herencia: de esta manera se denomina la lengua materna de un individuo, la cual ha sido aprendida por exposición prolongada en el seno de su hogar; dicha lengua difiere de la lengua oficial del país o contexto donde habita el individuo.

Lengua meta: con este término se designa a la lengua objeto de aprendizaje.

Libro de texto: documento impreso o digital que ha sido concebido como un apoyo pedagógico empleado para desarrollar un programa curricular. También se conoce con el nombre de manual.

Lingüística de corpus: en este estudio, la lingüística de corpus hace referencia a un paradigma o enfoque metodológico que estudia las propiedades de un corpus lingüístico y establece unos principios para su diseño y recopilación.

Norma: siguiendo a Coseriu (1986), por este concepto se entiende el conjunto de elementos regulares o normales del sistema lingüístico utilizado por una determinada comunidad de habla. Cuando en el presente trabajo se hable de la norma, en realidad se hace referencia al conjunto de normas o variedades en las cuales suele dividirse el español en la actualidad.

Transferencia: Este término hace referencia al proceso mediante el cual se incorporan rasgos de una lengua fuente en la lengua meta. Cuando los rasgos coinciden en ambas lenguas, hablamos de transferencia positiva. Cuando estos divergen, el proceso resulta en una transferencia negativa o interferencia.



*A las mujeres de mi vida: Tata, mami, Shirley y Katherine*



## Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi directora, Anahí Alba de la Fuente. Muchas gracias, Anahí, por tu rigor e interés en mi proyecto, por tus comentarios siempre pertinentes, por el apoyo que me brindaste y por haber depositado tu confianza en mí desde el principio. Gracias también por tus palabras alentadoras y tu amistad. Ha sido un gran placer trabajar contigo y siempre recordaré gratamente tus clases, nuestras tutorías y las muchas conversaciones que hemos tenido.

Extiendo mi gratitud al *Centre de langues de l'Université de Montréal*, institución en la cual realicé el trabajo de campo. De manera especial, agradezco a la profesora Danielle Vaillancourt, coordinadora de español, por abrirme las puertas del centro, por todo su apoyo durante mis estudios doctorales y por nuestras amenas charlas. Gracias a Maura y Tatiana, mis colegas del centro de lenguas que enseñaban en algunos de los cursos en los que compilé el corpus. De igual manera, un agradecimiento a los estudiantes que participaron en este estudio. Esta tesis la hice *por ustedes y para ustedes*.

También hago llegar mi agradecimiento a mis profesores de Estudios hispánicos y de la facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Montreal, Juan Carlos Godenzzi, Enrique Pato y Bruno Poellhuber. *Merci beaucoup pour vos contributions à ma formation*. Gracias, Enrique, por haberme sugerido explorar el tema de las preposiciones y por todos tus consejos. Muchas gracias, profe Juan, por tus aportes y tu apoyo. Igualmente, expreso mi gratitud a los diferentes encargados de estudios superiores de la sección de Estudios hispánicos por su colaboración.

Mi agradecimiento se extiende, asimismo, a la *Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal* por concederme la *Bourse d'encouragement du cheminement étudiant*, a la *Faculté des études supérieures et postdoctorales* por otorgarme las dos becas de excelencia "Arsène David" de manera consecutiva y al *Département de littératures et de langues du monde (section d'études hispaniques)* por las diversas becas de excelencia con las que premiaron mi arduo trabajo durante la realización de mis estudios.

A mi informante francófono, Hugues Lacroix, *un gros merci!* A los compañeros y amigos del doctorado, gracias por hacer más llevadero este arduo camino.

Mi más profundo y sincero agradecimiento a toda mi familia y a mis amigos, a los que están y a los que han partido. A mi mamá por todo su amor, apoyo, paciencia, por la insuperable educación que me brindó, por inculcarme el amor hacia las lenguas y por “motivarme” a escribir durante mis vacaciones escolares. Creo que eso me ayudó a escribir esta tesis. A mi esposa, Shirley, no tengo palabras para agradecerte por todo tu amor y apoyo en esta aventura, por tus lecturas de los borradores de este trabajo y por soportarme durante tantos años. A mi bebé, Katherine, gracias por tu paciencia y por llenar nuestras vidas de tanto amor y felicidad. *I promise I'll make up for lost time, baby. And now, it's finally time to play!*

# 1 Introducción

La lengua es un sistema emergente multimodal para la construcción de significados (Halliday y Matthiessen, 2014). Con el fin de construir y negociar significados, los usuarios y aprendientes de una lengua deben desarrollar una competencia comunicativa, la cual se compone, en un sentido general, de la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática (Canale, 1983; Canale y Swain, 1980; Consejo de Europa, 2002; Council of Europe, 2018; Hymes, 1972). Desde una perspectiva global, la presente tesis se interesa por el desarrollo de la competencia lingüística en estudiantes francófonos de ELE (español como lengua extranjera). De manera particular, el trabajo se enfoca en el uso del sistema preposicional del español.

La ubicuidad y frecuencia de uso de las preposiciones en español las convierte en piezas claves para la construcción de comunicación, significado y sentido (Llopis-García, 2015). No obstante, mi experiencia docente en el área de ELE, al igual que una revisión de la literatura, me ha permitido constatar que, a pesar de la alta frecuencia de uso, la selección de las preposiciones constituye uno de los aspectos que causa mayor dificultad a los estudiantes del español como lengua extranjera.

El presente estudio se circunscribe dentro del marco de la lingüística aplicada. De una manera amplia, esta disciplina académica se encarga de tender un puente entre los marcos teóricos que intentan explicar el lenguaje y el proceso de toma de decisiones en la vida cotidiana (Cook, 2003; Simpson, 2011). Dicho de otra manera, la lingüística aplicada emplea nuestro entendimiento acerca de la lengua, cómo esta se aprende y cómo se utiliza para la resolución de problemas (Schmitt y Celce-Murcia, 2010).

La lingüística aplicada abarca una variedad de ámbitos. Cook (2003) propone tres categorías que agrupan las diferentes áreas de trabajo de esta disciplina: lenguaje y educación; lenguaje, trabajo y leyes; lenguaje, información y su impacto.<sup>1</sup> El campo de acción del presente trabajo investigativo se encuadra en la categoría de lenguaje y educación, de manera particular, en el

---

<sup>1</sup> Traducción libre de las tres categorías propuestas por Cook (2003): (1) *language and education*, (2) *language, work, and law*, (3) *language, information, and effect*.

área que atañe al aprendizaje o a la didáctica de lenguas adicionales (L2), según la clasificación anterior. Esta, a su vez, suele hacer una distinción entre el aprendizaje y la didáctica de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. Si bien el contexto en el cual se llevó a cabo el trabajo corresponde al del aprendizaje de una lengua extranjera, los resultados e implicaciones derivadas resultan extrapolables a un contexto de segundas lenguas o lenguas de herencia.

En esta tesis se examina la interlengua de un grupo de estudiantes universitarios francófonos de ELE en la provincia canadiense de Quebec, particularmente en el área metropolitana de Montreal. En esta provincia, el español constituye la segunda lengua extranjera más estudiada después del inglés. La oferta de cursos de ELE en la educación secundaria ha sido favorecida recientemente por el programa de enseñanza del español como lengua tercera del *Ministère de l' éducation, du loisir et du sport (MELS)* (Barrio, 2000). En cuanto a la educación postsecundaria, se observa, de igual manera, un interés manifiesto por la oferta de cursos de ELE. De acuerdo a Gay (2014), el porcentaje de *colleges* o *CÉGEPs* y universidades que incluyen la enseñanza del español en sus programas superaba para el período 2013 - 2014 el 85% y 89% respectivamente.

## **1.1 Problemática general**

En lo que concierne al objeto concreto de estudio del presente trabajo, el tema de las preposiciones ha sido una preocupación central de lingüistas, gramáticos, profesores de ELE y estudiosos del español. Una revisión de la literatura acerca de este aspecto gramatical revela una problemática que podría ser abordada desde diversas perspectivas, tal como veremos a continuación.

### **1.1.1 Estudio de las preposiciones desde una perspectiva teórica**

El primer problema que se origina desde un punto de vista teórico al estudiar las preposiciones tiene que ver con su definición (Laguna Campos, 2005, p. 526). Parece existir un consenso entre los gramáticos en cuanto a que la preposición constituye un elemento relacionante e invariable desde un punto de vista morfológico; por otro lado, a pesar de que suele aceptarse de manera general que las preposiciones introducen un sintagma nominal, algunos autores señalan que

estas pueden preceder otro tipo de categorías gramaticales, entre las que se encuentran los adverbios (1), los adjetivos (2) e incluso un sintagma preposicional (3) o una oración subordinada sustantiva (4) (Pavón, 1999; Laguna Campos, 2005):

- (1) Vive por allí.
- (2) Perdió el partido por indisciplinado.
- (3) Esa mujer no es de por aquí.
- (4) Fue galardonado por haber contribuido a encontrar la vacuna.

La realización del inventario de las preposiciones en español constituye el segundo problema en la teorías gramaticales (Laguna Campos, 1998, p. 134; Laguna Campos, 2005, p. 527; López García, 1990, p. 170; Lázaro Mora, 1985, p. 383; López Fernández, 1970). En este sentido y pese a considerarse como una clase de palabras cerrada, la dificultad para constituir el inventario radica en distinguir las preposiciones propiamente dichas de otros elementos que pueden considerarse equivalentes desde un punto de vista funcional, tal como lo han señalado diversos autores (Laguna Campos, 2005, p. 527; Trujillo, 1971, p. 250-251).<sup>2</sup> Dicho de otra manera, el problema consiste en decidir si magnitudes del orden de *durante*, *excepto*, *salvo*, *según*, consideradas por Bello como “preposiciones imperfectas” (Bello, 1988 [1847]), o locuciones preposicionales tales como *antes de*, *después de*, *arriba de*, *debajo de*, etc. ingresan o no al inventario de preposiciones. De la anterior dificultad deriva, en parte, la complejidad para sistematizar las preposiciones, problema que ya se ha intentado resolver en varias obras (Alcina y Blecua, 1975; Avendaño, 1849; Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009; Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010). La cuestión del inventario será abordada en el apartado 3.6.

### **1.1.2 Adquisición de las preposiciones del español como L1**

El segundo punto de vista desde el cual se puede estudiar la problemática de las preposiciones deriva de las particularidades, dificultades en su uso y desviaciones observadas en hablantes nativos del español. En este sentido resulta interesante analizar, entre otros, el proceso de

---

<sup>2</sup> Hualde, Escobar, Olarrea & Travis (2012, p. 126) definen la clase cerrada de palabras como aquella de la que “podemos hacer listas exhaustivas”, es decir que tienen un número limitado de integrantes.

adquisición del sistema prepositivo en los niños. Ciertos estudios examinan, por ejemplo, la aparición de las preposiciones en la primera infancia. Tal es el caso de Castro Yáñez y Sandoval Zúñiga (2009), quienes examinan la adquisición del sistema preposicional en 16 niños entre los 18 y los 36 meses de edad. Otros estudios se enfocan en la aparición, la actualización y el uso de diversas preposiciones a lo largo de las diferentes etapas de escolaridad (Gili Gaya, 1981; Benítez Pérez 1990).

Siguiendo la línea de estudios enfocados en hablantes nativos, la variación en el uso de las preposiciones en distintas normas del español constituye otro aspecto que vale la pena ser estudiado con mayor profundidad. La *Nueva Gramática de la lengua española* (RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009) hace referencia a ciertas particularidades en el uso de las preposiciones asociadas a determinadas normas lingüísticas. Diversos autores han abordado de igual manera el estudio acerca de los valores preposicionales que divergen de la norma del español estándar.<sup>3</sup> Entre otros, cabe mencionar los trabajos de Alexa Izquierdo (2010) y Morera Pérez (2009) quienes examinan los usos particulares de algunas preposiciones y locuciones preposicionales en distintos países de América.

El empleo de las preposiciones por parte de hablantes nativos también puede ser abordada desde una perspectiva sociolingüística. Ciertos usos de las preposiciones en contextos de contacto lingüístico generan producciones idiosincrásicas que no corresponden a ninguna de las grandes variedades del español. La anterior es un área que ha suscitado el interés de investigadores tales como Olaeta Rubio (1995), quien estudia ciertas particularidades del español de escolares del área de Bilbao en una situación de contacto lingüístico (español / euskera). Entre otros aspectos, el anterior trabajo toca el tema de las preposiciones.

---

<sup>3</sup> El diccionario panhispánico de dudas (RAE & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2005) define el español estándar de la siguiente manera: “la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos. Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística”.



Otro ángulo desde el cual se puede abordar la problemática tiene que ver con las dificultades en cuanto al uso del sistema preposicional en hablantes nativos. Entre las dificultades que enfrenta este grupo lingüístico podemos mencionar, a manera de ilustración, la omisión (5) o la selección falsa de preposiciones (6).

(5) *El invierno precede la primavera* (omisión de la preposición *a* ante el complemento directo).

(6) *Me pusieron una vacuna para la gripa* (uso erróneo de *para* en lugar de *contra*).

Una revisión bibliográfica ha arrojado como resultado que las dificultades en el uso de las preposiciones en locutores nativos del español constituyen un área poco explorada desde un punto de vista descriptivo. Existen obras de carácter didáctico como el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE, 2005) o el *Manual del buen uso del español* (Cascón Martín, 2004), las cuales recopilan algunas de las dudas más usuales y brindan ciertas precisiones con respecto al uso normativo. De igual manera abundan los sitios y páginas web que brindan listas con los errores más comunes en el uso de las preposiciones y el uso correcto desde un punto de vista normativo. Sin embargo, no se han encontrado trabajos de carácter lingüístico que aborden, sistematicen e interpreten la problemática en el uso de las preposiciones del español L1.

### **1.1.3 Aprendizaje de las preposiciones en ELE**

La tercera óptica desde la que se ha abordado tradicionalmente el estudio de la problemática de las preposiciones corresponde a su aprendizaje y uso por parte de aprendientes de una segunda lengua o de una lengua extranjera, perspectiva en la cual se enmarca este trabajo de investigación. El uso del sistema preposicional del español constituye una de las áreas que genera mayores dificultades a los estudiantes de ELE. Un número de investigaciones realizadas con participantes provenientes de grupos lingüísticos con diversas lenguas maternas ha puesto de relieve el alto índice de errores y dificultades que registran los aprendientes al momento de emplear las preposiciones del español: Brisson (1998), Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán (2014 a, 2014 b) y Mercado (2003) para el francés; Vázquez (1991) para el alemán; Alexopoulou (2006) para el griego; Pinto y Rex (2006) para el inglés; Sánchez Iglesias (2004) para el italiano. Campillos Llanos (2012, 2014) examinó en el marco de su tesis doctoral la interlengua de

estudiantes de ELE provenientes de ocho grupos lingüísticos: el italiano, el francés, el portugués, el inglés, el alemán, el neerlandés, el polaco, el chino y el japonés. Fernández López (1990, 1994) trabajó con participantes de cuatro lenguas maternas: el alemán, el árabe, el francés y el japonés.

Hasta el momento pocos estudios han abordado de manera exhaustiva la problemática relacionada al uso del sistema preposicional del español en los aprendices francófonos. Algunos de los trabajos de investigación en los que participan estudiantes francófonos se enfocan en una o dos etapas de aprendizaje (Campillos Llanos, 2014; Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán, 2014 a, 2014 b). Otros examinan diferentes niveles o momentos en el proceso de aprendizaje del español. Sin embargo, su objetivo no consistía en abordar de manera exclusiva y exhaustiva lo relacionado al uso de las preposiciones, o se enfocan solamente en ciertos pares preposicionales (Brisson, 1998). También se han desarrollado investigaciones con estudiantes francófonos que abarcan un mayor número de preposiciones como la de Fernández Vallejo (1994). No obstante, este trabajo se limitó a un solo participante, lo cual no permite llegar a generalizaciones.<sup>4</sup> Todos los trabajos consultados tienen en común que se enfocan en los errores asociados al uso del sistema preposicional. Lo anterior implica que, si bien las observaciones con respecto a las desviaciones de la norma proporcionan información valiosa sobre la interlengua, una caracterización de esta carece de exhaustividad si no se abordan los usos en conformidad con la norma, es decir si no describimos y explicamos también aquello que el estudiante ha aprendido y emplea correctamente. En este sentido, una novedad de este trabajo consiste en abordar la utilización del sistema preposicional de una manera global, la cual tenga en cuenta tanto usos normativos como no normativos.

## 1.2 Objetivos

En el contexto quebequense, se ha llevado a cabo un número de estudios que examinan diversos aspectos en lo que concierne al aprendizaje del español como lengua extranjera por

---

<sup>4</sup> La descripción de los trabajos sobre el aprendizaje de preposiciones por parte de hablantes francófonos se presentará de forma más detallada en el segundo capítulo.

parte de estudiantes francófonos: Agudelo (2016), Brisson (1998), Molinié (2010), Nginios (2013), Pato y Molinié (2009), Ramírez (2009), Ríos Moreno (2011), entre otros. No obstante, pocos estudios ahondan en el aprendizaje y uso de las preposiciones.

En consecuencia, el objetivo primordial de esta investigación consiste en ofrecer una caracterización global acerca del uso del sistema preposicional del español observado en la población de estudiantes francófonos que participaron en nuestro estudio. Para tal fin, se efectúa un análisis de usos, tanto normativos como idiosincrásicos, a partir de un corpus escrito compilado en el marco del presente estudio. Además del trabajo de caracterización, el presente estudio busca ahondar en los diversos procesos que subyacen a las producciones preposicionales documentadas y examinar las tendencias observadas en lo que respecta a la evolución de la interlengua.

Por tanto, este trabajo pretende indagar acerca de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿De qué manera se estructura el uso del sistema preposicional del español a lo largo de diferentes niveles de competencia comunicativa en estudiantes francófonos de ELE?
2. ¿Qué procesos convergen en la producción de los usos idiosincrásicos del sistema preposicional de estos hablantes?

La investigación que da vida a esta tesis reposa fundamentalmente sobre diversos pilares. El primero de estos, de carácter tanto teórico como metodológico, corresponde a un paradigma o línea de investigación que se denomina *análisis de la actuación (performance analysis)*. La metodología propuesta por el paradigma mencionado traza el camino a seguir para indagar acerca de los errores, al igual que los usos normativos, y explicar los procesos psicolingüísticos o factores que subyacen a la construcción de la interlengua. En consecuencia, el segundo pilar teórico en el que se apoya esta investigación es la teoría de la interlengua (Selinker 1972, 1992, 2014). Desde una perspectiva etiológica, este estudio aspira a encontrar posibles explicaciones a los usos idiosincrásicos y normativos del sistema preposicional, además de examinar qué sucede con dichos usos a medida que los estudiantes de ELE avanzan en su proceso de aprendizaje. En este sentido, la teoría de la interlengua nos permite abordar el sistema lingüístico en evolución del estudiante de una L2, al igual que explicar algunos de los principales mecanismos y factores

que subyacen a la construcción de este sistema. Con el fin de demarcar diversos estadios en la evolución de la interlengua de los estudiantes francófonos de ELE que participaron en este estudio, se ha empleado la escala propuesta por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), el cual constituye otro pilar teórico en el que se apoya la tesis. Los pilares teóricos mencionados se explican en detalle en el capítulo cuatro de la tesis.

Asimismo, para la compilación del corpus de este proyecto, se han tenido en cuenta los preceptos metodológicos de la lingüística de corpus. De manera particular, los principios planteados por Sinclair (2005) han orientado las etapas de diseño, compilación y organización del corpus. Con el fin de describir los diferentes valores preposicionales e identificar las producciones idiosincrásicas, se ha empleado la descripción del sistema preposicional del español presentado por la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE, 2009) y De Bruyne (1999), entre otros.

### **1.3 Estructura de la tesis**

La tesis se organiza en once capítulos agrupados en dos grandes bloques. El primer bloque discute las bases teóricas y metodológicas del trabajo (capítulos 2, 3, 4 y 5). El segundo bloque se consagra a la presentación y el análisis de los resultados (capítulos 6, 7, 8, 9, 10, 11).

El segundo capítulo presenta un panorama global acerca de diversos trabajos que han abordado el estudio de las preposiciones a partir de dos grandes perspectivas o disciplinas: la filología y el campo de ELE (español como lengua extranjera).

En el tercer capítulo, se presentan diversos planteamientos teóricos acerca de las preposiciones. Inicialmente se exponen aspectos generales relacionados a esta categoría gramatical: conceptualización, caracterización, funciones que desempeñan y dimensión semántica. A continuación, se abordan diversas tipologías propuestas, el inventario del sistema preposicional del español, algunas reflexiones con respecto al complemento de régimen preposicional y ciertas precisiones desde el punto de vista de la variedad dialectal. Esta sección se apoya en trabajos tales como Alarcos Llorach (1994), Alcina y Blecua (1975), Aleza Izquierdo (2010), Bello

(1988 [1847]), Cano Ginés y Flores Ramírez, 1998; De Bruyne (1999), Gómez Torrego (2007), Pavón Lucero (1999), Portilla Chaves (2011), y la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE, 2009), entre otros.

El cuarto capítulo se consagra a la presentación de una serie de fundamentos teóricos que han sentado los cimientos sobre los que reposa la investigación. La primera sección esboza ciertas precisiones y nociones referentes a la lingüística aplicada, disciplina en la que se enmarca el presente trabajo. En segundo lugar, se exponen el concepto de interlengua, sus características, así como los mecanismos y factores que subyacen a la construcción de este sistema lingüístico. La tercera sección ofrece un panorama acerca de diversos paradigmas o líneas de investigación empleados para abordar el estudio de las producciones en una L2. Al mismo tiempo, esta sección ahonda en los principales planteamientos teóricos y metodológicos correspondientes al análisis de la actuación o de la interlengua, en el cual se apoya esta investigación. La cuarta sección describe brevemente los niveles de referencia propuestos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002; Council of Europe, 2018). El presente trabajo emplea dicha escala con el fin de definir los diferentes niveles de competencia comunicativa que son examinados.

El quinto capítulo aborda, en primera instancia, las preguntas y los objetivos de la investigación. Seguidamente, se discuten aspectos relacionados al paradigma y la metodología de la investigación. Posteriormente, se presentan la descripción y justificación del corpus. La última sección del capítulo describe los diferentes instrumentos empleados para la recolección de datos.

La presentación de los resultados de la investigación comienza en el capítulo sexto, en el cual se ofrece una descripción global del uso del sistema preposicional por parte de la población de este estudio. Los resultados están organizados de acuerdo a las tendencias registradas en cuatro niveles de competencia comunicativa: A1, A2, B1 y B2.

Los siguientes cuatro capítulos presentan una descripción y análisis detallados de los resultados. Estos han sido agrupados teniendo en cuenta la organización del sistema preposicional que se ha adoptado en el presente estudio. En concreto, el capítulo siete trata acerca de las

preposiciones que comportan un valor espacial. El capítulo ocho examina las preposiciones con un valor temporal. El capítulo nueve aborda diversos usos que han sido agrupados en el denominado plano nocional. El capítulo diez, por su parte, presenta las preposiciones cuyo valor es esencialmente gramatical.

Cada uno de estos capítulos se compone de tres grandes partes. La primera sintetiza algunos de los principales usos o valores preposicionales asociados a cada grupo. Esta sección se apoya en diversos trabajos, entre los que merece la pena resaltar a Alcina y Blecua (1975), De Bruyne (1999), Gerboin y Leroy (2009), Gili Gaya (1961), Hernández Alonso (1984) y RAE y ASALE (2009). La segunda parte presenta una caracterización de los usos preposicionales, tanto normativos como no normativos, observados a lo largo de los cuatro niveles de competencia en los que se enfoca este estudio. La última parte se consagra al análisis y a la discusión de los datos. Dicho análisis se lleva a cabo a la luz de la teoría de la interlengua. En concreto, examinamos cómo los rasgos de este sistema lingüístico no nativo, así como los procesos que intervienen en su construcción, nos permiten dilucidar y explicar los diferentes comportamientos y tendencias observadas, al igual que los procesos subyacentes a diversos usos preposicionales registrados en nuestro corpus.

La tesis finaliza con una recapitulación de los puntos más destacados del análisis y la presentación de unas conclusiones generales de la investigación en el capítulo once. De igual manera, se incluye al final de la tesis una sección de apéndices, la cual presenta información concerniente al certificado de ética y a los instrumentos de recolección de datos.

## **2 Panorama acerca del estudio de las preposiciones en español**

El estudio de las preposiciones ha sido abordado desde diversas perspectivas a lo largo de la tradición gramatical, lingüística y didáctica, lo cual ha generado una copiosa bibliografía. Este capítulo se divide en dos grandes secciones. La primera de estas presenta una síntesis acerca de diversas obras que han tratado el tema de las preposiciones desde una óptica gramatical. La segunda sección realiza una revisión de distintos trabajos que han estudiado las preposiciones a partir de una perspectiva de su aprendizaje en la L2.

### **2.1 Estudios acerca de las preposiciones desde una perspectiva gramatical**

La mayoría de gramáticas descriptivas del español ofrecen una caracterización de esta categoría de palabra, una delimitación de su paradigma y una descripción de los valores más usuales que comporta cada preposición. A continuación revisaremos los trabajos de mayor relevancia para esta investigación en torno a cuatro ejes: (1) trabajos que tratan la sistematización del sistema preposicional, (2) trabajos que presentan una descripción de los valores y usos de las preposiciones, (3) trabajos que intentan tender un puente entre los estudios gramaticales y la didáctica de la L2 y (4) trabajos sobre variación.

#### **2.1.1 Trabajos que tratan la sistematización del sistema preposicional**

La taxonomía preposicional puede ser consultada en una variedad de trabajos de carácter general o enciclopédico, los cuales, como se examinará en mayor detalle en la sección 3.5, plantean diversas propuestas tipológicas complementarias. La mayoría de estas gramáticas proponen una distinción binaria de los tipos de preposiciones según el tipo de información que

estas aportan al término que preceden. En este sentido, Bello (1847) divide esta clase de palabras en preposiciones de sentido determinado y de sentido vago. Siguiendo el criterio del aporte que esta categoría gramatical realiza al sintagma que encabeza, Alcina y Blecua (1975), Demonte (1991, 1995) y Rauh (1993) plantean que las preposiciones pueden ser llenas o vacías. De manera similar, Galichet (1947) y Hernández Alonso (1984) proponen que, de acuerdo al valor que posee una preposición o la función que desempeña, ésta puede ser considerada como fuerte o débil. Por su parte, la NGLLE (RAE, 2009, 2010) y Portilla Chaves (2011) distinguen entre preposiciones que comportan un contenido léxico y uno gramatical.

Las preposiciones que comportan un contenido léxico aportan un significado por sí mismas o expresan una noción determinada en función de los sintagmas que relacionan. Esta categoría coincide con las denominadas preposiciones fuertes, llenas o de sentido determinado. Por su parte, las preposiciones de contenido gramaticales carecen de un significado primario. Su función consiste esencialmente en relacionar su término con el elemento precedente y, con frecuencia, ejercen una función de marcadoras de caso. Esta segunda categoría corresponde a lo que otras gramáticas denominan preposiciones vacías o débiles.

Desde una óptica semántica, se han realizado importantes intentos para sistematizar y describir la urdimbre semántica del paradigma preposicional del español. Algunos estudios parten de un enfoque monosémico, es decir, del planteamiento que cada preposición comporta una sola significación a partir de la cual se derivan diferentes sentidos. Este es el caso del trabajo de Trujillo (1971), que pretende, por un lado, explicar el valor único o constante semántica fundamental que subyace a cada preposición y, por el otro lado, intenta sistematizar el paradigma preposicional en dos subsistemas: preposiciones caracterizadas por el sema *movimiento* (*a, contra, de, desde, hacia, hasta, para, por*) y preposiciones caracterizadas por el sema *no movimiento* (*ante, bajo, con, en, entre, según, sin, sobre, tras*).

Otro caso es el estudio de María Luisa López (1970), el cual además de documentar ampliamente y revisar de manera crítica los principales planteamientos realizados por los diversos autores que se han ocupado de abordar el tema de las preposiciones, constituye un trabajo significativo de sistematización en el análisis de estas. Para realizar dicha



sistematización, la autora sigue la propuesta de Pottier (1966) y estudia los distintos sentidos de cada preposición para agruparlos posteriormente en tres campos: espacial, temporal y nocional. Cabe aclarar que, según el esquema de Pottier, un valor espacial (*Vine a la reunión*) puede generar uno temporal (*Vine a las ocho*) o uno nocional (*Vine a apoyarte*), a través de un proceso de extensión de significado. Una objeción a este importante trabajo resulta del hecho que el análisis se limitó a examinar un corpus escrito compuesto por seis obras literarias y un documento periodístico, mas no tuvo en cuenta el nivel oral y una variedad de registros.

De los trabajos realizados desde un enfoque semántico polisémico, cabe destacar, en primer lugar, el *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* de Rufino José Cuervo (1994 [1886]). Este vasto proyecto de ocho volúmenes iniciado por Cuervo presenta un estudio acerca del origen, evolución etimológica, semántica, sintáctica y ortográfica de cada palabra, al igual que sus diferentes acepciones. A lo largo del diccionario, se han inventariado los significados y usos de cada preposición desde una perspectiva diacrónica, los regímenes preposicionales de determinados verbos y la combinación con preposiciones que admiten ciertas palabras. Además de la exhaustividad en el tratamiento del tema, el enfoque diacrónico a través del cual se estudia el paradigma preposicional del español le confiere a esta obra un mérito adicional sobre otras gramáticas y trabajos de carácter enciclopédico, ya que nos permite conocer, no solo las elecciones preposicionales en el español contemporáneo, sino también diferentes elecciones a lo largo de la historia de la lengua.

En concordancia con el propósito de inventariar los usos de cada preposición que se planteó el *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* de Cuervo (1994 [1886]), Gili Gaya (1961) sintetiza el uso y significado de las preposiciones empleadas con mayor frecuencia (*a, de, en, para y por*). En su *Curso superior de sintaxis española*, el autor estudia únicamente las preposiciones mencionadas anteriormente aduciendo que son las de mayor importancia y que “las restantes preposiciones no ofrecen dificultades gramaticales” (Gili Gaya, 1961, p. 257). A diferencia de la obra de Cuervo, Gili Gaya explica el uso de las preposiciones desde una perspectiva sincrónica, es decir, solo se describen los valores o significados de las preposiciones en español contemporáneo. Con el fin de sistematizar los significados de las cinco preposiciones mencionadas, el trabajo clasifica las relaciones que estas significan en tres tipos: locales (*vienen*

*para acá*), temporales (*la fiesta ha sido aplazada para el jueves*) y condicionales. Las últimas se subdividen en causa (*me sacrifico por ti*), modo (*por lo general*), fin (*trajeron una carta para Mercedes*) y medio (*oír una noticia por radio*).<sup>5</sup>

La *Gramática española* de Alcina Franch y Blecua (1975) no ahonda en una descripción de los diferentes usos o significados de las preposiciones. No obstante, propone una sistematización básica de la mayor parte del sistema preposicional del español desde un punto de vista funcional, la cual incluye las siguientes categorías: expresión de lugar (*Va hacia allí*), expresión de tiempo (*A las nueve*), expresión de causa y finalidad (*Voy por agua / Útil a sus amigos*), expresión de instrumento (*Con una navaja*) y expresión de modo (*Con prudencia*).<sup>6</sup> Por cada categoría, los autores señalan un sentido o uso esencial de algunas preposiciones.

En concordancia con el esbozo de sistematización planteado por Alcina Franch y Blecua (1975), Alarcos Llorach (1994) enumera algunas de las referencias a las que se aplica el componente semántico de cada preposición: tiempo, lugar, causa, fin, instrumento, agente, materia, modo. El aporte de Alarcos Llorach a la sistematización semántica del sistema preposicional del español consistió en proponer las categorías de: preposiciones orientadas o dinámicas (aquellas referencias en las que interviene un movimiento físico o figurado), preposiciones que sugieren una relación estática y preposiciones que se emplean tanto para nociones dinámicas como estáticas. La tabla a continuación resume la propuesta de Alarcos Llorach acerca de la dinámica e interacción entre distintos rasgos significativos esenciales a partir de los cuales se originan diversos efectos de sentido, los cuales se concretizan cuando la preposición hace parte de un segmento.

---

<sup>5</sup> Los ejemplos provienen de Gili Gaya (1961, p. 254-256).

<sup>6</sup> Los ejemplos fueron tomados de Alcina Franch & Blecua (1975, p. 836-837).

Dinámica preposicional					
<b>Preposiciones orientadas dinámicas</b>	Acercamiento a la noción designada por el término	Atingencia al límite	Mera dirección hacia el límite	Límite como obstáculo	
		<i>A, hasta, contra</i>	<i>Hacia, para</i>	<i>contra</i>	
	Alejamiento	Énfasis en el proceso	Marcación del origen		
		<i>desde</i>	<i>de</i>		
Intermedia (acercamiento o alejamiento)	<i>por</i>				
<b>Preposiciones empleadas tanto para nociones dinámicas como estáticas</b>	Situación bien definida o concreta	Dimensión horizontal		Dimensión vertical	
		<i>Ante (ante la puerta)</i>	<i>Sobre (sobre la puerta)</i>		
		<i>Tras (tras la puerta)</i>	<i>Bajo (bajo la puerta)</i>		
	Situación imprecisa	Compañía o concomitancia		Sin límite de la situación	Límite de la situación
(+)		(-)			
<i>con</i>		<i>sin</i>	<i>en</i>	<i>entre</i>	

Tabla 1. – Dinámica preposicional según Alarcos Llorach

### 2.1.2 Trabajos que presentan una descripción de los valores y usos de las preposiciones

Entre las obras que presentan una descripción de los principales usos o valores preposicionales, cabe destacar Bosque y Demonte (1999), De Bruyne (1999), Pavón Lucero (1999) y RAE y ASALE

(2009). A continuación, se esbozan algunas de las temáticas abordadas por los trabajos mencionados en lo que concierne al significado de las preposiciones. Los usos y valores preposicionales como tal serán examinados en diversas partes de este trabajo: 7.1 (valores espaciales), 8.1 (valores temporales), 9.1 (valores nocionales), 10.1 (valores netamente gramaticales).

La *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (Bosque y Demonte, 1999) es, quizás, el trabajo gramatical colectivo de mayor exhaustividad acometido en la actualidad. Varias partes de esta obra estudian aspectos relacionados a la gramática de las preposiciones. De esta manera, en el capítulo elaborado por Pavón Lucero (1999), la autora, luego de realizar una caracterización de este tipo de partículas desde una óptica morfosintáctica, explica el comportamiento y valores de las llamadas “preposiciones imperfectas” (*durante, mediante, obstante, embargante, excepto, salvo, menos e incluso*), las preposiciones correlativas *desde ... hasta*, así como el de las preposiciones que en determinadas construcciones llevan a cabo una función similar a la de las conjunciones coordinantes (*entre y con*). También se examina en esta sección la relación semántica que se origina debido a la correspondencia entre algunos de estos adverbios nominales locativos y una serie de preposiciones locativas: (*encima / sobre, debajo / bajo, delante / ante, detrás / tras, enfrente / frente a*), a los cuales en diversos manuales de ELE se les da el tratamiento de preposiciones. El capítulo redactado por De Bruyne (1999) describe los significados y usos esenciales de la mayor parte de las preposiciones, excepto las preposiciones *a* y *de*, estudiadas en diferentes capítulos y las “preposiciones imperfectas”, las cuales aborda Pavón Lucero (1999) en el capítulo precedente.<sup>7</sup> De Bruyne incluye también algunas variaciones topográficas en el uso de las preposiciones, las cuales serán explicadas en la sección 3.8.

El capítulo de la NGLE (RAE y ASALE, 2009) dedicado a las preposiciones presenta algunos rasgos generales acerca de sus significados y analiza la relación semántica entre estas y su término.

---

<sup>7</sup>Torrego Salcedo (1999) en el capítulo 28 analiza los casos en los que la preposición *a* precede al objeto directo. Campos (1999) en el capítulo 24 y Gutiérrez Ordóñez (1999) en el capítulo 30 tratan las preposiciones *a* y *para* que preceden al objeto indirecto. Rigau (1999), Picallo (1999), Picallo & Rigau (1999) y Leonetti (1999) examinan respectivamente, en los capítulos 5, 6, 15 y 33, la función de la preposición *de* como introductora de complementos de nombre. Bosque (1999) estudia, en el capítulo 4, la preposición *de* empleada para introducir complementos del adjetivo. Cano Aguilar (1999) analiza los complementos de régimen verbal en el capítulo 29.

Acerca de dicha relación, la NGLE (RAE y ASALE, *op. cit.*, p. 2223) señala que “suele distinguirse en muchas preposiciones un significado espacial, otro temporal y diversos sentidos figurados, llamados a veces *nocionales*, que remiten a muy variadas relaciones de naturaleza abstracta”. Añade la gramática que el sentido básico de muchas preposiciones se puede definir en términos espaciales y a partir de estos se derivarían los demás sentidos. Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, la NGLE recopila los usos particulares más frecuentes de 16 preposiciones (*a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hasta, para, por, sin, sobre y tras*), asociados a los sentidos antes mencionados (espacial, temporal, nocional). De igual manera, en numerosos casos pone de relieve como algunos valores, por ejemplo uno espacial (*La letra eme está entre la ele y la ene*), pueden derivar otro tipo de sentidos a través de un proceso de extensión de significado (*entre tú y yo*).

### **2.1.3 Trabajos que intentan tender un puente entre los estudios gramaticales y la didáctica de la L2**

Los trabajos elaborados por Luque Durán (1973) y Nández Fernández (1990) intentan tender un puente entre el aporte filológico en lo que respecta a la semántica de las preposiciones y la didáctica. El primer volumen de *Las preposiciones* (Luque Durán, 1973) es un compendio acerca de 17 formas preposicionales. En la primera parte se presentan los valores generales de 17 preposiciones, organizadas en orden alfabético, y se ejemplifica cómo se construyen estos valores, de acuerdo a la interacción de los componentes sintagmáticos adyacentes a la preposición. Posteriormente, el libro propone una serie de ejercicios en los cuales el lector debe seleccionar una preposición apropiada para completar una serie de oraciones y textos.

En un formato similar al empleado por Luque Durán (1973), Nández Fernández (1990) sintetiza inicialmente los valores esenciales y funciones de las preposiciones. Posteriormente, el trabajo ofrece un repertorio de construcciones preposicionales en orden alfabético. El primer elemento de dichas construcciones, es decir el elemento regente, puede ser un verbo, un adverbio, un adjetivo o un sustantivo. Al igual que los dos trabajos precedentes, la última sección del libro plantea un repertorio de ejercicios consistente en un grupo de oraciones en las que el

estudiante debe seleccionar la preposición apropiada. Los ejercicios han sido agrupados en torno a los elementos regentes mencionados anteriormente.

#### **2.1.4 Trabajos sobre variación**

En materia de variación, diversos autores se ocupan de efectuar una comparación, o descripción del sistema preposicional que se emplea en las diferentes normas del español peninsular y el atlántico. En este sentido, el capítulo que De Bruyne (1999) dedica a las preposiciones realiza unas breves observaciones relacionadas con las diferencias del sistema preposicional en las distintas normas. Con base en los valores descritos por el *Diccionario de americanismos* de Morínigo (1985), De Bruyne concluye que las diferencias en el uso son pocas y no resultan esenciales. De manera particular, resalta el fenómeno del régimen verbal en *entrar a / en*, algunas diferencias léxicas en el empleo de las preposiciones *desde* y *hasta* y unos casos particulares de diferente construcción.

Morera Pérez (2009) realizó un estudio acerca de los diferentes valores de uso de las principales preposiciones del español. Este estudio argumenta que no hay diferencias en el sistema preposicional como tal en las diversas normas del español. No obstante, identifica algunos campos de uso distintivos y los procesos que han ocasionado dicha diferenciación: diferencias debidas al cambio de régimen preposicional por parte de ciertos verbos; diferencias debidas a la extensión del sentido de usos generales de determinadas preposiciones; diferencias debidas a la conservación de determinados usos preposicionales antiguos; diferencias debidas a desarrollos de sentido que se alejan del español estándar; diferencias debidas a que ciertos verbos que en el español americano se construyen con preposición, en el español peninsular se construyen sin esta.

En el capítulo consagrado a las normas y usos del español de América a nivel morfosintáctico, Aleza Izquierdo (2010), al igual que De Bruyne (1999) y Morera Pérez (2009), establece que la base común en el uso de las preposiciones por parte de las variedades del español prevalece. Realiza algunas observaciones con respecto a algunos empleos preposicionales distintivos, de manera concreta en lo que respecta a las preposiciones *con*, *contra*, *desde*, *hasta*, *para* y *sobre*;

al régimen preposicional de algunos verbos (*acusar, ingresar, entrar, penetrar* y los verbos *decir* e *ir*, en situación de contacto con el portugués de Brasil); la ausencia de la preposición *a* delante de objetos directo e indirecto que preceden al verbo, el cual goza de mayor aceptación social en Hispanoamérica que en España; y por último, la combinación de la preposición *en* con adverbios de lugar (*en allá*) en ciertas regiones de la variedad andina.

El tema de la variación será abordado nuevamente en el apartado 3.8. En dicha sección se presentará una síntesis de los principales valores preposicionales que difieren entre las variedades del español peninsular y de América.

## **2.2 La enseñanza y aprendizaje de las preposiciones en ELE**

### **2.2.1 Aprendizaje de las preposiciones en ELE**

En la siguiente sección haremos una revisión de diversos estudios que abordan el tema del aprendizaje y la adquisición de ELE desde una perspectiva del análisis de errores (AE) gramaticales.<sup>8</sup> En coherencia con los objetivos que nos hemos planteado en el presente trabajo, únicamente haremos referencia a aquellas investigaciones que aborden la temática del aprendizaje o la adquisición del sistema preposicional del español. Con la finalidad de organizar la información, se dividirá la presente sección en dos partes: estudios realizados con estudiantes de diferentes lenguas maternas y estudios realizados exclusivamente con aprendices francófonos.

#### **2.2.1.1 Estudios sobre la adquisición de las preposiciones en ELE enfocados en estudiantes con diferentes lenguas maternas**

Una de las primeras investigaciones efectuadas en ELE basadas en la metodología del AE fue realizada por Azevedo (1980). En este trabajo, el autor analiza 61 composiciones elaboradas por estudiantes anglófonos de ELE de nivel avanzado. El estudio reveló que el grupo de estudiantes

---

<sup>8</sup> El paradigma conocido como análisis de errores será explicado en la sección 4.3.2.

de nivel avanzado que participó en la investigación aún comete errores a nivel morfológico, léxico y sintáctico. Una de las categorías más problemáticas resultó ser la de las preposiciones. Resalta, por ejemplo, el caso de las preposiciones *por* y *para* y explica al respecto que las dificultades en seleccionar la preposición adecuada radican en el hecho de que en la L1 de los estudiantes existe un solo equivalente, mientras que en la lengua meta existen dos.

A pesar de este trabajo realizado por Azevedo (1980), se suele señalar que la tradición de AE en ELE inicia en la década de los noventa con los trabajos efectuados en el marco de las tesis doctorales de Vázquez (1989), Fernández López (1990) y Santos Gargallo (1992). Estos tres estudios constituyen un hito en el campo de la glosodidáctica de ELE y resultan obras de referencia imprescindibles para cualquier investigador que opte por el paradigma de AE para estudiar la interlengua de los aprendientes.

El trabajo de Vázquez (1989, 1991) describe e interpreta los resultados del proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua española por aprendices alemanes. Este estudio trasciende la simple realización de una clasificación sistemática de errores; la investigadora plantea una serie de reflexiones pedagógicas y propone lo que ella denomina una terapia a partir de los datos encontrados. El estudio tenía como objetivos centrales realizar una descripción de los errores más frecuentes en un grupo de estudiantes de nivel universitario, comparar los errores cometidos por principiantes que aparecen en etapas posteriores y establecer la etiología de las producciones idiosincrásicas. Con el fin de sistematizar los errores, la autora propone un sistema de clasificación que se basa en cuatro criterios: lingüístico (errores de adición, omisión, selección falsa, etc.), etiológico (errores intralinguales, interlinguales y de simplificación), comunicativo (errores de ambigüedad, irritantes y estigmatizantes) y pedagógico (inducidos, creativos, fosilizados, fosilizables, etc.). Estos criterios serán explicados en mayor detalle en el apartado 4.3.2.3.

El trabajo en cuestión presenta una descripción detallada de errores en el componente morfosintáctico y dedica una sección al análisis de dificultades en la selección de preposiciones adecuadas por parte de los aprendices. Los resultados de dicho análisis incluyen una descripción de los errores de mayor frecuencia en el uso de las preposiciones, al tiempo que se ofrecen



posibles interpretaciones acerca de las causas de tales errores.

De esta manera, la autora destaca cuatro tipos de uso debido a que demuestran una tendencia hacia la fosilización. Los fenómenos generados a través de un mecanismo de adición fueron el uso pleonástico de las preposiciones *a* (*No es nada malo tratar de evitar a pagar impuestos*) y *de* (*Lo más importante es de comprender..., Vale la pena de discutir*) en frases de infinitivo. Este tipo de error se explica por la interferencia de la L1, en la cual los infinitivos suelen ir precedidos de una preposición, excepto los verbos modales.<sup>9</sup> Resulta interesante que la autora señala que, además de la interferencia de la L1, los errores de dequeísmo podrían deberse a la influencia de una L3 en el caso de los estudiantes que aprendían simultáneamente el francés.

Otras dos categorías de errores se generaron mediante un proceso de omisión. La primera hace referencia a la omisión de la preposición *a* que precede al objeto directo con rasgos semánticos humanos (*Conozco Ø Malika*). De acuerdo a Vázquez (1991, p. 187), esta elisión de la marca preposicional se debe a “la neutralización de la estructura del objeto directo”, la cual el hablante extranjero no logra observar, a través de un proceso de interferencia de la L1. La segunda categoría corresponde a la omisión de preposición que precede al relativo (*Apenas tuve tiempo para informarme sobre las condiciones Ø que vivía la gente*). Este fenómeno ha sido asociado a causas intralingüísticas, en concreto, a un desconocimiento de la función que cumple el relativo.

La investigación realizada por Fernández López (1990) en el marco de su tesis doctoral también es considerada como uno de los estudios fundacionales del análisis de errores en la interlengua de aprendientes de ELE. En este trabajo, la investigadora realiza un detallado análisis de la interlengua de estudiantes de español de cuatro grupos lingüísticos (alemán, japonés, árabe y francés) en tres niveles distintos de competencia comunicativa. En Fernández López (1994), la autora aborda de manera exclusiva el tema de las preposiciones debido a que, como ella misma afirma, la utilización de estas “...es uno de los [puntos] que suele ofrecer más resistencia en la

---

<sup>9</sup> En alemán, los verbos en infinitivo suelen ir precedidos de la preposición *zu* (*Sie bat mich, ihr die Tageszeitung zu bringen / Ella me pidió que le trajera el periódico diario* (Hentschel, 2010, p. 134). En contraste, cuando esta forma verbal se refiere a un verbo modal (*dürfen, können, mögen, müssen, sollen* y *wollen*) no va precedida de preposición (*Ich muss jetzt gehen / Debo irme ahora*).

adquisición de una lengua extranjera...” (Fernández López, *op. cit.* p. 367). De hecho, el estudio revela que, conjuntamente con los verbos, el uso de las preposiciones presenta los índices más elevados de errores. Los errores que afectan al uso de las preposiciones fueron clasificados en dos categorías: errores que afectan el valor general de las preposiciones y aquellos que afectan el valor idiomático. Fernández López denomina valores generales a todos aquellos que pueden ser sistematizados desde un punto de vista semántico (1) o funcional (2). Por su parte, los valores idiomáticos no son sistematizables; estos hacen referencia a las regencias obligatorias (3).

(1) *Somos de Colombia*: relación de origen.

(2) *Amo a mi familia*: marcador de caso acusativo con rasgo humano.

(3) *Quedamos en reunirnos más tarde*: regencia obligatoria (*quedar en*).

En el caso del grupo de estudiantes que tienen el francés como lengua materna, se registró el uso de 768 preposiciones en el corpus, de las cuales un total de 93 constituyen formas erróneas, es decir que se produjo un índice de errores de 12.1%. De acuerdo con los datos obtenidos en el corpus, las preposiciones que presentaron una mayor tasa de errores entre los francófonos son: *a, en y para*.

Con respecto a la preposición *a*, la autora resalta tres categorías de error. El fenómeno de mayor representatividad en la muestra lo constituye la omisión de la preposición delante de un COD de persona (*Ayudaba ... Paco, Una mujer llamaba ... su hija*).<sup>10</sup> Este error se observó, igualmente, en los otros tres grupos lingüísticos (alemán, japonés y árabe). El segundo tipo de error identificado en los estudiantes francófonos atañe a la utilización de la preposición delante de un COD de cosa (*Admiraba a la inmensa mar, Escuchando a mi disco*). La tercera categoría fue la sustitución de *a* por *en* con verbos que expresan movimiento (*Fui en Bélgica*). Este tipo de sustitución se documentó, asimismo, en el grupo alemán. En lo que respecta al grupo de participantes francófonos, este último caso mostró una tendencia hacia la fosilización.

---

<sup>10</sup> Todos los ejemplos presentados en esta sección fueron tomados de Fernández López (1994, p. 373, 374, 375 y 377).

En cuanto a la preposición *en*, la sustitución de esta por *a* para indicar localización (*Por qué no dormía a la playa?*) resultó el error de mayor significatividad entre los aprendientes francófonos, grupo en el cual este error muestra una tendencia hacia la fosilización. La sustitución en mención fue registrada igualmente en el grupo alemán (*Encontramos un bar a la playa*).

De igual manera, el estudio pone de relieve la dificultad de los estudiantes de ELE francófonos para emplear la preposición *para* con el fin de expresar finalidad (*Bailaban sobre algunas planchas de madera puestos por la ocasión, Es preciso tener el estado de espíritu propio a eso*). Según señala Fernández López, de los cuatro grupos lingüísticos estudiados, el francés registra el mayor porcentaje de este último tipo de sustitución.

Desde un punto de vista etiológico, la autora distingue principalmente los factores siguientes: interferencia de la lengua materna o de una segunda lengua, especialmente si existe una cercanía tipológica; confusión por analogía de una estructura por otra similar en la lengua meta; mecanismos de hipergeneralización de reglas o hipercorrección y finalmente mecanismos de creación.<sup>11</sup>

A manera de implicaciones didácticas, concluye Fernández López (*op. cit.*, p. 380) que el tener conocimiento acerca de las preposiciones en las que se concentran el mayor número de dificultades, los valores que se ven afectados y su evolución permitirían “rentabilizar el esfuerzo del profesor y del aprendiz, ahorrando, o al menos graduando, tanta información metalingüística”.

La tesis doctoral de Campillos Llanos (2012) realiza un análisis de la interlengua a nivel oral de un grupo de estudiantes de ELE, a partir de la metodología del AE. El corpus recopilado para su investigación se encontraba conformado por las producciones orales de cuarenta aprendientes con diversas L1: italiano, francés, alemán, polaco, chino, portugués, inglés, neerlandés y japonés (4 participantes en cada grupo); un grupo mixto conformado por cuatro participantes cuyas lenguas maternas eran finés, húngaro, coreano y turco. Veinte participantes tenían un nivel A2 y

---

<sup>11</sup> Los procesos que subyacen a la construcción de la interlengua se abordan en el apartado 4.2.3.

otros veinte, un nivel B1, según la escala propuesta por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

En su tesis, el autor aborda el estudio de la interlengua desde la perspectiva de diferentes niveles lingüísticos (fonético, léxico, gramatical y pragmático-discursivo). En un artículo posterior (Campillos Llanos, 2014), el autor retoma los resultados de su tesis concernientes a la adquisición de las preposiciones en español. El trabajo precedente tenía como finalidad describir y explicar la problemática en el uso de las preposiciones a nivel de la expresión oral y brindar algunas pautas para mejorar la práctica de su enseñanza en la clase de ELE.

De manera global, los resultados reportados en la tesis (Campillos Llanos, 2012), así como en el artículo posterior (Campillos Llanos, 2014), sugieren que la frecuencia de errores en la selección de preposiciones disminuye tan solo un 0.81% del nivel A2 al B1. Una de las tendencias más recurrentes (13 casos) encontradas en el grupo de aprendientes francófonos corresponde a la sustitución de la preposición *a* por *en* después de verbos de movimiento (*volver en Francia*). El fenómeno anterior se registra igualmente en el grupo de participantes italianos (seis casos), neerlandés (cuatro casos), inglés y chino (tres casos respectivamente), y, en menor medida, en los grupos conformados por hablantes nativos de portugués y alemán (un caso). Este error fue atribuido a la interferencia de la L1. Otro error que afectó a la preposición *a* alude a su omisión ante un objeto directo. En los grupos francés, italiano y húngaro se documentó un solo caso. En el grupo lusófono, por su parte, se registraron cuatro casos de la omisión mencionada. En todos los grupos anteriores el fenómeno fue atribuido a causas interlingüísticas.

Un último fenómeno que vale la pena mencionar atañe a la adición de la preposición *de* para introducir lo que el autor denomina una subordinada sustantiva (*intenté de hablar español, intentan de ir, no es posible de entrar*). En el grupo francés se registraron seis casos. Este fenómeno fue documentado, asimismo, en diversos grupos lingüísticos: inglés (siete casos), portugués (cuatro), italiano (tres), chino (dos) y polaco (uno). A excepción de estos dos últimos grupos, la adición innecesaria de la preposición *de* encontró una explicación en la interferencia de la L1 de los participantes del estudio. Es importante señalar que el reducido número de participantes por grupo de L1 dificulta, en cierta medida, lograr generalizaciones.

### 2.2.1.2 Estudios sobre la adquisición de las preposiciones en ELE enfocados en aprendientes francófonos

En este apartado examinaremos inicialmente los estudios en los cuales los errores preposicionales eran uno de varios aspectos tratados y luego revisaremos los trabajos que se centraron en la problemática de las preposiciones.

#### **AE que examinan diversos aspectos léxico-gramaticales**

En el contexto quebequense destaca la investigación dirigida por **Brisson y Maccabée (1998)**. En este estudio, siguiendo la metodología del análisis de errores, los autores se plantean el objetivo de describir el proceso de aprendizaje de un grupo de 334 estudiantes de español como lengua extranjera en función de siete categorías o zonas de errores recurrentes, predeterminadas con base en una encuesta y entrevistas a docentes de ELE. A partir de estas siete zonas, se pretendía derivar ciertas implicaciones de carácter pedagógico. En dos de estas zonas se examinaron las preposiciones *a / en / de* y el par preposicional *por / para*.<sup>12</sup>

Con respecto al par *a / en*, se identificaron una serie de categorías funcionales susceptibles a errores, las cuales se resumen a continuación:

- La primera de estas categorías se refiere a las preposiciones *a / en* que introducen un complemento circunstancial de lugar: sustitución de *a + desplazamiento* por *en*, sustitución de *en + lugar* sin desplazamiento por *a*.
- La segunda categoría corresponde al par *a / en* cuando introducen un complemento de objeto directo: omisión de *a* delante de nombre complemento de objeto directo de persona, adición de *a* delante de nombre común de objeto directo no personificado y adición de *en* delante de una materia o programa de estudio.

---

<sup>12</sup> Las restantes zonas de errores incluyen: sintagma verbal, pretéritos perfecto / indefinido, ser / estar, estar / haber y modos indicativo / subjuntivo.

- La tercera categoría asocia al par *a / en* con los conceptos de futuro inmediato y de finalidad: omisión de la *a* de finalidad con verbos de desplazamiento y omisión de la *a* del futuro inmediato.

En lo que concierne a la preposición *de*, se propusieron tres categorías:

- La primera se asocia a la expresión de la voluntad sin preposición: adición de *de + infinitivo* después de verbos de voluntad.
- La segunda categoría funcional corresponde al uso de la preposición *de* para introducir un complemento de nombre o de adjetivo: adición de la preposición *de* antes de infinitivo sujeto, omisión de la preposición *de* antes de complemento de nombre y sustitución de la preposición *de + complemento de adjetivo* por *a*, por ejemplo: “la historia fue fácil a comprender”.
- La tercera categoría hace referencia a la noción de partitivo sin preposición: adición de la preposición *de* con valor partitivo, adición de la preposición *de* con cuantificadores tipo *mucho* y *demasiado* y adición de artículos con valor partitivo.

Por último, con relación al par preposicional *por / para*, los resultados del estudio revelaron los siguientes errores sistemáticos:

- Sustitución de *para* de finalidad por la preposición *por*.
- Sustitución de *por + motivo* por la preposición *para*.
- Sustitución de *por* en rección con verbos específicos por otras preposiciones.
- Sustitución de *por + duración* por la preposición *para*.
- Omisión de *por* de localización temporal.
- Sustitución de *por + agente de voz pasiva* por *para*.

El estudio plantea esencialmente que los errores sistemáticos sintetizados con anterioridad obedecen, en primer lugar, a una interferencia negativa del francés y, en segundo lugar, a una incorrecta aplicación de reglas del español. Finalmente, el estudio propone una herramienta

pedagógica a la que llamaron “dudas y dificultades de un compañero”. Esta herramienta asigna una serie de códigos a cada tipo de error, lo que le permite al docente remitir al estudiante a una tabla donde encontrará el error que ha cometido y el uso apropiado de la forma producida.

**Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán (2014a, 2014b)** llevaron a cabo dos estudios en los cuales analizaron los errores gramaticales en la interlengua de 32 estudiantes francófonos de nivel C1. Si bien estos estudios no se concentran en las particularidades acerca del uso de las preposiciones por parte de este grupo lingüístico, este tipo de palabras constituye una de las categorías abordadas en el análisis de las producciones idiosincrásicas obtenidas a partir del corpus conformado para el estudio.

En uno de los estudios, Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán (2014a) comparan una producción escrita con preparación previa a otra sin preparación con el fin de determinar, a través de un análisis de errores, si la monitorización del discurso influye en las características de la interlengua. Para el análisis se tomaron en cuenta ocho categorías gramaticales, de las cuales una de ellas correspondía al uso de las preposiciones. A nivel global, los resultados demuestran que, contrario a lo formulado por la hipótesis del monitor, la diferencia en el porcentaje de errores de ambas producciones es mínima.<sup>13</sup> En cuanto a las preposiciones, la discrepancia que se presenta en relación con los errores de ausencia de preposición y selección equivocada de la misma me parece que no contribuye ni a corroborar ni descartar la hipótesis del monitor. En el caso de los errores asociados a la ausencia de preposición, las producciones con preparación previa revelan una tasa de errores del 13,79%, en contraste con un 24,22% de las producciones sin preparación. Por otra parte, en el caso de la selección equivocada de preposiciones, los

---

<sup>13</sup> La hipótesis del monitor planteada por Krashen (1981, p. 3) propone que “...in order to successfully monitor, the performer must have time. In normal conversation, both in speaking and in listening, performers do not generally have time to think about and apply conscious grammatical rules, and... we see little or no effect on the Monitor in these situations”. Añade Ferrán (1990) en Saint Preux y Sáez Garcerán, (2014 a) que “al escribir, en cambio, se podrán autocorregir muchas equivocaciones al disponer de tiempo para releer lo ya escrito. Cuanto más tiempo disponga el “monitor” para editar lo expresado, tanto menor será el número de incorrecciones”.

porcentajes se invierten, con una tasa de errores del 37,93% en las producciones con preparación y 57,03% en las producciones sin preparación.

El estudio anterior no tiene por objetivo realizar una descripción detallada del tipo de errores, mientras que en Doquin de Saint Preux y Sáez Garecerán, (2014b) las investigadoras realizan una descripción y caracterización de los errores en la interlengua del mismo grupo de estudiantes francófonos de ELE de nivel C1. De acuerdo a los resultados obtenidos, la categoría gramatical con la cual el grupo de informantes parece tener más dificultades es el verbo (34,43% del total de errores cometidos), seguida por la de las preposiciones, la cual presentó una frecuencia de errores del 31,82%. El tipo de error preposicional que apareció con mayor frecuencia en el corpus fue la selección inadecuada de la preposición (52,25%), siendo el caso más significativo el uso de la preposición *a* en lugar de *en* para introducir el complemento preposicional de expresión de lugar. La mayoría de producciones idiosincrásicas se interpretan como una interferencia negativa de la L1 de los informantes.

### **AE concernientes a errores preposicionales**

Uno de los primeros trabajos dedicados al estudio de la adquisición de las preposiciones del español en francófonos es **Fernández Vallejo (1994)**. Este estudio de casos de corte transversal examina los principales problemas de un estudiante francés de nivel intermedio en el uso de las preposiciones. El trabajo partió de la hipótesis de que las dificultades de este estudiante se deberían a dos factores: los diferentes valores y usos que se asocian a cada preposición tanto en la L1 como en la L2 y la rección preposicional. El análisis de la interlengua del sujeto de investigación se llevó a cabo a través del análisis de errores fundamentalmente, sin embargo se tuvieron en cuenta los usos adecuados de las preposiciones, lo cual acerca un poco el estudio al paradigma del análisis de la actuación. La recogida de datos se efectuó mediante la redacción de 14 composiciones escritas y un cuestionario con diversos tipos de ejercicios de selección o inserción de preposiciones. El sujeto utilizó un total de 208 formas preposicionales, con un índice de aciertos del 79.3% y un porcentaje de errores del 20.7%, siendo las preposiciones *a*, *de* y *por* las que muestran un mayor grado de agramaticalidades. Los resultados del estudio revelan



que el error más frecuente lo constituyó la omisión de la preposición en contexto obligatorio; de igual manera, es significativo el uso de la preposición *por* con el fin de sustituir otras preposiciones; vale la pena señalar que el sujeto empleó únicamente la preposición *de* en contextos en los cuales no se necesita una preposición. Los casos de adición y sustitución de preposiciones se explican por la interferencia de la L1 del estudiante; por otra parte, muchos de los casos de omisión, se interpretan como un posible desconocimiento de la preposición que debería acompañar a determinados tipos de palabras. La interpretación de los resultados de la investigación corroboran la hipótesis de trabajo inicial, no obstante, este estudio tiene las limitantes obvias de emplear un solo sujeto de investigación: las dificultades pueden ser exclusivas de este estudiante; los datos describen solamente un estadio de la interlengua del aprendiente, los cuales no necesariamente reflejan las dificultades de otros aprendientes de nivel similar; lograr una imagen global o alcanzar generalizaciones en cuanto a la problemática y su etiología a partir de los datos obtenidos de un solo sujeto resulta poco probable.

Otro de los pocos estudios dedicados de manera exclusiva a la adquisición de preposiciones por parte de estudiantes francófono es el de **Mercado (2003)**, el cual aborda la adquisición del par preposicional *a / en*. Desde un punto de vista metodológico, la investigación se enmarcó en la corriente del análisis de errores. El objetivo del estudio se centró en identificar los diversos casos de selección errónea entre *a / en* con el fin de explicar las causas o estrategias empleadas por los aprendientes al realizar dicha escogencia. Para el análisis se utilizó un corpus que constaba de 2 grupos. El primer grupo constaba de 2 estudiantes de niveles intermedio e intermedio alto; el segundo estaba conformado por 4 estudiantes universitarios con un nivel intermedio. Para la recolección de datos se empleó una prueba que constaba de 3 partes: prueba objetiva, en la cual el informante debía llenar los espacios en blanco de 15 oraciones; una traducción del francés al español de 8 oraciones y una redacción de unas 100 palabras. Esta investigación partió de la hipótesis que los informantes mostrarían una tendencia a cometer errores sistemáticos al momento de utilizar *en* y *a* en los siguientes casos: para expresar movimiento o dirección, con complementos circunstanciales de lugar, con complementos de objeto directo de persona, al emplear el futuro con *ir* y con verbos específicos que requieran una u otra preposición.

En total, se analizaron 79 errores correspondientes al par *a/en*, de los cuales el 86,6% se ubicó en la categoría de valores propios y el restante 11,3% afectó la categoría de valores idiomáticos. Los errores correspondientes a la categoría de valores propios se distribuyeron como se indica a continuación: elección incorrecta de preposición, 62%; preposición sobrante, 1,3%; omisión, 22,8%; otros, 2,5%. De acuerdo al estudio, el mayor porcentaje de errores se produjo debido a la interferencia de la L1 (59,4%), seguido de errores causados por hipercorrección (17,7%), analogía (9,3%), neutralización (8,6%) y por último errores ocasionados por una hipergeneralización (5%).

Con el fin de determinar la causa de los errores, se utilizaron los dos siguientes criterios: cuando el estudiante empleó una preposición de la misma manera que se usaría en su L1, se asumió que se debía a una interferencia; por otro lado, la selección inadecuada de la preposición a pesar de la coincidencia entre la L1 y la L2 fue catalogada como hipercorrección. En cuanto a las tres causas restantes (analogía, neutralización e hipergeneralización), el estudio no expone los criterios empleados para determinar cuándo un error se debía a una de estas.

El error más común lo constituyó la confusión entre *a/en* para expresar dirección y localización espacial, lo cual se explicó como una interferencia de la L1. El segundo error más recurrente fue la formación del complemento directo de persona con omisión de preposición, el cual representó el 43,8% de los casos; lo anterior se interpretó como interferencia o neutralización. El tercer error tiene que ver con la omisión de la preposición *a* en la perífrasis de futuro con *ir a*. Varios de los errores se explicaron como un desconocimiento de la preposición que acompaña ciertos verbos. De manera general, se puede afirmar que los resultados confirman las hipótesis planteadas, no obstante, el número reducido de integrantes del corpus, al igual que el número de ejercicios en las pruebas controladas y tamaño de las muestras impiden llegar a generalizaciones y se requeriría de estudios adicionales que permitan validar las tendencias encontradas.

Otro trabajo que aborda de manera exclusiva la problemática en el uso de las preposiciones por parte de estudiantes francófonos es la memoria de maestría de **Nginios (2013)**. Este estudio de carácter didáctico se plantea como meta comprender las dificultades que afronta dicho grupo

de aprendientes con el fin de plantear una serie de soluciones para optimizar el aprendizaje de las preposiciones. Para cumplir con el objetivo propuesto, Nginios presenta una recapitulación teórica acerca de la preposición, realiza una revisión de estudios previos enmarcados en la metodología de análisis de errores y analiza de qué manera tres manuales de ELE utilizados en el contexto quebequense abordan y practican la teoría acerca de los usos de las preposiciones. Finalmente, con base en las debilidades encontradas en los manuales, Nginios propone una serie de actividades variadas para los niveles A1, A2 y B1, basadas en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes y los lineamientos del MELS, cuya finalidad se centra en facilitar el aprendizaje de los usos de ciertas preposiciones (*de, a, en, por y para*) y evitar la fosilización de errores.<sup>14</sup>

### **2.2.2 Las preposiciones en el Plan curricular del Instituto Cervantes**

El *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2007) es un documento que desarrolla los objetivos didácticos y contenidos lingüísticos asociados a cada uno de los niveles planteados por el MCER. Para lograr dicho acometido, el PCIC propone una serie de contenidos de aprendizaje, los cuales estructura en cinco componentes: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y un componente de aprendizaje.

La descripción gramatical esbozada en el PCIC (*Op.cit.*) no incluye una sección que proporcione un tratamiento concreto e individualizado del sistema preposicional del español. Explica el PCIC que el alejarse de la tradición de incluir las preposiciones en la descripción gramatical “se debe a que el inventario parte de la base de que el tratamiento de las preposiciones, en la perspectiva del enfoque general de los Niveles de referencia para el español, debe ser abordado desde un punto de vista léxico más que estrictamente gramatical”.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport du Québec, MELS (2008). Estos lineamientos se refieren a la progresión del aprendizaje según lo establece el documento Español, tercera lengua, elaborado por el ministerio.

<sup>15</sup> Referencia tomada de la versión electrónica del PCIC. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm)

Aproximarse a la enseñanza y el aprendizaje de las preposiciones desde una perspectiva semántica puede resultar eficaz debido, en gran parte, al peso de la dimensión léxica de estos elementos. No obstante, independientemente de la perspectiva o enfoque empleados para la enseñanza o aprendizaje de las preposiciones, las dificultades que enfrentan los estudiantes de ELE en su uso ameritan una presentación sistematizada de los valores preposicionales que se espera que puedan emplear a lo largo de los diferentes niveles de aprendizaje. Adicionalmente, en coherencia con los objetivos del PCIC, los autores, profesores y demás personal involucrado en el diseño curricular en ELE se beneficiaría de acceder a una descripción gramatical sistematizada de las preposiciones, de la misma manera que pueden acceder a la descripción de otros aspectos morfosintácticos.

En aras de atender la necesidad de sistematización de los valores preposicionales que se han encontrado esparcidos en el PCIC, el presente trabajo recopila y sistematiza todos estos usos que se abordan de alguna manera en dicha obra, teniendo en cuenta los niveles de referencia propuestos por el MCER. En ese sentido, la tabla 2, a continuación, expone los valores preposicionales que se recomienda estudiar en los niveles A1 y A2. Por su parte, la tabla 3 resume los usos correspondientes a los niveles B1 y B2.

A1		A2	
Uso / función / significado	Ejemplo	Uso / función / significado	Ejemplo
<b>a</b>			
Actividad	¿A qué te dedicas?		
Localización temporal (hora, tiempo)	¿A qué hora te levantas? ¿A qué hora tienes clase de español?		
-	-	Localización temporal (fechas, meses, estaciones)	<i>estamos a</i>
-	-	Tiempo meteorológico	<i>Estamos a tres grados.</i>
<b>Expresar conocimiento</b>			
Conozco + SN	<i>Conozco Bolivia. Conozco un poco el país. Conozco <b>a</b> Leticia. Conocemos muy bien a Álvaro.</i>		
<b>Expresar desconocimiento</b>			
No conozco + SN	<i>No conozco Granada. No conozco muy bien las costumbres del país. No conozco a Sonia. No conozco mucho a Pedro.</i>		
<b>Preguntar por el conocimiento de algo</b>			
¿Conoces (+ un poco / bien.) + SN?	<i>¿Conoces bien <b>a</b> Marcos? ¿No conoces un poco el juego?</i>		
-	-	OD de persona con preposición <i>a</i>	<i>Hoy he visto a Almudena en el cine.</i>

-	-	Anteposición de la preposición <i>a</i> ante objeto indirecto	He escrito una postal a mis padres.
-	-	Dativo de recepción o destino	Te doy los ejercicios a ti.
-	-	Dativo de separación	Robaron la cartera a muchas personas.
-	-	Dativo posesivo	Le rompieron las gafas a Ana.
-	-	Reduplicación del objeto indirecto con verbos como interesar, encantar	<i>A mí me encanta comer fuera.</i> <i>A mí me encanta viajar en avión.</i> <i>A ellas les gusta levantarse pronto.</i>
-	-	Identificar A + nombre propio	<i>-¿A quién le gusta la música clásica?</i> <i>-A Mario y a Cristina.</i>
-	-	Perífrasis aspectuales de infinitivo <i>ir a</i> [incoativas] <i>empezar a</i> [ingresivas] <i>volver a</i> [reiterativas]	
-	-	<b>Expresar planes e intenciones</b> Voy a + inf.	<i>El sábado vamos a ir al teatro. Voy a fumar menos.</i>
-	-	<b>Proponer y sugerir</b> ¿Vamos + a...? ¿Vienes + a...?	<i>¿Vamos a bailar?</i> <i>¿Vienes al gimnasio?</i>
-	-	<b>Ofrecer e invitar</b> Te invito a + SN / inf.	<i>Te invito a un café.</i> <i>Te invito a tomar algo.</i>
-	-	<b>Presentar a alguien</b> Te presento a	<i>Te presento a Luis.</i>

Ante			
-	-	-	-
Bajo			
-	-	-	-
Cabe			
-	-	-	-
Con			
	<i>casa con jardín</i>	<b>Pedir información</b>  <b>Dar información</b> <i>Con + SN</i> <i>Compañía</i>	<i>¿Con quién vives?</i>  <i>¿Con quién vives?</i> <i>Con mis padres.</i>
Contra			
-	-	-	-
De			
Valor de genitivo (posesivo)     Nacionalidad  Valor asociativo  Sintagma preposicional: único y no ambiguo (término: sustantivo, infinitivo, adverbio). Introducido por <i>de</i> o por otras preposiciones  -  -	<i>la página del libro</i> <i>¿De quién es este libro?</i>  <i>¿De dónde eres?</i>  <i>la vecina del tercero</i>  <i>el libro de español,</i> <i>la hora de comer,</i> <i>la clase de hoy</i>  -  -	Valor de genitivo (posesivo)   Sintagma preposicional: restricciones con los posesivos       Perífrasis aspectuales de infinitivo <i>acabar de</i> [perfectivas]  Locución compuesta por <i>adverbio + preposición</i>	<i>la escuela de nosotros</i> <i>¿De quién es este libro?</i>  <i>la casa de mí / la casa mía / mi casa</i>

-	-	Locución preposicional temporal de anterioridad: <i>antes de</i>	<i>Me lavo los dientes antes de acostarme.</i> <i>Leo todos los días <b>antes de</b> dormir.</i>
-	-	Locución preposicional temporal de posterioridad: <i>después de</i>	<i>A veces doy un paseo después de cenar.</i> <i>- ¿Vas a clase de español?</i> <i>- Sí, <b>después del</b> trabajo.</i>
-	-	Locución preposicional de lugar: <i>Arriba de</i>	Bailó arriba de una mesa.
-	-	<i>Encima de</i>	- <i>¿Dónde está tu casa?</i>
-	-	<i>Cerca de</i>	- <i>Cerca de la estación.</i>
-	-	Clase o tipo ¿Qué tipo / clase de...?	<i>¿Qué tipo de música te gusta?</i>  <i>Viaje de aventura.</i>
-	-	Regencias especiales:  Estoy seguro + de que... (Expresar certeza y evidencia)	<i>Estoy seguro de que he estado aquí antes.</i>
-	-	Cuantificadores un poco de... + SN	<i>Sé un poco de Historia Medieval.</i>
-	-	bastante de + SN	<i>¿Sabéis algo de inglés?</i>
-	-	algo de + SN	<i>No sé nada de árabe.</i>
-	-	nada de + SN	
-	-	<b>Expresar sensaciones físicas</b>  Tengo dolor de...	<i>Tiene dolor de cabeza.</i>
		<b>Responder a un agradecimiento</b>	



-	-	De nada. (versión papel con error) <b>Preguntando la identidad del interlocutor</b> [conversación telefónica]	De nada. (versión en línea)  ¿De parte de quién?
<b>Desde</b>			
		<b>Delimitación</b>  Introducidas por <i>desde</i> Con sustantivo Con adverbio  Introducidas por <i>desde que</i> Con verbo en indicativo  Introducidas por <i>desde hace</i>	  <i>desde tu cumpleaños</i> <i>desde ayer</i>   <i>desde que te vi</i>
<b>En</b>			
		Localización temporal (fechas, meses, estaciones)  Modo, manera (modo de transporte)	<i>estamos en</i>  <i>-¿Cómo vienes a clase?</i> <i>-En metro.</i>
<b>Entre</b>			
-	-	-	-
<b>Hacia</b>			
-	-	-	-
<b>Hasta</b>			
-	-	<b>Delimitación</b>  Introducidas por <i>hasta</i> Con sustantivo Con adverbio  <i>Hasta</i> sin <i>no</i> con valor de inicio o término (México, América Central y región	  <i>hasta tu cumpleaños</i> <i>hasta ayer</i>   <i>Viene hasta hoy.</i>

		andina)	
<b>Mediante</b>			
-	-	-	-
<b>Para</b>			
<p>Para + infinitivo Finalidad</p> <p>Objetivo: utilidad Sujeto agentivo con infinitivo Finalidad</p> <p>Sujeto no agentivo con infinitivo</p>	<p><i>Tengo un libro para aprender español.</i></p> <p><i>Estudio español para trabajar en México.</i></p> <p><i>El boli es para escribir.</i></p>	<p>Para + infinitivo Finalidad Integradas en infinitivo</p> <p>Finalidad</p> <p>Finalidad</p> <p>Con infinitivo, como modificador de un SN <i>comida para llevar</i></p> <p>Pedir información (Destinatario) Para quién?</p> <p>Dar información (Destinatario)</p> <p>Pedir opinión</p> <p>Dar opinión</p> <p>Proponer y sugerir</p>	<p><i>Traigo esta caja para guardar la ropa.</i></p> <p><i>Estudio español para trabajar en México. / Para trabajar en México estudio español.</i> <i>¿Para qué necesitas el español?</i></p> <p><i>Es para escribir.</i></p> <p><i>comida para llevar</i></p> <p><i>¿Para quién es?</i></p> <p><i>¿Para quién es?</i> <i>-Para Elena.</i></p> <p><i>¿Y para ti?</i></p> <p><i>Para mí, viajar en tren es más cómodo.</i></p> <p><i>¿Quedamos para cenar?</i></p>
<b>Por</b>			
		Causa	<i>Es por tu culpa.</i>

		Causa (Del enunciado: equivalencia en oración simple con preposición <i>por</i> )	<i>Trabajo por dinero.</i>
		Consecutividad (Oraciones subordinadas adverbiales)	<i>Está enfermo. Por eso no ha venido.</i>
		Concluir el relato	Por último...
<b>Según</b>			
-	-	-	-
<b>Sin</b>			
-	-	-	-
<b>Sobre</b>			
-	-	-	-
<b>Vía</b>			
-	-	-	-
<b>Tras</b>			
-	-	-	-

Tabla 2. – Preposiciones en el Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles A1 / A2

B1		B2	
Uso / función / significado	Ejemplo	Uso / función / significado	Ejemplo
<b>a</b>			
-	-	Relativos Que Función de OD de persona con la preposición <i>a</i>	<i>La chica a la que he visto no era María.</i>
-	-	Alternancia de <i>el que / que</i>	<i>La chica que he visto no era María.</i>
Preposición <i>a</i> precediendo al interrogativo <i>qué</i>	<i>¿A qué juegas?</i>		
Preposición <i>a</i> precediendo los interrogativos <i>quién / quienes</i> para preguntar por el OD / OI	<i>¿A quién ves?</i> <i>¿A quién le das el libro?</i>		
Adverbio interrogativo <i>adónde</i> con verbos que rigen la preposición <i>a</i>	<i>¿Adónde vas? / *¿Adónde bailas?</i>	Adverbio relativo <i>adonde</i>	<i>Vamos adonde tú quieras.</i>
Perífrasis <i>ir a</i> + infinitivo para expresar futuro	<i>vamos a decir</i>	-	-
-	-	Perífrasis <i>ir a</i> + infinitivo, con el verbo conjugado en imperfecto de indicativo con el fin de expresar condicional con valor temporal (Hispanoamérica).	<i>Le dije que iba a venir [= Le dije que vendría].</i>
-	-	Perífrasis <i>ir a</i> + infinitivo para substituir el futuro perfecto (Hispanoamérica).	
-	-	Preposición <i>a</i> utilizada para introducir subordinadas adverbiales finales	<i>He venido a que me solucionen el problema.</i>

-	-	Preposición <i>a</i> en el adverbio de duda <i>a lo mejor</i>	<i>A lo mejor voy.</i>
-	-	Preposición <i>a</i> utilizada para formar infinitivos imperativos	<i>A comer.</i>
Perífrasis aspectual de infinitivo de tipo reiterativo <i>volver a</i>			
Perífrasis aspectual de infinitivo de tipo ingresivo <i>ponerse a</i>		Perífrasis aspectual de infinitivo de tipo ingresivo <i>ponerse a</i>	
Perífrasis aspectual de infinitivo de tipo incoativo <i>estar a punto de</i>		-	-
Preposición <i>a</i> utilizada para introducir cantidades y precios fluctuantes	<i>El euro está a...</i>	-	-
Preposición <i>a</i> en la construcción <i>al + infinitivo</i> utilizada para introducir subordinadas adverbiales temporales de simultaneidad	<i>Al llegar, lo vi</i>	Preposición <i>a</i> en la construcción <i>al mismo tiempo que + indicativo</i> utilizada para introducir subordinadas adverbiales temporales de simultaneidad	
-	-	Preposición <i>a</i> seguida de <i>donde</i> utilizada, con verbos de movimiento, para introducir subordinadas adverbiales de lugar que expresan destino	<i>Voy (a) donde dices.</i>
-	-	Locución preposicional <i>debido a</i> utilizada como nexos o conectores para introducir subordinadas adverbiales de causalidad	<i>Me negué debido a que no me habían informado antes.</i>
<b>Ante</b>			
-	-	-	-

<b>Bajo</b>			
-	-	-	-
<b>Cabe</b>			
-	-	-	-
<b>Con</b>			
Preposición <i>con</i> precediendo al interrogativo <i>qué</i> para preguntar por el complemento	¿Con qué escribes?	-	-
Preposición <i>con</i> precediendo al interrogativo <i>quién</i> para preguntar por el complemento	¿Con quién trabajas?	-	-
<b>Contra</b>			
-	-	-	-
<b>De</b>			
Comparativo Expresiones comparativas de igualdad <i>igual de</i>		Comparativo Término de la comparación introducido por <i>de</i>	<i>Es más guapo de lo que me dijiste.</i>
Superlativo relativo <i>El más ... de, el menos ... de</i>		-	
-	-	Construcciones sustantivadas <i>Neutro lo + adjetivo + preposición de</i>	<i>Lo interesante de, lo mejor de, lo peor de, lo de ayer.</i>
Combinatoria sintáctica Conector en combinación de compuestos sintagmáticos	<i>silla de ruedas, profesor de universidad, lápiz de labios, libro de reclamaciones</i>	-	-
<b>Cuantificadores</b> Comparativas de cantidad introducidas por <i>de</i> <i>Más de, menos de</i>	<i>Cuesta más / menos de 20 euros. No cuesta más de 20 euros.</i>	<b>Cuantificadores</b> -	-
-	-	<b>Numerales</b> Construcción de partitivos + <i>de</i>	<i>la mitad / un tercio de la tarta</i>

-	-	Construcción nominal con <i>parte</i>	<i>una quinta parte de...</i>
-	-	Multiplicativos <i>doble, triple + de</i>	<i>el doble de dinero</i>
-	-	<b>Universales</b> Cada numerales precedido de <i>de</i> con valor de porcentaje	<i>tres de cada cinco mujeres</i>
-	-	Cualquiera + preposición <i>de</i>	<i>cualquiera de ellos</i>
Estructuras partitivas Mayoría + de	<i>La mayoría de los alumnos prefiere ir a clase por la mañana.</i>	-	-
Partitivos no intrínsecos Grupo + de, montón + de	<i>Acudió un montón de gente.</i>	-	-
<i>haber de</i> + infinitivo	<i>¿Tú has de saber llegar? [= ¿Tú sabrás llegar?]</i>		
Preposición <i>de</i> en locución preposicional <i>antes de + que</i> con verbo finito en presente del subjuntivo que introduce una subordinada adverbial temporal de anterioridad	<i>Me voy antes de que llueva.</i>	Preposición <i>de</i> en locución preposicional <i>antes de + que</i> con verbo finito en subjuntivo pasado que introduce una subordinada adverbial temporal de anterioridad	<i>Se fue antes de que llegaras.</i>
Preposición <i>de</i> en locución preposicional <i>antes de</i> con infinitivo que introduce una subordinada adverbial temporal de anterioridad	<i>Antes de [yo] salir, [yo] te llamo.</i>		
Preposición <i>de</i> en locución preposicional <i>después de + que</i> con	<i>Llámame después de que hablen con él.</i>	-	-

<p>verbo finito en presente del subjuntivo que introduce una subordinada adverbial temporal de posterioridad</p> <p>Preposición <i>de</i> en locución preposicional <i>después de</i> con infinitivo que introduce una subordinada adverbial temporal de posterioridad</p> <p>Preposición <i>de</i> en sintagma preposicional con núcleos que expresan posesión inalienable</p> <p>Preposición <i>de</i> en modificadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Multiplicativos</li> <li>- Expresiones cuantificadoras del tipo <i>un/una</i> + sustantivo + <i>de</i> + sustantivo</li> </ul> <p>-</p> <p>Perífrasis aspectual de infinitivo de tipo perfectivo <i>dejar de</i></p> <p>Perífrasis aspectual de infinitivo de tipo incoativo <i>estar a punto de</i></p> <p>-</p>	<p><i>Llegaré después de que empecéis.</i></p> <p><i>Después de [yo] comer, [yo] la llamo.</i></p> <p><i>la chica de los ojos azules / *la chica de los ojos</i></p> <p><i>El doble de</i> <i>Un montón de, un grupo de...</i></p> <p>-</p>	<p>Preposición <i>de</i> en locución preposicional <i>después de + que</i> con verbo finito en subjuntivo pasado que introduce una subordinada adverbial temporal de posterioridad</p> <p>Preposición <i>de</i> en sintagma preposicional: casos de interpretación subjetiva, objetiva o posesiva con posesivos</p> <p>-</p> <p>Preposición <i>de</i> utilizada para introducir complementos nominales</p> <p>-</p> <p>Perífrasis modal de infinitivo de carácter dubitativo <i>deber de</i></p>	<p><i>Sucedió después de que tú llegaras.</i></p> <p><i>He leído informes de ti [complemento objetivo]</i></p> <p>-</p> <p><i>Este texto es difícil de leer.</i></p>
---	---	--	--



Preposición <i>de</i> utilizada para expresar profesión eventual	<i>Está de telefonista. Está de médico en La Paz.</i>	Preposición <i>de</i> utilizada para introducir subordinadas adverbiales de lugar que expresan procedencia	<i>Vengo de donde imaginas.</i>
<b>Desde</b>			
		Preposición <i>desde</i> utilizada para introducir subordinadas adverbiales de lugar que expresan procedencia	<i>Comenzaremos el viaje desde donde se ve / vea el mar.</i>
<b>En</b>			
-	-	Preposición <i>en</i> en relativas especificativas construidas con <i>el que</i>	<i>Este es el lugar donde / en el que nos conocimos.</i>
-	-	Preposición <i>en</i> en la locución preposicional <i>en cuanto</i> utilizada para introducir subordinadas adverbiales temporales de posterioridad	<i>En cuanto sepa algo, te lo comunico.</i>
-	-	Preposición <i>en</i> en la locución preposicional <i>en el momento en + que</i> utilizada para introducir subordinadas adverbiales temporales de posterioridad	
-	-	Preposición <i>en</i> en la construcción <i>en lo que + indicativo</i> utilizada para introducir subordinadas adverbiales temporales de simultaneidad	
<b>Entre</b>			
Excepción Preposición que requiere un pronombre tónico como complemento preposicional		-	-
<b>Hacia</b>			
-	-	Preposición <i>hacia</i> seguida de <i>donde</i> , con verbos de movimiento, utilizada	<i>En el cruce, tienes que girar hacia donde te indique la señal.</i>

		para introducir subordinadas adverbiales de lugar que indican la dirección del movimiento	
<b>Hasta</b>			
<p>Excepción Preposición que requiere un pronombre tónico como complemento preposicional</p> <p>Preposición <i>hasta</i> utilizada para introducir subordinadas adverbiales temporales de delimitación: Hasta que</p> <p style="text-align: center;">-</p> <p>Utilización de <i>hasta</i> en fórmulas lexicalizadas de despedida</p>	<p><i>Estuve en casa hasta que llegó. Estaré en casa hasta que llegues.</i></p> <p style="text-align: center;">-</p> <p><i>Hasta otro día Hasta el próximo... Hasta la próxima ¡Hasta pronto!</i></p>	<p style="text-align: center;">-</p> <p>Preposición <i>hasta</i> utilizada para introducir subordinadas adverbiales temporales de delimitación: Hasta que</p> <p>Hasta hace con complemento temporal</p> <p>Preposición <i>hasta</i> seguida de <i>donde</i>, con verbos de movimiento, utilizada para introducir subordinadas adverbiales de lugar que indican el destino o término del movimiento</p> <p>Utilización de <i>hasta</i> en fórmulas lexicalizadas de despedida</p>	<p style="text-align: center;">-</p> <p><i>Me quedo hasta que termines. Quiso esperar hasta que llegaras. ... hasta hace tres años</i></p> <p><i>Sigue hasta donde hay una torre alta.</i></p> <p><i>Hasta la próxima</i></p>
<b>Mediante</b>			
-	-	-	-
<b>Para</b>			
<p>Preposición <i>para</i> de finalidad en subordinadas adverbiales finales introducidas con <i>para que</i></p> <p>Preposición <i>para</i> empleada para introducir subordinadas adverbiales</p>	<p><i>Te lo doy para que lo uses.</i></p>	<p style="text-align: center;">-</p> <p>Preposición <i>para</i> empleada para introducir subordinadas adverbiales</p>	<p style="text-align: center;">-</p>

<p>de finalidad Subordinadas adverbiales finales: Integradas Complementarias de un sustantivo  Complementarias de un adjetivo  Complementarias de un verbo o de todo el SV  Valores / significado Objetivo: utilidad  Como complemento argumental (con verbos como <i>servir, usar...</i>)  Como modificador de un SN Objetivo: consecuencia de condiciones de la principal  Nexos y conectores finales <i>Para</i> + infinitivo  <i>Para que</i> Con presente de subjuntivo (coordinadas de presente y de futuro), detrás de la principal Contraste de modo en interrogativas y afirmativas  Cuestiones relacionadas con las finales Finalidad  Preposición <i>para</i> empleada para introducir fórmulas de conclusión de un relato</p>	<p><i>He comprado las pastillas para adelgazar de la farmacia. un libro muy útil para estudiar</i>  <i>Lo uso para fregar los platos Me he levantado temprano para terminar el trabajo</i>  <i>La cuchara sirve para comer. pastillas para no toser</i>  <i>Tengo ilusión para seguir [= Tengo ilusión, luego puedo seguir].</i>  <i>Me ha dado [él] esto para revisar [yo] [referencia disjunta].</i>  <i>Lo he traído para que lo leas [ahora / mañana].</i>  <i>¿Para qué es esto? Para que estés mejor.</i>  <i>Llevo gafas para ver mejor.</i>  <i>Para terminar...</i></p>	<p>de finalidad Subordinadas adverbiales finales: Integradas Complementarias de un sustantivo  Valores / significado Objetivo: contraste Sucesión cronológica  Preposición <i>para</i> empleada para introducir fórmulas de conclusión de un relato</p>	<p><i>No tengo poder para decidir eso.</i>  <i>Comeré a las 3 para estar allí a las 5.</i>  <i>Para terminar... Para finalizar...</i></p>
---	--	---	---

<b>Por</b>			
Preposición <i>por</i> + <i>infinitivo</i> utilizada para introducir subordinadas adverbiales temporales de causalidad	<i>Lo hizo así por no saber otra manera.</i>	-	-
-	-	Preposición <i>por</i> seguida de <i>donde</i> , con verbos de movimiento, utilizada para introducir subordinadas adverbiales de lugar que expresan una indicación del tránsito	<i>Pasa por donde están ellos.</i>
Preposición <i>por</i> empleada para establecer una relación de causalidad	<i>Llevo gafas por mi miopía.</i>		
<b>Según</b>			
Excepción Preposición que requiere un pronombre tónico como complemento preposicional	<i>Según tú</i>	-	-
		Preposición <i>según</i> utilizada para introducir subordinadas adverbiales de modo	<i>Lo haré según dices.</i> <i>Lo haré según digas.</i>
<b>Sin</b>			
-	-	-	-
<b>Sobre</b>			
Empleo de <i>sobre</i> como recurso léxico para destacar un elemento	<i>Sobre todo...</i>	-	-
<b>Vía</b>			
-	-	-	-
<b>Tras</b>			
-	-	-	-

Tabla 3. – Preposiciones en el Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles B1 / B2

Uno de los principales aportes del trabajo de sistematización presentado en las dos tablas precedentes consiste en ofrecer un panorama global y organizado de lo que plantea el PCIC con respecto a los diversos valores y usos preposicionales, así como la progresión en su enseñanza y aprendizaje, a lo largo de los niveles de competencia comunicativa A1, A2, B1 y B2. En este sentido, dicha sistematización viene a llenar un vacío en los profesionales de la enseñanza de ELE que emplean el PCIC como una herramienta, bien sea para tomar decisiones acerca de los contenidos de un plan de estudio, bien sea para elaborar material didáctico, y no contaban con una descripción organizada acerca de los usos preposicionales que podrían abordarse en diferentes etapas del proceso de aprendizaje.

### **2.2.3 Las preposiciones en los manuales de ELE**

Como discutiremos en el apartado 4.2.3, la instrucción es uno de los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lengua meta. En este sentido, el libro de texto constituye un documento de referencia para la presentación y aprendizaje de los contenidos. En esta sección, examinaremos de qué manera se presentan las preposiciones en algunos manuales de ELE empleados en instituciones de educación superior en Quebec. El propósito de esta revisión es complementar el análisis de los mecanismos lingüísticos que subyacen a la construcción de la interlengua de nuestros participantes y corroborar si existe una correlación entre la manera como los libros de texto abordan la enseñanza de los usos preposicionales y algunos de los fenómenos encontrados en nuestro corpus.

Dado que el análisis de manuales no hace parte de los objetivos de la presente investigación, nos limitamos a revisar ocho libros de texto: *Aula internacional* (Corpas et al., 2013a, 2013b, 2014), *Pensar y aprender* (Esposito, 2009, 2010, 2013) y *Encuentros* (2009, 2010). En el momento de realizar esta investigación, el Centro de lenguas de la *Université de Montréal* – escenario en el cual se efectuó la compilación del corpus de este trabajo– empleaba la serie *Aula internacional*. Las tablas 4, 5 y 6 sistematizan los usos preposicionales estudiados en cada libro, el enfoque didáctico empleado para su estudio y los ejercicios propuestos para cada caso.

Manual	Unidad	Significado o uso	Tratamiento		Ejercicios de práctica
			Tratamiento concreto	Tratamiento como parte de una función comunicativa	
Aula internacional 1 (2013)	1	<p><b>A</b> <i>¿A qué se dedica?</i></p> <p><b>De</b> Procedencia: <i>¿De dónde eres? Soy de Berlín.</i> <i>Trabajo de camarero.</i></p> <p><b>En</b> Ubicación: <i>Trabajo en un banco.</i> <i>¿En qué trabaja?</i></p>		<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>1 (1 ítem), p. 123</p> <p>1, (1 ítem), p. 123 0</p> <p>0 0</p>
	2	<p><b>A</b> Movimiento, dirección: <i>ir a la playa / al cine / a bailar.</i> COD de personas: <i>Quiero visitar a mis compañeros de clase.</i></p> <p><b>Con</b> Compañía: <i>Quiero salir con mis compañeros.</i></p> <p><b>De</b> <i>Ir de compras / ir de excursión.</i> De + día / noche para expresar tiempo: <i>De noche</i></p> <p><b>En</b> En + lengua: <i>¿Lees bien en alemán?</i></p> <p><b>Para</b> Para + infinitivo para hablar de motivos: <i>Estudia español para chatear con sus amigos.</i></p> <p><b>Por</b></p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>0 0</p> <p>0</p> <p>0 0</p> <p>1, p. 30</p> <p>1, (1 ítem), p. 24 1, (1 ítem), p. 30</p>

		Por + sustantivo para hablar de motivos: <i>Estudia español por su trabajo.</i>	✓	✓	1, (1 ítem), p. 24
3	<b>De</b> Superlativo: <i>El Aconcagua es la montaña más alta de América.</i>			✓	0
	<b>En</b> Ubicación: En Guatemala, en Barcelona. En + estación para expresar tiempo: <i>En verano el clima es muy seco.</i>			✓ ✓	2 (opc.), p. 39, 137 1 (opc.), p. 39
4	<b>Para</b> Destinatario: <i>Elige una camiseta para ti y otra para un compañero.</i>			✓	0
5	<b>A</b> COI de personas: <i>A mí me gusta el cine.</i>			✓	3 (22 ítems), p. 146. Se practica <i>a</i> de manera indirecta con verbos como <i>gustar</i> .
6	<b>A</b> A + hora: <i>En Alemania un profesor se levanta a las ocho y media.</i> A para situar en el día: <i>a / al mediodía.</i> A en expresiones de frecuencia: <i>una vez a la semana / a veces.</i>	✓ ✓		✓ ✓	1 (7 ítems), p. 152 1 (1 ítem), p. 152 0
	<b>De</b> De para situar en el día: <i>A las seis de la mañana.</i> Locución <i>después de</i> : <i>Me lavo los dientes después de comer.</i> Locución <i>antes de</i> : <i>Me ducho siempre antes de desayunar.</i>	✓ ✓		✓ ✓ ✓	1 (4 ítems), p. 152 0 0
	<b>Por</b> Por + parte del día: <i>Yo hago yoga los lunes y miércoles por la noche.</i>	✓		✓	1 (2 ítems), p. 152
7	<b>A</b> Modo: <i>a la plancha / al horno / al vapor</i>			✓	1 (1 ítem), p. 156
	<b>Con</b> Compañía: <i>¿El pollo va con acompañamiento?</i>	✓		✓	1 (3 ítems), p. 156
	<b>De</b> Secuencia: <i>De primero quiero sopa, y de segundo, pollo al horno.</i>			✓	0

		Materia: <i>Tortilla de patata.</i>			1 (2 ítems), p. 156 (1 solo ejercicio contiene los 6 ítems)
	8	<p><b>A</b> Ubicación en locución: <i>a la derecha / a la izquierda / al lado.</i> Medio de transporte: <i>a pie.</i></p> <p><b>De</b> Procedencia: <i>Está a unos 200 metros de aquí.</i> Locuciones <i>lejos de / cerca de: ¿Está lejos / cerca de aquí?</i></p> <p><b>En</b> Ubicación: <i>Vivo en el centro, en la plaza de la Catedral.</i> Medio de transporte: <i>en metro / en coche.</i></p> <p><b>Por</b> Por aquí</p>		<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>1 ejercicio de 6 ítems en el que se puede usar las preposiciones <i>a, de</i> y <i>en</i>. P. 100</p> <p>1 ejercicio de 12 ítems para practicar las preposiciones <i>a, hasta, de, en</i> y <i>por</i>. P. 165.</p>
	9	-			0
Aula internacional 2 (2013)	1	<p><b>Desde</b> Desde + punto en el tiempo: <i>Estudia español desde 2005.</i></p> <p><b>Para</b> Motivación: <i>Estudio español para conseguir un trabajo mejor.</i></p>		<p>✓</p> <p>✓</p>	<p>0</p> <p>1 ejercicio (2 ítems en los que se usa para), p. 132.</p>
	2	<p><b>A</b> Para hablar de la duración: <i>Trabajé en un periódico de 1996 a 1998.</i></p> <p><b>De</b> Para hablar de la duración: <i>Trabajé en un periódico de 1996 a 1998.</i></p> <p><b>Desde</b> Para hablar de la duración: <i>Vivo en Santander desde febrero.</i></p> <p><b>Durante</b> Para hablar de la duración: <i>Trabajé como periodista durante dos años.</i></p>		<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>1 ejercicio con 9 ítems para practicar las preposiciones <i>a, de, desde, durante</i> y <i>hasta</i>. P. 141.</p>



		<p><b>En</b> Marcador temporal: <i>En mayo / 1998 / Navidad / verano.</i></p> <p><b>Hasta</b> Para hablar de la duración: <i>Estuve en casa de Alfredo hasta las seis de la tarde.</i></p>		<p>✓</p> <p>✓</p>	
	3	<p><b>Locuciones preposicionales</b> Para ubicar <i>Debajo de / encima de / detrás de / delante de / a la derecha de / a la izquierda de / al lado de / en el centro de: No es bueno poner la cama debajo de una ventana.</i></p> <p><b>Con</b> Composición: Una casa con vistas / piscina.</p> <p><b>De</b> Material: <i>Una silla de madera.</i></p> <p><b>En</b> Ubicación: <i>Vivo en una casa. Está en el centro.</i></p> <p><b>Entre</b> Para ubicar: <i>Entre la ventana y la televisión hay una estantería.</i></p> <p><b>Para</b> Finalidad: <i>Una casa para vivir.</i></p> <p><b>Sin</b> Ausencia: <i>Una casa sin jardín.</i></p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>1 ejercicio con 6 ítems para practicar las locuciones y la preposición entre. P. 38.</p> <p>Los ejercicios de interacción oral 5 y 7 (p. 39 y 42) ofrecen la posibilidad de utilizar las preposiciones y locuciones estudiadas para completar la tarea comunicativa.</p> <p>1 ejercicio con 4 ítems para practicar las preposiciones <i>con, sin, de, y para.</i> P. 149.</p>
	4	-			0
	5	<p><b>A</b> Intenciones y proyectos: <i>Vamos a quedarnos aquí.</i> Hablar de horarios: <i>¿A qué hora abre el banco? A las nueve.</i></p>	<p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p>	<p>2 ejercicios en los que se puede emplear <i>ir a +</i></p>

					<i>infinitivo</i> para hablar de planes, p. 64 y 159.
	6	-			0
	7	-			0
	8	-			0
	9	<b>A</b> Marcador temporal para el pasado: <i>a los 15 años</i> .		✓	0
		<b>De</b> Marcador temporal para el pasado: <i>de niño/-a, de joven</i> .		✓	0
		<b>En</b> Marcador temporal para el pasado: <i>en esa época, en aquellos tiempos</i> .		✓	0
		Marcador temporal para el presente: <i>en estos momentos</i> .		✓	0
	10	-			0
Aula internacional 3 (2014)	1	<b>Desde</b> Hablar de duración con desde hace + cantidad de tiempo: No veo a Carlos desde hace un año. Marcar el inicio de una acción: Estudio español desde enero.	✓ ✓	✓ ✓	1 ejercicio de expresión escrita en el que el estudiante debe usar <i>desde</i> . P. 14.
		<b>Perífrasis</b> <b>A</b> Empezar a + infinitivo: <i>He empezado a hacer deporte</i> . Volver a + infinitivo: <i>He vuelto a estudiar</i> .	✓ ✓	✓ ✓	1 ejercicio con 4 ítems para completar las paráfrasis con las preposiciones <i>a</i> , <i>y de</i> . P. 15.
		<b>De</b> Acabar de + infinitivo: <i>Acabo de apuntarme a un curso de alemán</i> . Dejar de + infinitivo: <i>He dejado de fumar</i> . Terminar de + infinitivo: <i>Quiero terminar de leer el Quijote</i> .	✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓	1 ejercicio de expresión escrita en el que el estudiante debe usar las paráfrasis estudiadas (4 oraciones). P. 15.
		<b>Locución</b> Al mando de: <i>Estar al mando de un departamento</i> . A cargo de	✓ ✓	✓ ✓	

		<b>Complemento de régimen preposicional</b> <b>A</b> Dispuesto a: <i>Estar dispuesto/-a a viajar.</i>	✓	✓	<p>1 ejercicio de interacción oral en el que el estudiante debe usar las paráfrasis estudiadas. P. 18.</p> <p>1 ejercicio para completar con la preposición <i>desde</i> (7 ítems). P. 157.</p> <p>2 ejercicios de expresión escrita en el que el estudiante debe usar las paráfrasis estudiadas. P. 158 y 159.</p> <p>1 ejercicio de apareamiento con las locuciones <i>al mando de, a cargo de</i> y la expresión de régimen <i>tener disponibilidad</i>. P. 161.</p>
	2	<b>Complemento de régimen preposicional</b> <b>De</b> Dependier de: <i>Depende del dinero.</i>		✓	<p>1 ejercicio para completar 4 oraciones con la preposición <i>de</i> después del verbo depender. P. 27.</p>

		<b>Locución</b> Marcador temporal para hablar de futuro <i>dentro de</i> : <i>Dentro de dos años por aquí pasará una carretera.</i>		✓	1 ejercicio de expresión escrita en el que el estudiante podría usar una vez <i>dentro de</i> . P. 31.
3		<b>De</b> Cuantificadores <i>la mayoría de / la mitad de</i> : <i>En España la mayoría de la gente vive en las ciudades. La mitad de los alumnos de esta escuela son griegos.</i>		✓	0
4		<b>De</b> Género: <i>una película de amor / de aventura / de ciencia ficción.</i>		✓	0
		Conectores		✓	0
		De repente		✓	0
		De pronto		✓	0
		En aquel momento		✓	0
		Al final		✓	0
5		-			0
6		-			0
7		<b>A</b> Para introducir COI de persona (se presenta como si se tratara de régimen verbal): <i>Saludar a alguien, recomendar algo a alguien, recordar algo a alguien, sugerir algo a alguien, pedir algo a alguien.</i>		✓	1 ejercicio para completar oraciones con 15 preposiciones ( <i>a</i> para introducir COI de persona y las preposiciones exigidas por los verbos de régimen estudiados en la unidad). P. 194.
		<b>Complemento de régimen preposicional</b>			
		<b>A</b> <i>Invitar a alguien a algo</i>		✓	
		<b>De</b> <i>Despedirse de alguien</i>		✓	
		<b>Por</b> <i>Dar las gracias a alguien por algo</i>		✓	1 ejercicio de expresión escrita en el que el estudiante debe construir oraciones
		<i>Felicitar a alguien por algo</i>		✓	
		<i>Preguntar por alguien</i>		✓	
		<i>Protestar por</i>		✓	

					con 7 verbos de régimen preposicional. P. 196.
8	<b>A</b> Referencia temporal: <i>a la semana siguiente.</i>			✓	0
9	-				0
10	<b>De</b> Material: <i>Es de algodón.</i>  <b>Con</b> Hablar del funcionamiento (instrumento): <i>Funciona con pilas.</i>  <b>Para</b> Hablar del funcionamiento y características (uso): <i>Sirve para lavar las verduras.</i>  <b>Complemento de régimen preposicional</b> Fácil / difícil <i>de: Es fácil de usar.</i>  <b>Frases relativas con preposición</b> (el énfasis es en las oraciones relativas y no en las preposiciones). Este es el coche en el que fuimos a Cartagena. ¿Es esta la llave con la que cerraste la puerta? Los hoteles en los que nos alojamos eran muy buenos. Allí están las chicas de las que te hablé.			✓  ✓  ✓  ✓	Dos ejercicios de interacción oral en los que el estudiante podría (o no) usar las preposiciones <i>de, con y para.</i>  1 ejercicio de expresión escrita en el que el estudiante debe describir 5 objetos. El libro indica las preposiciones que se deben usar. P. 213.  Un ejercicio de apareamiento para practicar las frases relativas con preposición. P. 212.
11	-				0
12	-				0

Tabla 4. – Las preposiciones en Aula internacional (1-3)

Manual	Página	Significado o uso	Tratamiento		Ejercicios de práctica
			Tratamiento concreto	Tratamiento como parte de una función comunicativa	
Pensar y aprender. Libro 1. (2009)	82	<b>De</b> Posesión: <i>Este coche es de Lucía.</i>	✓		1 ejercicio para completar 13 oraciones con la preposición <i>de</i> . P. 82.
	95-96	<b>A</b> Delante de complemento directo que designa a una persona: <i>Yo estimo mucho a Margarita.</i> Delante de complemento directo que designa nombre propio de animal o animal personificado: <i>La niña llama a su gato. El chico llama a Tigre.</i> Delante de complemento indirecto: <i>Vendo la casa a Magdalena.</i> Después de un verbo de movimiento para indicar el lugar adonde se va: <i>Voy al colegio.</i> Ir + a + infinitivo para formar el futuro inmediato: <i>Héctor va a salir esta tarde.</i> Para indicar un lugar (límitrofe o de contacto): <i>Hay un estudiante a la puerta de la clase. Estoy sentada a la mesa.</i>	✓ ✓ ✓ ✓ ✓		1 ejercicio para completar 11 oraciones con la forma apropiada del verbo en paréntesis y la preposición <i>a</i> en caso de ser necesario. P. 95-96.
Pensar y aprender. Libro 2. (2010)	29	<b>A</b> <b>Con</b> <b>De</b> <b>En</b> <b>Para</b> No se ofrece ninguna precisión acerca del uso de las preposiciones.	- - - - -	- - - - -	1 ejercicio para completar 13 oraciones con las preposiciones <i>a</i> , <i>con</i> , <i>de</i> , <i>en</i> y <i>para</i> . P. 29.
	42-45	<b>Objetos de preposición introducidos por <i>para</i>, <i>por</i>, <i>de</i>, <i>con</i>, <i>sin</i>, <i>sobre</i> y <i>en</i>.</b> El enfoque se realiza en el uso de los pronombres. No se ofrece ninguna precisión acerca del uso de las preposiciones.	-	-	0 Los ejercicios se enfocan en el uso de los pronombres.
	50	<b>A</b> <b>Con</b>	- -	- -	1 ejercicio para completar 12 oraciones

		<b>De</b> <b>En</b> <b>Para</b> No se ofrece ninguna precisión acerca del uso de las preposiciones.	- - -	- - -	con las preposiciones <i>a</i> , <i>con</i> , <i>de</i> , <i>en</i> y <i>para</i> . P. 29.
	63	<b>Hacia</b> <b>A</b> <b>De</b> <b>Por</b> <b>Con</b> <b>En</b> No se ofrece ninguna precisión acerca del uso de las preposiciones.	- - - - - -	- - - - - -	1 ejercicio para completar 15 oraciones con las preposiciones <i>a</i> , <i>con</i> , <i>de</i> , <i>en</i> , <i>hacia</i> y <i>por</i> . P. 63.
	82	<b>A</b> <b>Con</b> <b>De</b> <b>Hasta</b> <b>Durante</b> <b>En</b> <b>Excepto</b> <b>Según</b> <b>Locuciones:</b> en lugar de, dentro de, a pesar de. No se ofrece ninguna precisión acerca del uso de las preposiciones.	- - - - - - - - -	- - - - - - - - -	1 ejercicio para completar 14 oraciones con las preposiciones <i>a</i> , <i>con</i> , <i>de</i> , <i>hasta</i> , <i>durante</i> , <i>en</i> , <i>excepto</i> , <i>según</i> y las locuciones <i>en lugar de</i> , <i>dentro de</i> y <i>a pesar de</i> . P. 82.
Pensar y aprender. Libro 3. (2013)	4-5	<b>Por</b> Lugar no muy bien delimitado: <i>Por allá no hay nada.</i> Movimiento dentro de un lugar determinado: <i>Los chicos corren por el parque.</i> Precio, valor o beneficio: <i>Compré la blusa por cuarenta dólares.</i> Causa o motivo: <i>Los padres castigan al niño por su desobediencia.</i> Opinión que tenemos de una persona o cosa: <i>Fernando pasa por ser hombre de bien.</i> Duración o lapso de tiempo: <i>Este cambio es sólo por unos días.</i> Fecha o tiempo aproximado: <i>Vendrá por el 15 de julio.</i> Medio de transporte: <i>Mandé el paquete por tren.</i> A favor / lugar / nombre de: <i>Los soldados luchan por la patria.</i> Voz pasiva: <i>Don Quijote de la Mancha fue escrito por el escritor español Miguel de Cervantes.</i> Tiempo en ciertas expresiones: <i>por la mañana, por la tarde, por la noche.</i> Expresiones preposicionales de lugar: <i>por encima de, por debajo de,</i>	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓		1 ejercicio para completar 19 oraciones con las preposiciones <i>para</i> y <i>por</i> . P. 5.

		<p><i>por delante de.</i></p> <p><b>Para</b>  Con verbos, adjetivos o sustantivos que indican aptitud, valor o utilidad: Un diccionario sirve para varias cosas.  Para expresar opinión o punto de vista: Para nosotros, Estela tiene razón.  Para indicar tiempo / la fecha límite / precisa: Tenemos que terminar para mañana.  Para expresar la finalidad / meta: Margarita estudia para ser contable.  Para expresar el destino: Se fue para la oficina.  Con el auxiliar estar con el significado de “estar a punto de”: Cuando llegamos a casa estaba para nevar.</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>		
38	<p><b>De</b></p> <p><b>A</b></p> <p><b>Para</b></p> <p><b>Por</b></p> <p><b>En</b></p> <p><b>Con</b></p> <p>No se ofrece ninguna precisión acerca del uso de las preposiciones.</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>1 ejercicio para completar 15 oraciones con las preposiciones <i>a, con, de, en, para</i> y <i>por</i>. P. 38.</p>	

Tabla 5. – Las preposiciones en Pensar y aprender (1-3)



Manual	Unidad	Significado o uso	Tratamiento		Ejercicios de práctica
			Tratamiento concreto	Tratamiento como parte de una función comunicativa	
Encuentros. Libro de aprendizaje 1. (2010)	Intro.	-			0
	1	-			0
	2	-			0
	3	<b>A</b> Dirección: <i>Voy a la cafetería.</i> Horario: <i>Mi clase es a las once.</i>	✓ ✓		0 1 (5 oraciones). P. 70-71.
		Perífrasis de futuro Ir + a + verbo en infinitivo: <i>Voy a bailar la semana próxima.</i>	✓		1 ejercicio que consiste en completar 5 oraciones usando la perífrasis ir + a + infinitivo. P. 67.
	<b>Con</b> Compañía: <i>Estoy con Luis.</i>	✓		0	
	<b>De</b> Origen: <i>Soy de México.</i> Procedencia: <i>Venimos de la casa.</i> Relaciones: <i>Paco es el novio de María.</i> Posesión: <i>Es la agenda de Marcos.</i> Material: <i>La regla es de plástico.</i>	✓ ✓ ✓ ✓ ✓		0 0 0 0 0	
	<b>En</b> Lugar: <i>Estoy en la escuela.</i> Medio de transporte: <i>Vamos en autobús.</i>	✓ ✓		0 0	
	<b>Verbos con preposiciones</b> Desplazamiento: Ir a. <i>Tú vas al restaurante.</i> Gustar + a: <i>A mí me gusta el tomate.</i>	✓ ✓		0 1 (escribir 4 oraciones). P. 63.	

		Origen: Ser + De. <i>Somos de Santo Domingo.</i> Medio de transporte: Ir en. <i>¿Vosotros vais en avión o en autobús?</i> Localización: Estar en. <i>Santo Domingo está en República Dominicana.</i>	✓ ✓ ✓		0 0 0
	4	-			0
	5	<b>Preposiciones de lugar</b> <b>Entre</b>  <b>Locuciones:</b> debajo de, encima de, dentro de, fuera de, delante de, detrás de, al lado de, junto a.	✓		1 ejercicio consistente en completar 5 oraciones con <i>entre</i> y con locuciones preposicionales.
	6	-			0
	7	-			0
Encuentros. Libro de aprendizaje 2. (2010)	Intro.	-	-	-	1 párrafo para completar con diversos tipos de palabras. Tres espacios corresponden a las preposiciones <i>a, con</i> y <i>en</i> .
	1	<b>Desde</b> Principio de tiempo: <i>Mi abuelo trabajó desde los 19 años.</i> Principio de lugar: <i>Viajamos desde Argentina.</i>  <b>Durante</b> Tiempo específico limitado: <i>Estudiamos durante 4 horas.</i>  <b>Excepto</b> Exclusión: <i>Todos participaron, excepto Juan.</i>  <b>Hacia</b> Dirección: <i>¿Fuiste hacia allá?</i> Fecha aproximativa: <i>Eso sucedió hacia el año 1400.</i>  <b>Hasta</b> Término de tiempo: <i>Trabajé hasta las 11 de la noche.</i> Término de lugar: <i>Hasta aquí llegó el tren.</i> Término de número: <i>Contasteis hasta el 189.</i>	✓ ✓  ✓  ✓ ✓  ✓ ✓ ✓		1 ejercicio con 9 oraciones para completar con 11 preposiciones apropiadas.

		Inclusión: <i>Todos participaron, hasta Juan.</i>	✓		
		<b>Según</b> Conformidad: <i>Actuaste según el reglamento.</i>	✓		
		<b>Sin</b> Privación o carencia: <i>Aprendí sin ayuda.</i>	✓		
2		<b>Para</b> Finalidad: <i>¿Para que trabajas?</i> Destino o destinatario: <i>Este es el vuelo para Panamá. Este paquete es para mí.</i> Fechas exactas: <i>Tienes que mandar tu solicitud para el 10 de mayo.</i> Utilidad: <i>Esta mochila te sirve para la escuela y para viajar.</i> Opiniones: <i>Para mí, este libro es muy bueno.</i>	✓ ✓ ✓ ✓ ✓		1 ejercicio de 12 oraciones para completar con <i>por</i> o <i>para</i> y justificar la respuesta.
		<b>Por</b> Causa o motivo: <i>Por no estudiar, ahora no comprendo.</i> Precio o el valor: <i>¿Cuánto pagaste por el libro?</i> Duración: <i>Estudié español por un año.</i> Fechas y lugares aproximados: <i>Pienso que llegamos por febrero. Esa calle está por el centro.</i> En lugar de otra persona: <i>Si es necesario, yo hago la llamada por ti.</i> Medio utilizado: <i>Me llamó por teléfono y me mandó los documentos por fax. Viajé por tren.</i> Lugar por el que se transita: <i>Viajamos por la autopista. Paseamos por el parque.</i>	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓		
3	-				0
4	-				0
5	-				0
6	-				0
7	-				0

Tabla 6. – Las preposiciones en Encuentros (1-2)

De manera precisa, los aspectos que se han examinado en las tablas precedentes son la presentación de los significados y usos de las preposiciones en cada libro de texto, la secuenciación en la presentación de las preposiciones a lo largo del currículum propuesto por cada libro, el enfoque didáctico con el cual se aborda la enseñanza de las preposiciones y el número de ejercicios sugeridos para emplear las preposiciones estudiadas. A continuación, se sintetizará una serie de observaciones con relación a cada manual. Posteriormente, se ofrecerán algunas conclusiones generales e implicaciones a nivel pedagógico de las observaciones realizadas.

### 2.2.3.1 Observaciones particulares

#### **Aula internacional**

Este libro de texto introduce las preposiciones de manera gradual a lo largo de toda la serie. Si bien, esta introducción de los diversos sentidos preposicionales se realiza progresivamente, una parte significativa de estos se señala únicamente una vez. La instrucción en cuanto al uso de las preposiciones se presenta ligada esencialmente a funciones comunicativas. Principalmente, el manual señala los usos o sentidos de las preposiciones a través de esquemas gramaticales o funcionales, sin embargo hay poca instrucción explícita acerca de por qué se debe usar una determinada preposición. A manera de ilustración, la sección de gramática de la unidad 2 del libro 2, llama la atención del estudiante a través de cuatro ejemplos acerca de las preposiciones *desde, hasta, de ... a y durante*. Sin embargo, la única precisión que realiza el manual es que las cinco preposiciones se emplean para hablar de la duración. De manera análoga, la sección gramatical de la unidad 3 del mismo manual dedica un espacio a las preposiciones *sin, con, de y para*. En este caso, la explicación consiste en ilustrar cómo el sintagma nominal *una casa* puede ser completado con sintagmas preposicionales introducidos por *con, sin, de y para (una casa con / sin piscina, una casa para las vacaciones, etc.)*.

Con respecto a las actividades de práctica de las preposiciones estudiadas, se inventarió un número aproximado de 88 usos o significados en los libros 1, 2 y 3. Para la mitad de dichos valores (44), el manual ofrece entre 0 y 2 ocasiones concretas para ponerlos en práctica de la siguiente manera: valores con 0 oportunidad de práctica, 29.54% ; valores con 1 oportunidad de práctica, 12.5% ; valores con 2 oportunidades de práctica, 7.95%.

### **Pensar y aprender**

La serie completa ofrece en total 3 secciones que enumeran ciertos usos de las preposiciones *a*, *de*, *para* y *por*. La explicación acerca de cada uso o significado se presenta en una sola ocasión. Las 3 secciones en las cuales se introduce el uso de las preposiciones *a*, *de*, *para* y *por* optan por una instrucción explícita y aislada de funciones comunicativas. Las secciones restantes donde se trabajan otras preposiciones (*con*, *en*, *hacia*, *hasta*, *durante*, *excepto*, *según*) consisten esencialmente en ejercicios de práctica. No se ofrece instrucción explícita o contextos a partir de los cuales se pueda inferir el sentido de las preposiciones antes de realizar los ejercicios de práctica.

Con respecto a las ocasiones para practicar los valores preposicionales estudiados, el primer libro de la serie propone un solo ejercicio en el que el estudiante debe decidir si es necesario emplear la preposición *a* para completar 11 oraciones. El segundo libro propone 4 ejercicios que consisten en completar 54 oraciones en total empleando las preposiciones *a*, *con*, *de*, *durante*, *excepto*, *en*, *hacia*, *hasta*, *para*, *por* y *según*. Los usos de estas preposiciones no se estudian en este libro ni de manera explícita, ni a partir de funciones comunicativas o contextos a partir de los cuales sea posible inferir sus significados o valores. El tercer libro presenta de manera explícita 18 usos de *por* y *para*, acompañados de un ejercicio con 19 oraciones para seleccionar una de estas dos preposiciones, en el cual, de manera general, el estudiante tiene una oportunidad para practicar cada uso. Adicionalmente, el libro 3 propone un ejercicio con 15 oraciones para completar con *a*, *con*, *de*, *en*, *para* y *por*.

## Encuentros

Dos unidades de cada libro enumeran ciertos usos, o significados de algunas preposiciones (*a, con, de, desde, durante, en, entre, excepto, hacia, hasta, para, por, según, sin*), los cuales se presentan en una sola ocasión. Los significados de las preposiciones se estudian de forma explícita y aislados de funciones comunicativas.

Entre los dos libros analizados, se inventarió un total de 42 usos preposicionales. Trece de estos usos, es decir un 30.95%, carecen de ejercicios de práctica. Para veinticuatro usos, lo cual corresponde a un 57.14%, se proponen dos ejercicios en los que el estudiante debe completar unas oraciones con una preposición apropiada; los dos ejercicios suman 23 usos. Lo anterior implica que, estadísticamente, habría menos de una opción para practicar cada sentido preposicional. Para los restantes cinco usos, equivalente al 11.90%, el manual ofrece entre 2 y 5 ejercicios de práctica, en su mayoría oraciones para completar con la preposición apropiada.

### 2.2.3.2 Algunas conclusiones generales e implicaciones pedagógicas

En los manuales *Pensar y aprender* y *Encuentros*, se puede apreciar un intento para proporcionar instrucción explícita acerca de determinados usos o significados de algunas preposiciones. No obstante, el número de preposiciones y usos que se estudian de manera concreta, al igual que las explicaciones que se aportan pueden resultar insuficientes para el aprendizaje de ELE. El manual *Aula internacional* presenta una gama más amplia de preposiciones, al igual que de usos o significados. A nivel didáctico, opta por asociar los valores preposicionales a ciertas funciones comunicativas, pero ofrece poca instrucción explícita con respecto a por qué emplear una determinada preposición. Autores como Van Patten (1996, 2004), Knop et al. (2010) y Llopis-García, R. (2015) argumentan que palabras funcionales desde un punto de vista gramatical, tal como las preposiciones, generan cierta dificultad de procesamiento y aprendizaje a los aprendices de una L2. Van Patten (1996, 2004) señala la importancia de enseñar cómo procesar el input con el fin de optimizar la adquisición de los componentes gramaticales presentes en este. Con base en los planteamientos anteriores, se podría afirmar que una

instrucción explícita insuficiente sobre el empleo de todas las preposiciones estudiadas en los manuales analizados podría dificultar el procesamiento de las mismas.

Centremos nuestra atención ahora en la estructura adoptada por cada manual para organizar el currículum. Las secuencias lineal y espiral, o cíclica son dos de las opciones más frecuentes para estructurar un plan o programa de estudios. La secuencia lineal consiste en presentar cada contenido, o tema de manera individual y fragmentada antes de continuar con un tema diferente; este modelo presupone graduar los contenidos de acuerdo a criterios que establezcan algún nivel de dificultad. Por otro lado, la secuencia espiral organiza los contenidos de manera que estos se aborden en varias ocasiones, revisando o reciclando lo que ya se ha visto y profundizando los contenidos de manera gradual. Skehan (1996) plantea que la adquisición de una lengua es un proceso orgánico y natural, el cual se beneficiaría de una secuencia curricular que proporcione oportunidades para el reciclaje del contenido estudiado. El manual *Encuentros* introduce las preposiciones empleando la secuencia lineal. De manera similar, el libro de textos *Pensar y aprender* opta por el mismo modelo de secuenciación. A diferencia del manual anterior, a través de algunos ejercicios de práctica de preposiciones, *Pensar y aprender* ofrece alguna posibilidad de revisión o reciclaje, aunque de forma esporádica y carente de una sistematización aparente. Por su parte, Aula internacional emplea una estructura cíclica, o espiral para introducir las preposiciones. No obstante, la secuenciación cíclica corresponde a la preposición como tal, mas no a sus diversos valores, ya que pocos usos o significados se reciclan o revisan de manera sistemática a lo largo de la obra. La ausencia o baja frecuencia de revisión en los manuales analizados plantea un desafío para cualquier aprendiz de ELE, quien debe asimilar cada valor preposicional la primera vez que se le presenta de manera explícita.

Un denominador común encontrado en las obras analizadas hace referencia a la baja frecuencia de oportunidades para poner en práctica los valores preposicionales estudiados. Como lo demuestran los porcentajes descritos en la sección 2.8.4.4.1, para la mayoría de estos valores, los libros de texto examinados proponen únicamente entre 0 y 2 ocasiones explícitas en las cuales se debe emplear dichos valores. Vale la pena destacar que los ejercicios de práctica consisten principalmente en completar oraciones empleando una preposición apropiada. Como

consecuencia, la escasa variedad en las tareas propuestas, al igual que el bajo porcentaje de ejercicios destinados a emplear las preposiciones, no estimula la práctica de cada uso preposicional estudiado, lo cual dificulta su procesamiento y posterior aprendizaje.



### 3 Las preposiciones: algunas consideraciones teóricas

En la gran mayoría de lenguas del mundo existe una categoría de palabras denominada *adposición*. Hagège (2010, p. 1) define esta categoría como un tipo de herramienta gramatical que se encarga de marcar la relación entre dos partes de una oración. Además de cumplir la función de índices relacionales, las adposiciones pueden desempeñarse como marcadores de función (Riegel et al. 1994) o indicadores de argumento (Gross, 1996). Asimismo, dependiendo del contexto, pueden comportar un valor léxico (Alarcos Llorach, 1994; Kurzon y Adler, 2008, p.4).

De acuerdo a la posición que ocupan con respecto al elemento regido, las adposiciones se pueden clasificar en preposiciones, postposiciones, ambiposiciones y circumposiciones. En la lengua española actual, la función relacional que cumplen las adposiciones se lleva a cabo exclusivamente a través de preposiciones, las cuales, como su nombre lo indica, preceden a su término o elemento regido (1). En otras lenguas, como el euskera, las adposiciones siguen a su término, por lo que se denominan postposiciones (2). Por su parte, las ambiposiciones pueden preceder (3) o seguir a su complemento (4). En los ejemplos a continuación, la adposición aparece en letras redondas.

(1) *El primer ministro ha viajado por todo el mundo.*

(2) *Lehen ministroak mundu osoan bidaiatu du* (euskera).<sup>16</sup>

(3) *The prime minister has travelled all over the world* (inglés).

(4) *The prime minister has travelled the world over* (inglés).

El presente capítulo se centra en las adposiciones del español, es decir, las preposiciones. Inicialmente, examinaremos la definición de preposición propuesta por algunos de los autores y gramáticos más influyentes en la tradición hispana. Posteriormente, revisaremos las

---

<sup>16</sup> La posposición *an* (equivalente a la preposición *en*), marcadora del caso inesivo que sigue al adverbio *oso* (entero) en esta oración, se ubica después de su término, es decir *mundu* (mundo). El verbo *viajar* (*bidaiatu*) y el auxiliar de tiempo (*du*) aparecen al final.

características y funciones esenciales de esta clase de palabras. A continuación, abordaremos ciertos aspectos teóricos relacionados al significado de la preposición. Seguidamente, exploraremos lo concerniente a la taxonomía preposicional. Continuaremos con una reflexión acerca del inventario del paradigma preposicional del español. La siguiente sección introduce el fenómeno del complemento de régimen preposicional y esboza ciertas características de este. A continuación, se plantean ciertas diferencias de uso asociadas a las diversas variedades del español. Por último, la sección consagrada al panorama del estudio de las preposiciones en español presenta una revisión de algunos trabajos e investigaciones concebidos tanto desde una óptica filológica como desde una perspectiva de ELE.

### **3.1 Definición de preposición**

Definir la categoría de las preposiciones ha sido un problema a lo largo de la historia gramatical del español (Trujillo, 1971; Laguna Campos, 2004). Afirma Trujillo (1971, p. 234) que “no es fácil cosa decir qué son las preposiciones, ni aun determinar con exactitud cuántas hay, o si se trata de una clase homogénea o de varias”. Las dificultades comienzan en determinar si las preposiciones son palabras, morfemas o partículas. A este obstáculo de carácter terminológico le siguen las dificultades para asignarles un significado básico, debido a su polisemia, y adscribirles una función determinada. A continuación examinaremos algunas de las definiciones propuestas.

La *Gramática castellana* de Antonio de Nebrija, considerada la primera gramática del español, proporciona una definición con criterio morfosintáctico: “Preposición es una de las diez partes de la oración, la cual se pone delante de las otras por ayuntamiento o por composición. Como diciendo 'yo voy a casa', 'a' es preposición y ayúntase con casa; mas diciendo 'yo apruebo tus obras', 'a' compónese con este verbo 'pruebo', y hace con él un cuerpo de palabra. Y llámase preposición porque siempre se antepone a las otras partes de la oración” (de Nebrija, 2019 [1492], p. 83).

En la *Gramática de la lengua castellana destinada a los americanos*, Bello (1988) acentúa la naturaleza relacional atribuida a las preposiciones. Precisa, además, que estas preceden frecuentemente al término y cumplen con la función de anunciarlo. Acerca de la relación establecida mediante la preposición, Bello afirma que hay preposiciones de sentido vago, las cuales aplican a relaciones diversas, y preposiciones de sentido determinado, las cuales expresan relaciones que casi siempre son similares.

Gili Gaya (1943) presenta una conceptualización de las preposiciones con criterio principalmente sintáctico. Al igual que Bello, este autor enfatiza el carácter relacional de este tipo de signos gramaticales al afirmar que “la función propia de toda preposición consiste en servir de nexo entre un elemento sintáctico cualquiera y su complemento” (p. 246). De acuerdo a Gili Gaya, la unidad que se establece entre las preposiciones y su complemento o término se ve fortalecida debido a que estas son palabras átonas y se emplean siempre en proclisis con su término. Concluye, de igual manera, que el término de la preposición debe ser siempre un sustantivo o una palabra o frase equivalente. En el mismo sentido de la orientación sintáctica precedente, Pottier (1966) concibe las preposiciones como partículas que ponen en relación un término A con un término B.

Los planteamientos conceptuales de Alarcos Llorach (1994, p. 214) son consecuentes con la naturaleza relacional de las preposiciones, ampliamente discutida en las gramáticas precedentes (Nebrija, 1492; Bello, 1988; Gili Gaya, 1943). De igual manera, Alarcos Llorach (*Op.cit.*) realiza ciertas precisiones de tipo semántico en su definición, las cuales coinciden con los dos tipos de preposiciones que distinguía Bello (1988). La primera precisión que ofrece Alarcos Llorach hace referencia a que en ciertos casos “la preposición por sí sola no cumple función alguna especial dentro del enunciado, y solo sirve como índice del papel que desempeña el segmento en que está integrada” (*Op.cit.*, p. 214); el anterior planteamiento corresponde a lo que Bello (*Op.cit.*) denominaba “preposiciones de sentido vago” (p. 35). La segunda precisión consiste en señalar que “las preposiciones, aparte de su función, están dotadas de un significado más o menos explícito según los contextos. De otro modo: las preposiciones, además de ser índices funcionales, comportan un valor léxico” (Alarcos Llorach,

*Op.cit.*,p. 214); este valor léxico coincide con las preposiciones de sentido determinado, de acuerdo a la terminología de Bello.

La *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE, 2009, p. 2223) (de ahora en adelante NGLE) sostiene que “las preposiciones son palabras invariables y por lo general átonas que se caracterizan por introducir un complemento que en la tradición gramatical hispánica se denomina término”. Así, en el sintagma *con mucho amor*, la preposición *con* introduce el complemento *mucho amor*, el cual se denomina término.

En la *Grammaire d’usage de L’Espagnol*, obra de carácter didáctico dirigida a hablantes francófonos, Gerboin y Leroy (2009, p. 332) presentan una definición similar a la de la NGLE: “*La préposition est un mot invariable qui sert à introduire un complément; la préposition indique souvent le rapport qui unit ce complément au mot complété qui peut être un verbe, un substantif, un adjectif ou un participe passé*”. La anterior definición pone de relieve la función relacionante que cumplen las preposiciones al establecer una conexión o subordinación del complemento con el elemento completado.

La *Gramática Didáctica del Español* de Gómez Torrego (2007, p. 218), de vocación didáctica, define las preposiciones como una clase cerrada de palabras, las cuales se caracterizan por ser átonas (con la excepción de *según*), invariables y por carecer de autonomía sintáctica (excepto en proposiciones de tipo metalingüístico y en algunas expresiones coloquiales). Con respecto a la invariabilidad de las preposiciones, esta se refiere a que no sufren desinencias.

Por su parte, Pavón Lucero (1999, p. 567) ubica las preposiciones como una categoría perteneciente a la metaclase de las partículas, de la cual también hacen parte la conjunción y el adverbio. La autora define la preposición como “una clase de palabras encargada de establecer una relación de modificación o subordinación entre dos constituyentes”. El primero de ellos se denomina elemento rector o modificado y el segundo, elemento subordinado. De esta manera, la frase *el perro de mi vecino* se compone de dos constituyentes: *el perro* corresponde al elemento rector o modificado y *mi vecino* es el elemento subordinado. La preposición *de* establece la relación de subordinación del primer constituyente (*el perro*) hacia su poseedor (*mi vecino*).

La variedad de definiciones que se han presentado da muestra de la multiplicidad de perspectivas conceptuales acerca de la preposición, sus características, sus funciones y la superposición, o solapamiento funcional con otras categorías de palabras. Las definiciones formuladas en las gramáticas precedentes coinciden en proponer que la preposición es un elemento relacionante (Nebrija, 1492; Bello, 1988; Gili Gaya, 1943; Pottier, 1962; Alcina y Blecua, 1975; Alarcos Llorach, 1994; Gerboin y Leroy, 1994; Gómez Torrego, 2007; Pavón Lucero, 1999; RAE y ASALE, 2009). De acuerdo a esta perspectiva, las preposiciones podrían ser consideradas, de manera general, como índices relacionales. No obstante, es importante resaltar que, en ciertos contextos, desempeñan, más bien, el papel de marcadores de funciones (Riegel et al., 1994).

Gili Gaya (1943), al igual que Alcina y Blecua (1975), indican que el término de una preposición es un sustantivo o elemento nominal. Efectivamente, la categoría que con mayor frecuencia aparece como término de una preposición es un sintagma nominal (Pavón Lucero, 1999); sin embargo, afirmar que es la única resultaría impreciso. Como lo señalan algunas gramáticas y autores, otros elementos sintácticos tales como los adjetivos, los adverbios, los sintagmas preposicionales e incluso las proposiciones y cláusulas pueden desempeñarse como término de una preposición (Bello, 1988; Hernández Alonso, 1984; Pavón Lucero, 1999; RAE y ASALE, 2009).

Una característica frecuente que suele atribuirse a las preposiciones del español es la de su atonicidad, con la excepción de la preposición *según* (Alcina y Blecua, 1975; Alarcos Llorach, 1994; Gili Gaya, 1943; Gómez Torrego, 2007; Pavón Lucero, 1999; RAE y ASALE, 2009; Pato, 2008). No obstante, la existencia de la preposición tónica *según*, la cual hace parte tradicionalmente del paradigma preposicional del español, y nuevas incorporaciones, igualmente tónicas, tales como *durante*, *mediante* y *vía*, hace necesario reconsiderar la atonicidad como una característica inherente a las preposiciones.

En lo que respecta al inventario de las preposiciones, tradicionalmente se considera que estas constituyen un inventario cerrado de palabras (Gómez Torrego, 2007; RAE y ASALE, 2010). Contrario al postulado anterior y a pesar del hermetismo del paradigma preposicional del español, la evolución de esta lengua ha sido testigo de la desaparición de preposiciones (*cabe*,

so, etc.), al igual que de la incorporación de otras (*durante, mediante, pro, vía*), que han venido a enriquecer el paradigma ya existente.

Con base en los planteamientos realizados por las diferentes gramáticas y autores citados con anterioridad, proponemos la siguiente definición:

*Las preposiciones son una categoría gramatical o un tipo de palabras invariables desde un punto de vista morfológico, las cuales funcionan sintácticamente como marcadores de caso o como partículas de enlace que establecen una relación entre dos sintagmas y, desde una perspectiva semántica, aportan usualmente un matiz significativo. En tanto que palabras de enlace, las preposiciones relacionan o subordinan un primer elemento (elemento rector o regente) al complemento que introducen (término), el cual se puede tratar de un sintagma (nominal, adjetival, adverbial y preposicional) o una oración subordinada.*

### **3.2 Características**

Las definiciones examinadas en la sección anterior esbozan una serie de particularidades atribuibles a las preposiciones. A continuación, se desglosan algunas de las características principales de esta categoría gramatical:

- Las preposiciones del español constituyen un grupo de palabras invariables desde un punto de vista morfológico. La invariabilidad de estas se refiere a su incapacidad para admitir desinencias (Gómez Torrego, 2007, p. 218), al igual que morfemas flexivos y derivativos (Pavón Lucero, 1999, p. 567).
- La preposición rige su término (RAE y ASALE, 2009). Esta particularidad se evidencia en una variedad de lenguas (p. ej. alemán, polaco, ruso, latín, etc.). En español, esta característica no resulta tan obvia, ya que el núcleo de un sintagma nominal no se declina y el determinante no recibe ninguna marca sintáctica de caso. En consecuencia, las preposiciones no inducen ningún cambio morfológico asociado al caso que rigen. No obstante, cuando el término de una preposición corresponde a un pronombre personal de primera o segunda persona del singular, así como un pronombre reflexivo de tercera

persona, la preposición induce la transformación de dichos pronombres al caso oblicuo o terminal (Pavón Lucero, 1999). Se exceptúan las preposiciones *entre* y *según*, las cuales no admiten el caso oblicuo. De esta manera, se dice *Este regalo es para ti* en lugar de *Este regalo es para tú* o *No hay secretos entre tú y yo* en lugar de *No hay secretos entre ti y mí*.

- De acuerdo a ciertos autores, casi todas las preposiciones son polisémicas (Bello, 1988 [1847]; Hernández Alonso, 1984, p. 511; Luque Durán, 1973). Afirma Bello, en este sentido, que cada preposición toma varios significados (Bello, 1988, p. 740). La polisemia de las preposiciones se refleja, además, en “su gran movilidad semántica y funcional, su capacidad para impregnarse de significados contextuales y transponer estos significados a otros nuevos” (Luque Durán, 1973, p. 8). En contra de este planteamiento polisémico de las preposiciones, se encuentran aquellos que postulan su carácter autosemántico monosémico (Brøndal, 1950; López Fernández, 1970; Morera Pérez, 1988; Pottier, 1966, 1972). En este sentido, Morera Pérez (1988, p. 43) formula la hipótesis de que “cada preposición tiene una forma semántica única, que surge de sus relaciones opositivas con los demás miembros del paradigma preposicional”. La anterior hipótesis es consecuente con el planteamiento de Pottier (1972, p. 207), quien afirma que “*chaque préposition n’a en principe en langue qu’une signification*”. La posición adoptada en esta tesis es que cada preposición puede tener uno o más valores prototípicos semánticos. Los diversos sentidos que adopta una preposición y la red semántica que forma se derivan de estos valores prototípicos originales a partir de la realización de su función relacional de dos sintagmas, el contexto en el cual se emplea, o su incorporación en una expresión lexicalizada.
- Las preposiciones carecen normalmente de autonomía sintáctica (Alarcos Llorach, 1994; Gómez Torrego, 2007) y requieren de un término explícito (Pavón Lucero, 1999). Si bien las preposiciones comportan un valor léxico, estas dependen de los sintagmas o términos adyacentes para expresar uno u otro sentido. Por ejemplo, la preposición *de* en la proposición *Catalina viene de Guatemala*, enlaza el núcleo del sintagma verbal *viene* con su término *Guatemala*; en el enunciado *Este es el libro de Catalina*, la preposición *de*

enlaza el núcleo del sintagma nominal *libro* con el término adyacente *Catalina*. El valor de origen, en el primer caso, o de pertenencia, en el segundo solamente se evidencia cuando la preposición *de* se incorpora dentro de un segmento. Las preposiciones solamente pueden adquirir autonomía en enunciados de tipo metalingüístico (p. ej. *A es una preposición*), en los cuales ejercen la función de sustantivos, o en expresiones coloquiales (p. ej. *–Estoy enfadado. –¿Por?*) (Gómez Torrego, 2007).

- En ciertos casos, el término de una preposición puede ser un sintagma preposicional. El caso más frecuente es el de aquellas preposiciones que seleccionan un término locativo (Pavón Lucero, 1999): *Los fósiles fueron extraídos de entre las ruinas. El toro desapareció por entre los arbustos.*

Las preposiciones admiten ser combinadas con el fin de matizar la referencia o sentido que se pretende transmitir (Alarcos Llorach, 1994, p. 221): *Es bueno para con sus semejantes. Fue a por él.* Esta última combinación, característica del español peninsular, permite desambiguar la interpretación entre finalidad y causa.

### 3.3 Función de las preposiciones

En el apartado precedente, examinamos algunas particularidades inherentes a la preposición. En esta sección, abordamos las funciones que cumplen estas partículas desde un punto de vista sintáctico y semántico:

- Las preposiciones funcionan fundamentalmente como elementos de enlace o relacionales entre partes de una misma oración, o entre dos oraciones. Al primer elemento relacionado se le conoce con el nombre de elemento rector y al segundo elemento se le denomina término. En la tradición gramatical, el conjunto de la preposición y su término se conoce como sintagma preposicional, grupo preposicional o grupo prepositivo. El término de la preposición puede ser un grupo nominal (5), pronominal (6), adjetival (7), adverbial (8), preposicional (9) o una oración subordinada



sustantiva (10). En los siguientes ejemplos, el término de la preposición aparece subrayado y la preposición, en letra redonda:

(5) Sintagma nominal: *Viajamos en avión*.

(6) Sintagma pronominal: *No nos marcharemos sin ti*.

(7) Sintagma adjetivo: *El domador presume de valiente*.

(8) Sintagma adverbial: *Venga por aquí, por favor*.

(9) Sintagma preposicional: *Comenzamos a trabajar desde por la mañana*.

(10) Oración subordinada: *Fue galardonado por haber rescatado a los naufragos*.

- Algunas gramáticas consideran que, en ciertas circunstancias, la preposición no cumple una función relacional propiamente dicha, sino de marcadora de función (Luque Duran, 1973; Gómez Torrego, 2007; RAE y ASALE, 2009). Tal es el caso de *a* en los enunciados *Vimos a nuestras amigas* o *Muéstrale la foto a los demás miembros del equipo*. De acuerdo a la NGLA (RAE y ASALE, 2009), en este tipo de casos, la preposición *a* constituye una mera marca de función, la cual se emplea para introducir un complemento directo o indirecto de persona. Con respecto a esta *a* marcadora de función, Torrego Salcedo (1999, p. 1781) opta por la denominación de “partícula”, aduciendo que “la preposición de complemento directo no se comporta como una verdadera preposición”. Partiendo de la premisa que ciertas preposiciones pueden desempeñar el papel de marcadoras de función, en este trabajo se considera como preposición la partícula *a* que introduce complementos directos e indirectos.
- Además de desempeñarse como índices relacionales e indicadoras de caso y función, las preposiciones pueden marcar semánticamente a su término, en el sentido de inducir en él cierta interpretación que estará en función del significado del predicado principal (RAE y ASALE, 2010, Luque Durán, 1973). Cotejemos los siguientes ejemplos: *Viajamos a Europa* y *Viajamos por Europa*. Ambos enunciados llevan complementos circunstanciales que cumplen una función idéntica. No obstante, las preposiciones que encabezan cada sintagma preposicional establecen distintas referencias a la realidad en virtud de los

sentidos que cada una de ellas supone. Dicho de otra manera, las preposiciones comportan un valor léxico (Alarcos Llorach, 1994).

### 3.4 Significado de las preposiciones

La dimensión semántica de las preposiciones ha originado un continuum conceptual a lo largo del cual aparecen diversas concepciones acerca del contenido léxico de este tipo de partículas. En un extremo, se ubican aquellos que afirman que “por sí solas no significan, sino que prestan un significado al sintagma que introducen” (Hernández Alonso, 1984, p. 508). A medida que se avanza en el continuum, surge otra perspectiva según la cual cada preposición comporta una sola significación. Según López (1970, p. 129), “esta significación está formada por la reunión de un cierto número de rasgos pertinentes que forman una imagen susceptible de ser dibujada *grosso modo*”. Entre los defensores de esta perspectiva se encuentran Brøndal (1950), Pottier (1966, 1972), López Fernández (1970), Morera Pérez (1988). Al aproximarnos al extremo opuesto del continuum, encontramos la perspectiva teórica que aboga por la extraordinaria polisemia de las preposiciones. Luque Durán (1974, p. 15) explica esta polisemia a la luz de un proceso de desemantización: “[la polisemia] se deriva, por una parte, de la desemantización sufrida por su frecuente uso, y por otra, por su capacidad de fijarse en numerosos y diferentes contextos, ajustándonos a ellos y adquiriendo valores semánticos situacionales”.

Independientemente de la postura adoptada, suele aceptarse que una preposición adquiere determinado valor léxico solo cuando esta hace parte de un segmento (Alarcos Llorach, 1994). Por esta razón, afirma la NGLE (RAE y ASALE, 2009, p. 2227) que “el significado de las preposiciones es abstracto y de naturaleza relacional”. Estas dos características inherentes al paradigma preposicional originan, según la NGLE (RAE y ASALE, 2009, *op. cit.*), una práctica errónea frecuente de las descripciones gramaticales que consiste en “presentar como significado de la preposición cierta noción que corresponde en realidad a su término”. Con el fin de argumentar la posición precedente, la NGLE cita los siguientes enunciados:

(11) *El disparo salió de esta pistola.*

(12) *Escribe todos sus artículos con una vieja pluma estilográfica.*

Argumenta la NGLE que, en sentido estricto, los recursos lingüísticos que representa el origen del disparo (11) o el instrumento (12) no son las preposiciones *de* o *con*, sino sus términos correspondientes, es decir *esta pistola* y *una vieja pluma estilográfica*.

Si bien es cierto que *de* y *con* solo adquieren los valores o nociones de origen e instrumento al incorporarse en un segmento y bajo la influencia de sus respectivos términos, el postulado de la NGLE, según el cual los valores corresponden a sus términos y no a las preposiciones, resulta impreciso y contradictorio, ya que como lo reconoce la misma NGLE (RAE y ASALE, 2009, p. 2227) “las preposiciones MARCAN SEMÁNTICAMENTE su término, en el sentido de que INDUCEN en él determinados significados que se interpretarán en función de la situación designada por el predicado principal”.

Con el objetivo de demostrar la posición asumida en este trabajo, se citan los ejemplos a continuación:

(13) *Las marimondas de Barranquilla*

(14) *Vine con mi amigo.*

De acuerdo al planteamiento de la NGLE (RAE y ASALE, 2009, *op. cit.*), *Barranquilla* y *mi amigo* serían las expresiones lingüísticas que designan el origen, o pertenencia (13), y la compañía (14). La postura que se adopta en la presente tesis es que las preposiciones son los recursos que representan lingüísticamente en los enunciados anteriores los valores de origen, o pertenencia (13), y compañía (14), no sus respectivos términos. Por supuesto, el valor léxico y el proceso de selección léxica dependen de las relaciones sintagmáticas (Regueiro Rodríguez, 2014), tal como afirma Alarcos Llorach (1994, p. 221): “...el valor léxico solo se pone de manifiesto y sirve a la información cuando forma parte de un segmento que funcione como adyacente circunstancial”. Si el valor léxico dependiera completamente del término y la preposición no tuviera algún valor léxico con cierto nivel de autonomía, no sería posible seleccionar las preposiciones *en* y *para*, en el enunciado (13) o *por*, *sin* y *tras* en el ejemplo (14), las cuales introducirían matices y sentidos diferentes.

La tradición filológica suele distinguir en muchas preposiciones tres dimensiones o campos semánticos: uno espacial, otro temporal y una dimensión a través de la cual se expresan

diversos sentidos figurados (RAE y ASALE, 2009; RAE y ASALE, 2010). A esta última dimensión, también se le denomina nocional. Otros autores afirman que la totalidad de preposiciones poseen las tres dimensiones (Alvar y Pottier, 1987; López, 1970, p. 131; Regueiro, 2014, p. 5, Pottier, 1966, 1972). Para abordar el estudio de los campos semánticos de las preposiciones, Pottier propone un esquema de representación único. Dicho esquema propone que “un valor espacial (*Llegó a Madrid*) ha dado origen a uno temporal (*Llegó a las cuatro de la tarde*), por extensión de significado y, a su vez, a uno nocional (*Llegó a una conclusión errónea*)” (Luque Durán, 1973, p. 14). El anterior esquema de representación propuesto por Pottier parte de la tesis de que la significación o sentido central de las preposiciones es espacial; las representaciones de tiempo y otras nociones se derivan de la dimensión espacial.

Las dimensiones espacial, temporal y nocional (la cual agruparía todos aquellos valores que no sean ni espaciales, ni temporales) permiten describir tan solo de manera parcial la naturaleza del valor semántico de las preposiciones. Una lectura de las diferentes acepciones de cada preposición que nos presenta el diccionario evidencia la complejidad de determinar su valor esencial y la dimensión semántica que representa. Por otro lado, el esquema de representación única de Pottier no resulta válido para todo el paradigma preposicional o todos los valores léxicos de una preposición. Este esquema parte de una propiedad monosémica que se le otorga al sistema preposicional. No obstante, una revisión del uso de las preposiciones, nos permite observar que estas pueden tener múltiples significaciones diferentes. Resultaría, pues, artificial y de poca utilidad desde una perspectiva didáctica intentar encontrar una significación única o aplicar el esquema de Pottier para explicar, por ejemplo, cómo el valor léxico espacial de *por* que se ejemplifica en el enunciado *El desfile va a pasar por esta calle* puede derivar el valor nocional agentivo que se aprecia en la oración *La Gioconda es una obra de arte elaborada por da Vinci*. Adicionalmente, este esquema no contempla aquellos casos en los cuales las preposiciones desempeñan el papel de marcadores de caso o función.

En un estudio de caso acerca de la utilización de tres preposiciones del inglés, afirmaba Rice (1992, p. 89) que “... *in many cases, the individual meanings of the prepositions overlap, creating a lexical nightmare for anyone trying to represent prepositional meaning on the basis of semantic contrast...*”. La cita anterior refleja cómo la complejidad semántica de esta categoría

gramatical puede ser una de las causas de los problemas que tanto hablantes nativos como no nativos del español deben enfrentar al momento de realizar la escogencia de una forma.

### 3.5 Clases de preposiciones

La tradición gramatical ha sido testigo de numerosas propuestas tipológicas en lo que respecta al paradigma preposicional. El criterio semántico es un denominador común en una variedad de tipologías. Siguiendo el criterio anterior, de acuerdo al tipo de información que aporta la preposición al término que precede, la NGL (RAE y ASALE, 2009; RAE y ASALE, 2010) propone una distinción entre preposiciones de contenido léxico (*bajo, durante, entre, según*) y preposiciones de contenido gramatical (*a, de*). Agrega la NGL que esta dicotomía es gradual ya que una misma preposición puede aportar en un contexto determinado un rasgo significativo propiamente léxico (15), mientras que en otro contexto aporta esencialmente información de tipo gramatical (16):

(15) *Viajamos a Salamanca.*

(16) *Vimos a tu hermano.*

En el ejemplo (15) la preposición *a* aporta información de tipo léxico, pues pone de manifiesto el significado correspondiente a la noción semántica que expresa la dirección del movimiento. En el enunciado (16), la preposición aporta información de tipo gramatical al indicar que introduce un objeto directo animado.

De manera similar, Portilla Chaves (2011, p. 232) divide las preposiciones en léxicas y gramaticales. Las primeras tienen un significado léxico más definido y corresponden a lo que Bello (1988) denomina preposiciones con sentido determinado, y Alcina y Blecua (1975), preposiciones llenas. A este grupo pertenecen *ante, bajo, contra, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, según, sin, so, sobre, tras, versus* y *vía*. Las preposiciones gramaticales carecen de un significado primario y su función se limita a relacionar su término con el elemento precedente. Este segundo grupo coincide con lo que Bello denomina preposiciones de sentido vago, Demonte (1991, 1995) y Rauh (1993), preposiciones débiles, vacías e incluso

seudo preposiciones, y Alcina y Blecua (1975), preposiciones vacías, las cuales usualmente constituyen marcadores de caso o de función. Se consideran preposiciones gramaticales *a*, *de*, *con*, *para* y *por*.

Partiendo de la intensidad para aportar un matiz significativo, Galichet (1947) y Hernández Alonso (1984), distinguen preposiciones fuertes y débiles. Las primeras poseen una gran independencia léxica con respecto a sus términos. Las segundas se caracterizan por una presencia superflua y su ausencia no modifica o compromete el significado del sintagma que introducen. Un ejemplo de preposición débil lo constituye *a* en la agrupación preposicional *a por*, característica de las variedades peninsulares del español (*Voy a por el pan*). No obstante, esa misma preposición dejaría de considerarse como débil si su presencia permite desambiguar la situación: *Voy a por mi hija*. La presencia de *a* en el anterior enunciado nos permite saber si la preposición *por* introduce finalidad o causalidad.

Por su parte, Gómez Torrego (2007) propone una distinción de tres tipos de preposiciones de acuerdo a la naturaleza de su significado: preposiciones con significado propio, preposiciones con significado derivado del contexto y preposiciones sin significado léxico. Como su nombre lo indica, las preposiciones con significado propio hacen referencia a aquellas que expresan un sentido o significado inherente a ellas mismas, el cual también puede ser figurado. Gómez Torrego (2007, p. 219) ilustra esta primera categoría con los ejemplos siguientes:

- (17) *Bajo* significa un lugar inferior, sumisión, etc.
- (18) *Sobre* significa 'encima de', 'acerca de', aproximación, etc.
- (19) *Tras* alude a un lugar o espacio posterior.
- (20) *Ante* significa 'en presencia de', 'respecto de', etc.

Otro tipo de preposiciones deriva su significado del segmento en el cual se incorporan, es decir, su significado solo se concreta en presencia de su término adyacente. Este es el caso de la preposición *de*, la cual puede expresar origen (21), material (22), causa (23):

- (21) *El sombrero "vueltaio" es oriundo **de** la costa norte de Colombia.*
- (22) *El sombrero "vueltaio" está hecho **de** caña flecha.*
- (23) *Se murió del mal **de** arrugas.*

Por último, Gómez Torrego propone que en ciertos contextos, algunas preposiciones carecen de significado léxico. La información que aportan en este tipo de casos es gramatical, ya que se desempeñan únicamente como índices o marcas funcionales. De esta manera, en el enunciado “*Descubrió al culpable*”, la preposición *a* (aquí contraída con el artículo determinado *el*) funciona como marcador del objeto directo de persona.

Apartándose, en cierta medida, de la perspectiva filológica, Cano Ginés y Flores Ramírez (1998) proponen una distinción, con fines didácticos, acerca de los tres tipos de uso que puede tener una misma preposición: preposiciones como marca de función, preposiciones idiomáticas y preposiciones significativas. Como se ha explicado anteriormente, las preposiciones como marca de función indican la función gramatical del elemento lingüístico al que preceden. Cano Ginés y Flores Ramírez sugieren que este tipo de usos debe ser analizado con los estudiantes de ELE y contrastado con los usos en los cuales la preposición tiene significado por sí misma.

Las preposiciones idiomáticas son aquellas que introducen sintagmas que han sido lexicalizados o fijados idiomáticamente. El anterior es el caso de algunas locuciones adverbiales, al igual que verbos (*aludir a un tema*) y adjetivos (*dependiente de su teléfono celular*) que rigen una determinada preposición. La propuesta didáctica para abordar este tipo de usos consiste en indicar a los aprendices que la preposición no comporta un valor léxico por sí misma. El aprendizaje debe realizarse desde una perspectiva léxica, no gramatical, y se debe estudiar el segmento donde se incorpora la preposición como una unidad semántica.

Las preposiciones significativas coinciden con las preposiciones de contenido léxico según la terminología de la NGL (RAE y ASALE, 2009; RAE y ASALE, 2010), preposiciones con sentido determinado (Bello, 1988 [1847]), preposiciones léxicas (Portilla Chaves, 2011), llenas (Alcina y Blecua, 1975) o preposiciones con significado propio (Gómez Torrego, 2007). Cano Ginés y Flores Ramírez (1998, p. 522) hacen hincapié en que “sólo después de haber clasificado los diferentes tipos de funcionamiento que las preposiciones tienen dentro de la oración, nos será posible ofrecer al alumno unas instrucciones coherentes sobre su uso, cuando estas son específicamente significativas”. Resaltan, además, que es imprescindible que el alumno tenga claro el concepto de término de una preposición. Recomiendan que el aprendizaje de las

preposiciones significativas debe partir de una unidad de significado que pueda actualizarse en los campos semánticos de espacio, tiempo y noción.

La tabla siguiente resume la clasificación de las preposiciones que realizan diversos autores o gramáticas.

Autor	Clasificación
Bello (1988)	Preposiciones de sentido determinado
	Preposiciones de sentido vago
Alcina y Blecua (1975)	Preposiciones vacías Preposiciones llenas
Demonte (1991, 1995)	Preposiciones vacías Preposiciones llenas
Rauh (1993)	Preposiciones vacías Preposiciones llenas
Gómez Torrego (2007)	Preposiciones con significado propio
	Preposiciones con significado derivado del contexto
	Preposiciones sin significado léxico
Nueva Gramática de la lengua española (2009, 2010)	Preposiciones de contenido gramatical o funcional
	Preposiciones de léxico
Portilla Chaves (2011)	Preposiciones léxicas
	Preposiciones gramaticales
Cano Ginés y Flores Ramírez (1998)	Preposiciones como marca de función



	Preposiciones idiomáticas Preposiciones significativas
Galichet (1947) y Hernández Alonso (1984)	Preposiciones fuertes Preposiciones débiles

Tabla 7. – Clasificación de las preposiciones por autor u obra

De acuerdo al tipo de valor o función gramatical que comporta una preposición en determinado segmento, el presente trabajo propone el siguiente modelo para organizar los usos preposicionales:

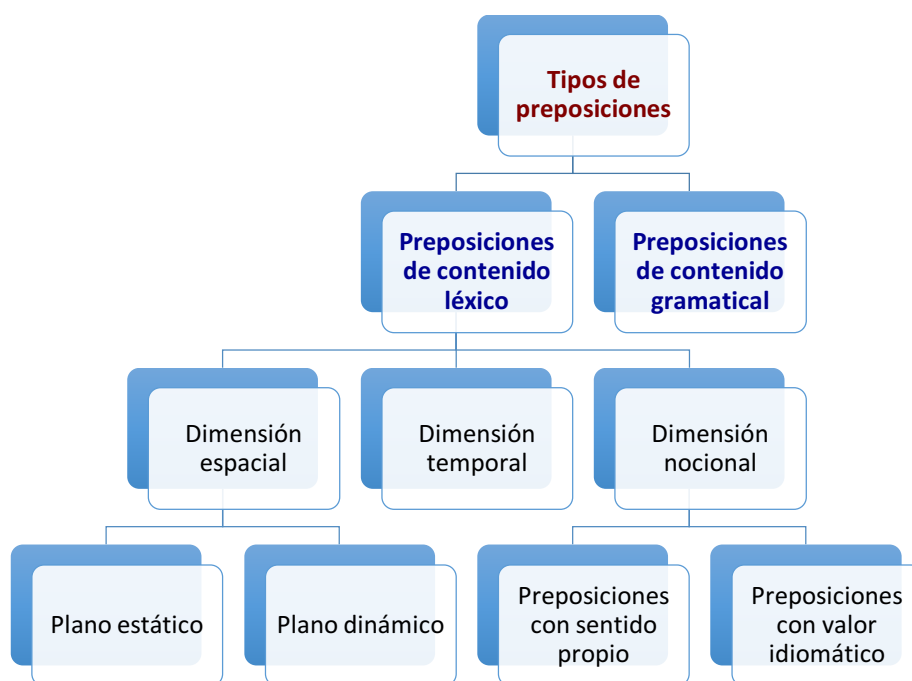


Figura 1. – Clasificación del sistema preposicional

Siguiendo la NGLÉ (RAE y ASALE, 2009; RAE y ASALE, 2010), el modelo propuesto considera inicialmente una división del sistema preposicional en preposiciones de contenido léxico y

preposiciones de contenido gramatical. Las preposiciones de contenido léxico coinciden con lo que de acuerdo a la nomenclatura de Gómez Torrego (2007) se denominan preposiciones con significado propio, o preposiciones llenas, según las nomenclaturas de Alcina Franch y Blecua (1975), Demonte (1991, 1995) y Rauh (1993).

Retomando las denominaciones empleadas por Pottier (1966), las preposiciones de contenido léxico se subdividen a su vez en tres dimensiones: espacial, temporal y nocional. Si bien retomamos dichas denominaciones, el presente trabajo se aleja de la propuesta de este autor según la cual un sentido o valor espacial da origen a uno nocional u otros de tipo nocional. De acuerdo al sentido que expresa la preposición, la dimensión espacial contempla un plano dinámico y otro estático. Por su parte, el plano nocional agrupa las preposiciones con sentido propio (aquellas que no expresen un valor ni espacial ni temporal) y las que poseen un valor idiomático. Las preposiciones comportan este último tipo de valor cuando junto con sus adyacentes conforman una unidad o un sintagma lexicalizado (*de pie, a tiempo*). Hacen parte de estas unidades las locuciones preposicionales (*a causa de, con respecto a*) y adverbiales (*a gusto, sin duda*) De igual manera, una preposición representa un valor idiomático en aquellos casos en los cuales el adjetivo, verbo o sustantivo rigen una determinada preposición (*fácil de, pensar en, dependencia de*).

Las preposiciones de contenido gramatical corresponden a las que Gómez Torrego (2007) denomina preposiciones sin significado léxico, llamadas también preposiciones vacías (Alcina Franch y Blecua, 1975; Demonte, 1991, 1995; y Rauh,1993). De esta última categoría hacen parte, por ejemplo, los marcadores de función. Como se ha explicado con anterioridad, una preposición comporta un valor de marcador de función cuando se emplea esencialmente para introducir un caso gramatical o indicar la función gramatical del término al cual precede (*amar al prójimo*).

El objetivo de la propuesta clasificatoria anterior consiste en agrupar las preposiciones desde una perspectiva funcional, teniendo en cuenta el valor o sentido que estas comportan. A partir del capítulo 6, la descripción de los datos obtenidos en la presente investigación, al igual que el análisis de los mismos, se organizan a la luz del modelo presentado.

### 3.6 Inventario de las preposiciones

Se suele afirmar que las preposiciones constituyen un inventario cerrado de palabras.<sup>17</sup> No obstante, tal como señalan varios autores (Lázaro Mora, 1983, p. 375; Fernández Vallejo, 1994, p. 48, Portilla Chaves, 2011, p. 230; RAE y ASALE, 2009, p. 2228), las gramáticas no siempre coinciden ni en el inventario, ni en el número exacto de preposiciones que lo conforman. De hecho, se considera que la caracterización del inventario preposicional del español constituye uno de los problemas más importantes de la teoría gramatical (Laguna Campos, 1998; Laguna Campos, 2004; Lázaro Mora, 1985; Porto Dapena, 1987; Trujillo, 1971). De acuerdo a la NGLE (RAE y ASALE, 2009, *op. cit.*), esta discrepancia en el inventario obedece, en parte, a que algunas de las preposiciones no son de uso frecuente, otras han ingresado recientemente al paradigma preposicional y otras tan solo poseen algunas de las características asociadas a este tipo de palabras. Laguna Campo (2004, p. 527) añade que esta dificultad para acordar el inventario radica parcialmente en determinar “la inclusión o no de algunas preposiciones como *según* o las llamadas por A. Bello (1988: §1184) «preposiciones imperfectas», como por ejemplo, *durante*, *excepto*, *salvo*, etc.”. De acuerdo a la NGLE, en la actualidad se consideran preposiciones: *a*, *ante*, *bajo*, *cabe*, *con*, *contra*, *de*, *desde*, *durante*, *en*, *entre*, *hacia*, *hasta*, *mediante*, *para*, *por*, *según*, *sin*, *so*, *sobre*, *tras*, *versus* y *vía*.

En lo que respecta a las preposiciones *cabe* y *so*, cabe destacar que las gramáticas actuales, diccionarios y autores consultados coinciden en afirmar que estas constituyen arcaísmos, se sienten “arcaicas” o “desusadas” (Alarcos Llorach, 1994, p. 215; Bello, 1988; De Bruyne, 1999, p. 664; Gómez Torrego, 2007, p. 220; Pato, 2008, p. 14; RAE y ASALE, 2009, p. 2228). La preposición *cabe* significa ‘junto a’ o ‘cerca de’; la preposición *so* tiene el significado de ‘bajo’:

(24) *E quando el Emperador lo vio, levantóse a él e assentólo cabe sí, e preguntóle muy amorosamente cómo le fuera en aquella lid.*<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Hualde, Escobar, Olarrea & Travis (2012, p. 126) definen la clase cerrada de palabras como aquella de la que “podemos hacer listas exhaustivas”. Dicho de otra manera, se dice que el de las preposiciones es un grupo cerrado de palabras ya que su número es limitado.

<sup>18</sup> Fragmento tomado de *El caballero del cisne* (Anónimo, 1503).

(25) *¡Aún non só io morto ni so la terra pusto!*<sup>19</sup>

En el español moderno, se documentan algunos pocos usos de la preposición *cabe*, los cuales se restringen a la lengua literaria o poética (De Bruyne, 1999, p. 664; RAE y ASALE, 2009, p. 2228), a algunas áreas rurales (De Bruyne, op. cit., p. 664) y a la región de Asturias (Pato, 2008; Zamora Vicente, 1967. P. 146). Con respecto a la preposición *so*, señalan la NGLLE (RAE y ASALE, 2009, p. 2228) y De Bruyne (1999, p. 692) que en la actualidad se emplea esta forma principalmente en textos literarios, de manera poco frecuente, y en algunas locuciones preposicionales (*so pena*, *so pretexto*). También se ha registrado su uso en las municipalidades de Aller y Cabranes, en Asturias (Zamora Vicente, 1967. P. 146).

Las preposiciones *durante* y *mediante* constituyen incorporaciones recientes al paradigma preposicional. Estas proceden de los participios de presente de *durar* y *mediar* (Gómez Torrego, 2007, p. 220; RAE y ASALE, 2009, p. 2230; Pato, 2008, p. 14). Su inclusión en el paradigma obedece a que reúnen todas las características de una preposición. De manera más reciente, se han agregado al grupo de las preposiciones las palabras *pro* y *vía* (Gómez Torrego, 2007, p. 220; RAE y ASALE, 2009, p. 2231; De Bruyne, 1999, p. 697-698), *salvo* (De Bruyne, op. cit., p. 696) y *versus*, preposición latina que se ha introducido al español a través del inglés (RAE y ASALE, 2009, p. 2231; De Bruyne, 1999, p. 698)<sup>20</sup>. Con respecto a esta última preposición, cabe destacar que el diccionario panhispánico de dudas (RAE, 2005) recomienda sustituir este “latinismo anglicado” por la preposición *contra* o la locución *frente a*, mientras que ya en la vigesimotercera edición del Diccionario de la lengua española (RAE, 2014) no se realiza ninguna precisión de este tipo.

En resumen, si al inventario propuesto por la NGLLE (RAE, 2009 y ASALE; RAE y ASALE, 2010), incorporamos las palabras *excepto* y *salvo*, consideradas preposiciones por Bello (1988) [1847], y la partícula *pro*, la cual según Gómez Torrego (2007) reúne las características de una preposición, el paradigma preposicional actual incluiría las siguientes magnitudes: *a*, *ante*, *bajo*,

---

<sup>19</sup> Fragmento tomado de *Auto de los Reyes Magos* (Anónimo, siglo XIII).

<sup>20</sup> La NGLLE (RAE, 2009, p. 2231) aclara que cuando *pro* significa *en favor de*, se considera como preposición, aunque está más cerca de los prefijos separables. A pesar de que la considera una preposición en el anterior contexto, no la incluye en su inventario.

*cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, excepto, hacia, hasta, mediante, para, por, pro, salvo, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía.*

### **3.7 El complemento de régimen preposicional**

De acuerdo a Cano Aguilar (1999, p. 1809), “el término ‘régimen’ señala por lo general una relación de dependencia entre elementos sintácticos, en la que uno de ellos aparece como ‘principal’ o ‘núcleo’ y el otro como ‘subordinado’ o ‘modificador’”. Este tipo de relación de dependencia no recíproca también es denominado rección. En lo que concierne al complemento de régimen preposicional, la rección corresponde a la selección semántica obligatoria de una preposición por parte de una determinada categoría de palabra.

Desde un punto de vista sintáctico, la relación de dependencia va de un elemento principal, denominado regente, a uno subordinado o regido, el cual se trata de una preposición en este caso particular. El elemento regente puede ser un verbo (26), un sustantivo (27), un adjetivo (28) o un adverbio (29) (RAE y ASALE, 2009).

(26) *Muchas personas dependen de sus teléfonos inteligentes para realizar las tareas más sencillas.*

(27) *La excesiva dependencia de los teléfonos inteligentes resulta preocupante.*

(28) *Algunas personas son muy dependientes de sus teléfonos inteligentes.*

(29) *Independientemente de lo que decidas, te apoyo.*

Las siguientes son algunas características del complemento de régimen preposicional:

- Las preposiciones que introducen un complemento de régimen preposicional son seleccionadas por el predicado del cual dependen (RAE y ASALE, 2009). Como se mencionó anteriormente, este predicado puede ser verbal, nominal, adverbial o adjetival.
- Una gran parte de las palabras derivadas conservan el régimen preposicional de la base de la que provienen morfológicamente (RAE y ASALE, 2009). Así, el sustantivo deverbal

*dependencia*, en el ejemplo (27), hereda la exigencia de la unidad prepositiva *de* del verbo del cual procede.

- El término de una preposición que introduce un complemento de régimen preposicional puede ser un grupo nominal (*dependencia de los teléfonos*), un pronombre (*depende de ellas*), oraciones subordinadas sustantivas de infinitivo (*interesarse en aprender lenguas*) y oraciones subordinadas sustantivas de verbo finito (*depende de cuántas personas vengan*).
- En algunos casos, es probable que la preposición que introduce un complemento de régimen preposicional haya sufrido un proceso de desemantización o que el significado original se haya transferido al verbo que la rige (Martínez García, 1987; Serradilla Castaño, 1997).
- En otros casos, se observa una proximidad semántica entre la palabra regente y la preposición regida (RAE y ASALE, 2009). Así, los verbos que designan movimiento físico, o metafórico hacia una determinada meta o destinación requieren la preposición *a* (*llegar a, regresar a, trepar a, volver a*).
- De manera análoga, suele manifestarse una relación semántica y, a veces, etimológica entre una preposición regida y un prefijo contenido en la palabra regente. En las construcciones con complemento de régimen preposicional a continuación, se puede observar la relación entre las preposiciones que las introducen y los prefijos contenidos en las palabras regentes: *cooperar con, ingresar en, adyacente a, interponer entre*.
- En aquellos sintagmas que requieren un adyacente de tipo preposicional concreto (*dependen de, confiar en, carecer de*), existe una menor posibilidad de conmutación de una preposición por otra u otras sin modificar el significado del sintagma que la exige (Martínez García, 1987; Serradilla Castaño, 1997).

No obstante, cuando la preposición conserva su valor semántico originario, es posible la alternancia preposicional (*venir de la casa y venir desde la casa*) (RAE y ASALE, 2009).

### 3.8 Variación en el uso de las preposiciones

En materia de uso, se han documentado ciertos valores que difieren entre las variedades del español peninsular y de América. No obstante, estas diferencias no son tan numerosas y se constata que la base común de su uso prevalece sobre las variaciones (Aleza Izquierdo, 2010; De Bruyne, 1999; Morera Pérez, 2009). Aleza Izquierdo (2010) identifica tres procesos que se encuentran al origen de aquellos usos particulares que se alejan de la norma general: cambio de régimen preposicional de algunos verbos, pervivencia de estructuras arcaicas en el habla de algunos países y creación de nuevos sentidos.

A continuación exploraremos algunos usos preposicionales que difieren entre las normas correspondientes al español peninsular y las variedades del español de América. Inicialmente se contrastaran aquellos valores que no afectan la comprensión del sentido expresado por las preposiciones. Seguidamente se abordaran algunas variaciones que podrían afectar la comprensión si no se conoce el valor que adquiere la preposición en la norma de una comunidad de habla específica. La tabla 8 ofrece algunos ejemplos de estos usos y valores de manera contrastiva.

Para indicar el tiempo o parte del día durante el cual transcurre una acción, las variedades del español peninsular prefieren emplear la preposición *por* (*por la mañana, por la tarde, por la noche*), mientras que el uso de la preposición *en* es normal en América (De Bruyne, 1999; Seco, 1986;). De acuerdo al *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española (DDDLE)* el empleo de *en* era la norma en el español clásico, por lo que podemos asumir que detrás de esta variación se encuentra un proceso de pervivencia de una forma antigua.

Con respecto a la preposición *desde*, en gran parte de América (especialmente en las áreas dialectales correspondientes a las variedades del español de México y Centroamérica, el español del Caribe y el español andino) se documenta un uso con valor enfático (Aleza Izquierdo, 2010, p. 199; Lope Blanch, 1996, p. 83; RAE y ASALE, 2009, p. 2266). Así en el enunciado *El teatro abrió sus puertas desde el mes pasado*, la preposición *desde* enfatiza o intensifica el momento puntual expresado en el sintagma nominal (*el mes pasado*) e introduce un matiz que sugiere que ya ha transcurrido cierto tiempo desde ese momento.

En ciertas regiones de España y en el habla popular de algunos países de América, la preposición *entre* substituye el adverbio *cuanto* en oraciones correlativas (De Bruyne, 1999, p. 676; RAE y ASALE, 2009; Seco, 1986, p. 178). También se registra este empleo en el habla culta de México y Centroamérica (Aleza Izquierdo, 2010; RAE y ASALE, 2009).

En el español peninsular, la preposición *sobre* introduce un término que indica imposición o gravamen. En las variedades del español americano, la preposición *a* encabeza los complementos de régimen de estos sustantivos que expresan tributo (De Bruyne, 1999, p. 700).

El cambio de régimen preposicional de algunos verbos explica algunas diferencias registradas en las grandes variedades dialectales. En este sentido, en gran parte del continente americano, el verbo *acusar* se emplea con la preposición *con* en lugar de *ante* para introducir el término que indica ante quien se denuncia un suceso o un hecho (Aleza Izquierdo, 2010, p. 200). De manera semejante, los verbos de desplazamiento que denotan penetración (*ingresar, entrar, penetrar, meter, etc.*) se suelen emplear con la preposición *a* en América, mientras que en gran parte de España suele acompañarse con la preposición *en* (Aleza Izquierdo, 2010, p. 200; De Bruyne, 1999, p.700). En algunas regiones de España (las dos Castillas, Andalucía y Asturias) se documenta el uso de *entrar* acompañado de la preposición *a* (Aleza Izquierdo, 2010, p. 200). Al respecto, Morera Pérez (2009, p. 393) precisa que la preposición *a* marca el término final del movimiento, mientras que la preposición *en* expresa el ámbito en el cual se ingresa. En contraste, la NGLE (RAE y ASALE, 2009, p. 2259, 29.7b) afirma que «... se emplea *en*, en alternancia con *a*, con *entrar* y *penetrar*».

La preposición *hasta* indica, de manera general, «el límite de una acción, un proceso o una situación» (RAE y ASALE, 2009, p.2269, 29.8h) o «el término de lugar, acción, cantidad o tiempo» (De Bruyne, 1999, p. 677). Los anteriores valores generales de la preposición *hasta* conviven con un uso particular según el cual esta pierde el sentido de término o límite y adquiere un sentido que indica el inicio, o «posterioridad a partir del momento en que se produce la acción verbal» (Aleza Izquierdo, 2010, p. 198). Este uso se ha documentado en México, América Central, Colombia (Aleza Izquierdo, 2010; Bueso, Moreno, Vázquez y Wingeyer, 1999; De Bruyne, 1999), zona costera de Ecuador (Bueso, Moreno, Vázquez y Wingeyer, 1999; De Bruyne, 1999), parte de Venezuela (Bueso, Moreno, Vázquez y Wingeyer,



1999), y costa norte de Perú y Bolivia (Aleza Izquierdo, 2010). Salvo el valor de inicio que se le da a *hasta* en algunas variedades del español de América, los usos particulares sintetizados anteriormente no afectan generalmente la comprensión de los sentidos que expresan.

Variedades del español peninsular	Variedades del español americano
<i>Por la mañana, por la tarde, por la noche</i>	<i>En la mañana, en la tarde, en la noche</i>
<i>El teatro abrió sus puertas el mes pasado.</i>	<i>El teatro abrió sus puertas desde el mes pasado.</i> (Español de México y Centroamérica, español del caribe y español andino)
<i>Cuanto más lo intenta, más difícil le resulta.</i> (Uso estándar)  <i>Entre más lo intenta, más difícil le resulta.</i> (Uso regional)	<i>Entre más lo intenta, más difícil le resulta.</i> <sup>21</sup> (Habla culta de México y Centroamérica, habla coloquial en el resto de América)  <i>Cuanto más lo intenta, más difícil le resulta.</i>
<i>Impuesto sobre la renta</i>	<i>Impuesto a la renta</i>
<i>Lo acusó ante el juez.</i>	<i>Lo acusó con el juez.</i>
<i>La tienda abre hasta las diez.</i> (Uso estándar: <i>hasta</i> indica el término de tiempo, es decir, indica que la tienda cierra a las diez)  <i>La tienda abre a las diez.</i>	<i>La tienda abre hasta las diez.</i>  (Uso estándar: <i>hasta</i> indica el término de tiempo, es decir, indica que la tienda cierra a las diez)  <i>La tienda abre hasta las diez.</i> (Uso

<sup>21</sup> Ejemplo citado en la NGLÉ (2009, p. 2268, 29.8f).

<i>La tienda abre a partir de las diez.</i>	particular en México, América Central, Colombia, zona costera de Ecuador, parte de Venezuela, y costa norte de Perú y Bolivia: <i>hasta</i> indica el inicio de tiempo, es decir, indica que la tienda abre a las diez).
---	--

Tabla 8. – *Variación en el uso de las preposiciones*

Las observaciones y precisiones expuestas con anterioridad constituyen generalidades y no necesariamente son válidas para la totalidad de las zonas geográficas asociadas a una de las variedades del español. En este trabajo, se ha tenido en cuenta el concepto de variación y los valores preposicionales particulares asociados a las normas correspondientes a las ocho grandes variedades dialectales del español propuestas por Moreno Fernández y Otero Roth (2007) con el fin de determinar qué usos registrados en el corpus podrían ser considerados como idiosincrásicos<sup>22</sup>. No obstante, todos aquellos usos que se alejen de las normas estándares se considerarán como idiosincrasias, aún si coinciden con valores particulares registrados en situaciones de contacto o con el habla coloquial de comunidades de habla focalizadas.

---

<sup>22</sup> Moreno Fernández y Otero Roth (2007) proponen ocho grandes normas del español: castellana, andaluza, canaria, caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense y chilena.

## 4 Planteamientos teóricos

En este capítulo examinaremos diversos lineamientos teóricos que han orientado el presente estudio. La sección se divide en cuatro partes. La primera parte ofrece algunas precisiones acerca de la lingüística aplicada, disciplina en la que se enmarca este trabajo. La segunda parte presenta la teoría de la interlengua. La tercera parte describe tres modelos o paradigmas empleados en el estudio de la interlengua (análisis contrastivo, análisis de errores y análisis de la actuación). Finalmente, la cuarta parte resume la escala propuesta por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), empleada para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada L2. La escala del MCER ha sido empleada en este trabajo para definir diferentes períodos en la evolución de la interlengua y los niveles de competencia comunicativa de los participantes.

### 4.1 Lingüística aplicada y enseñanza de la L2: tendiendo puentes entre las dos disciplinas<sup>23</sup>

El aprendizaje de una lengua extranjera, o segunda lengua se ha abordado principalmente desde dos posturas epistemológicas: la lingüística aplicada y la didáctica. Estas dos ciencias comparten diversos objetivos y ámbitos de actuación, no obstante, cada una aporta sus marcos teóricos particulares (Alexopoulou, 2017). El presente trabajo se enmarca en los postulados teóricos y conceptuales de la lingüística aplicada.

La sección 4.1.1 presenta un breve panorama de esta disciplina y de las áreas que la componen. En aras de garantizar la consistencia terminológica y ofrecer ciertas precisiones conceptuales, la sección 4.1.2 sintetiza algunos conceptos esenciales empleados en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas. La sección 4.1.3 esboza el campo de acción de la

---

<sup>23</sup> Como se señaló en la definición de términos al inicio de la tesis, el término L2 es utilizado para referirse a una lengua diferente a la materna, independiente del orden de aprendizaje.

rama de la lingüística aplicada dedicada a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, además de presentar algunas aclaraciones acerca del uso de estos términos.

#### **4.1.1 Lingüística aplicada**

La lingüística aplicada se concibe como una disciplina autónoma que busca esencialmente la resolución de problemas relacionados, de una manera amplia, con el lenguaje, la educación y los problemas del lenguaje en la sociedad (McDonough, 2002). La Asociación internacional de lingüística aplicada (AILA, 2019), fundada en Francia en 1964, define la disciplina de la siguiente manera:

*Applied Linguistics is an interdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems.*

La definición precedente plantea el carácter práctico de esta disciplina y, tal como lo han señalado diversos autores (Grabe, 2010; Rose y McKinley, 2017), su orientación hacia la resolución de problemas. Si bien dicha definición sugiere la amplitud de la disciplina, en la actualidad, se aprecia una tendencia a definir la lingüística aplicada en función de las diferentes áreas o subdisciplinas que la componen (Wei y Cook, 2009). Con el fin de comprender el alcance de la lingüística aplicada y enmarcar el presente estudio, seguiremos la propuesta taxonómica planteada por Cook (2003), la cual sintetiza la figura siguiente.

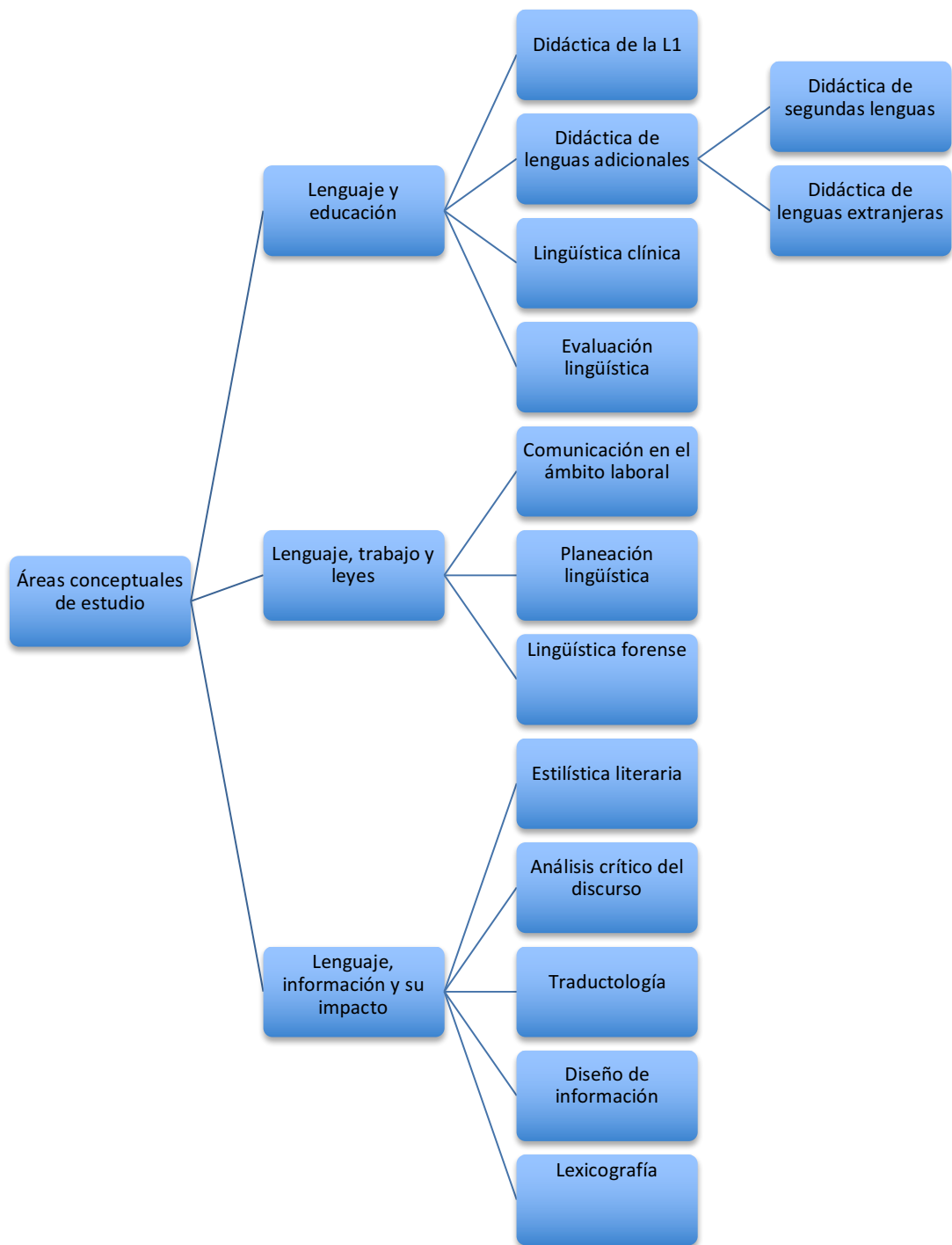


Figura 2. – Áreas de estudio de la lingüística aplicada

La figura anterior no pretende presentar una lista exhaustiva de todas las áreas que en la actualidad reconocen su afiliación a la lingüística aplicada o que se enmarcan en su campo de

acción. Así, además de las disciplinas enumeradas, otras áreas como la lingüística computacional, la terapia del lenguaje y los estudios de multilingüismo han reconocido en algún momento su afiliación a la lingüística aplicada. En la práctica, algunas de estas disciplinas son más independientes que otras. De esta manera, la lingüística clínica y la traductología se consideran actualmente como disciplinas independientes (Cook, 2003). Por otro lado, grupos de investigadores de ciertas disciplinas, entre las cuales se encuentran las áreas dedicadas al estudio de la L1 y L2, han declarado su independencia unilateral de la lingüística aplicada (Wei y Cook, 2009).

Como ya se mencionó en la introducción, el presente estudio –el cual ofrece una caracterización de un aspecto de la interlengua de un grupo de aprendientes francófonos de ELE– hace parte del campo de interés del grupo de disciplinas de la lingüística aplicada que se ocupan del lenguaje y la educación. De manera precisa, este trabajo se enmarca en el área dedicada al aprendizaje de una L2.

#### **4.1.2 Algunas nociones fundamentales**

Debido a la multiplicidad de denominaciones que se han asignado a diversos constructos y conceptos, al igual que a los interminables debates que se han originado en torno a algunos de estos conceptos, se hace imperativo que un proyecto de este tipo precise la terminología que será utilizada a lo largo del trabajo y los conceptos a los que se adscribe en aras de facilitar la consistencia y la comprensión. El presente apartado ofrece un panorama de algunos términos claves que serán abordados en la tesis, acompañados de una breve definición.

##### **La lengua materna**

La lengua materna hace referencia a la primera lengua que aprende una persona durante su infancia (Gass, Behney y Plonsky, 2013). Los niños que crecen en hogares o entornos bilingües o multilingües pueden tener más de una lengua materna. En contextos multilingües y multiculturales, es frecuente que la persona que haya sido escolarizada en una lengua o en

lenguas diferentes a la aprendida o aprendidas inicialmente en su entorno familiar logre un dominio superior de la lengua o lenguas aprendidas con posterioridad. El diccionario en línea del censo de *Statistics Canada* (2018) precisa que el término *“Mother tongue’ refers to the first language learned at home in childhood and still understood by the person”*. A este concepto también se le conoce como primera lengua (L1), lengua nativa, lengua primaria o lengua dominante. En esta tesis, se emplearán indistintamente los términos lengua materna o L1 para denominar la lengua o lenguas aprendidas durante la infancia y cuyo nivel de competencia comunicativa prime sobre otras lenguas aprendidas posteriormente.

### **Segunda lengua vs. Lengua extranjera**

Las lenguas adicionales que aprende un individuo posteriormente a la L1 se han agrupado tradicionalmente bajo dos categorías: segundas lenguas y lengua extranjeras. El factor diferencial entre estos dos conceptos es el entorno lingüístico en el cual se aprende una lengua. En este sentido, en un contexto de segunda lengua, el aprendiente recibe exposición a la lengua en una variedad de situaciones y la emplea por fuera del salón de clases. De esta manera, una persona que viene a Quebec con el fin de aprender francés estaría aprendiendo la lengua en un contexto de lengua segunda, ya que esta es el principal vehículo de comunicación en la sociedad.

Por otro lado, el aprendizaje en un contexto de lengua extranjera implica que la exposición a la lengua y su uso ocurren principalmente en un salón de clases, o un territorio ubicados en un entorno donde esta no es el principal medio de comunicación. Así, el aprendizaje del español en Canadá se llevaría a cabo esencialmente en un contexto de lengua extranjera, ya que este se aprendería a través de una instrucción formal en un medio en el cual la lengua no es el principal medio de comunicación oficial.

De acuerdo a las precisiones terminológicas anteriores, el contexto en el cual se llevó a cabo la presente investigación corresponde al de una lengua extranjera. Desde la óptica de la lingüística aplicada y los campos dedicados al aprendizaje o a la adquisición de segundas lenguas o lenguas adicionales, suele emplearse el término L2 ya que, en primer lugar, el foco de atención es la

lengua como tal y, en segundo lugar, el término indica que la lengua se aprendió después de la L1, indistintamente de si esta se aprende en un contexto de inmersión o no. En la presente tesis, se emplea el término L2 para referirnos a la lengua meta (español), independientemente del orden de aprendizaje.

### **Tercera lengua**

El interés creciente por parte de los investigadores en los factores y hechos diferenciales relacionados con los procesos de adquisición cuando se trata de una L2 o de una lengua posterior ha puesto de relieve el concepto de adquisición de terceras lenguas o L3 (Hammarberg, 2009). En palabras de este autor, *“the term third language (L3) will be used for a non-native language which is currently being used or acquired in a situation where the person already has knowledge of one or more L2s besides one or more L1s”* (Hammarberg, 2009, p. 6). De acuerdo a la definición anterior, el término L3 hace referencia a una categoría particular de L2 y no al orden cronológico de aprendizaje.

### **Lengua meta**

Otro término empleado con frecuencia es el de lengua objeto o lengua meta, traducción del inglés *target language*. Este término es empleado para referirnos a la lengua que constituye el objetivo de aprendizaje (Ellis, 1997; Gass y Selinker, 1994; Gass, Behney y Plonsky, 2013; Saville-Troike, 2006). Este concepto genérico no tiene en cuenta el contexto de aprendizaje, o las lenguas aprendidas con anterioridad, motivo por el cual engloba los conceptos de lengua extranjera, lengua segunda y lengua tercera.

#### **4.1.3 Lingüística aplicada y enseñanza de la L2**

Una de las tareas esenciales de la lingüística aplicada consiste en explicar cómo las personas aprenden una segunda lengua (McDonough, 2002). *Didáctica de lenguas adicionales, didáctica*



*de la L2, enseñanza de lenguas adicionales, enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas son, entre otros, algunos de los nombres con los que se conoce la rama de la lingüística aplicada que se ocupa de analizar cómo ocurre este aprendizaje. En la tradición hispánica, la disciplina que se ocupa de la enseñanza y aprendizaje del español como L2 suele denominarse ELE (Español como lengua extranjera).*

En gran parte, el interés en el aprendizaje de segundas lenguas se centró inicialmente en indagar acerca de los procesos de enseñanza, al igual que en la eficacia y mejoramiento de las metodologías empleadas. Posteriormente, se produjo un cambio de perspectiva a partir del cual el centro de atención de numerosos investigadores pasó de enfocarse en los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje.

Los estudios realizados desde el área dedicada a la enseñanza y el aprendizaje de L2 se orientan hacia una variedad de propósitos. Numerosas investigaciones se plantean como objetivo describir el uso de una L2 por parte de un individuo o varios, pertenecientes a uno o varios grupos lingüísticos y etarios. Otros estudios se centran en explicar los procesos y factores que subyacen al aprendizaje de una L2 tanto en contextos académicos como por fuera de un aula de clases. De igual manera, el aprendizaje de lenguas en contextos de bilingüismo y multilingüismo ha sido ampliamente estudiado. Por otro lado, un número significativo de estudios aborda el aprendizaje de una L2 a partir de una perspectiva didáctica. Algunos de los temas que se han abordado desde esta óptica son el efecto de diversas metodologías de enseñanza en el uso de la L2, la evaluación de una L2, las destrezas lingüísticas, el diseño curricular, el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para apoyar los procesos de aprendizaje de una L2, etc.

Para concluir, resulta imprescindible señalar que el estudio de la lingüística aplicada a la enseñanza de la L2 es de vital importancia en la formación de profesores de ELE. En este sentido, Alexopoulou (2017, p. 59) afirma lo siguiente:

[La lingüística aplicada] no solamente, contribuye a una mejor comprensión del complejo proceso de aprendizaje de una segunda lengua y trata de ofrecer una explicación que dé cuenta de los mecanismos subyacentes que intervienen en dicho proceso, sino además, y como resultado de lo anterior, ofrece a los especialistas de

E/LE aquellas pautas que los guiarán en el diseño de programas de estudio, en la elaboración de materiales y actividades didácticas y en la selección de técnicas y procedimientos de clase de acuerdo con las necesidades del alumno, con el objetivo de facilitar y agilizar el proceso dentro del aula.

A continuación, se presentan tres bloques temáticos del marco teórico de la presente investigación, los cuales permitirán abordar los datos, delimitar los resultados y caracterizar los usos del sistema preposicional, así como explicar los fenómenos documentados: la interlengua, modelos para el análisis de la interlengua y la escala de referencia de los niveles de competencia comunicativa.

## **4.2 La interlengua**

### **4.2.1 Definición**

En su artículo seminal, Selinker (1972) concentra la atención en lo que considera la única fuente de datos observables a partir de la cual se debe abordar el proceso de adquisición o de aprendizaje de una segunda lengua: los enunciados producidos cuando el aprendiz de una L2 intenta construir oraciones en la lengua meta. Explica el autor que en la mayoría de los casos las oraciones producidas por el estudiante de la L2 no corresponden necesariamente a aquellas que hubiera producido un hablante nativo de la lengua meta en el evento que este último hubiera intentado expresar el mismo significado.

Con base en la comparación entre estos dos tipos de discurso (nativo versus no-nativo), Selinker plantea la hipótesis de la existencia de un sistema lingüístico, resultante del intento de utilización de la norma de la lengua meta por parte del aprendiente. Este sistema recibió el nombre de *interlengua*. La hipótesis anterior se fundamenta, en parte, en los trabajos realizados por Uriel Weinreich (1953) acerca del bilingüismo, particularmente en lo concerniente a las identificaciones interlingüales.

Adicionalmente, señalaba Selinker (1992, p. 28) que ya Weinreich planteaba la existencia de todo tipo de casos intermedios entre el sistema homogéneo de la L1 y el de la L2. Nemser

(1971) se refería a ese mismo constructo que se aproximaba de manera gradual a la lengua meta con el nombre de *sistema aproximativo*. Corder (1967, 1971, 1981) empleaba los términos *dialecto idiosincrásico* y *competencia transitoria* con el fin de denominar el sistema lingüístico, o lengua del aprendiente. Por su parte, Porquier (1975) optó por el término *sistema intermediario*.

La noción de interlengua corresponde en realidad a dos conceptos. En este sentido, Ellis (1985, p.118) –siguiendo los planteamientos de Corder (1967)– identifica una dimensión horizontal y una vertical en la interlengua: “*The horizontal dimension refers to the interlanguage that a learner has constructed at a specific point in time. The vertical dimension refers to the developmental stages through which the learner passes over time*”.

La anterior división conceptual reafirma que la interlengua no constituye un sistema estático; por el contrario, es un sistema dinámico que se desplaza a lo largo de un *continuum*. Con respecto a ese sistema dinámico, sugería Corder (1981, p. 27) que se trataba de un número infinito de estados de la gramática del estudiante de una L2.

Resumiendo las ideas planteadas con anterioridad, podemos concluir que la interlengua hace referencia a un sistema lingüístico de carácter dinámico que construye el aprendiz de una L2 con el fin de comunicarse y que se desplaza a lo largo de un *continuum* que conocemos como proceso de aprendizaje.

#### **4.2.2 Características**

Una definición de este constructo quedaría inconclusa si no se mencionan de manera explícita las características fundamentales de la interlengua. La mayoría de estas propiedades coinciden con las de un sistema nativo. Como podremos constatar en el presente apartado, la diferencia radica esencialmente en el mayor grado de variabilidad, permeabilidad y naturaleza transitoria de la interlengua. A continuación, se discutirán algunos de los principales rasgos de dicho sistema no nativo, los cuales, reflejan su esencia sistemática, dinámica, autónoma y transitoria.

### **Sistematicidad**

La interlengua es un sistema por derecho propio (Selinker, 1972, 2014). A medida que el aprendiz de una L2 progresa a lo largo del *continuum* que constituye su proceso de adquisición, o aprendizaje, este va almacenando una serie de ítems y generando una serie de hipótesis que conforman el sistema de reglas de su interlengua. Su actuación en L2 se rige por el conjunto o sistema de reglas que conforman su gramática interna (Ellis, 1985, p. 50-51).

La interlengua que construye el aprendiz de una L2 es sistemática en las dos dimensiones mencionadas en la sección anterior. De esta manera, en cualquier punto de este *continuum* de aprendizaje (dimensión horizontal) o a lo largo de este (dimensión vertical), la interlengua obedece a hipótesis, mecanismos sistemáticos y a reglas concretas (Fernández, 1997). De igual manera, usualmente es compartida por diversos aprendientes; las divergencias pueden ser explicadas a partir de las diferentes experiencias de aprendizaje (Larsen-Freeman y Long, 2014).

### **Dinamismo**

El sistema que construye el estudiante de una L2 no es estático, sino que cambia o evoluciona de manera constante. A medida que avanza en su proceso de aprendizaje, el estudiante se embarca en un proceso cíclico de evaluación y reformulación de las hipótesis que han construido su sistema de reglas (Corder, 1981, p. 27; Ellis, 1985, p. 50-51, Griffin, 2005, p. 99; Trosborg, 1994, p. 54) o, como plantea Selinker (1992, p. 258), la interlengua constituye “*a cline progression from stable plateau to stable plateau*”.

### **Variabilidad**

La variabilidad es un rasgo presente tanto en la L1, como en la L2. No obstante, la interlengua exhibe una mayor variabilidad que la que manifiestan las lenguas maternas o sistemas nativos

(Gass y Selinker, 2001).<sup>24</sup> El estudiante de una L2 a menudo utiliza su IL de manera heterogénea en situaciones y contextos diferentes. En palabras de Johnson y Johnson (1998, p.363): “*Variability refers to cases where a second language learner uses two or more linguistic variants to express a phenomenon, which has only one realization in the target language*”.

El aprendizaje de las reglas fonológicas, morfo-sintácticas, léxico-semánticas, discursivas y pragmáticas empleadas para llevar a cabo una determinada función no implica que el hablante las utilice apropiadamente de forma consistente. De esta manera, en algunas ocasiones el aprendiente de una L2 emplea una determinada estructura, forma o realización, mientras que en otra ocasión puede usar una diferente (Ellis, 1985). Por lo tanto, la variabilidad de la interlengua resulta relevante para explicar por qué las formas apropiadas, o correctas desde un punto de vista normativo, alternan con formas que se desvían de la norma.

En línea con lo planteado anteriormente, Ellis (2008) documenta la variabilidad de la interlengua y la alternancia de errores en un estudio de caso en el cual realizó el seguimiento de tres estudiantes de inglés como L2. Uno de los estudiantes –un niño portugués de 10 años– produjo sucesivamente durante un juego las formas negativas con auxiliar (*Don't*) y con el solo adverbio de negación (*No*): *No look my card / Don't look my card*. Durante una actividad diferente, otro de los participantes –un niño de 10 años hablante de punjabi– empleó de manera consecutiva la forma 0 cópula y la cópula contraída *R*: *There church / There's church*.

Ellis (2008) propone una tipología que aborda la variación en la selección de formas lingüísticas. La figura 3 esboza los diferentes tipos de variabilidad y factores que la generan.

---

<sup>24</sup> Gass y Selinker (2001) emplean el término *natural languages*, en lugar de lenguas maternas. En este trabajo –siguiendo a autores como Licerias (1996) o Van Patten y Benati (2010)–, se prefiere utilizar la segunda denominación, por considerar que una interlengua es una lengua natural.

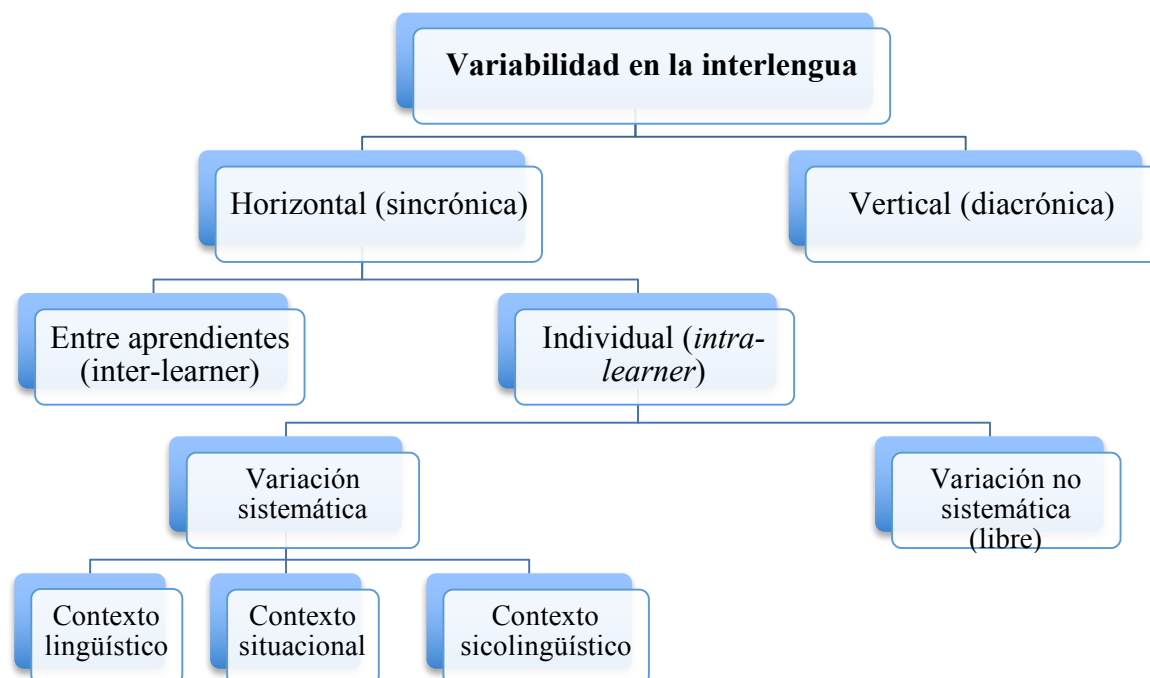


Figura 3. – Tipos de variabilidad en la interlengua (Adaptado de Ellis, 2008)

Inicialmente el autor distingue entre la variación horizontal, o sincrónica y la variación vertical, o diacrónica. La variación horizontal se refiere a aquella que sucede en un determinado punto en el tiempo. La variación vertical se refiere a la que ocurre a lo largo del tiempo. Ellis afirma que los mismos tipos de variación presentes en la dimensión vertical ocurren en la dimensión horizontal.

La variación horizontal se subdivide en variabilidad entre los estudiantes (*inter-learner variability*) y variabilidad individual (*intra-learner variability*). La primera es generada por una multiplicidad de factores, entre los cuales, se pueden resaltar mecanismos lingüísticos (transferencias, interferencias, hipergeneralizaciones, etc.), la motivación, la personalidad, la clase social, el género, la edad, y diversos factores sociales. Por otro lado, Ellis (1984, 1986, 2008) identifica dos tipos de variabilidad individual: la sistemática y la no-sistemática, también denominada *variación libre (free variation)*. La variación sistemática obedece a unas reglas que permiten explicarla y/o predecirla. Este tipo de variación se evidencia cuando dos o más sonidos o formas gramaticales alternan según el contexto (Gass y Selinker, 2001). Según Ellis (2008), la

variedad sistemática surge como consecuencia de factores externos asociados al contexto lingüístico, el contexto situacional (tiempo, tema, propósito, tono) y el contexto sicolingüístico.

La variación no-sistemática, o libre se puede definir como el uso aparentemente aleatorio de dos o más formas para llevar a cabo la misma función lingüística (VanPatten y Benati, 2010). Esta variación se manifiesta en aquellas producciones idiosincrásicas que no parecen tener explicación lógica. Ellis (2008) señala cinco circunstancias requeridas para que una variación sea considerada como no-sistemática: (1) el mismo contexto situacional, (2) el mismo contexto lingüístico, (3) el mismo contexto discursivo, (4) las formas lingüísticas llevan a cabo la misma función, y (5) las formas ocurren en el marco de tareas con las mismas limitaciones de procesamiento.<sup>25</sup> El caso citado con anterioridad, acerca de la alternancia de las formas negativas *don't* y *no* en el habla de un estudiante de inglés L2 para construir el imperativo, constituye un ejemplo de variación libre.

Además de las circunstancias mencionadas que afectan la variabilidad, Griffin (2005, p. 106) añade otros factores que inciden en la variación de la IL: el nivel de conocimientos de la lengua meta, las actitudes hacia esta, las situaciones específicas en las que se encuentra el aprendiz y variaciones asociadas con su estado de ánimo.

Adicionalmente, Tarone (1983, 2018) sostiene que el tipo de prueba empleada para obtener datos influye, igualmente, en la variación de la sintaxis, morfología y fonología de la interlengua. En su artículo, la autora documenta, mediante la revisión de datos obtenidos de diversos estudios, que la producción de la interlengua varía de manera sistemática en función de la tarea realizada para la obtención de datos. A manera de ilustración, la autora cita –entre otros– un estudio llevado a cabo por Dickerson (1977), acerca de la interlengua de aprendientes japoneses de inglés. En este trabajo, se demuestra que el nivel de corrección en la producción del fonema /r/ por parte del grupo de aprendientes en cuestión era mayor en tareas que permitían elaborar un discurso más cuidado (lectura de listas de palabras, lectura de diálogos) y disminuía en tareas que requerían una producción más espontánea (conversación casual). La dinámica existente

---

<sup>25</sup> Traducción libre de Ellis (2008, p. 136).

entre el tipo de prueba o tarea y la producción de los aprendientes de una L2 resulta, por lo tanto, de vital importancia para el investigador, ya que como señala Tarone (1983, p. 159), *“use of one or another task may lead to contradictory claims about the structure of interlanguage, so that we must decide what are the best data to use to characterize IL”*.

### **Permeabilidad**

La interlengua constituye un sistema abierto y permeable a los cambios. Dicho sistema se encuentra influenciado por una multiplicidad de factores: *“L’IL est influencée par la langue-source, la langue première de l’apprenant, et par les représentations individuelles que l’apprenant se construit. C’est ce qu’on appelle le transfert ...”* (Damar, 2009, p. 25). Adjémian (1982, p. 427) define la permeabilidad como *« cette propriété de l’IL qui permet à des règles de la L1 de se glisser dans son système, ou permet des surgénéralisations de ses propres règles »*. Esta permeabilidad de la interlengua se debe en parte, tal como explicaba Selinker (1972), a que las reglas que ha construido el aprendiz de la L2 no se encuentran fijas. De acuerdo a Adjémian (1976, p. 308), la permeabilidad, la cual conduce a la modificación de las reglas internas de la interlengua, se presenta de dos maneras: *“The penetration into an IL system of rules foreign to its internal systematicity, or the overgeneralization or distortion of an IL rule”*.

Adjémian (1982) agrega que la permeabilidad es un rasgo propio de la interlengua, el cual no se manifiesta en las lenguas maternas. La postura asumida en esta tesis difiere de esta última perspectiva planteada por Adjémian. Si bien el nivel de permeabilidad es más elevado en un sistema no nativo, dicho rasgo o propiedad afecta tanto a las lenguas maternas como a los sistemas no nativos. Diversos autores critican la idea de permeabilidad como un rasgo exclusivo de la L2. Liceras (1996), por ejemplo, advierte que la permeabilidad es una propiedad que puede influir tanto la gramática nativa como la no-nativa. La autora aclara que la diferencia radica en el grado de permeabilidad y las características propias asociadas a la permeabilidad de ambos sistemas gramaticales. De esta manera, explica Liceras que la mayor predisposición de la gramática no nativa hacia la permeabilidad se debe a la interacción de factores que incluyen los parámetros ya fijados que mediatizan la toma de datos, el acceso a la gramática universal y una



posible fijación de parámetros a partir de datos insuficientes<sup>26</sup>. En cuanto a la permeabilidad en un sistema nativo, afirma Liceras que esta puede generarse a nivel intergeneracional debido, entre otros factores, a una insuficiencia de datos disponibles en el contexto lingüístico, lo cual puede conllevar a la reestructuración de datos y fijación de parámetros de forma unívoca.

Por su parte, Arditty y Perdue (1979) afirman que en el habla de locutores nativos se puede encontrar casos de penetración sintáctica, morfológica y semántica en situaciones como el contacto de lenguas. En este sentido, la tesis doctoral de Pérez (2017) realiza una descripción detallada del español de los jóvenes hispanos en Montreal, la cual pone de manifiesto la permeabilidad de la lengua materna de sus participantes en una situación de contacto muy particular del español con el francés, el inglés y otras variedades del español; los resultados muestran cómo la influencia de estas lenguas ha logrado penetrar en diversos niveles lingüísticos (fonético, morfosintáctico, semántico, pragmático). Otros dos estudios exploratorios realizados en este mismo contexto quebequense (Godenzi, 2006; Maloof, 2015) revelan la permeabilidad en la actuación lingüística de hablantes nativos del español, la cual se ve reflejada de manera notoria a través de una variedad de casos de préstamos y transferencias lingüísticas. No obstante, es importante destacar que, de los rasgos discutidos en esta sección, la permeabilidad es quizá el único que afecta en un grado menor a las lenguas naturales habladas por un locutor nativo. Esta posición la reafirma Ellis (1986, p. 50): *“Interlanguage differs from other language systems only in the degree of permeability”*.

### **Autonomía**

La IL constituye “un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o una LE” (Baralo, 2016, p. 373). Este sistema lingüístico autónomo se rige por sus propias reglas y lógicas, las cuales no pertenecen ni a la L1, ni a la lengua meta, motivo por el cual no se puede considerar como una simple mezcla entre las dos. Estas reglas las va construyendo el aprendiz a

---

<sup>26</sup> Desde la perspectiva de la teoría sintáctica de Chomsky, el término *parámetro* hace referencia a las variaciones particulares o a las distintas opciones que adopta una lengua con respecto a un tipo de característica sintáctica. Un ejemplo lo constituye el parámetro de sujeto nulo (Centro Virtual Cervantes, 2015; Van Patten y Benati, 2010).

través de procesos que incluyen, entre otros, la transferencia de su L1, generalización de reglas, simplificación, etc. (Griffin, 2005, p. 99; Martinell Gifre y Cruz Piñol, 2006, p. 15).

### 4.2.3 Procesos que subyacen la producción de la interlengua

Tomando como punto de partida el constructo de *identificaciones interlinguales* de Weinreich (1953) y el concepto de *estructura latente del lenguaje* de Lenneberg (1967), Selinker (1972) plantea la hipótesis de la existencia de otra estructura en el cerebro, a la cual denominará *estructura psicológica latente*.<sup>27</sup> De acuerdo a su hipótesis, la gran mayoría de alumnos adultos que aprenden una L2 activan esta estructura, la cual a diferencia de la *estructura latente del lenguaje* no tendría un “calendario genético” y no es equiparable al concepto de gramática universal.

La *estructura psicológica latente* hace referencia a un conjunto de procesos cognitivos generales que activan los aprendientes adultos en un intento por expresar significados, que poseen previamente, en una lengua que están aprendiendo. Selinker sugiere la posibilidad de solapamiento entre esta estructura y otras estructuras intelectuales. Es importante remarcar que si bien la hipótesis original de la interlengua se aplicaba a los aprendientes adultos, estudios recientes llevados a cabo en programas de francés en inmersión en Canadá revelan que la lengua producida por los niños puede, asimismo, tener todas las características de una interlengua incluyendo los procesos que llevan hacia la fosilización (Tarone, 2018).

Como hemos examinado en las secciones precedentes, a medida que el estudiante de una L2 avanza en su aprendizaje, este va construyendo las reglas de su interlengua a través de un continuo proceso de formulación, evaluación y reformulación de hipótesis. Selinker (1972) identificó cinco procesos centrales de la *estructura psicológica latente*, los cuales interactúan en la construcción de las hipótesis que moldean la interlengua y facilitan la comprensión tanto de

---

<sup>27</sup> Según Lenneberg (1967), la *estructura latente del lenguaje* es una ordenación (*arrangement*) ya formulada en el cerebro, la cual el niño transforma en una estructura concreta de una gramática particular de acuerdo a ciertas etapas que llevan a la maduración. Este concepto se equipara a la gramática universal y al dispositivo de adquisición del lenguaje (*language acquisition device*) propuestos por Chomsky (1965).

su comportamiento lingüístico como de los fenómenos idiosincrásicos que la caracterizan: transferencia de la L1, hipergeneralización de reglas, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación.

### **Transferencia de la L1**

Con este nombre se designa el proceso mediante el cual un aprendiente de una L2 emplea su conocimiento de su propia L1 a lo largo del proceso de apropiación y uso de la lengua meta, tanto para la comprensión como para la producción de mensajes (Baralo, 2016).<sup>28</sup> Klee y Lynch (2009, p. 15) se refieren a este mecanismo como cualquier tipo de influencia interlingüística de índole estructural, la cual puede abarcar elementos fonético-fonológicos, prosódicos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semántico-pragmáticos o cualquier combinación de ellos. La transferencia puede ser positiva o negativa. En el primero de los casos, la hipótesis generada por el aprendiz a partir de elementos de su L1 coincide con las reglas de la lengua meta. La transferencia negativa, por el contrario, ocurre cuando las reglas construidas por el aprendiz a partir de elementos de su L1 no coinciden con aquellos de la L2. A esta última también se le conoce como interferencia (Swan et al., 2004, p. 40-41).

Diversos autores asocian el nivel y la frecuencia de la transferencia a la percepción de la distancia tipológica entre la L1 y la L2, es decir, la manera cómo se perciben las formas marcadas en la L1 (Baralo, 2016; Liceras, 1986). Baralo (2016, p. 377) define la formas marcadas como aquellas “menos frecuentes, menos productivas, menos semánticamente transparentes, más periféricas”. Las formas marcadas tienden a ser menos transferibles que las no marcadas (Liceras, 1986; Long, 2003; Ortega, 2009). No obstante, en las primeras etapas de aprendizaje, se observa que los aprendientes tienden a transferir tanto las formas marcadas como las no marcadas (Long, 2003). La transferencia ocurre de manera particular cuando la L1 y la lengua meta presentan oposiciones diferentes en una determinada área gramatical.

---

<sup>28</sup> Además de emplear el bagaje lingüístico proveniente de su L1, el estudiante de una lengua extranjera utiliza el conocimiento que ha construido durante el aprendizaje de otras lenguas. En el apartado 4.2.4 se discute de manera concreta la transferencia proveniente de otras L2.

## **Sobregeneralización o hipergeneralización de reglas de la L2**

La hipergeneralización de reglas es un mecanismo sicolingüístico que puede ser ampliamente observado tanto en la adquisición de la L1, como de la L2. VanPatten y Benati (2010, p. 120) la definen de la siguiente manera: “*Overgeneralization, a concept related to regularization, is the extension of a rule or linguistic form to domains where it is not appropriate*”. Este mecanismo, subyacente a la construcción de la interlengua, ocurre cuando el aprendiente aplica reglas de la lengua meta en situaciones en las cuales no se aplican dichas reglas. La generalización puede presentarse en los diversos niveles lingüísticos (fonológico, morfológico, sintácticos, pragmático, discursivo, etc.). Este proceso proporciona evidencia de que el estudiante ha adquirido cierta regla, sin embargo, desconoce los límites de la misma o las restricciones de su uso.

Un ejemplo concreto de la hipergeneralización en un contexto de ELE lo constituye el uso del marcador *-ido* en la construcción del participio pasado de los siguientes verbos irregulares: *rompido, abrido, decido, hecho, escrito, morido*. En los ejemplos anteriores, podemos observar cómo el mecanismo morfológico empleado para la construcción del participio pasado de los verbos regulares de la segunda y tercera conjugación se extiende a través de una generalización errónea, desde un punto de vista normativo, para la formación de los participios irregulares *roto, abierto, dicho, hecho, escrito y muerto*.

## **Transferencia de instrucción**

Selinker (1972, p. 216) define este proceso como la ocurrencia de ítems fosilizables, reglas y subsistemas en la IL como resultado del proceso de instrucción. Dicho de otra manera, los errores en este caso suceden como consecuencia directa de la explicación o instrucción de las reglas de la LM. En este caso el estudiante aplica las reglas que ha aprendido, bien sea de su profesor o de un libro de texto. A manera de ilustración, tomemos el caso de un estudiante que ha aprendido, a través de su manual y de su profesor, que para indicar la localización se usa el verbo *estar*. Como consecuencia de la aplicación de dicha regla, además de otros posibles factores lingüísticos, el estudiante produce la oración *¿Dónde está la fiesta?* en lugar de *¿Dónde es la fiesta?*

## **Estrategias de aprendizaje**

Las estrategias, al igual que los estilos de aprendizaje, se encuentran entre los factores principales que determinan el éxito en el aprendizaje de una L2 (Oxford, 2003). Oxford (2017, p. 13) las define de la siguiente manera: *“A learning strategy is the learner’s plan of action for finding or following the desired track through experience, study, or by being taught”*. Tal como lo aclara la autora en una definición precedente (Oxford, 2003), el “plan de acción” se traduce en una serie de comportamientos y procesos de pensamiento que implementan los aprendices de una L2 con el fin de optimizar su propio aprendizaje.

Al contrario del proceso de transferencia de instrucción, las idiosincrasias en la interlengua se producen, no como resultado de la instrucción, sino a causa de las estrategias de aprendizaje empleadas por el aprendiz de la L2 con el fin de procesar determinadas reglas y construir sus propias hipótesis.

## **Estrategias de comunicación**

Färch y Kasper (1983, p.36) definen las estrategias de comunicación como *“potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal”*. Si bien uno de los objetivos de las estrategias de comunicación consiste en brindarle al aprendiz de una L2 las herramientas para resolver dificultades de tipo comunicativo, la anterior definición aborda exclusivamente la naturaleza compensatoria de este tipo de estrategia, dejando de lado los mecanismos empleados por el aprendiz para que la comunicación sea más eficaz. Brown (2000) propone una definición complementaria, la cual aborda este tipo de estrategias de una manera más holística: *“communication strategies pertain to the employment of verbal or nonverbal mechanisms for the productive communication of information”*.

Dörnyei (1995) propone una práctica taxonomía que distingue entre dos tipos de estrategia: estrategias de evitación (*avoidance strategies*) y estrategias de compensación (*compensation strategies*). La tabla siguiente ofrece algunos ejemplos de estas dos categorías de estrategias.

<b>Estrategias de evitación</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abandono del mensaje</li> <li>2. Evitación del tema</li> </ol>
<b>Estrategias de compensación</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Circunlocución</li> <li>2. Aproximación</li> <li>3. Utilización de palabras multipropósito</li> <li>4. Acuñación de palabras</li> <li>5. Empleo de frases prefabricadas</li> <li>6. Utilización de señas</li> <li>7. Traducción literal</li> <li>8. Alternancia de código</li> <li>9. Solicitar ayuda</li> <li>10. Utilización de técnicas para ganar tiempo (pausas, muletillas)</li> </ol>

Tabla 9. – *Estrategias comunicativas* (Adaptado de Dörnyei, 1995, p. 58)

Las estrategias de evitación hacen referencia a aquellas que emplea el estudiante con el fin de evadir formas, ítems o estructuras que desconoce o que no domina. Las estrategias de compensación son utilizadas para superar, o solucionar una carencia de recursos lingüísticos y comunicativos.<sup>29</sup>

#### **4.2.4 Otros mecanismos que intervienen en la construcción de la IL**

Los cinco procesos identificados por Selinker (1972), expuestos en la sección anterior, no son los únicos que interactúan en la construcción y uso de la interlengua. La simplificación lingüística, la

---

<sup>29</sup> Para una lista completa de este tipo de estrategias, consultar Oxford (2013).

transferencia de otras lenguas adicionales que conozca el aprendiente y la fosilización juegan igualmente un papel en la adquisición o el aprendizaje de una L2.

### **Simplificación**

Debido a la variedad de perspectivas teóricas y la complejidad para determinar qué constituye una simplificación, investigadores y académicos en las áreas de adquisición y aprendizaje de lenguas segundas, contacto y cambio lingüístico no han alcanzado una definición consensual del término (Ferguson, 1982; Silva-Corvalán, 1991). Algunos autores perciben la simplificación como una estrategia (Besse y Porquier, 1984), bien sea de aprendizaje (Dulay y Burt, 1974b) o comunicativa (Richards, 1971). Otros autores en las áreas de lingüística aplicada y didáctica de la L2 la conciben como un rasgo inherente a la interlengua (Appel y Muysken, 2005). Desde una óptica lingüística, la simplificación es considerada como un mecanismo asociado a la construcción de la interlengua o de un *pidgin*, este último en situaciones de contacto lingüístico<sup>30</sup>.

En términos generales, Silva-Corvalán (1991, p. 330) propone considerar la simplificación como un proceso, al que define de la siguiente manera:

*Simplification, [...], involves the higher frequency of use of a form X in context Y (i.e. generalization) at the expense of a form Z, usually in competition with and semantically closely related to X, where both X and Z existed in the language prior to the initiation of simplification. Thus, X is an expanding form, while Z is a shrinking / contradicting form. The final outcome of simplification is loss of forms, i.e. a simplified system with fewer forms, and possibly, though not necessarily, loss of meanings.*

La definición anterior abarca los niveles morfosintáctico y semántico. No obstante, todos los niveles lingüísticos son susceptibles de experimentar un proceso de simplificación. La tabla 10 ejemplifica diversos tipos de simplificación que pueden ocurrir en algunos de los niveles de la lengua.

---

<sup>30</sup> El término *pidgin* se refiere a un sistema lingüístico creado sobre la base de dos lenguas en una situación de contacto, el cual se caracteriza por poseer una gramática y un vocabulario reducidos (Van Patten y Benati, 2010).

<b>Nivel fonológico</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sustituciones (oclusivización, anteriorización, posteriorización y nasalización de fonemas).</li> <li>2. Asimilaciones (sonorización, asimilación velar, asimilación vocálica).</li> <li>3. Reestructuración silábica (elisión de la consonante final, elisión de consonante inicial, reducción del grupo consonántico, elisión de sílaba tónica, elisión de sílabas átonas, reduplicación).</li> </ol>
<b>Nivel morfológico</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausencia de inflexiones y desinencias.</li> <li>2. Invariabilidad de las raíces o lexemas.</li> <li>3. Ausencia de morfemas independientes.</li> <li>4. Ausencia de morfemas dependientes.</li> </ol>
<b>Nivel léxico</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reducción de vocabulario.</li> <li>2. Utilización de términos genéricos.</li> <li>3. Paráfrasis.</li> </ol>
<b>Nivel sintáctico</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausencia de pronombres, palabras funcionales y verbos copulativos.</li> <li>2. Ausencia de oraciones subordinadas y parataxis.</li> <li>3. Invariabilidad en el orden de las palabras.</li> <li>4. Reducción del sistema verbal (modo, tiempo, aspecto, voz, etc.).</li> </ol>

Tabla 10. – Simplificación lingüística<sup>31</sup>

En los campos dedicados al aprendizaje y a la adquisición de segundas lenguas, la simplificación se concibe como un mecanismo mediante el cual el aprendiente emplea formas más simples en su interlengua que aquellas que caracterizan a la lengua meta (Appel y Muysken, 2005).

<sup>31</sup> Los tipos de simplificación fonológica provienen de la propuesta de Ingram (1976). Para la clasificación de la simplificación a nivel morfológico, léxico y sintáctico, se siguió a diversos autores (Appel y Muysken, 2005; Dulay y Burt, 1974b; Ferguson, 1982; Mühlhäusler, 1974; Silva-Corvalán, 1991).



Siguiendo a Ferguson (1982) y Mühlhäusler (1974), las características de la simplificación pueden sintetizarse en dos grupos: (a) la reducción del inventario de formas lingüísticas, la reducción del alcance semántico o la reducción de las funciones lingüísticas, y (b) la regularización, la cual consiste en la eliminación de estructuras alternativas en ciertos niveles.

## **Transferencia de una L2**

En la adquisición de una L2 adicional, o una L3, los individuos hacen uso del bagaje lingüístico proveniente de las lenguas aprendidas con anterioridad. En ese sentido, tanto la L1 como la L2 pueden constituir fuentes potenciales de transferencia en el aprendizaje de otra L2 –o L3, dependiendo de la denominación que se adopte– (Rotham, Cabrelli Amaro y De Bot, 2013; Hopp, 2018). La afirmación anterior es la hipótesis central del *Cumulative Enhancement Model* (Flynn, Foley y Vinnitskaya, 2004), el cual plantea que todas las lenguas aprendidas previamente pueden actuar como una fuente de transferencia en la adquisición de la L3. Este modelo plantea adicionalmente que la L1 constituye la fuente principal de transferencia por defecto. Si los valores lingüísticos coincidentes no se encuentran presentes en la L1, la L2 se convierte, entonces, en la fuente de transferencia.

Dicha transferencia puede adoptar diversas formas: sustitución léxica de un elemento de la L3 por un elemento de una L2 (Cenoz, 2001; Ecke, 2001; Murphy, 2003), formación de unidades léxicas híbridas consistentes de morfemas provenientes de dos lenguas, los cuales no existen ni en la L2 ni la L3 (Murphy, 2003), transferencia selectiva de propiedades gramaticales (Hopp, 2018), etc.

La transferencia se debe a la convergencia de una multiplicidad de variables: la similitud o la proximidad tipológica entre las lenguas, el grado de marcación, el nivel de competencia comunicativa, la frecuencia de uso de las lenguas, status de la L2, edad, entre otros. A continuación, se describirá la influencia de la proximidad tipológica entre las lenguas, el nivel de competencia comunicativa y la frecuencia de uso de las lenguas, por considerarlos entre los de mayor incidencia en la transferencia a partir de una L2.

Con respecto a la distancia tipológica, el modelo conocido como *Typological Primacy Model*, planteado por Rothman (2011, 2013, 2015), propone que, en las etapas iniciales de un aprendizaje en situación de multilingüismo, la transferencia se encuentra delimitada por la similitud estructural entre la L3 y los sistemas adquiridos previamente; en consecuencia, el aprendiente recurre usualmente a la lengua (o lenguas) más similar, desde un punto de vista estructural. El *Linguistic Proximity Model* adiciona el componente de selectividad. Según este otro modelo, “*the learner decides which language provides the closest analogue for each grammatical phenomenon*” (Hopp, 2018, p. 3).

El nivel de competencia comunicativa constituye, asimismo, una variable importante en la transferencia lingüística. La probabilidad de ocurrencia de transferencia es mayor en las etapas iniciales de aprendizaje, es decir en los niveles bajos de competencia comunicativa. De acuerdo a Hammarberg (2001), para que ocurra una transferencia de una L2 a una L3, el aprendiente debe tener un cierto nivel de competencia en la L2. Por otro lado, Shanon (1991) plantea que la lengua adquirida más recientemente, independiente del nivel de competencia, ejerce una mayor influencia. De manera similar, el modelo denominado *L2 Status factor* (Williams y Hammarberg, 1998) propone que durante la producción de una L3, existe una tendencia general a activar una L2 aprendida anteriormente en lugar de la L1. Los autores explican que esta preferencia a activar una lengua extranjera en lugar de la L1 se debe posiblemente a dos motivos (Williams y Hammarberg, 1998; Hammarberg, 2001). En primer lugar, la diferencia entre el mecanismo de adquisición de la L2 y el de la L1 provoca una reactivación del mecanismo de adquisición de la L2 durante la adquisición de la L3, debido a la similitud de los procesos de adquisición de una lengua extranjera. El segundo motivo tiene que ver con un deseo de suprimir la L1 al no poseer status de extranjera y de apoyarse en una L2 anterior como una estrategia para aproximarse al aprendizaje de la L3.

En cuanto a la variable de frecuencia, Larsen-Freeman (1976) afirma que los ítems y rasgos lingüísticos que aparecen en la L1 de manera recurrente son más susceptibles a transferirse a una L2. No obstante, se ha encontrado evidencia de que en el aprendizaje de una L3, la transferencia de palabras funcionales proviene de la L2 y no de la L1, a pesar de que los niveles de activación y de competencia comunicativa son mayores en la L1 (Murphy, 2003, p. 15): “*It*

*appears that during L3 production, particularly in the early stages of acquisition, L2 status overrides the frequency effect associated with high proficiency”.*

## **Fosilización**

En la caracterización de la interlengua, se ha señalado su carácter sistemático, dinámico y evolutivo. La sistematización de la IL puede conducir a dos estados: la estabilización de la lengua o la fosilización (Griffin, 2005). Cuando la interlengua alcanza un estado de estabilización, esta exhibe un alto nivel de corrección en lo que respecta a la producción de patrones de la lengua meta.

Por su parte, la fosilización es el proceso a través del cual la interlengua detiene su desarrollo, lo cual conduce a una producción de manera repetitiva de una serie de fenómenos o errores, desde una perspectiva normativa, sin importar cuánta retroalimentación se reciba (Selinker, 1972). Selinker (*Op.cit.*, p. 215) se refiere a dichos fenómenos lingüísticos en los términos siguientes:

*Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.*

Un clásico ejemplo de un ítem fonológico con tendencia a la fosilización lo constituye la producción del fonema uvular /R/, en lugar del fonema múltiple vibrante alveolar /r/ en la interlengua de aprendices francófonos de ELE.<sup>32</sup> Otro ejemplo de un elemento con tendencia a la fosilización en este mismo grupo lingüístico, observado durante el desarrollo de la presente investigación, es la adición de la preposición *de* con carácter expletivo entre el complemento de objeto indirecto (COI) de un verbo conductual y un infinitivo: *trabajo en un proyecto que permite a los joven del barrio de jugar al fútbol.*

---

<sup>32</sup> Este trabajo emplea los símbolos del *Alfabeto Fonético Internacional (AFI)*.

Long (2003) y Ortega (2011) resaltan la necesidad de abordar la noción de fosilización con cautela. Al respecto, estos autores plantean la dificultad de demostrar la fosilización de un individuo de manera empírica sin hacer un seguimiento longitudinal durante toda su vida, o al menos, durante un período considerable.

Los mecanismos asociados a la construcción de la interlengua intervienen, de igual manera, en el proceso de fosilización. En este sentido, la transferencia lingüística, las estrategias de simplificación, sobregeneralización, al igual que las estrategias de aprendizaje pueden explicar la producción de idiosincrasias que llegan a fosilizarse Baralo (2016). La transferencia de instrucción puede, asimismo, conducir a la fosilización de una variedad de aspectos lingüísticos. Baralo señala que las imprecisiones en la manera como algunos manuales de ELE presentan diversos contenidos contribuyen a que los aprendientes construyan hipótesis falsas. Liceras (1986) atribuye la fosilización a la naturaleza permeable de la IL. En su estudio, la autora revela que un grupo de estudiantes anglófonos de ELE de nivel avanzado cometen más errores que los principiantes en el uso de *que* en oraciones relativas explicativas, lo cual sugiere la susceptibilidad hacia la fosilización de este ítem lingüístico.

Además de la interacción de los diferentes mecanismos que intervienen en la construcción de la interlengua, existe una multiplicidad de variables y factores que se deben tener en cuenta para intentar explicar el proceso de fosilización. Han (2004) realiza una exhaustiva revisión de la literatura y sintetiza en una lista algunas de las variables que brindan ciertos indicios acerca de cómo se produce la fosilización. Entre dichas variables, vale la pena resaltar los múltiples factores que actúan en tándem, la ausencia de instrucción, la ausencia de retroalimentación correctiva, la satisfacción de las necesidades comunicativas, la carencia de aculturación, la carencia de *input*, los cambios en la estructura neuronal del cerebro, la influencia de la L1, la edad, la falta de atención, la escasez de oportunidades para emplear la lengua meta, la inhabilidad para notar la discrepancia entre el *input* y el *output* y el inaccesso a la gramática universal.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> La lista completa de variables que intervienen en el proceso de fosilización, junto con los autores que las han investigado, puede consultarse en Han (2004, p. 26-28).

Pasemos ahora a revisar los distintos enfoques que pueden emplearse para abordar el estudio de la interlengua.

### **4.3 Enfoques o paradigmas empleados en el análisis de la interlengua**

Tradicionalmente la investigación acerca de la interlengua se ha abordado esencialmente desde cuatro paradigmas: análisis contrastivo, análisis de errores, análisis de la actuación y análisis del discurso e interacción (Campillos Llanos, 2012, p. 7; De Alba, 2009, p. 1; Larsen-Freeman y Long, 2014; Weiderman, 2017, p. 48). En la presente sección examinaremos los tres primeros debido a su relevancia en el análisis de nuestro corpus.

#### **4.3.1 El análisis contrastivo (AC)**

El análisis contrastivo es una corriente y modelo investigativo que nace en el marco de la lingüística contrastiva con una vocación principalmente didáctica. Este modelo investigativo se desarrolló principalmente entre 1940 y 1960 (Larsen-Freeman y Long, 2014), fundamentándose en los trabajos de Charles Fries (1945), Robert Lado (1957) y Uriel Weinreich (1953). Fries (1945, p. 9) señala que una comparación sistemática entre la L1 y la lengua meta de los aprendientes proporciona las bases para una metodología más eficaz: *“The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner”*.

Inicialmente, el AC se apoyaba en la premisa de que los errores de los aprendientes se podían predecir identificando las diferencias entre la LM y la lengua meta (Fernández, 1997). Este planteamiento se basa en el principio de que los estudiantes tienden a transferir las estructuras y vocabulario de la L1 a la lengua meta, tanto a nivel receptivo, como productivo (Larsen-Freeman y Long, 2014; Santos Gargallo, 1993). Lado (1957, p. VII) sintetiza la premisa anterior en el prefacio de su libro:

*The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty,*

*by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student.*

Un AC permitiría, por lo tanto, identificar a priori las dificultades y problemas a los que se enfrentarían los aprendientes de una L2. Desde la perspectiva anterior, los resultados de un AC resultan indispensables para el diseño de cursos, preparación de material didáctico y metodologías adoptadas para la enseñanza de la L2.

#### 4.3.1.1 Procedimiento para llevar a cabo un AC

La comparación sistemática de la L1 de los estudiantes con la lengua meta debía realizarse teniendo en cuenta los diferentes niveles de la lengua: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático, etc. Ellis (1997, 2008) sintetiza el procedimiento para efectuar un AC en su versión clásica, también conocida como versión fuerte:

- Descripción: esta primera etapa consiste en realizar una descripción formal de las dos lenguas.
- Selección: durante esta etapa, se eligen las áreas y aspectos que serán comparados.
- Comparación: esta tercera fase tiene como objetivo identificar las áreas disimiles y equivalentes entre las dos lenguas.
- Predicción: los resultados de la comparación entre las dos lenguas se emplean con el fin de determinar o predecir tanto las áreas que originarían dificultad y generarían errores en los aprendientes de la lengua meta, como aquellas que no causarían ninguna dificultad.

En coherencia con la vocación pedagógica del AC, Santos Gargallo (1993) identifica otra etapa, durante la cual se preparaban los materiales de instrucción. Según la autora, la comparación sistemática de las dos lenguas permitía graduar las dificultades en el aprendizaje y las posibilidades de interferencia.

#### 4.3.1.2 Bases teóricas del análisis contrastivo

Desde un punto de vista lingüístico, el AC se ha apoyado en diversos modelos a lo largo de su evolución. Las primeras etapas de este se caracterizaron por el uso de un modelo estructuralista (Santos Gargallo, 1993; Ellis, 2008). De acuerdo a la perspectiva estructuralista, todas las lenguas son susceptibles de ser descritas en todos los niveles de su estructura (Santos Gargallo, 1993). El análisis se fundamenta en descripciones a nivel de la estructura superficial (Ellis, 2008), las cuales eran contrastadas con el fin de determinar las similitudes y diferencias entre dos lenguas.

Las críticas al modelo lingüístico estructuralista dieron paso a la teoría lingüística generativa propuesta por Chomsky (1965). Bajo el modelo lingüístico generativo-transformacional, se reorienta el AC enfatizando las similitudes y diferencias entre dos lenguas a nivel de la estructura profunda, a diferencia del modelo estructuralista, el cual enfatizaba la estructura superficial (Santos Gargallo, 1993). En consecuencia, además de comparar estructuras, se contrastaban las reglas de la L1 y sus equivalentes en la lengua meta.

Desde una perspectiva pedagógica, el AC se fundamenta en el conductismo, la teoría de aprendizaje predominante de la época (Larsen-Freeman y Long, 2014; Fernández, 1997, Saville-Troike, 2006). De acuerdo a esta teoría, la adquisición del lenguaje era concebida como un proceso de formación de hábitos. En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta estaban orientados a crear los hábitos de dicha lengua. Sostenía Weinreich (1953) que se presentará un conflicto entre los hábitos de la L1 y la lengua meta si estos difieren, y, contrariamente, los hábitos de la lengua meta se adquirirán más fácilmente si estos son similares. Dicho de otra manera, cuando una determinada estructura es apropiada o similar tanto en la L1 como la lengua meta, se producirá una transferencia positiva; por el contrario, cuando las estructuras o formas lingüísticas empleadas para expresar un significado difieren en las dos lenguas, es muy probable que se presente una transferencia negativa o interferencia, proveniente de la L1 del aprendiente (Fernández, 1997; Saville-Troike, 2006).

Los postulados de la teoría conductista eran particularmente relevantes en un AC en tanto que este buscaba predecir los errores con el fin de evitarlos. Al respecto, Larsen-Freeman y Long (2014, p. 55) afirman lo siguiente:

*The contrastive analysis hypothesis was important to this view of language learning, since if trouble spots in the target language could be anticipated, errors might be prevented or at least held to a minimum. In this way, the formation of bad habits could be avoided.*

#### 4.3.1.3 Hipótesis del análisis contrastivo

La hipótesis del análisis contrastivo se encuentra ligada a la taxonomía lingüística y la distancia tipológica interlingüística. En este sentido, Weinreich (1953, p. 1) planteaba lo siguiente: *“The greater the difference between two systems, i.e. the more numerous the mutually exclusive forms and patterns in each, the greater is the learning problem and the potential area of interference”*. Expresado de otra manera, entre mayor sea la distancia tipológica entre la L1 del aprendiente y la lengua meta, mayores serán las dificultades y áreas de interferencia. Contrariamente, entre más cercanas sean dos lenguas, menores serán las dificultades de aprendizaje y mayores las posibilidades de transferencia positiva. Larsen-Freeman y Long (2014, p. 53) resumen la hipótesis de esta manera: *“Where two languages were similar, positive transfer would occur; where they were different, negative transfer, or interference, would result”*.

Vale la pena resaltar que algunos estudios efectuados bajo el modelo del AC proponían un análisis más complejo que aquellos que se limitaban a enumerar listas de diferencias lingüísticas entre dos idiomas y posibles dificultades en el aprendizaje de la lengua meta. Tal es el caso del trabajo de Stockwell, Bowen y Martin (1965). Larsen-Freeman y Long (2014, p. 54) presentan una tabla simplificada de la jerarquía de dificultades planteada por Stockwell, Bowen y Martin (1965):



Type of difficulty	L1: English	L2: Spanish	Example
1. Split	x	x y	for por para
2. New	∅ — — — x		marking grammatical gender
3. Absent	x — — — ∅		<i>Do</i> as a tense carrier
4. Coalesced	x y	x	His/her is realized as a single form <i>su</i>
5. Correspondence	x — — — x		-ing = -ndo as a complement with verbs of perception

Tabla 11. – *Jerarquía de dificultades*

#### 4.3.1.4 Críticas al modelo del análisis contrastivo

La aplicación de las teorías del análisis contrastivo siguió una evolución paralela a la evolución del interés hacia diversas corrientes lingüísticas (Vez Jeremías, 2016). Las críticas al conductismo, una de las teorías en las cuales se fundamentaba el AC, marcaron el inicio del declive de este modelo de análisis (Larsen-Freeman y Long, 2014). Entre las limitaciones de este modelo, cabe resaltar las siguientes:

- Cuando se puso a prueba las predicciones efectuadas por diversos AC, se encontraron ciertas incongruencias. Si bien el modelo clásico del AC permitía predecir ciertos errores, muchos de estos no se anticipaban y otros que sí se anticipaban, no se materializaban (Larsen-Freeman y Long, 2014).
- Un número de investigaciones llevadas a cabo con el fin de comprobar la validez del AC sugieren que la interferencia lingüística no explica la mayoría de errores de los aprendices (Fernández, 1997). Ellis (1985) llevó a cabo una compilación de estudios en los que se pone de manifiesto que los errores debidos a interferencias de la L1 alcanzan

en promedio un 33% del total de los errores producidos por estudiantes de inglés como L2. Entre dichas investigaciones, se puede citar los trabajos de Flick (1980) y Dulay y Burt (1974a). El trabajo de Flick (1980) con aprendientes hispanos de inglés encontró un porcentaje de interferencia de la L1 de un 31%; los datos del estudio llevado a cabo por Dulay y Burt (1974a) arrojaron una tasa de errores de interferencia de tan solo 3%. En otro trabajo realizado por Whitman y Jackson (1972), los autores pusieron a prueba las predicciones de cuatro AC estudiando el resultado de dos tests aplicados a 2500 estudiantes japoneses de inglés en secundaria. Los resultados muestran que la interferencia no fue un factor significativo en la producción de errores. En un estudio más reciente, Leśniewska y Pichette (2018) revisan el trabajo de Ellis (1985) y lo expanden, incrementando el promedio de errores debido a la influencia de la L1 en estudiantes de inglés como L2 a 42%.

- Los métodos de enseñanza y materiales que se apoyan en los planteamientos teóricos del AC y en estudios realizados no consiguen evitar los errores (Fernández, 1997). Esto se podría explicar, en parte, debido a que algunos de los resultados eran demasiado abstractos y de difícil aplicación en la enseñanza de una L2 (Santos Gargallo, 1993).
- La hipótesis del AC permite explicar solamente aquellos errores derivados de una posible transferencia interlingüística. Los errores de tipo intralingüístico (simplificación, sobregeneralización, etc.), al igual que otros de naturaleza diversa no logran ser explicados.

Las limitaciones expuestas ponen de manifiesto las numerosas críticas que ha recibido el análisis contrastivo. Algunas de ellas resultan válidas, otras deben ser evaluadas con mayor detenimiento. En primer lugar, el AC permite, efectivamente, identificar únicamente los errores o dificultades debidos a la interferencia de la L1. En segundo lugar, con respecto a los promedios de errores de tipo interlingüístico que se presentan en los trabajos de Ellis (1985) y Leśniewska y Pichette (2018), es recomendable analizarlos con cautela y considerarlos exclusivamente como una referencia global. Para que este tipo de estadísticas sean más confiables, válidas y relevantes para el campo de la enseñanza de lenguas, resulta indispensable examinar los diferentes niveles lingüísticos (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico,

pragmático, discursivo) por separado y abordar el estudio de diversos aspectos y fenómenos igualmente de manera aislada. Solamente de esta manera se podría llegar a obtener resultados más generalizables. En tercer lugar, el AC en su versión clásica no logra predecir todos los errores o dificultades en el proceso de aprendizaje de una L2 debido a la complejidad del mismo y la multiplicidad de factores que intervienen. En un intento por resolver esta clara limitación, Wardhaugh (1970) propuso una distinción entre la versión fuerte y la versión débil del AC. La primera versión tiene como objetivo predecir los errores con base en un análisis a priori de las diferencias y semejanzas entre la L1 y la L2 de los alumnos. La versión débil parte de los errores cometidos por los aprendices, por lo que el contraste entre la L1 y la L2 permite explicar aquellos errores debidos a la interferencia lingüística.

La postura adoptada en esta tesis es que, si bien un AC a priori plantea serias limitaciones para analizar la totalidad de la interlengua, en el marco de un análisis de errores y un análisis de la actuación, el AC resulta indispensable para identificar e intentar explicar los errores y dificultades que pueden tener su origen en la interferencia interlingüística. Teniendo en cuenta esta postura, este trabajo ha utilizado un análisis contrastivo a posteriori como instrumento para determinar las idiosincrasias que posiblemente se producen debido a un mecanismo de interferencia de la L1 (francés) o de otra L2 (inglés).

### **4.3.2 El análisis de errores**

Comencemos por ubicar el AE en el panorama lingüístico. Este no consiste en una teoría lingüística o de adquisición, sino que se considera, como se dijo anteriormente, un paradigma (James, 2013, p. 5), enfoque (Saville-Troike, 2006, p. 37) o metodología (Cook, 1993, p. 22) de investigación en las áreas de adquisición y didáctica de lenguas. Este modelo investigativo fue iniciado por Corder (1967, 1971, 1981), en parte en reacción al análisis contrastivo desarrollado por Robert Lado (1957) y Charles Fries (1945).

James (2013, p. 1) define el AE de la siguiente manera: *“Error Analysis is the process of determining the incidence, nature, causes and consequences of unsuccessful language.”* Este enfoque se basa en la descripción y análisis de las producciones idiosincrásicas de la interlengua

de los aprendices de una L2. En la siguiente sección abordaremos inicialmente el concepto de error, seguidamente examinaremos el procedimiento para llevar a cabo un AE e inmediatamente, exploraremos algunos criterios para la clasificación de errores.

#### 4.3.2.1 Concepto de error

A lo largo de la evolución de los campos de la lingüística aplicada y la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras / segundas, el error ha sido valorado de distintas maneras, de acuerdo a las teorías lingüísticas y de aprendizaje vigentes (Centro Virtual Cervantes, 2015). De esta manera, en el marco de la psicología conductista el error era un elemento que se desviaba de lo establecido por la norma de la LM, el cual se debía evitar y erradicar (Muñoz Licerias, 1992, p. 12). A partir de los años setenta, en especial después de los planteamientos realizados por Corder (1967) acerca de la importancia de los errores y el nacimiento de la metodología del análisis de errores, la valoración del error cambia drásticamente. El error ya no se concibe como un producto de un aprendizaje imperfecto o fallido, por el contrario, el error proporciona evidencia acerca del conocimiento que posee un estudiante de la lengua meta (Gass y Selinker, 2001, p. 78).

Desde la anterior perspectiva, los errores pasan a ser considerados como producciones idiosincrásicas, es decir muestras de lengua características del sistema construido por el aprendiz de una L2 (Brown, 2000, p. 217). En coherencia con la visión precedente, en este estudio consideraremos entonces el error como producciones idiosincrásicas.

De acuerdo a la sistematicidad en la ocurrencia de los errores, Corder (1967, 1981) plantea la distinción entre error y falta. Los errores constituyen una desviación de la norma de una lengua, la cual ocurre de manera frecuente y sistemática. Este tipo de errores refleja la competencia del hablante. Por otro lado, a los errores en la actuación se les conoce como faltas. Estos no ocurren de manera sistemática y los hablantes, tanto en su L1 como en una L2, son capaces de reconocerlos y corregirlos (Brown, 2000, p. 217; Gass y Selinker, 2001, p. 78). Las faltas a menudo se deben a alguna falla de procesamiento, lo cual resulta en un lapso, o a factores tales como el cansancio, estado de ánimo, ansiedad, distracción, etc. Puesto que las faltas no reflejan la competencia del hablante, el presente estudio no se ocupará de ellas. El interés se centrará

exclusivamente en los errores, los cuales nos pueden brindar información con respecto a las dificultades de los aprendices y los procesos que subyacen a ciertas producciones idiosincrásicas.

Corder (1981) identificó tres fuentes de utilidad de los errores. En primer lugar, al profesor le proporciona información acerca del progreso del estudiante. En segundo lugar, el investigador obtiene evidencia con relación a los procesos de adquisición de la lengua y las estrategias empleadas por los aprendices. Por último, para el estudiante, el error constituye una herramienta de aprendizaje a través de la cual puede evaluar y modificar sus hipótesis acerca de la lengua que está aprendiendo.

#### 4.3.2.2 Procedimiento para realizar un AE

Corder (1967, 1981) propuso por primera vez un procedimiento para llevar a cabo un análisis de errores. De acuerdo a su propuesta, el AE incluye las siguientes etapas fundamentales:

- (1) Identificación de la idiosincrasia: en esta etapa se determinan aquellos elementos de las producciones de los aprendientes que se desvíen de la norma de la lengua meta.
- (2) Descripción y clasificación de las idiosincrasias: en la fase de clasificación, se indican aspectos tales como el nivel lingüístico en el que se originan este tipo de producciones (fonológico, morfológico, sintáctico, pragmático, discursivo), categoría lingüística general (verbo, sustantivo, adjetivo, preposiciones, etc.), categoría lingüística específica (modo, tiempo verbal, etc.) y el mecanismo a través del cual se genera la idiosincrasia (alteración en el orden de palabras, omisión, adición, sustitución, etc.).
- (3) Explicación: como afirmaba Corder (1981, p. 24), esta etapa tiene un carácter sicolingüístico. Durante esta se busca diagnosticar el porqué de las idiosincrasias, es decir si estas se deben a procesos interlingüísticos (transferencia, transferencia negativa o interferencia), intralingüísticos (simplificación, hipergeneralización de reglas) o a otro tipo de factores.

De acuerdo al objetivo, la tradición en la lingüística aplicada distingue dos tipos de análisis de errores: el teórico o sicolingüístico, el cual intenta describir y explicar ciertos procesos que se llevan a cabo durante la adquisición de una L2, y el AE pedagógico o práctico, el cual, como su nombre lo indica, tiene una finalidad didáctica e intervencionista (Corder, 1981, p. 45; De Alba, 2009, p. 9). El AE sicolingüístico comprende esencialmente las tres etapas planteadas por Corder. El AE pedagógico incluye otra etapa que se conoce como evaluación de errores (Ellis, 2008) o terapia de errores (Vázquez, 1991).

Vázquez (1999, p. 65) define la terapia de errores como “el conjunto de medidas orquestadas que se toman para paliar deficiencias pragmático-lingüísticas de la interlengua”. Entre algunos de los análisis de errores en ELE que incluyen una terapia, cabe destacar los trabajos efectuados por Vázquez (1991), Brisson y Maccabée (1998) y las tesis doctorales de Torijano Pérez (2002), De Alba Quiñones (2008) y Agudelo (2016).

A lo largo de los años, ha habido ligeras modificaciones al modelo establecido por Corder. Gass y Selinker (2001, p. 79) proponen el siguiente modelo:

- (1) Recogida de datos.
- (2) Identificación de los errores.
- (3) Clasificación de los errores.
- (4) Cuantificación de los errores.
- (5) Análisis de la fuente de los errores.
- (6) Remediación.

Tal como podemos constatar, el modelo de Gass y Selinker conserva las etapas propuestas por Corder (*op. cit*). Las novedades de este modelo consisten en precisar que el proceso se inicia con la recogida de datos, introducir la etapa de cuantificación de errores y agregar una fase de remediación, la cual es opcional en el modelo de Corder. Como ya se ha mencionado anteriormente, este trabajo analiza tanto los usos normativos como idiosincrásicos del sistema preposicional del español. El proceso de análisis de los usos idiosincrásicos registrados en

nuestro corpus se realizó atendiendo a las cinco primeras etapas del modelo planteado por Gass y Selinker.

#### 4.3.2.3 Criterios para la clasificación de errores

Existen numerosas tipologías que han clasificado los errores cometidos por aprendientes de una L2 de acuerdo a una variedad de criterios (Alexopoulou, 2005, 2009; Brown, 2000).<sup>34</sup> La tipología planteada por Vázquez (1991, p. 31), revisada y ampliada en Vázquez (1999, p. 28), es una de las más completas ya que la variedad de criterios propuestos ofrece una amplia gama de posibilidades a partir de la cual abordar el análisis de las producciones idiosincrásicas de los aprendices de una L2. Los criterios propuestos en dicha tipología incluyen los siguientes: lingüístico, etiológico, comunicativo, pedagógico, pragmático y cultural.

<b>Criterio</b>	<b>Tipo de error</b>
Criterio lingüístico	errores de adición errores de omisión errores de selección falsa errores de colocación falsa errores de yuxtaposición
Criterio etiológico	errores intralinguales errores interlinguales errores de simplificación
Criterio comunicativo	errores de ambigüedad errores irritantes errores estigmatizantes errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico	errores inducidos vs. creativos errores transitorios vs. permanentes: fosilizados vs. fosilizables errores individuales vs. colectivos errores en la producción escrita vs. errores en la producción oral errores residuales vs. actuales errores congruentes vs. idiosincrásicos errores globales vs. locales
Criterio pragmático	errores de pertinencia o discursivos
Criterio cultural	errores culturales

Tabla 12. – Criterios para la clasificación de errores (Vázquez, 1999, p. 28)

<sup>34</sup> De Alba (2009) presenta un panorama más amplio de diversas taxonomías para la clasificación del error.

El criterio lingüístico hace referencia a los mecanismos de cambio en la IL con respecto a una norma, lo cual trae como consecuencia una idiosincrasia. La clasificación propuesta por Vázquez se aplica esencialmente al nivel morfosintáctico de la lengua, por lo que sería necesario ampliar dicha clasificación de acuerdo al nivel de la lengua que se pretenda estudiar.

El criterio etiológico identifica las áreas a partir de las cuales se pueden analizar las causas de los errores. De acuerdo a este criterio, los errores pueden deberse a factores interlingüísticos o intralingüísticos. Los errores interlingüísticos se deben a la transferencia negativa o interferencia de la L1 o de otras lenguas previamente aprendidas. Los errores intralingüísticos se generan debido a una interferencia proveniente de la misma lengua meta. Este tipo de errores se suelen atribuir a dos estrategias: la hipergeneralización y la simplificación (Alexopoulou, 2010). Esta segunda es considerada por Vázquez (1992) como un error independiente del factor intralingüístico. Como habíamos revisado en la sección 3.2.3, la hipergeneralización consiste en la aplicación de reglas más allá de su dominio. La simplificación, por su parte, se manifiesta en (1) la reducción del inventario de formas lingüísticas, (2) la reducción de la extensión semántica o las funciones lingüísticas y (3) la eliminación de estructuras alternativas (Ferguson, 1982). Además de las reducciones, añade Vázquez (1992, p. 63) que la simplificación puede generar estructuras expandidas, como es el caso de las paráfrasis.

Clasificar las idiosincrasias desde una perspectiva etiológica es un proceso complejo debido a las dificultades propias que implica atribuir un fenómeno a un mecanismo sicolingüístico o causa de otro tipo. Con el fin de paliar dicha dificultad, Dulay y Burt (1974, p. 115) propusieron una categoría a la que llamaron *errores ambiguos (ambiguous goofs)*, la cual define como “*those that can be categorized as either Interference-like Goofs or L1 Developmental Goofs*”.<sup>35</sup> Adicionalmente, durante el proceso de análisis de datos, resulta indispensable considerar que un determinado fenómeno puede originarse debido a una multiplicidad de factores o mecanismos que actúan de manera simultánea.

---

<sup>35</sup> El vocablo *Goof* se ha traducido como *error*. No obstante, originalmente se traduce como *metida / metedura de pata*.



El criterio comunicativo clasifica los errores de acuerdo al impacto (irritantes, no irritantes), al efecto que estos puedan tener en la comunicación (ambigüedad, falta de pertinencia) o la percepción del hablante (errores estigmatizantes). Los errores de tipo pragmático tienen que ver con la pertinencia de los enunciados, al igual que con la organización y estructura del discurso frente al contexto y a la situación comunicativa. El criterio cultural se interesa por aquellos errores y usos comunicativos que puedan generar malentendidos o resulten inapropiados desde la perspectiva de un grupo social o cultural.

Desde un punto de vista pedagógico, se analiza, por ejemplo, si los errores se deben al material didáctico de cursos anteriores (residuales) o actuales. De igual manera se puede examinar si los errores afectan de manera aislada a un solo sujeto (individuales) o si por el contrario afectan de manera similar a un grupo que comparte la misma L1 (colectivos o generales). Otro aspecto que Vázquez clasifica como pedagógico tiene relación con la permanencia del error, es decir, si este se manifiesta de manera transitoria o si, por el contrario, tiende a permanecer arraigado en la IL de los aprendices en etapas más avanzadas. Esta permanencia es lo que se conoce como fosilización.

#### 4.3.2.4 Limitaciones del análisis de errores

La metodología del análisis de errores ha sido objeto de críticas. Una de las más importantes hace referencia a que el AE se enfoca exclusivamente en los errores, excluyendo de esta manera las producciones correctas de los aprendices. De acuerdo a esta perspectiva, el AE presentaría un panorama parcial de la interlengua, ya que descartaría todos aquellos elementos que el aprendiz de una L2 ha adquirido y emplea de manera apropiada.

Si bien el AE no cubre todos los aspectos que nos permitirían caracterizar completamente la IL de un estudiante, esta metodología proporciona información pertinente acerca de los errores que cometen los aprendices y las causas que los originan. Esta información es esencial desde una perspectiva didáctica para lograr una mejor comprensión acerca de las dificultades que afrontan los estudiantes en su proceso de adquisición de una L2 y tomar las medidas adecuadas

para ayudarlos a superarlas, por eso este enfoque hace parte de la metodología de análisis elegida para este trabajo.

### **4.3.3 El análisis de la actuación o análisis de la interlengua**

Los errores resultan de gran importancia, puesto que estos ayudan a construir un entendimiento del comportamiento lingüístico del aprendiente. Adicionalmente, los errores cometidos por los estudiantes de una L2 ofrecen algunas pistas acerca de sus necesidades lingüísticas y dificultades de aprendizaje. En este sentido, el AE como modelo de investigación de la interlengua, nos permite descubrir ciertos aspectos de la lengua que no han sido adquiridos e indagar acerca de las causas subyacentes. El AC, por su parte, ofrece herramientas metodológicas para examinar posibles transferencias interlingüísticas. No obstante, es necesario considerar tanto los errores o producciones que resultan atípicas desde la perspectiva de la lengua meta como los componentes de la competencia comunicativa que han sido aprendidos, con el fin de construir un entendimiento global de la interlengua de un aprendiente. La necesidad de emplear un modelo de análisis que permitiera esbozar un panorama integral de la interlengua dio origen a un paradigma al que se denominó análisis de la actuación (*performance analysis*) (Dulay, Burt y Krashen, 1982; Larsen-Freeman y Long, 2014; Tono, Kawaguchi y Minegishi, 2012). Posteriormente, se afianzó el uso de los términos *análisis de la interlengua* o *estudios de la interlengua* (*interlanguage analysis / interlanguage studies*) para designar este modelo o paradigma (Hasselgård y Johansson, 2011).

El término *actuación*, tomado de la Gramática generativa propuesta por Chomsky (1965), se refiere a la manera como un hablante emplea el sistema de la lengua. Expresado de otra manera, la *actuación* se refiere a lo que los hablantes hacen con la lengua al comunicarse, en oposición a la noción de *competencia*, la cual se refiere al conocimiento implícito y abstracto que posee un hablante de una lengua (VanPatten y Benati, 2010).

El análisis de la actuación es un paradigma o modelo que tiene por objetivo estudiar la interlengua de los aprendientes en su totalidad, es decir tanto las producciones consideradas como apropiadas, como las inapropiadas desde un punto de vista normativo. En este sentido,

dicho modelo está orientado tanto a identificar los errores, como a representar el nivel de competencia de los aprendices (Hasselgård y Johansson, 2011). Al ocuparse de las producciones idiosincrásicas, al igual que su modelo predecesor, el análisis de la actuación incorpora o asimila el análisis de errores y sus procedimientos (Larsen-Freeman y Long, 2014) en un marco conceptual menos restrictivo, el cual examina los errores desde la perspectiva más amplia de la totalidad de la actuación lingüística del aprendiente (Brown, 2000).

#### 4.3.3.1 Criterios que orientan un análisis de la actuación

De manera análoga al modelo del AE, la definición de los objetivos de la investigación determina una serie de criterios que orientarán el análisis de la actuación o interlengua. En primer lugar, la lengua materna (o lenguas maternas) de los participantes cuyas producciones serán analizadas debe ser la misma. En trabajos que estudiarán la interlengua de aprendientes con diferentes lenguas maternas, las producciones deben ser analizadas de manera separada por grupo lingüístico y contrastadas posteriormente. Lo anterior permite que la lengua de origen (o lenguas de origen) constituya una variable independiente (Santos Gargallo, 2016).

En segundo lugar, la investigación debe concretar el tipo de habilidad lingüística (expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora, comprensión oral) que será analizada (Santos Gargallo, 2016). Adicionalmente, los objetivos de la investigación deben precisar los niveles lingüísticos (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático, discursivo) y aspectos concretos que se examinarán. Por ejemplo, el presente estudio ha examinado la destreza de expresión escrita en los participantes. El objeto particular de análisis es el sistema preposicional del español, el cual se ha abordado tradicionalmente desde las perspectivas sintáctica y semántica.

En tercer lugar, de acuerdo al alcance del estudio, el investigador tiene al menos dos opciones: puede enfocarse en examinar la interlengua de un participante o un grupo de participantes con un nivel de competencia comunicativa similar, o puede optar por llevar a cabo un estudio comparativo que dé cuenta de lo que ocurre con la interlengua a lo largo de diferentes niveles de competencia. Para fines metodológicos, resulta imprescindible emplear unos descriptores

bien definidos que nos permitan identificar el nivel de competencia comunicativa de los participantes y garantizar, de ser necesario, la comparabilidad de los resultados. Como ya se ha mencionado, el presente trabajo utiliza la escala y descriptores propuestos por el MCER, los cuales serán abordados en la sección 3.4.

En cuarto lugar, los objetivos y preguntas de investigación determinan el tipo de diseño más apropiado para la recolección de datos. La periodicidad en la recogida de datos establece la diferencia entre estudios transversales, longitudinales y seudolongitudinales (Santos Gargallo, 2016). Los estudios de tipo transversal se enfocan en la recolección de datos en un momento o período determinado, como si el investigador tomara una instantánea del fenómeno en estudio (Riazi, 2016). Los trabajos de corte longitudinal realizan un seguimiento periódico de la interlengua de los mismos participantes en diferentes etapas de su aprendizaje. De manera análoga, los estudios seudolongitudinales abordan el análisis de la interlengua a lo largo de diferentes etapas, pero con participantes diferentes.

#### 4.3.3.2 Procedimiento para realizar un análisis de la actuación

A continuación, se describen las diferentes etapas que debe seguir un estudio de la interlengua basada en el modelo de análisis de la actuación:

- (1) Recogida de datos. Los instrumentos y tareas empleados para compilar un corpus escrito y oral de la interlengua varían en función de los objetivos de cada estudio. La tabla siguiente recopila algunos de los mecanismos utilizados con mayor frecuencia:

<b>Expresión oral</b>		
	<b>Macrofunción</b>	<b>Tarea</b>
<b>Interacción</b>	Múltiples	Entrevista guiada. Entrevista libre. Juego de rol. Discusión sobre un tema. Conversación espontánea.
<b>Monólogo sostenido</b>	Descripción	Descripción de imágenes y fotos.  Descripción de personas, lugares, objetos, etc.
	Narración	Narración de historias, sucesos o experiencias.  Narración a partir de viñetas.
	Exposición	Exposición oral formal acerca de un tema.  Explicación de un proceso (instrucciones, recetas, etc.).
	Argumentación	Debate.
<b>Expresión escrita</b>		
<b>Interacción</b>	Múltiples	Participación en un chat.  Discusión en un foro.  Conversación libre en redes sociales.
	Descripción	Descripción de imágenes y fotos.  Descripción de personas, lugares, objetos, etc.
	Narración	Narración de historias, sucesos o experiencias.

		Narración a partir de viñetas.
	Exposición	Redacción de un texto sobre un tema asignado o libre.
	Argumentación	Redacción de un texto argumentativo sobre un tema asignado o libre.

Tabla 13. – Instrumentos empleados para la recogida de datos

Además de las tareas precedentes, existen otras técnicas para recoger datos acerca de aspectos lingüísticos específicos: ejercicios para rellenar espacios, pruebas de selección múltiple, pruebas de gramaticalidad, etc. De igual manera, el corpus se complementa con información recopilada por medio de otros instrumentos y técnicas tales como el cuestionario de antecedentes personales y lingüísticos, la observación de clases, diarios, técnica de pensar en voz alta (*think-aloud protocol*), etc.

- (2) Codificación de las producciones de acuerdo a su uso normativo. Durante esta etapa, se categorizan las producciones, de manera primaria, como idiosincrásicas o no idiosincrásicas. Para aquellos fenómenos que no correspondan a la dicotomía anterior, Gass y Selinker (2001, p. 18) proponen una tercera categoría, la cual denominan “ambigua”.
- (3) Descripción y clasificación de categorías. En esta fase se profundiza la clasificación primaria establecida en la etapa precedente. Los objetivos de cada investigación determinan el procedimiento preciso que se debe seguir, pero de manera general, se considera inicialmente el nivel lingüístico al que pertenecen las categorías establecidas en la etapa anterior (fonológico, morfológico, sintáctico, etc.), la categoría lingüística general (verbo, sustantivo, adjetivo, preposiciones, etc.) y la categoría lingüística específica (modo, tiempo verbal, etc.). Posteriormente, se examina y clasifica las categorías de manera concreta. En el caso de las idiosincrasias, se procede a determinar

- el mecanismo a través del cual estas se generan (omisión, adición, sustitución, etc.). Las producciones no idiosincrásicas se clasifican de acuerdo a una taxonomía preestablecida.
- (4) Cuantificación de las categorías emergentes. Una vez determinadas las categorías, procedemos a su cuantificación. Esta última permite ponderar la frecuencia de ocurrencia de cada categoría, determinar tendencias y evaluar la variabilidad a lo largo del proceso de evolución de la interlengua.
  - (5) Análisis etiológico. Esta etapa consiste en identificar, hasta donde los datos disponibles lo permitan, los mecanismos subyacentes a las producciones y usos que son objeto de análisis. Este análisis se lleva a cabo a partir de los procesos centrales que intervienen en la construcción de la interlengua, los cuales hemos examinado en las secciones 3.2.3 y 3.2.4. Dichos procesos son esencialmente de tipo interlingüístico (transferencia, transferencia negativa o interferencia), intralingüístico (simplificación, hipergeneralización de reglas, estrategias comunicativas) y didáctico (transferencia, o efectos de la instrucción).
  - (6) Implicaciones didácticas. Esta última etapa es opcional y dependerá de los objetivos de la investigación. Al igual que el AE, un análisis de la actuación o de la interlengua con vocación didáctica representa una contribución significativa al mejoramiento de los procedimientos didácticos, estrategias, actividades y material empleado en la enseñanza y aprendizaje de la L2. Los resultados de un estudio basado en este paradigma de análisis constituyen indicadores acerca de los componentes de la competencia comunicativa que han sido desarrollados en diferentes estadios de la interlengua, al igual que aquellos que generan cierta dificultad. Adicionalmente, un análisis etiológico puede arrojar luz sobre algunos procesos lingüísticos y pedagógicos que subyacen a dichas dificultades. En este sentido, los indicadores anteriores son un punto de partida para derivar una serie de conclusiones, proponer procedimientos didácticos, al igual que diseñar estrategias, actividades y materiales que tomen en consideración los elementos susceptibles a ser adquiridos con relativa facilidad, las dificultades, aspectos propensos a la fosilización y los mecanismos potenciales que se encuentran al origen de las idiosincrasias.

En coherencia con los objetivos planteados en el marco de la presente investigación, el análisis de la actuación es el modelo seleccionado para abordar el análisis de los datos, pues el presente trabajo pretende estudiar de una manera integral un componente de la interlengua de los estudiantes francófonos de ELE (sistema preposicional). Con el fin de lograr una caracterización global de este subsistema de la interlengua de los aprendientes en mención, se identificarán tanto los usos normativos como aquellos que se alejan de la norma. Como se ha discutido en esta sección, el modelo del análisis de la actuación aborda ambos usos e incorpora los enfoques precedentes (análisis contrastivo y análisis de errores).

Una vez establecido el modelo de análisis de los datos y discutidos los planteamientos teóricos que se emplearán para explicar los resultados, pasemos ahora a examinar la escala que nos permitirá organizar el corpus en los diferentes estadios que conforman el *continuum* del aprendizaje de ELE por parte del grupo lingüístico base de esta investigación.

#### **4.4 Niveles de referencia del Marco común europeo de referencia para las lenguas**

El MCER es un documento elaborado por el Consejo de Europa el cual “describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (Consejo de Europa, 2002, p. 1). Una de las metas esenciales de dicha obra consiste en ofrecer a los profesionales de las lenguas un documento global de referencia que facilite la comunicación entre ellos acerca de los objetivos establecidos para los alumnos, así como la manera de lograrlos, utilizando un metalenguaje común (Centro Virtual Cervantes, 2015; Consejo de Europa, 2002; Council of Europe, 2018). En este sentido, la importancia de este documento radica –en gran parte– en haber proporcionado una base común para describir los objetivos, el proceso de aprendizaje, los métodos de enseñanza, los criterios de evaluación y la progresión del aprendizaje.

Con el fin de describir las competencias comunicativas que debe desarrollar un estudiante de



una L2 y su progresión, el MCER estableció originalmente seis niveles de dominio de la lengua que detallan la evolución del estudiante a lo largo de diferentes etapas de su aprendizaje. En consecuencia, cada uno de estos niveles describe, de manera pormenorizada, el grado de competencia que demuestra un aprendiente. Dicha descripción se presenta a manera de una escala de descriptores, la cual detalla lo que es capaz de hacer un aprendiente en cada nivel en función de una serie de actividades y estrategias: recepción (comprensión lectora, comprensión auditiva, recepción audiovisual y estrategias de recepción), producción (producción oral, producción escrita y estrategias de producción), interacción (interacción oral, interacción escrita, interacción en línea y estrategias de interacción) y mediación (mediación de un texto, mediación de conceptos, mediación de la comunicación y estrategias de mediación). Los seis niveles de referencia se agrupan en tres bloques de la siguiente manera:

- (1) Usuario básico: A1, A2.
- (2) Usuario independiente: B1, B2.
- (3) Usuario avanzado: C1, C2.

Es importante señalar que, tal como lo indica el MCER (Council of Europe, 2018), los seis niveles propuestos no fueron concebidos con el objetivo de ser absolutos. Por un lado, estos pueden ser reagrupados en las tres grandes bandas o bloques anteriores (usuario básico, usuario independiente y usuario avanzado). Por otro lado, los seis niveles de base (A1, A2, B1, B2, C1, C2) son subdivididos con frecuencia (A2, A2+, etc.). Adicionalmente, la nueva edición del MCER (Council of Europe, 2018) introduce una división para un tipo de usuario básico cuyo nivel de competencia le permite únicamente realizar tareas de menor complejidad que aquellas que son asociadas normalmente a un nivel A1. Esta nueva división o nivel ha sido denominado *Pre-A1*.

La tabla a continuación sintetiza las competencias comunicativas generales características de los seis niveles originales y el nuevo nivel Pre-A1.

Grupo	Nivel	Descriptorios
	Pre-A1	<p>Es capaz de comprender palabras familiares, números, preguntas y enunciados cortos y muy sencillos, siempre y cuando el discurso sea articulado de manera clara y lenta, acompañado tanto por ayudas visuales como por lenguaje textual y se repita cuando sea necesario.</p> <p>Puede producir frases cortas acerca de sí mismo y dar información personal (nombre, dirección, familia, nacionalidad).</p>
A	A1 Acceso	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato, siempre y cuando el discurso sea articulado de manera clara y lenta. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
	A2 Plataforma	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.), siempre y cuando el discurso sea articulado de manera clara y lenta. Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
B	B1 Umbral	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>

<b>C</b> <b>Usuario competente</b>	<b>B2</b> <b>Avanzado</b>	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	<b>C1</b> <b>Dominio operativo eficaz</b>	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
	<b>C2</b> <b>Maestría</b>	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>

Tabla 14. – Niveles de referencia y descriptores de acuerdo al MCER<sup>36</sup>

El objeto de estudio del presente proyecto es el sistema preposicional del español, el cual corresponde al nivel morfosintáctico de la lengua. El MCER no aborda directamente la descripción acerca del uso de las preposiciones por nivel, no obstante propone una escala descriptiva acerca de la corrección gramatical en general. Con base en dicha escala, este estudio propone la siguiente descripción acerca del uso del sistema preposicional por niveles:

<sup>36</sup> Tabla elaborada adaptando los descriptores generales propuestos por el MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 26, Council of Europe, 2018, p. 55-69). Las especificidades referentes al uso de las preposiciones, indicadas en la tabla 15, provienen de las observaciones realizadas en el presente trabajo.

Nivel	Descriptor
<b>A1</b>	Manifiesta un control limitado de las preposiciones. Se evidencia una interferencia del sistema preposicional de su lengua materna.
<b>A2</b>	Utiliza algunas preposiciones correctamente, pero sigue cometiendo errores de manera sistemática. Se evidencia una interferencia del sistema preposicional de su lengua materna.
<b>B1</b>	Utiliza con razonable corrección un repertorio de preposiciones aprendidas hasta este nivel. Se evidencia una interferencia del sistema preposicional de su lengua materna y una sobregeneralización de reglas de uso de otras preposiciones de la lengua meta.
<b>B2</b>	Manifiesta un buen control gramatical del sistema preposicional aunque aún comete deslices esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos, de manera especial en preposiciones de contenido gramatical y en complementos de régimen preposicional. <sup>37</sup> Aún se observan errores no sistemáticos debidos a la sobregeneralización de reglas de uso de otras preposiciones de la lengua meta, aunque en menor escala que en el nivel anterior.
<b>C1</b>	Manifiesta un alto grado de corrección gramatical del sistema preposicional de manera consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
<b>C2</b>	Mantiene un control gramatical en el uso de las preposiciones de modo consistente, incluso cuando su atención se centra en otras actividades.

Tabla 15. – Descriptores acerca del uso de las preposiciones de acuerdo al nivel

Las descripciones propuestas para los niveles A1, A2, B1 y B2 han sido revisadas a la luz de los resultados obtenidos en el presente proyecto de investigación. Por otra parte, es importante corroborar y ampliar las descripciones planteadas para los niveles C1 y C2 a partir de datos y resultados de investigaciones futuras.

<sup>37</sup> En este contexto, el control gramatical del sistema preposicional alude al conocimiento de los usos y sentidos de las preposiciones y la capacidad para emplearlas adecuadamente para cumplir con una determinada función comunicativa o sintáctica.

En la presente investigación se ha seleccionado la escala propuesta por el MCER para delimitar los niveles de nuestro estudio por dos motivos esenciales. En primer lugar, es la escala empleada en la institución en la cual se recopiló el corpus para describir el nivel de competencia al que pertenece cada curso. En segundo lugar, la escala y descriptores propuestos por el MCER constituyen uno de los documentos más detallados y completos en la actualidad para delimitar los alcances de un aprendiente de lenguas a lo largo de unas etapas bien definidas. El amplio abarque, aceptación y uso a nivel global del documento en cuestión facilita, por lo tanto, la comunicación de los resultados obtenidos en el marco del presente estudio y la comparación con otros trabajos que utilicen la misma escala de descriptores.



## 5 Marco metodológico

Este capítulo presenta información concerniente a los objetivos del estudio, los participantes y la metodología empleada tanto para la compilación del corpus como para el procesamiento de los datos obtenidos. La sección se divide en cinco partes. La primera parte discute las preguntas de investigación y los objetivos de este trabajo. La segunda parte da a conocer el enfoque metodológico en el que se inscribe el presente estudio y el diseño de investigación adoptado. La tercera parte describe los criterios empleados para el diseño y compilación del corpus, al igual que los criterios de selección de los participantes. La cuarta parte detalla el diseño de los instrumentos utilizados para la recolección de los datos. Finalmente, la quinta parte precisa la metodología empleada y las etapas seguidas durante la investigación.

### 5.1 Objetivos

La realización del presente proyecto de investigación pretende dilucidar los siguientes interrogantes:

1. ¿De qué manera se estructura el uso del sistema preposicional del español a lo largo de diferentes niveles de competencia comunicativa en estudiantes francófonos de ELE?
2. ¿Qué procesos convergen en la producción de los usos idiosincrásicos del sistema preposicional de estos hablantes?

Las preguntas de investigación formuladas nos llevan a trazar como objetivo general el de analizar y caracterizar el uso del sistema preposicional del español en estudiantes franco-hablantes. Con el fin de hallar algunas respuestas a las preguntas de investigación planteadas, alcanzar nuestro objetivo general y ejecutar el proyecto, proponemos los siguientes objetivos específicos:

1. Compilar un corpus escrito de ELE a partir de producciones de estudiantes francófonos.
2. Categorizar y describir los usos tanto normativos como idiosincrásicos del sistema preposicional por parte de los participantes del estudio en los niveles de competencia comunicativa A1, A2, B1 y B2.
3. Analizar el comportamiento y las tendencias en la evolución del aprendizaje del sistema preposicional a lo largo de los cuatro niveles examinados.
4. Determinar los mecanismos sicolingüísticos y factores subyacentes a los usos idiosincrásicos del sistema preposicional.

## **5.2 Paradigma o enfoque**

Con el fin de construir un entendimiento holístico del enfoque metodológico y siguiendo los planteamientos de Crotty (1998), Creswell (2003) identifica tres niveles, elementos, o componentes teóricos que interactúan en lo que se denomina tradicionalmente *enfoque de investigación*: el paradigma, las estrategias de investigación (también conocidas como tradiciones o diseños de investigación) y el método. A continuación, abordaremos de manera breve cada uno de estos niveles.

### **5.2.1 Paradigma**

El paradigma de investigación constituye una serie de creencias o perspectivas filosóficas que subyacen al enfoque investigativo (Phakiti y Paltridge, 2015). Guba y Lincoln (2005) distinguen tres dimensiones en el paradigma: ontológica (perspectiva acerca de la naturaleza de la realidad), epistemológica (visión sobre la naturaleza del conocimiento y cómo se adquiere o construye) y metodológica (cómo investigamos la realidad en búsqueda del conocimiento). Diferentes autores proponen una variedad de clasificaciones de los paradigmas de investigación: postpositivismo, constructivismo, defensa / participativo (advocacy / participatory) y pragmatismo (Creswell, 2003); positivismo, pospositivismo, teoría crítica, constructivismo y paradigma participativo (Guba y Lincoln, 2005); positivismo, postpositivismo, constructivismo y



pragmatismo (Creswell, 2014; Guba y Lincoln, 2005; Phakiti y Paltridge, 2015). La complejidad para abordar diversos objetos de estudio a partir de alguno de los paradigmas tradicionales ha contribuido a la creación de nuevos paradigmas. Phakiti y Paltridge (2015, p. 20) mencionan entre otros el paradigma ecológico, el paradigma crítico, el paradigma de las redes sociales y el feminismo.

Siguiendo la propuesta taxonómica utilizada por Creswell (2014), Guba y Lincoln (2005) y Phakiti y Paltridge (2015), entre otros autores, el paradigma que orienta el presente estudio es el pragmático. El pragmatismo constituye un enfoque pluralista para abordar la investigación. Desde la perspectiva de esta escuela de pensamiento, la resolución de problemas o las preguntas de investigación ocupan un lugar prioritario, por encima de la adopción de un determinado enfoque o metodología (Creswell, 2003; Phakiti y Paltridge, 2015). Phakiti y Paltridge (2015, p. 17) sintetizan la esencia de este paradigma: *“Pragmatism seeks an application of multiple methods, types of data and data analyses that can fully provide answers to research questions or problems”*.

### **5.2.2 Enfoque**

Con respecto al enfoque de investigación, una clasificación primaria distingue la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa (Lamoureux,1995; Nunan, 1992). La necesidad de emplear métodos y técnicas asociados a uno y otro enfoque con el fin de cumplir con los objetivos de diversos estudios vino a agregar un tercer enfoque conocido como investigación mixta (Creswell, 2003).

La investigación de tipo cuantitativo es aquella en la cual los datos son de naturaleza numérica o susceptibles de ser analizados mediante conceptos y técnicas de estadística (Lamoureux,1995, p. 41). Por otro lado, la investigación cualitativa se caracteriza, en parte, por trabajar con datos que no son de tipo numérico o datos que no se traducen en números para un posterior análisis estadístico. La investigación mixta implica la recolección de datos tanto numéricos, como textuales, de manera que los resultados obtenidos arrojen información de naturaleza cuantitativa y cualitativa (Creswell, 2003, p. 20).

El objeto de estudio en conjunción con el posicionamiento a favor de un paradigma específico determinan en gran medida el enfoque que el investigador empleará para abordar un problema o concretar los objetivos que se ha propuesto. En ese sentido, la investigación mixta es el enfoque que se ajusta de manera más precisa al presente estudio y al paradigma pragmático en el cual se inscribe. La decisión anterior obedece a que ha sido necesario emplear perspectivas conceptuales y técnicas, tanto de recogida como de análisis de datos, que corresponden a los enfoques cuantitativos y cualitativos con el fin de dar respuesta a los interrogantes planteados. Este acercamiento mixto se inscribe, además, en la tendencia actual de desarrollar estudios que incluyan ambos enfoques, tal como sugiere Creswell (2003, p. 4): *“(t)o include only quantitative and qualitative methods falls short of the major approaches being used today in the social and human sciences”*. Asimismo, el empleo de metodologías tanto de tipo cuantitativo como de tipo cualitativo se refleja en la calidad de un estudio, puesto que estas se apoyan mutuamente, se complementan, expanden y contribuyen a la profundización en la comprensión e interpretación de fenómenos observados (Creswell, 2003; Mongeau, 2008; Phakiti y Paltridge, 2015).

En coherencia con los objetivos planteados por este estudio, se emplea un enfoque cuantitativo con el fin de determinar, en primer lugar, la recurrencia en determinados usos de cada una de las preposiciones en diferentes estadios de desarrollo de la interlengua, o niveles de competencia comunicativa (A1, A2, B1 y B2). En segundo lugar, un enfoque cuantitativo permite establecer la frecuencia en que dichos usos son consideradas como producciones idiosincrásicas o no idiosincrásicas y examinar la relación de estas frecuencias con el total de uso de cada preposición. Lo anterior nos permitirá derivar conclusiones con respecto al comportamiento de las producciones correctas y las idiosincrásicas (desde una perspectiva normativa) o, visto desde un punto de vista didáctico, los usos de las preposiciones que han sido apropiados, al igual que las dificultades más frecuentes a las que se enfrentan los aprendices francófonos de ELE. Adicionalmente, las frecuencias encontradas con respecto a la ocurrencia de producciones idiosincrásicas nos permitirán contrastar la evolución de los fenómenos a lo largo de los diversos niveles lingüísticos, con el objetivo de descubrir posibles tendencias y determinar si se observa o no una propensión hacia la fosilización de ciertos fenómenos.

Por otro lado, con el fin de categorizar las producciones y brindar una visión general del uso del sistema preposicional del español en nuestro grupo lingüístico, se realizará una descripción cualitativa. Dicha descripción será analizada a la luz de la teoría de la interlengua con el objetivo de emitir algunas hipótesis acerca de las posibles causas de los fenómenos observados y establecer nexos con los diferentes procesos y mecanismos que intervienen en la construcción del sistema lingüístico del aprendiente.

### **5.2.3 Diseño**

El nivel o componente teórico identificado como diseño, estrategias, o tradiciones de investigación hace referencia a los procedimientos generales para abordar un tema de estudio. De manera análoga a los paradigmas de investigación, existen diversas tipologías para la clasificación de los diversos diseños que puede adoptar un enfoque de investigación mixta. De acuerdo a la secuencia en la recogida y análisis de datos, Creswell (2014) identifica tres modelos básicos: el modelo convergente paralelo, el modelo explicativo secuencial y el modelo exploratorio secuencial. En el diseño convergente paralelo, el investigador emplea de manera simultánea técnicas cuantitativas y cualitativas para la recogida de datos y los analiza por separado con el propósito de determinar si los resultados se confirman. El diseño explicativo secuencial se realiza en dos fases; la primera etapa consiste en la recogida y análisis de datos cuantitativos, los cuales permiten diseñar la segunda fase, durante la cual se recogen y procesan datos de naturaleza cualitativa. El diseño exploratorio secuencial se inicia con una fase cualitativa, la cual sirve de base para el diseño de la etapa cuantitativa. Puesto que en el presente estudio se han empleado técnicas tanto cuantitativas como cualitativas durante la misma fase de la investigación con el fin de contrastar los datos posteriormente, el modelo adoptado corresponde al convergente paralelo.

En lo que respecta al tipo de diseño, el procedimiento seguido en la presente investigación se sitúa en el campo de acción del estudio de casos, el cual, según Santos Gargallo (2016, p. 400), “describe el comportamiento y la actuación lingüística de un número de hablantes a fin de

generalizar las conclusiones al total de la población, o, al menos, con el propósito de establecer hipótesis que podrán desarrollarse en investigaciones futuras”.

En un sentido general, el nivel correspondiente al diseño de investigación se ocupa, asimismo, de la periodicidad en la recogida de datos, la cual, como se indicó en el capítulo precedente, establece la diferencia entre estudios transversales, longitudinales y seudolongitudinales. Puesto que en nuestro estudio examinamos la evolución de la interlengua en cuatro etapas de aprendizaje empleando una población diferente, la investigación es de corte seudolongitudinal.

#### **5.2.4 Método de la investigación**

Por último, lo que se conoce como método se refiere a los procedimientos detallados para la recolección de datos y su análisis. En el caso de nuestro estudio, el procedimiento de investigación se deriva de los métodos de análisis de la actuación y análisis de errores, abordados en el capítulo 4. La sección 5.7 describe las fases en las que se llevó a cabo el presente trabajo. La figura 4, a continuación, ilustra la interacción de los diversos elementos epistemológicos de nuestra investigación.

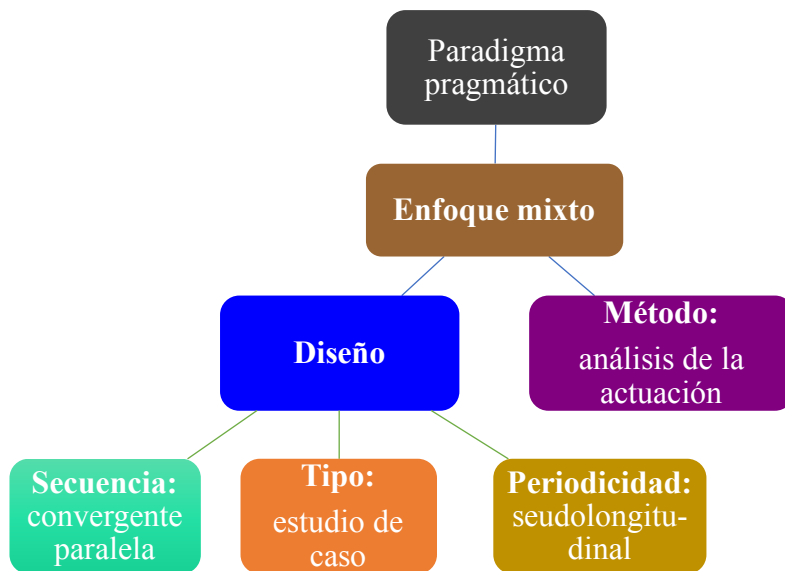


Figura 4. – Enfoque de investigación del presente estudio

### 5.3 Descripción y justificación del corpus

En la siguiente sección se presentará una descripción del corpus, las consideraciones teóricas que orientaron su diseño, los criterios tanto de selección como de distribución de los participantes en cada grupo y su tamaño.

#### 5.3.1 El corpus

El creciente interés en la lingüística de corpus, así como en el aprendizaje o la adquisición del español como L2, no parece haber motivado la compilación de corpus específicos de ELE. Si bien existe un número de corpus que han sido elaborados a partir de muestras producidas por estudiantes de ELE con diferentes lenguas maternas, son pocos (y de acceso restringido) los que

registran las diferentes etapas de desarrollo de la interlengua de un número representativo de estudiantes franco-hablantes. Dentro de este último grupo son menos numerosos los corpus que han sido conformados en el contexto multilingüe en el cual se llevó a cabo la presente investigación.

La necesidad de contar con una muestra representativa de la interlengua del grupo lingüístico por el que se interesa este estudio ha motivado la creación y compilación de un corpus propio. Este consiste esencialmente en un banco de datos de producciones escritas de español L2 elaboradas por estudiantes universitarios cuya lengua materna es el francés. Este banco de datos abarca los niveles de competencia comunicativa principiante (A1, A2) e intermedio (B1, B2).

En el proceso de creación y diseño de nuestro corpus, se han seguido los lineamientos planteados por la lingüística de corpus, particularmente los principios para el diseño de corpus propuestos por Sinclair (2005). A continuación, ofreceremos inicialmente algunas precisiones conceptuales con respecto al corpus y a la lingüística de corpus. Seguidamente, presentaremos los principios para el diseño de corpus planteados por Sinclair. Finalmente, reflexionaremos acerca de aspectos relacionados a la representatividad.

Francis (1979, p. 110) define el corpus como una colección de textos que se presumen representativos de una determinada lengua o dialecto, los cuales se utilizan para realizar análisis de tipo lingüístico. El tipo de corpus que se ha compilado en el marco de la presente investigación pertenece a la categoría de corpus de aprendientes, la cual es definida por Gilquin y Granger (2015) como una colección electrónica de textos escritos u orales producidos por estudiantes de una lengua extranjera o una segunda lengua.

Más que una disciplina, la lingüística de corpus constituye una metodología, la cual posee una amplia gama de aplicaciones en diversas teorías y ramas lingüísticas (McEnery, Xiao y Tono, 2006; McEnery y Wilson, 2001 y Rissanen, 2008). Kennedy (1998, p. 268) afirma que *“the use of corpora does not in itself constitute a new or separate branch of linguistics”*, perspectiva compartida por Johansson (2008, p. 34), quien advierte que *“... most people agreed that it [corpus linguistics] was not a new linguistic discipline, but rather a tool that could be applied in*

*virtually any branch of linguistics*". En la misma línea de pensamiento, Gries (2009, 2010, 2011), defiende que la lingüística de corpus debe concebirse como una metodología y propone la siguiente definición, la cual sintetiza dos aspectos que resultan de vital importancia en este estudio:

Corpus Linguistics is definitely a method(ology) or a 'methodological paradigm', no more but also no less. More specifically, to me *Corpus Linguistics* refers to (i) the study of the properties of corpora or (ii) the study of language on the basis of corpus data. (Gries, 2011, p. 83)

Por un lado, el diseño, la recolección de muestras, las características y la longitud de los textos, al igual que la distribución, organización y almacenamiento de la información deben seguir una serie de principios con el fin de obtener un corpus que refleje lo más fielmente posible la lengua o la variedad objeto de estudio. Por otro lado, la segunda parte de la definición se alinea con una de las metas de nuestra investigación, la cual consiste en abordar el estudio de un aspecto de la interlengua de estudiantes de ELE franco-hablantes con base en la información suministrada por un corpus de producciones que registra la modalidad de comunicación escrita.

Con el fin de que los datos que lo conforman nos proporcionen información fiable y representativa, es necesario que el corpus posea ciertas propiedades. Bennett (2010, p. 14) plantea que, durante el proceso de diseño o creación de un corpus, se deben tener en cuenta tres factores: el corpus debe poder almacenarse en algún formato electrónico, debe utilizar textos auténticos y su diseño debe estar orientado por unos principios. En un intento por definir cómo debería ser su naturaleza y mecanismos de recopilación, Sinclair (2005) propone diez principios a tener en cuenta durante el diseño de un corpus. A continuación se reproducen dichos principios.<sup>38</sup>

**Principio 1:** Los contenidos de un corpus deben seleccionarse sin tener en cuenta el tipo de lengua que contiene, y de acuerdo a la función comunicativa que cumplen en la comunidad de habla en la cual se producen.

---

<sup>38</sup> Traducción libre de los principios propuestos por Sinclair.

**Principio 2:** Las personas que recopilen un corpus deben realizar un esfuerzo para que este sea tan representativo como sea posible de la lengua.

**Principio 3:** Solamente aquellos componentes de un corpus que fueron diseñados para ser contrastados deben serlo.

**Principio 4:** Los criterios para determinar la estructura de un corpus deben ser pocos y lo suficientemente eficientes para que sea representativo de la lengua o variedad estudiada.

**Principio 5:** Cualquier información acerca del texto diferente a su contenido debe ser almacenada por separado y fusionada cuando así lo requiera la aplicación informática.

**Principio 6:** Las muestras de la lengua del corpus deben, en lo posible, consistir en documentos y transcripciones de eventos de habla completos, o tan completos como se pueda. Esto implica que las muestras diferirán sustancialmente en tamaño.

**Principio 7:** El diseño y composición de un corpus debe documentarse detalladamente, con información acerca de los contenidos y argumentos que justifiquen las decisiones tomadas.

**Principio 8:** El diseñador del corpus debe retener como objetivos la representatividad y el equilibrio. A pesar de que estas dos metas no son precisamente definibles y alcanzables, estas deben guiar el diseño de un corpus y la selección de sus componentes.

**Principio 9:** Cualquier tipo de control en el tema del corpus se debe regir por criterios externos y no internos.

**Principio 10:** El corpus debe aspirar a la homogeneidad de sus componentes, y al mismo tiempo, mantener una cobertura adecuada y evitar los textos atípicos.

La reflexión y los principios presentados anteriormente abordan de manera reiterada la noción de representatividad. Leech (2011, p. 159) afirma que *“Representativeness is something we are*



*optimistically looking for, but may never exactly find*". Sinclair (2005, p. 8) plantea los siguientes seis pasos para lograr que un corpus sea lo más representativo posible.<sup>39</sup>

1. decidir los criterios estructurales que se emplearán en la construcción del corpus y aplicarlos con el fin de crear un marco para su principales componentes;
2. hacer un inventario completo de los tipos de texto que se encuentren en cada componente, utilizando para tal fin únicamente criterios externos;
3. poner los tipos de texto en orden de prioridad, teniendo en cuenta todos los factores que se crea que puedan incrementar o disminuir la importancia de un determinado tipo de texto;
4. estimar el tamaño deseado para cada tipo de texto, teniendo en cuenta de forma conjunta (i) el tamaño global deseado para cada componente, (ii) el número de tipos de texto, (iii) la importancia acordada a cada uno, (iv) la viabilidad de recolectar cierta cantidad de este;
5. a medida que el corpus vaya tomando forma, ir comparando las dimensiones reales del material con lo que se había planificado originalmente;
6. lo más importante de todo es documentar los pasos de manera que los usuarios tengan un punto de referencia en caso de obtener resultados inesperados y con el fin de realizar mejoras con base en la experiencia.

Con respecto a la representatividad, Hunston (2002, p. 23) insta al investigador a proceder de manera cautelosa en la generalización de resultados: *"... a statement about evidence in a corpus is a statement about that corpus, not about the language or register of which the corpus is a sample"*. No obstante, con la aplicación de los principios y pasos planteados por Sinclair (2005), se espera alcanzar un nivel importante de representatividad y lograr ciertas generalizaciones a partir de la evidencia obtenida en nuestro corpus.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Traducción propia.

<sup>40</sup> En la sección 5.3.3 se abordan los criterios para determinar el tamaño de la muestra.

### 5.3.2 Criterios de selección de los participantes

El corpus de este proyecto se ha conformado a partir de muestras de lengua escrita suministradas por estudiantes universitarios matriculados en diversos niveles de ELE en el *Centre de langues* de la *Université de Montréal*. La selección de informantes y posterior organización de muestras al interior del corpus se llevó a cabo atendiendo a dos criterios de carácter lingüístico: la lengua materna y el nivel de competencia comunicativa en español.

En este trabajo, no se han tenido en cuenta criterios de selección extralingüísticos asociados al género de los participantes ya que, a diferencia de los estudios de corte sociolingüístico, no se previó que dicho factor tuviera incidencia alguna en los resultados. No obstante, esta información se encuentra disponible, a través del cuestionario de antecedentes lingüísticos, para futuras investigaciones que puedan requerirla. En relación con la edad, la mayoría de participantes oscilan entre los 18 y los 35 años, lo cual concuerda con las tendencias de composición de los cursos de primer ciclo en el nivel universitario según la información divulgada por *Statistics Canada* (2015). El apartado siguiente ofrece algunas precisiones sobre los dos criterios lingüísticos empleados en la selección y organización del corpus.

#### 5.3.2.1 Lengua materna

Teniendo en cuenta que el presente trabajo pretende realizar un aporte a la comprensión de un aspecto particular de la interlengua de estudiantes de ELE francófonos, fue un requisito fundamental que todos los informantes que contribuyeron a la conformación del corpus hubieran adquirido el francés como lengua materna. Siguiendo los criterios establecidos por Skutnabb-Kangas (2000) y los postulados de Montrul (2013), la lengua materna se refiere a aquella(s) que se adquiere(n) durante la infancia y, debido a un alto nivel de competencia comunicativa, pasa a ser el principal instrumento de pensamiento y la lengua con la que nos identificamos y somos identificados como hablantes nativos. Para efectos de la presente investigación, los términos *lengua materna*, *primera lengua*, *L1* y *lengua dominante* se utilizarán indistintamente.

Los participantes que contribuyeron a la compilación del corpus se encontraban matriculados en cuatro cursos de ELE impartidos en el *Centre de Langues* de la *Université de Montréal*, institución ubicada en la misma ciudad. Si bien la lengua de instrucción en la universidad es el francés, debido al carácter multicultural y multilingüe de Montreal, es frecuente que las clases estén conformadas por hablantes de múltiples lenguas maternas. Con el fin de seleccionar a los participantes de acuerdo al criterio correspondiente a la lengua materna, se empleó la información proporcionada por ellos mismos en un cuestionario de antecedentes lingüísticos.<sup>41</sup> Cada informante cumplimentó dicho instrumento al inicio de la recolección de datos en cada grupo.<sup>42</sup> Los estudiantes que no habían adquirido el francés como lengua materna o aquellos que reconocieron una lengua diferente al francés como su lengua dominante fueron automáticamente excluidos para la conformación del corpus.

#### 5.3.2.2 Nivel de competencia en español (según MCER)

Como se explicó con anterioridad, este trabajo se ciñe a los niveles de referencia propuestos por el MCER (Consejo de Europa, 2002). Hemos escogido esta escala por cuatro motivos: (1) es la escala en vigor en el *Centre de Langues* de la *Université de Montréal*, donde se llevó a cabo el estudio y la compilación del corpus; (2) logra identificar y representar unos estadios bien definidos en el proceso de la evolución de la interlengua; (3) propone unos descriptores claros, completos y precisos, los cuales logran delimitar cada uno de los niveles propuestos; (4) en la actualidad, constituye una de las escalas más reconocidas y utilizadas a nivel mundial, particularmente en los países francófonos donde se enseña ELE.

Con el fin de realizar un diagnóstico acerca del uso de las preposiciones en diferentes momentos del aprendizaje y analizar su comportamiento a lo largo de diferentes períodos en el desarrollo de la interlengua, se ha trabajado con cuatro niveles de competencia comunicativa. Los niveles seleccionados para el presente estudio son A1, A2, B1 y B2.

---

<sup>41</sup> Ver *Questionnaire sur les Antécédents Linguistiques*, Anexo 1.

<sup>42</sup> En la sección 5.4.1 se amplía la información relacionada a dicho cuestionario.

Los participantes de nuestra investigación se encontraban inscritos en los siguientes cursos del *Centre de langues* de la *Université de Montréal* : Español 1 (ESP1901), el cual equivale a un nivel A1; Español 2 (ESP1902), equivalente a un nivel A2; Español 4 (ESP1904), correspondiente al nivel B1; y Español 7 (ESP1907), el cual tiene como objetivo que los estudiantes consoliden el nivel B2.<sup>43</sup> La equivalencia de cada curso a los niveles de referencia del MCER fue realizada por la coordinación de español del *Centre de langues* con base en los contenidos estudiados en cada curso, el desempeño de los estudiantes en cada uno de ellos y los descriptores por niveles presentados por el Consejo de Europa (2002). La siguiente tabla sintetiza los niveles de competencia comunicativa que conforman nuestro corpus y la procedencia de nuestros participantes.

Grupo	Nivel de competencia	Procedencia
Grupo 1	A1	ESP-1901
Grupo 2	A2	ESP-1902
Grupo 3	B1	ESP-1904
Grupo 4	B2	ESP-1907

Tabla 16. – Niveles que conforman el corpus

Con el fin de garantizar cierta homogeneidad y evitar que los resultados se vieran afectados por una clasificación inadecuada de los participantes, su inclusión en cada uno de los grupos que conformaron el corpus se realizó en función de los resultados obtenidos en los diversos componentes evaluativos de los cursos en los cuales se recopilaron las muestras. Lo anterior implica que, durante el proceso de conformación del corpus, no se han tenido en cuenta los participantes cuyo desempeño se encontraba muy por debajo o excedía tanto la media de su curso como la actuación esperada en un nivel de referencia determinado. El procedimiento anterior se justifica de acuerdo al principio de homogeneidad planteado por Sinclair (2005), el

<sup>43</sup> Esta distribución por cursos es similar a la empleada en otros trabajos que han estudiado al mismo grupo de población, como la tesis doctoral sobre los usos de los verbos *ser* y *estar* en estudiantes francófonos llevado a cabo en la *Université de Montréal* por Agudelo (2016).

cual recomienda la exclusión de textos atípicos. El objetivo de la medida precedente consistía en mitigar, hasta donde resultara posible, el riesgo de que los participantes seleccionados no fueran representativos de un determinado nivel de referencia.

### **5.3.3 Tamaño de la muestra**

La cuestión del tamaño es una de las decisiones más complejas que se deben tomar en el proceso de diseño y compilación de un corpus. Parte de esta complejidad obedece a que no hay una respuesta única en cuanto al tamaño y número de palabras que deban conformarlo (Reppen, 2010). Por otro lado, con gran frecuencia, el tamaño se encuentra supeditado a los recursos disponibles y a las limitaciones impuestas por cada contexto particular (Clancy, 2010). La determinación de un número óptimo de participantes para nuestro corpus se tomó con base en la propuesta de Labov (1983) para la recolección de muestras en estudios de corte sociolingüístico y el factor de practicidad propuesto por Reppen (2010).

Gay (2014) reporta que para el período 2012-2013, aproximadamente 149,608 estudiantes siguen cursos de ELE en los diversos ciclos que conforman el sistema educativo quebequense (primaria, secundaria, *collegs / cégep* y formación continua, universidad). Si bien, por un lado, el número de estudiantes inscritos en cursos a nivel universitario (ciclo de estudios en el que se realizó esta investigación) asciende únicamente a 10,212, y por otro lado, no contamos con información acerca de la lengua materna de los estudiantes, en aras de lograr un número de participantes representativo, vamos a tomar el total de estudiantes como base para determinar el tamaño de la muestra. Labov (1983) sugiere que una muestra representativa debe reunir el 0,025% del total de una población o universo lingüístico. De acuerdo al planteamiento anterior, nuestra investigación alcanzaría la representatividad con 37 participantes.

El factor de practicidad planteado por Reppen (2010) se refiere, por ejemplo, al acceso a cierto número de participantes y a las limitantes impuestas por el tiempo. En el presente proyecto se seleccionó un total de 40 participantes que se ajustaban a los criterios lingüísticos expuestos en la sección anterior. Esta cifra se encuentra por encima de los 37 requeridos para lograr cierto nivel de representatividad. Por otra parte, inicialmente se esperaba conformar cuatro grupos

con un mayor número de participantes. No obstante, el número de estudiantes inscritos en los niveles más avanzados que se ajustaran a los criterios de selección, así como la periodicidad con la que se ofrecen estos cursos en la institución donde se llevó a cabo la investigación, nos impidieron alcanzar una cifra de participantes más elevada durante el período consagrado a la compilación del corpus. La tabla a continuación especifica la distribución de participantes por nivel de competencia comunicativo y tamaño de la muestra.

<b>Grupo</b>	<b>Nivel de competencia</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Número de palabras</b>
Grupo 1	A1	10	4939
Grupo 2	A2	10	6570
Grupo 3	B1	10	6539
Grupo 4	B2	10	3128
Total		40	21 176

Tabla 17. – Distribución del corpus escrito

## **5.4 Instrumentos para la recolección de datos**

Los datos lingüísticos, extralingüísticos y el corpus se recogieron mediante dos tipos de instrumentos, completados por todos los participantes: (1) cuestionario de antecedentes lingüísticos y extralingüísticos y (2) redacciones escritas en los exámenes de mitad de curso y final. De igual manera, la totalidad de participantes firmó un formulario de consentimiento para la participación en el estudio (Anexo 3).

### **5.4.1 Cuestionario de antecedentes lingüísticos y extralingüísticos**

Este tipo de cuestionario constituye una herramienta de gran utilidad para confirmar que los participantes cumplen con los criterios de selección, para agruparlos de manera adecuada, así como para evaluar y obtener datos acerca de los antecedentes lingüísticos de los aprendices de una L2, su conocimiento o competencia de otras lenguas, sus hábitos de uso y percepciones acerca del nivel de dominio de dichas lenguas. Al mismo tiempo, esta clase de instrumento proporciona información importante para interpretar datos relacionados al desempeño lingüístico de los estudiantes (Li, Zhang, Tsai y Puls, 2014, p. 673).

El cuestionario de antecedentes lingüísticos y extralingüísticos que se ha diseñado para el presente estudio fue completado por todos los participantes potenciales el primer o segundo día de clases (véase anexo 1). Este instrumento contaba con trece preguntas y se dividió en tres bloques. El primer bloque lo conforman las primeras seis preguntas, las cuales recogen información personal de los participantes, el curso en el que estaban inscritos y datos extralingüísticos relacionados a las variables edad y sexo. En lo que concierne a los datos personales, es importante mencionar que, cumpliendo con los requisitos del Comité de ética de la investigación de la *Université de Montréal* (Certificado ético: CERAS-2014-15-117-D), todos los datos que pudieran identificar a los participantes fueron reemplazados por códigos con el fin de preservar su anonimato. El segundo bloque, el cual se extiende de la pregunta 7 a la 12, tenía por objetivo determinar el perfil lingüístico de los participantes, en lo que respecta a la(s) lengua(s) materna(s) o dominante(s), al igual que su percepción acerca del nivel de competencia comunicativa en otras lenguas que conocían. La información anterior fue esencial en el proceso de selección de los participantes y en la generación de hipótesis acerca de los mecanismos lingüísticos (transferencia de una L1, transferencia de otras lenguas) al origen de ciertos fenómenos. El tercer bloque le permitía a los participantes compartir información que consideraran pertinente.

#### 5.4.2 Redacciones escritas en los exámenes de mitad de curso y final

Como se indicó en 5.3.1, el grueso del corpus de nuestra investigación se conformó a partir de las producciones escritas elaboradas por estudiantes francófonos de ELE del *Centre de langues* de la *Université de Montréal*. Para recopilar las producciones escritas en los niveles A1, A2 y B1, se utilizaron las redacciones elaboradas por los estudiantes en el marco de sus exámenes de mitad y final de curso.<sup>44</sup> Para el nivel B2, solo se tuvo acceso a las redacciones del examen de mitad de curso. Cabe resaltar que dichas producciones se recopilaron en cinco cursos. Tres de estos fueron impartidos por el investigador (A1, A2 y B1) y los restantes, por dos colegas del *Centre de langues* (A2 y B2).

En cada examen, los estudiantes redactaron entre uno y tres textos. En coherencia con el primer principio para el diseño de corpus planteado por Sinclair (2005), las tareas propuestas para la redacción de las composiciones se diseñaron teniendo en cuenta las diversas funciones comunicativas, al igual que los contenidos planteados por el plan de curso respectivo. De manera análoga, las tareas abarcaron una variedad de temas, funciones comunicativas y tipos de texto, con el fin de ajustarnos a los principios de representatividad y equilibrio establecidos igualmente por Sinclair.

La extensión exigida para cada texto varió según la naturaleza de la tarea y el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes. No obstante, esta osciló entre 80 y 320 palabras. La tabla 18 sintetiza la distribución de tareas por prueba en cada nivel y el número de pruebas que conformaron el corpus.

---

<sup>44</sup> Los anexos 4, 5 y 6 reproducen las tareas de expresión escrita que completaron los estudiantes.



Nivel de competencia	Tipo de prueba	Número de pruebas en el corpus	Tarea	Número de palabras exigido
<b>A1</b>	Examen de mitad de curso	10	Tarea 1	160-180
			Tarea 1	100-110
	Examen final	10	Tarea 2	100-110
			Tarea 3	100-110
<b>A2</b>	Examen de mitad de curso	10	Tarea 1	100-110
			Tarea 2	100-110
	Examen final	10	Tarea 1	80-90
			Tarea 2	70-80
			Tarea 3	150-180
<b>B1</b>	Examen de mitad de curso	10	Tarea 1	130-150
			Tarea 2	150-160
	Examen final	10	Tarea 1	180-200
			Tarea 2	300-320
<b>B2</b>	Examen de mitad de curso	10	Tarea	250 -300

Tabla 18. – Distribución de tareas por prueba

Puesto que los textos se redactaron en el transcurso de los exámenes de mitad de curso y examen final, se logró controlar una serie de condiciones. En primer lugar, todas las redacciones fueron elaboradas en el salón de clases. Si bien los estudiantes conocían los objetivos que se evaluarían a través de los exámenes, las tareas y los temas precisos acerca de los cuales deberían escribir eran desconocidos. Lo anterior implica que no hubo una preparación previa orientada de manera específica a la redacción de las composiciones. Por otro lado, en los niveles A1, A2 y B1, los estudiantes no tuvieron acceso a la consulta de diccionarios o algún otro

recurso para la elaboración de sus redacciones. En el caso de los estudiantes del nivel B2, su profesora permitió, de manera exclusiva, el uso de una lista de conectores durante la redacción del texto. Los textos redactados por los estudiantes a mano fueron transcritos utilizando un procesador de textos convencional y organizados posteriormente en hojas de Excel.

## 5.5 Metodología

La siguiente sección sintetiza las seis etapas en que fue dividido el proyecto. Vale la pena destacar que, previo al inicio de la investigación, hemos obtenido un certificado de ética<sup>45</sup> otorgado por el *Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences (CÉRAS)*. Las etapas que se describen a continuación se derivan de las metodologías del análisis de la actuación y el análisis de errores, las cuales han sido abordadas en los apartados 4.3.1 y 4.3.2:

1. Recopilación del corpus. La recogida de datos se llevó a cabo mediante la utilización de los instrumentos descritos en la sección anterior. Las muestras que conformaron el corpus fueron recogidas por el investigador entre el semestre de verano de 2016 y el semestre de invierno de 2018. Los estudiantes que aceptaron participar en el estudio firmaron un formulario de consentimiento.<sup>46</sup> La periodicidad en la recolección de datos se estableció con base en el cronograma de cada curso. Esencialmente el examen de mitad de curso se realizó alrededor de la séptima semana y el examen final, durante la semana 14 o 15 (la penúltima o la última semana de clases de cada semestre académico). El corpus ha sido organizado de acuerdo a la naturaleza de los instrumentos empleados y el nivel de competencia comunicativa de los participantes, tal como observamos en la tabla 18.
2. Codificación de las producciones de acuerdo a su uso normativo. Durante esta etapa, cada uso preposicional ha sido categorizado inicialmente como un acierto, una

---

<sup>45</sup> Número del certificado: CERAS-2014-15-117-D. Véase anexo 2.

<sup>46</sup> El formulario de consentimiento figura en el anexo 3.

idiosincrasia o un uso ambiguo. Con el fin de identificar las idiosincrasias, nuestro juicio de gramaticalidad se basará en los siguientes criterios:

- La descripción acerca del uso de las preposiciones planteada en las siguientes obras de referencia: RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), De Bruyne (1999) y Pavón Lucero (1999). Es importante resaltar que dichas obras realizan un esfuerzo significativo en referenciar los usos de las preposiciones asociados a las diversas normas del español.<sup>47</sup> Lo anterior nos permitió constatar que los usos idiosincrásicos de las preposiciones recogidos en nuestro corpus no pudieran ser atribuidos actualmente a ninguna de las ocho grandes normas dialectales del español.
  - La constatación de nuestros juicios de gramaticalidad mediante consulta con informantes nativos de las normas dialectales a continuación: peninsular, caribeña, mexicano-centroamericana, andina y rioplatense.
3. Descripción y clasificación de categorías. La categorización primaria llevada a cabo en la etapa precedente continuó en esta fase de la investigación mediante una codificación de las producciones de acuerdo a un criterio lingüístico. De manera más precisa, se describieron los usos normativos, al igual que los mecanismos lingüísticos a través del cual se generaron los usos idiosincrásicos. Para la codificación de estos últimos, seguimos la terminología propuesta en la taxonomía elaborada por Vázquez (1991,1999), la cual ha sido descrita en la sección 4.3.2. Los datos generados en esta fase de la investigación fueron procesados en una segunda plantilla de Excel por categoría y acompañados de un código de localización, el cual nos permitió identificar al participante y acceder, por ende, a su perfil lingüístico. Esta hoja de cálculo electrónica facilitó la cuantificación de la recurrencia de categorías.
  4. Análisis etiológico. Esta fase de la investigación tenía por objetivo analizar los mecanismos sicolingüísticos y factores de diversa índole subyacentes a los usos

---

<sup>47</sup> En este estudio, seguimos la propuesta de Moreno Fernández y Otero Roth (2007) para la clasificación dialectal del español en ocho normas: castellana, andaluza, canaria, caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense y chilena.

idiosincrásicos del sistema preposicional. Como se estableció en el apartado 4.3.3.2, nos hemos apoyado en la teoría de la interlengua, concretamente, en los procesos interlingüísticos, intralingüísticos y didácticos que intervienen en la construcción de esta. Es importante señalar que no siempre fue posible asociar una idiosincrasia a un determinado mecanismo. Por otro lado, como se observará en los capítulos siguientes, ciertos usos idiosincrásicos evidencian la convergencia de diversos mecanismos y factores.

5. Cuantificación de las categorías emergentes. La codificación en hojas de Excel de las categorías identificadas en las etapas 3 y 4 facilitó la obtención de los datos cuantitativos con respecto a la recurrencia de cada una de ellas. Este dato numérico nos permitió, en primer lugar, determinar la frecuencia en la ocurrencia de usos normativos e idiosincrasias por preposición en cada nivel de competencia comunicativa y la relación entre estos usos (aciertos versus errores). En segundo lugar, la cuantificación de categorías nos permitió analizar el comportamiento y las tendencias en la evolución del aprendizaje del sistema preposicional a lo largo de los cuatro niveles examinados (A1, A2, B1 y B2). En tercer lugar, los datos cuantitativos concernientes al comportamiento de los usos considerados como idiosincrásicos ofrecen unas pistas valiosas acerca de las dificultades más notorias de los estudiantes francófonos de ELE en el aprendizaje del sistema preposicional. Por último, las frecuencias obtenidas durante el análisis etiológico contribuyeron a la generación de hipótesis que intentan explicar la incidencia de diversos factores al origen de los fenómenos identificados en nuestro corpus.

## 6 Panorama global

Como vimos en el capítulo anterior, el presente trabajo empleó un corpus constituido por las redacciones producidas por estudiantes francófonos de ELE de cuatro niveles (A1, A2, B1 y B2) como fuente de datos para la caracterización del sistema preposicional del español. El presente capítulo tiene como objetivo ofrecer una descripción global acerca del uso del sistema preposicional del español observado en el corpus. En consecuencia, se ha dividido esta sección en tres grandes apartados: proporción de preposiciones frente al número de unidades léxicas, producción de preposiciones por nivel y tendencias generales en el uso del sistema preposicional.

### 6.1 Proporción de preposiciones frente al número de unidades léxicas

Las preposiciones contabilizan 3032 de las 21176 palabras que conforman el corpus escrito de este trabajo. La producción de preposiciones en los cuatro niveles de competencia comunicativa (A1, A2, B1 y B2) alcanza una media de 14.67 % del total de unidades léxicas.<sup>48</sup> Esta cifra es bastante similar al 14.6% que se reporta en Fernández López (1994) y Fernández (1997) para el grupo francés de su estudio.

La tabla 19 recoge el número total de unidades léxicas, el número de preposiciones y la frecuencia relativa porcentual de preposiciones por nivel. El nivel A1 registra una frecuencia relativa de 14.90%. En el nivel A2, la producción de preposiciones disminuye ligeramente a un 12.90%. En el nivel B1, dicha producción se incrementa a un 14.11%, para alcanzar una máxima frecuencia relativa en el nivel B2, con un 16.78%. El leve incremento que se puede observar en el nivel B2 podría explicarse en la naturaleza de la prueba, en la que se le sugería a los estudiantes la utilización de algunos marcadores discursivos estudiados en clase para organizar su redacción, entre los cuales se encontraba una variedad de locuciones preposicionales. Las

---

<sup>48</sup> Las frecuencias y porcentajes presentados aquí se basan en el número real de preposiciones producidas. Dichas cifras excluyen, por lo tanto, todos los casos de omisión preposicional.

cifras anteriores evidencian que, aproximadamente, una de cada 7 unidades léxicas es una preposición. Esta alta frecuencia en el uso de preposiciones con respecto al conjunto de unidades léxicas pertenecientes a otras categorías pone de manifiesto que las primeras constituyen piezas claves en la construcción y decodificación de significados.

Nivel	Número de palabras	Número de preposiciones	Frecuencia
A1	4939	736	14.90%
A2	6570	848	12.90%
B1	6539	923	14.11%
B2	3128	525	16.78%
<b>Total</b>	<b>21176</b>	<b>3032</b>	<b>14.67%</b>

Tabla 19. – Tasa de producción de preposiciones sobre unidades léxicas

Tal como podemos apreciar en la figura 5, a continuación, la frecuencia relativa en la producción de preposiciones es similar en los niveles estudiados y se observa una leve tendencia hacia el incremento de dichos valores a medida que evoluciona la competencia comunicativa de los participantes.

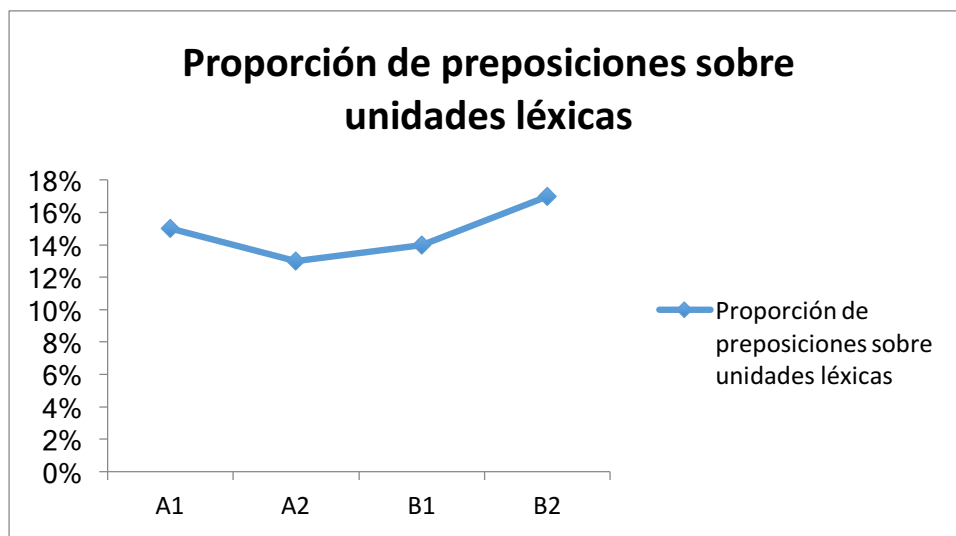


Figura 5. – Frecuencia relativa en la producción de preposiciones a lo largo de los niveles de competencia A1, A2, B1 y B2

No obstante, es importante considerar que la variación en los valores recogidos en la figura dependen de una serie de factores, entre los cuales se puede mencionar el nivel de competencia de los participantes, el tipo de texto, la naturaleza de las tareas, así como los requerimientos particulares de las mismas a nivel lingüístico. Adicionalmente, la fluctuación de dichos valores a lo largo de los cuatro niveles estudiados oscila apenas entre 12.90% y 16.78%, motivo por el cual la tendencia al alza debe ser interpretada con precaución.

## **6.2 Producción de preposiciones por nivel**

Tal como quedó indicado en la introducción de este trabajo, la lengua se concibe como un sistema o dispositivo que nos permite construir y negociar significados. En este sentido, la utilización de cierta preposición y su frecuencia de uso obedece, en primer lugar, a la necesidad de expresar determinado sentido y a la función comunicativa del mensaje. En segundo lugar, la selección de preposiciones por parte de los participantes se encuentra supeditada a la tarea propuesta. Como ya vimos en la sección 4.2.2, el tipo de prueba influye en la variación de la sintaxis, morfología y fonología de la interlengua (Tarone, 1983, 2018). En tercer lugar, la interacción de los mecanismos subyacentes a la construcción de la interlengua de los participantes, tanto lingüísticos como didácticos, influye en la utilización del sistema preposicional. De esta manera, procesos de transferencia positiva a partir de la L1 de los participantes podrían haber incidido en la producción de ciertos usos preposicionales, mientras que la no utilización de cierta preposición o uso puede deberse a una estrategia de evitación. En esta sección, examinaremos la frecuencia de uso asociada a cada preposición en los cuatro niveles estudiados (A1, A2, B1 y B2).

### **6.2.1 Nivel A1**

En el nivel A1, los valores preposicionales más recurrentes en nuestro corpus se asocian a *de*, *a* y *en*, los cuales representan el 84.41% del total de usos. Las preposiciones *para*, *con*, *por* y *durante* tuvieron una frecuencia de producción del 14.18%. Se documentaron algunos usos

aislados de las preposiciones *hasta*, *sobre*, *entre* y *versus*, equivalentes al 1.16%. Asimismo, se presentaron dos casos de extranjerismo con la utilización de la preposición *per*, lo cual da cuenta del 0.25% restante. La tabla y la gráfica siguientes resumen el número de usos asociados a cada preposición, al igual que su frecuencia relativa porcentual. Se excluye el anglicismo *per*.

<b>Preposiciones</b>	<b>Usos</b>	<b>% Frecuencia relativa</b>
de	245	31.57
a	212	27.32
en	198	25.52
para	41	5.28
con	34	4.38
por	23	2.96
durante	12	1.55
hasta	3	0.39
sobre	3	0.39
entre	2	0.26
versus	1	0.13
otras preposiciones	0	0

Tabla 20. – Producción de preposiciones en el nivel A1<sup>49</sup>

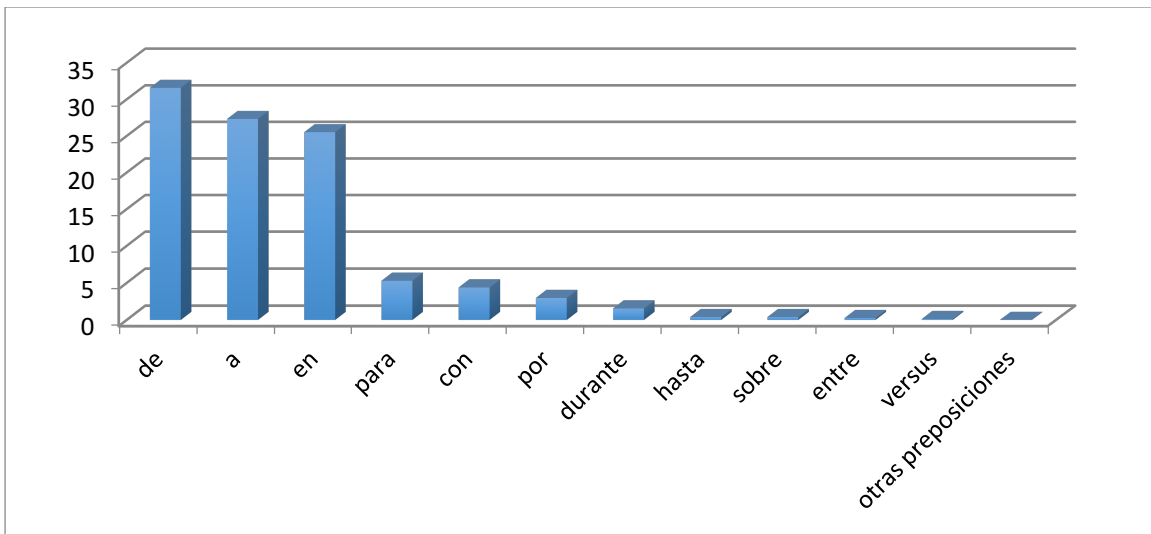


Figura 6. – Producción de preposiciones en el nivel A1

<sup>49</sup> La segunda columna relaciona la frecuencia de todos los usos asociados a la preposición de la primera columna, incluyendo los casos de omisión. La tercera columna indica la frecuencia porcentual de dichos usos con respecto al total de usos preposicionales observados en el nivel, teniendo en cuenta, de igual manera, los casos de omisión.



Tal como podemos constatar, tanto en la tabla 20 como en la figura 6, las preposiciones más productivas en el nivel A1, en orden descendiente, corresponden a las marcas *de, a, en, para, con* y, en menor medida, *por* y *durante*. Por otro lado, no se registraron usos de las preposiciones *ante, bajo, contra, desde, hacia, mediante, pro, salvo, según, sin, tras* y *vía*.

## 6.2.2 Nivel A2

La frecuencia de producción de preposiciones en el nivel A2 es similar a la observada en el nivel A1. Como podemos apreciar en la tabla 21 y la figura 7, los valores preposicionales más recurrentes en el nivel A2 se asocian a las preposiciones *de, a* y *en*, equivalentes a un 75.44% del total de usos. La producción de las preposiciones *con, para, por* y *durante* experimentó un incremento con respecto al porcentaje registrado en el nivel anterior (14.18%), alcanzando el 21.93%. El resto de preposiciones documentadas en este nivel representan únicamente el 2.30% de usos. Adicionalmente, se identificaron tres anglicismos correspondientes a las preposiciones *in* y *per*, las cuales equivalen al 0.33% de las preposiciones empleadas.

<b>Preposiciones</b>	<b>Usos</b>	<b>% Frecuencia relativa</b>
de	293	32.13
a	234	25.66
en	161	17.65
con	80	8.77
para	65	7.13
por	40	4.39
durante	15	1.64
hasta	10	1.10
desde	6	0.66
entre	2	0.22
sin	2	0.22
sobre	1	0.11
otras preposiciones	0	0

Tabla 21. – Producción de preposiciones en el nivel A2<sup>50</sup>

<sup>50</sup> La segunda columna relaciona la frecuencia de todos los usos asociados a la preposición de la primera columna, incluyendo los casos de omisión. La tercera columna indica la frecuencia porcentual de dichos usos con respecto al total de usos preposicionales observados en el nivel, teniendo en cuenta, de igual manera, los casos de omisión. Lo anterior aplica, igualmente, a las tablas presentadas en los niveles B1 y B2, más adelante.

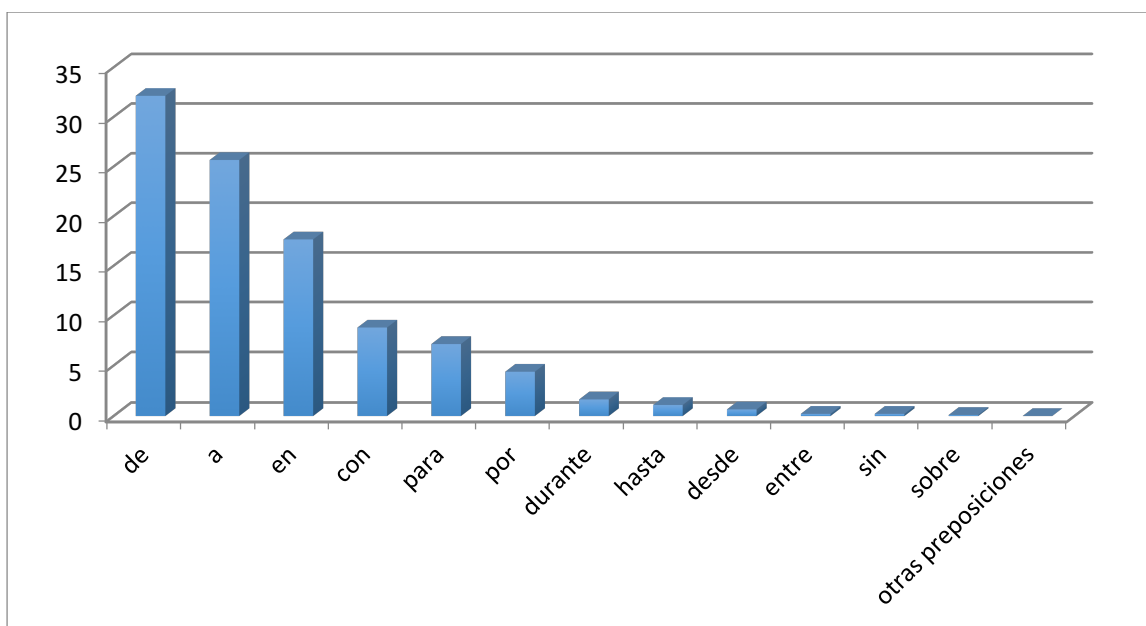


Figura 7. – Producción de preposiciones en el nivel A2

Los usos de mayor productividad en el nivel A2, en orden descendiente, se asocian a las preposiciones *de*, *a*, *en*, *con*, *para*, *por* y, en menor medida, *durante* y *hasta*. De manera similar al nivel A1, en este tampoco se registraron usos de las preposiciones *ante*, *bajo*, *contra*, *hacia*, *mediante*, *pro*, *salvo*, *según*, *tras*, *versus* y *vía*.

### 6.2.3 Nivel B1

La frecuencia en la producción de las preposiciones *de*, *a*, *en*, *para*, *por* y *con* observada en los dos grupos de usuarios básicos (A1, A2) se mantiene en el nivel B1. Las tres primeras representan el 76.46% del total de preposiciones empleadas, mientras que *para*, *con* y *por* suman un 16.56% de usos. Se registró un incremento en el uso de *sobre*, *sin* y *hasta*. No obstante, su frecuencia de aparición es baja en comparación con las seis preposiciones mencionadas anteriormente. La preposición *durante* presentó una frecuencia de uso similar a

los niveles anteriores (16 casos). La producción de *desde*, *entre*, *hacia* y *según* ocurrió de manera aislada y corresponde únicamente al 0.83% del total de preposiciones utilizadas por los participantes. Finalmente, en el nivel B1 no se documentó el uso de preposiciones provenientes de otras lenguas.

<b>Preposiciones</b>	<b>Usos</b>	<b>% Frecuencia relativa</b>
de	344	35.83
a	221	23.02
en	169	17.60
para	61	6.35
con	54	5.63
por	44	4.58
sobre	18	1.88
durante	16	1.67
sin	13	1.35
hasta	12	1.25
desde	3	0.31
entre	3	0.31
hacia	1	0.10
según	1	0.10
otras preposiciones	0	0

Tabla 22. – Producción de preposiciones en el nivel B1

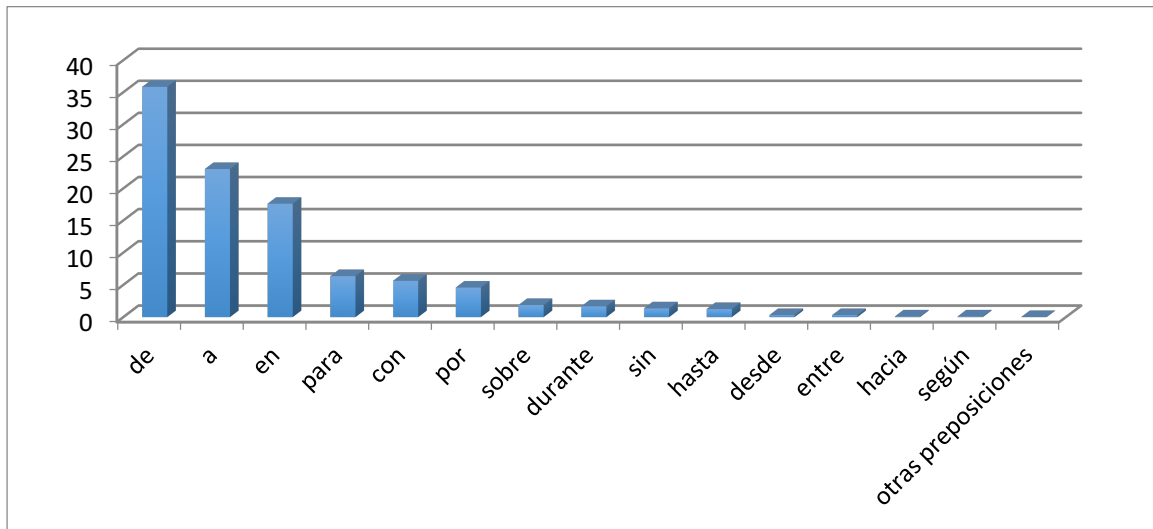


Figura 8. – Producción de preposiciones en el nivel B1

En suma, los valores preposicionales de mayor recurrencia en el nivel B1 corresponden a las unidades *de, a, en, para, con, por, sobre, durante* y, en menor proporción, *sin* y *hasta*. Por otro lado, no se registraron usos de las preposiciones *ante, bajo, contra, mediante, pro, salvo, tras, versus* y *vía*.

#### 6.2.4 Nivel B2

Las seis preposiciones más utilizadas en el B2 coinciden con los tres niveles anteriores. En conjunto, *de, en, a, por, para* y *con* totalizan el 96.29% de preposiciones empleadas, aunque como podemos constatar en la tabla 23 y la figura 9, su frecuencia de uso varía ligeramente con respecto a la que se registró en dichos niveles. Con 12 casos, la tasa de producción de la preposición *sin* es similar a la del grupo B1. El resto de preposiciones (*hasta, sobre, contra, durante, entre*) corresponde al 1.48% del total de usos. Al igual que en el nivel B1, no se registró entre los participantes del B2 ninguna preposición proveniente de una lengua diferente al español.

<b>Preposiciones</b>	<b>Usos</b>	<b>% Frecuencia relativa</b>
de	231	42.86
en	133	24.68
a	64	11.87
por	38	7.05
para	28	5.19
con	25	4.64
sin	12	2.23
hasta	3	0.56
sobre	2	0.37
contra	1	0.19
durante	1	0.19
entre	1	0.19
otras preposiciones	0	0

Tabla 23. – Producción de preposiciones en el nivel B2

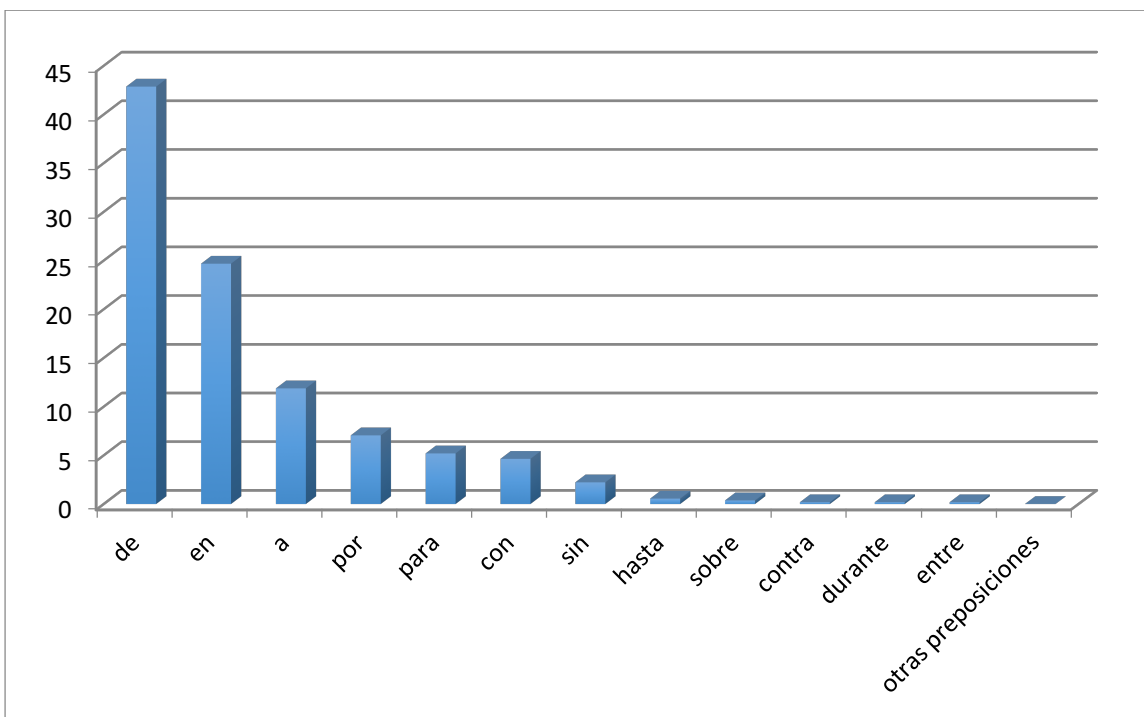


Figura 9. – Producción de preposiciones en el nivel B2

La disminución observada en la frecuencia de aparición y la variedad de preposiciones empleadas obedece al menor número de tareas y redacciones a las que se tuvo acceso. En este nivel no se registraron usos de las preposiciones *ante*, *bajo*, *mediante*, *pro*, *salvo*, *según*, *tras*, *versus* y *vía*.

### 6.2.5 Algunas precisiones acerca de la producción de preposiciones a lo largo de los niveles A1, A2, B1 y B2

En la presente sección se resumen, de manera contrastiva, las cifras de producción de las preposiciones a lo largo de los cuatro niveles estudiados, tanto aquellas que pertenecen al paradigma preposicional del español como los casos de extranjerismos. De igual manera, se ofrecen algunas reflexiones acerca de las frecuencias observadas.

La tabla y figura a continuación sintetizan la frecuencia de uso de cada preposición en los cuatro niveles abordados en el presente estudio. A diferencia de las tablas precedentes, incluimos los cinco casos de extranjerismos.

<b>Preposición</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>
de	31.57% (245)	32.13% (293)	35.83% (344)	42.86% (231)
a	27.32% (212)	25.66% (234)	23.02% (221)	11.87% (64)
en	25.52% (198)	17.65% (161)	17.60% (169)	24.68% (133)
para	5.28% (41)	7.13% (65)	6.35% (61)	5.19% (28)
con	4.38% (34)	8.77% (80)	5.63% (54)	4.64% (25)
por	2.96% (23)	4.39% (40)	4.58% (44)	7.05% (38)
sobre	0.39% (3)	0.11% (1)	1.88% (18)	0.37% (2)
durante	1.55% (12)	1.64% (15)	1.67% (16)	0.19% (1)
sin	0	0.22 (2)	1.35 (13)	2.23 (12)
hasta	0.39% (3)	1.10% (10)	1.25% (12)	0.56% (3)
entre	0.26% (2)	0.22% (2)	0.31% (3)	0.19% (1)
desde	0	0.66% (6)	0.31% (3)	0
		0	0.10%	0

hacia	0		(1)	
según	0	0	0.10% (1)	0
contra	0	0	0	0.19% (1)
versus	0.13% (1)	0	0	0
<i>per</i>	0.25% (2)	0.11% (1)	0	0
<i>in</i>	0	0.22% (2)	0	0
ante	0	0	0	0
bajo	0	0	0	0
mediante	0	0	0	0
pro	0	0	0	0
salvo	0	0	0	0
tras	0	0	0	0
vía	0	0	0	0

Tabla 24. – Producción de preposiciones en los niveles A1, A2, B1 y B2<sup>51</sup>

<sup>51</sup> La cifra entre paréntesis indica el número de usos de cada preposición. Para verificar dichos valores, remitimos a las tablas 20, 21, 22 y 23.

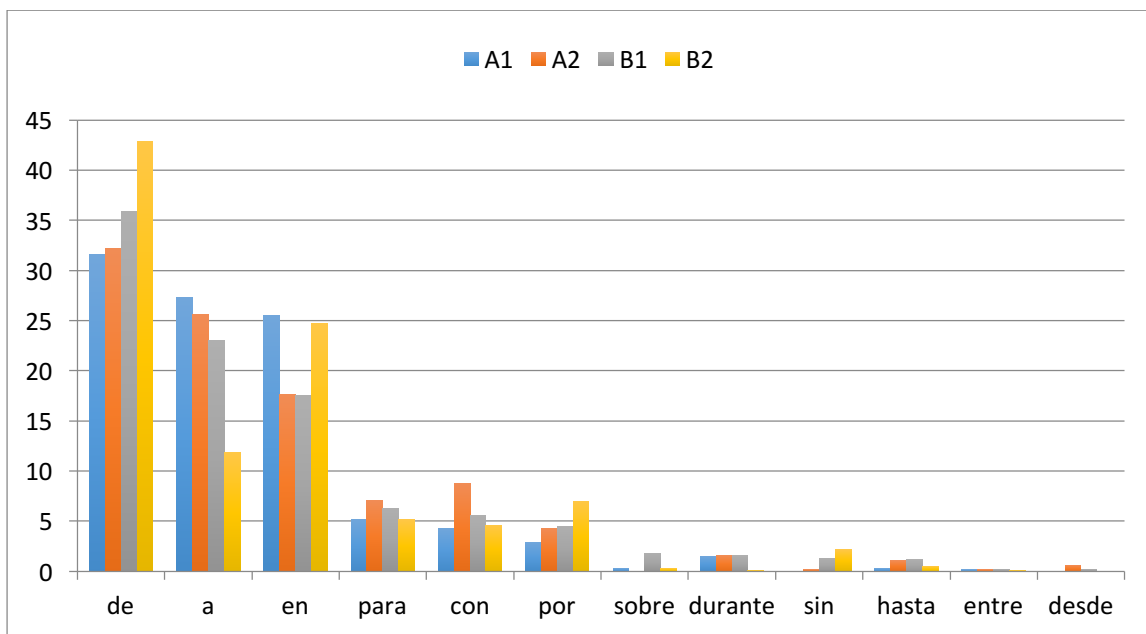


Figura 10. – Producción de preposiciones en los niveles A1, A2, B1 y B2

Las preposiciones empleadas con mayor frecuencia en nuestro corpus son, en orden descendiente, *de*, *a*, *en*, *para*, *con* y *por*, las cuales equivalen al 95.32% del total de usos. La tendencia observada en nuestro corpus con respecto al alto índice de utilización de dichas preposiciones a lo largo de los cuatro niveles de competencia comunicativa estudiados coincide con las veinte palabras más frecuentes de la lengua española, de acuerdo con el *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*. Según reporta Llopis-García (2015), las partículas *de*, *en* y *a* se encuentran entre las diez primeras palabras más utilizadas, mientras que *para*, *con* y *por* hacen parte de las diez segundas. De manera análoga, estas seis unidades coinciden con las preposiciones más frecuentes en los estudios de Campillo (2012) y Fernández (1997).

La ubicuidad de estas preposiciones obedece en primer lugar a su polisemia y polifuncionalidad. A manera de ilustración, las preposiciones *a* y *de*, además de sus diversos valores léxicos (ejemplos 1a-b), son las que poseen mayores valores de tipo gramatical (ejemplos 2a-b) (RAE y ASALE, 2009).



- (1) a. Todos estaban muy felices de regresar a casa, en Colombia, sobre todo despues de tanto tiempo (B1a05EF).  
b. Los animales del mar aparecen cada día a la misma hora: alas cinco de la tarde (B1a02EF).
- (2) a. Natalia dijo a Pepe que ella ha recibido una amenaza en una carta (A2b07EF).  
b. Pepe Rey recibió la visita de Natalia Mayo una actriz (A2a05EF).

En segundo lugar, la alta frecuencia de producción de este grupo de preposiciones es proporcional a los usos que se abordan normalmente en los cursos correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2, tal como se pudo constatar mediante una revisión del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) y de los libros de texto que se siguen en la institución en la cual se compiló el corpus.

A las seis preposiciones precedentes, le siguen *durante, hasta, sin y sobre*. La ocurrencia de estas cuatro preposiciones representan el 3.86% del total de usos preposicionales. Con menos de diez frecuencias cada una, aparecieron las preposiciones *entre, desde, hacia, según, contra y versus*, las cuales corresponden al 0.66% de todos los casos. De las cuatro últimas solo se contabilizó un caso de cada una. No se registró el empleo de las preposiciones *ante, bajo, mediante, pro, salvo, tras y vía*.

La baja frecuencia en el uso de algunas preposiciones o su ausencia en nuestro corpus puede encontrar una explicación en la interacción de cuatro factores. Primeramente, las preposiciones que presentaron un bajo índice de utilización o que no aparecieron poseen un campo semántico y una funcionalidad sintáctica más reducidos que aquellos que caracterizan a las seis preposiciones de mayor recurrencia. En segundo lugar, existe la posibilidad de que los valores semánticos expresados por algunas de las preposiciones de baja frecuencia no resultaran necesarios para llevar a cabo las funciones comunicativas en el marco de las pruebas. En tercer lugar, no se puede descartar la ausencia o escasa utilización de estas magnitudes debido a su desconocimiento por parte de los participantes del presente estudio. Por último, las preposiciones *ante, bajo, contra, mediante, pro, salvo, tras, versus y vía* no hacen parte de los componentes comunicativos que se abordan en los niveles del A1 al B2, de acuerdo al PCIC

(Instituto Cervantes, 2007) y al plan de estudio de los cursos de los cuales provienen nuestros informantes.

## 6.3 Tendencias en el uso del sistema preposicional

### 6.3.1 Nivel A1

En el nivel A1, se documentaron 776 casos de usos preposicionales. De estos, 642 se ajustan a la norma del español actual. Esta cifra representa una media de 82.73% sobre el total de usos. Las idiosincrasias registradas en este grupo ascienden a 131, lo cual equivale al 16.88%. Tres producciones preposicionales, es decir un 0.39% de todos los casos categorizados, se consideraron como ambiguas.

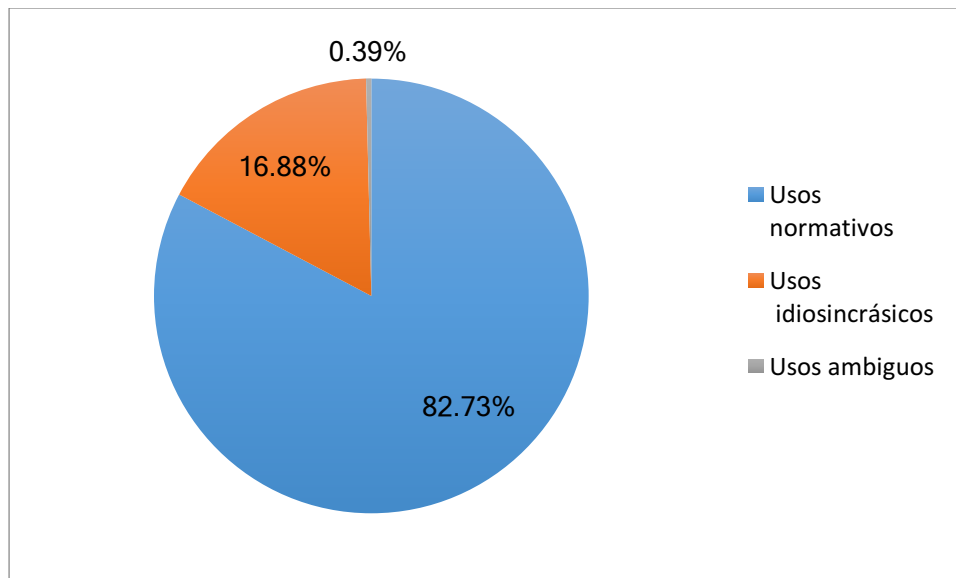


Figura 11. – Tendencias en el uso del sistema preposicional en el nivel A1

Como se ha explicado anteriormente, con el fin de sistematizar y analizar los datos, todos los usos preposicionales, tanto normativos como idiosincrásicos, serán clasificados inicialmente atendiendo a las dos grandes categorías propuestas por la NGLE (RAE y ASALE, 2009):

preposiciones de contenido léxico (*El Expreso de navidad llega a la ciudad a la media noche*) y preposiciones de contenido gramatical (*Dejamos a Katherine en su guardería*). En este sentido, como podemos apreciar en la gráfica 12, el 85.57% de las preposiciones utilizadas poseen un valor de contenido léxico, mientras que el 13.02% de usos se puede asociar a un valor gramatical.

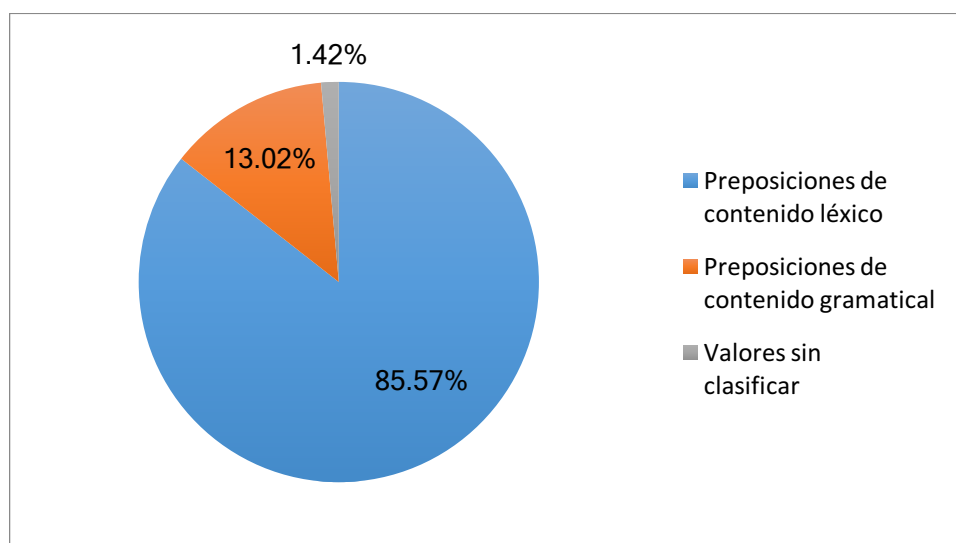


Figura 12. – Distribución de preposiciones según su valor en el nivel A1

Por su parte, el restante 1.42% corresponde a los casos en los cuales no se logra identificar con claridad el valor expresado por la preposición. El uso idiosincrásico de *en* que podemos observar a continuación constituye un ejemplo:

(3) ... estudio en historia a la universidad de Montreal (A1a03EI).

En el enunciado anterior, la preposición *en* sirve de nexo entre el verbo y su objeto directo. No obstante, esta no cumple la función de marca de caso en español, motivo por el cual no se ha considerado preciso asociarla a las preposiciones que comportan un valor gramatical. Por otro lado, en el ejemplo citado no se distingue ningún sentido de los que *en* suele expresar en las

dimensiones espacial, temporal o nocional. Por lo tanto, no se ha clasificado tampoco como una preposición de contenido léxico.

Al observar la distribución de usos entre las preposiciones de contenido predominante léxico, se pudo constatar que 88.10% de estos pueden ser considerados como normativos, frente a un 11.75% no coincidentes con rasgos del sistema preposicional del español actual. El 0.15% restante corresponde a las preposiciones cuyo uso ha sido considerado ambiguo. La figura 13 sintetiza la información anterior.

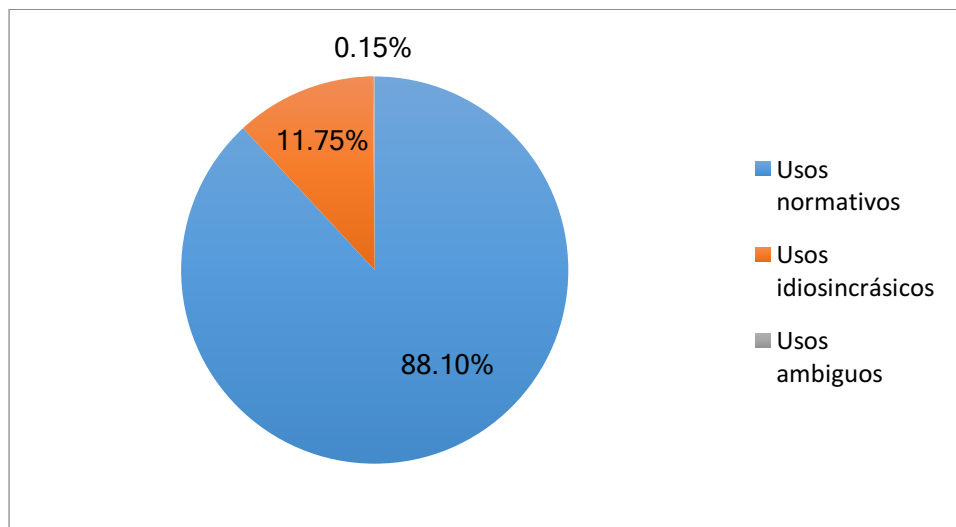


Figura 13. – Preposiciones de contenido léxico en el nivel A1

Por otra parte, la distribución de usos normativos e idiosincrásicos varía considerablemente en las preposiciones de valor gramatical, con respecto a aquellas de contenido léxico. Los primeros atañen al 56% de producciones, mientras que las desviaciones de la norma en este grupo ascienden a un 44%.

Con respecto a los mecanismos lingüísticos a través de los cuales se produjeron las idiosincrasias, en el nivel A1 se identificaron los siguientes: (a) selección falsa o sustitución de preposición (50% del total de casos), (b) omisión de preposición (31%), (c) adición de preposición (14%), (d) mecanismos diversos (5.34%). En la sección que sigue abordaremos cada

uno de dichos mecanismos y examinaremos su comportamiento en función del tipo de preposición (de contenido léxico y de contenido gramatical). Los enunciados a continuación (4a-c) ejemplifican los procesos en mención y la figura 14 resume la distribución presentada:

- (4) a. Quiero ir en Belgica porque quiero estudiar en la Universidad de Bruselas (A1a06EI).
- b. Finito de trabajar a las once de la noche y voy ø beber unas cervezas con mis amigos (A1a07EF).
- c. Cuando yo voy en restaurantes, yo pido por mi comida en español para practicar (A1a10EF).

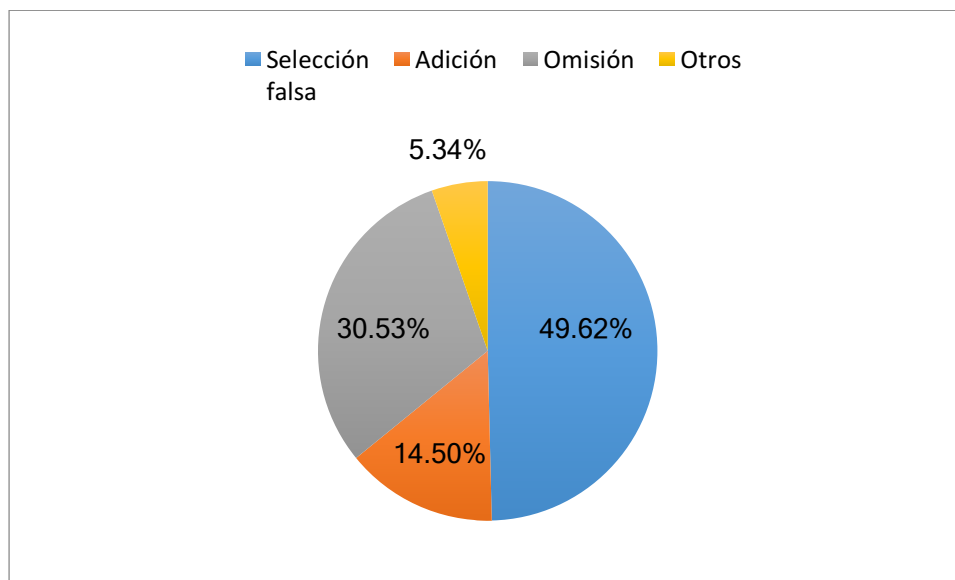


Figura 14. – Mecanismos lingüísticos de las idiosincrasias en el nivel A1

### 6.3.1.1 Selección falsa o sustitución

La selección falsa hace referencia a la sustitución de una preposición por otra perteneciente al paradigma preposicional del español. Los casos de selección falsa en el nivel A1 suman 65, lo cual representa la mitad de errores (49.62%). Es interesante remarcar que los procesos de sustitución ocurrieron principalmente con aquellas preposiciones que comportaban un valor léxico. En este sentido, el 93.85% de las sustituciones observadas afectó a preposiciones de valor léxico. El 6.15% restante involucró a preposiciones con un valor gramatical o funcional.

La tabla a continuación sintetiza los pares a través de los cuales se llevaron a cabo los procesos de sustitución preposicional. En primer lugar aparecen las preposiciones que fueron sustituidas por las segundas.

	Par preposicional	Frecuencia	%
a	en - a	17	26.15
b	a - en	13	20
c	para - por	11	16.92
d	de - en	6	9.23
e	por - para	3	4.62
f	por - en	2	3.08
g	en - sobre	2	3.08
h	de - a	2	3.08
i	por o en - de	1	1.54
j	de - sobre	1	1.54
k	a - por	1	1.54
l	para - a	1	1.54
m	en - para	1	1.54
n	con - a	1	1.54
ñ	a - para	1	1.54
	contra -		
o	versus	1	1.54
p	hasta - a	1	1.54

Tabla 25. – Sustitución o selección falsa de preposición en el nivel A1

Los ejemplos (5a-p) ilustran las diversas combinaciones de sustitución preposicional registradas en el nivel A1. En la mayoría de ejemplos presentados, las preposiciones comportan un contenido léxico. Como examinaremos en el apartado 10.2.2.3, el proceso de sustitución preposicional solamente afectó al 2.38% de las preposiciones de contenido gramatical en el nivel A1.

- (5) a. Trabajo también a una piscina, donde enseñé natación, y enseñé judo (A1a05E1).  
 b. Quiero ir en Bélgica porque quiero estudiar en la Universidad de Bruselas (A1a06E1).  
 c. Vivo en España, por hacer un intercambio (A1a08EF).

- d. Soy estudiante a la universidad de Montreal en psicología y tengo un diploma en psicoeducación. (A1a05EI).
- e. Soy de Laval pero vivo en Montréal para mis estudios. (A1a09EI).
- f. Yo estudio español para viaja en el mundo hispano como sudamérica. (A1a09EF).
- g. Ningún turista sabe donde es situado sobre la mapa (A1a03EF).
- h. Normalmente, he trabajado a las nueve o las diez de la mañana hasta las cinco de la tarde.
- i. Los sábados yo salgo de la noche (A1a02EF).
- j. Un miércoles sobre dos, juego con mis hermanos (A1a03EF).
- k. Voy a la universidad por nueve de la mañana (A1a04EF).
- l. El “tam-tam” es una actividad muy amusante a hacer en la fin de semana (A1a08EI).
- m. Para mi club de judo, yo hago la organización de actividades para los niños y soy responsable de las inscripciones, porque soy la presidenta (A1a05EI).
- n. Luego, vamos  $\emptyset$  ir al teatro y hablar a los actores (A1a06EF).
- ñ. Lunes, me levanto a las diez de la mañana, voy a la universidad para una de la tarde (A1a07EF).
- o. En dos semanas hay un muy importante partido de fútbol versus Colombia a la Copa América (A1a09EF).
- p. ¡A la próxima! (A1a09EF).

### 6.3.1.2 Omisión de preposición

Se registraron 40 casos de omisión de la preposición, los cuales representan el 30.53% del total de los errores cometidos en el nivel A1. Los siguientes casos documentados en el corpus son representativos de este tipo de error:

- (6) a. Después de comer, yo voy  $\emptyset$  jugar baloncesto con mis amigos (A1a07EF).
- b. Para divertir  $\emptyset$  tu familia, hay muchas actividades, como cursos de pintura, de salsa y de guitarra (A1a05EF).

El mecanismo de omisión parece afectar mayoritariamente a aquellas preposiciones que poseen un valor gramatical. De esta manera, el 75% de errores por omisión atañe a preposiciones de contenido gramatical o funcional, mientras que el otro 25% concierne a preposiciones de contenido léxico. La figura 15 muestra la distribución de errores por preposición.

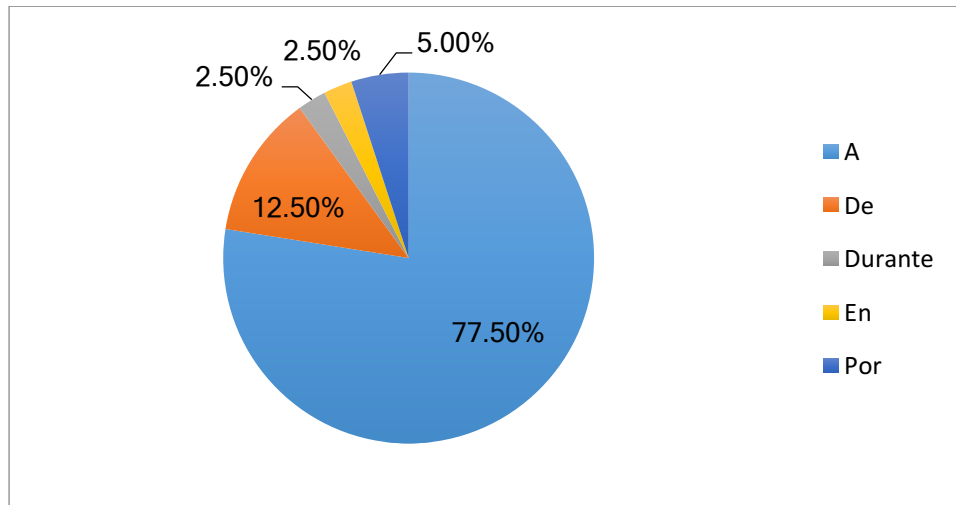


Figura 15. – Omisión de preposiciones en el nivel A1

Como podemos apreciar en la figura precedente, la preposición que se vio afectada de manera mayoritaria por este proceso fue *a*, con 31 omisiones, es decir 77.50% del total de errores pertenecientes a esta categoría.<sup>52</sup> Le sigue de manera distante la preposición *de*, con una frecuencia de 5 casos, equivalente al 12.50% de omisiones. Con una frecuencia de ocurrencia inferior, se documentaron dos omisiones de *por*, correspondientes al 5% y una omisión de las preposiciones *durante* y *en*, lo cual supone cada una el 2.50% del total de errores.

### 6.3.1.3 Adición de preposición

Los casos de adición en el nivel A1 representan el 14.50% de errores en el uso del sistema preposicional. El 57.89% de incorrecciones se generó mediante la adición de una preposición que comportaba un valor funcional o gramatical. Otro 31.58% de errores ocurrió por la adición de preposiciones de contenido léxico. El restante 10.53% de errores no fue asociado a ninguno de los valores anteriores (léxico, o gramatical). La gráfica a continuación sintetiza la proporción descrita.

<sup>52</sup> Como veremos en el capítulo 10, 26 de las omisiones de *a* con valor gramatical afectaron a la perífrasis *ir + a + infinitivo*. Otras 3 omisiones tuvieron lugar ante un objeto directo o indirecto animado. En las dos omisiones restantes, la preposición *a* comportaba un valor léxico.



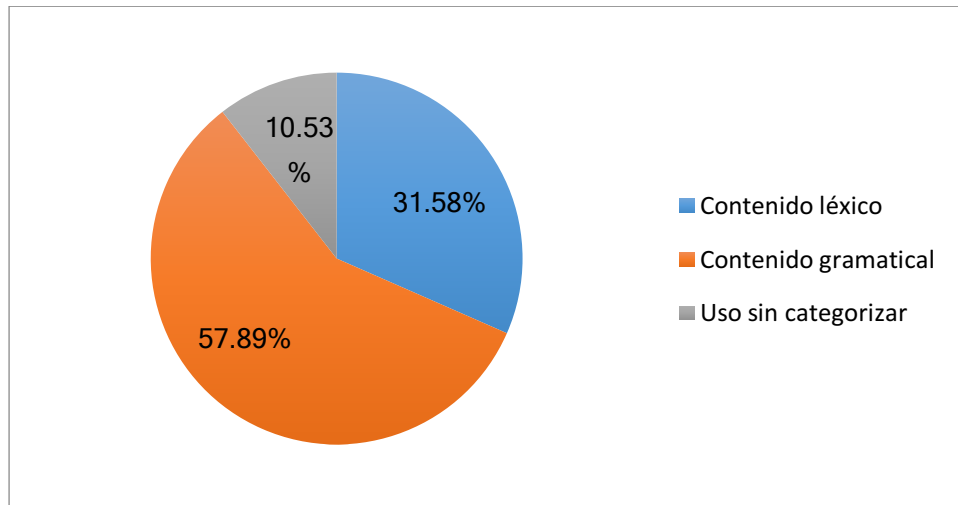


Figura 16. – Distribución de los valores preposicionales en los procesos de adición de preposiciones en el nivel A1

La figura siguiente muestra el porcentaje de casos de adición por preposición registrado en el nivel A1.

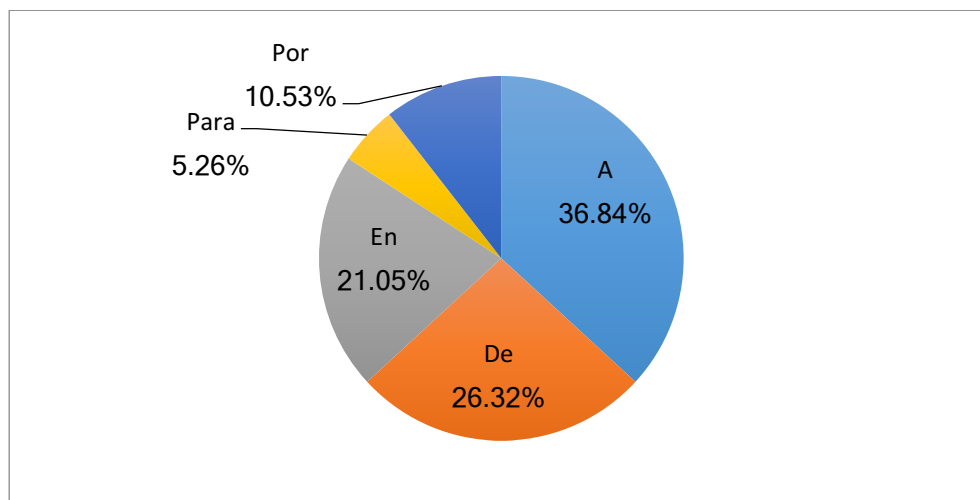


Figura 17. – Adición de preposiciones en el nivel A1

Como podemos constatar en la figura 17, las desviaciones producidas mediante la adición de una preposición afectaron a las siguientes unidades en el nivel A1: *a* (7 casos, lo que supone el

36.84% de errores de adición), *de* (5 casos, 26.32% del total), *en* (4, correspondientes al 21.05% de adiciones), *por* (2, 10.53% del total) y *para* (1 error, equivalente al 5.26%). A continuación podemos apreciar algunos casos ilustrativos tomados de la muestra.

- (7) a. Me gusta a ir al Parc Jean Drapeau los domingos (A1a08EF).  
b. Es un placer de hablar con tu (A1a08EF).  
c. ... estudio en historia a la universidad de Montreal (A1a03EI).  
d. Para los sábados y domingos, juego fútbol durante la mañana, beisbol durante la tarde y me acuesto a las nueve y media.

Las desviaciones en el uso de las preposiciones se generaron principalmente a través de uno de los procesos de sustitución, omisión o adición de preposición. No obstante, distintos errores poco recurrentes se produjeron a través de un mecanismo diferente. En lo que sigue, se enumeran algunos de estos casos.

#### 6.3.1.4 Mecanismos diversos

Además de los tres procesos anteriores, siete fenómenos encontrados (5.34% de la totalidad de producciones idiosincrásicas en el nivel A1) se produjeron a través de otros tres mecanismos que presentaron una menor frecuencia de aparición: (a) reestructuración sintáctica (3.05%), (b) sustitución de una preposición del español por una preposición de otra L2 (1.53%) y (c) calco morfosintáctico proveniente de otra L2 (0.76%). A continuación se ofrecen algunos ejemplos tomados del corpus.

- (8) a. Pido a mi mama de hacer mis tareas, porque no me gusta estudiar los viernes (A1a03EF).  
b. Cuando tengo la escuela, trabajo solamente dos días per semana, porqué estudio tambien (A1a08EF).  
c. En sabado vamos a un curso de fútbol con un profesional, y  $\emptyset$  la tarde vamos y una partida de Impacts de Montréal (A1a09EF).

Veamos, a continuación, las tendencias en el uso del sistema preposicional encontradas en el nivel A2.

### 6.3.2 Nivel A2

En la sección del corpus perteneciente al nivel A2, se recogieron 912 usos del sistema preposicional. Las utilizaciones consideradas como normativas suman 743, es decir el 81.11% de todos los usos. Las idiosincrasias presentan una frecuencia de ocurrencia de 168, generando una media del 18.34%. En cuanto a las ambigüedades, en este grupo se registraron cinco casos, lo que supone el 0.55% de la totalidad de usos. Con respecto a la variación en la frecuencia de idiosincrasias entre los niveles A1 y A2, se observa un incremento del 8.64% en el nivel A2.<sup>53</sup> La diferencia en la frecuencia de los usos ambiguos entre ambos niveles es inferior al 0.2%.

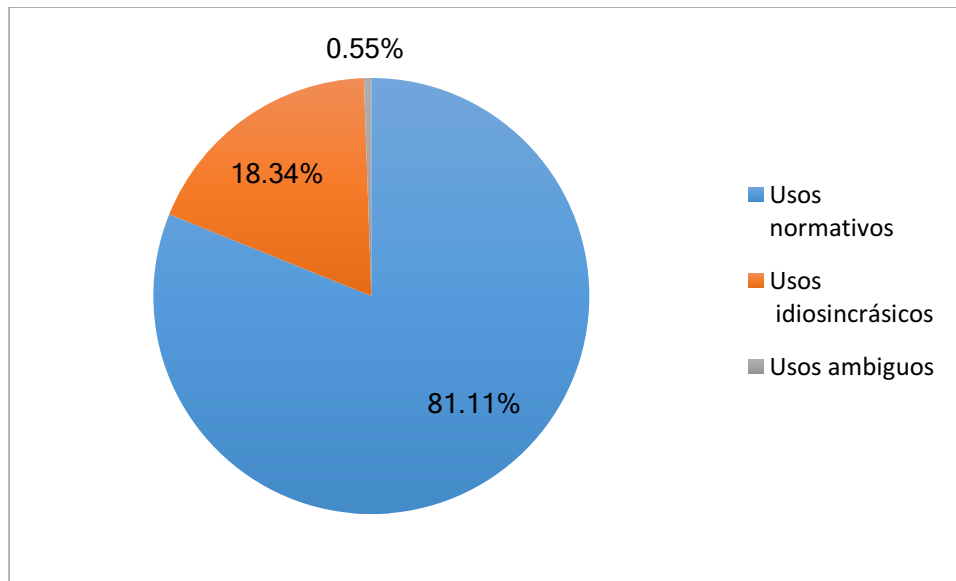


Figura 18. – Tendencias en el uso del sistema preposicional en el nivel A2

De los 912 usos reportados en el nivel A2, el 83.77% se caracteriza por su contenido léxico. El porcentaje de preposiciones con un valor gramatical registra un incremento del 17.05% con respecto al nivel precedente para alcanzar un 15.24%. Este aumento en la frecuencia de preposiciones que comportan un valor de tipo gramatical se genera debido a la producción de

<sup>53</sup> Para calcular el incremento porcentual se ha utilizado la siguiente fórmula: Incremento porcentual =  $[(\text{nuevo valor} - \text{valor original}) / \text{valor original}] * 100$ .

construcciones de mayor complejidad, las cuales requieren, por ejemplo, marcadores de función (9a) o nexos para introducir complementos agentes o pacientes (9b).

(9) a. Cuando tengo tiempo libre, también me gusta ver a mis abuelos en Laval (A2a02EF).

b. Pepe Rey recibió la visita de Natalia Mayo una actriz (A2a05EF).

La figura que sigue ilustra la distribución de preposiciones según su tipo de contenido.

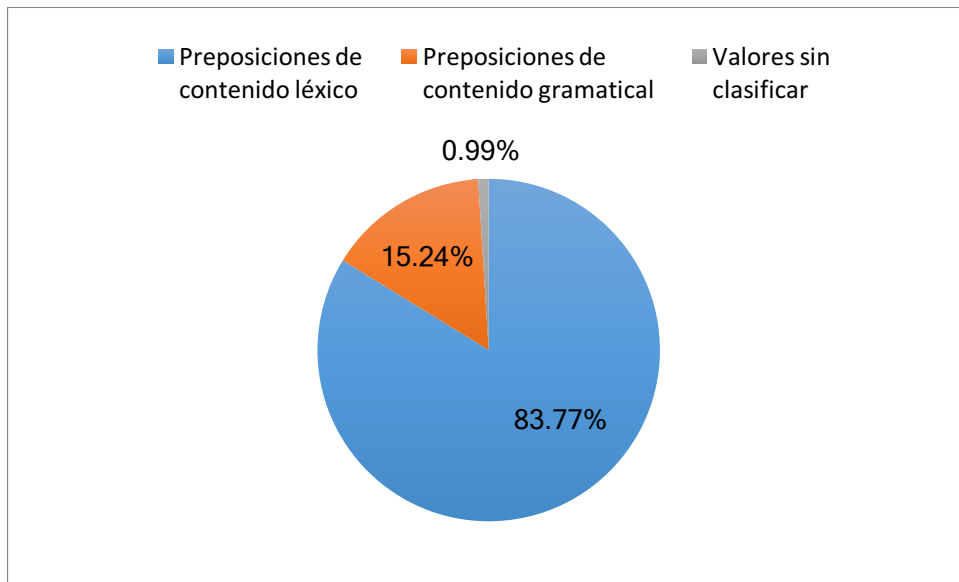


Figura 19. – Distribución de preposiciones según su valor en el nivel A2

En lo concerniente a las preposiciones de contenido léxico, el 87.30% de estas se utilizó de manera apropiada, mientras que el 12.30% de usos se alejó de la norma actual. El 0.39% restante corresponde a aquellos casos en los cuales, debido a algún tipo de ambigüedad, no ha sido posible determinar si la utilización de una preposición coincide con la norma. Estos valores son similares a los observados en el nivel A1, en el cual los usos normativos e idiosincrásicos alcanzaron el 88.10% y el 11.75% respectivamente, como ya se reportó en la sección anterior. La figura 20 ilustra la distribución de usos normativos e idiosincrásicos en las preposiciones de contenido léxico.

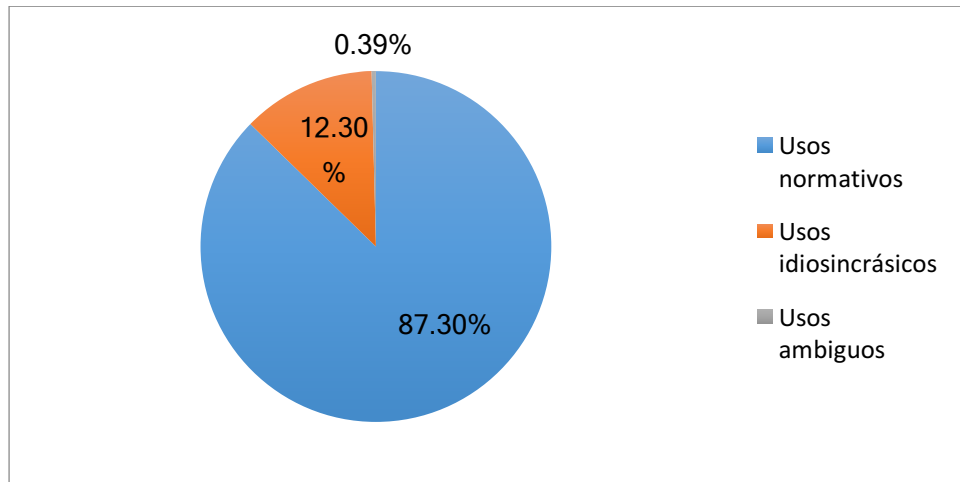


Figura 20. – Preposiciones de contenido léxico en el nivel A2

Con respecto a las preposiciones de contenido gramatical, los datos arrojan que el 57.66% perteneciente a esta categoría se utilizó de manera adecuada, frente al 41.61% que se utilizó de forma inapropiada. Como podemos apreciar en la figura 21, la distribución descrita supone que los errores en la utilización de preposiciones de contenido gramatical afectan casi a la mitad de estas.

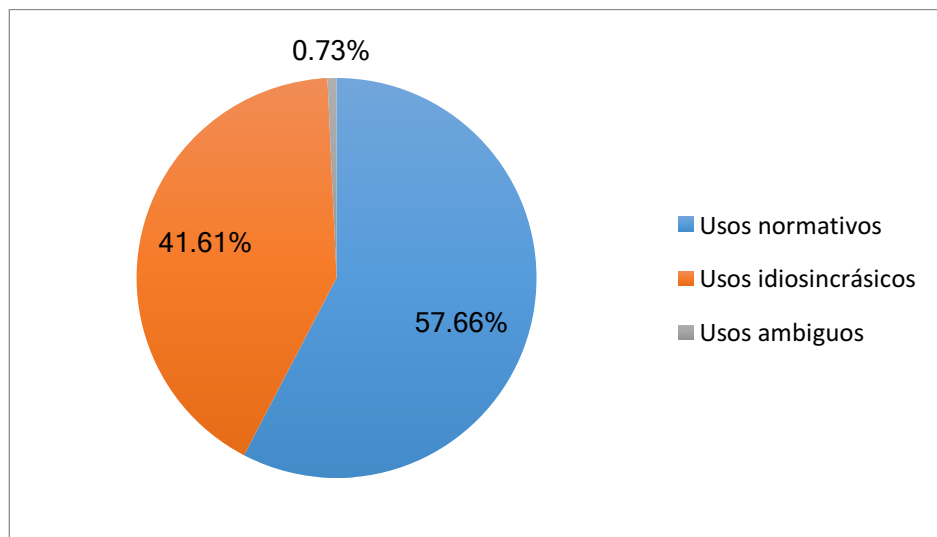


Figura 21. – Preposiciones de contenido gramatical en el nivel A2

Los usos no normativos en el nivel A2 se generaron mediante los mecanismos lingüísticos siguientes: (a) sustitución o selección falsa de preposición (44.64% del total de casos), (b) omisión de preposición (38.10%), (c) adición de preposición (7.14%), (d) mecanismos diversos (10.12%). La figura 22 muestra la proporción de los mecanismos descritos.

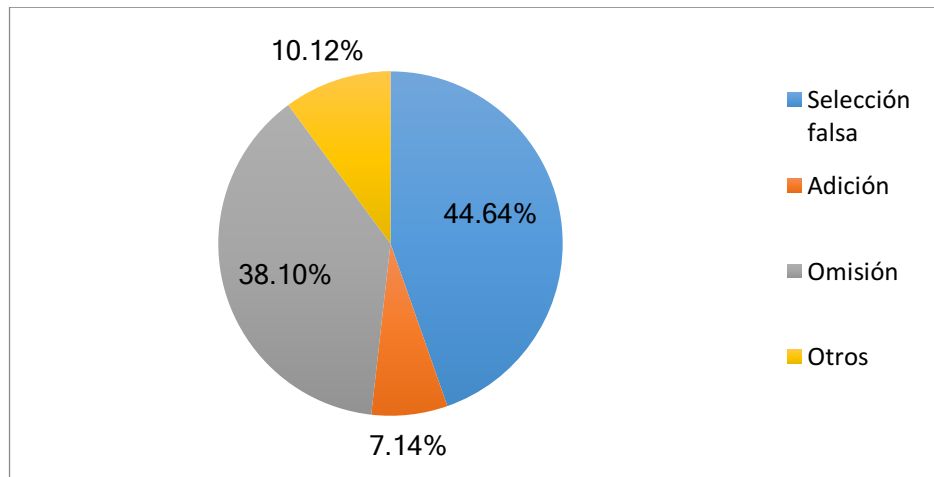


Figura 22. – Mecanismos lingüísticos de las idiosincrasias en el nivel A2

#### 6.3.2.1 Sustitución o selección falsa de preposición

Como se mencionó con anterioridad, en esta categoría se incluyen únicamente las sustituciones de una preposición por otra perteneciente al paradigma preposicional del español. En el nivel A2, se registraron 75 casos de sustituciones, lo cual representa el 44.64% del total de errores. De estos 75 casos, el 95.95% se produjo en el uso de preposiciones de contenido léxico, mientras que el otro 4.05% afectó a aquellas que poseían un valor gramatical.

Los pares preposicionales que aglutinan la mayoría de sustituciones son, en primer lugar, *a / en* (44%) y, en segundo lugar, *para / por* (22.66%). La tabla 26 recoge todas las sustituciones documentadas en el nivel A2. Como se explicó en el apartado 6.3.1.1, en primer lugar se relacionan las preposiciones que fueron sustituidas por las segundas.

	Par preposicional	Frecuencia	%
a	en - a	21	28
b	para - por	13	17.33
c	a - en	12	16
d	por - en	6	8
e	de - en	4	5.33
f	por - para	4	5.33
g	de - a	3	4
h	a - para	2	2.67
i	desde - de	2	2.67
j	en - con	2	2.67
k	en - sobre	1	1.33
l	a - por	1	1.33
m	en - para	1	1.33
n	con - a	1	1.33
ñ	hasta - a	1	1.33
o	desde - a	1	1.33

Tabla 26. – Sustitución o selección falsa de preposición en el nivel A2

Los ejemplos (10a-o) ilustran la manera como se llevó a cabo el proceso de selección falsa o sustitución en las diferentes combinaciones de pares preposicionales encontradas en el nivel A2:

- (10) a. Este fin de semana, he trabajado a la discoteca más que usualmente porque no tengo mucho dinero esos días (A2b10EF).
- b. En este apartamento, tiene una cocinera grande por ti y por todos tus amigos (A2b09EI).
- c. Me gusta ir en el centro de la ciudad porque tiene mucha vida y acción (A2a05EF).
- d. En el futuro, voy a viajar en el mundo y trabajar mucho para viajar (A2a05EF).
- e. Soy estudiante en la Universidad de Montreal (A2a05EF).
- f. En este dinero, hay muchas personas que sois presente pero solamente tres personas son examinar para el detective en el texto (A2b09EF).
- g. Estudio a tiempo completo en el programá de Criminología a la Universidad de Montréal (A2b10EF).
- h. Para mí, no me gusta el frío, prefiero el calor (A2b09EF).
- i. Lo que me gusta más es que puedo ver la mar directamente de mi habitación (A2b10EF).
- j. Solo a 15 minutos del centro de la ciudad con el metro (A2a01EI).

- k. En el verano, puede comer y tomar sol sobre la terraza de 20 m<sup>2</sup> (A2a03EI).
- l. Me levanto todos las mañanas a las ocho y punto y voy a la escuela por las nueve y punto (A2b09EI).
- m. Vivo con tr3s otros estudiantes que son tambi3n voluntarios para un organismo humanitario (A2b10EI).
- n. Habló primero al prima de Susi, que era el asistente de Natalia (A2b07EF).
- ñ. ¡A la proxima! (A2b09EI)
- o. Sabádo, trabajé a las 11 hasta las 22 de la noche (A2b08EF).

### 6.3.2.2 Omisión de preposición

En el nivel A2 se documentaron 64 errores (38.10%) producidos mediante un mecanismo de omisión de la preposición. Este mecanismo afecta principalmente a aquellas preposiciones que poseen un valor gramatical. De acuerdo a los casos registrados en nuestro corpus, el 78.1% de los errores generados a través de un proceso de omisión atañe a preposiciones de contenido gramatical o funcional, mientras que el 21.9% restante concierne a preposiciones de contenido léxico.

De manera similar a lo ocurrido en el nivel A1, las preposiciones que resultaron afectadas mayoritariamente por el mecanismo de omisión en el nivel A2 fueron *a*, con 52 omisiones (81.25%) y *de*, con nueve casos (14.06%). Asimismo, se registraron dos omisiones de la preposición *por* (3.13%) y una de la preposición *en* (1.56%). Los ejemplos (11a-d) ilustran los casos de omisión de estas preposiciones en el mismo orden en que han sido presentadas.

- (11)
- a. Después, Pepe visitó Ø Julio, el agente de Natalia, pero no piensa que Julio asesinó Ø Natalia durante la cena, porque está enamorado de ella (A2b06EF).
  - b. La casa es delante Ø un parque et detrás Ø un restaurante italiano (A2b07EI).
  - c. Ø El tarde estoy ensuñando el francés (A2a03EI).
  - d. Soy profesora Ø el día y estudiante Ø la noche (A2a03EF).

La figura a continuación resume la distribución de mecanismos de omisión de acuerdo a la preposición.



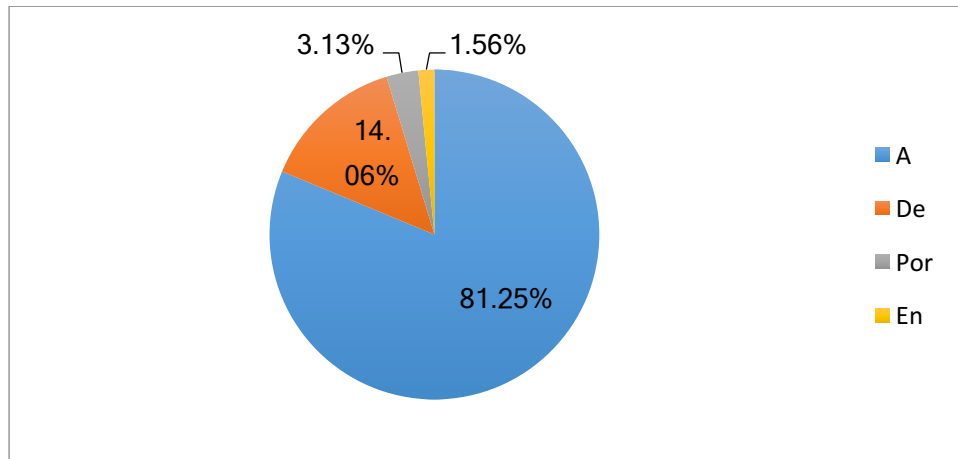


Figura 23. – Omisión de preposiciones en el nivel A2

### 6.3.2.3 Adición de preposición

El mecanismo de adición constituye la causa de 12 usos preposicionales idiosincrásicos observados en el nivel A2, es decir el 7.14% del total de errores. De estas 12 producciones idiosincrásicas de preposiciones, el 58.33% se produjo mediante la adición de preposiciones con un valor léxico, frente a un 33.33% generado por la utilización innecesaria de preposiciones con un valor gramatical. El 8.33% de adiciones no se logró asociar a ninguno de estos dos valores. La figura 24 sintetiza los porcentajes mencionados.

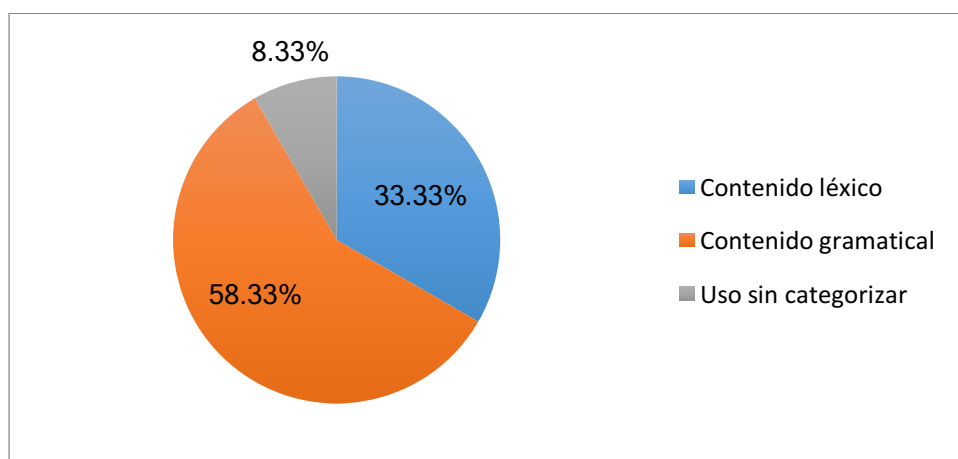


Figura 24. – Distribución de los valores en los procesos de adición de preposición en A2

El mayor número de adiciones se centró en la preposición *de*, con siete casos (58.33%). Le sigue en frecuencia la preposición *en*, de la cual se contabilizaron cuatro adiciones (33.33%). En último lugar, se registró una sola adición de *con*, equivalente al 8.33% de errores de este tipo. Los enunciados (12a-c), ejemplifican el mecanismo de adición de las tres preposiciones afectadas.

- (12) a. Pepe decidió de buscar al culpable (A2b07EF).  
b. En el sábado, fui al ristorante cerca de mi casa a la siete y punto (A2b09EF).  
c. Que bonito, nos cayieron muy bien con el marido de mi Hermana (A2a04EF).

La figura 25 ilustra los procesos de adición por preposición.

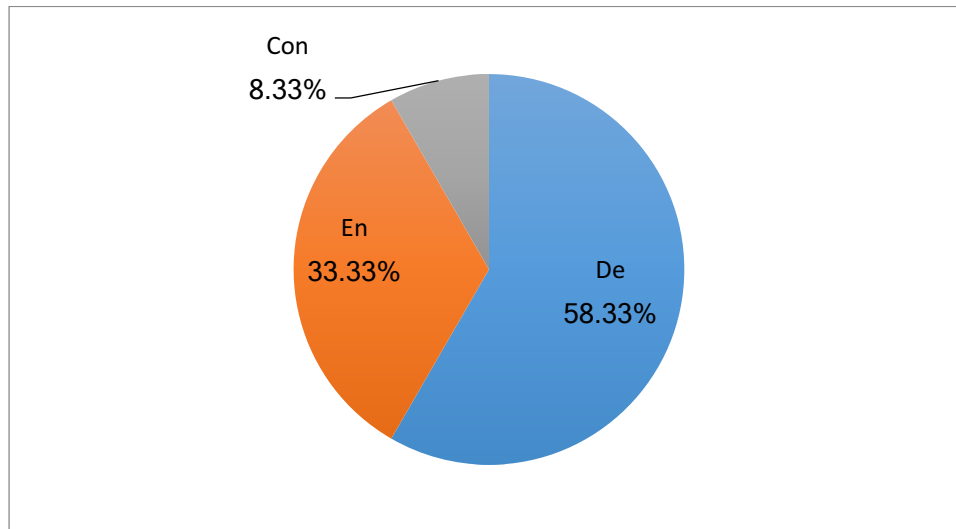


Figura 25. – Adición de preposiciones en el nivel A2

#### 6.3.2.4 Mecanismos diversos

Los 17 errores restantes cometidos por los participantes del nivel A2, es decir el 10.12%, se produjeron mediante una variedad de mecanismos, los cuales presentaron una baja frecuencia de ocurrencia: (a) reestructuración sintáctica (9 errores, 5.35%), (b) sustitución de una preposición del español por una preposición de otra L2 (3, 1.79%), (c) acumulación de preposiciones (3, 1.79%), y (d) aproximación ortográfica (2, 1.19%). Los enunciados a continuación ejemplifican dichos procesos:

- (13) a. Me quiero que mis hijos van a hablar tres idiomas antes que tienen 10 años (A2a03EF).<sup>54</sup>  
b. Con el internet, el precio es 500\$ per persona (A2a01EI).  
c. El precio del alquiler para vivir en la casa es de cuatrocientos cuarenta pesos por a mes (A2a06EI).  
d. Mis pasatiempos son ir al gimnasio, hacer Zumba y ir al cine on mis amigos (A2a09EF).

A diferencia del nivel A1, no se documentaron casos de calco morfosintáctico proveniente de otra L2. Por otra parte, en el nivel A2 se registraron dos nuevos procesos que resultaron en la producción de errores: la acumulación de preposiciones y la aproximación ortográfica.

### 6.3.3 Nivel B1

En este nivel se contabilizaron 960 usos de preposiciones. Las utilizaciones normativas sumaron 791, frecuencia que representa el 82.39% de la totalidad de producciones. Por su parte, los usos no coincidentes con la norma actual ascendieron a 165, es decir, el 17.19% del total de casos. De igual manera, se presentaron cuatro usos ambiguos, equivalente al 0.42%.

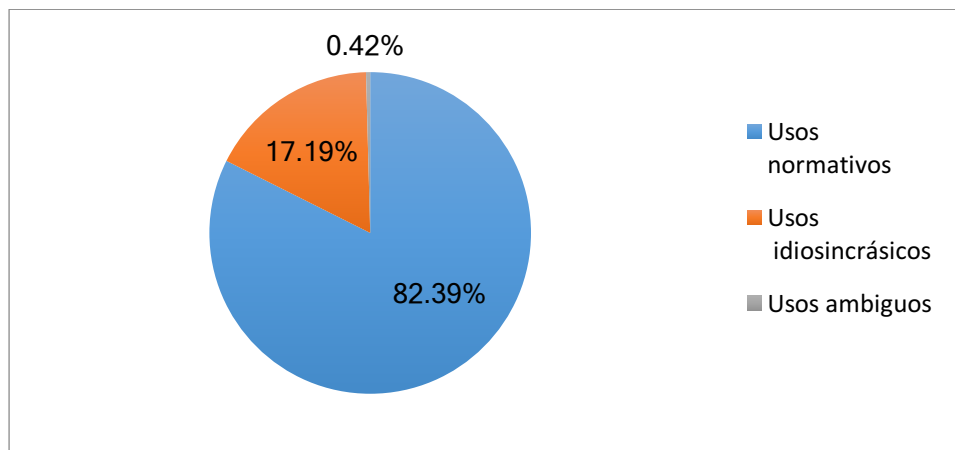


Figura 26. – Tendencias en el uso del sistema preposicional en el nivel B1

<sup>54</sup> Sustitución de una forma verbal en una oración subordinada que requiere subjuntivo (*Quiero que mis hijos hablen ...*) por una perífrasis verbal de futuro en el modo indicativo.

De los 960 usos registrados en el nivel B1, el 78.44% de las preposiciones poseen un valor de contenido léxico (14a), frente a un 19.69%, cuyo valor es de tipo gramatical o funcional (14b). El empleo de preposiciones con este último tipo de valor continua su tendencia al alza. De esta manera, su producción registró un incremento de 15.24% a 19.69% con respecto al nivel A2. No fue posible asociar el 1.88% restante de producciones ni a un valor léxico ni a uno gramatical.

- (14) a. La gente del hotel le ha llamado «la borrachona de Montreal» (B1a09E1).  
b. Tuvimos tiempo para visitar al Machu Pichu, al Lago Titicaca y a la ciudad de Arequipa (B1a05E1).

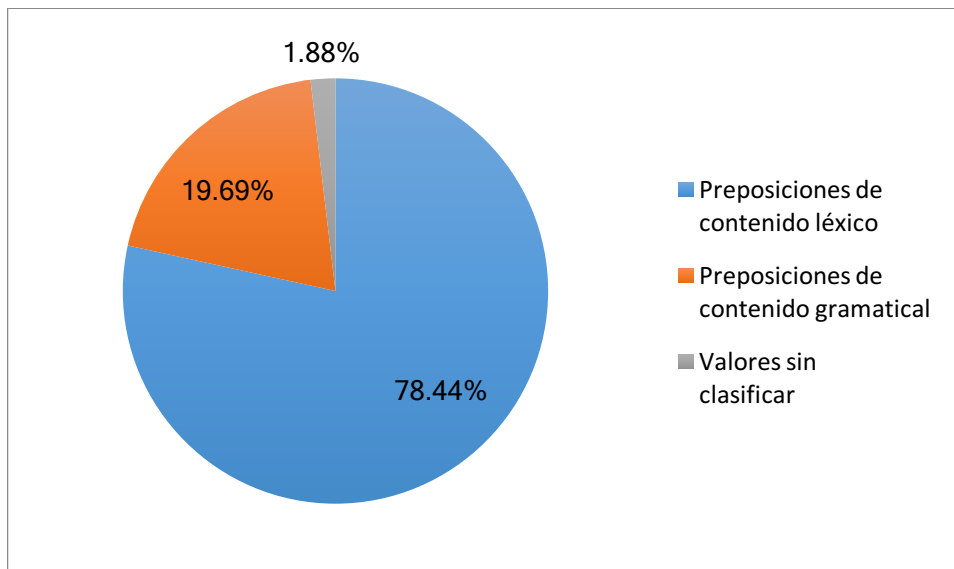


Figura 27. – Distribución de preposiciones según su valor en el nivel B1

Con respecto a las preposiciones de contenido léxico producidas por los participantes en el nivel B1, el 90.17% de ellas se empleó de manera adecuada. La tasa de error de las preposiciones pertenecientes a esta categoría fue del 9.56%. El 0.27% de los usos presentó algún tipo de ambigüedad. La figura 28 ilustra la distribución descrita.

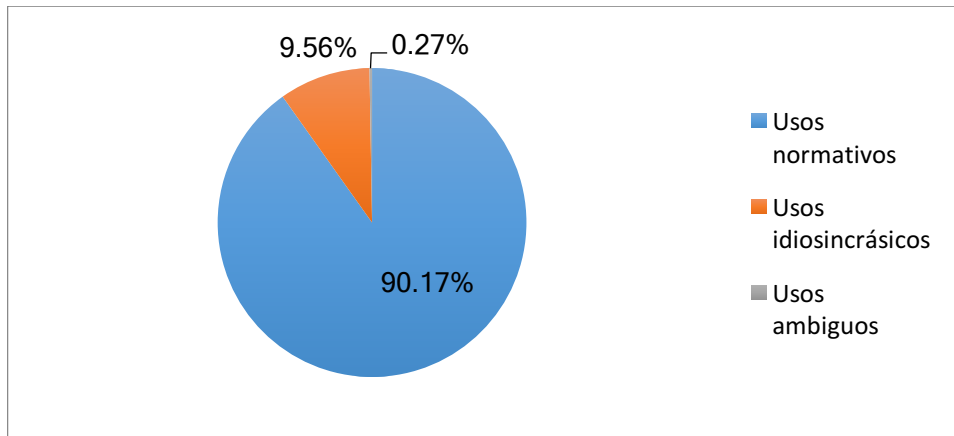


Figura 28. – Preposiciones de contenido léxico en el nivel B1

En lo que concierne a las preposiciones de contenido gramatical o funcional, las producciones normativas suman el 58.15%. Por su parte, los errores afectan al 40.76% de usos en este grupo. Las construcciones con algún tipo de ambigüedad en las cuales aparecen preposiciones pertenecientes a esta categoría representan el 1.09%. Al igual que en los niveles anteriores (A1 y A2), la distribución de usos normativos e idiosincrásicos en las preposiciones de contenido léxico y de contenido gramatical sugiere que, de manera global, estas últimas generan mayor dificultad a los participantes. La proporción de usos normativos, idiosincrásicos y ambiguos queda reflejada en la figura siguiente.

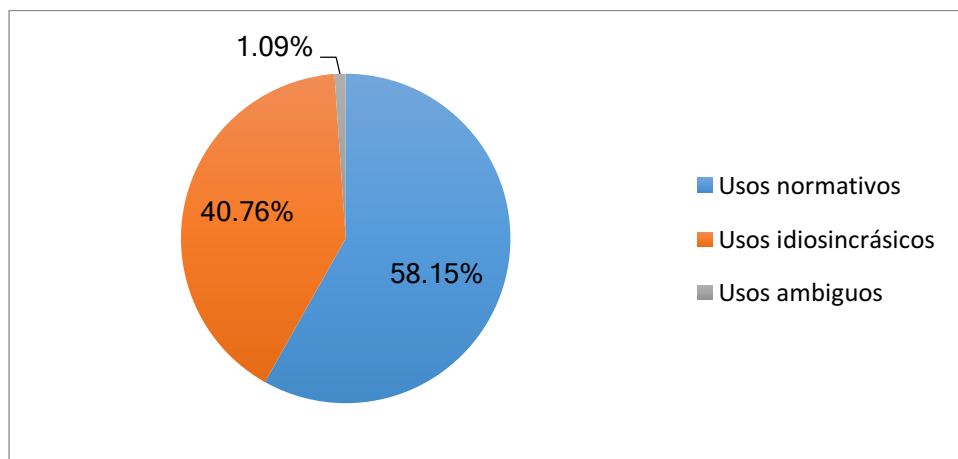


Figura 29. – Preposiciones de contenido gramatical en el nivel B1

Los usos preposicionales no normativos en el nivel B1 se generaron a través de los mecanismos lingüísticos siguientes: (a) sustitución o selección falsa de preposición (35.76%), (b) adición de preposición (29.09%), (c) omisión de preposición (22.42%) y (d) mecanismos diversos y sin categorizar (12.73%). La distribución de los mecanismos enumerados queda consignada en la figura 30.

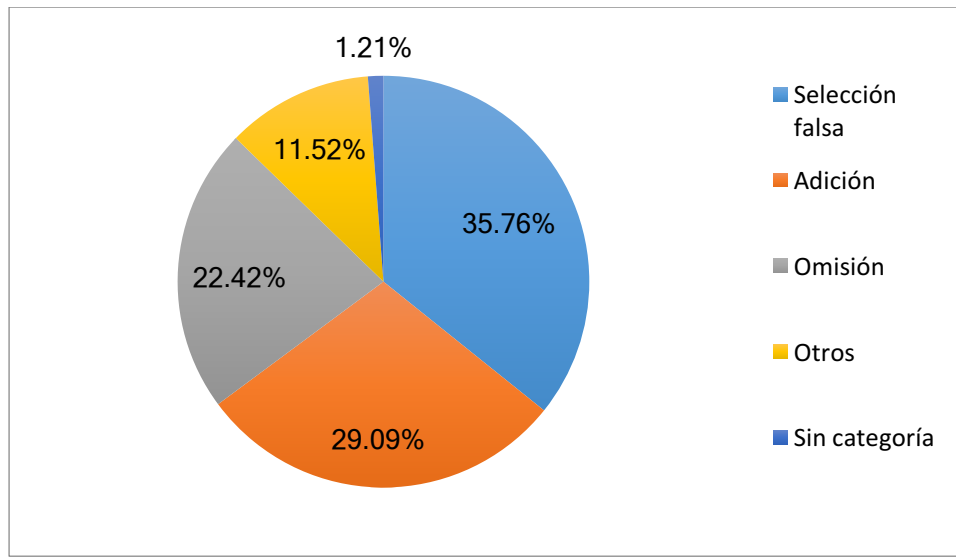


Figura 30. – Mecanismos lingüísticos de las idiosincrasias en el nivel B1

#### 6.3.3.1 Sustitución o selección falsa de preposición

En el nivel B1, se documentaron 59 casos de sustituciones, frecuencia equivalente al 35.76% del total de errores. El 96.55% de sustituciones involucra preposiciones de contenido léxico. Tan solo el 3.45% de errores producidos a través de un proceso de sustitución atañe a preposiciones de contenido gramatical.

De manera análoga a los niveles A1 y A2, los pares preposicionales que acumulan la mayor parte de sustituciones son, en su respectivo orden, *a / en* (42.37%) y *para / por* (18.64%). La tabla 27 sintetiza las sustituciones registradas en el nivel B1.

	Par preposicional	Frecuencia	%
a	en - a	17	28.81
b	para - por	10	16.95
c	a - en	8	13.56
d	en - sobre	5	8.47
e	por - en	4	6.78
f	por - a	3	5.08
g	de - por	2	3.39
h	a - de	2	3.39
i	por - para	1	1.69
j	con - a	1	1.69
k	a - para	1	1.69
	en / durante -		
l	por	1	1.69
m	en - de	1	1.69
n	de - con	1	1.69
ñ	con - en	1	1.69
o	de - para	1	1.69

Tabla 27. – Sustitución o selección falsa de preposición en el nivel B1

A continuación se ofrecen algunos ejemplos de las sustituciones enumeradas en la tabla anterior:

- (15) a. Los marineos pasaban tiempo feliz a bar y a cine con sus novias (B1a07EF).  
b. Trabajaba por la Armada y después de los ocho meses, tenía que volver a Colombia sobre el “Destructor”, un naviro de guerra (B1a09EF).  
c. Regresé de mis vacaciones ayer (Fui en Francia por dos semanas) (B1a01EI).  
d. Fue solo sobre un pequeño barco durante cinco días (B1a08EF).  
e. De verdad, es algo magico cuando consigues llegar allí bastante temprano para ver el sol subir en el cielo, dejandote descubrir poco a poco este lugar mystico (B1a05EI).  
f. Todos y todas pueden interesarse a todas estas ocupaciones (B1a03EI).  
g. Era su primera vez en Europe y tenía mucho miedo por el viaje en avion (B1a02EI).  
h. Eso es un resultado de la vida en sociedad, que enseña a las niñas de cuidar su aspecto físico (B1a01EI).  
i. La historia empeza en Mobile, una ciudad americana donde se quedó “el Destructor” (el nombre de la embarcación) para reparaciones (B1a10EF).  
j. Tuve miedo que nos retrasara al punto de no poder tomar nuestro vuelo a destinación de Montreal (B1a05EI).

k. Recomiendo el libro para personas  $\emptyset$  que se gustan los libros de aventura, pero hay demasiado descripciones y el vocabulario sobre la navegación es difícil por entender (B1a02EF).

l. ¿Y tu que hiciste por las vacaciones? (B1a02EI)

m. Velasco y su tripulación están en MóBILE, dónde el destructor estába de reparación (B1a07EF).

n. Por ejemplo, una mujer puede enamorarse con otra mujer, y un hombre puede casarse con un hombre también (B1a07EI).

ñ. Creó que esa división puede ser muy mal sana para un niño o una niña, por qué si no se identifican en esas características, tal ves van a sentirse extraño, lo que podiera causar tristeza a ellos (B1a05EI).

o. Como todavía tenía esperanzas para salvarse, empezó a ramar en una dirección que lógicamente estaba la buena para llegar a la costa colombiana (B1a10EF).

### 6.3.3.2 Adición de preposición

Los procesos de adición de una preposición originaron 48 de los usos que se desvían de la norma, cifra correspondiente al 29.09% de la totalidad de errores asociados al sistema preposicional en el nivel B1. El 85.71% de estas 48 preposiciones eran de contenido gramatical o funcional y 8.16%, de contenido léxico. Con respecto al otro 6.12%, los errores no permitieron relacionar las preposiciones a ninguno de los dos valores anteriores. La figura a continuación refleja la naturaleza o valor de las preposiciones que participaron en los procesos de adición.

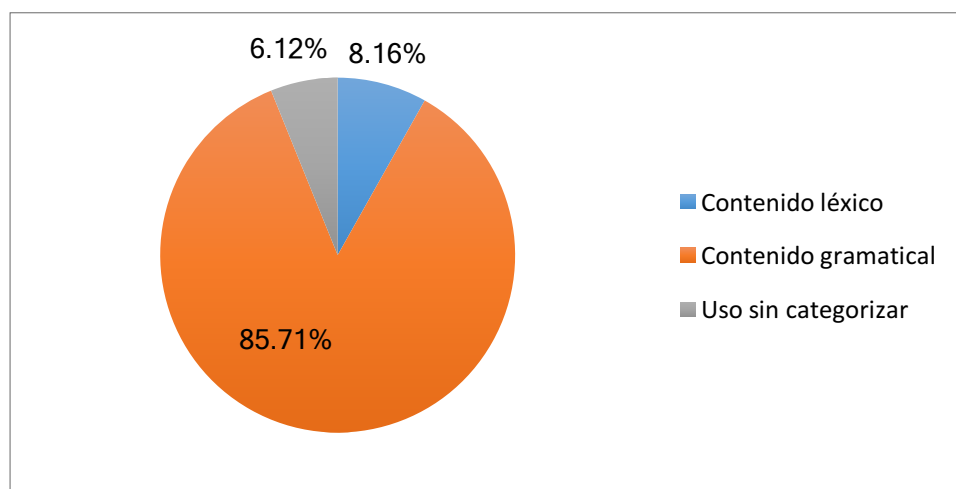


Figura 31. – Distribución de los valores en los procesos de adición de preposición en B1



Las preposiciones que presentaron una mayor propensión al mecanismo de adición fueron *a*, la cual tuvo una frecuencia de ocurrencia de 24 casos (50%) y *de*, con 21 (43.75%). Asimismo, se registraron dos adiciones de *por* (4.17%) y una de *en* (2.08%). Los enunciados a continuación constituyen muestras de este fenómeno:

- (16) a. Luis vió a un avión que pasaba cerca de él sin verle (B1a10EF).  
 b. ¿Puedes creer que no es necesario de ir en un parque para ver a los animales salvajes? (B1a04EI)  
 c. Los marineros esperaban por la reparación del barca durante tres meses (B1a08EF).  
 d. Claro que en cualquier sociedad reprimada o intolerante no acepta este punto de vista (B1a08EI).

La figura 32 refleja el porcentaje de mecanismos de adición que afectó a las preposiciones *a*, *de*, *por* y *en*.

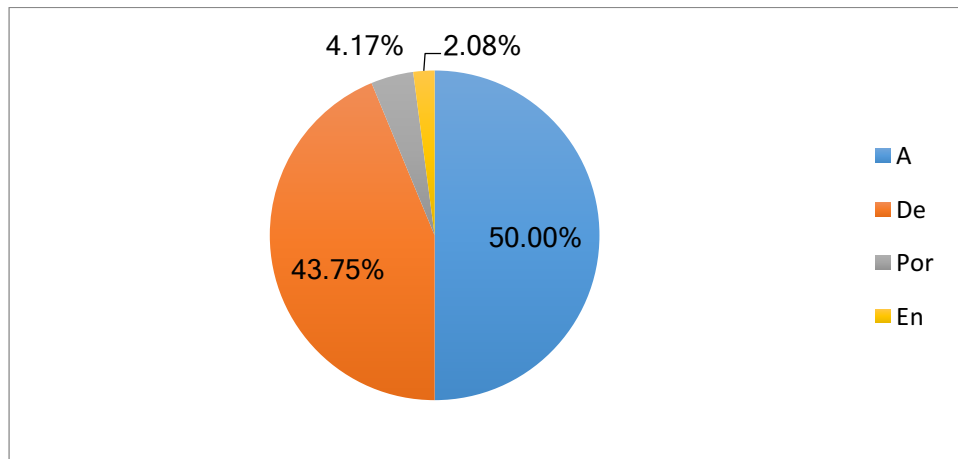


Figura 32. – Adición de preposiciones en el nivel B1

### 6.3.3.3 Omisión de preposición

Del total de producciones idiosincrásicas que involucran una preposición en el nivel B1, 37 (22.42%) ocurrieron a través de un proceso de omisión de la misma. Al igual que se logró observar en los dos niveles precedentes, es interesante remarcar que el mayor porcentaje de omisiones se produjeron con preposiciones de contenido gramatical.

A diferencia de los niveles A1 y A2, en el nivel B1 los procesos de omisión afectaron únicamente a dos preposiciones: *a* y *de*. La preposición *a* fue omitida en 30 ocasiones (81.08%) y *de*, en siete (18.92%). A continuación, se presentan dos ejemplos en los cuales podemos apreciar el funcionamiento del mecanismo de omisión:

- (17) a. ∅ El niño se encantaba el avion, al contrario de mi novio, y cuando el chico ha visto el miedo en los ojos de mi novio, empezó a burlarse (B1a02EI).  
b. Velasco se dio cuenta ∅ que había caído al medio del mar pero encontró una balsa de salvavidas (B1a07EF).

#### 6.3.3.4 Mecanismos diversos

Además de los tres mecanismos descritos, se identificaron otros dos que afectaron en inferior medida al uso adecuado de las preposiciones en el nivel B1: reestructuración sintáctica (14 errores, 8.49%) y calco morfosintáctico proveniente de otra L2 (5, 3.03%). Los siguientes enunciados ilustran los dos procesos mencionados en este apartado:

- (18) a. Es importante por todos de practicar algunas actividades físicas (B1a01EI).  
b. Velasco alcanza una gaviota, pero no sucedio a comerla (B1a02EF).

Los mecanismos en cuestión fueron responsables de 19 errores, es decir 11.52% del total de producciones preposicionales idiosincrásicas en este nivel. Adicionalmente, se encontraron dos casos (1.21%) en los que no fue posible categorizar los usos.

### 6.3.4 Nivel B2

En el presente nivel, se documentaron 539 usos del sistema preposicional. La frecuencia de aciertos en la utilización de las preposiciones ascendió a 470, lo cual representa el 87.20% de la totalidad de producciones. Se contabilizaron asimismo 57 idiosincrasias, cifra correspondiente al 10.58% del total de casos. Con respecto a las ambigüedades, en este grupo se identificaron 12, lo cual equivale al 2.23% de la totalidad de usos.

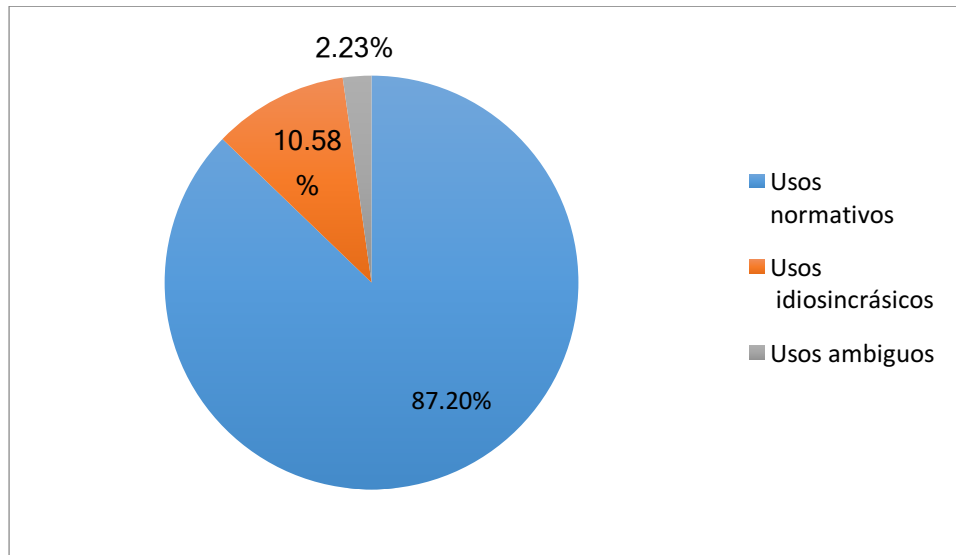


Figura 33. – Tendencias en el uso del sistema preposicional en el nivel B2

En lo que concierne a la naturaleza de las preposiciones empleadas por los participantes del nivel B2, el 83.49% de estas posee un contenido léxico, mientras que el 14.66% comporta un valor esencialmente gramatical o funcional. El 1.86% corresponde a aquellos casos en los cuales no resultó factible determinar el valor de una preposición. En (19) se presentan dos enunciados que contienen preposiciones de valor léxico (a) y gramatical (b).

- (19) a. Además, vivir en la ciudad implica estar con mucha gente todo el tiempo (B2a08E1).  
 b. Al principio, nací y crecí en un pueblo de quinientas personas, cuál se ubica a unos 120 km de la Ciudad de Québec.

La figura que sigue refleja la distribución de preposiciones en el nivel B2, de acuerdo al valor que comportan.

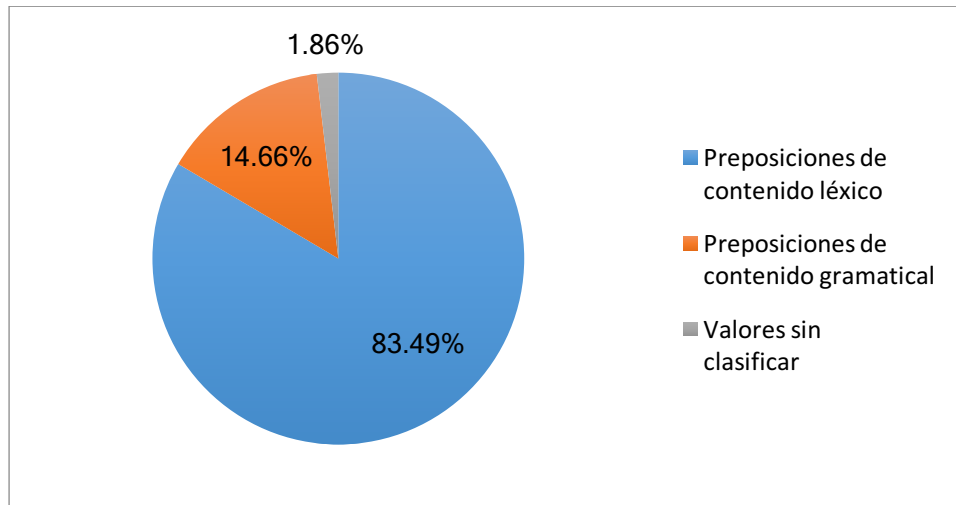


Figura 34. – Distribución de preposiciones según su valor en el nivel B2

En el caso de las preposiciones de contenido léxico catalogadas en el nivel B2, se ha registrado un 92% de usos conformes a la norma y un 6% de utilizaciones no coincidentes con esta. Las ambigüedades que atañen a esta categoría representan el 2%. La figura siguiente sintetiza la distribución en cuestión.

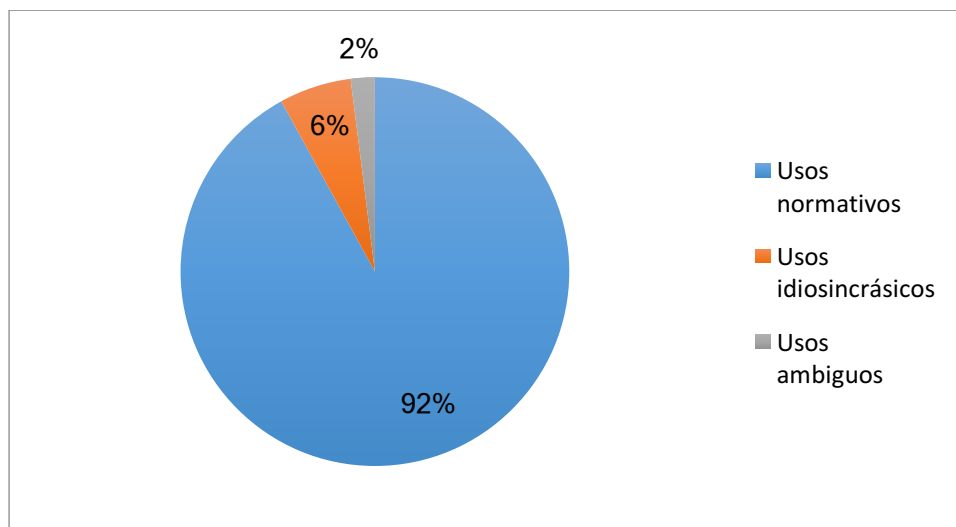


Figura 35. – Preposiciones de contenido léxico en el nivel B2

Por su parte, entre las preposiciones de contenido gramatical, el 71.43% de ellas se empleó de manera apropiada, mientras que el otro 28.57% presentó usos divergentes de aquellos que caracterizan al sistema preposicional del español moderno.

Los usos preposicionales idiosincrásicos identificados en el nivel B2 se produjeron principalmente mediante tres mecanismos lingüísticos: (a) sustitución o selección falsa de preposición (42.11%), (b) adición de preposición (28.07%) y (c) omisión de preposición (24.56%). Únicamente tres casos, equivalente al 5.26% del total de fenómenos, se generaron a través de mecanismos diferentes. La figura 36 refleja la distribución que se acaba de presentar.

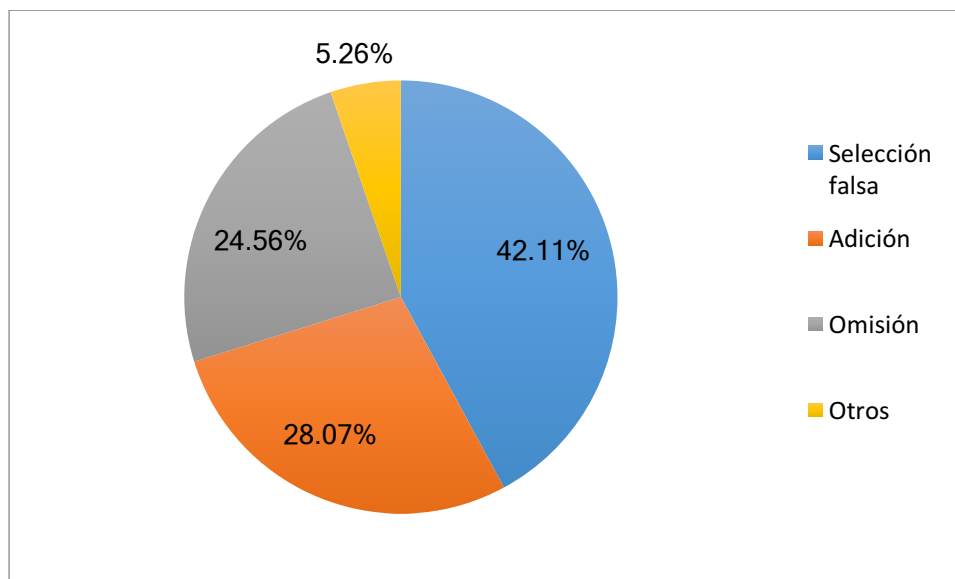


Figura 36. – Mecanismos lingüísticos de las idiosincrasias en el nivel B2

#### 6.3.4.1 Sustitución o selección falsa de preposición

Los errores producidos mediante un mecanismo de sustitución preposicional en el nivel B2 sumaron 24, lo que supone el 42.11% de la totalidad de fenómenos relacionados con el sistema preposicional. El 95.83% de las preposiciones que participaron en un proceso de sustitución poseía un contenido léxico. El 4.17% restante comportaba un valor gramatical o funcional.

En este nivel, se evidenció una disminución en la combinación de los pares preposicionales a través de los cuales se produjeron las idiosincrasias en los tres niveles precedentes. Siguiendo la

tendencia observada en los niveles A1, A2 y B1, los pares preposicionales *a / en* (33.34%) y *para / por* (12.5%) aglutinaron una parte importante de las sustituciones. A los dos pares anteriores se le une el par *a / de*, el cual acumula el 20.83% de errores pertenecientes a esta categoría. La tabla 28 resume las sustituciones encontradas en el nivel B2.

	Par preposicional	Frecuencia	%
a	a - en	4	16.67
b	en - a	4	16.67
c	para - por	3	12.5
d	de - a	3	12.5
e	por - a	2	8.33
f	a - de	2	8.33
g	en - sobre	1	4.17
h	para - a	1	4.17
i	con - a	1	4.17
j	en - con	1	4.17
k	con - en	1	4.17
l	de - para	1	4.17

Tabla 28. – Sustitución o selección falsa de preposición en el nivel B2

A continuación se muestra una selección de ejemplos de sustituciones producidas por los participantes del nivel B2:

- (20) a. No obstante, en el campo se puede relajar y tomar el tiempo para hacer cualquier actividad en el aire libre (B2a01EI).  
 b. Al contrario, la tranquilidad del campo favorece las condiciones para que un ser humano pueda pensar con toda libertad a lo que representa para él la vida (B2a04EI).  
 c. Por muchas personas, vivir en el campo es la única manera para tener tranquilidad y silencio (B2a08EI).  
 d. Un aire puro relaja ø cualquiera persona y cada problema deviene más sencillo a resolver (B2a04EI).  
 e. El ruido puede ser agradable pero al otro lado puede ser como una contaminación acústica (B2a09EI).  
 f. Los medios de transporte, los móviles, la televisión, etc. forman parte del cotidiano de todos de manera que se acostumbre de esa contaminación acústica (B2a02EI).

g. Mi punto de vista se funda sobre dos argumentos cuales son la aumentación del stress con mucho ruido y la continuación de una vida superficial, los dos presentes en la ciudad (B2a01EI).

h. En conclusión, creo que la contaminación acústica es un problema mayor de nuestra sociedad y que es una menaza clara a nuestro bienestar colectivo (B2a04EI).

i. Tal vez por el tema del costumbre, opino que la “contaminación acústica” en las ciudades sea mala por la salud mental de los individuos, en comparación a la tranquilidad del campo (B2a01EI).

j. Obviamente, cuando una persona no pueda dormir bien tampoco no pueda concentrar con sus tareas a su trabajo, la depresión puede ocurrir más rápidamente (B2a03EI).

k. Entonces, se observa  $\emptyset$  personas corriendo por el autobús en el objetivo de llegar antes que se empiece su trabajo y también personas saliendo por las calles en la noche (B2a01EI).

l. El ser humano tiene mucha suerte para oír lo que pasa cerca o largo de él (B2a09EI).

#### 6.3.4.2 Adición de preposición

El mecanismo de adición se encuentra al origen de 16 de los fenómenos que involucran a una preposición en el nivel B2. Esta frecuencia representa el 28.07% del total de dichos fenómenos. El 80% de adiciones ocurrió con preposiciones de contenido gramatical, y el otro 20%, con preposiciones de contenido léxico.

La preposición que evidenció una mayor propensión a participar en el mecanismo de adición fue *de*, la cual se adicionó de manera innecesaria en 10 ocasiones (62.50%). Le siguen, en menor proporción, las preposiciones *a* (3 casos, 18.75%), *en* (2, 12.50%) y *por* (1, 6.25%). Algunos ejemplos de adición de preposición encontrados en el nivel B2 incluyen:

- (21)
- a. En cambio, una situación acústica sana permite al cerebro de respirar y de dejar las fuerzas negativas atrás (B2a04EI).
  - b. Podría ser, en el futuro, que la gente cambia y mejora a sus condiciones de vida (B2a07EI).
  - c. Resulta que, creo que la contaminación acústica se vuelve en un problema muy importante por la sanidad de los ciudadanos (B2a03EI).
  - d. En consecuencia, por muchas personas que viven en el campo, no pueden vivir en las ciudades (B2a08EI).

La figura a continuación da cuenta de la proporción de mecanismos de adición que afectó a las preposiciones *a*, *de*, *en* y *por*.

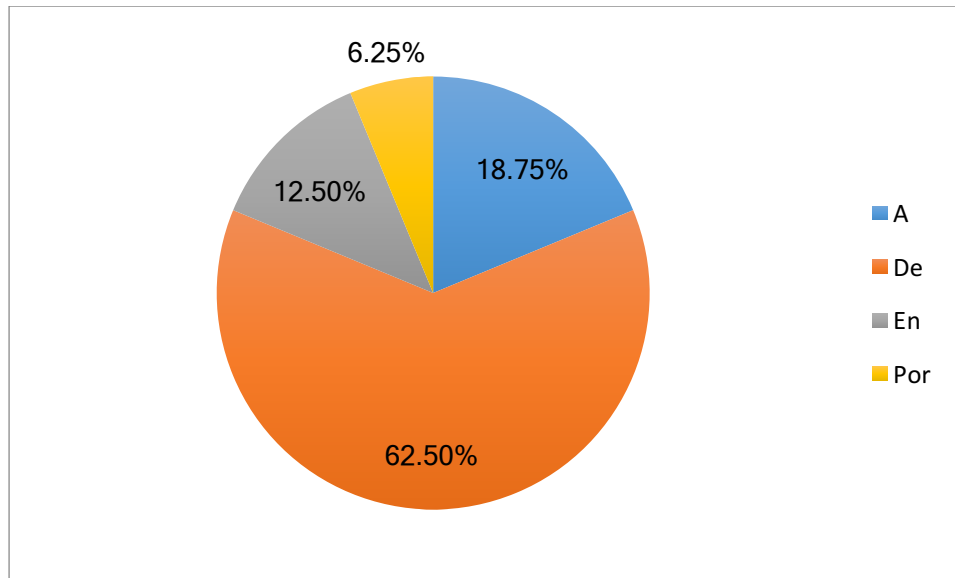


Figura 37. – Adición de preposiciones en el nivel B2

#### 6.3.4.3 Omisión de preposición

La omisión de preposiciones ocasionó 14 de los 57 errores en el uso de esta categoría gramatical, es decir el 24.56%. Vale la pena destacar que la mayoría de fenómenos que se generan a través de los procesos de omisión afectan a las preposiciones de contenido gramatical, con una frecuencia equivalente al 57.14%. El restante 42.86% corresponde a preposiciones que comportan un contenido léxico.

En el nivel B2, el mecanismo de omisión preposicional atañe principalmente a las preposiciones *de* (7 casos, 50%) y *a* (6 omisiones, 42.86%). Adicionalmente, se registró un caso aislado de omisión de la preposición *con* (7.14%). Los enunciados (22a-c) ejemplifican los fenómenos identificados en esta sección del corpus y la figura 38, más adelante, sintetiza la proporción porcentual presentada.

(22) a. En este texto, trataré  $\emptyset$  explicar argumentos de los dos puntos de vista (B2a07E1).



- b. En primer lugar, el ruido de los autos y de los bares / restaurantes puedan volver  $\emptyset$  cualquier persona loca (B2a01EI).
- c. Finalmente, si quieres vivir sin ruido y  $\emptyset$  tranquilidad debes vivir al campo pero si no te molesta estar en una ciudad con vida y ruido, en otras palabras puedes vivir con la contaminación acústica de las ciudades todos los días (B2a09EI).

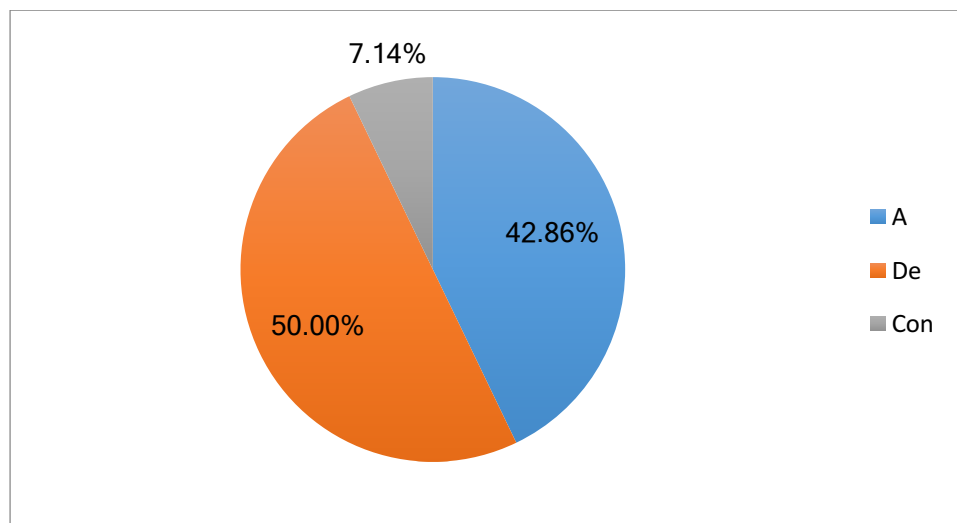


Figura 38. – Omisión de preposiciones en el nivel B2

#### 6.3.4.4 Mecanismos diversos

Un porcentaje inferior de las idiosincrasias encontradas en el nivel B2 (3.5%) se generó mediante dos procesos lingüísticos, los cuales ocurrieron en una ocasión cada uno: (a) reestructuración sintáctica (1.75%) y (b) calco morfosintáctico proveniente de la L1 u de otra L2 (1.75%) (véase los ejemplos 23a y 23b). El 1.75% que completa la categoría de errores producidos por mecanismos diversos corresponde a un fenómeno que se produjo a través de un proceso que no resultó susceptible de ser clasificado.

- (23) a. En segundo lugar, aconsejo a cada persona de aprovechar momentos de silencio (B2a02EI).
- b. Entonces, se observa  $\emptyset$  personas corriendo por el autobús en el objetivo de llegar antes que se empiece su trabajo y también personas saliendo por las calles en la noche (B2a01EI).

## 6.4 Recapitulación

Con respecto a la evolución en la frecuencia de errores y usos normativos de las preposiciones a lo largo de los niveles A1, A2 y B1, es importante señalar que la variación entre un nivel y otro ocurre de manera gradual. En este sentido, los usos normativos en el nivel A2 mostraron un ligero descenso de 1.96% en relación con el nivel A1. De forma paralela, las desviaciones revelaron un incremento del 8.65%.<sup>55</sup> El aumento de producciones idiosincrásicas registrada del nivel A1 al A2 se debe esencialmente a dos factores. En primer lugar, los participantes tienden a comunicar ideas más elaboradas. En segundo lugar, esta elaboración de las ideas viene acompañada por la utilización de construcciones más complejas, las cuales requieren nuevos usos y valores preposicionales. A manera de ejemplo, podemos citar la necesidad de emplear la preposición *a* con un valor de marcadora de función ante un complemento directo o indirecto humano, usos que demostraron ser una fuente importante de errores.

En cuanto a la evolución de la interlengua entre los niveles A2 y B1, los aciertos en la utilización del sistema preposicional aumentaron el 1.59% en el grupo B1, mientras que los errores disminuyeron en un 6.27%. Los porcentajes anteriores sugieren que los fenómenos asociados al uso del sistema preposicional en la interlengua de los estudiantes francófonos de ELE que participaron en nuestro estudio disminuyen de manera poco perceptible al progresar a lo largo de los tres primeros niveles de aprendizaje. No obstante, el análisis en la evolución de los diversos usos preposicionales encontrados en el corpus será abordado de manera individual, ya que, como se examina en los siguientes cuatro capítulos, estos se comportan de diferente manera en cada nivel. Algunos fenómenos persisten, mientras que otros desaparecen.

La primera variación significativa en lo que respecta a la frecuencia de producciones normativas e idiosincrásicas se documenta entre los niveles B1 y B2. Los usos normativos registran un incremento del 5.83%, al tiempo que los errores muestran una disminución del 38.45%. La fluctuación que hemos observado en la frecuencia de aciertos y errores a lo largo de los cuatro

---

<sup>55</sup> Para calcular el incremento porcentual se ha utilizado la siguiente fórmula: Incremento porcentual =  $[(\text{nuevo valor} - \text{valor original}) / \text{valor original}] * 100$ . La reducción porcentual ha sido calculada mediante la fórmula a continuación: Reducción porcentual =  $[(\text{valor original} - \text{nuevo valor}) / \text{valor original}] * 100$ . [omnicalculator.com](http://omnicalculator.com)

niveles estudiados es consistente con el dinamismo de la interlengua, característica que se ha explicado en el apartado 4.2.2. Tal como podemos apreciar en la figura 39, la construcción del sistema preposicional del español es un proceso dinámico y cambiante. En los primeros niveles (A1, A2), las hipótesis de los aprendices generan un incremento en los errores. Sin embargo, a medida que avanza el proceso de aprendizaje, los aprendices reevalúan y reformulan dichas hipótesis, lo cual se traduce tanto en una reestructuración como en una evolución del sistema preposicional. Por lo tanto, de manera progresiva, aumentan los usos normativos al tiempo que disminuyen los errores. La tabla 29 y la figura 39 resumen la variación en la frecuencia de usos normativos e idiosincrásicos a lo largo de los niveles A1, A2, B1 y B2.

Tipo de uso	A1	A2	B1	B2
Normativo	82.73%	81.11%	82.40%	87.20%
Error	16.88%	18.34%	17.19%	10.58%
Ambiguo	0.39%	0.55%	0.42%	2.23%

Tabla 29. – Variación en la frecuencia de usos normativos e idiosincrásicos

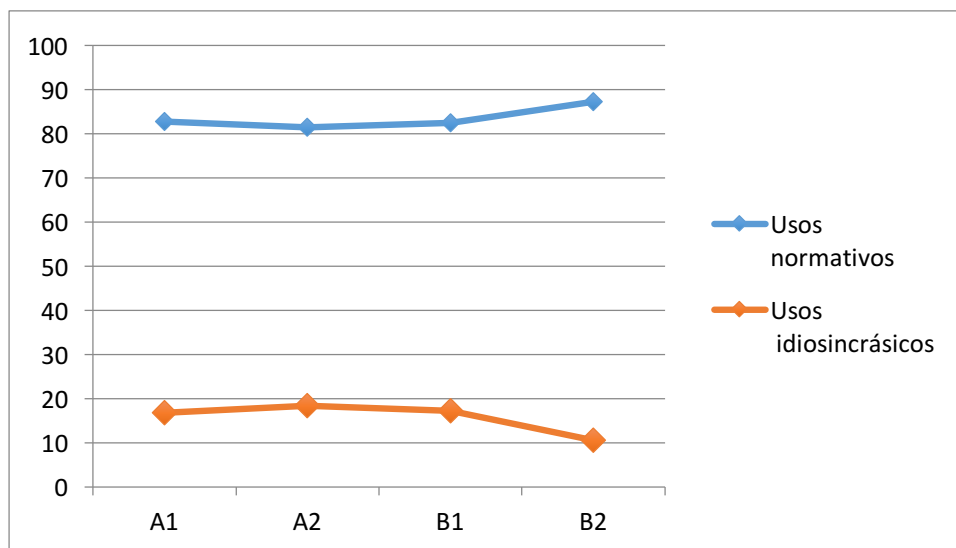


Figura 39. – Variación en la frecuencia de usos normativos e idiosincrásicos

Por otra parte, a lo largo de los cuatro niveles examinados, hemos observado una tendencia que merece la pena destacar en cuanto a la distribución de usos normativos e idiosincrásicos de acuerdo al tipo de contenido o valor de las preposiciones. La proporción de aciertos y errores varía considerablemente entre las preposiciones que poseen un contenido o valor gramatical y aquellas de contenido léxico. En este sentido, los errores afectan con una mayor frecuencia a las preposiciones que comportan un valor gramatical.

De igual manera, como podemos ver en la figura 40, las idiosincrasias pertenecientes a esta última categoría disminuyen de forma poco perceptible en los niveles A1, A2 y B1. Entre los niveles B1 y B2, se registró un mayor progreso, ya que las incorrecciones observadas en el uso de las preposiciones de contenido gramatical pasaron del 40.21% al 27.85%. Por un lado, el anterior descenso en el porcentaje de errores demuestra un salto cualitativo en el nivel de competencia de los aprendientes. Por otro lado, este porcentaje de errores resulta un poco elevado para lo que se espera de un hablante de nivel B2, el cual debe demostrar un nivel de control gramatical relativamente alto, según el descriptor propuesto por el MCER (Consejo de Europa, 2002). De igual manera, dicho porcentaje constituye un indicador de las dificultades que genera el aprendizaje de los usos preposicionales que comportan un valor primordialmente gramatical y lo persistentes que resultan las idiosincrasias asociadas a estos.

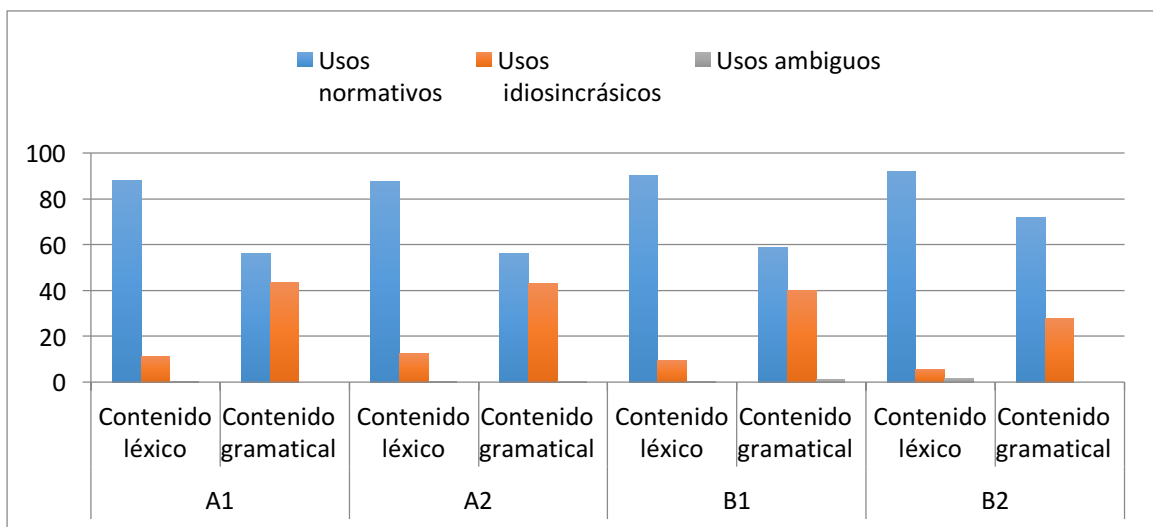


Figura 40. – Distribución de usos normativos, idiosincrásicos y ambiguos de acuerdo al contenido o valor de las preposiciones

De acuerdo a lo observado en el presente estudio, el lento progreso en el aprendizaje de los usos netamente gramaticales o funcionales obedece, en parte, a la interacción de diversos factores de carácter psicolingüístico. En primer lugar, la frecuencia de ocurrencia y la persistencia de ciertos fenómenos en niveles más avanzados (B1, B2) sugiere que algunos usos muestran una propensión hacia la fosilización. Tal es el caso de la adición de la preposición *de* con carácter expletivo entre un verbo conductual y un infinitivo (24).

(24) En cambio, una situación acústica sana permite al cerebro de respirar y de dejar las fuerzas negativas atrás (B2a04EI).

No obstante, la variación porcentual observada en la progresión entre los niveles A1 y B1, no se debe exclusivamente a que los participantes no hayan internalizado las reglas que rigen este tipo de preposiciones. Una revisión de los tipos de idiosincrasias pone de manifiesto el dinamismo en el proceso de aprendizaje, tal como lo demuestran la incorporación de nuevas estructuras en la interlengua y el cambio de frecuencias de un tipo de error u otro. De hecho, ciertos usos idiosincrásicos que aparecen en niveles iniciales, disminuyen o desaparecen posteriormente. Así ocurre con la omisión de la preposición *a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo*, la cual pasa de generar una tasa de errores del 78.79% en el nivel A1 (25a), al 0% en B2 (25b).

(25) a. Finalmente, domingo, vamos ∅ montar la bicicleta para ir a la playa (A1a06EF).  
b. Dado que ellos no oyen nada, claro que van a criticar cualquier ruido (B2a07EI).

Otro factor o proceso lingüístico que incide en el comportamiento observado en lo que respecta al progreso en el aprendizaje de las preposiciones es la sobregeneralización. En este sentido, la internalización de algunos usos preposicionales de valor gramatical o funcional parecen pasar por un proceso de sobregeneralización de hipótesis antes de alcanzar un estado de estabilización. Este mecanismo de aplicación de reglas en contextos en los cuales estas no aplican genera producciones que se desvían de la norma. A manera de ejemplo, podemos citar

la utilización de la preposición *a* con un valor de marcadora de caso o función.<sup>56</sup> En una primera etapa se registra una omisión de la preposición *a* ante COD animado (26a). Una vez que los participantes comenzaron a formular la hipótesis consistente en la necesidad de utilizar una marca de función con el fin de introducir ciertos complementos, se observó una segunda etapa en la cual aparece el uso de la preposición *a* ante un COD animado (26b). De manera simultánea, surgieron errores producidos a través de un proceso de extensión de la regla (26c), la cual explica la adición de la preposición *a* ante un COD no animado.

- (26) a. Como sabemos, la historia se terminó cuando, al 10 día, descubrimos Ø Velasco y fue (sauvé)... (B1a06EF).  
b. Finalmente, una mujer estaba en la playa y vio a Velasco (B1a01EF).  
c. Un poco antes de empear el viaje, la tripulación ha ido al cine y ha visto a una película en la que un buque se hundió (B1a01EF).

Por último, siguiendo a diversos autores (Corder 1967, 1981; Brown, 2000; Gass y Selinker, 2001), este trabajo concibe el error como un indicador del proceso de aprendizaje de una lengua y de algunas de las dificultades que atraviesan los aprendices para emplear el sistema lingüístico. En este sentido, la progresión en la frecuencia de idiosincrasias que afectan a las preposiciones de contenido léxico y su porcentaje de aparición en el último nivel estudiado (B2) parece revelar que, a medida que evoluciona la interlengua, los participantes asimilan gradualmente los diversos sentidos y usos preposicionales que comportan un contenido semántico. Por otra parte, la mayor frecuencia de errores que atañen a las preposiciones de contenido gramatical o funcional a lo largo de los cuatro niveles examinados, al igual que su alto porcentaje de ocurrencia (27.85%) en el nivel B2, sugiere que nuestros informantes tienen una mayor dificultad en el aprendizaje de los usos preposicionales cuando no logran asociar un valor semántico o léxico a estos. A manera de ejemplo, podemos citar dos usos de la preposición *a*. El primero, con un valor semántico, consiste en la utilización de *a* con un fin localizador (27a). El segundo uso hace referencia al empleo de *a* como marcadora de caso (27b). A medida que

---

<sup>56</sup> El valor de la preposición *a* como marcadora de función y de la noción semántica de animacidad es abordada en la NGLE (RAE & ASALE, 2009, p. 2226).

avanza el proceso de aprendizaje, se observa una persistencia de idiosincrasias que involucran el segundo uso.

- (27) a. Finalmente, si quieres vivir sin ruido y  $\emptyset$  tranquilidad debes vivir al campo pero si no te molesta estar en una ciudad con vida y ruido, en otras palabras puedes vivir con la contaminación acústica de las ciudades todos los días (B2a09EI).  
b. Un aire puro relaja  $\emptyset$  cualquiera persona y cada problema deviene más sencillo a resolver (B2a04EI).

La figura 41 da cuenta de la progresión de los usos preposicionales idiosincrásicos a lo largo de los cuatro niveles de competencia comunicativa que hemos explorado.

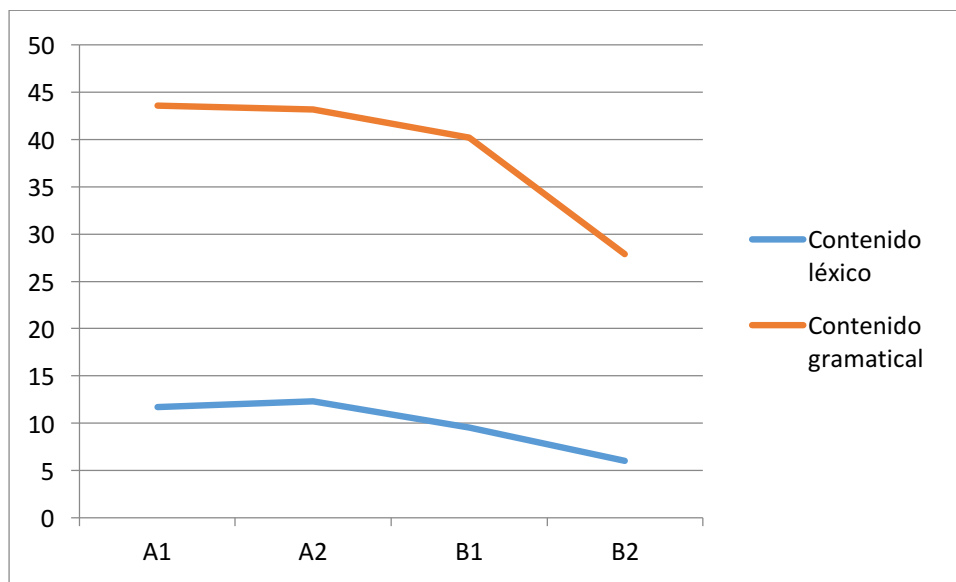


Figura 41. – Producciones idiosincrásicas según el contenido de las preposiciones

En este capítulo hemos explorado –de manera general– las preposiciones registradas en nuestro corpus, la evolución a lo largo de cuatro niveles de aprendizaje de los usos –tanto normativos como idiosincrásicos– en función del tipo de preposición (contenido léxico y contenido gramatical), así como los mecanismos que generaron las idiosincrasias. Los capítulos siete, ocho y nueve se centran en las preposiciones que comportan un contenido léxico (dimensiones

espacial, temporal y plano nocional, respectivamente). El capítulo 10, por su parte, presenta una caracterización de las preposiciones cuyo valor es de tipo gramatical.



## 7 Preposiciones en la dimensión espacial

Como se indicó en el capítulo 3 (3.5), de acuerdo al tipo de información que aporta una preposición al término que precede, esta puede poseer un contenido léxico (*Voy a la universidad todos los días*) o un valor gramatical (*¿Esperas a tu amiga?*) (RAE y ASALE, 2009; RAE y ASALE, 2010). Siguiendo la denominación propuesta por Pottier (1966), las preposiciones de contenido léxico en el presente estudio han sido organizadas en tres dimensiones o planos: espacial, temporal y nocional.

Este capítulo se propone presentar una caracterización de los usos preposicionales asociados a la dimensión espacial que han sido documentados en nuestro corpus, así como un análisis acerca de la interacción de procesos que subyacen a las producciones preposicionales idiosincrásicas. La presente sección se divide en tres grandes bloques. En un primer momento se presentan algunos de los principales valores preposicionales en el plano espacial. En segundo lugar, se describen los usos tanto normativos como idiosincrásicos registrados en la muestra. El tercer bloque ofrece una discusión de los datos obtenidos.

### 7.1 Algunos usos preposicionales

La dimensión espacial contempla, al menos, dos planos: el dinámico y el estático. En el plano dinámico, las preposiciones indican una amplia gama de conceptos, entre los que cabe destacar los de origen, desplazamiento, direccionalidad, destino, trayectoria, penetración, límite o final de un movimiento. En el plano estático, las preposiciones hacen referencia usualmente al concepto de localización o ubicación espacial.

#### Plano dinámico

El concepto de **procedencia** u **origen** suele marcarse con **de** y **desde** (*Llegó de Japón / La expedición partió desde el puerto de Barcelona*). En efecto, ambas preposiciones implican un punto de partida. *De* indica este punto de manera general, mientras que *desde* intensifica dicho

punto de arranque (Hernández Alonso, 1984). Una oposición semántica la introduce la preposición **hasta**, la cual denota el **límite** (*Llegó hasta el muelle*) (RAE y ASALE, 2009), o el término de lugar (De Bruyne, 1999).

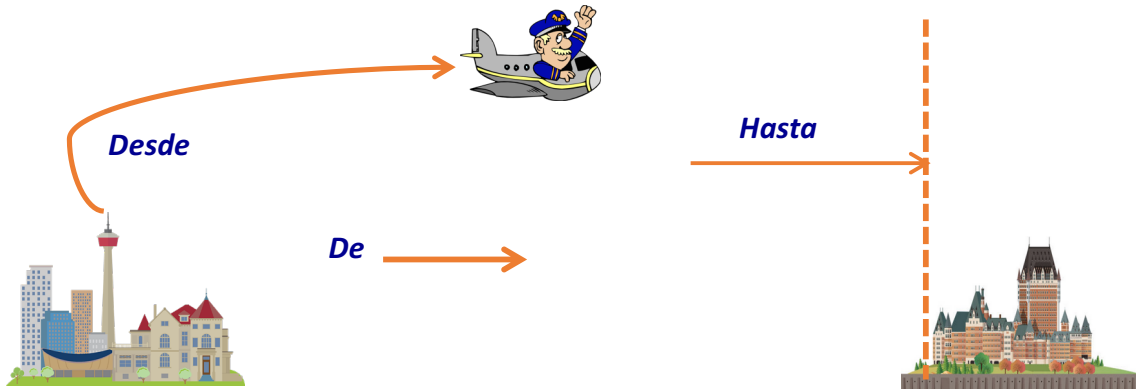


Figura 42. – Expresión de origen y límite espacial<sup>57</sup>

Para indicar la **direccionalidad**, se utilizan las preposiciones **a**, **hacia** y **para**. La preposición **a** expresa dirección (*dirigirse a Roma*), destino (*ir a Murcia*) (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009) y el movimiento o desplazamiento hasta un destino (*aproximarse a uno*) (Gerboin y Leroy, 2009). La preposición **hacia** denota la idea de un movimiento que se dirige en dirección a un punto sin llegar a alcanzarlo (*los peregrinos se dirigen hacia Santiago*) (López García, 2005). La preposición **para** expresa el destino o el límite de un movimiento (*Voy para mi casa*) (RAE y ASALE, 2009), al igual que un sentido de dirección (De Bruyne, 1999; Gerboin y Leroy, 2009) (*Se va el caimán, se va el caimán, se va para Barranquilla*).

Un matiz diferencial entre las preposiciones **a** y **para** consiste en que **a** indica el término del movimiento (*Salgo para Madrid / Me marchó a Madrid*) (Gerboin y Leroy, 2009), mientras que con la preposición **para**, el término de dicho movimiento se expresa de una forma menos

<sup>57</sup> Ilustración propia, elaborada con vectores tomados de pixabay.com (Toronto, avión), gettyimages.com (*Château Frontenac*) y Microsoft Office 2011 (flechas y líneas).

directa y concreta que con la preposición *a*; adicionalmente, *para* implica un sentido de orientación espacial similar al de *hacia*, con la diferencia de que *para* introduce un matiz de intencionalidad no presente en la preposición *hacia* (De Bruyne, 1999, p. 679).

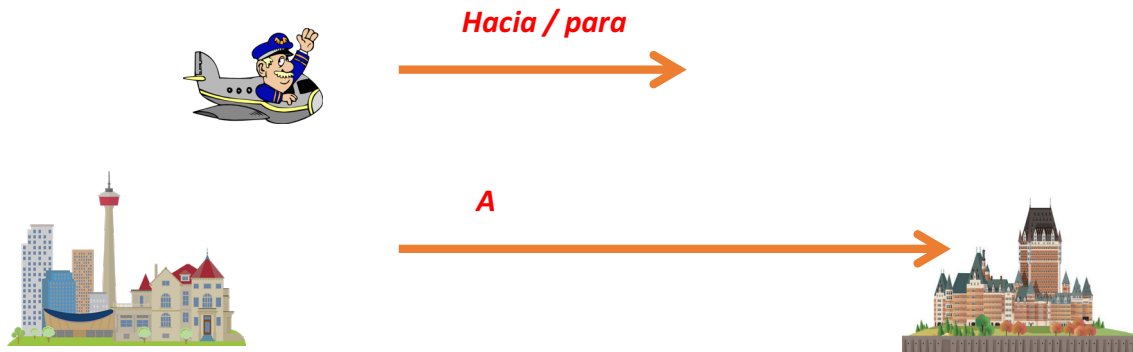


Figura 43. – Expresión de direccionalidad y destino<sup>58</sup>

Para indicar el **medio de desplazamiento o de transporte**, generalmente se utiliza *en* (*viajar en avión / tren / bus / carro / bicicleta*). La preposición *a* puede, asimismo, expresar el medio de desplazamiento en sintagmas lexicalizados como *a pie* o *a caballo*.

El concepto de **trayectoria o curso de movimiento** suele expresarse mediante la preposición *por* (*Paseaban por el centro de la calle*). Numerosos verbos que implican esta idea de curso del movimiento suelen construirse con la preposición *por* (caminar, circular, correr, pasear, deambular, etc.) (RAE y ASALE, 2009). De manera análoga, para indicar la **noción de tránsito** suelen emplearse *por* y *vía* (*Iremos a Portugal por Salamanca / Este tren va a Santander vía Medina*) (De Bruyne, 1999; Gómez Torrego, 2000).

<sup>58</sup> Ilustración propia, elaborada con vectores tomados de pixabay.com (Toronto, avión), gettyimages.com (*Château Frontenac*) y Microsoft Office 2011 (flechas y líneas).

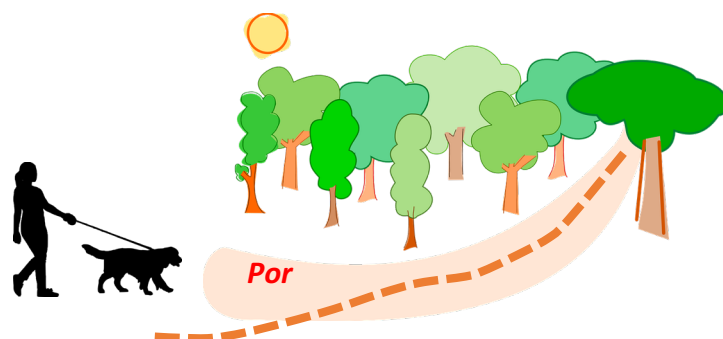


Figura 44. – Expresión de trayectoria o curso de movimiento<sup>59</sup>

Para concluir con las preposiciones que implican un plano dinámico, las **nociones de penetración y de final de movimiento** en un lugar se expresan de manera habitual a través de la preposición **en** (*entrar en la ciudad, desembocar en el mar*). Esta preposición alterna con **a** en los contextos anteriores (De Bruyne, 1999; RAE y ASALE, 2009). Como se señaló en el apartado 3.8, dicha alternancia se encuentra, a menudo, ligada a la variación geográfica.

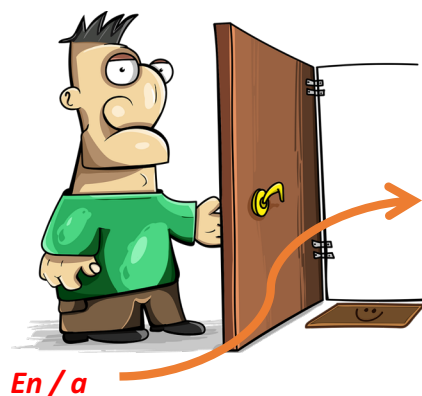


Figura 45. – Alternancia de *en / a* con sentido de penetración, ingreso o final del movimiento<sup>60</sup>

<sup>59</sup> Ilustración propia, elaborada con vectores tomados de pixabay.com y formas de Microsoft Office 2011.

## Plano estático

El plano estático hace referencia, de manera habitual, a los conceptos de **ubicación y orientación espacial**, tanto en sentido propio como en sentido figurado. Esta noción se expresa mediante diversas preposiciones, entre las que caben destacar *a, ante, bajo, contra, en, entre, hacia, por, sobre*.

**En** es por antonomasia la preposición de **localización**, en sentido propio o figurado. Se emplea para indicar lo que se encuentra en el interior de algo (*en mi cabeza*), lo que está en la superficie de otra cosa (*en la mesa*), para denotar contacto físico (*El cartel está en la pared*), y para denotar proximidad (*Te espero en la puerta*) (RAE y ASALE, 2009).

Se ha explicado con anterioridad la dinamicidad que implica la preposición **a**. No obstante, persisten algunos **usos localizadores** de esta preposición. Una primera categoría agrupa ciertos usos en los cuales no hay ningún tipo de movimiento. La NGLE (RAE y ASALE, 2009, p. 2259) recoge los siguientes ejemplos: *“esperar a la entrada, sentarse a la mesa, quedarse a la puerta, ponerse al sol, tumbarse a la sombra”*. Alarcos Llorach (1994, p. 221, 223) cita, asimismo, otros usos localizadores de **a**: *“Deja el paquete a la puerta”; “Se reflejan sobre el agua del pantano a la salida del túnel”*.<sup>61</sup>

Una segunda categoría corresponde a los sintagmas preposicionales en los cuales **a** introduce un complemento adverbial que denota localización, pero en relación con un verbo, o construcción que implica movimiento (*¿Quieres venir a cenar a mi casa?, Paso a recogerte al aeropuerto*). La selección de **a** en este tipo de casos se debe a una atracción ejercida por los verbos de movimiento, y su uso alterna con *en* (De Bruyne, 1999).

Diversas preposiciones denotan la ubicación de una persona, objeto, concepto, etc. con respecto a algo más. Así, la preposición **ante** se emplea para designar una ubicación u orientación con el sentido de *delante de* (*ante la puerta*) (RAE y ASALE, 2009). De igual manera, esta preposición equivale a la locución *en presencia de* (De Bruyne, 1999; RAE y ASALE, 2009) (*jurar ante Dios*). El concepto opuesto lo expresa la preposición **tras**, la cual equivale a *detrás de*

---

<sup>60</sup> Ilustración propia, elaborada con vector tomado de pixabay.com y formas de Microsoft Office 2011.

<sup>61</sup> El subrayado ha sido agregado en el presente trabajo.

(*tras la puerta*); es común asociar esta preposición con el lenguaje literario (De Bruyne, 1999). Para designar lo que se encuentra en una posición, situación o **plano inferior** al de otra cosa o al de otra persona, suele emplearse la preposición **bajo** (*bajo la mesa, 15° bajo cero*). Cuando se quiere indicar la **posición de una cosa que se encuentra apoyada en otra**, suele emplearse la preposición **contra** (*contra la pared*). Para denotar un **punto medio o intermedio**, se emplea habitualmente **entre** (*El almacén está entre la farmacia y el supermercado*); en este uso, *entre* introduce los límites (RAE y ASALE, 2009).

El **sentido de orientación** con respecto a un punto se expresa normalmente a través de las preposiciones **hacia** y **a** (*La casa está orientada al norte / hacia el norte*) (RAE y ASALE, 2009). Este valor de orientación espacial se extiende a un sentido figurado (*Su actitud hacia Canadá denotaba su sentido de patriotismo*).

En esta sección hemos examinado de manera sucinta los usos más prototípicos relacionados a las preposiciones en la dimensión espacial. En el siguiente apartado, veremos los usos más representativos encontrados en nuestro corpus asociados a dicha dimensión, tanto normativos como idiosincrásicos.

## 7.2 Nivel A1

### 7.2.1 Usos normativos

En el apartado precedente se explicó que la dimensión espacial contempla un plano estático y uno dinámico. En consecuencia, la presente sección examina los usos preposicionales normativos en nuestro corpus relacionados con estos dos planos. Como podremos constatar a continuación, el plano estático acumula una mayor proporción de usos en concordancia con la norma.

## Plano estático

Los usos en concordancia con la norma asociados al plano estático se asocian a dos sentidos, tal como podemos apreciar en la siguiente tabla.

Categoría	Ejemplo	Número de casos <sup>62</sup>
<b>Localización</b>		
Uso de <i>en</i> para expresar el concepto de ubicación espacial	Te escrito para te hablar de mi intercambio <u>en</u> España (A1a05EF).	110 87.30%
Uso de <i>entre</i> para expresar el concepto de ubicación espacial de un punto en medio de otros dos	Está muy cerca de Montréal, <u>entre</u> la isla y Brossard (A1a04EF).	1 100%

Tabla 30. – Usos normativos de preposiciones en el plano estático en el nivel A1

En primer lugar, se han documentado 126 casos en los cuales el elemento rector y el sintagma preposicional cumplen una **función de localización espacial** similar. En coherencia con la norma, en 110 casos (87.30%) los participantes han utilizado la **preposición *en*** adecuadamente. Los ejemplos de (1a-c) ilustran el uso de *en* para expresar la ubicación:

- (1) a. Te escrito para te hablar de mi intercambio en España (A1a05EF).
- b. Me gusta los playas y las señoras en biquini, pero me preferido los cervezas y los fiestas en el país (A1a09EF).
- c. Para visitarlos, tengo que trabajar como profesor de karate en una pequeña escuela (A1a03EF).

En segundo lugar, se identificó un caso de utilización de la **preposición *entre* para expresar el concepto de ubicación espacial de un punto en medio de otros dos** (2). No se documentaron usos idiosincrásicos asociados a la noción en mención.

- (2) Está muy cerca de Montréal, entre la isla y Brossard (A1a04EF).

<sup>62</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).

## Plano dinámico

La expresión de dinamicidad registrada en el nivel A1 de nuestro corpus se concretó a través de cuatro usos preposicionales agrupados en dos grandes categorías: direccionalidad y trayectoria. Como podemos constatar en la tabla siguiente, la categoría de mayor productividad corresponde a la expresión de la direccionalidad. Es en esta categoría en la cual se documentaron más usos coincidentes con la norma actual del español.

Categoría	Ejemplo	Número de casos <sup>63</sup>
<b>Direccionalidad</b>		
Empleo de la preposición <i>a</i> con verbo de movimiento para expresar dirección	También me gusta leer, ir <u>a</u> cine, ir <u>a</u> un museo y ver una película (A1a02EI).	53 81.54%
Uso de la preposición <i>a</i> con verbo que no denota movimiento ante un complemento adverbial de lugar relacionado con otro verbo o construcción que sí implica desplazamiento	Antes de ir a la escuela, voy $\emptyset$ ayudar <u>a</u> un centro por personas viejas dónde vive mi abuela (A1a10EF).	2
Uso de la preposición <i>en</i> después de un verbo de movimiento para introducir un complemento adverbial de lugar que indica el final de dicho movimiento	Sabe que quieres mudarte <u>en</u> mi barrio, entonces voy a describir Longueuil para ti (A1a05EF).	2
<b>Trayectoria</b>		
Uso de <i>por</i> para introducir un complemento de lugar que denota el trayecto o el curso del movimiento	También, yo quiero viajar <u>por</u> sudamerica (A1a10EI).	1 33.33%

Tabla 31. – Usos normativos de preposiciones en el plano dinámico en el nivel A1

En lo que respecta a la **expresión de direccionalidad**, se registraron usos normativos en tres valores preposicionales. El primero de ellos atañe a la utilización de la **preposición *a* con verbo que denota movimiento para expresar dirección ante complemento adverbial de lugar** (3a-b).

<sup>63</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).



En el nivel A1 del corpus, se han registrado 65 casos en los cuales la intención es expresar direccionalidad, o desplazamiento. En 53 de ellos (81.54%), se ha utilizado adecuadamente la preposición *a*. La segunda categoría en la cual se observó un sentido de direccionalidad corresponde a la utilización de la **preposición *a* con verbo que no denota movimiento ante un complemento adverbial de lugar relacionado con otro verbo o construcción que sí implica desplazamiento** (4). De este uso se documentaron dos casos. En tercer lugar, se encontraron dos casos de uso de la **preposición *en* después de un verbo de movimiento para introducir un complemento adverbial de lugar que indica el final de dicho movimiento** (5). En el nivel A1 no se registraron usos incorrectos asociados a las dos categorías precedentes.

- (3) a. Salgo de la casa a las ocho en punto por qué nosotros vamos a la playa (A1a01EF).  
b. También me gusta leer, ir al cine, ir a un museo y ver una película (A1a02EI).
- (4) Antes de ir a la escuela, voy a ayudar a un centro por personas viejas dónde vive mi abuela (A1a10EF).
- (5) Sabe que quieres mudarte en mi barrio, entonces voy a describir Longueuil para ti (A1a05EF).

La noción de trayectoria apareció con menor frecuencia en este nivel. De manera precisa, se registraron tres casos asociados a este valor. De estos, el único uso normativo (33.33%) concierne a la **preposición *por* ante un complemento de lugar que denota el trayecto** o el curso del movimiento, como podemos apreciar en el ejemplo (6).

- (6) También, yo quiero viajar por sudamerica (A1a10EI).

### 7.2.2 Usos idiosincrásicos

En el nivel A1, las producciones preposicionales idiosincrásicas en la dimensión espacial se produjeron mayoritariamente a través de un proceso de sustitución preposicional (96.97%). El 3.03% de fenómenos restantes ocurrieron debido a un mecanismo de omisión de la preposición. Los procesos de sustituciones tuvieron lugar principalmente en el par preposicional *en / a*.

### 7.2.2.1 Sustitución de preposiciones

La tabla que sigue sintetiza los procesos de sustitución principales que tuvieron lugar tanto en el plano estático como en el dinámico.

Categoría	Uso recogido	Uso normativo	No.
<b>Plano estático</b>			
Sustitución de la preposición <i>en</i> por <i>a</i> con un sentido localizador	Yo vivo <u>a</u> montreal (A1a01EI).	Yo vivo <u>en</u> Montreal (A1a01EI).	15 11.90%
Sustitución de la preposición <i>en</i> por la preposición <i>sobre</i>	Ningún turista sabe donde es situado <u>sobre</u> la mapa.	Ningún turista sabe donde está situado <u>en</u> el mapa.	2
<b>Plano dinámico</b>			
Sustitución de <i>a</i> por <i>en</i> con verbos de movimiento para indicar direccionalidad	Jueves vamos en bicicleta <u>en</u> el centro de la ciudad.	El jueves vamos en bicicleta <u>al</u> centro de la ciudad.	12 18.46%
Sustitución de la preposición <i>por</i> por la preposición <i>en</i> para expresar trayectoria	Yo estudio español para viaja <u>en</u> el mundo hispano ...	Yo estudio español para viajar <u>por</u> el mundo hispano ...	2

Tabla 32. – Sustitución de preposiciones en la dimensión espacial en el nivel A1

#### Plano estático

##### ***Sustitución de la preposición en por a***

En el plano estático se identificaron esencialmente dos tipos de sustituciones que afectaron a la preposición *en*. La primera categoría, y a su vez la de mayor productividad, corresponde a la **sustitución de la preposición *en* por *a* con verbo que no denota movimiento** ante un complemento adverbial de lugar. De las 126 construcciones que expresan localización, se han registrado 15 casos (11.90%) en los que *en* ha sido sustituida por *a*. En el apartado 7.1 hemos

visto que *en* es la preposición empleada generalmente en español para indicar la localización espacial. Los ejemplos (7a-c) ilustran algunos de los usos documentados de permutación de la preposición *en* por *a* en contextos de ubicación espacial.

- (7) a. Yo vivo a montreal (A1a01EI).  
b. En junio, hay un festival de percusiones, en diciembre, hay un mercado al exterior (en un parque) (A1a05EF).  
c. Yo soy en Gualemala a Guatemala City y esta muy muy caliente en verano (A1a09EF).

### ***Sustitución de la preposición en por sobre***

La segunda categoría registrada en el nivel A1 atañe a la **sustitución de la preposición *en* por la preposición *sobre*** para introducir un complemento adverbial de localización que no implica una posición en un plano superior o más elevado, sentido espacial inherente a la preposición *sobre* (8a-b). De este tipo de sustitución se documentaron dos casos.

- (8) a. Ningún turista sabe donde es situado sobre la mapa (A1a03EF).  
b. Es cómo un “pic-nic” sobre la montaña (A1a08EI).

### **Plano dinámico**

#### ***Sustitución de la preposición a por en***

Las sustituciones generadas en el plano dinámico son de dos tipos. En primer lugar, la categoría más productiva en cuanto al número de incorrecciones concierne a la **sustitución de la preposición *a* por la preposición *en* con verbos de movimiento para indicar direccionalidad** ante un complemento adverbial de lugar. De esta categoría se excluyen los usos en los cuales *en* denota el final de un movimiento. Como hemos visto en el apartado dedicado a los usos normativos (7.2.1), en el nivel A1 se han registrado 65 construcciones que expresan los sentidos de direccionalidad o desplazamiento. En 12 de ellas (18.46%), la preposición *a* ha sido sustituida por la preposición *en*, la cual no posee los sentidos indicados anteriormente en el español

actual.<sup>64</sup> En (9a-c) se presentan tres ejemplos de este uso idiosincrásico de *en* para introducir un complemento de destino.

- (9) a. Quiero ir en Belgica porque quiero estudiar en la Universidad de Bruselas (A1a06EI).
- b. Durante mi tiempo libre voy en la selva o voy  $\emptyset$  hacer surf (A1a07EF).
- c. Cuando yo voy en restaurantes, yo pido por mi comida en español para practicar (A1a10EF).

### ***Sustitución de la preposición por por en***

El segundo tipo de sustitución en el plano dinámico involucra igualmente a la preposición *en*. De manera precisa, esta hace referencia a la **sustitución de la preposición *por* por la preposición *en* con verbo de movimiento con el fin de expresar el trayecto** o curso ante un complemento de lugar (10). Tal como pudimos apreciar en la tabla precedente, se registraron dos casos solamente de este fenómeno en el nivel A1.

- (10) Yo estudio español para viaja en el mundo hispano como sudamerica (A1a07EI).

#### 7.2.2.2 Omisión de preposiciones

En el presente nivel se documentó un solo caso de incorrección en la dimensión espacial que ocurrió debido a un proceso de omisión. Dicho caso corresponde a la **elisión de la preposición *en* ante complemento adverbial de lugar** que expresa localización (11). Como se describió anteriormente, todos los otros complementos adverbiales con una función localizadora fueron introducidos, adecuada o inadecuadamente, a través de una preposición.

- (11)  $\emptyset$  Mi barrio hay muchos actividades por tus niños.

---

<sup>64</sup> De acuerdo a la NGL (RAE & ASALE p. 2266), "en el español medieval existen abundantes testimonios de *ir en* o *llegar en*". Este tipo de construcciones provienen del latín, en el cual la preposición *in* seguida de acusativo introducía complementos de destino. Agrega la NGL (*Op.cit.*, p. 2760) que "este sentido permanece en construcciones antiguas y dialectales, como *ir en casa de alguien*, que no han pasado a la lengua culta".

## 7.3 Nivel A2

### 7.3.1 Usos normativos

De forma análoga al apartado anterior, los usos preposicionales normativos en la dimensión espacial que han sido documentados en el nivel A2 de nuestro corpus serán organizados en dos planos: estático y dinámico. Como podremos constatar a continuación, los dos sentidos de mayor recurrencia en la dimensión espacial (localización espacial y direccionalidad) presentan una tasa de usos preposicionales normativos bastante similar (alrededor de 84%). Las producciones idiosincrásicas se abordarán en la sección 7.3.2.

#### Plano estático

En el nivel A2 se documentaron usos preposicionales normativos en el plano estático asociados a cuatro sentidos. La tabla siguiente recopila dichos valores.

Categoría	Ejemplo	Número de casos <sup>65</sup>
Uso de <i>en</i> para expresar el concepto de ubicación espacial	Espero que todo se pasa bien para tí <u>en</u> Québec (A2b10EI).	103 84.43%
Uso de la preposición <i>a</i> en un complemento que expresa orientación	La vivienda da <u>a</u> una calle muy ocupada con muchos restaurantes de todas las nacionalidades, pero no es ruidosa (A2b10EI).	3
Uso de <i>desde</i> para introducir el punto de origen espacial	Te escribo <u>desde</u> Barcelona: ... (A2a02EI)	1
Uso de la preposición <i>por</i> para denotar lugar concreto o parte	El detective privado comenzó <u>por</u> Rosario, el asistente de Natalia (A2b10EF).	1

Tabla 33. – Usos normativos de preposiciones en el plano estático en el nivel A2

<sup>65</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).

Un total de 122 enunciados en el nivel A2 transmiten la noción de localización. La cifra mencionada lo convierte en el sentido preposicional asociado a la dimensión espacial de mayor recurrencia en el presente nivel. En 103 de estos casos (84.43%), se registró el **uso de *en* para expresar el concepto de ubicación espacial**. Las siguientes oraciones tomadas de nuestro corpus son representativas de la manera como los participantes han empleado la preposición *en* con una función localizadora:

- (12) a. Vivo en un apartamento a el segundo piso (A2a03EI).  
b. Vivo en una grande casa (A2b07EI).  
c. Estoy viviendo en Málaga. Es en el Sur de España, *en* la Costa del Sol (A2a05EI).  
d. Es posible de comer carne tan que verduras en los restaurants (A2b08EF).  
e. Soy canadiense y nació a Val-d'Or en Abitibi Témiscamingue (A2b08EF).

Además del valor descrito con anterioridad, se registraron usos normativos en otros tres sentidos. No obstante, debido a su baja frecuencia de aparición, estos no resultan representativos de lo observado en la muestra. Como hemos visto en la tabla precedente, dichas categorías incluyen: tres casos de un tipo de **uso localizador particular de la preposición *a* ante un complemento que expresa dirección u orientación** (13a), un caso de **uso de la preposición *desde* para introducir el punto de origen espacial** (13b) y, finalmente, un caso de **utilización de la preposición *por* para denotar lugar concreto o parte** (13c).

- (13) a. La vivienda da a una calle muy ocupada con muchos restaurantes de todas las nacionalidades, pero no es ruidosa (A2b10EI).  
b. Te escribo desde Barcelona: ... (A2a02EI)  
c. El detective privado comenzó por Rosario, el asistente de Natalia (A2b10EF).

### **Plano dinámico**

En este plano se identificaron usos en conformidad con la norma asociados a dos valores preposicionales, tal como muestra la tabla a continuación.

Categoría	Ejemplo	Número de casos <sup>66</sup>
Empleo de la preposición <i>a</i> con verbo de movimiento para expresar dirección	En el futuro, quiero hablar bien en español y voy a ir <u>a</u> la playa para chatear con las chicas (A2b07EF).	62 84.93%
Uso de la preposición <i>a</i> con verbo que no denota movimiento ante un complemento adverbial de lugar relacionado o relacionable con otro verbo o construcción que sí implica desplazamiento	Despues fuemos a beber vino <u>a</u> su estudio; ... (A2a02EF)	2

Tabla 34. – Usos normativos de preposiciones en el plano dinámico en el nivel A2

La categoría de mayor productividad en el plano dinámico atañe al **empleo de la preposición *a* con verbo que denota movimiento para expresar dirección** ante complemento adverbial de lugar (14a-e). En el nivel A2 se encontraron 74 construcciones cuyo objetivo consistía en expresar el desplazamiento hacia un punto determinado. En 62 casos (84.93%) se empleó de manera apropiada la preposición *a* para indicar este sentido de direccionalidad. Adicionalmente, se identificaron dos casos de usos normativos de la **preposición *a* con verbos que no denotan movimiento ante un complemento adverbial de lugar relacionado o relacionable con otro verbo o construcción que sí implica desplazamiento** (14f). No obstante, la baja frecuencia de esta categoría nos invita a interpretarla con cautela; de igual manera se evidencia la necesidad de aplicar una prueba específica en la que el participante deba justificar su respuesta, teniendo en cuenta la alternancia normativa de las preposiciones *en* y *a* (*Fuimos a beber vino en / a su estudio*).

<sup>66</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).

- (14) a. En el futuro, quiero hablar bien en español y voy a ir a la playa para chatear con las chicas (A2b07EF).  
 b. He visitado un museo, ido al cine (sola) y salido en una discotéqua (A2b10EI).  
 c. Vamos al restaurante o a un bar también (A2a01EI).  
 d. Si tengo suerte, no voy a volver a Canadá este año; (A2a02EI)  
 e. Cada día, me levanto temprano y voy a mis clases en la tarde (A2b10EI).  
 f. Después fuimos a beber vino a su estudio (A2a02EF).

### 7.3.2 Usos idiosincrásicos

De manera similar a lo observado en el nivel A1, las producciones preposicionales idiosincrásicas asociadas a la dimensión espacial en el nivel A2 tuvieron lugar principalmente mediante un proceso de sustitución preposicional (97.67%). A diferencia del nivel precedente, en el A2 no se registró ningún caso de omisión preposicional con un valor espacial. No obstante, se documentó un caso de adición de preposición (2.33%). Como veremos más adelante en este apartado, los procesos de sustituciones siguen afectando de manera mayoritaria el par preposicional *en / a*.

#### 7.3.2.1 Sustitución de preposiciones

La tabla que sigue desglosa los mecanismos de sustitución de preposición más relevantes que se generaron en la dimensión espacial en el nivel A2.

Categoría	Uso recogido	Uso normativo	No.
<b>Plano estático</b>			
Sustitución de la preposición <i>en</i> por <i>a</i> con un sentido localizador	Soy canadiense y nací <u>a</u> Val-d'Or en Abitibi Témiscamingue.	Soy canadiense y nací <u>en</u> Val-d'Or, en Abitibi Témiscamingue.	19 15.57%
Sustitución de la preposición <i>en</i> por la preposición inglesa <i>in</i> para expresar el concepto de ubicación espacial	¿Como va la vida <u>in</u> Québec?	¿Cómo va la vida <u>en</u> Quebec?	2
Sustitución de la preposición <i>desde</i> por <i>de</i> para introducir el punto de origen espacial	Lo que me gusta más es que puedo ver la mar directamente <u>de</u> mi	Lo que me gusta más es que puedo ver el mar directamente <u>desde</u> mi	2



	habitación (A2b10EI).	habitación.	
Sustitución de la preposición <i>en</i> por la preposición <i>sobre</i>	En el verano, puede comer y tomar sol <u>sobre</u> la terraza de 20 m <sup>2</sup> .	En el verano, puede comer y tomar sol <u>en</u> la terraza de 20 m <sup>2</sup> .	1
<b>Plano dinámico</b>			
Sustitución de <i>a</i> por <i>en</i> con verbos de movimiento para indicar direccionalidad	Fui <u>en</u> un festival de música latina en Rio de Janiero la fin de semana pasada.	Fui <u>a</u> un festival de música latina en Río de Janeiro el fin de semana pasado.	11 15.07%
Sustitución de la preposición <i>por</i> por la preposición <i>en</i> para expresar trayectoria	En el futuro, voy a viajar <u>en</u> el mundo y trabajar mucho para viajar.	En el futuro, voy a viajar <u>por</u> el mundo y trabajar mucho para viajar.	6 100%

Tabla 35. – Sustitución de preposiciones en la dimensión espacial en el nivel A2

### Plano estático

En el plano estático se registraron principalmente cuatro categorías de sustituciones. Tal como habría de esperarse, la preposición permutada con mayor frecuencia fue *en*. A continuación examinaremos los pares preposicionales en los cuales ocurrieron las idiosincrasias en este plano de la dimensión espacial.

#### ***Sustitución de la preposición en por a***

En primer lugar, la categoría de mayor productividad corresponde a la **sustitución de la preposición *en* por *a* con verbo que no denota movimiento** ante complemento adverbial de lugar (15a-d). En el nivel A2 se han documentado 122 enunciados que requerían el uso de *en* para expresar un sentido de ubicación espacial. En 19 de estos casos (15.57%), la preposición *en* fue sustituida por la preposición *a*.

- (15) a. Estudio la adquisición de las idiomas por los niños a la Universidad McGill (A2a03EF).  
b. Soy canadiense y nací a Val-d'Or en Abitibi Témiscamingue (A2b08EF).

- c. La historia se termina al cine con Pepe y su chocolate (A2b07EF).
- d. Vivo en un apartamento a el segundo piso (A2a03EI).

### ***Sustitución de la preposición en por in***

La segunda categoría de sustitución que involucra a la preposición *en* tuvo lugar debido a la utilización de una preposición proveniente de otra L2. De manera concreta, se registraron dos casos de **sustitución de *en* por la preposición inglesa *in* para expresar el concepto de ubicación espacial**, como podemos apreciar en el enunciado (16).

- (16) ¿Como va la vida in Québec?

### ***Sustitución de la preposición en por sobre***

La tercera categoría que afectó a la preposición *en* concierne a la **sustitución de la preposición *en* por la preposición *sobre*** ante un complemento adverbial de localización que no implica una posición en un plano superior o más elevado, sentido que —como se ha explicado antes— es propio de la preposición *sobre* (17). Este tipo de sustitución apareció en una sola ocasión en el nivel A2.

- (17) En el verano, puede comer y tomar sol sobre la terraza de 20 m<sup>2</sup>.

### ***Sustitución de la preposición desde por de***

Además de las tres categorías anteriores que afectaron a la preposición *en*, se documentaron dos casos de **sustitución de la preposición *desde* por *de* para introducir el punto de origen espacial**. A continuación se reproducen los dos enunciados registrados en el nivel A2.

- (18) a. Esta  $\emptyset$  el lado de tu apartamento, puesto ver tu habitación de su coccinar (A2a02EF).  
b. Lo que me gusta más es que puedo ver la mar directamente de mi habitación (A2b10EI).

### **Plano dinámico**

De manera similar al nivel anterior, en el A2 se identificaron dos tipos de sustituciones con valor espacial en el plano dinámico.

#### ***Sustitución de la preposición a por en***

El fenómeno más sobresaliente debido a su frecuencia de ocurrencia atañe a la **sustitución de la preposición a por la preposición en con verbos de movimiento para indicar direccionalidad ante un complemento adverbial de lugar**. En el nivel A2 se encontraron 74 construcciones cuyo objetivo consistía en indicar el desplazamiento hacia un punto determinado. En 11 casos (15.07%), *en* sustituyó a la preposición *a*, la cual comporta el valor de direccionalidad que expresaban dichas construcciones. Los ejemplos de (19a-b) ilustran los usos idiosincrásicos registrados en los cuales *en* implica una noción de direccionalidad, o movimiento.

- (19) a. Me gusta ir en el centro de la ciudad porque tiene mucha vida y acción (A2a05EF).  
b. He visitado un museo, ido al cine (sola) y salido en una discotéqua (A2b10EI).

#### ***Sustitución de la preposición por por en***

El segundo tipo de selección falsa de preposición tuvo lugar a través de un proceso en el que la **preposición en sustituye a por con un verbo de movimiento no direccional que expresa un sentido de trayectoria** o curso ante un complemento de lugar (20a-b). En el nivel A2 se recogieron 6 casos en los que esta noción de movimiento no direccional ha sido expresada con la preposición *en*. Como hemos visto en la sección 7.1, en español solemos expresar la noción de trayectoria o curso de movimiento mediante la preposición *por*. En numerosas ocasiones los límites entre esta noción espacial asociada a *por* y el valor de localización inherente a la preposición *en* resultan difusos. De hecho, según la NGLE (RAE y ASALE, 2009, p. 2768), uno de los usos de la preposición *por* consiste en designar “el lugar (físico o figurado) dentro del cual se realizan [las acciones expresadas por muchos verbos de movimiento no direccional]”. La anterior descripción del uso de *por* planteada por la NGLE (*Op.cit.*) coincide con uno de los valores de la preposición *en*. Los factores diferenciales se derivan de la noción de trayectoria implícita en el movimiento, o del régimen verbal.

- (20) a. En el futuro, voy a viajar en el mundo y trabajar mucho para viajar (A2a05EF).

b. paseamos en las ruinas de Roma (A2a04EF).<sup>67</sup>

### 7.3.2.2 Adición de preposiciones

En el apartado 7.3.2 se señaló que el proceso de adición de preposición se encuentra al origen del 2.33% de las producciones preposicionales idiosincrásicas en el nivel A2. El porcentaje en mención corresponde a un solo error generado a través de la **adición innecesaria de la preposición *en* con un valor localizador para introducir un grupo nominal en función de sujeto.**

En el caso en cuestión, el cual se reproduce en el ejemplo (21), no queda del todo claro si la adición de la preposición *en* obedece a una reformulación de la oración, una confusión entre los verbos *tener* y *haber* conjugados en tercera persona o la percepción individual de una necesidad de introducir un lugar con la marca de localización *en*.

(21) En este apartamento, tiene una cocinera grande por ti y por todos tus amigos.

## 7.4 Nivel B1

### 7.4.1 Usos normativos

La tendencia observada en los niveles anteriores con respecto a los dos valores preposicionales más recurrentes en la dimensión espacial se mantiene en el nivel B1 de nuestra muestra. En este sentido, los usos en conformidad con la norma de *en* para expresar ubicación espacial y de *a* para expresar la direccionalidad constituyen los casos de mayor frecuencia. Como veremos a continuación, es interesante remarcar que la tasa de aciertos de la preposición *en* con función localizadora se incrementa en el nivel B1 (92.24%), mientras que la tasa de corrección en la utilización de la preposición *a* con sentido direccional (83.33%) experimenta una ligera disminución en contraste con el nivel precedente. En lo que sigue se describirán los casos más frecuentes en los planos estático y dinámico.

---

<sup>67</sup> Este tipo de uso de la preposición *en* con verbos de movimiento no direccional ha sido catalogado como idiosincrásico siguiendo a la NGL (RAE & ASALE, 2009, p. 2768), la cual indica que el complemento preposicional de este tipo de verbos se introduce mediante la preposición *por*.

## Plano estático

En el nivel B1 se documentaron usos preposicionales normativos en el plano estático asociados a diversos sentidos. La tabla siguiente recopila dos de ellos.

<b>Categoría</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Número de casos<sup>68</sup></b>
Uso de <i>en</i> para expresar el concepto de ubicación espacial	Durante un día agitado <u>en</u> el mar, Luis alejandro cayó al mar con otros marineros (B1a02EF).	107 92.24%
Uso de <i>entre</i> para expresar el concepto de ubicación espacial de un punto en medio de otros	Resulta que, Velasco se encontró en el agua, <u>entre</u> los diferentes aparatos que estaban en el buque, pero aprovechó a una balsa (B1a01EF).	2

Tabla 36. – Usos normativos de preposiciones en el plano estático en el nivel B1

La descripción anterior presenta dos categorías de valores preposicionales en el plano estático de la dimensión espacial. El primero, y más relevante debido a su frecuencia de ocurrencia, atañe al **uso de *en* para expresar el concepto de ubicación espacial**. En el nivel B1 se encontraron 116 construcciones que indican el concepto de ubicación espacial sin referencia a otro punto. En 107 casos (92.24%) se empleó de manera apropiada la preposición *en* para indicar dicho concepto, lo cual representa un incremento con respecto a la tasa de corrección observada en el nivel precedente (84.43%). Los ejemplos (22a-b) ilustran este uso localizador de *en*.

- (22) a. No me acuerdo con el mensaje publicado en el blog (B1a02EI).  
b. Resulta que, Velasco se encontró en el agua, entre los diferentes aparatos que estaban en el buque, pero aprovechó a una balsa (B1a01EF).

La segunda categoría corresponde al **empleo de la preposición *entre* con el fin de expresar el concepto de ubicación espacial de un punto en medio de otros** (23). Este sentido de localización con respecto a otros dos puntos no registró producciones preposicionales

<sup>68</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).

idiosincrásicas. Si bien la frecuencia de esta utilización de la preposición *entre* en conformidad con la norma resulta baja para emitir conclusiones, la correspondencia tanto morfológica como semántica de esta preposición en la L1 y la L2 nos invita a pensar que el aprendizaje del uso asociado a *entre* se facilita en aprendientes cuya lengua materna es el francés debido a un proceso de transferencia positiva.

(23) Resulta que, Velasco se encontró en el agua, entre los diferentes aparatos que estaban en el buque, pero aprovechó a una balsa.

### Plano dinámico

La tabla que sigue desglosa los valores preposicionales de mayor frecuencia en el plano dinámico en los cuales se registraron usos preposicionales normativos.

Categoría	Ejemplo	Número de casos <sup>69</sup>
Empleo de la preposición <i>a</i> con verbo de movimiento para expresar dirección	El destructor salió de mobile para regresar <u>a</u> Cartagena (B1a04EF).	35 83.33%
Uso de <i>hasta</i> para expresar el límite espacial	Cuando el la vió, se tiró al agua y nadó <u>hasta</u> la costa (B1a05EF).	9 100%
Uso de la preposición <i>en</i> con verbos de movimiento para indicar el final de dicho movimiento	Su peor sueño se materializó cuando cayó <u>en</u> el mar con 4 de sus compañeros (B1a04EF).	5 100%

Tabla 37. – Usos normativos de preposiciones en el plano dinámico en el nivel B1

Como podemos constatar en la tabla precedente, la categoría en la cual se registró una mayor tasa de aciertos concierne a la **utilización de la preposición *hasta* para expresar el límite**. Dicha preposición marca adyacentes circunstanciales que indican el límite en el espacio (Alarcos Llorach, 1994) o el término de lugar (De Bruyne, 1999). En el corpus observamos nueve casos en los que se ha empleado la preposición en mención para marcar el límite en el plano espacial.

<sup>69</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).

Cabe destacar que la frecuencia de usos normativos de esta categoría alcanza el 100%. Son ejemplos de este sentido los siguientes:

- (24) a. Cuando el la vió, se tiró al agua y nadó *hasta* la costa (B1a05EF).  
b. Al inicio, él pensaba que el buque regresaría para rescatarle, pero el siguió su camino *hasta* Cartagena (B1a05EF).

A la categoría anterior le sigue, en frecuencia de aparición, el **uso de la preposición *en* después de un verbo de movimiento para introducir un complemento adverbial de lugar que indica el final de dicho movimiento**. Para introducir la noción en cuestión, suelen emplearse en español las preposiciones *en* y *a*. Frecuentemente esta alternancia es objeto de variación geográfica; un caso particular, en el cual la selección de una u otra preposición puede introducir un matiz semántico ligeramente diferente, se da con los complementos de los verbos *caer*, *entrar* o *ingresar* (RAE y ASALE, 2009). En el nivel B1, se documentaron cinco casos en los que la preposición *en* introduce el complemento de un verbo que denota el proceso de terminar un movimiento en un punto determinado. No se registraron idiosincrasias de este uso preposicional. A continuación se ofrecen algunos ejemplos tomados de nuestro corpus:

- (25) a. (...) el segundo tarde me olvidé mi carta, así no puedé entrar *en* mi hotel (B1a08EI).  
b. Su peor sueño se materialisá cuando cayó *en* el mar con 4 de sus compañeros (B1a04EF).

Una tercera categoría en la cual se registraron usos normativos corresponde al **empleo de la preposición *a* con verbo que denota movimiento para expresar dirección ante un complemento adverbial de lugar**. Un total de 42 enunciados producidos por los participantes del nivel B1 transmiten la noción de desplazamiento o direccionalidad. En concordancia con la norma, en 35 casos (83.33%) la preposición *a* fue utilizada con este valor. Como se indicó al inicio de la presente sección, se documentó una ligera disminución en lo que concierne a la tasa de acierto de este uso direccional de *a* en el nivel B1 con respecto al nivel A2, en el cual los usos normativos del valor preposicional en cuestión alcanzaron el 84.93%. A continuación, se ofrecen algunos enunciados tomados de la muestra que ejemplifican esta tercera categoría:

- (26) a. El destructor salió de mobile para regresar a Cartagena (B1a04EF).  
 b. Trabajaba por la Armada y después de los ocho meses, tenía que volver a Colombia sobre el “Destructor”, un naviro de guerra (B1a09EI).

## 7.4.2 Usos idiosincrásicos

La sustitución de preposición sigue siendo el mecanismo a través del cual se generaron la mayor parte de los fenómenos de la dimensión espacial (96.30%). El 3.70% restante equivale a un solo error producido mediante un proceso de adición preposicional. Con respecto a las sustituciones, dos de los pares preposicionales en los que se registraron más fenómenos fueron *en / a*, seguido de *en / sobre*.

### 7.4.2.1 Sustitución de preposiciones

A continuación se sintetizan los procesos de sustitución de preposición más recurrentes que se generaron en la dimensión espacial en el nivel B1.

Categoría	Uso recogido	Uso normativo	No.
<b>Plano estático</b>			
Sustitución de la preposición <i>en</i> por <i>a</i> con un sentido localizador	Las primeras horas, Luis estaba seguro que la marina <u>a</u> Cartagena se dará cuenta de la ausencia del Destructor y que pronto los aviones llegarán para rescatarle (B1a10EF).	Las primeras horas, Luis estaba seguro de que la marina <u>en</u> Cartagena se daría cuenta de la ausencia del Destructor y que pronto los aviones llegarían para rescatarle.	9 7.76%
Sustitución de la preposición <i>en</i> por la preposición <i>sobre</i>	Trabajaba por la Armada y después de los ocho meses, tenía que volver a Colombia <u>sobre</u> el “Destructor”, un naviro de guerra (B1a09EF).	Trabajaba para la Armada y después de ocho meses, tenía que volver a Colombia <u>en</u> el “Destructor”, un navío de guerra.	5
<b>Plano dinámico</b>			
Sustitución de <i>a</i> por <i>en</i> con verbos de movimiento para indicar direccionalidad	Regresé de mis vacaciones ayer (Fui <u>en</u> Francia por dos semanas) (B1a01EI).	Regresé de mis vacaciones ayer (Fui <u>a</u> Francia por dos semanas).	7 16.67%



Sustitución de la preposición <i>por</i> por la preposición <i>en</i> para expresar trayectoria	De verdad, es algo magico cuando consigues llegar allí bastante temprano para ver el sol subir <u>en</u> el cielo, dejandote descubrir poco a poco este lugar mystico (B1a05EI).	De verdad, es algo mágico cuando consigues llegar allí bastante temprano para ver el sol subiendo <u>por</u> el cielo, dejándote descubrir poco a poco este lugar místico.	4
---	--	--	---

Tabla 38. – Sustitución de preposiciones en la dimensión espacial en el nivel B1

### **Plano estático**

Como pudimos apreciar en la tabla 38, la permutación de mayor frecuencia en el plano dinámico ocurrió con las preposiciones *en* y *a*. A esta le siguen las sustituciones de *en* por la preposición *sobre*.

#### ***Sustitución de la preposición en por a***

En concreto este primer fenómeno se produjo a través de la **sustitución de la preposición *en* por *a* con verbo que no denota movimiento ante un complemento adverbial de lugar**. La noción de ubicación espacial —física, o figurada— aparece en 116 ocasiones en el nivel B1. La preposición *en* que indica este concepto de localización fue sustituida en nueve casos (7.76%) por la preposición *a*. Los ejemplos (27a-b) muestran este uso localizador idiosincrásico de *a*.

- (27) a. Los marineos pasaban tiempo feliz a bar y a cine con sus novias (B1a07EF).  
 b. Trató de olvidar la sed y el hambre pero estaba siempre más agotado, con la piel quemada y además tenía una herida dolorosa a la rodilla (B1a10EF).

#### ***Sustitución de la preposición en por sobre***

El segundo caso más frecuente de selección falsa de preposición se produjo mediante la **sustitución de *en* por la preposición *sobre* para introducir un complemento adverbial que indica una ubicación que no hace referencia a un plano más elevado**. En el plano dimensional, la preposición *sobre* identifica en español “la posición de algo o alguien asignándole un lugar superior al que ocupa la persona o cosa que designa su término” (RAE y ASALE, 2009, p. 2274);

esta relación posicional puede establecerse con contacto físico (*La carta estaba sobre la mesa*), o sin él (*La lámpara colgaba sobre la mesa*) (RAE y ASALE, *op. cit.*, p. 2274). Como ya hemos visto anteriormente, en español la relación de contacto físico se expresa, asimismo, a través de la preposición *en*. En este sentido, los enunciados *La carta está sobre la mesa* y *La carta está en la mesa* son equivalentes semánticamente. Una restricción de uso viene dada por el hecho de que en español *sobre* marca la idea de superposición (Gerboin y Leroy, 2009), noción que no está presente en la preposición *en*. Este requisito de superposición no restringe el uso de la preposición *sur*, del francés, u *on*, del inglés, equivalentes literales de *sobre*. De esta manera, mientras que en francés es correcto decir *Il y a une fête sur le bateau* o en inglés, *There is a party on the boat*, lo adecuado en español, desde un punto de vista normativo, es emplear la preposición *en*, la cual no implica la noción de superposición que comporta *sobre*: *Hay una fiesta en el barco*. En el corpus, aparecen cinco casos en los que la preposición *en* ha sido sustituida por *sobre* en contextos en los cuales no hay superposición de algo o de alguien con respecto a otra cosa. Los siguientes ejemplos ilustran la sustitución en cuestión.

- (28) a. Esa historia empieza en Móvil, Alabama, de donde salió el buque, sobre el cual Luis Alejandro Velasco y sus compañeros marineros estaban, después de haber sido reparado allí ocho meses (B1a05EF).  
b. Trabajaba por la Armada y después de los ocho meses, tenía que volver a Colombia sobre el “Destructor”, un naviro de Guerra (B1a09EF).

### **Plano dinámico**

Como se señaló en la tabla 38, las sustituciones más recurrentes asociadas al plano dinámico en el nivel B1 tuvieron lugar debido a la permutación de las preposiciones *por* y *a* por la preposición *en* para expresar nociones que implican algún tipo de desplazamiento.

### ***Sustitución de la preposición a por en***

El fenómeno más persistente en el plano dinámico tuvo lugar a través de un proceso de **sustitución de *a* por *en* con verbos de movimiento para indicar direccionalidad ante un complemento adverbial de lugar**. Se han encontrado 42 enunciados en el nivel B1 de nuestro

corpus que tienen la intención comunicativa de señalar un sentido de desplazamiento hacia un punto determinado. En siete casos (16.67%), la preposición *a* que indica esta noción de direccionalidad ha sido sustituida por *en*, tal como podemos apreciar en los ejemplos que siguen.

- (29) a. Regresé de mis vacaciones ayer (Fui en Francia por dos semanas) (B1a01E1).  
b. Pero podríamos ir en una otra ciudad, en la naturaleza, porque sabes que me gusta más la aventura (B1a08E1).

### ***Sustitución de la preposición a por en***

La preposición *en* aparece sustituyendo a *por* con verbos de movimiento que expresan una noción de trayectoria ante un complemento adverbial de lugar. Como ya se ha explicado, en español suele emplearse la preposición *por* para introducir un término que hace referencia a una localización espacial relacionada con un verbo que expresa el curso del movimiento. En el nivel B1, se han observado cuatro casos en los cuales los participantes han utilizado la preposición *en* para expresar este sentido de trayectoria que le corresponde a *por*. Los enunciados a continuación ilustran dicho fenómeno:

- (30) a. Regresé ayer de mi viaje de tres meses en el Sur de Africa (B1a04E1).  
b. De verdad, es algo magico cuando consigues llegar allí bastante temprano para ver el sol subir en el cielo, dejandote descubrir poco a poco este lugar mystic (B1a05E1).

#### 7.4.2.2 Adición de preposiciones

En el apartado 7.4.2 se indicó que únicamente se registró un caso de adición de preposición con un valor de ubicación, el cual representa el 3.70% del total de errores en la dimensión espacial. En concreto, el fenómeno tuvo lugar a través de un proceso de **adición de la preposición *en* con un sentido de localización para introducir un grupo nominal en función de sujeto**, tal como podemos apreciar en el ejemplo (31). Debido a la escasa frecuencia de este fenómeno, así como los usos normativos tanto de la preposición *en* como de los grupos nominales en función de

sujeto producidos por el mismo participante nos llevan a pensar que dicho error se trata de un lapsus o una falta.<sup>70</sup>

(31) Claro que en cualquier sociedad reprimada o intolerante no acepta este punto de vista (B1a08EI).

## 7.5 Nivel B2

### 7.5.1 Usos normativos

De manera análoga a los tres grupos anteriores (A1, A2, B1), los dos valores preposicionales más recurrentes en la dimensión espacial en el nivel B2 corresponden a la expresión de localización y la direccionalidad. En lo que respecta a los usos en conformidad con la norma de *en* para expresar la ubicación, la tasa de corrección sigue incrementándose en el nivel B2, manteniendo la tendencia observada en los niveles precedentes. Por su parte, la tasa de aciertos en el empleo de la preposición *a* con sentido direccional experimenta un ligero incremento en comparación con el nivel B1, tal como constataremos más adelante. A continuación, se presentan los casos de mayor relevancia en los planos estático y dinámico.

#### Plano estático

La tabla a continuación recoge la categoría más relevante de usos preposicionales, de acuerdo al número de casos, asociada al plano estático en el nivel B2.

Categoría	Ejemplo	Número de casos <sup>71</sup>
Uso de <i>en</i> para expresar el concepto de ubicación espacial	Sin embargo, a lo largo de la mayor parte de mi vida, viví <u>en</u> el campo y <u>en</u> una isla, así que conozco la tranquilidad que uno puede encontrar <u>en</u> semejantes lugares (B2a04EI).	69 97.18%

Tabla 39. – Usos normativos de preposiciones en el plano estático en el nivel B2

<sup>70</sup> Siguiendo la distinción planteada por Corder (1967, 1981), un error constituye una desviación sistemática de la norma de una lengua, mientras que las faltas (lapsus) no ocurren de manera sistemática. Ambos conceptos se discuten en la sección 4.3.2.1.

<sup>71</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).

El sentido asociado a la dimensión espacial que aparece con mayor frecuencia en el nivel B2 de nuestro corpus corresponde al de localización. Este concepto suele introducirse en español, de manera general, a través de la preposición *en*. Los participantes de este nivel hacen referencia a dicha noción en 71 ocasiones. La **preposición *en* es empleada con un sentido de localización** de manera apropiada en 69 casos (97.18%). Si comparamos este valor, con la tasa de acierto en los niveles B1 (92.24%), A2 (84.43%) y A1 (87.30%), se observa una tendencia hacia la normalización en la utilización de la preposición *en* para expresar la ubicación a medida que los participantes avanzan en su proceso de aprendizaje (excepto entre los niveles A1 y A2).<sup>72</sup> Los ejemplos (32a-b) ilustran el valor preposicional en cuestión.

- (32) a. Hoy día una mayoría de ser humanos viven en las ciudades del mundo (B204E1).  
 b. En la naturaleza, se encuentran las melodías de los pajaros, el viento en los arboles o el sonido de las olas, cuales transmiten un sentimiento de alegría (B2a02E1).

### **Plano dinámico**

En lo que sigue se desglosan los dos valores preposicionales de mayor frecuencia en el plano dinámico en los cuales se documentaron usos preposicionales en conformidad con la norma actual del español.

<b>Categoría</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Número de casos<sup>73</sup></b>
Uso de la preposición <i>en</i> con verbos de desplazamiento para indicar el final de dicho movimiento	El ruido está por todos lados de las calles en las zonas urbanas, que sea al entrar <u>en</u> las tiendas con la constante difusión de los nuevos “hits” en las ondas radiofónicas o en las zonas perifericas con el ruido de los aviones (B2a10E1).	4 100%
Empleo de la preposición <i>a</i> con verbo de movimiento para expresar dirección	Eso es una de las razones por la cual mi madre va <u>a</u> l campo cada fin de semana (B2a08E1).	7 87.5%

Tabla 40. – Usos normativos de preposiciones en el plano dinámico en el nivel B2

<sup>72</sup> El término *normalización* se emplea en el sentido de utilizar una preposición en conformidad con la norma.

<sup>73</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).

Como se puede constatar en la tabla que precede, la categoría asociada al plano dinámico en la cual se registra una mayor tasa de usos en conformidad con la norma corresponde a la selección de la **preposición *en* después de un verbo de desplazamiento para introducir un complemento adverbial de lugar que indica el final de dicho movimiento**. Como se ha explicado anteriormente, con verbos que indican penetración o el final de un movimiento, en español alternan las preposiciones *en* y *a*. En el nivel B2 se registraron cuatro usos de la preposición *en* para introducir un complemento adverbial que precisa el lugar hacia el interior del cual se dirige el movimiento. Los enunciados siguientes son ejemplos de este uso de *en*:

- (33) a. Mudandose en los barrios centrales, pero también verdes y tranquilos (Plateau Mont-Royal o el Mile End, por ejemplo), la gente podrá escaparse del estrés urbano y de la contaminación acústica, quedándose al mismo tiempo en el corazón del grande ser montrealés (B2a05EI).
- b. El ruido está por todos lados de las calles en las zonas urbanas, que sea al entrar en las tiendas con la constante difusión de los nuevos “hits” en las ondas radiofónicas o en las zonas periféricas con el ruido de los aviones (B2a10EI).

La segunda categoría en la que se identificó un número de usos normativos en el plano dinámico atañe a la selección de la **preposición *a* con verbos que denotan movimiento para expresar dirección ante un complemento adverbial de lugar**. Se documentaron ocho casos en el nivel B2 en los que los enunciados producidos expresan un sentido de direccionalidad. En siete de dichos enunciados (87.5%), la preposición *a* introduce el término que precisa el lugar hacia el cual se produce el desplazamiento. Los enunciados a continuación son representativos de este uso de *a* en nuestro corpus:

- (34) a. Después  $\emptyset$  esta experiencia, a ver si regresará a la ciudad (B2a01EI).
- b. ¿La solución sería, entonces, mudar al campo para aprovechar de aquella tranquilidad? (B2a02EI)

### 7.5.2 Usos idiosincrásicos

El 100% de las producciones preposicionales idiosincrásicas asociadas a la dimensión espacial en el nivel B2 se generaron a través de un mecanismo de sustitución de preposición. Lo anterior

confirma que el mecanismo mencionado subyace a la gran mayoría de desviaciones en el uso de preposiciones que comportan un valor espacial a lo largo de los cuatro niveles de competencia analizados en la presente investigación.

### Sustitución de preposiciones

Reafirmando algunas tendencias observadas en los tres niveles precedentes (A1, A2 y B1), las sustituciones en el nivel B2 tuvieron lugar en el par preposicional *a / en*. La tabla 41 presenta los dos procesos de sustitución de preposición que se documentaron en la dimensión espacial de este último nivel.

Categoría	Uso recogido	Uso normativo	No.
<b>Plano estático</b>			
Sustitución de la preposición <i>en</i> por <i>a</i> con un sentido localizador	Finalmente, si quieres vivir sin ruido y $\emptyset$ tranquilidad debes vivir <u>a</u> campo pero si no te molesta estar en una ciudad con vida y ruido, en otras palabras puedes vivir con la contaminación acústica de las ciudades todos los días (B2a09E1).	Finalmente, si quieres vivir sin ruido y con tranquilidad debes vivir <u>en</u> el campo, pero si no te molesta estar en una ciudad con vida y ruido, en otras palabras, puedes vivir con la contaminación acústica de las ciudades todos los días.	2 2.82%
<b>Plano dinámico</b>			
Sustitución de <i>a</i> por <i>en</i> con verbos de movimiento para indicar direccionalidad	Mientras que viajar <u>en</u> un lugar lejano satifecha las ganas de huir del mundo moderno, echar una vuelta en el parque de su barrio puede ser de la misma forma tan benefica (B2a02E1).	Mientras que viajar <u>a</u> un lugar lejano satisface las ganas de huir del mundo moderno, echar una vuelta en el parque de su barrio puede ser, de la misma forma, tan benéfico.	1 12.5%

Tabla 41. – Sustitución de preposiciones en la dimensión espacial en el nivel B2

## Plano estático

### ***Sustitución de la preposición en por a***

De manera precisa, este fenómeno se produjo a través de la **sustitución de la preposición *en* por *a* con un verbo que no denota movimiento ante complementos adverbiales de lugar**. En el corpus observamos 71 enunciados que tienen como función precisar el lugar en el cual se localiza o sucede un proceso verbal. En dos casos (2.82%), la preposición *en*, la cual indica localización, fue sustituida por *a*. Los dos usos idiosincrásicos encontrados en el nivel B2 son los siguientes.

- (35) a. Obviamente, cuando una persona no pueda dormir bien tampoco no pueda concentrar con sus tareas a su trabajo, la depresión puede ocurrir más rápidamente (B2a03EI).
- b. Finalmente, si quieres vivir sin ruido y  $\emptyset$  tranquilidad debes vivir al campo pero si no te molesta estar en una ciudad con vida y ruido, en otras palabras puedes vivir con la contaminación acústica de las ciudades todos los días (B2a09EI).

## Plano dinámico

### ***Sustitución de la preposición a por en***

Este tipo de sustitución tuvo lugar a través de un proceso de **selección de la preposición *en* con un verbo de movimiento para indicar la noción de desplazamiento** ante un complemento adverbial de lugar, sentido inherente a la preposición *a*. Tal como se describió en la sección de usos normativos del nivel B2, se registraron ocho enunciados que expresan un sentido de direccionalidad. En uno de estos (12.5%), la preposición *a*, fue sustituida por la preposición *en*. El siguiente fue el único caso de esta idiosincrasia encontrado en el B2.

- (36) Mientras que viajar en un lugar lejano satifecha las ganas de huir del mundo moderno, echar una vuelta en el parque de su barrio puede ser de la misma forma tan benefica (B2a02EI).



## 7.6 Discusión de resultados en la dimensión espacial

En el corpus observamos 693 usos preposicionales con un valor espacial. Tal como se podría esperar en esta dimensión, las funciones comunicativas de mayor recurrencia en nuestro corpus corresponden a expresar la localización en un punto determinado (62.77% del total de usos en esta dimensión) y expresar el desplazamiento, o la direccionalidad (27.30%).

En cuanto a la localización espacial, se documentaron 435 usos en los cuatro niveles de competencia comunicativa estudiados (A1, A2, B1 y B2). En concordancia con la norma actual del español, la preposición *en* fue utilizada en 389 ocasiones (89.43%) para indicar el lugar (físico o figurado) en el que se localiza u ocurre un proceso. En contraste, se observaron 45 casos (10.34%) en toda la muestra en los cuales la preposición *en* fue sustituida por *a*, la cual no comporta generalmente ese uso localizador. La tabla 42 desglosa los usos tanto normativos como idiosincrásicos por nivel.

	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>Total</b>
Aciertos ( <i>En</i> )	110 87.30%	103 84.43%	107 92.24%	69 97.18%	389 89.43%
Errores ( <i>A</i> )	15 11.90%	19 15.57%	9 7.76%	2 2.82%	45 10.34%
( $\emptyset$ <i>en</i> )	1 0.79%				1 0.23%
<b>Total</b>	<b>125</b>	<b>122</b>	<b>116</b>	<b>71</b>	<b>435</b>

Tabla 42. – Expresión de localización espacial

En lo que respecta a las nociones de direccionalidad o destino, se registraron 188 usos de las preposiciones *a* y *en* para expresar dichas funciones. En conformidad con la norma, la preposición *a* fue empleada en 157 casos (83.51%) en los cuatro niveles examinados. Por otro lado, se registraron 31 sustituciones (16.49%) de la preposición *a*, con verbos que indican desplazamiento o direccionalidad, por la preposición *en*, la cual no cumple con esta función en

el español moderno. La tabla 43 sintetiza la alternancia de usos, tanto normativos como idiosincrásicos, de las preposiciones *a* y *en* con un sentido de direccionalidad.

	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>Total</b>
Aciertos (A)	53 81.54%	62 84.93	35 83.33%	7 87.5%	157 83.51%
Errores (En)	12 18.46%	11 15.07%	7 16.67%	1 12.5%	31 16.49%
Total	65	73	42	8	188

Tabla 43. – Expresión de direccionalidad

Es interesante remarcar que el fenómeno de la sustitución de *a* por la preposición *en* aglutina el mayor porcentaje de errores en la dimensión espacial. El dato anterior coincide con los resultados del estudio de Brisson y Maccabée (1998) acerca del aprendizaje de la gramática del español por estudiantes francófonos, en el cual se documenta que el cambio de *a* por la preposición *en* con verbos de desplazamiento ante un complemento de lugar constituye el error sistemático más importante. De igual manera, Campillo (2012, p. 304) reporta que “el cambio de *a* por otra preposición con verbos de movimiento es el error más frecuente (32 casos) y generalizado en todos los grupos de aprendices”, particularmente en el grupo cuya L1 era el francés, en el cual se registraron 13 fenómenos de este tipo.

### **7.6.1 Dinamicidad de la interlengua en las preposiciones asociadas a la dimensión espacial**

Las tendencias descritas con respecto a los usos tanto normativos como idiosincrásicos de las preposiciones *a* y *en*, asociados a las nociones de localización y direccionalidad, ponen de manifiesto diversos rasgos de la interlengua. Una de estas características hace referencia a su dinamicidad y su carácter evolutivo.

### A con función localizadora

Una muestra de dinamicidad se puede apreciar en la evolución del uso no normativo de *a* para localizar espacialmente. A medida que los aprendientes avanzan en su proceso de construcción de la interlengua, estos reformulan sus hipótesis con respecto a la marca de ubicación espacial, lo cual conduce a una disminución de errores y a una estabilización del uso normativo de la preposición *en* para llevar a cabo dicha función comunicativa. La figura a continuación refleja la progresión de errores a lo largo de los cuatro niveles estudiados.

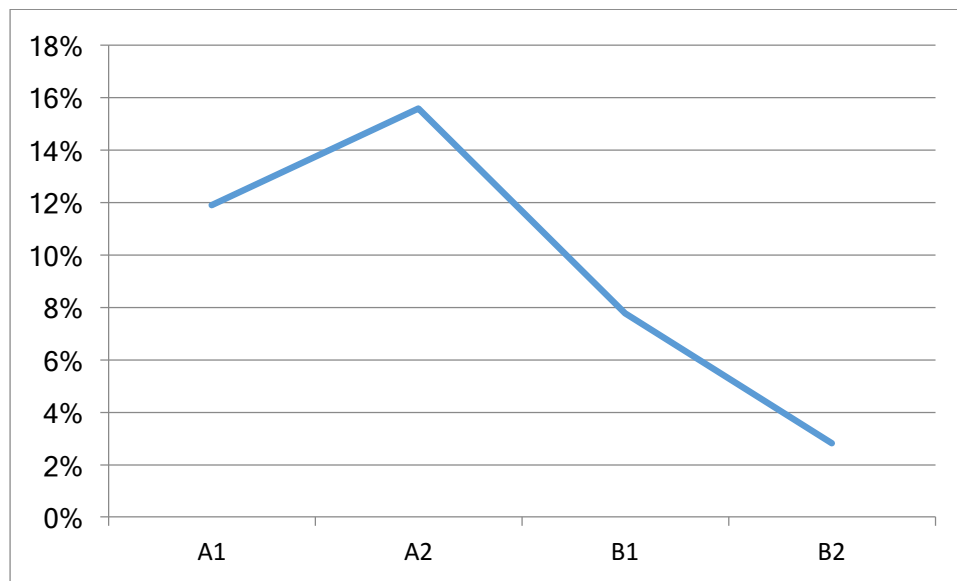


Figura 46. – Sustitución de la preposición *en* por *a* con una función de localización

Tanto en la tabla 42 como en la figura anterior, podemos constatar que el uso idiosincrásico de *a* con una función localizadora alcanza su pico en el nivel A2 (15.57%). Este empleo particular de la preposición disminuye de manera gradual a partir del nivel B1, para alcanzar su frecuencia de ocurrencia más baja en el nivel B2 (2.82%). Si bien, en el nivel de competencia comunicativa más alto que hemos estudiado, aún se registran dos usos idiosincrásicos de *a* para indicar la localización espacial, los participantes de dicho nivel privilegian mayoritariamente la utilización de *en* (97.18%) para expresar dicha función.

### En con función de direccionalidad

Otra muestra de la dinamicidad de la interlengua podemos apreciarla en la utilización inadecuada de la preposición *en* para expresar desplazamiento o direccionalidad. La figura que sigue registra la evolución de dicho fenómeno a lo largo de los cuatro niveles abordados en este trabajo.

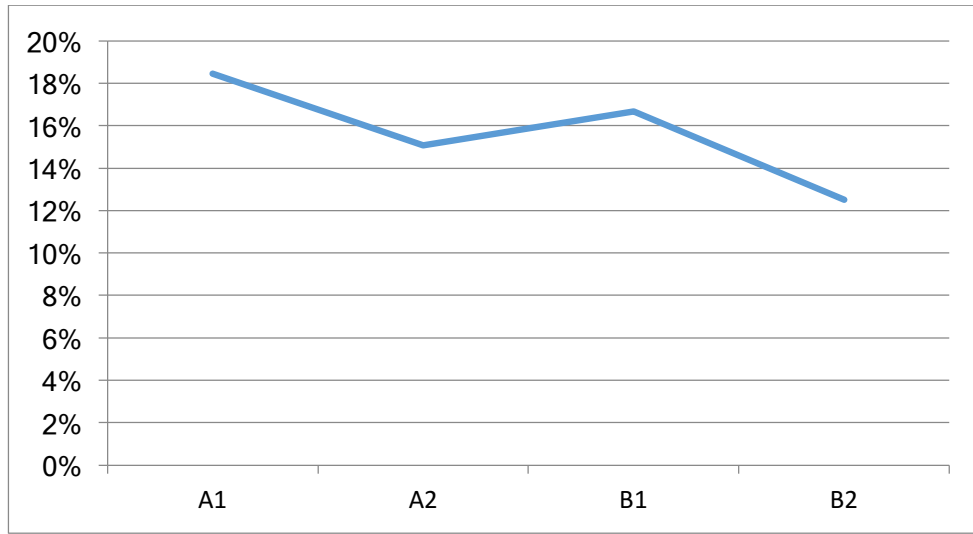


Figura 47. – Sustitución de la preposición *a* por *en* con verbos de movimiento para indicar direccionalidad

De la figura anterior, al igual que de la tabla 43, vale la pena señalar que el uso idiosincrásico de la preposición *en* con verbos que indican desplazamiento o direccionalidad no disminuye siguiendo un patrón estable a medida que aumenta el nivel de competencia. En este sentido, si bien la frecuencia de dicho fenómeno disminuye ligeramente del nivel A1 al A2, se registra un incremento en el porcentaje de errores entre los niveles A2 y B1. En el nivel B2 se observó nuevamente una disminución del fenómeno para alcanzar la frecuencia más baja de los cuatro niveles (12.5%). Por otro lado, este porcentaje se mantiene más elevado que el correspondiente al uso idiosincrásico de la preposición *a* con función de localización, lo cual sugiere que el uso inadecuado de *en* con sentido de direccionalidad resulta más problemático.

## 7.6.2 Permeabilidad de la interlengua en preposiciones

Los usos idiosincrásicos que se han documentado en el presente capítulo demuestran la permeabilidad de la interlengua. Tal como afirma Adjémian (1982), este rasgo permite, bien sea la transferencia de reglas de la L1 al sistema lingüístico del aprendiente, o la hipergeneralización de reglas provenientes de la misma interlengua. En lo que sigue, analizaremos desde una perspectiva etiológica los dos usos preposicionales idiosincrásicos de mayor recurrencia en la dimensión espacial: empleo de *a* con una función de localización y utilización de *en* para indicar desplazamiento o direccionalidad.

### 7.6.2.1 Sustitución de la preposición *en* por *a* con una función de localización

La posición adoptada en este trabajo es que el uso idiosincrásico en cuestión se debe a la interacción de dos tipos de mecanismos: interlingüísticos e intralingüísticos. El 100% de los usos localizadores de *a* encontrados en los cuatro niveles se pueden explicar, primeramente, a través de un proceso interlingüístico. De manera general, la localización espacial en español se representa mediante la marca *en*, mientras que en francés existen diversos criterios para determinar la preposición que indica la ubicación. La tabla siguiente resume contrastivamente algunas de estas particularidades:

Francés	Español
<b>Localización general y específica</b>	
Localización con una noción de generalidad <sup>74</sup>	
<i>Il vit <u>en</u> banlieue, dans une banlieue calme.</i>	<i>Él vive <u>en</u> los suburbios, en un suburbio tranquilo.</i>
Localización específica	
<i>À la maison, à l'université, <u>au</u> cinéma</i>	<i>En la casa, <u>en</u> la universidad, <u>en</u> el cine.</i>
<i>Il vit en banlieue, <u>dans</u> une banlieue calme.</i>	<i>Él vive en los suburbios, <u>en</u> un suburbio tranquilo.</i>
Medio de transporte	
<i><u>En</u> avion, <u>en</u> train, <u>en</u> bus, <u>en</u> métro</i>	<i><u>En</u> avión, <u>en</u> tren, <u>en</u> bus, <u>en</u> metro</i>

<sup>74</sup> Uso y ejemplo tomados de Boulares & Frérot (2012, p. 112).

Ubicación con respecto a otra cosa	
Situación de una persona o cosa con respecto a lo que la contiene <sup>75</sup>	
<i>Se promener <u>dans</u> un bois, <u>dans</u> une ville. Les clefs sont <u>dans</u> ma poche.</i>	<i>Pasearse <u>en</u> un bosque, <u>en</u> la ciudad. Las llaves son <u>en</u> mi bolsillo.</i>
Marca de una posición encima, en contacto con una superficie o de una cosa que lleva o carga a otra	
<i>Poser un objet <u>sur</u> une table.  La clé est <u>sur</u> la porte. Le terrain <u>sur</u> lequel on a construit cette maison.</i>	<i>Poner un objeto <u>en</u> una mesa. Poner un objeto <u>sobre</u> una mesa. La llave está <u>en</u> la puerta. El terreno <u>en</u> el cual se construyó esta casa.</i>
Nombre geográfico <sup>76</sup>	
Nombre femenino de país, de región	
<i><u>En</u> France, <u>en</u> Gaspésie</i>	<i><u>En</u> Francia, <u>en</u> Gaspésie</i>
Nombre masculino de país que comienza por vocal	
<i><u>En</u> Équateur</i>	<i><u>En</u> Ecuador</i>
Nombre masculino de país o estado que comienza por consonante	
<i><u>Au</u> Québec</i>	<i><u>En</u> Quebec</i>
Nombre femenino de una isla grande	
<i><u>En</u> Martinique</i>	<i><u>En</u> Martinica</i>
Nombre femenino de una isla pequeña o nombre masculino de isla	
<i><u>À</u> Cuba</i>	<i><u>En</u> Cuba</i>
Nombre de ciudad	
<i><u>À</u> Trois-Rivières</i>	<i><u>En</u> Trois-Rivières</i>

Tabla 44. – Contraste de usos preposicionales para expresar la localización en francés y español

El fenómeno de la sustitución de la preposición *en* por *a* con verbo que no denota movimiento ante un complemento adverbial de lugar tiene su origen en una interferencia léxica simple proveniente del uso localizador de tipo específico de la preposición *à* en francés, el cual aparece en la tabla precedente. A continuación reproducimos dos ejemplos; para cada uno, se ofrece una traducción al francés con el fin de comparar las preposiciones empleadas en cada caso:

(37) a. Soy canadiense y nací a Val-d'Or en Abitibi Témiscamingue (A2b08EF).

Je suis Canadienne et je suis née à Val-d'Or en Abitibi Témiscamingue.

b. (...) quiero ser un profesor de historia en el cegep o a la Universidad (A1a03EI).

<sup>75</sup> Definiciones y ejemplos en francés tomados de Le Petit Robert (2018).

<sup>76</sup> Descripción y ejemplos en francés tomados de de Villers, M-È. (2015, p. 69).

(...) je veux être professeur d'histoire au cégep ou à l'université.

El segundo proceso que podría venir a reforzar la hipótesis de la *a* con función localizadora en español es de carácter intralingüístico. Hemos visto en 7.1 que existen, al menos, cuatro casos en español en los que la preposición *a* cumple una función de localización: (a) la ubicación de una persona o de un objeto con respecto a otro punto (*Estaba sentado a la izquierda / a la derecha*); (b) la precisión de orientación (*El parque está ubicado al norte de nuestro apartamento*); (c) los usos de localización citados por la NGLÉ (RAE y ASALE, 2009, p. 2259) que han persistido en el español moderno (*esperar a la entrada, sentarse a la mesa, quedarse a la puerta, ponerse al sol, tumbarse a la sombra*); (d) distancia con respecto a un punto determinado (*El nuevo complejo residencial está ubicado a 5 km del centro de la ciudad*). De hecho, en nuestro corpus se ha encontrado evidencia de la utilización de *a* para expresar la noción de orientación y la distancia con respecto a un punto en participantes que produjeron usos idiosincrásicos de *a* con un valor de localización:

(38) a. Mi piso da a la calle pero tiene una buena terraza (A2a08EI).

b. También había una balsa a unos metros de el y pudo salir del agua (B1a03EF).

Teniendo en cuenta tanto los cuatro valores normativos descritos de la preposición *a* para expresar ubicación como los casos registrados en nuestra muestra, cabe pensar que a través de un proceso de sobregeneralización de las reglas que subyacen dichos valores, los participantes de nuestro grupo han afianzado el uso de la *a* como marca de localización que han transferido del francés.

#### 7.6.2.2 Sustitución de la preposición *a* por *en* para indicar desplazamiento o direccionalidad

Como se explicó en el 7.1, para expresar el valor de direccionalidad suelen emplearse en español las preposiciones *a*, *hacia* y *para*. Cuando al valor de direccionalidad se le agrega el de final del movimiento, ingreso o penetración, alternan las preposiciones *a* y *en*. La utilización de

*en* para indicar direccionalidad de manera general se considera actualmente una desviación de la norma. Al respecto, afirma la NGLÉ (RAE y ASALE, 2009, p. 2760), que el sentido expresado por la preposición latina *in* para introducir complementos de destino “permanece en construcciones antiguas y dialectales, como *ir en casa de alguien*, que no han pasado a la lengua culta”.

Por otra parte, el uso direccional de *en* se ha documentado también en situaciones de contacto lingüístico. Klee y Lynch (2009) reportan este fenómeno en el español peninsular en contacto con el gallego y en algunas zonas de Argentina y Paraguay por influencia del guaraní. Asimismo, Pérez Arreaza (2017), registra este fenómeno en el español de los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal, en una situación de contacto en la que convergen diversas normas del español, el francés como lengua mayoritaria y el inglés. Finalmente, como ya se ha mencionado, el uso de *en* para indicar la dirección se ha documentado igualmente entre los estudiantes de ELE cuya L1 es el francés (Brisson y Maccabée, 1998; Campillo, 2012 ; Fernández López, 1990, 1994, 1997; Nginios, 2013).

Por otro lado, en francés, la noción de desplazamiento o direccionalidad se introduce con las preposiciones *à, en, dans, vers* y *chez*. La preposición *à* expresa el desplazamiento, la direccionalidad o el lugar de llegada. La preposición *en* se emplea con este mismo sentido ante nombres femeninos de país, continente, región o isla grande, al igual que los nombres que comienzan por vocal (de Villers, 2015). Ante un sustantivo que designa a una persona, suele emplearse la preposición *chez*. La tabla a continuación sintetiza, de manera contrastiva, los usos preposicionales con valor direccional en francés y español.

Francés	Español
Direccionalidad ante un nombre geográfico <sup>77</sup>	
Nombre de ciudad	
<i>À Trois-Rivières</i>	<i>A Trois-Rivières</i>
Nombre masculino de país, provincia o estado que comienza por consonante	
<i>Au Canada</i>	<i>A Canadá</i>
<i>Au Québec</i>	<i>A Quebec</i>
<i>Aux États-Unis</i>	<i>A los Estados Unidos</i>
Nombre masculino de país que comienza por vocal	

<sup>77</sup> Descripción y ejemplos en francés tomados de de Villers, M-È. (2015, p. 69).



<i>En Équateur</i>	<i>A Ecuador</i>
Nombre femenino de continente, país, de región	
<i>En Amérique, en Europe, en Asie</i> <i>En France, en Gaspésie</i>	<i>A América, a Europa, a Asia</i> <i>A Francia, a Gaspésie</i>
Nombre femenino de una isla grande	
<i>En Martinique</i>	<i>A Martinica</i>
Nombre femenino de una isla pequeña o nombre masculino de isla	
<i>À Cuba</i>	<i>A Cuba</i>
<b>Punto preciso</b>	
Desplazamiento o direccionalidad hacia un lugar	
<i>Il va <u>au</u> cinéma.</i> <i>Ella arrive <u>à</u> l'école.</i>	<i>Él va <u>a</u> cine.</i> <i>Ella llega <u>a</u> la escuela.</i>
Direccionalidad hacia una cosa	
<i>C'est le temps d'aller <u>au</u> lit.</i>	<i>Es hora de ir <u>a</u> la cama.</i>
Direccionalidad hacia un lugar con un sentido que indica ingreso, penetración, lugar donde termina la acción del verbo	
<i>On est allés <u>dans</u> un bar.</i> <i>On est entrés <u>dans</u> un bar.</i> <i>Le fleuve Saint-Laurent se jette <u>dans</u> l'océan Atlantique.</i>	<i>Fuimos <u>a</u> un bar.</i> <i>Entramos <u>en</u> un bar.</i> <i>El río San Lorenzo desemboca <u>en</u> el océano Atlántico.</i>
<b>Persona</b>	
Desplazamiento o direccionalidad hacia una Persona	
<i>Je vais <u>chez</u> le médecin.</i> <i>Nous allons <u>chez</u> nos amis.</i>	<i>Voy al / <u>adonde</u> el médico.</i> <i>Vamos donde / <u>adonde</u> nuestros amigos.</i>
<b>Desplazamiento en medio de transporte</b>	
Medio de desplazamiento en el interior del cual nos desplazamos	
<i>En avion, en train, en bus, en métro</i>	<i>En avión, en tren, en bus, en metro</i>
Medio de desplazamiento sin cabina	
<i>À pied</i>	<i>A pie</i>

Tabla 45. – Contraste de usos preposicionales para expresar la direccionalidad en francés y español

La anterior revisión de ciertos usos tanto normativos como idiosincrásicos de las preposiciones *a* y *en* del español para indicar direccionalidad, así como el contraste con las preposiciones del francés que se utilizan para expresar las mismas funciones, nos proporciona una primera base para indagar acerca de los mecanismos lingüísticos que subyacen a la sustitución de *a* por *en*

para indicar direccionalidad, al igual que a la alternancia de estas dos preposiciones para expresar dicho sentido.

Una vez más, los errores en la sustitución de *a* por *en* con verbos de movimiento para indicar direccionalidad ante un complemento adverbial de lugar tienen su origen en la interacción de mecanismos tanto interlingüísticos como intralingüísticos. La siguiente tabla resume las causas que posiblemente han generado este tipo de errores:

<b>Causas potenciales de los errores</b>
<i>Procesos interlingüísticos</i>
Interferencia léxica simple de la L1: calco
<i>Interacción de procesos interlingüísticos e intralingüísticos</i>
Sobregeneralización de reglas de la L1 + interferencia indirecta de L1 + Sobregeneralización de reglas de L2

Tabla 46. – Posibles causas de la sustitución de *a* por la preposición *en* para indicar direccionalidad

Como podemos apreciar en la tabla anterior, hemos dividido los factores en dos grupos. El primero hace referencia a los errores que son causados principalmente por procesos interlingüísticos, de manera precisa, un mecanismo de interferencia simple semántica. En las idiosincrasias producidas por este proceso, se puede observar una transferencia de la regla general del francés consistente en la utilización de la preposición *en* con verbos de movimiento ante nombres femeninos de continente, país, región e isla grande, al igual que ante nombres masculinos de país que comienzan por vocal (39a-b).

- (39) a. Quiero ir en Belgica porque quiero estudiar en la Universidad de Bruselas (A1a06EI).  
Je veux aller en Belgique parce que je veux étudier à l'Université de Bruxelles.
- b. Yo estudio el español porque yo quiero viajar en España y en otros lugares del mundo hispano, para comer la comida (A2b06EF).  
J'étudie l'espagnol parce que je veux voyager en Espagne et dans d'autres pays du monde hispanique pour manger la nourriture.

El segundo grupo está conformado por los usos idiosincrásicos en los cuales se percibe una interacción de dos procesos interlingüísticos y uno intralingüístico. En este sentido, los procesos de interferencia de la L1 se ven reforzados por un análisis parcial o equivocado provenientes del *input* de la L2. En primer lugar, a través de un proceso interlingüístico, los participantes parecen retomar la regla anterior del francés acerca de la utilización de la preposición *en* ante determinados nombres geográficos y sobregeneralizarla en contextos en los cuales no se aplicaría ni en su L1 ni en el español. Es interesante remarcar, por ejemplo, que en nueve casos en los cuales convergen el uso de la preposiciones *à*, del francés, y *a*, del español, los participantes no retoman en español el uso de la preposición *à* del francés para expresar direccionalidad:

(40) a. A mí, vuelvo en Montreal hace una semana de mis vacaciones en España (A2b02EI).

Moi, je suis de retour à Montréal il y a une semaine après mes vacances en Espagne.

b. Yo estudio español para viajar en Barceloña y en America del Sur en el futuro (A1a02EI).

J'étudie l'espagnol pour voyager à Barceloña et en Amérique du Sud à l'avenir.

En segundo lugar, se ha encontrado que, en 15 oraciones de la muestra, sus equivalentes en francés admiten el uso de la preposición *dans* para indicar direccionalidad. De estos 15 casos, en seis de ellos alternan en francés las preposiciones *à* y *dans*, dependiendo del matiz que se quiera expresar:

(41) a. Durante mi tiempo libre voy en la selva o voy  $\emptyset$  hacer surf (A1a07EF).

Pendant mon temps libre, je vais à la jungle ou je vais faire du surf.

Pendant mon temps libre, je vais dans la jungle ou je vais faire du surf.

b. Me gusta ir en el centro de la ciudad porque tiene mucha vida y acción (A2a05EF).

J'aime aller au centre-ville car il y a beaucoup de vie et d'action.

J'aime aller dans le centre-ville car il y a beaucoup de vie et d'action.

Diversos sentidos que expresa la preposición *dans* del francés suele retomarlos en español la preposición *en*. Tal es el caso de las nociones de localización general (*La poésie est dans la rue*), localización en el interior de algo (*Elle est dans sa chambre*), manera como se encuentra algo (*Vous êtes assis dans une mauvaise position*), tiempo dentro del cual ocurrirá una acción (*On*

*part dans quinze minutes*), etc. Cabe pensar, por lo tanto, que los participantes le hayan asignado a la preposición *en* del español, el sentido de direccionalidad con matiz de ingreso, o final del movimiento que puede expresar en francés *dans*. Además de los seis usos reportados en los cuales en francés podrían alternar *à* y *dans*, se encontraron en el corpus nueve casos en los que en francés se privilegia el empleo de la preposición *dans* para expresar dicho sentido. A continuación se ofrecen dos ejemplos:

- (42) a. ¿Puedes creer que no es necesario de ir en un parque para ver a los animales salvajes?  
Peux-tu croire qu'il n'est pas nécessaire d'aller dans un parc pour voir des animaux sauvages?
- b. A los nueve de la tarde, yo salgo con mis compañeros de clase en un bar, una sueca y un canadiense.  
À neuf heures de l'après-midi, je sors avec mes camarades de classe dans un bar, une suédoise et un canadien.

El tercer proceso, de tipo intralingüístico, consiste en la sobregeneralización de un uso de la L2 (español). Como se describió en el 7.1, en español las preposiciones *a* y *en* alternan con ciertos verbos que expresan las nociones de penetración y de final de movimiento en un lugar. Cabe la posibilidad, por lo tanto, que este uso particular de la preposición *en* del español haya influido, en conjunto con los otros factores interlingüísticos, en la selección de esta preposición en casos en los que el estudiante percibe que hay un movimiento que termina en el interior de un espacio (abierto, o cerrado).

### **7.6.3 Variabilidad en la interlengua**

Además de la dinamicidad y la permeabilidad, la variabilidad constituye otro rasgo importante de la interlengua. Como discutimos en el apartado 4.2.2, según Johnson y Johnson (1998, p.363), esta característica asociada a un sistema lingüístico no nativo se refiere a “*cases where a second language learner uses two or more linguistic variants to express a phenomenon, which has only one realization in the target language*”. Teniendo en cuenta la frecuencia de ocurrencia en nuestro corpus, en la presente sección vamos a detenernos en la variabilidad documentada

en la alternancia de las preposiciones *a* y *en* para expresar los sentidos de ubicación y direccionalidad.

#### 7.6.3.1 Variabilidad *a* / *en* para expresar la función de localización espacial

La alternancia en el uso de *en* y *a* para llevar a cabo dicha función comunicativa en contextos similares ratifica la variabilidad de la interlengua. Siguiendo a Ellis (2008), la variabilidad presente en la alternancia de *a* y *en* ocurre en los planos horizontal (sincrónico) y vertical (diacrónico). En el plano horizontal, la variación en el uso de estas dos preposiciones para expresar una noción de localización en contextos restringidos a *en* es un fenómeno que aparece tanto a nivel individual (*intra-learner*) como colectivo (*inter-learner*). En el plano vertical, a medida que avanza el proceso de aprendizaje, la alternancia *a* / *en* se asocia a cuatro participantes en el nivel B1 y a dos en el nivel B2. Los dos enunciados siguientes muestran un ejemplo interesante de la variabilidad intraoracional de las preposiciones *a* / *en* con el fin de explicar la misma noción de localización.

- (43) a. Ojala nos vemos pronto a Mexico, en tu pais caliente! (A2a04EI).  
b. En el futuro, quiero ser un profesor de historia en el cegep o a la Universidad (A1a03EI).

Por otra parte, la variación de la interlengua puede generarse de manera sistemática o no-sistemática. Como ya se ha explicado en 4.2.2, la variación sistemática obedece a unas reglas que permiten explicarla. La variación no-sistemática, también llamada libre, se refiere al uso aparentemente aleatorio de dos o más formas para llevar a cabo la misma función lingüística (VanPatten y Benati, 2010).

En el caso de la alternancia de *a* y *en* con una función localizadora, se han examinado diversos parámetros para determinar si existe algún tipo de sistematicidad en el uso de cada una de dichas preposiciones: uso de cada preposición para expresar localización ante diferentes tipos de nombres geográficos, tipo de determinante en el sintagma preposicional (definido, indefinido, posesivo, demostrativo), género y número del sintagma nominal, tipo de proceso

(verbo) y forma empleada en la L1 de los participantes. La tabla siguiente resume los datos obtenidos en los niveles A1 y A2.

Categoría	A1		A2		B1		B2	
	Acierto <i>en</i>	Error <i>a</i>	Acierto <i>en</i>	Error <i>a</i>	Acierto <i>en</i>	Error <i>a</i>	Acierto <i>en</i>	Error <i>a</i>
<b>Nombre geográfico</b>								
Nombre de ciudad	15 83.33%	3 16.7%	25 96.15%	1 3.85%	7 77.78%	2 22.22%	1 100%	0
Provincia o estado	3 100%	0	4 100%	0	1 100%	0	-	-
País con vocal	5 100%	0	4 100%	0	3 100%	0	-	-
País masculino	4 100%	0	4 80%	1 20%	3 100%	0	-	-
País femenino	3 100%	0	2 100%	0	5 71.43%	2 28.57%	-	-
<b>Localización con una noción de especificidad</b>								
Determinante <i>la +</i> sustantivo	14 60.87%	9 39.13%	16 64%	9 36%	10 90.91%	1 9.09%	11 100%	0
Determinante <i>el +</i> sustantivo	23 95.83%	1 4.17%	11 73.33%	4 26.67%	42 91.30%	4 8.70%	14 93.33%	1 6.67%
Determinante <i>los +</i> sustantivo			2 100%	0	3 100%	0	5 100%	0
Determinante <i>las +</i> sustantivo			0	0	2 100%	0	13 100%	0
Determinante <i>un +</i> sustantivo	7 100%	0	11 100%	0	4 100%	0	3 100%	0
Determinante <i>una +</i> sustantivo	8 88.89%	1 11.11%	4 100%	0	4 100%	0	9 100%	0

	Acierto <i>en</i>	Error <i>a</i>	Acierto <i>en</i>	Error <sup>78</sup> <i>a</i>
À la	0	1 100%	2 33.33%	4 66.67%
À l' (femenino)	5 35.71%	9 64.29%	5 50%	5 50%
Au	15 100%	0	7 63.64%	4 36.36%
Aux			0	0
Dans	46 95.83%	2 4.17%	33 94.29%	2 5.71%
Sur			4 100%	0

Tabla 47. – Alternancia *a / en* para expresar la localización

Los datos anteriores reflejan algunas tendencias, las cuales sugieren que en los niveles A1 y A2 podría haber un cierto nivel de sistematicidad en lo que concierne a la alternancia *a / en*:

1. Utilización de la preposición *en* para expresar la localización ante un nombre geográfico de país (masculino, femenino, país que comienza por vocal):  
Te escrito para te hablar de mi intercambio en España (A1a05EF).
2. Utilización de la preposición *en* para expresar la localización ante un nombre geográfico de provincia o estado:  
Espero que todo se pasa bien para tí en Québec (A2b10EI).
3. Alternancia de las preposiciones *a / en* para expresar la localización ante un nombre geográfico de ciudad. No obstante, como se puede constatar en la tabla precedente, predomina el uso de *en* para tal fin. Los usos idiosincrásicos de *a* ante nombre de ciudad se acumulan principalmente en el nivel A1:  
Soy canadiense y nació a Val-d'Or en Abitibi Témiscamingue (A2b08EF).

<sup>78</sup> En esta sección de la tabla se contabiliza el número de aciertos y errores en el uso de una preposición locativa en español, en contraste con la preposición que habría sido empleada en francés para expresar el mismo sentido.

4. Utilización de la preposición *en* para expresar la localización con una noción de generalidad ante un sintagma nominal conformado por artículo indefinido *un / una* + sustantivo:

Para visitarlos, tengo que trabajar como profesor de karate en una pequeña escuela (A1a03EF).

5. La utilización idiosincrásica de la preposición *a* con función localizadora aumenta cuando introduce un sintagma nominal compuesto de artículo definido en singular *la / el* + sustantivo. Como se puede observar en la tabla precedente, la frecuencia de este fenómeno parece aumentar cuando el artículo definido es femenino:

En el futuro, quiero ser un profesor de historia en el cegep o a la Universidad (A1a03EI).

La sistematicidad observada en la alternancia de las preposiciones *a* y *en* puede encontrar, asimismo, una explicación en una transferencia de las reglas o mecanismos que subyacen al uso de las preposiciones de localización *à*, *en* y *dans* del francés, tal como podemos apreciar en la siguiente tabla.

Mecanismo de transferencia	Traducción	Ejemplo
À la + Sustantivo → a	Cette fin de semaine, j'ai travaillé <u>à</u> la discothèque plus qu'habituellement parce que je n'ai pas beaucoup d'argent ces jours-là.	Este fin de semana, he trabajado <u>a</u> la discoteca más que usualmente porque no tengo mucho dinero esos días (A2b10EF).
À l' + Sustantivo que empieza por vocal → a	Dans l'avenir, je veux être un professeur d'histoire au cégep ou <u>à</u> l'université.	En el futuro, quiero ser un profesor de historia en el cegep o <u>a</u> la Universidad (A1a03EI).
Au + Sustantivo → en	Dans l'avenir, je veux être un professeur d'histoire <u>au</u> cégep ou à l'université.	En el futuro, quiero ser un profesor de historia <u>en</u> el cegep o a la Universidad (A1a03EI).



Dans un Dans une Dans le Dans la	+ Sustantivo → en	Pour leur rendre visite, je dois travailler comme professeur de karaté <u>dans</u> <u>une</u> petite école.  J'aime les plages et les dames en bikini, mais me préféré les bières et les fêtes <u>dans le</u> pays.	Para visitarlos, tengo que trabajar como profesor de karate <u>en</u> una pequeña escuela (A1a03EF).  Me gusta los playas y las señoras en biquini, pero me preferido los cervezas y los fiestas <u>en</u> el país (A1a09EF).
En + Nombre femenino de país o de región → en		Tout le monde était très content de rentrer chez lui, <u>en Colombie</u> , surtout après tant de temps.	Todos estaban muy felices de regresar a casa, <u>en</u> Colombia, sobre todo despues de tanto tiempo (B1a05EF).
En + Nombre de país o de región que comienza por vocal → en		Je t'écris pour te parler de mon échange <u>en Espagne</u> .  Je suis Canadienne et je suis née à Val-d'Or <u>en Abitibi Témiscamingue</u> .	Te escrito para te hablar de mi intercambio <u>en</u> España (A1a05EF).  Soy canadiense y nació a Val-d'Or <u>en</u> Abitibi Témiscamingue (A2b08EF).
Au + Nombre masculino de país, provincia o estado que comienza por consonante → en		Je viens d'un village, Val-d'Or, <u>au Canada</u> .	Soy de un pueblo, Val-d'Or, <u>en</u> Canadá (A1a06EI).

Tabla 48. – Alternancia *a* / *en* para expresar la localización

### 7.6.3.2 Variabilidad *en* / *a* para expresar la función de direccionalidad

Al igual que con el uso idiosincrásico de la preposición *a* con función localizadora que acabamos de analizar, se ha examinado una serie de parámetros con el fin de determinar si la sustitución de la preposición *en* por *a* con verbo que no denota movimiento ante complemento adverbial de lugar ocurre de manera sistemática. Estos parámetros incluyen: tipo de nombre geográfico que introduce la preposición (ciudad, provincia, estado, región, país, continente, etc.), género del nombre geográfico, letra inicial del nombre, determinante en el sintagma preposicional (tipo, género, número), verbo, naturaleza del punto hacia el cual se dirige el movimiento (objeto, ser animado, espacio abierto, espacio cerrado) y trayectoria percibida en el movimiento

expresado por el verbo (hasta un punto determinado, hacia el interior de un espacio). La tabla 49 presenta las frecuencias observadas en los parámetros que resultaron relevantes.

Categoría	A1		A2		B1		B2	
	Acierto <i>a</i>	Error <i>en</i>	Acierto <i>a</i>	Error <i>en</i>	Acierto <i>a</i>	Error <i>en</i>	Acierto <i>a</i>	Error <i>en</i>
<b>Nombre geográfico</b>								
Nombre de ciudad	1 50%	1 50%	1 100%	0	6 85.72%	1 14.28%	0	0
Provincia o estado	0	0	0	0	1 100%	0	0	0
País con vocal	0	4 100%	0	2 100%	1 100%	0	0	0
País masculino	0	0	1 100%	0	2 100%	0	0	0
País femenino	0	2 100%	0	1 100%	4 80%	1 20%	0	0
Verbo <i>salir</i>	2	0	0	3 100%				

Tabla 49. – Alternancia *en* / *a* para expresar la direccionalidad

Como podemos apreciar en la tabla anterior, los datos permiten percibir un nivel de sistematicidad únicamente cuando la preposición *en* con verbos de movimiento introduce un nombre geográfico. Dado que los datos proceden de producciones semiespontáneas, la frecuencia de casos por parámetro es baja, lo cual nos invita a interpretar la sistematicidad con cautela. Adicionalmente, no se obtuvieron datos en el nivel B2 que nos permitieran analizar si la sistematicidad observada en los niveles A1, A2 y B1 se mantiene. A continuación resumimos las tendencias observadas:

1. Utilización, en los niveles A1 y A2, de la preposición *en* con verbos de movimiento para expresar direccionalidad ante un nombre femenino de país:

Quiero ir en Belgica porque quiero estudiar en la Universidad de Bruselas (A1a06EI).

El Verano pasado, fui en Costa Rica y me encanté la cultura (A2b08EF).

- Utilización, en los niveles A1 y A2, de la preposición *en* con verbos de movimiento para expresar direccionalidad ante un nombre de país que inicia por vocal:

Yo estudio el español porque yo quiero viajar en España y en otros lugares del mundo hispano, para comer la comida (A2b06EF).

- Utilización, en los niveles A2 y B1, de la preposición *a* con verbos de movimiento para expresar direccionalidad ante un nombre masculino de país. No se obtuvieron datos en los niveles A1 y B2:

Si tengo suerte, no voy a volver a Canadá este año; (A2a02EI).

Cuando he salido de Croacia para ir a Montenegro, he tocado un (bateau) por 4 horas (B1a06EI).

- Alternancia de las preposiciones *a* / *en*, en el nivel A1, y predominio de la preposición *a*, en los niveles A2 y B1, con verbos de movimiento para expresar direccionalidad ante un nombre de ciudad:

El destructor salió de mobile para regresar a Cartagena (B1a04EF).

- Utilización de la preposición *en*, con ciertos verbos como *salir*, para indicar la direccionalidad hacia el interior del sitio en el cual culmina la acción expresada por el verbo:

A los nueve de la tarde, yo salgo con mis compañeros de clase en un bar, una sueca y un canadiense (A2b06EI).

He visitado un museo, ido al ciné (sola) y salido en una discotéqua (A2b10EI).

Con respecto a los demás usos de *en* con un sentido direccional y su alternancia con la preposición *a* para expresar esta noción, los datos obtenidos en las producciones escritas sugieren que esta variación ocurre de manera no sistemática o libre. Para que una variación sea considerada como no-sistemática, Ellis (2008) plantea que debe cumplir una serie de circunstancias: los contextos situacional, lingüístico y discursivo deben ser similares; las formas

lingüísticas deben llevar a cabo la misma función y las formas ocurren en el marco de tareas con las mismas limitaciones de procesamiento. A manera de ejemplo de este tipo de variabilidad no sistemática ofrecemos estos dos ejemplos en los cuales el mismo participante alterna los usos de *en* (idiosincrásico) y *a* (normativo) en el mismo contexto, la misma prueba (examen final escrito), las mismas limitaciones y el mismo género discursivo (narrativo) para expresar la misma función o sentido (direccionalidad).

(44) a. Durante mi tiempo libre voy en la selva o voy  $\emptyset$  hacer surf (A1a07EF).

b. Lunes, me levanto a las diez de la mañana, voy a la universidad para una de la tarde (A1a07EF).

La identificación en el presente estudio de los dos tipos de variabilidad (sistemática y libre) en el uso de las preposiciones *en* y *a* para expresar direccionalidad con verbos de desplazamiento corrobora las observaciones que realiza Ellis (2008) a partir de su estudio. En este, el autor toma distancia con respecto a la posición de que toda variabilidad en la interlengua se produce de manera sistemática. Según este, parece que al menos algunas variaciones ocurren de manera no sistemática, y en ciertas ocasiones los aprendices emplean dos o más formas en variación libre.<sup>79</sup>

#### 7.6.4 Instrucción

En el apartado 4.2.3 se indicó que la transferencia de la instrucción constituye uno de los procesos identificados por Selinker (1972, 1992, 2014), que interviene en la construcción del sistema lingüístico no nativo. Este tipo de transferencia tiene lugar cuando el aprendiente de una L2 aplica en la producción de la lengua meta, acertada o desacertadamente, reglas que ha aprendido a partir de su libro de texto o de su profesor (Tarone, 2018). De manera similar, la falta de instrucción puede verse reflejada en la lengua de los aprendientes.

Dada la importancia de este factor en la construcción de la interlengua, en la presente sección examinaremos la manera cómo los libros de textos empleados en la institución donde

---

<sup>79</sup> Traducido de Ellis (2008, p. 28).

recopilamos el corpus abordan la enseñanza de preposiciones que comportan un valor espacial. La tabla siguiente sintetiza dichos valores.

Libro	Unidad	Uso	Nº de ejercicios
1	1	<b>En</b> Ubicación: <i>Trabajo en un banco.</i>	0
1	2	<b>A</b> Movimiento, dirección: <i>ir a la playa / al cine / a bailar.</i>	0
1	3	<b>En</b> Ubicación: En Guatemala, en Barcelona.	2 (opc.), p. 39, 137
1	8	<b>A</b> Ubicación en locución: <i>a la derecha / a la izquierda / al lado.</i> Medio de transporte: <i>a pie.</i>  <b>En</b> Ubicación: <i>Vivo en el centro, en la plaza de la Catedral.</i> Medio de transporte: <i>en metro / en coche.</i>  <b>Por</b> Por aquí	1 ejercicio de 6 ítems en el que se puede usar las preposiciones <i>a, de y en</i> . P. 100  1 ejercicio de 12 ítems para practicar las preposiciones <i>a, hasta, de, en y por</i> . P. 165.
2	3	<b>Locuciones preposicionales</b>  Para ubicar <i>Debajo de / encima de / detrás de / delante de / a la derecha de / a la izquierda de / al lado de / en el centro de: No es bueno poner la cama debajo de una ventana.</i>  <b>En</b> Ubicación: <i>Vivo en una casa. Está en el centro.</i>  <b>Entre</b> Para ubicar: <i>Entre la ventana y la televisión hay una estantería.</i>	1 ejercicio con 6 ítems para practicar las locuciones y la preposición <i>entre</i> . P. 38.  Los ejercicios de interacción oral 5 y 7 (p. 39 y 42) ofrecen la posibilidad de utilizar las preposiciones y locuciones estudiadas para completar la tarea comunicativa.

Tabla 50. – Valores preposicionales espaciales abordados en los libros de texto *Aula Internacional 1, 2 y 3*

Los datos presentados en la tabla precedente ponen de manifiesto que el valor preposicional que se aborda explícitamente de manera más recurrente corresponde al uso de la preposición *en* para indicar la localización espacial. La presentación explícita y reiterada de dicho uso a lo largo de diferentes unidades puede haber sido uno de los factores que contribuyó al

procesamiento del input y el aprendizaje de este valor por parte de los participantes de este estudio. La anterior hipótesis se basa en la evolución observada en la alternancia de las preposiciones *en* y *a* para expresar la localización. Como se indicó en la sección 7.6, a medida que los aprendientes avanzaban en su proceso de aprendizaje se percibió una disminución de errores y a una estabilización del uso normativo de la preposición *en* para señalar la ubicación.

Por otro lado, en el apartado 7.6.2.1 se planteó que el uso idiosincrásico de la preposición *a* con una función de localización (*María está a la biblioteca*) se generó debido a la interacción de la interferencia proveniente de la L1 y a una posible sobregeneralización de los usos localizadores normativos de la preposición *a* en español. Cabe pensar, por lo tanto, que este proceso de sobregeneralización haya tenido lugar, al menos en parte, mediante una transferencia de la instrucción explícita de locuciones preposicionales locativas construidas con la preposición *a* (*a la derecha de / a la izquierda de / al lado de*), la cual se puede constatar en la unidad 8 del libro *Aula internacional 1* y la unidad 3 del libro *Aula internacional 2*.

Por último, podemos encontrar una correlación entre el uso idiosincrásico persistente de la preposición *en* para expresar el desplazamiento o la dirección (*Salimos en una discoteca*) y la instrucción que se dedica al uso de la preposición *a* para expresar ese sentido en los libros de texto. De acuerdo a la información proporcionada por la tabla 50, la noción de direccionalidad expresada mediante *a* únicamente es abordada de manera explícita en la unidad 2 del libro *Aula internacional 1*. Adicionalmente, no se encontraron ejercicios, tareas o actividades para poner en práctica de manera precisa este uso preposicional. Lo anterior nos invita a pensar que además de los procesos lingüísticos que subyacen al uso idiosincrásico de *en* con un sentido de dirección (interferencia de la L1 y sobregeneralización de reglas de la L2), la falta de instrucción explícita y oportunidades para trabajar el valor preposicional en cuestión han contribuido a la sustitución de *a* por la preposición *en* con verbos de movimiento.

## 8 Dimensión temporal

Al inicio del capítulo anterior se indicó que los valores preposicionales registrados en nuestro corpus fueron organizados, en primera instancia, siguiendo la clasificación binaria propuesta por la NGLE (RAE y ASALE, 2009): preposiciones de contenido léxico y preposiciones de contenido gramatical. Las preposiciones de contenido léxico han sido agrupadas, inspirándonos en la denominación propuesta por Pottier (1966), en una dimensión espacial, una temporal y un plano nocional. En el presente capítulo abordaremos la dimensión temporal.

De manera similar a la sección anterior, el presente capítulo se compone de tres partes. Inicialmente, se sintetizan una serie de valores preposicionales asociados a la dimensión temporal. Posteriormente, se ofrece una descripción de los usos documentados en el corpus. La tercera parte se dedica a la discusión de los datos presentados.

### 8.1 Algunos usos preposicionales

Las preposiciones asociadas a la dimensión temporal comportan diversas nociones, entre las cuales se destacan las siguientes: localización temporal, duración o período de tiempo, punto de partida, límites e intervalos temporales. A continuación se describirán una serie de valores preposicionales agrupados de acuerdo a las nociones mencionadas.

#### Localización temporal

**La preposición *a* se emplea para indicar la hora a la cual ocurre un suceso** (*Nació a las tres; El tren llega a mediodía; Debes estar en casa a la medianoche*). En ocasiones, el conjunto conformado por la preposición *a* y su término que indica la hora suele ir acompañado de un complemento introducido por ***de***, el cual **precisa la parte del día en la cual se ubica la hora** (*El avión sale a las cuatro de la tarde*). **Cuando la indicación temporal se hace de manera**

aproximada, es común el uso de la preposición *hacia* (De Bruyne, 1999; Hernández Alonso, 1984) (*El avión sale hacia las cuatro de la tarde*).



Figura 48. – Indicación temporal exacta

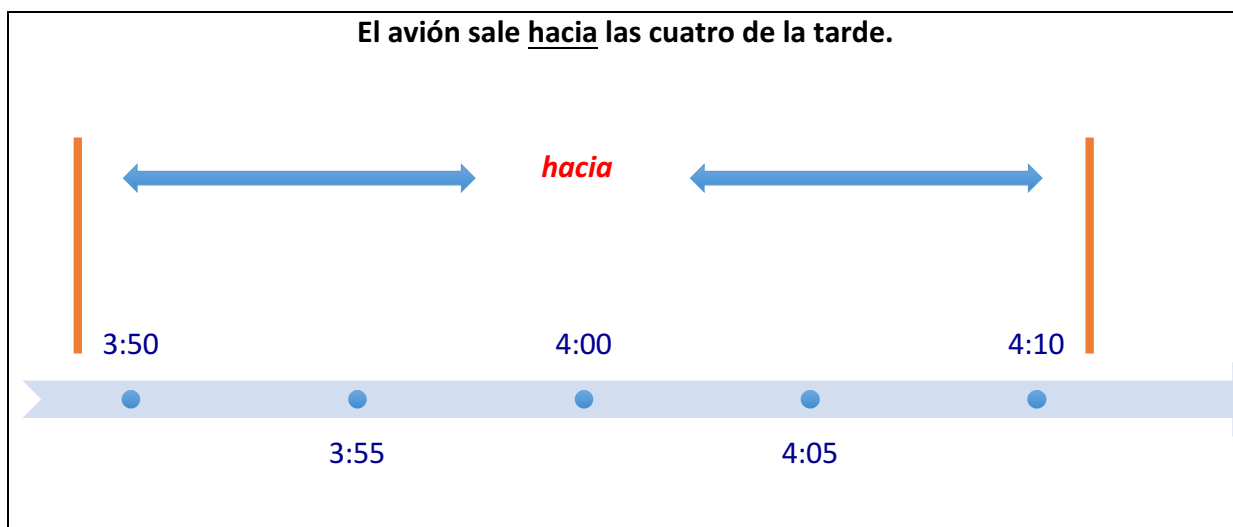


Figura 49. – Indicación temporal aproximada

Para indicar el momento o el período en el cual tiene lugar un acontecimiento o un estado, mediante una expresión temporal referencial, suele utilizarse la preposición *en* (RAE y ASALE,



2009). Estas expresiones referenciales incluyen, entre otros, **el año** (*El metro de Montreal abrió sus puertas en 1966*), **el mes** (*El verano comienza en junio*), **la estación** (*Nos gusta ir a esquiar en invierno*), **el siglo** (*La penicilina fue descubierta en el siglo XX*), **el período en el que se localiza un suceso** (*El puente será terminado en el primer semestre del año / En aquella época, no existía el internet / En aquel año llovió muy poco / Aún recuerdo vívidamente lo que sucedió en aquel día*). De los usos anteriores, en algunos casos es posible omitir la preposición (*La penicilina fue descubierta el siglo XX; El puente será terminado el primer semestre del año; Aquel año llovió muy poco; Aún recuerdo vívidamente lo que sucedió aquel día*).

Las restricciones en la alternancia de la preposición *en* y su omisión vienen dadas por particularidades léxicas. De esta manera, la supresión de *en* no se considera un uso normativo en “*lo que sucedió en aquella época o ... en aquel momento*”, pero se admite en “*lo que sucedió (en) aquel año o ... (en) aquel día*” (RAE y ASALE, 2009, p. 2923). Con respecto a **la ubicación temporal relativa al año, cuando esta es un complemento de una fecha, se introduce mediante la preposición *de*** (*El metro de Montreal abrió sus puertas el 14 de octubre de 1966*).

**Cuando la expresión referencial hace alusión a un tiempo aproximado, sea en el pasado o en el futuro, es común el uso de *por*** (*Las obras estarán terminadas por Navidad / El suceso tuvo lugar allá por los años treinta*) (RAE y ASALE, 2009, p. 2271). Por otro lado, **para indicar el tiempo preciso, se emplea la preposición *para*** (*Las obras estarán terminadas para Navidad*) (De Bruyne, 1999; RAE y ASALE, 2009).

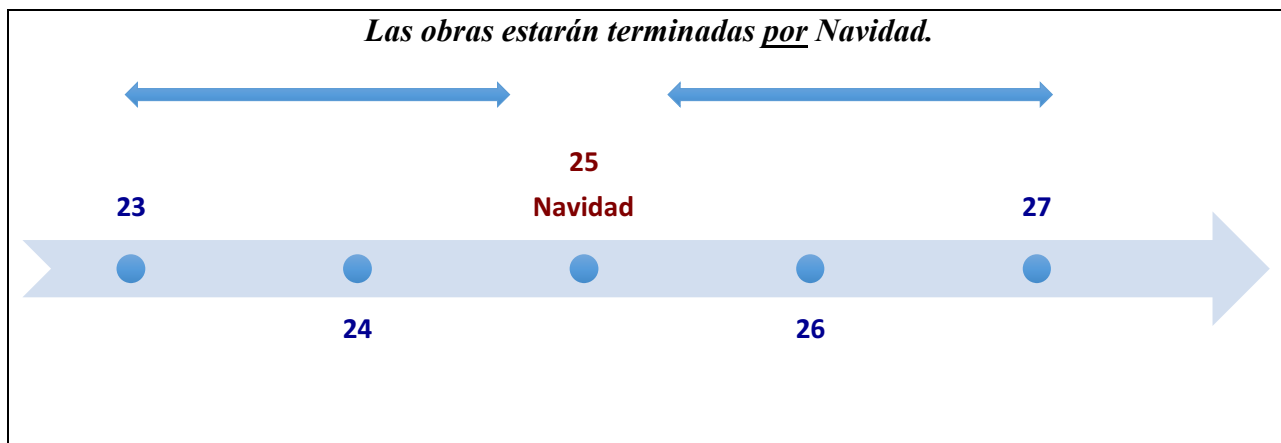


Figura 50. – Uso de *por* para expresar un referente temporal aproximado

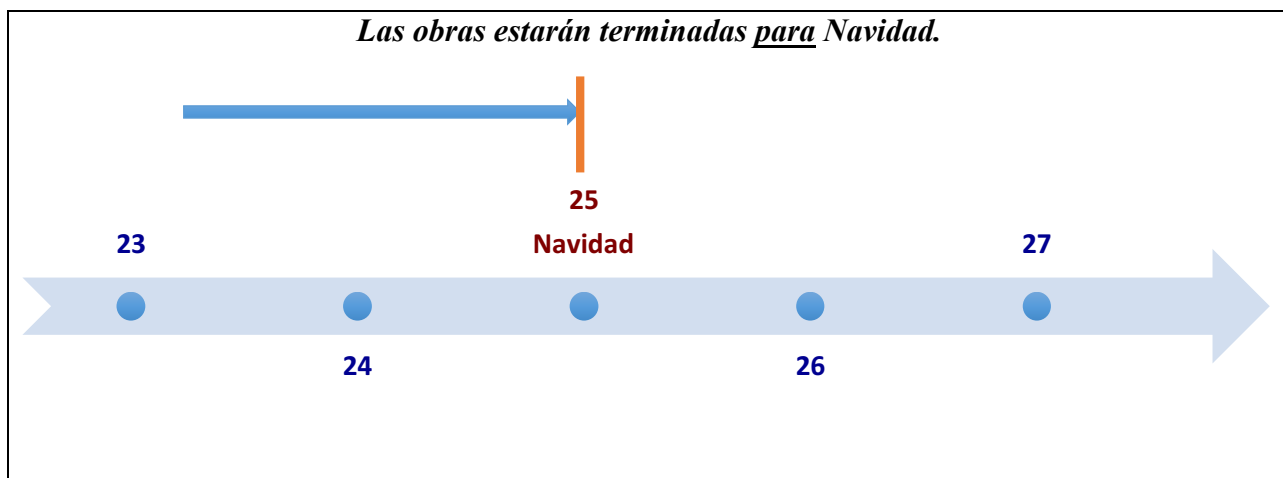


Figura 51. – Uso de *para* con el fin de expresar un referente temporal preciso

Como podemos apreciar en las figuras anteriores, el uso de *por* implica que la culminación de las obras tendrá lugar alrededor del día de navidad, es decir, antes o después del 25 de diciembre. En contraste, la utilización de *para* indica que la finalización de los trabajos puede ser el día de navidad o antes, pero no después.

Además de la preposición *por*, **el tiempo aproximado, sea en el pasado o en el futuro, puede ser introducido por la preposición *hacia*** (De Bruyne, 1999; Gerboin y Leroy, 2009) (*Las obras estarán terminadas por Navidad / El suceso tuvo lugar allá por los años treinta / El suceso tuvo lugar allá hacia los años treinta*).

Otro tipo de expresiones temporales referenciales hace alusión a aquellas que indican **la parte del día en la cual tiene lugar un acontecimiento**. Para expresar esta noción, en español **alternan las preposiciones *en* y *por*** (*en la mañana / por la mañana / en la tarde / por la tarde / en la noche / por la noche*). En los casos anteriores, en América predomina el uso de *en*, mientras que en España son normales las construcciones con *por* (De Bruyne, 1999).

### Duración o período de tiempo

Con una expresión temporal numérica, el período de tiempo o el lapso al interior del cual se lleva a cabo el proceso verbal se introducen a través de la preposición *en* (RAE y ASALE, 2009: *La fortaleza fue construida en 50 años*. El sentido de *en* en el ejemplo anterior es equivalente a la locución *a lo largo de*.

Para designar el tiempo que se tarda en alcanzar o en terminar el proceso expresado por el verbo es frecuente el empleo de la preposición *en* (*Los chicos volvían en dos años*) (RAE y ASALE, 2009). De manera análoga, con el fin de indicar el tiempo que transcurre hasta el inicio de una acción, suele emplearse *en* (*Te llamaré en quince minutos*). En los dos sentidos anteriores, el tiempo no hace referencia al que se emplea en llevar a cabo un proceso verbal, sino “el que transcurre hasta que se inicia o se lleva a cabo” (RAE y ASALE, *Op.cit.* p. 2267). EFE (1985, p. 119), así como Gerboin y Leroy (2009, p. 361), censuran estos dos últimos usos y, al igual que la NGLÉ (RAE y ASALE, *Op.cit.* p. 2267), sugieren el empleo de las locuciones *al cabo de*, *después de*, *dentro de* o *antes de*, según el sentido que se quiera expresar: *Los chicos volvían al cabo de dos años; Te llamaré dentro de quince minutos*. No obstante, tal como lo expresa De Bruyne (1999), y reafirmamos en esta tesis, después de una revisión de este valor preposicional en el *Corpus del Español del Siglo XXI CORPES*, la utilización de la preposición *en* para expresar estas dos nociones son de uso corriente y, en la actualidad, su censura resulta cuestionable.

La expresión de un período de tiempo con un sentido de simultaneidad se indica mediante la preposición *durante* (RAE, 2014) (*Recibió muchas ovaciones durante su discurso*). De manera similar, para expresar un período de tiempo con un matiz de duración, suele emplearse la preposición *durante*. En este sentido, *durante* se refiere, en primer lugar, a la extensión de tiempo entre el inicio y el final de un período (*Estaremos de vacaciones durante el verano / Trabajo durante el día / Aprendimos mucho durante el curso*). En segundo lugar, ante un complemento que indica el lapso o la cantidad de tiempo que dura la acción expresada en el verbo, se utiliza también la preposición *durante* (*Bailaron sin parar durante cuatro horas*).

Este último grupo cuantitativo de sentido temporal puede, asimismo, introducirse a través de la preposición *por* (De Bruyne, 1999; Gerboin y Leroy, 2009; RAE y ASALE, 2009): *Bailaron sin parar*

*por cuatro horas*. Este uso de *por* ha sido censurado por anglicismo, no obstante, tal como señala la NGLE (RAE y ASALE, *Op.cit.* p. 2271) “este valor se documenta ampliamente en la lengua antigua”.

### Punto de partida, límite e intervalos

El inicio de tiempo suele expresarse mediante la preposición *desde* (De Bruyne, 1999) (*Vivimos en Canadá desde el 2010*). El español actual no admite el uso de grupos nominales cuantificados introducidos por la preposición *desde* para designar el punto temporal de inicio (*desde dos horas*), a diferencia de otras lenguas romances como el francés (*depuis deux heures*) (RAE y ASALE, 2009).

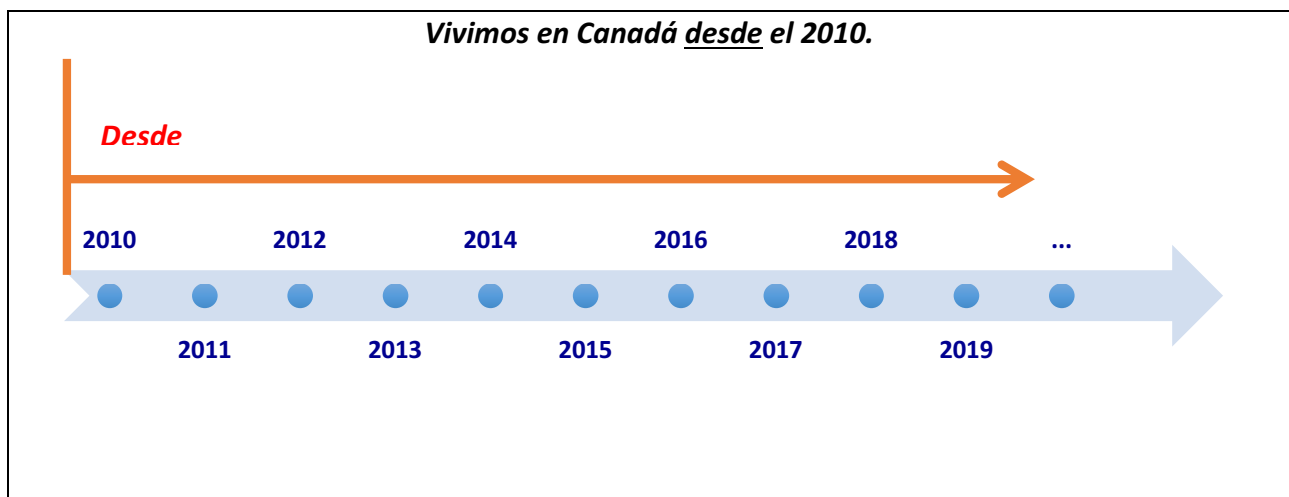


Figura 52. – Expresión del punto de inicio

En contrapartida, **para expresar el límite temporal de una acción, un proceso o una situación, se emplea la preposición *hasta*** (Gómez Torrego, 2007; RAE y ASALE, 2009) (*Vivimos en Canadá hasta el 2018*). Una variación semántica importante ocurre en algunas regiones de México y Centroamérica en las cuales *hasta* adquiere un valor equivalente a *solo* o *no antes de* (*Iré hasta las tres*) (De Bruyne, 1999). Precisa este mismo autor (*Op.cit.*, p. 677) que “en casos parecidos, en el español general se añadirá la partícula *no* delante del verbo” (*No iré hasta las tres*).

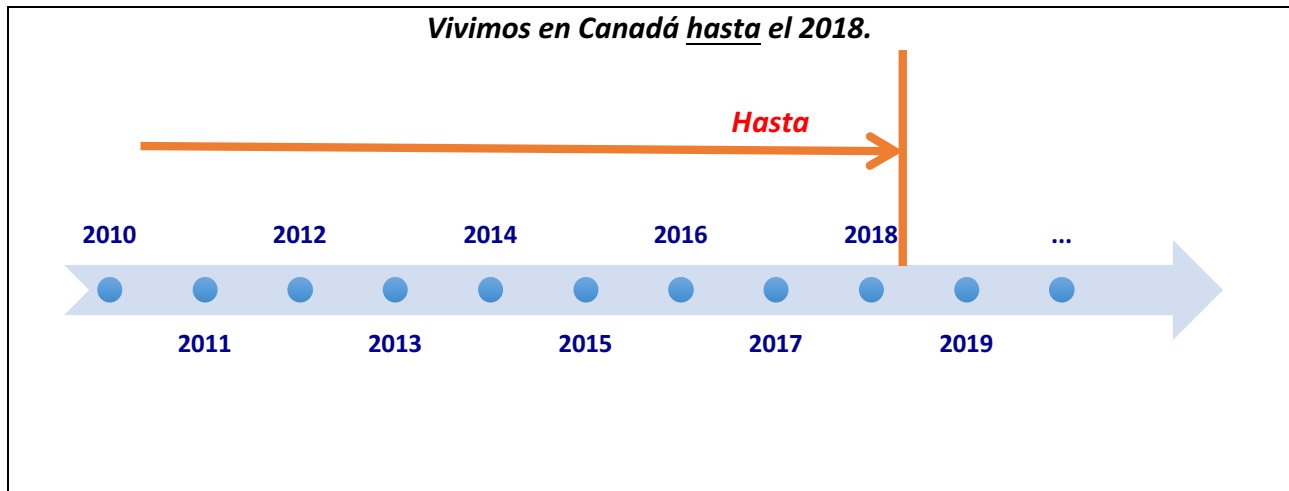


Figura 53. – Expresión del límite temporal

Para expresar el inicio y el límite en un lapso de tiempo, suelen emplearse las correlaciones temporales *desde ... hasta, desde ... a, de ... hasta y de ... a*. Con respecto a la selección de las preposiciones *desde* o *de* para indicar el punto de inicio, aclara Hernández Alonso (1984) que *de* expresa el inicio de manera general, mientras que *desde* añade un matiz que intensifica el punto de arranque. El intervalo de tiempo de un momento a otro puede expresarse de igual manera a través de la preposición *entre* (*Entre las nueve y las diez*) (De Bruyne, 1999).

Sin pretensiones de exhaustividad, en la presente sección se han descrito algunos de los valores preposicionales más prototípicos en la dimensión temporal. En los cuatro apartados siguientes, abordamos los usos preposicionales normativos e idiosincrásicos que han sido documentados en los cuatro niveles que conforman nuestro corpus.

## 8.2 Nivel A1

### 8.2.1 Usos normativos

En la sección anterior se han agrupado los valores preposicionales con valor temporal en tres grandes categorías: (1) la localización en el tiempo (precisa o aproximada), (2) la duración y (3) la expresión de las nociones relacionadas con el punto de partida, los límites e intervalos. Como constataremos en la tabla que sigue, en el nivel A1 la mayoría de producciones preposicionales en la dimensión temporal se asociaron a la localización de un proceso verbal en un momento determinado. La tasa de usos en conformidad con la norma oscila entre el 75% y el 100%.

Categoría	Ejemplo	Número de casos <sup>80</sup>
<b>Localización temporal</b>		
<b>Expresión de la hora</b>		
Uso de la preposición <i>a</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	Yo empiezo a trabajar <u>a</u> siete de la mañana (A1a02EF).	67 94.37%
Uso de la preposición <i>de</i> después del valor numérico de la hora para introducir un complemento que señala la parte del día	Voy $\emptyset$ dormir a las diez <u>de</u> la noche (A1a07EF).	37 100%
<b>Expresión de referencia a un momento</b>		
Uso de la preposición <i>en</i> para indicar el momento durante el cual ocurre una acción	<u>En</u> verano, hay muchos eventos en el Quartier des Spectacles (A1a01EF).	30 100%
<b>La parte del día</b>		
Uso de la preposición <i>en</i> para introducir una locución adverbial que indica la parte del día	Jueves, vamos $\emptyset$ aprender a bailar la salsa y tocar el piano <u>en</u> la mañana (A1a06EF).	10 90.91%
Uso de la preposición <i>de</i> para introducir un complemento que señala la parte del día	Por salir <u>de</u> noche con tus amigos, hay un bar simpático en mi barrio (A1a10EF).	1
Uso de la preposición <i>por</i> en locución adverbial que indica la parte del día	Los jueves, <u>por</u> la mañana, voy a comer al restaurante (A1a03EF).	2

<sup>80</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).

Uso de la preposición <i>a</i> en locución adverbial que indica la parte del día (medio día / media noche)	<u>A</u> mediodía, voy al cine (A1a03EF).	1 100%
<b>Punto de partida, límite e intervalos</b>		
Utilización de la preposición <i>de</i> para expresar el inicio de una acción en las correlaciones preposicionales <i>de ... a</i> o <i>de ... hasta</i> que indican los extremos en una relación temporal	El clima de Longueuil es frío en invierno, y calor <u>de</u> mayo a septiembre (A1a05EI).	3 75%
Utilización de la preposición <i>a</i> para expresar el límite de una acción en la correlación preposicional <i>de ... a</i> que indica los extremos en una relación temporal	El clima de Longueuil es frío en invierno, y calor de mayo <u>a</u> septiembre (A1a05EI).	3 75%
Uso de <i>entre</i> para introducir un límite temporal	He enseñado a estudiantes que tienen <u>entre</u> diez y doce años la pasada semana (A1a05EF).	1 100%
Utilización de la preposición <i>hasta</i> para expresar el límite temporal	<u>Hasta</u> el momento, he visitado algunos museos y he comido paella un plato típico de España (A1a10EF).	1 100%
Utilización de la preposición <i>hasta</i> para expresar el límite de una acción en las correlaciones preposicionales <i>de ... hasta</i> o <i>desde ... hasta</i>	Normalmente, he trabajado a las nueve o las diez de la mañana <u>hasta</u> las cinco de la tarde (A1a04EF).	1 100%
Uso de la preposición <i>a</i> en la correlación locativa <i>a...de</i> para introducir un grupo nominal cuantitativo de tipo temporal	En mi barrio hay restaurantes, tiendas, un supermercado y la Universidad de Montreal está <u>a</u> veinte minutos de mi casa (A1a10EF).	1 100%
<b>Duración o período de tiempo</b>		
Uso de la preposición <i>durante</i> para expresar un período	<u>Durante</u> mi tiempo libre voy en la selva o voy $\emptyset$ hacer surf (A1a07EF).	11 91.7%
Uso de la preposición <i>en</i> para introducir un grupo nominal temporal que indica el tiempo que tarda en alcanzarse una situación	<u>En</u> dos semana hay un muy importante partido de fútbol versus Colombia a la Copa America (A1a09EF).	1 100%

Tabla 51. – Usos normativos de preposiciones en la dimensión temporal en el nivel A1

## Localización temporal

### *Expresión de la hora*

La categoría que aparece de manera más recurrente en lo que respecta a la dimensión temporal en el nivel A1 corresponde al **uso de la preposición *a* ante sustantivos que designan horas**. En este nivel se documentaron 69 usos preposicionales cuya función consistía en localizar el tiempo preciso mediante una hora. En 67 casos (97.10%) se empleó de manera apropiada la preposición *a* para indicar este sentido de temporalidad. Los siguientes enunciados tomados de nuestro corpus ejemplifican dicho uso:

- (1) a. Miércoles, yo me levanto a las nueve y media por qué yo trabajo a la una (A1a01EF).  
b. Tengo una pausa a las once para comer, ... y después termino mi día a la escuela a las cuatro de la tarde (A1a05EF).

La expresión de temporalidad indicada mediante la preposición *a* seguida de un sustantivo que indica la hora suele acompañarse de un complemento que precisa la parte del día en la cual se localiza. En consecuencia, a la categoría anterior le sigue, en cuanto a la frecuencia de aparición, **el empleo de la preposición *de* después del valor numérico de la hora para introducir un complemento que señala la parte del día** (2a-b). En el nivel A1, se registraron 37 usos normativos de la preposición mencionada (100%) para introducir este tipo de complementos temporales.

- (2) a. Normalmente, me levanto a las ocho de la mañana (A1a04EF).  
b. Soy muy deportista, porque voy al judo los martes a las seis de la tarde y los sábados a las once de la mañana (A1a05EF).

### *Expresión de referencia a un momento*

La tercera categoría más recurrente en el presente nivel atañe a la utilización **de la preposición *en* para indicar el momento durante el cual ocurre un proceso verbal**. En el nivel A1 se contabilizaron 30 enunciados que expresaban la función comunicativa en mención. En el 100%



de dichos enunciados, se utilizó de manera apropiada la preposición *en* para introducir la expresión temporal referencial. A continuación se ofrece una serie de ejemplos con diversos tipos de expresiones temporales:

- (3) a. En verano, hay muchos eventos en el Quartier des Spectacles (A1a01EF).
- b. En junio, hay un festival de percusiones, en diciembre, hay un mercado al exterior (en un parque) (A1a05EF).
- c. Tengo vacaciones en la primera semana de Julio (A1a09EF).
- d. En el futuro, quiero estudiar en una universidad española (A1a10EI).

### ***La parte del día***

Como ya se mencionó en el apartado 8.1, para introducir la expresión temporal que indica la parte del día en la cual tiene lugar un acontecimiento o estado, en español actual suelen emplearse las preposiciones *en* y *por*, y de manera más restringida, las preposiciones *a* y *de*. La figura siguiente refleja la proporción de preposiciones empleadas para señalar la parte del día en el nivel A1:

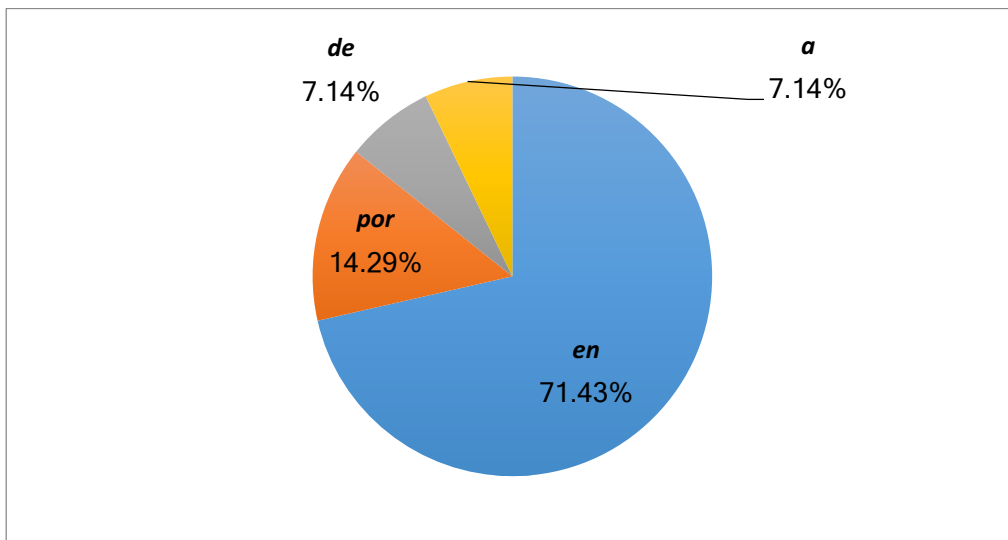


Figura 54. – Proporción de preposiciones que introducen un complemento adverbial que indica la parte del día en el nivel A1

En este nivel se documentaron 14 casos en los cuales la preposición tiene la función de **introducir el complemento que precisa la parte del día**. Con 10 usos, la **preposición en** fue la más productiva para expresar esta función. Estos 10 usos normativos representan el 71.43% del total de preposiciones empleadas adecuadamente en esta categoría temporal. Le siguió la **preposición por** con dos casos (14.29%). Se registró asimismo un uso de las **preposiciones a** (7.14%) y **de** (7.14%) respectivamente para expresar la misma noción.

- (4) a. Jueves, vamos  $\emptyset$  aprender a bailar la salsa y tocar el piano en la mañana (A1a06EF).  
b. Los jueves, por la mañana, voy a comer al restaurante (A1a03EF).  
c. A mediodía, voy al cine (A1a03EF).  
d. Por salir de noche con tus amigos, hay un bar simpático en mi barrio (A1a10EF).

#### **Expresión de un período o de la duración**

Dos categorías registradas en el nivel A1 expresan, bien sea un período, bien sea una duración. En primer lugar, se registraron 12 casos en los cuales se indica un espacio de tiempo. En 11 de ellos (91.7%), se empleó adecuadamente la preposición *durante*. Como se explicó al inicio de la presente sección, a diferencia del uso de *en* descrito en la categoría anterior, **la preposición durante enfatiza una extensión de tiempo entre el inicio y el final de un período**. Los ejemplos (5a-b) que se citan más abajo reflejan este matiz y equivalen a la locución preposicional *a lo largo de*. En segundo lugar, se identificó un caso de **uso de la preposición en para introducir un grupo nominal temporal que indica el tiempo que tarda en alcanzarse una situación** (5c). Aunque no se registraron idiosincrasias relacionadas a esta categoría, un solo caso resulta insuficiente para emitir juicios con respecto al aprendizaje de dicho uso preposicional.

- (5) a. Durante el invierno, es muy frío y durante el verano es caliente (A1a03EI).  
b. Durante la fin de semana, me levanto a las diez de la mañana para estudiar, voy  $\emptyset$  trabajar a los cuatro de la tarde (A1a07EF).  
c. En dos semana hay un muy importante partido de fútbol versus Colombia a la Copa America (A1a09EF).

### Expresión de las nociones relacionadas con el punto de partida, los límite e intervalos

Tal como muestra la tabla 51 y los ejemplos a continuación, se registraron otros usos diversos de preposiciones y correlaciones preposicionales en la dimensión temporal que expresan las nociones de intervalo y límite.

- (6) a. El clima de Longueuil es frío en invierno, y calor de mayo a septiembre (A1a05EI).
- b. He enseñado a estudiantes que tienen entre diez y doce años la pasada semana (A1a05EF).
- c. Hasta el momento, he visitado algunos museos y he comido paella un plato típico de España (A1a10EF).
- d. Normalmente, he trabajado a las nueve o las diez de la mañana hasta las cinco de la tarde (A1a04EF).
- e. En mi barrio hay restaurantes, tiendas, un supermercado y la Universidad de Montreal está a veinte minutos de mi casa (A1a10EF).

Los usos ilustrados en los enunciados anteriores corresponden a las siguientes categorías: utilización de la preposición **de para expresar el inicio de una acción en las correlaciones preposicionales de ... a o de ... hasta** que indican los extremos en una relación temporal (6a) (tres casos); utilización de la preposición **a para expresar el límite de una acción en la correlación preposicional de ... a** que indica los extremos en una relación temporal (6a) (tres casos); uso de **entre para introducir un límite temporal** (6b) (un caso); utilización de la preposición **hasta para expresar el límite temporal** (6c) (un caso); utilización de la preposición **hasta para expresar el límite de una acción en las correlaciones preposicionales de ... hasta o desde ... hasta** (6d) (un caso); empleo de la preposición **a en la correlación locativa a...de para introducir un grupo nominal cuantitativo de tipo temporal** (6e) (un caso).

### 8.2.2 Usos idiosincrásicos

De manera general, la tasa de errores en el nivel A1 en lo concerniente al plano temporal es baja (7.22%). En este sentido, la frecuencia de producciones preposicionales idiosincrásicas oscila entre uno y dos casos por categoría. La figura siguiente refleja la distribución de mecanismos a través de los cuales se generaron los errores.

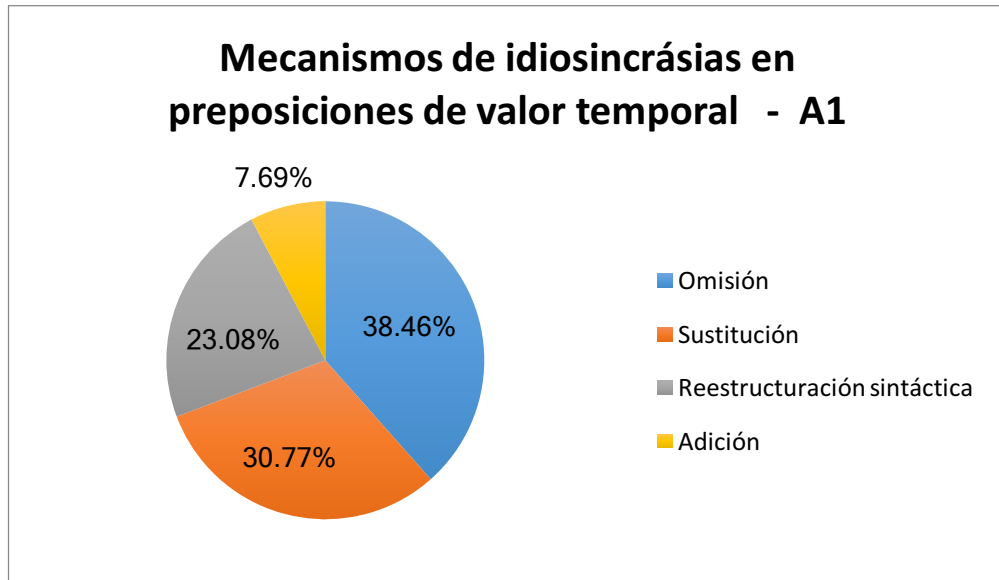


Figura 55. – Mecanismos generadores de idiosincrasias en preposiciones que comportan un valor temporal en el nivel A1

La figura precedente evidencia que la omisión y la sustitución de preposiciones constituyen los mecanismos a través de los cuales se produjeron la mayor parte de los fenómenos en la dimensión temporal (38.46% y 30.77%, respectivamente). En tercer lugar, se ubica el mecanismo de reestructuración sintáctica, el cual originó el 23.08% de las desviaciones observadas en esta dimensión. Por último, la adición de preposición generó el restante 7.69% de las incorrecciones en el uso de preposiciones con un valor temporal.

### 8.2.2.1 Omisión de preposiciones

La omisión de preposiciones en el nivel A1 generó cinco errores, es decir, el 38.46% de desviaciones de la norma en lo que respecta a la dimensión temporal. Tal como podemos apreciar a continuación, predomina la omisión de preposiciones ante complementos adverbiales que señalan la parte del día.

Categoría	Uso recogido	Uso normativo	No. <sup>81</sup>
<b>Localización temporal</b>			
Omisión de las preposiciones <i>por</i> o <i>en</i> ante locución adverbial que indica la parte del día	Yo salgo con mis amigos <u>Ø</u> los tardes normalmente (A1a02EF).	Yo salgo con mis amigos <u>en</u> / <u>por</u> las tardes normalmente.	2 14.29%
Omisión de la preposición <i>de</i> para introducir un complemento que señala la parte del día de un día	En la mañana <u>Ø</u> viernes, tengo curso de golf (A1a09EF).	En la mañana <u>del</u> viernes, tengo curso de golf.	1
<b>Punto de partida, límite e intervalos</b>			
Omisión de la preposición <i>a</i> en la correlación preposicional <i>de ... a</i> que indica los extremos en una relación temporal	Cuba es un país muy calor de la mañana <u>Ø</u> todo la noche (A1a01EF).	Cuba es un país muy caluroso de la mañana <u>a</u> la noche.	1 25%
<b>Duración o período de tiempo</b>			
Omisión de la preposición <i>durante</i> ante un término que denota un período	Yo voy a la universidad <u>Ø</u> la semana para aprender español (A1a02EF).	Yo voy a la universidad <u>durante</u> la semana para aprender español.	1 8.33%

Tabla 52. – Omisión de preposiciones asociadas a la dimensión temporal en el nivel A1

La omisión de las preposiciones *por* o *en* ante una locución adverbial que indica la parte del día registró dos faltas (14.29% de los usos preposicionales que cumplen esta función) distribuidas en dos participantes. En ambos casos, los usos idiosincrásicos alternan con usos normativos, por lo tanto esta categoría de error no se considera como sistemática. La siguiente

<sup>81</sup> Los porcentajes presentados corresponden a la tasa de errores frente al número total de usos asociados a una misma categoría o valor preposicional (normativos e idiosincrásicos).

tabla presenta los dos usos idiosincrásicos en contraste con dos ejemplos seleccionados de usos normativos:

Categoría de uso idiosincrásico	Ejemplo	Categoría de uso normativo	Ejemplo	Participante
Omisión de las preposiciones <i>por</i> o <i>en</i> ante locución adverbial que indica la parte del día	Yo salgo con mis amigos <u>Ø</u> los tardes normalmente.	Uso de la preposición <i>en</i> ante locución adverbial que indica la parte del día	Yo juego fútbol o baloncesto o otros deportes en la mañana.	(A1a02EF)
	En sabado vamos a un curso de fútbol con un profesional, y <u>Ø</u> la tarde vamos y una partida de Impacts de Montréal.		<u>En</u> la mañana viernes, tengo curso de golf. <u>En</u> la tarde jugar tenis.	(A1a09EF)

Tabla 53. – Contraste en la alternancia entre el uso de una preposición o su omisión ante un complemento adverbial que indica la parte del día

El resto de procesos de omisión de preposición descritos en la tabla 52 presentaron una frecuencia de aparición de un solo caso: **omisión de la preposición *a* en la correlación preposicional *de ... a*** que indica los extremos en una relación temporal (7a); **omisión de la preposición *de* para introducir un complemento que señala la parte del día de un día** (7b); **omisión de la preposición *durante* ante un término que denota un período** (7c).

- (7) a. Cuba es un país muy calor de la mañana Ø todo la noche (A1a01EF).  
 b. En la mañana Ø viernes, tengo curso de golf (A1a09EF).  
 c. Yo voy a la universidad Ø la semana para aprender español (A1a02EF).

Debido a la baja frecuencia relativa observada en los fenómenos anteriormente descritos, en comparación con las producciones normativas, así como a la alternancia de incorrecciones y aciertos en el uso de las preposiciones precedentes por parte de los mismos aprendientes, cabe pensar que los usos preposicionales presentados generan poca dificultad a los participantes de nuestro estudio.

### 8.2.2.2 Sustitución de preposiciones

En el nivel A1 se identificaron cuatro casos de sustitución de preposición. Tal como se señaló en el apartado 8.2.2, este mecanismo originó el 30.77% de los usos preposicionales idiosincrásicos con un valor temporal. La tabla a continuación recoge los cuatro tipos de sustituciones que se documentaron en el presente nivel.

Categoría	Uso recogido	Uso normativo	No. <sup>82</sup>
<b>Localización temporal</b>			
<i>Sustituciones de a por otra preposición</i>			2
Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>por</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	Voy a la universidad <u>por</u> nueve de la mañana (A1a04EF).	Voy a la universidad <u>a</u> las nueve de la mañana.	1 1.41%
Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>para</i> con el fin de expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	Lunes, me levanto a las diez de la mañana, voy a la universidad <u>para</u> una de la tarde (A1a07EF).	Lunes, me levanto a las diez de la mañana, voy a la universidad <u>a</u> la una de la tarde.	1 1.41%
<i>Sustitución de las preposiciones por o en</i>			
Sustitución de las preposiciones <i>por</i> o <i>en</i> por <i>de</i> en locución adverbial que indica la parte del día	Los sábados yo salgo <u>de</u> la noche con mis amigos y los domingos yo me levanto muy tarde (A1a02EF).	Los sábados yo salgo <u>por / en</u> la noche con mis amigos y los domingos yo me levanto muy tarde.	1
<b>Punto de partida, límite e intervalos</b>			
Sustitución de las preposiciones <i>de</i> o <i>desde</i> por <i>a</i> en la correlación preposicional <i>desde ... hasta</i> que indica los extremos en una relación temporal	Normalmente, he trabajado <u>a</u> las nueve o las diez de la mañana hasta las cinco de la tarde (A1a04EF).	Normalmente, he trabajado <u>de</u> las nueve o las diez de la mañana hasta las cinco de la tarde.	1 25%

Tabla 54. – Sustitución de preposiciones asociadas a la dimensión temporal en el nivel A1

<sup>82</sup> Los porcentajes presentados corresponden a la tasa de errores frente al número total de usos asociados a una misma categoría o valor preposicional (normativos e idiosincrásicos).

## Localización temporal

### ***Sustituciones de la preposición a***

La tabla precedente pone de manifiesto que en el nivel A1, la **sustitución de la preposición *a* en expresiones temporales que indican la hora por otra preposición** generó dos errores en la dimensión temporal, distribuidos de la siguiente manera: **sustitución de la preposición *a* por la preposición *por*** y **sustitución de la preposición *a* por la preposición *para***. En estas dos categorías, los usos normativos alternan con los idiosincrásicos en el mismo participante e incluso en una misma oración, por lo que cabe pensar que estos últimos consituyen lapsus o faltas y no errores como tal.<sup>83</sup> La siguiente tabla sintetiza los fenómenos descritos anteriormente, en contraste con los usos normativos, lo cual proporciona evidencia de la variabilidad de la interlengua:

<b>Categoría de uso normativo</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Categoría de uso idiosincrásico</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Participante</b>
Uso de la preposición <i>a</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	Normalmente, me levanto <u>a</u> las ocho de la mañana.	Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>por</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	Voy a la universidad <u>por</u> nueve de la mañana.	A1a04EF
Uso de la preposición <i>a</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	Lunes, me levanto <u>a</u> las diez de la mañana, voy a la universidad para una de la tarde.	Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>para</i> con el fin de expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	Lunes, me levanto a las diez de la mañana, voy a la universidad <u>para</u> una de la tarde.	A1a07EF

Tabla 55. – Uso de preposiciones para introducir una expresión temporal que indica la hora en el nivel A1

<sup>83</sup> Como se ha definido en la sección 4.3.2.1 –siguiendo a autores como Brown (2000), Corder (1967, 1981), así como Gass y Selinker (2001)– las faltas se refieren a los tipos de errores en la actuación que no ocurren de manera sistemática.



### ***Sustitución de las preposiciones por o en por de***

De manera precisa, este tipo de sustituciones tuvo lugar en una **locución adverbial que indica la parte del día**:

(8) Los sábados yo salgo de la noche con mis amigos y los domingos yo me levanto muy tarde (A1a02EF).

Este último uso idiosincrásico, el cual aparece una vez en el nivel A1, alterna en el mismo participante con el uso de las preposiciones *por* y *en* para introducir un complemento que señala una parte del día. Por lo tanto, cabe la posibilidad que el error no se deba a una selección falsa de una preposición, sino a la adición innecesaria del determinante *la* en el sintagma preposicional *de noche*.

### **Punto de partida, límite e intervalos**

#### ***Sustitución de la preposición desde***

La preposición ***a*** aparece sustituyendo a ***desde*** en la **correlación preposicional *desde ... hasta***, la cual indica los extremos en una relación temporal. El fenómeno mencionado presenta una frecuencia de ocurrencia de un solo caso.

(9) Normalmente, he trabajado a las nueve o las diez de la mañana hasta las cinco de la tarde (A1a04EF).

Al igual que con las idiosincrasias producidas mediante un proceso de omisión, la baja frecuencia de los fenómenos de sustitución preposicional registrada en el nivel A1, así como la variabilidad de usos normativos e idiosincrásicos en un mismo participante, nos invita a pensar que los errores presentados en esta sección no ocurren de manera sistemática. De forma paralela, la tasa de usos preposicionales normativos frente a la registrada en los usos preposicionales que se desvían de la norma sugiere que estos parecen no generar mayor dificultad a los aprendientes de ELE francófonos.

### 8.2.2.3 Reestructuración sintáctica

Esta categoría alude a fenómenos en los que puede presentarse, por ejemplo, la sustitución de una preposición por otra clase de palabra o la adición de una marca preposicional, la cual provoca cambios sintácticos, tales como la forma o modo verbal. Los errores producidos mediante reestructuración sintáctica representan el 23.08% de las desviaciones en la dimensión temporal. En el nivel A1, los fenómenos que han sido agrupados bajo este mecanismo corresponden a dos casos de **sustitución de la preposición *a* por el verbo *ser*** para indicar la hora a la cual tiene lugar la acción expresada por el verbo (10a) y un caso de **sustitución del artículo determinado por la preposición *en* ante el nombre de un día de la semana** (10b).

- (10) a. Los todos días, nosotros desayunamos son los nueva y medía y comer son los doce y medía (A1a09EF).
- b. En sabado vamos a un curso de fútbol con un profesional, y  $\emptyset$  la tarde vamos y una partida de Impacts de Montréal (A1a09EF).

En lo que respecta a la sustitución de la preposición *a* por el verbo *ser*, los dos errores se registraron en el mismo participante (A1a09EF). Es importante señalar que en dicho aprendiente no se encontró la alternancia de este fenómeno con el uso normativo de la preposición *a* ante un complemento que indicara la hora.

### 8.2.2.4 Adición de preposiciones

El mecanismo de adición de preposición se encuentra al origen del 7.69% de las producciones preposicionales idiosincrásicas con un valor temporal en el nivel A2. El porcentaje mencionado corresponde a un solo error generado mediante la **adición innecesaria de la preposición *para* ante un grupo nominal que señala los días de la semana** en un complemento adverbial que no denota la noción de límite temporal inherente a esta preposición en la dimensión temporal. El caso en cuestión se reproduce en el ejemplo (11) a continuación.

- (11) Para los sábados y domingos, juego fútbol durante la mañana, beisbol durante la tarde y me acuesto a las nueve y media.

## 8.3 Nivel A2

### 8.3.1 Usos normativos

En coherencia con el apartado 8.2.1, los valores preposicionales con un sentido temporal han sido agrupados en tres grandes categorías: (1) la localización en el tiempo, (2) la duración y (3) la expresión de las nociones relacionadas con el punto de partida, los límites e intervalos. La tasa de aciertos sigue oscilando entre el 75% y el 100%. La tabla siguiente recopila los usos registrados en el nivel A2.

Categoría	Ejemplo	Número de casos <sup>84</sup>
<b>Localización temporal</b>		
<b>Expresión de la hora</b>		
Uso de la preposición <i>a</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	Tengo cursos <u>a</u> las 10:00 y <u>a</u> las 14:00.	17 89.47%
Uso de la preposición <i>de</i> después del valor numérico de la hora para introducir un complemento que señala la parte del día	El sábado, a las dos <u>de</u> la tarde, fui a la arena para jugar hockey.	11 100%
<b>Expresión de referencia a un momento</b>		
Uso de la preposición <i>en</i> para indicar el momento durante el cual ocurre una acción	<u>En</u> ese momento, Pepe Rey supo la verdad y Verónica le contó todo (A2a03EF).	21 95.45%
<b>La parte del día</b>		
Uso de la preposición <i>en</i> para introducir una locución adverbial que indica la parte del día	Cada día, me levanto temprano y voy a mis clases <u>en</u> la tarde (A2b10EI).	4
Uso de la preposición <i>por</i> en locución adverbial que indica la parte del día	Después, voy en mi casa y estudio <u>por</u> la noche y salgo en el fin de semana (A2b09EI).	8 <sup>85</sup>
Uso de la preposición <i>a</i> en locución adverbial que indica la parte del día	<u>A</u> mediodía, voy al cine (A1a03EF).	1 100%
<b>Punto de partida, límite e intervalos</b>		
Uso de <i>desde</i> para introducir el punto de origen o partida de un proceso o de una	<u>Desde</u> que estoy en esta ciudad, he visitado siete playas (¡si, si, siete!), y he	3 100%

<sup>84</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).

<sup>85</sup> El porcentaje de los 12 usos normativos de las preposiciones *por* y *en* ante la parte del día equivale a 85.71%.

situación	nadado con pescadores rojos y blancos (A2a03EI).	
Utilización de la preposición <i>de</i> para expresar el inicio de una acción en las correlaciones preposicionales <i>de ... a</i> o <i>de ... hasta</i> que indican los extremos en una relación temporal	El domingo, he trabajado <u>de</u> las 9:00 a las 3:00 para preparar un proyecto (A2a05EF).	3 75%
Utilización de la preposición <i>a</i> para expresar el límite de una acción en la correlación preposicional <i>de ... a</i> que indica los extremos en una relación temporal	El domingo, he trabajado de las 9:00 <u>a</u> las 3:00 para preparar un proyecto (A2a05EF).	2 100%
Uso de <i>entre</i> para introducir un límite temporal	Mis alumnos tienen <u>entre</u> 5 y 10 años (A2a03EI).	1 100%
Utilización de la preposición <i>hasta</i> para expresar el límite temporal	Sabádo, trabajé a las 11 <u>hasta</u> las 22 de la noche (A2b08EF).	1 100%
Utilización de la preposición <i>hasta</i> para expresar el límite de una acción en las correlaciones preposicionales <i>de ... hasta</i> o <i>desde ... hasta</i>	Domingo, fuimos cansado pero hicimos deberes de las 8 de la mañana <u>hasta</u> las 22 de la noche (A2b08EF).	1 100%
Uso de la preposición <i>a</i> en la correlación locativa <i>a...de</i> para introducir un grupo nominal cuantitativo de tipo temporal	El apartamento es <u>a</u> 15 minutos de la universidad, y a 30 minutos del mercado Jean-Talon.	6 100%
<b>Duración o período de tiempo</b>		
Uso de la preposición <i>durante</i> para expresar un período	Tenemos calor cada verano pero <u>durante</u> el invierno, es tanto frio como en Alaska (A2a03EF).	15 100%
Uso de la preposición <i>en</i> para introducir un grupo nominal temporal que indica el tiempo que tarda en alcanzarse una situación		

Tabla 56. – Usos normativos de preposiciones en la dimensión temporal en el nivel A2

### Localización temporal

#### **Expresión de la hora**

De forma análoga al grupo anterior (A1), se han identificado dos categorías de usos preposicionales relacionados a la expresión de la hora en el nivel A2. La primera de estas concierne al **uso de la preposición *a* para expresar localización temporal ante sustantivos que**

**designan la hora precisa.** Las siguientes oraciones tomadas de nuestro corpus son representativas de esta noción de temporalidad:

- (12) a. Tengo cursos a las 10:00 y a las 14:00 (A2a01EI).  
b. A los nueve de la tarde, yo salgo con mis compañeros de clase en un bar, una sueca y un canadiense (A2b06EI).

Un total de 19 usos preposicionales documentados en el nivel A2 transmiten la noción de localización temporal a través de una hora. La preposición *a* fue utilizada adecuadamente en 17 casos (89.48%).

La segunda categoría corresponde al empleo **de la preposición *de* después del valor numérico de la hora para introducir un complemento que señala la parte del día.** Los enunciados siguientes ejemplifican este sentido:

- (13) a. La escuela se termina a las cinco de la tarde (A2b09EF).  
b. Domingo, fuimos cansado pero hicimos deberes de las 8 de la mañana hasta las 22 de la noche (A2b08EF).

Los sintagmas preposicionales que comportan un valor numérico que designa una hora han sido acompañados en 11 ocasiones de un complemento que señala una parte del día. En conformidad con la norma del español, en todos los casos (100%) este complemento se introdujo mediante la preposición *de*.

### ***Expresión de referencia a un momento***

La categoría que apareció con mayor frecuencia en lo que respecta a la dimensión temporal en el nivel A2 concierne al **uso de la preposición *en* para indicar el momento durante el cual ocurre una acción.** A continuación, se ofrecen cinco enunciados tomados de la muestra que ejemplifican diversos contextos en los que la preposición *en* localiza un evento en el tiempo:

- (14) a. En ese momento, Pepe Rey supo la verdad y Verónica le contó todo (A2a03EF).  
b. El precio del alquiler es 500\$ al mes, está disponible en Julio (A2a04EI).  
c. En verano, la temperatura es muy caliente y en invierno, es muy frío (A2a05EF).  
d. En mil novecientos noventa y seis, nací en Canadá, en la ciudad de Montreal (A2b07EF).  
e. En el futuro, quiero hablar bien en español y voy a ir a la playa para chatear con las chicas (A2b07EF).

Un total de 22 enunciados producidos por los participantes del nivel A2 indican, de manera general, el momento en el cual tiene lugar la acción señalada por el proceso verbal. En concordancia con la norma, en 21 casos (95.45%) se utilizó la preposición *en* con el fin de expresar dicha función comunicativa.

### ***La parte del día***

Como se ha descrito en la sección 8.1, para introducir un complemento adverbial que precisa en qué momento del día ocurren la acción o estado expresados por el verbo, las preposiciones más usuales son *en* y *por*. A diferencia del grupo A1, en el nivel A2 el uso de la preposición *por* con el objetivo de indicar dicho valor temporal duplicó al de la preposición *en*. Dicho de otra manera, el sintagma nominal que indicaba la parte del día fue introducido el 66.67% de veces por la preposición *por* y el 33.33% restante, por la preposición *en*.

En el nivel A2, se documentaron 14 usos preposicionales, tanto normativos como idiosincrásicos, para expresar la noción temporal en cuestión. Los usos normativos de *por* (8) y *en* (4) representan el 85.71% del total de casos. A continuación se ofrecen cinco ejemplos que ilustran el uso de ambas preposiciones:

- (15) a. Estudió todo los días por las mañanas (A2a04EI).  
b. Por la tarde, estudio y voy a la playa (A2a05EI).  
c. Después, voy en mi casa y estudio por la noche y salgo en el fin de semana (A2b09EI).  
d. Tengo clase en la mañana (A2a05EI).

e. Cada día, me levanto temprano y voy a mis clases en la tarde (A2b10EI).

### **Expresión de un período o de la duración**

En el nivel A2 se documentó un valor preposicional asociado a la presente categoría. Este alude a la **utilización de la preposición *durante* para expresar un período**. A continuación, se ofrecen cuatro ejemplos ilustrativos de dicho sentido:

- (16) a. Durante la semana, voy a la universidad y estoy estudiando la psicología (A2b07EI).  
b. Durante las Navidades, Pepe Rey recibió la visita de Natalia Mayo una actriz (A2b05EF).  
c. Durante todo el domingo, yo estuve por mis examens de español y de neuropsychologia con mi amiga Sara en un café en el centro de Montréal (A2b06EF).  
d. Durante mis tiempos libres, lo que me gusta màs es salir con mis amigos, beber alcohol y ver exposiciones de arte (A2b10EF).

Se han registrado 15 casos en los que el sintagma preposicional expresa la noción de duración o período de tiempo. En todos ellos (100%), los participantes emplearon de manera apropiada la preposición *durante* con el fin de introducir el valor temporal en cuestión.

### **Expresión de las nociones relacionadas con el punto de partida, los límite e intervalos**

En lo que concierne a la expresión del punto de partida, límite e intervalos, se han documentado siete tipos de usos normativos de preposiciones en la dimensión temporal cuya frecuencia oscila entre 1 y 6 casos.

- (17) a. El apartamento es a 15 minutos de la universidad, y a 30 minutos del mercado Jean-Talon (A2a02EI).  
b. Desde que estoy en este ciudad, he visitado siete playas (¡si, si, siete!), y he nadado con pescadores rojos y blancos (A2a03EI).

- c. El domingo, he trabajado de las 9:00 a las 3:00 para preparar un proyecto (A2a05EF).
- d. Mis alumnos tienen entre 5 y 10 años (A2a03EI).
- e. Sábado, trabajé a las 11 hasta las 22 de la noche (A2b08EF).
- f. Domingo, fuimos cansado pero hicimos deberes de las 8 de la mañana hasta las 22 de la noche (A2b08EF).
- g. El domingo, he trabajado de las 9:00 a las 3:00 para preparar un proyecto (A2a05EF).

Como muestran los enunciados precedentes, dichas categorías corresponden a: uso de la **preposición *a* en la correlación locativa *a...de*** para introducir un grupo nominal cuantitativo de tipo temporal (6 casos); uso de ***desde* para introducir el punto de origen o partida de un proceso o de una situación** (3 casos); utilización de la preposición ***a* para expresar el límite de una acción en la correlación preposicional *de ... a***, la cual indica los extremos en una relación temporal (2 casos); empleo de ***entre* para introducir un intervalo temporal** (1 caso); utilización de la preposición ***hasta* para expresar un límite temporal** (1 caso); utilización de la preposición ***hasta* para expresar el límite de una acción en las correlaciones preposicionales *de ... hasta* o *desde ... hasta*** (1 caso). Debido a que en el nivel A2 no se registró ninguna incorrección asociada a las categorías enumeradas anteriormente, los usos adecuados equivalen al 100%.

La última categoría corresponde a la utilización de la preposición ***de* para expresar el inicio de una acción en las correlaciones preposicionales *de ... a* o *de ... hasta*** que indican los extremos en una relación temporal (17g). De esta se documentaron tres usos en conformidad con la norma (75%) y un caso de incorrección por sustitución de la preposición *de*, el cual será descrito en el apartado 8.3.2.1. Es importante señalar que con excepción del uso de la preposición *a* en la correlación locativa *a...de*, la cual presentó una frecuencia de seis casos, sería necesario obtener datos adicionales antes de emitir conclusiones o generalizaciones acerca del aprendizaje de todos los valores preposicionales descritos en esta última sección.



### 8.3.2 Usos idiosincrásicos

Los usos preposicionales que comportan un valor de localización en el tiempo siguen generando una baja tasa de errores de manera global. En la presente sección se reportan nueve casos de usos preposicionales que se desvían de la norma actual del español, en lo que respecta a la dimensión temporal. La figura que veremos a continuación refleja la distribución de los procesos lingüísticos a través de los cuales se generaron los errores registrados.

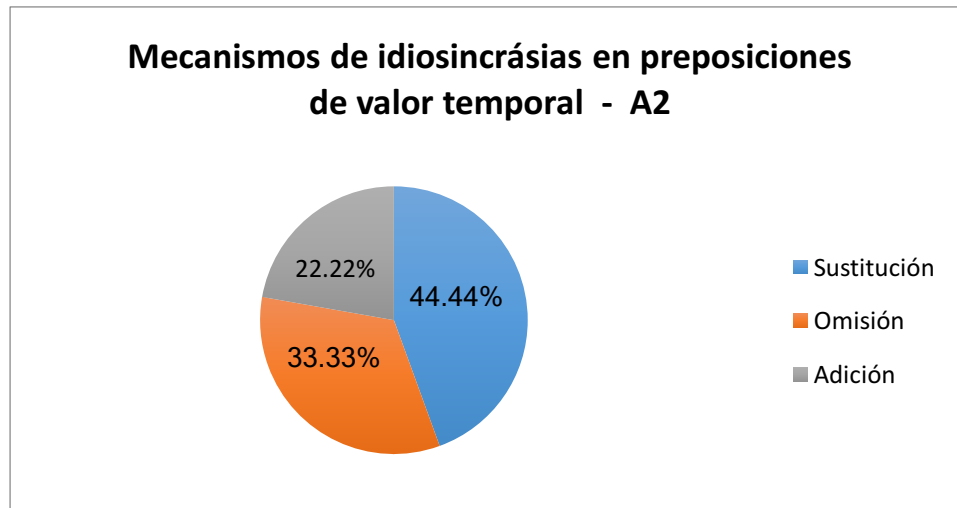


Figura 56. – Mecanismos generadores de idiosincrasias en preposiciones que comportan un valor temporal en el nivel A2

La figura de más arriba refleja que el mecanismo que originó un mayor número de incorrecciones entre las preposiciones con un valor temporal registradas en el nivel A2 fue la sustitución (44.44%). Le siguen los procesos de omisión de preposición, los cuales causaron el 33.33% de los errores. El 22.22% restante de las incorrecciones se generaron mediante un proceso de adición inadecuada de una marca preposicional.

#### 8.3.2.1 Sustitución de preposiciones

En el nivel A2 se observaron cuatro tipos de procesos de sustitución de preposición. Como se acabó de señalar en el apartado 8.3.2, las sustituciones originaron el 44.44% de los usos

preposicionales idiosincrásicos con un valor temporal. La tabla a continuación presenta los cuatro casos de sustituciones que se documentaron en este nivel, en contraste con los usos producidos en conformidad con la norma.

<b>Sustitución de preposición</b>				
<b>Categoría</b>	<b>Uso recogido</b>	<b>Frecuencia<sup>86</sup></b>	<b>Uso normativo</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Localización temporal</b>				
<b>Sustituciones de la preposición <i>a</i></b>				
Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>en</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	En un día normal, me levanto tarde, a los once de la mañana y yo voy a la universidad <u>en</u> los once y media de la mañana.	1 5.26%	Uso de la preposición <i>a</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	17 89.47%
Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>por</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	Me levanto todos las mañanas a las ocho y punto y voy a la escuela <u>por</u> las nueve y punto. (A2b09E1)	1 5.26%	Uso de la preposición <i>a</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	17 89.47%
<b>Sustituciones de la preposición <i>por</i></b>				
Sustitución de la preposición <i>por</i> por la preposición <i>para</i> con el fin de expresar el tiempo durante el cual transcurre una acción	Estoy en Centroamerica <u>para</u> el verano y me gusta mi experiencia mucho. (A2b08E1)	1 100%		
<b>Punto de partida, límite e intervalos</b>				
<b>Sustitución de la preposición <i>de</i> o <i>desde</i></b>				
Sustitución de la preposición <i>desde</i> (o <i>de</i> ) por <i>a</i> en la correlación preposicional <i>desde</i> ... <i>hasta</i> que indica los extremos en una relación temporal	Sabádo, trabajé <u>a</u> las 11 hasta las 22 de la noche. (A2b08EF)	1 25%	Utilización de la preposición <i>de</i> para expresar el inicio de una acción en las correlaciones preposicionales <i>de</i> ... <i>a</i> o <i>de</i> ... <i>hasta</i> que indican los extremos en una relación temporal	3 75%

Tabla 57. – Sustitución de preposiciones asociadas a la dimensión temporal en el nivel A2

<sup>86</sup> Los porcentajes presentados corresponden a la tasa de errores frente al número total de usos asociados a una misma categoría o valor preposicional (normativos e idiosincrásicos).

A continuación se relacionan los procesos de sustitución preposicional agrupados en dos categorías: expresión de la localización temporal y expresión de intervalos a través de correlaciones temporales.

### Localización temporal

#### ***Sustituciones de la preposición a***

En el nivel A2 se documentan dos casos de esta categoría (10.52%)<sup>87</sup>: **sustitución de la preposición *a* por la preposición *en*** (5.26%) **y de la preposición *a* por la preposición *por* para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas** (5.26%). Al igual que en el nivel precedente, los usos idiosincrásicos de *en* y *por* alternan con los normativos de *a* en los dos participantes en los que se registraron los errores, e incluso al interior de las mismas oraciones, tal como podemos constatar en la tabla que sigue.

<b>Categoría de uso idiosincrásico</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Categoría de uso normativo</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Participante</b>
Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>por</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	Me levanto todos las mañanas a las ocho y punto y voy a la escuela <u>por</u> las nueve y punto.	Uso de la preposición <i>a</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	Me levanto todos las mañanas <u>a</u> las ocho y punto y voy a la escuela por las nueve y punto.	A2b09EI
Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>en</i> con el fin de expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	En un día normal, me levanto tarde, a los once de la mañana y yo voy a la universidad <u>en</u> los once y media de la mañana.	Uso de la preposición <i>a</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	<u>A</u> los nueve de la tarde, yo salgo con mis compañeros de clase en un bar, una sueca y un canadiense.	A2b06EI

Tabla 58. – Alternancia en el uso de preposiciones para introducir una expresión temporal que indica la hora en el nivel A2

<sup>87</sup> Recordemos que los porcentajes presentados aluden a la tasa de errores frente al número total de usos asociados a una misma categoría o valor preposicional (normativos e idiosincrásicos). Este 10.52% corresponde a la sumatoria de los dos casos de sustitución de la preposición *a* (5.26%, cada uno).

Es importante remarcar que la ocurrencia de un solo error (5.26%) por categoría, frente a la frecuencia de usos normativos (17 casos, 89.47%), no resulta altamente significativa. La baja frecuencia de cada uso idiosincrásico, el porcentaje de usos normativos, así como la alternancia de usos idiosincrásicos y normativos en un mismo participante, sugieren que los errores que se generan a través de un mecanismo de sustitución de *a* por las preposiciones *por* y *en* ante un complemento adverbial temporal que expresa la hora no ocurren de manera sistemática. Por lo tanto, cabe pensar que este tipo de errores no constituyen una fuente de mayor dificultad en los aprendices de ELE de nuestro estudio.

### **Sustitución de la preposición *por***

La preposición *para* aparece sustituyendo a *por* con el fin de expresar el tiempo durante el cual transcurre una acción. El ejemplo a continuación, tomado de la muestra, ilustra el fenómeno mencionado.

(18) Estoy en Centroamerica para el verano y me gusta mi experiencia mucho (A2b08EI).

Al no encontrarse usos normativos de la preposición *por* para introducir un término que designa un período de tiempo, la única utilización idiosincrásica de la preposición *para* con este sentido representa una frecuencia relativa del 100%. Si bien este porcentaje podría sugerir una dificultad en el uso de *por* para expresar una duración o un período, un solo caso es insuficiente para apoyar esta afirmación.

Por su parte, Brisson (1998) no concede importancia en su estudio a este error, debido a su escasa sistematicidad. En el corpus empleado en su investigación, se registraron 14 casos (8%) de esta categoría, de los cuales 11 (11%) ocurren en un nivel 2. No obstante, los porcentajes no son equiparables con nuestro estudio, ya que en el trabajo de Brisson (*Op.cit.* p. 113), estos hacen alusión a la proporción de errores de la categoría “*POR* + durée = *PARA*” con respecto al total de errores cometidos en el uso de las preposiciones *por* y *para*; recordemos que en este estudio, los porcentajes reflejan la proporción de usos normativos e idiosincrásicos asociados a un determinado valor preposicional.

## Expresión de límites e intervalos

### **Sustitución de la preposición *desde* (o *de*) por *a***

Este tipo de sustitución tuvo lugar en la correlación preposicional *desde ... hasta*, la cual indica los extremos en una relación temporal, tal como podemos apreciar en el ejemplo (19).

(19) Sabádo, trabajé a las 11 hasta las 22 de la noche (A2b08EF).

En el nivel A2 se documentaron cuatro usos de una correlación preposicional para indicar el momento de inicio y final de la acción o estado expresados por un verbo. En un caso (25%), las preposiciones *desde* o *de* que indican el inicio en el tiempo fueron sustituidas por la preposición *a*. En los tres enunciados restantes (75%), los participantes emplearon de manera correcta la preposición *desde* al inicio de dicha correlación.

### 8.3.2.2 Omisión de preposiciones

En el presente grupo, se identificaron tres incorrecciones causadas por la omisión de preposición. Estos tres casos representan el 33.33% del total de errores en lo que respecta a las preposiciones con un valor temporal. La tabla a continuación sintetiza los dos tipos de omisiones que se documentaron en el nivel A2, en contraste con los usos normativos.

<b>Categoría</b>	<b>Uso recogido</b>	<b>No.</b> <sup>88</sup>	<b>Uso normativo</b>	<b>No.</b>
Omisión de las preposiciones <i>por</i> o <i>en</i> ante locución adverbial que indica la parte del día	Soy profesora el día y estudiante $\emptyset$ la noche. (A2a03EF)	2 14.29%	Uso de <i>por</i> para introducir una locución adverbial que indica la parte del día	8
			Uso de <i>en</i> para introducir una locución adverbial que indica la parte del día	4 85.71% 89
Omisión de <i>en</i> ante un término que denota el tiempo durante el cual ocurre una acción	Soy profesora $\emptyset$ el día y estudiante $\emptyset$ la noche. (A2a03EF)	1 4.55%	Uso de la preposición <i>en</i> para indicar el momento durante el cual ocurre una acción	21 95.45%

Tabla 59. – Omisión de preposiciones asociadas a la dimensión temporal en el nivel A2

<sup>88</sup> Los porcentajes presentados corresponden a la tasa de errores frente al número total de usos asociados a una misma categoría o valor preposicional (normativos e idiosincrásicos).

<sup>89</sup> Este porcentaje hace referencia a los 12 usos normativos de las preposiciones *por* y *en*.

En el nivel A2 se documentaron dos categorías de omisión de la preposición con un valor de localización temporal:

### **Omisión de las preposiciones *por* o *en***

En primer lugar, se observaron dos casos de **omisión de las preposiciones *por* o *en* ante locución adverbial que indica la parte del día**.

(20) Soy profesora el día y estudiante  $\emptyset$  la noche (A2a03EF).

Es importante señalar que estos dos usos que se desvían de la norma se registraron en un solo participante. En contraste, los restantes 12 sintagmas preposicionales que precisan una parte del día son introducidos, en concordancia con la norma, por las preposiciones *por* (8) o *en* (4). Como ya se describió, estos usos normativos representan el 85.71% del total de usos de esta categoría.

### **Omisión de la preposición *en***

En segundo lugar, la **omisión de la preposición *en* ante un término que denota el tiempo durante el cual ocurre una acción** representa un tipo de error improductivo en términos de frecuencia. Se encontró un solo caso de esta idiosincrasia, equivalente al 4.55% del total de usos de esta categoría.

(21) Soy profesora  $\emptyset$  el día y estudiante  $\emptyset$  la noche (A2a03EF).

Como se ha señalado en la sección correspondiente a los usos normativos, la utilización de la preposición *en* para expresar este tipo de complementos temporales asciende a 21 (95.45%). De igual manera, se registraron 15 casos de utilización de la preposición *durante*, todos ellos en conformidad con la norma.

### 8.3.2.3 Adición de preposiciones

En el nivel A2 se identificó una sola categoría asociada a este mecanismo, la cual corresponde a **la adición de la preposición *en* para introducir un grupo nominal conformado por artículo + día de la semana.**

- (22) a. En el sábado, fui al ristorante cerca de mi casa a la siete y punto (A2b09EI).  
b. También en el sábado, fui al ciné después del ristorante a la diez y punto(A2b09EI).

Este error registra únicamente dos casos asociados al mismo participante. En contraste, se documentaron 14 enunciados (87.5%) en siete participantes en los cuales el determinante *el* encabeza el sintagma nominal que indica el día de la semana sin la adición de la preposición *en*. La baja frecuencia de errores, el hecho que estos se asocien exclusivamente a un estudiante, al igual que la frecuencia de usos normativos observada en la mayoría de participantes de este nivel, constituyen evidencia de que la adición de *en* ante el grupo nominal que indica un día no se puede considerar como un error sistemático en nuestro corpus.

## 8.4 Nivel B1

### 8.4.1 Usos normativos

La presente sección da cuenta de los valores preposicionales asociados a la dimensión temporal que han sido empleados de manera adecuada. Como en los niveles anteriores, la tabla siguiente recopila dichos valores agrupados en tres categorías: (1) la localización en el tiempo, (2) la duración y (3) la expresión de las nociones relacionadas con el punto de partida, los límites e intervalos.

Categoría	Ejemplo	Número de casos <sup>90</sup>
<b>Localización temporal</b>		
<b>Expresión de la hora</b>		
Uso de la preposición <i>a</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	Entonces, el tuvo que pasar diez días en el mar, muriendo de sed y hambre, con el sol quemandole la piel, y con los tiburones que venian a visitarle <u>a</u> la cinco de la tarde cada día (B1a05EF).	7 100%
Uso de la preposición <i>de</i> después del valor numérico de la hora para introducir un complemento que señala la parte del día	Los animales del mar aparecen cada día a la misma hora: alas cinco <u>de</u> la tarde (B1a02EF).	4 100%
<b>Expresión de referencia a un momento</b>		
Uso de la preposición <i>en</i> para indicar el momento durante el cual ocurre una acción	Velasco, <u>en</u> los primeros días de su viaje, ví algunos aviones, pero estos no les visto a Velasco (B1a01EF).	8 72.73%
Uso de la preposición <i>a</i> + <i>det. el</i> + <i>infinitivo</i> para indicar el momento en el que sucede una acción	Y antes que lo olvide, jno vas a creer lo que nos paso <u>a</u> llegar al aeropuerto! (B1a05EI)	2 100%
Uso de la preposición <i>a</i> para localizar temporalmente un suceso	Como sabemos, la historia se terminó cuando, <u>a</u> 10 día, descubrimos $\emptyset$ Velasco y fue (sauvé)... (B1a06EF)	1 100%
Utilización de la preposición <i>hasta</i> para expresar el sentido de <i>no antes de</i> o <i>solamente</i>	A pesar $\emptyset$ que el color del agua había cambiado, no vió el perfil de la costa <u>hasta</u> que perdió completamente sus esperanzas : a este momento se dió cuenta de la orilla y saltó al agua para nadar hasta la costa dondé un hombre le recogió para traerle al pueblo más cerca (B1a10EF).	1 100%
<b>La parte del día</b>		
Uso de la preposición <i>en</i> para introducir una locución adverbial que indica la parte del día	<u>En</u> la noche del 27 de febrero, una tempestad se levantó en el mar (B1a01EF).	1 100%
Uso de la preposición <i>por</i> en locución adverbial que indica la parte del día	Lo que más me gustó estaba de caminar en la playa <u>por</u> la tarde, porque eso me permitía de ver el puesta del sol (B1a01EI).	1 100%
<b>Fecha</b>		
Uso de la preposición <i>de</i> después de un valor numérico que señala el día de un	En la noche del 27 <u>de</u> febrero, una tempestad se levantó en el mar.	2 100%

<sup>90</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).



mes	(B1a01EF)		
<b>Punto de partida, límite e intervalos</b>			
Uso de <i>desde</i> para introducir el punto de origen o partida de un proceso o de una situación	Velasco cuenta lo que cambió en su vida <i>desde</i> su aventura: ahora, es un heroe nacional y tiene mucho dinero... (B1a07EF)	2	100%
Utilización de la preposición <i>hasta</i> para expresar el límite temporal	Pero, Velasco, luchó por su vida <i>hasta</i> el fin con mucho ánimo. (B1a04EF)	1	100%
<b>Duración o período de tiempo</b>			
Uso de la preposición <i>durante</i> para expresar un período	Se ha producido un anécdota muy interesante <i>durante</i> el vuelo por Sevilla (B1a02EI).	16	94.12%
Uso de la preposición <i>por</i> ante un término que denota duración o tiempo	He estado a Francia <i>por</i> 3 días, después he ido a Croatia <i>por</i> 2 semanas, y finalmente, 4 días a Montenegro. (B1a06EI)	8	100%
Uso de la preposición <i>en</i> para introducir un grupo nominal temporal que indica el tiempo que tarda en alcanzarse una situación	Pero al final, los aduanas resolvieron el problema <i>en</i> pocos minutos y pudimos tomar nuestro vuelo (B1a05EI).	1	100%

Tabla 60. – Usos normativos de preposiciones en la dimensión temporal en el nivel A2

## **Localización temporal**

### ***Expresión de la hora***

Al igual que en los dos niveles anteriores (A1, A2), se han identificado dos usos preposicionales asociados a la presente categoría de localización temporal en el nivel B1. El primero corresponde a la **preposición *a* ante sustantivos que designan horas**. Los siguientes son algunos de los casos encontrados:

- (23) a. ¡No es algo fácil, sobre todo a las cinco de la mañana! (B1a05EI)
- b. Los animales del mar aparecen cada día a la misma hora: a las cinco de la tarde (B1a02EF).
- c. Entonces, el tuvo que pasar diez días en el mar, muriendo de sed y hambre, con el sol quemándole la piel, y con los tiburones que venían a visitarle a la cinco de la tarde cada día (B1a05EF).

d. Con ella, podía saber que todos los días a las cinco, había tiburones al rededor de su balsa (B1a09EF).

En el nivel B1, se registraron siete usos de la preposición *a* para introducir un complemento adverbial de tiempo que expresa una hora. A diferencia de los niveles A1 y A2, en este nivel no se registraron sustituciones de *a* por otra preposición para encabezar el sintagma preposicional que lleva a cabo dicha función comunicativa, razón por la cual estos siete usos normativos de *a* equivalen al 100%.

Como hemos constatado en los dos niveles precedentes, la noción de temporalidad expresada mediante una hora suele ir acompañada de un complemento que aporte mayor precisión. En consecuencia, el segundo valor de localización temporal registrado en nuestro corpus concierne al empleo de la preposición **de después del valor numérico de la hora para introducir un complemento que señala la parte del día**. Los dos ejemplos siguientes ilustran este valor preposicional:

- (24) a. ¡No es algo fácil, sobre todo a las cinco de la mañana! (B1a05EI)  
b. Los animales del mar aparecen cada día a la misma hora: a las cinco de la tarde (B1a02EF).

En el nivel B1 se documentan cuatro casos asociados a la utilización de la preposición *de* para introducir un sintagma nominal que aporta mayor precisión a la expresión de la hora. La tendencia observada en los dos niveles anteriores se mantiene, ya que no se encontraron errores relacionados a esta función aclarativa. Los cuatro casos normativos recogidos representan, por lo tanto, un 100%.

### **Expresión de referencia a un momento**

En lo que respecta al nivel B1, se han catalogado cuatro tipos de valores preposicionales que se han relacionado a la expresión de una referencia temporal que señala un momento. El primero de ellos concierne al **uso de la preposición *en* para indicar el momento durante el cual ocurre una acción o proceso verbal**. En total, se encontraron ocho casos de este valor. Los ejemplos siguientes tomados del corpus ilustran este sentido temporal que denota la preposición *en*:

- (25) a. Lo que fue muy triste es que todos sus compañeros murieron en esta tragedia (B1a07EF).
- b. Velasco, en los primeros días de su viaje, ví algunos aviones, pero estos no les visto a Velasco (B1a01EF).
- c. Al final, no es el sexo que nos definido y pienso que en el futuro, ese typo de idea va  $\emptyset$  desaparecer (B1a02EI).
- d. Me encanta el autor Gabriel García Marquez, había leído el libro El amor en el tiempo del cholera y otras novelas, y historias cortas (B1a06EF).

En adición al sentido que acabamos de examinar, en el nivel B1 se encontraron diversos valores preposicionales con una menor frecuencia de aparición. En este sentido, se registraron dos casos de **uso de la preposición *a* + det. *el* + infinitivo para indicar el momento en el que sucede una acción** (26a). Igualmente se identificaron respectivamente un caso de **uso de la preposición *a* para localizar temporalmente un suceso** (26b) y otro caso de **empleo de la preposición *hasta* para expresar el sentido de *no antes de o solamente*** (26c).

- (26) a. Y antes que lo olvide, ¡no vas a creer lo que nos paso a llegar al aeropuerto! (B1a05EI)
- b. Como sabemos, la historia se terminó cuando, a 10 día, descubrimos  $\emptyset$  Velasco y fue (sauvé)... (B1a06EF)
- c. A pesar  $\emptyset$  que el color del agua había cambiado, no vió el perfil de la costa hasta que perdió completamente sus esperanzas : a este momento se dió cuenta de la orilla y saltó al agua para nadar hasta la costa dondó un hombre le recogió para traerle al pueblo más cerca (B1a10EF).

### ***La fecha***

Tal como se indicó en la tabla 60, en el nivel B1 de nuestro corpus se encontró una categoría relacionada a este valor. Esta hace alusión al **uso de la preposición *de* después de un valor numérico que señala el día de un mes** con el fin de señalar una fecha (27). Se registraron dos casos del valor anterior.

(27) En la noche del 27 de febrero, una tempestad se levantó en el mar (B1a01EF).

### ***La parte del día***

De forma análoga al nivel anterior (A2), en el B1 la locución adverbial que indica la **parte del día** fue introducida mediante las **preposiciones *en* y *por***, como ilustran los ejemplos (28a-b) a continuación.

(28) a. En la noche del 27 de febrero, una tempestad se levantó en el mar (B1a01EF).

b. Lo que más me gustó estaba de caminar en la playa por la tarde, porque eso me permitía de ver el puesta del sol (B1a01EI).

Es importante señalar que en el presente nivel se registró un solo uso de cada una de estas dos preposiciones con el sentido indicado anteriormente.

### **Expresión de un período o de la duración**

Tres categorías registradas en el nivel B1 comportan un sentido bien sea de una duración, o de un período. La primera de estas, y al mismo tiempo la de mayor recurrencia, atañe al **uso de la preposición *durante* para expresar un período**. Los tres ejemplos que siguen son representativos de esta noción que denota *durante*:

(29) a. Y tú, ¿que hiciste durante las vacaciones? (B1a07EI)

b. Durante los 10 días sólo en el mar, Velasco encontró varios desafíos como una lucha con un tiburón por un pez y intentó de comer una gaviota cruda (B1a04EI).

c. Fue solo sobre un pequeño barco durante cinco días (B1a08EF).

La utilización de la preposición *durante* para introducir un término que indica el período de tiempo en el cual se llevó a cabo el proceso o estado expresado en un verbo registra una frecuencia de 16 casos normativos en el nivel B1. Únicamente se observó un error que podría interpretarse tanto como una sustitución de la preposición *durante* como de la preposición *en* por la preposición *por* ante un complemento que en español expresa un período de tiempo o un momento (*¿Y tu que hiciste por las vacaciones?* B1a02EI).

La segunda categoría hace referencia a la **utilización de la preposición *por* ante un término que denota duración o tiempo**. A continuación se ofrecen cuatro ejemplos tomados del corpus:

- (30) a. Regresé de mis vacaciones ayer (Fui en Francia por dos semanas) (B1a01EI).  
b. Por 10 días, el marinero debe subvivir solo en el mar, sin comida ni bebida, con el sol, las olas y los tiburones (B1a02EF).  
c. He estado a Francia por 3 días, después he ido a Croacia por 2 semanas, y finalmente, 4 días a Montenegro (B1a06EI).  
d. El fue en Mobile, en Alabama por ocho meses, pero fue de Colombia (B1a09EF).

En este nivel se documentaron ocho casos en los cuales se empleó la preposición *por* con el fin de introducir un complemento adverbial numérico que denota la duración. Al no registrarse errores asociados a este valor preposicional en la muestra de producciones escritas, los usos normativos de *por* en estos casos corresponden al 100%.

La tercera categoría corresponde al **empleo de la preposición *en* para introducir un grupo nominal temporal que indica el tiempo que tarda en alcanzarse una situación**. El siguiente ejemplo ilustra el valor mencionado:

- (31) Pero al final, los aduanas resolvieron el problema en pocos minutos y pudimos tomar nuestro vuelo (B1a05EI).

En el nivel B1, se registró un solo caso del uso preposicional precedente. Si bien no se han encontrado errores asociados a la selección de preposición para expresar el valor en cuestión en

el presente nivel o en los anteriores, sería necesario obtener más datos para confirmar si estamos frente a un uso normativo sistemático.

### **Expresión de las nociones relacionadas con el punto de partida, los límite e intervalos**

En lo que respecta a las nociones de punto de partida, límite e intervalos, se han documentado dos categorías en el nivel B1, las cuales ilustran los enunciados siguientes.

- (32) a. Pero, Velasco, luchó por su vida hasta el fin con mucho ánimo (B1a04EF).  
b. Velasco cuenta lo que cambió en su vida desde su aventura: ahora, es un heroe nacional y tiene mucho dinero... (B1a07EF)

Como podemos observar en el ejemplo (32a), la primera categoría atañe a la **utilización de la preposición *hasta* para expresar el límite temporal**. De este valor, se identificó un solo caso. Por su parte, el ejemplo 32b) corresponde al **uso de la preposición *desde* para introducir el punto de origen o partida de un proceso o de una situación**. Se registraron dos casos de este último valor.

Cabe señalar que no se registró ningún error asociado a las preposiciones empleadas para expresar las nociones y sentidos anteriormente expuestos. A pesar de no registrarse desviaciones de la norma con respecto a estos valores, una frecuencia de uno o dos casos resulta insuficiente para afirmar con certeza que todos los participantes han aprendido los usos en mención, o que estos últimos no generan ningún tipo de dificultad.

#### **8.4.2 Usos idiosincrásicos**

La tendencia observada en los niveles anteriores, en lo que respecta a una disminución en la tasa de usos preposicionales que se desvían de la norma, se mantiene en el nivel B1. En este sentido, se registraron únicamente cuatro incorrecciones en la utilización de preposiciones con un valor temporal, lo cual representa un 6.78% sobre el total de usos asociados a esta dimensión en el grupo B1. A diferencia de los niveles A1 y A2, en el B1 todos los errores se

generaron únicamente a través de un mecanismo de sustitución preposicional. La tabla que sigue presenta los tipos de sustituciones que se documentaron en este nivel, en contraste con los usos de carácter normativo.

<b>Sustitución de preposición</b>				
<b>Categoría</b>	<b>Uso recogido</b>	<b>Frecuencia<sup>91</sup></b>	<b>Uso normativo</b>	<b>Frecuencia</b>
Empleo de la preposición <i>a</i> en lugar de <i>en</i> ante complemento adverbial de tiempo	<u>A</u> este punto, tenía ganas de morir,... (B1a10EF)	3 27.27%	Uso de la preposición <i>en</i> para indicar el momento durante el cual ocurre una acción	8 72.73%
Sustitución de las preposiciones <i>en</i> o <i>durante</i> por la preposición <i>por</i> con el fin de expresar un período o duración	¿Y tu que hiciste <u>por</u> las vacaciones? (B1a02EI)	1 4%	Uso de la preposición <i>durante</i> para expresar un período  Uso de la preposición <i>en</i> para indicar el momento durante el cual ocurre una acción	16  8  96% <sup>92</sup>

Tabla 61. – Sustitución de preposiciones asociadas a la dimensión temporal en el nivel B1

Como podemos constatar en la tabla 61, se observaron dos clases de procesos de sustitución preposicional en el nivel B1, los cuales examinaremos a continuación.

### **Sustitución de *en* por la preposición *a***

La sustitución más frecuente de preposiciones con valor temporal en el nivel B1 se generó mediante el **empleo de la preposición *a* en lugar de *en* ante un complemento adverbial de tiempo**. En el presente nivel se documentan 11 casos en los cuales un sintagma preposicional indica el momento en el cual transcurre la acción o estado expresado en un verbo. En ocho de ellos se empleó de manera apropiada la preposición *en*, pero en tres de ellos en los cuales el complemento adverbial temporal hace referencia a un momento en el pasado, los participantes

<sup>91</sup> Los porcentajes presentados corresponden a la tasa de errores frente al número total de usos asociados a una misma categoría o valor preposicional (normativos e idiosincrásicos).

<sup>92</sup> El 96% corresponde a la sumatoria de los dos usos normativos frente a los casos de sustitución (4%) de las preposiciones *en* o *durante* para expresar período o duración.

optaron por sustituir la preposición *en* por la preposición *a*, la cual no cumple dicha función referencial localizadora hacia un punto de tiempo en el pasado. En los ejemplos (33a-c), podemos apreciar este uso idiosincrásico de *a* para localizar tres momentos en un tiempo pasado (*a un momento, a este punto, a este momento*).

- (33) a. A este punto, tenía ganas de morir, se sintió abandonado, sin recursos, sin fuerzas o esperanzas (B1a10EF).
- b. A un momento, vió a una pequeña gaviota y como tenía demasiado hambre la alcanzó y la despezó para comer el poco de carne que tenía ... (B1a10EF).
- c. A pesar  $\emptyset$  que el color del agua había cambiado, no vió el perfil de la costa hasta que perdió completamente sus esperanzas: a este momento se dió cuenta de la orilla y saltó al agua para nadar hasta la costa dond $\acute{e}$  un hombre le recogió para traerle al pueblo más cerca (B1a10EF).

Cabe resaltar que este uso idiosincrásico ocurre solamente en contextos en que la referencia temporal hace alusión al pasado. Este fenómeno ha sido documentado en otros estudios realizados en un contexto de aprendizaje del español por parte de estudiantes francófonos (Brisson, 1998) y en situaciones de contacto del español con el francés (Pérez Arreaza, 2017).

### **Sustitución de las preposiciones *en* o *durante* por la preposición *por***

La preposición *por* aparece sustituyendo a *en* o a *durante* **con el fin de hacer referencia, bien sea a un momento, o a una duración.**

- (34) ¿Y tu que hiciste por las vacaciones? (B1a02EI)

Los sintagmas preposicionales que designan un momento (*en*) o un período de tiempo (*durante*) ascienden a 25 casos. Como se aprecia en la tabla 61, en 16 de ellos se emplea la preposición *durante* y en 8, la preposición *en*. En el enunciado (34), el cual podría designar tanto un momento (*en*) como un período (*durante*) dependiendo de la intencionalidad del hablante, este último empleó la preposición *por*, la cual no expresa el sentido de las dos preposiciones anteriores. Este fenómeno representa un 4% del total de usos que hacen referencia a las dos nociones temporales descritas.



## 8.5 Nivel B2

### 8.5.1 Usos normativos

En el presente apartado se presentarán los valores preposicionales con un valor temporal registrados en el nivel B2 que han sido empleados en conformidad con la norma. Siguiendo la clasificación adoptada en los tres niveles precedentes, estos valores han sido agrupados en tres grandes categorías: (1) la localización en el tiempo, (2) la expresión de la noción de límite y (3) la duración. Como constataremos a continuación, la tasa de aciertos en el nivel B2 corresponde al 100%.

Categoría	Ejemplo	Número de casos <sup>93</sup>
<b>Localización temporal</b>		
<b>Expresión de la hora</b>		
Uso de la preposición <i>de</i> después del valor numérico de la hora para introducir un complemento que señala la parte del día	Aunque las ciudades tienen leyes sobre el ruido después de las once <u>de</u> la tarde no todos lo respetan y por esto que la contaminación es un problema “alarmante” (B2a09EI).	1 100%
<b>Expresión de referencia a un momento</b>		
Uso de la preposición <i>en</i> para indicar el momento durante el cual ocurre una acción	Podría ser, <u>en</u> el futuro, que la gente cambia y mejora a sus condiciones de vida (B2a07EI).	4 100%
Uso de la preposición <i>a</i> + <i>det. el</i> + <i>infinitivo</i> para indicar el momento en el que sucede una acción	El ruido está por todos lados <u>de</u> las calles en las zonas urbanas, que sea <u>al entrar</u> en las tiendas con la constante difusión de los nuevos “hits” en las ondas radiofónicas o en las zonas periféricas con el ruido de los aviones (B2a10EI).	1 100%
<b>La parte del día</b>		
Uso de la preposición <i>en</i> para introducir una locución adverbial que indica la parte del día	Entonces, se observa personas corriendo por el autobús en el objetivo de llegar antes que se empiece su trabajo y también personas saliendo por las calles <u>en</u> la noche (B2a01EI).	2 100%
Uso de la preposición <i>de</i> para introducir un complemento que señala la parte del	De hecho, el ruido de los automóviles, de las personas que entran y salen de los	1 100%

<sup>93</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).

día	restaurantes i bares hasta una hora muy tarde <i>de</i> la noche, priva ∅ la gente de un reposo tranquilo como en lo del campo (B2a03E1).	
<b>Punto de partida, límite e intervalos</b>		
Utilización de la preposición <i>hasta</i> para expresar el límite temporal	En Segundo lugar, en una gran ciudad siempre en el verano hayan festivales, espectáculos y fiestas <i>hasta</i> muy tarde en la noche (B2a09E1).	2 100%
<b>Duración o período de tiempo</b>		
Uso de la preposición <i>durante</i> para expresar un período	<i>Durante</i> las vacaciones, regreso al campo y ¡beneficio de aquella posibilidad de dormir tanto tiempo como necesito! (B2a06E1)	1 100%

Tabla 62. – Usos normativos de preposiciones en la dimensión temporal en el nivel A2

### Localización temporal

#### ***Expresión de la hora***

En el nivel B2, se identificó una sola categoría asociada a la expresión de tiempo a través de una hora. Esta corresponde a la **utilización de la preposición *de* para introducir un complemento que señala la parte del día después de una hora**. En concreto, se registró un solo caso de este valor particular, el cual se reproduce a continuación.

- (35) Aunque las ciudades tienen leyes sobre el ruido después de las once *de* la tarde no todos lo respetan y por esto que la contaminación es un problema “alarmante” (B2a09E1).

#### ***Expresión de referencia a un momento***

La noción de referencia a un momento dado se concretó en el nivel B2 de nuestro corpus a través de dos categorías específicas. La primera de estas atañe al **uso de la preposición *en* para indicar el momento durante el cual ocurre una acción**. En el presente nivel, se encontraron cuatro casos en los cuales el sintagma preposicional localiza un momento. En conformidad con la norma, en los cuatro sintagmas (100%), los participantes emplearon la preposición *en*. Los ejemplos siguientes ilustran este sentido temporal:

- (36) a. Podría ser, en el futuro, que la gente cambia y mejora a sus condiciones de vida (B2a07E1).
- b. Por estas razones, la gente se va a aglutinar más y más en el futuro, y eso con ruido (B2a07E1).
- c. En Segundo lugar, en una gran ciudad siempre en el verano hayan festivales, espectáculos y fiestas hasta muy tarde en la noche (B2a09E1).

La segunda categoría observada en el nivel B2 relacionada a la expresión de referencia a un momento concreto concierne al **empleo de la preposición *a* + *det. el* + *infinitivo* para indicar cuando sucede una acción**. De este último uso se registró un solo caso, el cual podemos apreciar a continuación:

- (37) El ruido está por todos lados de las calles en las zonas urbanas, que sea al entrar en las tiendas con la constante difusión de los nuevos “hits” en las ondas radiofónicas o en las zonas periféricas con el ruido de los aviones (B2a10E1).

### ***La parte del día***

Tal como ya se ha indicado (8.1), para introducir el complemento adverbial que señala una parte del día suelen emplearse en español las preposiciones *en* (*Entrenamos en la noche*) o *por* (*Entrenamos por la noche*) y, en menor medida, la preposición *de* (*Entrenamos de noche*). En el nivel B2, la locución adverbial que indica la **parte del día** fue introducida mediante las **preposiciones *en* y *de***, como ilustran los ejemplos (38a-c)

- (38) a. Entonces, se observa personas corriendo por el autobús en el objetivo de llegar antes que se empiece su trabajo y también personas saliendo por las calles en la noche (B2a01E1).
- b. En Segundo lugar, en una gran ciudad siempre en el verano hayan festivales, espectáculos y fiestas hasta muy tarde en la noche (B2a09E1).
- c. De hecho, el ruido de los automóviles, de las personas que entran y salen de los restaurantes i bares hasta una hora muy tarde de la noche, priva  $\emptyset$  la gente de un reposo tranquilo como en lo del campo (B2a03E1).

En el nivel B2, se registraron dos casos en los que el complemento adverbial antes mencionado fue introducido mediante la preposición *en* (38a-b). Así mismo, se documentó un caso de utilización de la preposición *de* para llevar a cabo la misma función (38c). Al no registrarse errores asociados a los dos valores preposicionales precedentes, los usos normativos representan el 100%.

### **Expresión de la noción de límite**

El **límite temporal** se expresa de manera habitual mediante la **preposición *hasta***. Esta noción de temporalidad aparece en dos ocasiones en el nivel B2. En los dos casos (100%), dicha preposición fue empleada en concordancia con la norma. Los siguientes fueron los dos enunciados observados:

- (39) a. De hecho, el ruido de los automóviles, de las personas que entran y salen de los restaurantes i bares hasta una hora muy tarde de la noche, priva la gente de un reposo tranquilo como en lo del campo (B2a03E1).
- b. En Segundo lugar, en una gran ciudad siempre en el verano hayan festivales, espectaculos y fiestas hasta muy tarde en la noche (B2a09E1).

### **Expresión de un período o de la duración**

En el nivel B2 se documentó un solo valor preposicional asociado a la presente categoría. Este corresponde a la **utilización de la preposición *durante* para expresar un período**, tal como podemos apreciar en el ejemplo que sigue:

- (40) Durante las vacaciones, regreso al campo y ¡beneficio de aquella posibilidad de dormir tanto tiempo como necesito! (B2a06E1)

Cabe destacar que no se identificaron errores asociados a preposición seleccionada para introducir la noción de un período de tiempo. Si bien un solo caso de usos normativos es insuficiente para sacar conclusiones, la tasa de usos en conformidad con la norma que se ha registrado en los niveles anteriores nos invita a pensar que los participantes de nuestro estudio

utilizan de manera sistemática la preposición *durante* para introducir la noción de período de tiempo, tal como pudimos observar en el ejemplo (40).

### 8.5.2 Usos idiosincrásicos

No se registró ningún caso de usos idiosincrásicos en lo que respecta a la dimensión temporal en el nivel B2. Por lo tanto, y como veremos a continuación, nuestros datos muestran que los usos preposicionales asociados al plano temporal experimentan una progresión constante a lo largo de los distintos niveles y que los hablantes de nivel más avanzado logran un buen control gramatical de estos.

## 8.6 Discusión de resultados en la dimensión temporal

A lo largo de los cuatro niveles que conforman nuestro corpus, se observaron 359 usos preposicionales en el plano temporal. Los usos preposicionales normativos en este plano representan el 92.74%, mientras que los idiosincrásicos equivalen al 6.98%. La tabla siguiente sintetiza el número de casos, al igual que la frecuencia de los usos normativos, idiosincrásicos y ambiguos en la dimensión temporal a lo largo de los cuatro niveles abordados en este trabajo:

	A1	A2	B1	B2	Total
Usos normativos	167 (92.93%)	94 (90.38%)	55 (93.22%)	12 (100%)	332 (92.74%)
Usos idiosincrásicos	13 (7.07%)	8 (8.65%)	4 (6.78%)	0	26 (6.98%)
Usos ambiguos	0	1 (0.97%)	0	0	1

Tabla 63. – Usos preposicionales asociados a la dimensión temporal

La frecuencia de usos normativos e idiosincrásicos observada en cada nivel revela que las dificultades que presentan los participantes en la utilización de preposiciones que comportan un

valor temporal son inferiores a las registradas en el plano espacial. De igual manera, la evolución descendiente en la frecuencia relativa de los errores constituye un indicador de que, como habría de esperarse, las dificultades encontradas en nuestro corpus se resuelven gradualmente a medida que los participantes avanzan en el proceso de construcción de la interlengua.

Dentro de los usos preposicionales normativos de mayor recurrencia en la muestra, asociados a la dimensión temporal, cabe destacar los siguientes: empleo de la preposición *a* para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas (91 casos), empleo de la preposición *de* después del valor numérico de la hora para introducir un complemento que señala la parte del día (53), uso de la preposición *en* para indicar el momento durante el cual ocurre una acción (63), utilización de la preposición *durante* para expresar un período (43), uso de la preposición *en* para introducir una locución adverbial que indica la parte del día (17) y empleo de la preposición *por* en locución adverbial que indica la parte del día (11). El número de casos encontrados de los valores preposicionales anteriores al igual que la frecuencia significativa de utilización de dichas preposiciones en conformidad con la norma actual del español, en contraste con los usos idiosincrásicos asociados a una misma categoría o función comunicativa, constituyen evidencia del aprendizaje de estos valores enumerados. Además de los usos citados, se registró una serie de valores preposicionales con una alta tasa de aciertos, incluso del 100%. No obstante, se han excluido de la lista anterior todos los valores preposicionales cuya frecuencia de ocurrencia global sea inferior a los 10 casos. Si bien es factible que los participantes hayan apropiado los sentidos que expresan estas preposiciones, no es prudente sacar conclusiones a partir de un número limitado de usos observados. La tabla a continuación sintetiza los usos preposicionales normativos en el plano temporal a lo largo de los cuatro niveles examinados en nuestro estudio:

Dimensión temporal					
	A1	A2	B1	B2	Total
Uso de la preposición <i>a</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	67 (94.37%)	17 (89.47%)	7 (100%)	0	91
Uso de la preposición <i>de</i> después del valor numérico de la hora para introducir un complemento que señala la parte del día	37 (100%)	11 (100%)	4 (100%)	1	53
Uso de la preposición <i>en</i> para indicar el momento durante el cual ocurre una acción	30 (100%)	21 (95.45%)	8	4	63
Uso de la preposición <i>durante</i> para expresar un período	11 (91.7%)	15 (100%)	16	1	43
Uso de la preposición <i>en</i> para introducir una locución adverbial que indica la parte del día	10 (90.91%)	4	1	2	17
Utilización de la preposición <i>de</i> para expresar el inicio de una acción en las correlaciones preposicionales <i>de ... a</i> o <i>de ... hasta</i> que indican los extremos en una relación temporal	3	3 (75%)	0	0	6
Utilización de la preposición <i>a</i> para expresar el límite de una acción en la correlación preposicional <i>de ... a</i> que indica los extremos en una relación temporal	3 (75%)	2 (100%)	0	0	5
Uso de la preposición <i>de</i> para introducir un complemento que señala la parte del día	2	1 (100%)	0	1	4
Uso de la preposición <i>por</i> en locución adverbial que indica la parte del día	2	8	1	0	11
Uso de la preposición <i>a</i> en locución adverbial que indica la parte del día	1	0	0	0	1
Uso de la preposición <i>en</i> para introducir un grupo nominal temporal que indica el tiempo que tarda en alcanzarse una situación	1	0	1	0	2
Uso de <i>entre</i> para introducir un límite temporal	1	1 (100%)	0	0	2
Utilización de la preposición <i>hasta</i> para expresar el límite temporal	1	1 (100%)	1	2	4
Utilización de la preposición <i>hasta</i> para expresar el límite de una acción en las correlaciones preposicionales <i>de ... hasta</i> o <i>desde ... hasta</i>	1	1 (100%)	0	0	2
Uso de la preposición <i>a</i> en la correlación locativa <i>a...de</i> para introducir un grupo nominal cuantitativo de tipo temporal	1	6 (100%)	0	0	6
Uso de <i>desde</i> para introducir el punto de origen o partida de un proceso o de una situación	0	3 (100%)	2 (100%)	0	5

Uso de la preposición <i>por</i> ante un término que denota duración o tiempo	0	0	8 (100%)	0	8
Uso de la preposición <i>a</i> + <i>det. el</i> + <i>infinitivo</i> para indicar el momento en el que sucede una acción	0	0	2 (100%)	1	3
Uso de la preposición <i>de</i> después de un valor numérico que señala el día de un mes	0	0	2 (100%)	0	2
Uso de la preposición <i>a</i> para localizar temporalmente un suceso	0	0	1	0	1
Utilización de la preposición <i>hasta</i> para expresar el sentido de <i>no antes de</i> o <i>solamente</i>	0	0	1	0	1

Tabla 64. – Usos preposicionales normativos asociados a la dimensión temporal

Tal como se señaló al inicio del presente apartado, los errores en la dimensión temporal afectan al 6.98% de las preposiciones utilizadas. La frecuencia de ocurrencia de estos oscila entre uno y cuatro casos por categoría. La mayoría de estos errores se produjeron a través de un proceso de selección falsa o sustitución de la preposición (46.15%), seguidos por un mecanismo de omisión de la preposición (30.77%). La siguiente figura ilustra el porcentaje de mecanismos lingüísticos a través de los cuales se generaron los errores en el plano temporal.

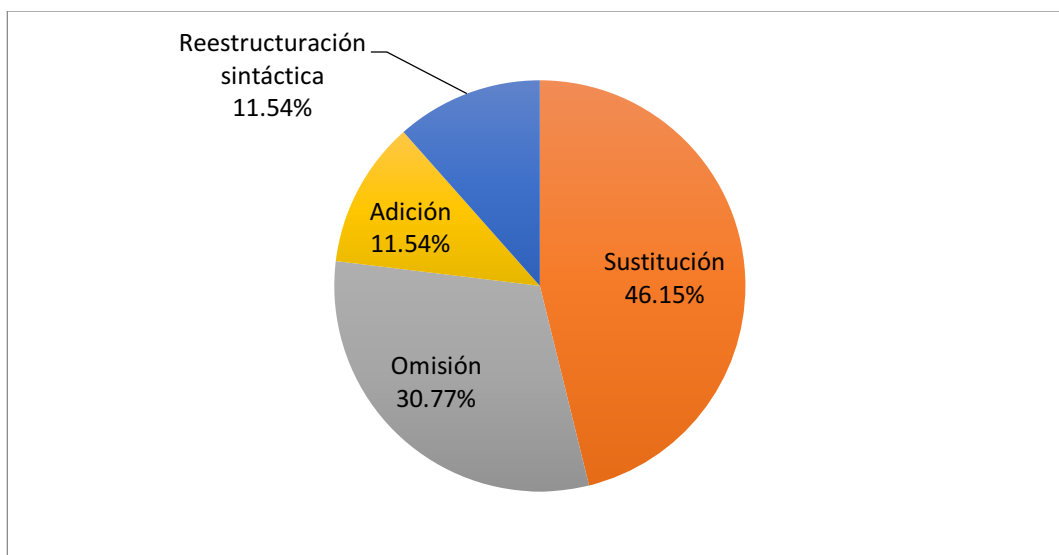


Figura 57. – Mecanismos lingüísticos de las idiosincrasias en la dimensión temporal



Las idiosincrasias más recurrentes corresponden a la sustitución de la preposición *a* por otra preposición (*por*, *para*, *en*) para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas (4 casos) y el empleo de la preposición *a* en lugar de *en* ante complemento adverbial de tiempo (3 casos). La tabla 65 presenta la totalidad de idiosincrasias asociadas al plano temporal, al igual que su evolución a lo largo de los cuatro niveles estudiados:

	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>Total</b>
<b>Sustitución de preposición</b>					
Sustitución de las preposiciones <i>por</i> o <i>en</i> por <i>de</i> en locución adverbial que indica la parte del día	1	0	0	0	1
Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>por</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	1 (1.41%)	1 (5.26%)	0	-	2
Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>para</i> con el fin de expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	1 (1.41%)	0	0	-	1
Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>en</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	0	1 (5.26%)	0	-	1
Sustitución de la preposición <i>desde</i> por <i>a</i> en la correlación preposicional <i>desde ... hasta</i> que indica los extremos en una relación temporal	1	1 (25%)	-	-	2
Sustitución de la preposición <i>por</i> por la preposición <i>para</i> con el fin de expresar el tiempo durante el cual transcurre una acción	0	1 (100%)			1
Empleo de la preposición <i>a</i> en lugar de <i>en</i> ante complemento adverbial de tiempo	0	0	3 (27.27%)	0	3
Sustitución de las preposiciones <i>en</i> o <i>durante</i> por la preposición <i>por</i> con el fin de expresar un período o duración			1	-	1
<b>Adición de preposición</b>					
Adición de la preposición <i>para</i> antes de los días de la semana en un complemento adverbial que no denota límite temporal	1	0			1
Adición de la preposición <i>en</i> para introducir un grupo nominal conformado por <i>artículo + día de la</i>	0	2 (12.5%)			2

<i>semana</i>					
<b>Omisión de preposición</b>					
Omisión de las preposiciones <i>por</i> o <i>en</i> ante locución adverbial que indica la parte del día	2 (14.29%)	2 (14.29%)	0	0	4
Omisión de la preposición <i>a</i> en la correlación preposicional <i>de ... a</i> que indica los extremos en una relación temporal	1 (25%)	0			1
Omisión de la preposición <i>de</i> para introducir un complemento que señala la parte del día de un día	1	0			1
Omisión de la preposición <i>durante</i> ante un término que denota un período	1 (8.33%)				1
Omisión de la preposición <i>en</i> ante un término que denota el tiempo durante el cual ocurre una acción	0	1 (4.55%)			1
<b>Reestructuración sintáctica</b>					
Sustitución de la preposición <i>a</i> ante una hora por el verbo copulativo <i>ser</i> para indicar la hora a la cual ocurre la acción expresada por el verbo	2 2.82%	0		-	2
Sustitución del artículo determinado por la preposición <i>en</i> ante el nombre de un día de la semana	1	0			1

Tabla 65. – Usos preposicionales idiosincrásicos asociados a la dimensión temporal<sup>94</sup>

### 8.6.1 Dinamicidad de la interlengua en las preposiciones asociadas a la dimensión temporal

Como se explicó en la sección 4.2.2, una de las características inherentes a la interlengua es su dinamismo. Este proceso hace alusión a la evaluación y reformulación de hipótesis que constituyen las reglas del sistema lingüístico del aprendiz, lo cual contribuye a su evolución (Corder, 1981; Ellis, 1985; Griffin, 2005; Selinker, 1992; Trosborg, 1994). La figura 58, a continuación, ilustra la proporción de usos normativos y las desviaciones de la norma en cada nivel y su evolución a lo largo de los niveles A1, A2, B1 y B2.

<sup>94</sup> El 0 indica que no se registró ningún error en la categoría correspondiente. El guion (-) señala que no se encontraron usos, ni normativos ni no normativos, en la categoría en cuestión.

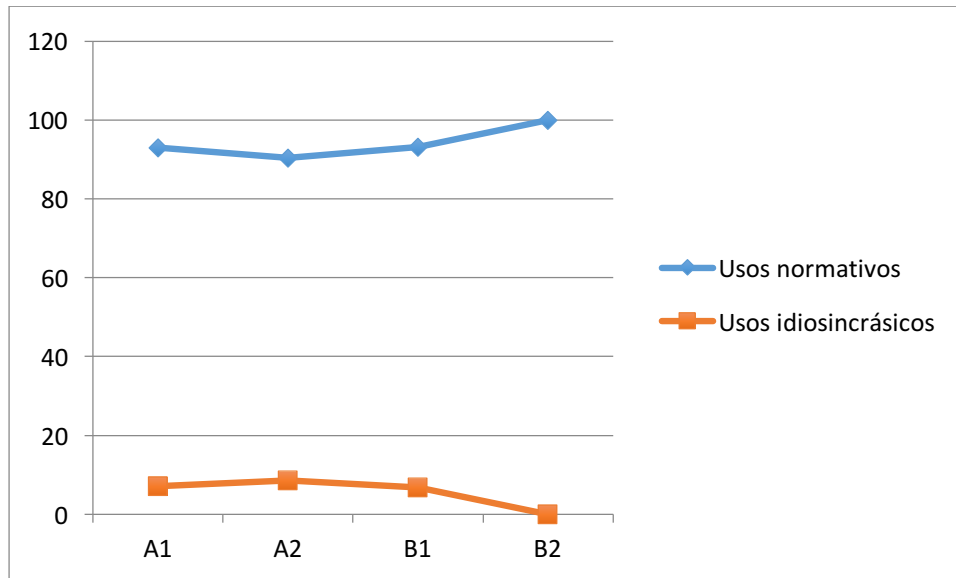


Figura 58. – Dinamismo en la evolución de usos preposicionales en la dimensión temporal

El nivel A2 registra una disminución de los usos normativos al tiempo que se incrementan las producciones idiosincrásicas; el incremento de éstas últimas se puede deber a una multiplicidad de factores dentro de los que se puede mencionar la complejidad de las tareas, el aumento en la complejidad de las funciones comunicativas expresadas y las experiencias individuales en el proceso de aprendizaje. Entre los niveles A2 y B2, se ha comprobado un incremento de los usos normativos, paralelo a una disminución de los errores.

Ciertos errores aparecen únicamente una o dos veces en un solo nivel y en los demás no se registran usos, ni normativos ni idiosincrásicos, asociados a dichas categorías de errores. No obstante, de manera global se percibe una tendencia descendiente de las idiosincrasias, lo cual constituye evidencia del dinamismo de las hipótesis lingüísticas generadas por los aprendices y su constante reformulación a medida que avanza el proceso de aprendizaje de la lengua. A manera de ejemplo, se ofrecen las siguientes categorías de errores:

<b>Categoría de uso no normativo</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>
Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>por</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	1 (1.41%)	1 (5.26%)	0 (0%)	-
Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>para</i> con el fin de expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	1 (1.41%)	0 (0%)	0 (0%)	-
Sustitución de la preposición <i>a</i> por la preposición <i>en</i> para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas	0 (0%)	1 (5.26%)	0 (0%)	-
Sustitución de la preposición <i>a</i> ante una hora por el verbo copulativo <i>ser</i> para indicar la hora a la cual ocurre la acción expresada por el verbo	2 2.82%	0 (0%)	0 (0%)	-
Omisión de las preposiciones <i>por</i> o <i>en</i> ante locución adverbial que indica la parte del día	2 (14.29%)	2 (14.29%)	0 (0%)	0 (0%)

Tabla 66. – Dinamicidad de los usos idiosincrásicos en la dimensión temporal

En la tabla anterior podemos apreciar en las tres primeras categorías cómo las hipótesis no coincidentes con la norma (formuladas por los participantes de los niveles A1 y A2 con respecto a la utilización de las preposiciones *en*, *para* y *por* para introducir complementos adverbiales que indican localización temporal) dan paso a la estabilización en el uso de *a* como única preposición para localización temporal ante una hora. Lo mismo sucede con la cuarta categoría, en la cual la sobregeneralización realizada en el nivel A1 con respecto al uso del verbo *ser* para indicar la hora a la cual tiene lugar un acontecimiento se reformula y da paso al uso normativo de la preposición *a* para llevar a cabo dicha función. Otro caso enumerado en la tabla precedente hace alusión a la omisión de las preposiciones *por* o *en* ante locución adverbial que indica la parte del día. Este error se documenta en los dos primeros niveles, pero a medida que avanza el nivel de competencia lingüística de los participantes (B1, B2), se estabiliza el uso de las preposiciones *en* o *por* en este tipo de complementos.

### 8.6.2 Permeabilidad de la interlengua en preposiciones con un valor temporal

Como se ha señalado con anterioridad en otros apartados (4.2.2, 7.6.2), el carácter permeable de la interlengua permite la interacción de diversos procesos que intervienen en su construcción. Esta permeabilidad se presenta, principalmente, de dos maneras: el ingreso de reglas provenientes de otras lenguas en el sistema de la interlengua, o la sobregeneralización o distorsión de una regla de la interlengua (Adjémian, 1976, 1982; Damar, 2009).

En este sentido, el 53.85% de fenómenos encontrados en la dimensión temporal pudo asociarse a diversos procesos de carácter interlingüístico. Los mecanismos de tipo intralingüístico, por su parte, pueden dar cuenta de un 19.23% de las idiosincrasias. De manera interesante, otro 11.54% de los errores pueden tener su origen en la interacción de mecanismos tanto intralingüísticos como interlingüísticos. Finalmente, el 15.38% de fenómenos restantes no logró ser atribuido con fiabilidad a ninguno de los procesos anteriores. La figura a continuación sintetiza la distribución de idiosincrasias desde una perspectiva etiológica:

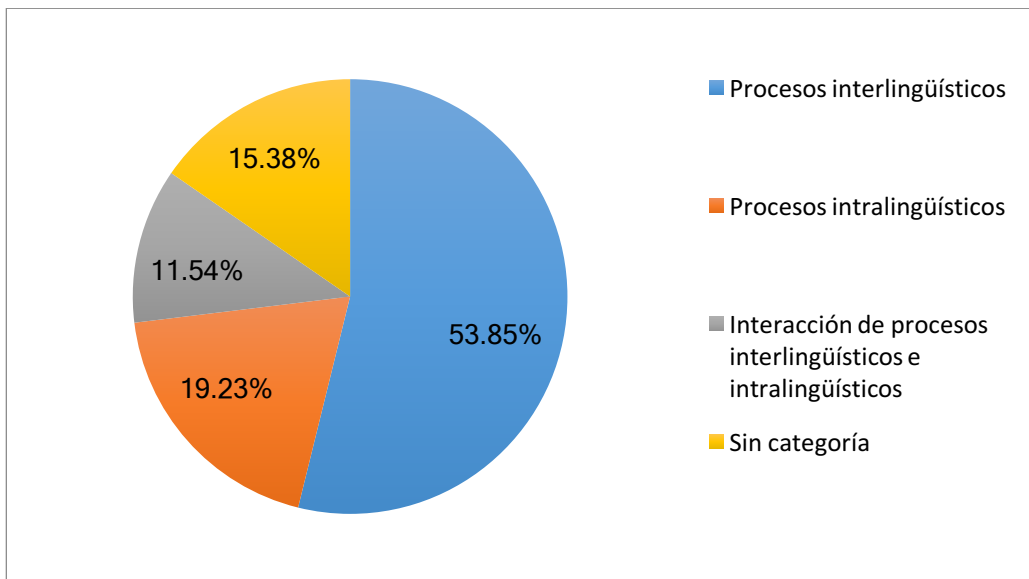


Figura 59. – Distribución de idiosincrasias según su origen en la dimensión temporal

En lo que sigue examinaremos en mayor detalle los procesos anteriores, así como los diferentes fenómenos asociados a estos que se han registrado en el corpus.

#### 8.6.2.1 Procesos interlingüísticos

Los posibles casos de transferencia interlingüística encontrados en el corpus tuvieron lugar a través de dos procesos: interferencia léxica simple proveniente de la L1 de los participantes (42.30% del total de errores cometidos en el plano temporal) e interacción de procesos de interferencia simple provenientes tanto de la L1 como de otra L2 (11.54%).

En primer lugar, once de los fenómenos registrados en el plano temporal (42.30% del total de errores en dicha dimensión) se produjeron a través de un proceso de interferencia léxica simple proveniente de la L1. La primera categoría de los dos usos preposicionales idiosincrásicos más sobresalientes (debido a su frecuencia y dificultad potencial en los participantes) se generó mediante la omisión de las preposiciones *por* o *en* ante locución adverbial que indica la parte del día (4 casos). En francés no es de carácter obligatorio introducir el complemento adverbial que indica la parte del día con una preposición (*Je travaille le matin / l'après-midi*), mientras que en español se requiere el uso de una preposición (*Trabajo por la mañana / en la tarde*) (RAE y ASALE, 2009). Es factible, por lo tanto, que la omisión de la preposición en español que podemos ver en los ejemplos (a-b) de la tabla 67 obedezca a una transferencia de la construcción sin preposición, característica del francés.

El segundo uso idiosincrásico que vale la pena resaltar consistió en el empleo de la preposición *a* en lugar de *en* ante un complemento adverbial de tiempo que hace referencia a un momento en el pasado (3 casos). En francés, cuando el complemento adverbial de tiempo hace referencia, o apunta hacia un punto en el pasado, se emplea la preposición *à* en lugar de *en*, como se ilustra en los ejemplos (c-e) de la tabla 67. Cabe pensar por lo tanto que el uso de la preposición *a* en español obedece a una transferencia de este uso particular de la preposición *à* del francés. La tabla que sigue presenta de manera contrastiva, los usos normativos para expresar las dos funciones comunicativas precedentes en español, francés –idioma del cual proviene la interferencia– y los usos idiosincrásicos observados en el corpus:

Introducción de una locución adverbial que indica la parte del día			
	Uso normativo en español	Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en francés
a	Yo salgo con mis amigos <u>en / por las tardes</u> normalmente.	Yo salgo con mis amigos $\emptyset$ los tardes normalmente (A1a02EF).	Je sors d'habitude avec mes amis [0 preposición] <u>l'après-midi</u> .
b	Soy profesora durante el día y estudiante <u>en / por la noche</u> .	Soy profesora el día y estudiante $\emptyset$ la noche (A2a03EF).	Je suis enseignante pendant la journée et un étudiant [0 preposición] <u>la nuit</u> .
Introducción de un complemento adverbial de tiempo que hace referencia a un momento en el pasado			
	Uso normativo en español	Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en francés
c	<u>En un momento</u> , vio a una pequeña gaviota y como tenía demasiada hambre la alcanzó y la despedazó para comer el poco de carne que tenía antes de dar el resto a los tiburones.	<u>A un momento</u> , vió a una pequeña gaviota y como tenía demasiado hambre la alcanzó y la despezó para comer el poco de carne que tenía antes de dar el resto a los tiburones. (B1a10EF)	<u>À un moment donné</u> , il a vu une petite mouette et, comme il avait trop faim, il l'a attrapée et l'a déchirée pour manger le peu de viande qu'elle avait avant de donner le reste aux requins.
d	<u>En ese momento</u> , tenía ganas de morir, se sintió abandonado, sin recursos, sin fuerzas o esperanzas.	<u>A este punto</u> , tenía ganas de morir, se sintió abandonado, sin recursos, sin fuerzas o esperanzas. (B1a10EF)	<u>À ce point là</u> , il voulait mourir, il se sentait abandonné, sans ressources, sans force ni espoir.
e	A pesar de que el color del agua había cambiado, no vio el perfil de la costa hasta que <u>perdió completamente sus esperanzas: en este momento</u> se dio cuenta de la orilla y saltó al agua para nadar hasta la costa donde un hombre le recogió para traerlo al pueblo más cercano.	A pesar $\emptyset$ que el color del agua había cambiado, no vió el perfil de la costa hasta que <u>perdió completamente sus esperanzas : a este momento</u> se dio cuenta de la orilla y saltó al agua para nadar hasta la costa donde un hombre le recogió para traerle al pueblo más cerca. (B1a10EF)	Bien que la couleur de l'eau ait changé, il n'a pas vu le profil de la côte avant d'avoir complètement perdu tout espoir: <u>à ce moment</u> , il a aperçu le rivage et a sauté dans l'eau pour nager jusqu'à la côte où un homme l'a pris pour le ramener à la ville la plus proche.

Tabla 67. – Interferencia léxica proveniente de la L1 (francés)

En segundo lugar, de los tres fenómenos en los cuales se puede percibir una transferencia lingüística simultánea proveniente tanto de la L1 (francés) como de otra L2 (inglés), una interferencia es de tipo simple (ejemplo a de la tabla 68) y las dos restantes (ejemplos b y c), se producen mediante la bifurcación de las preposiciones *pour* del francés y *for* del inglés, las cuales, de manera habitual, encuentran su equivalente en dos preposiciones del español: *por* y *para*.

	<b>Idiosincrasia</b>	<b>Equivalente en francés</b>	<b>Equivalente en inglés</b>
a	En la mañana $\emptyset$ viernes, tengo curso de golf.	<u>Vendredi matin</u> , j'ai un cours de golf.	On <u>Friday morning</u> , I have a golf class.
b	Estoy en Centroamerica <u>para</u> el verano y me gusta mi experiencia mucho. (A2b08E1)	Je suis en Amérique centrale <u>pour</u> l'été et j'aime beaucoup mon expérience.	I'm in Central America <u>for</u> the summer and I like my experience a lot.
c	¿Y tu que hiciste <u>por</u> las vacaciones? (B1a02E1)	Et qu'as-tu fait <u>pour</u> les vacances?	And what did you do <u>for</u> your vacation?

Tabla 68. – Interferencia léxica proveniente de la L1 (francés) y de otra L2 (inglés)

En el ejemplo (a) de la tabla precedente, el señalamiento de una parte de un día en francés (Vendredi matin) o en inglés (On Friday morning) no requiere la utilización de una preposición como elemento de enlace entre el día de la semana y la parte de dicho día. De manera contraria, el español sí requiere este elemento de enlace. Por lo tanto, es plausible que la omisión de la preposición en español como elemento de enlace obedezca a una transferencia de la ausencia de preposición tanto en francés como en inglés para expresar la relación *día / parte del día*, dando como resultado frases idiosincrásicas del tipo *en la mañana / tarde / noche  $\emptyset$  viernes*, en lugar de las normativas *en la mañana / tarde / noche del viernes*.

De manera frecuente, las preposiciones *pour*, del francés, o *for*, del inglés, se bifurcan en español como *por* y *para*, dependiendo del sentido que expresen. En el ejemplo (b), se puede observar una transferencia no acertada del sentido de duración o período que expresan *pour* o *for* a la preposición *para*, la cual no comporta dicho valor en español.



### 8.6.2.2 Procesos intralingüísticos

Cinco de las idiosincrasias en la dimensión temporal (19.23%) se generaron a través de un mecanismo intralingüístico de sobregeneralización o hipergeneralización de reglas del español. Dos de estos casos (41a-b) tuvieron lugar por un proceso de sustitución de la preposición *desde* por *a* en la correlación preposicional *desde ... hasta* que indica los extremos en una relación temporal. En ambos casos, dicha sustitución parece haberse producido por una extensión del uso de la preposición *a* que cumple una función de localización temporal ante un sustantivo que designa una hora. Este uso idiosincrásico sugiere que los participantes que cometieron el error asocian el valor numérico de una hora a la preposición *a*, independientemente de si este expresa una localización temporal general o el momento de inicio en una correlación preposicional que expresa el comienzo y terminación de una acción o estado.

- (41) a. Sabádo, trabajé a las 11 hasta las 22 de la noche (A2b08EF).  
b. Normalmente, he trabajado a las nueve o las diez de la mañana hasta las cinco de la tarde (A1aE).

Otros dos casos similares de sobregeneralización ocurrieron mediante la sustitución de la preposición *a* ante una hora por el verbo copulativo *ser* para indicar el momento preciso en el cual ocurre la acción expresada por el verbo. En el ejemplo (42) a continuación, el participante generaliza el uso de *ser* para indicar qué hora es a contextos en los que se indica la hora a la cual ocurre un acontecimiento.

- (42) Los todos días, nosotros desayunamos son los nueva y medía y comer son los doce y medía (A1a09EF).

La última sobregeneralización tuvo lugar a través de la sustitución de las preposiciones *por* o *en* por *de* en una locución adverbial que indica la parte del día, tal como podemos ver en el ejemplo (43). Este fenómeno puede tener dos posibles explicaciones. Primeramente, es factible que el participante que cometió dicho error haya asociado el uso de la preposición *de* en los sintagmas lexicalizados *de día* y *de noche* a una construcción en la cual no aplica (*de la noche*). El empleo del determinante *la* en el sintagma nominal *la noche* no es compatible con la

preposición *de*, empleada en los sintagmas lexicalizados anteriores con el fin de señalar una parte del día en la dicotomía *de día / de noche*. Una segunda explicación puede ser que el participante haya extendido el uso de la preposición *de* después de un valor numérico de una hora que señala la parte del día a la cual pertenece la hora (*nueve de la noche*) a cualquier otro caso en el cual se señale una parte de un día.

(43) *Los sábados yo salgo de la noche con mis amigos y los domingos yo me levanto muy tarde* (A1a02EF).

### 8.6.2.3 Interacción de procesos interlingüísticos e intralingüísticos

En el plano temporal se registran tres casos (11.54%) de idiosincrásicas en los que se logra observar la interacción de una interferencia semántica de otra L2 (inglés) con un proceso de sobregeneralización de reglas correspondientes al español. La adición de la preposición *en* ante un grupo nominal conformado por *determinante + día de la semana*, en los ejemplos (a-b) de la tabla 69, y la sustitución del artículo determinado por la preposición *en*, ante el nombre de un día de la semana (c), tienen su origen en una interferencia proveniente del inglés, lengua en la cual la preposición *on* encabeza un complemento adverbial que indica un día de la semana. A su vez, este proceso de interferencia puede haber sido reforzado mediante un mecanismo de sobregeneralización de la regla de uso de la preposición *en* del español, la cual, como hemos visto en el apartado 8.1, cumple la función de introducir una expresión temporal referencial que indica el momento o el período en el cual tiene lugar un acontecimiento o un estado. Esta regla no se extiende a complementos adverbiales que denotan un día de la semana, motivo por el cual en los ejemplos siguientes, el uso de *en* se considera como una desviación de la norma actual:

	<b>Idiosincrasia</b>	<b>Equivalente en inglés</b>
a	<u>En</u> el sábado, fui al ristorante cerca de mi casa a la siete y punto (A2b09EI).	<u>On</u> Saturday, I went to the restaurant near my home at seven o'clock.
b	También <u>en</u> el sábado, fui al cine después del ristorante a la diez y punto (A2b09EI).	Also <u>on</u> Saturday, I went to the movies after the restaurant at ten o'clock.
c	<u>En</u> sabado vamos a un curso de fútbol con un profesional, y (omisión) $\emptyset$ la tarde vamos y una partida de Impacts de Montréal (A1a09EF).	<u>On</u> Saturday we go to a soccer course with a professional, and the afternoon we go see a match of Montreal Impacts.

Tabla 69. – Interferencia léxica proveniente de otra L2 (inglés)

La tabla siguiente sintetiza la distribución de idiosincrasias desde una perspectiva etiológica y los posibles mecanismos lingüísticos a través de los cuales se generaron:

<b>Causas potenciales de los errores</b>	<b>Frecuencia parcial</b>	<b>Frecuencia total de casos</b>
<i>Procesos interlingüísticos</i>		<b>14</b> <b>53.85%</b>
Interferencia simple semántica de la L1	11 42.30%	
Interacción de procesos de interferencia simple semántica de la L1 y de otra L2	3 11.54%	
<i>Procesos intralingüísticos</i>		<b>5</b> <b>19.23%</b>
Sobregeneralización de reglas de la L2 (Español)	5 19.23%	
<i>Interacción de procesos interlingüísticos e intralingüísticos</i>		<b>3</b> <b>11.54%</b>
Interferencia de otra L2 (inglés) +	3	

Sobregeneralización de reglas de la L2 (Español)	11.54%
<i>Sin categoría</i>	<b>4</b> <b>15.38%</b>
Total	26 100%

Tabla 70. – Distribución de idiosincrasias desde una perspectiva etiológica en el plano temporal

En la sección precedente hemos analizado los mecanismos lingüísticos que podrían explicar el origen de los fenómenos observados. A continuación, analizaremos si se ha observado algún tipo de sistematicidad en las producciones, tanto normativas como idiosincrásicas.

### 8.6.3 Sistematicidad de la interlengua

Como se ha mencionado en la sección 4.2.2, en cualquier punto del *continuum* de aprendizaje de la interlengua, esta es sistemática, obedece a unas reglas concretas y con frecuencia, se pueden observar rasgos compartidos por aprendices que comparten ciertos elementos en común (L1, conocimiento de otras lenguas, número de horas de aprendizaje, nivel de competencia comunicativa, etc.).

En lo que concierne a las producciones idiosincrásicas, el número de casos registrados por categoría impide afirmar si dichos fenómenos ocurren de manera sistemática en los diferentes niveles estudiados o si existe algún patrón en algunos de los usos preposicionales erróneos asociados a la dimensión temporal. No obstante, llama la atención la alternancia de las preposiciones *en / a* en expresiones de temporalidad. En los tres casos observados, el denominador común consiste en que la expresión de temporalidad apunta hacia un momento en el pasado:

- (44) a. A un momento, vió a una pequeña gaviota y como tenía demasiado hambre la alcanzó y la despezó para comer el poco de carne que tenía antes de dar el resto a los tiburones.
- b. A este punto, tenía ganas de morir, se sintió abandonado, sin recursos, sin fuerzas o esperanzas.

c. A pesar  $\emptyset$  que el color del agua había cambiado, no vió el perfil de la costa hasta que perdió completamente sus esperanzas: a este momento se dió cuenta de la orilla y saltó al agua para nadar hasta la costa dondó un hombre le recogió para traerle al pueblo más cerca (B1a10EF).

En los demás usos preposicionales que introducen una expresión de temporalidad, el sintagma preposicional es encabezado, en conformidad con la norma, por la preposición *en*:

- (45) a. Velasco, en los primeros días de su viaje, ví algunos aviones, pero estos no les visto a Velasco (B1a01EF).
- b. Al final, no es el sexo que nos definido y pienso que en el futuro, ese typo de idea va  $\emptyset$  desaparecer (B1a02EI).
- c. En Segundo lugar, en una gran ciudad siempre en el verano hayan festivales, espectaculos y fiestas hasta muy tarde en la noche (B2a09EI).

Si bien necesitaríamos una prueba más específica para comprobar la siguiente hipótesis, cabe pensar que el proceso de interferencia interlingüística que ocasiona la sustitución de la preposición *en* por *a* ante expresiones de temporalidad tiende a ocurrir cuando dicha expresión hace referencia a un punto en el pasado, como se observa en los ejemplos (44a-c).

En lo que respecta a los usos normativos, se ha documentado un mayor número de casos en los que se evidencia cierto nivel de sistematicidad en la interlengua, en contraste con los errores registrados. En consecuencia, el número de casos, al igual que su frecuencia de aciertos a lo largo de los niveles analizados, nos permite concluir que los participantes utilizan apropiadamente y de manera sistemática los valores preposicionales siguientes: utilización de la preposición *a* para expresar localización temporal ante sustantivos que designan horas (46a), uso de la preposición *de* después del valor numérico de la hora para introducir un complemento que señala la parte del día (46b), empleo de la preposición *en* para indicar el momento durante el cual ocurre una acción (excepto cuando la expresión temporal hace referencia a un momento en el pasado) (46c) y uso de la preposición *durante* para expresar un período (46d).

- (46) a. Normalmente, me levanto a las ocho de la mañana (A1a04EF).  
 b. Normalmente, me levanto a las ocho de la mañana (A1a04EF).  
 c. En verano, hay muchos eventos en el Quartier des Spectacles (A1a01EF).  
 d. Durante las Navidades, Pepe Rey recibió la visita de Natalia Mayo una actriz (A2b05EF).

Es factible que otros valores preposicionales que no se han mencionado generen poca dificultad a los participantes. No obstante, el número inferior de casos documentados impide realizar generalizaciones acerca de la sistematicidad en su uso.

#### 8.6.4 Instrucción

En la sección 4.2.3 se explicó que, además de mecanismos lingüísticos de diverso tipo, la instrucción es uno de los factores que incide en la construcción de la interlengua. En el apartado 2.2.3 hemos revisado la presentación de un número de valores preposicionales en los libros de texto empleados en los cursos donde se recogió el corpus. Dicha revisión arrojó como resultado que normalmente los usos preposicionales en la dimensión temporal se abordan en una sola unidad y el número de ejercicios u oportunidades para la utilización de los sentidos enseñados resulta bastante limitada para su aprendizaje. A manera de ejemplo, la siguiente tabla expone el número del libro de texto, la unidad, el uso preposicional abordado y el número de ejercicios dedicado a cada uso:

Libro	Unidad	Uso	Nº de ejercicios
1	6	A + hora	1 (7 ítems)
1	6	De para situar en el día: <i>A las seis de la mañana.</i>	1 (4 ítems)
2	2	Durante para hablar de la duración: <i>Trabajé como periodista durante dos años.</i>	1 ejercicio: 9 ítems para practicar las preposiciones <i>a, de, desde, durante y hasta.</i>
2	2	En como marcador temporal: <i>En mayo / 1998 / Navidad / verano.</i>	1 ejercicio: uso de <i>en</i> es facultativo.

Tabla 71. – Valores preposicionales temporales abordados en los libros de texto *Aula Internacional* 1, 2 y 3

No obstante, en contraste con las escasas oportunidades de aprendizaje ofrecidas por el libro de textos, los usos normativos expuestos con anterioridad en esta misma sección revelan que su aprendizaje se ha llevado a cabo de manera exitosa. La tabla que sigue sintetiza estos usos y se ofrece sus equivalentes en francés:

Español	Francés
<b>Localización temporal ante sustantivos que designan horas</b>	
a	à
Normalmente, me levanto <u>a</u> las ocho de la mañana (A1a04EF).	Normalement, je me lève <u>à</u> huit heures du matin.
<b>Señalamiento de una parte del día después de un valor numérico que indica la hora</b>	
de	de
Normalmente, me levanto a las ocho <u>de</u> la mañana (A1a04EF).	Normalement, je me lève à huit heures <u>du</u> ( <u>de le</u> ) matin.
<b>Localización temporal del momento durante el cual transcurre una acción</b>	
en	en
<u>En</u> verano, hay muchos eventos en el Quartier des Spectacles (A1a01EF).	<u>En</u> été, il y a de nombreux événements dans le Quartier des spectacles.
<b>Expresión de un período de tiempo</b>	
durante	Durant / pendant
Y tú, ¿que hiciste <u>durante</u> las vacaciones? (B1a07EI)	Et tu, qu'as-tu fait <i>durant / pendant</i> les vacances?

Tabla 72. – Usos preposicionales normativos que ocurren de manera sistemática y sus correspondientes equivalentes en francés

La comparación presentada en la tabla precedente permite señalar, por lo tanto, que la sistematicidad en dichos usos normativos puede beneficiarse de un proceso de transferencia positiva a partir del francés, lengua en la cual coinciden las unidades preposicionales (*à, de, en, durant*) empleadas para expresar los usos en cuestión con las del español (*a, de, en, durante*). El hallazgo anterior viene a confirmar los planteamientos de diversos autores y los resultados de una serie de investigaciones, los cuales señalan que cuando las estructuras o formas lingüísticas empleadas para expresar un mismo significado coinciden, o son similares en dos lenguas, es muy probable que se presente una transferencia positiva de las mismas (Fernández, 1997; Larsen Freeman y Long, 2014; Saville-Troike, 2006; Weinreich 1953).





## 9 Plano nocional

En los dos capítulos precedentes hemos abordado una variedad de preposiciones de contenido léxico cuyos usos se relacionan a las dimensiones espacial y temporal. En el presente capítulo abordaremos una serie de preposiciones que expresan una diversidad de valores que han sido asociados a un plano nocional. En conformidad con la visión funcional del lenguaje adoptada en la presente tesis y atendiendo a las propuestas taxonómicas planteadas por Alcina y Blecua (1975), Gili Gaya (1961), Hernández Alonso (1984) y Pottier (1966), entre otros, los valores preposicionales en el plano nocional que poseen un sentido propio serán clasificados siguiendo las categorías a continuación: expresión de causa, finalidad, instrumento, modo, medio, compañía, precio, cambio, distribución, pertenencia y propiedad o atributo. En la presente tesis, las preposiciones que encabezan sintagmas lexicalizados o conforman locuciones prepositivas, al igual que las preposiciones con un contenido léxico que son regidas por otra clase de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos) serán organizadas, igualmente, en el plano nocional.

### 9.1 Algunos usos preposicionales en el plano nocional

#### Expresión de finalidad

La noción de finalidad o propósito, en un sentido amplio, se expresa igualmente a través de la preposición *para* (De Bruyne, 1999; RAE y ASALE, 2009): *Los chicos han trabajado mucho para ahorrar dinero para su viaje*. Con verbos que expresan movimiento, la preposición *para* que indica motivo, propósito o finalidad puede alternar con la preposición *a* (Gerboin y Leroy, 2009): *Vinimos para ayudarte / Vinimos a ayudarte*.

Cuando la intención de finalidad va acompañada de un matiz que expresa aquello a favor de lo cual se actúa, alternan las preposiciones *por* y *para*, al igual que la locución preposicional *en favor de*: *trabajar por la paz / trabajar para la paz* (RAE y ASALE, 2009).

Para expresar el destinatario de un objeto o de una acción, solemos emplear la preposición *para* (De Bruyne, 1999; RAE y ASALE, 2009): *Compré este libro para mi hija / Este regalo es para ti.*

De igual manera, los sentidos de utilidad, servicio, uso o destino que se le da a las cosas se expresan, de manera habitual, mediante la preposición *para* (De Bruyne, 1999; RAE y ASALE, 2009): *Se dice que el té verde es bueno para los sistemas nervioso y cardiovascular / Estas son pastillas para la garganta / Este cuchillo se usa para pelar frutas y verduras.*

Con el fin de indicar lo que se busca o persigue, es común el empleo de la preposición *por* (RAE y ASALE, 2009): *¿Vamos por el pan? / Vengo por el paquete.*<sup>95</sup>

De manera similar, cuando la expresión de finalidad contempla un matiz causal, alternan las proposiciones *por* y *para* (De Bruyne, 1999): *El niño se esfuerza por alcanzar su pelota.*

### **Expresión de causalidad**

La expresión de causalidad suele expresarse a través de la preposición *por* (Alcina y Bleuca, 1975); De Bruyne, 1999; Gerboin y Leroy, 2009; Hernández Alonso, 1984). En este sentido, la preposición *por* equivale a la locución preposicional *a causa de*: *Fue seleccionada para el equipo nacional por su talento y gran disciplina / Le fue otorgada la medalla por su valentía / Todo lo que hago, lo hago por ti / Estoy loco por ti.*

De manera análoga, la preposición *de* puede expresar la causa de un proceso o la razón de ser (RAE y ASALE, 2009): *Me estoy muriendo de hambre / Estaba temblando de miedo / Se puso rojo de la ira.* De forma más restringida, la preposición *con* puede expresar un valor de causalidad en ciertos contextos (De Bruyne, 1999): *Con tanta bulla, no puedo dormir.* En el ejemplo anterior, la preposición *con* puede alternar con la preposición *por* o la locución *a causa de*.

---

<sup>95</sup> En la variedad peninsular, suele emplearse, asimismo, la combinación preposicional *a por* “con verbos de movimiento y con términos nominales que designan lo que se busca o persigue” (RAE y ASALE, 2009, p. 2250): “¿Vamos a por el pan?”

### Expresión de compañía

Para expresar los sentidos de compañía o de acompañamiento se emplea la preposición *con* (De Bruyne, 1999): *Vivo con mi familia / El bocadillo con queso es un manjar para mi paladar.*<sup>96</sup>

Las nociones opuestas, es decir, la ausencia de compañía o acompañamiento y de carencia se expresa con la preposición *sin* (De Bruyne, 1999): *Viajamos sin los niños en esta ocasión / Siempre servimos el café sin azúcar / Terminé el trabajo sin ayuda.*

### Expresión de modo o manera

Para manifestar el estado en el que se encuentra alguien o algo, se emplea comúnmente la preposición *en*: *El diario está en alemán / El fósil se conservó en muy buen estado.* De igual forma, se emplea la preposición *en* con el fin de expresar la manera como se lleva a cabo una acción: *La indígena está hablando en wayuunaiki.* Asimismo, destaca el uso de la preposición *a* que indica la manera como se llevan a cabo ciertos procesos (RAE y ASALE, 2009), entre los cuales destacan los modos de preparación de los alimentos: *cocer a fuego lento / carne a la parrilla / papas al vapor / pollo a la milanesa.* Cuando la manera de realizar un proceso en general se expresa mediante el grupo nominal *determinante + gentilicio*, este es precedido por la preposición *a*: *arroz a la valenciana / Amor a la española.*

La preposición *con* también es empleada para manifestar el modo (material o inmaterial) como se lleva a cabo un proceso (De Bruyne, 1999; RAE y ASALE, 2009), de manera habitual mediante sintagmas preposicionales conformados por un sustantivo –precedido, o no de un modificador–: *El corredor terminó la carrera con mucho esfuerzo / Lo hago con mucho gusto / La niña terminó su proyecto con facilidad / Lo escuché con paciencia / Construyó el bote con materiales reciclados.*

---

<sup>96</sup> El término *bocadillo* hace referencia a un dulce de guayaba que se envuelve usualmente en hojas de plátano, tradicional en países como Colombia y Venezuela.

### **Expresión de medio**

Para indicar el medio de desplazamiento o de transporte, generalmente se utilizan *en* (*viajar en avión / tren / bus / carro / bicicleta*) o *por* (*viajar por avión / tren / barco*) (RAE y ASALE, 2009). La preposición *a* puede, asimismo, expresar el medio de desplazamiento en sintagmas lexicalizados como *a pie* o *a caballo*.

La preposición *por* introduce los sintagmas preposicionales que manifiestan el medio de transmisión de la información o de comunicación (De Bruyne, 1999): *Me llamó por teléfono / ¿Hablamos por Skype? / Enviaron el paquete por correo certificado / Luego te llamo por WhatsApp.*

### **Expresión del instrumento**

Para designar el instrumento o utensilio empleado para llevar a cabo un proceso suele emplearse la preposición *con* (De Bruyne, 1999; RAE y ASALE, 2009): *Encendió el fuego con un par de rocas / Corté el pan con este cuchillo / Usualmente cocinamos con aceite de oliva.*

### **Expresión del precio**

La preposición *por* se emplea para expresar las nociones de precio o cuantía (De Bruyne, 1999): *El diamante se vendió por un millón de dólares.* De igual manera, la preposición *en* puede emplearse con el fin de indicar un precio: *El diamante se vendió en un millón de dólares / Compré la máscara en 10.000 pesos.* De manera un poco más restringida, la preposición *a* puede igualmente señalar la noción de precio en construcciones con el verbo *estar* (*El euro está a 1.47 dólares canadienses*), construcciones de carácter distributivo (*libros a 1\$*), y en ciertas expresiones que indagan acerca del precio (*¿A cómo vende este sombrero?*).

### **Expresión de cambio**

La noción de trueque, cambio o intercambio se expresa de manera habitual mediante construcciones que emplean la preposición *por* (De Bruyne, 1999): *El chico intercambió la vaca por unas habas mágicas / Te cambio mi vida por la tuya / No cambiaría un solo día contigo por toda una eternidad sin ti.*

### **Expresión de distribución**

El valor distributivo asociado a una expresión cuantificada se expresa a través de las preposiciones *a* y *por* (RAE y ASALE, 2009): *Tomo clases de japonés tres veces a la semana / Tomo clases de japonés tres veces por semana / Viajamos dos veces al año / Viajamos dos veces por año.*

### **Expresión de pertenencia o posesión**

Los grupos preposicionales que introducen la noción de posesión, en sentido literal y figurado, se encabezan con la preposición *de* (RAE y ASALE, 2009): *Este es el perro de mi amigo / La opinión de nuestros clientes es muy importante.* El valor de posesión expresado por *de* se extiende, de igual manera, a complementos que expresan un sentido de adscripción (*la cultura de un país / la literatura del renacimiento*) y a contextos en los cuales se designa la parte que pertenece a un todo: *el pétalo de la rosa / las patas de la mesa* (RAE y ASALE, 2009).

### **Expresión de propiedad o atributo**

Los complementos preposicionales que expresan, de una manera amplia, el atributo de aquello de lo que se habla suelen encabezarse con la preposición *de* (RAE y ASALE, 2009). Este valor incluye el contenido de algo (*un vaso de agua*); el material del que está hecho un objeto (*casa de papel*); el atributo con cierto valor clasificatorio (*máquina de escribir / profesora de inglés / películas de terror*); la característica, propiedad o valor que se atribuye a alguien o a algo

(*persona de principios / el precio del alquiler / la estatura de una persona / los hombres de negro, la mujer de pelo rizado*). Cuando el atributo corresponde a un detalle o accesorio de la descripción, *de* alterna con la preposición *con* (Gerboin y Leroy, 2009): *la mujer de pelo rizado, la mujer con el pelo rizado*.

En la siguiente sección, abordamos los usos preposicionales asociados al plano nocional – normativos e idiosincrásicos– que han sido registrados a lo largo de los cuatro niveles de competencia que conforman nuestro corpus (A1, A2, B1 y B2).

## 9.2 Nivel A1

### 9.2.1 Usos normativos

De los valores o sentidos preposicionales descritos en el apartado 9.1, las categorías de mayor recurrencia en el nivel A1 corresponden a la expresión del atributo, la pertenencia, la finalidad o el destino, la compañía y el origen. La tabla 73 muestra una síntesis de la producción de estos casos.

Categoría	Ejemplo	Nº casos normativos
Expresión de pertenencia	Vivo en la casa <u>de</u> mi tía cerca de Madrid (A1a10EF).	49
Expresión del atributo	Soy un karateka, como mi profesor <u>de</u> español (A1a03EI).	45
Expresión de finalidad	Estudio español <u>para</u> viajar en España el proximo invierno (A1a06EI).	35
Expresión de compañía	Yo ceno a siete <u>con</u> mí familia o mis amigos (A1a02EF).	27
Expresión de origen o procedencia	Yo soy canadiense, soy <u>de</u> un pueblo pero vivo en la ciudad de Montreal ... (A1a02EI)	14
Expresión de modo o manera	Me gusta los playas y las señoras <u>en</u> biquini, pero me preferido los cervezas y los fiestas en el país (A1a09EI).	3

Expresión de medio e instrumento	Me gusta a cocinar y tocar la musica <u>con</u> la guitarra y el piano (A1a08EI).	3
Expresión de causa	En el futuro, quiero trabajar y vivir en un país del Sudamerica, este es la primera razón <u>por</u> qué quiero aprender español (A1a04EI).	2

Tabla 73. – Valores preposicionales asociados al plano nocional en el nivel A1

### Expresión de pertenencia

El valor preposicional más productivo en el plano nocional en el nivel A1 corresponde a la expresión de pertenencia. De manera concreta, se han encontrado tres categorías asociadas a este valor. La primera de ellas hace referencia al uso de la preposición **de para introducir un complemento que designa una relación de pertenencia o de posesión** (1a); en 12 ocasiones (75%), los participantes utilizaron apropiadamente la preposición en mención. La segunda categoría corresponde al uso de la preposición **de para introducir un complemento que designa el todo del que se señala una parte** (1b); los 23 usos normativos de dicho valor equivalen al 100%. La última categoría asociada a la expresión de pertenencia consiste en el uso de la preposición **de para introducir un adjunto que expresa una noción de adscripción** (1c); los 14 usos en conformidad con la norma de esta última noción representan el 93.33%.

- (1) a. Vivo en la casa de mi tía cerca de Madrid (A1a10EF).  
 b. En el centro de la ciudad hay muchos restaurantes, eventos y compras (A1a01EF).  
 c. Las culturas del mundo hispano son muy interesantes (A1a03EI).

### Expresión del atributo

Con respecto a esta noción, en el nivel A1 se encontraron 46 casos en los cuales la preposición introduce un **complemento cualitativo con valor clasificatorio**. La preposición *de* encabeza dicho complemento, en concordancia con la norma, en 45 ocasiones (97.83%). Los ejemplos a continuación ilustran este uso.

- (2) a. Soy estudiante de comunicación en la Universidad de Montréal (A1a06EI).  
 b. Soy un karateka, como mi profesor de español (A1a03EI).

### Expresión de finalidad o destino

En esta categoría, destaca por su frecuencia el empleo de la preposición **para ante un término que designa finalidad** (3a), la cual registra 26 usos normativos (89.66%). De un valor léxico similar, le sigue en frecuencia la utilización de la preposición **para con un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien** (3b); se documentaron cinco usos normativos de este valor preposicional (71.43%). La categoría que presentó la menor frecuencia de usos normativos, con tan solo cuatro casos (36.36%), corresponde al empleo de la preposición **para ante un término que designa destinatario o beneficiario** (3c).

- (3) a. Estudio español para viajar en España el proximo invierno (A1a06EI).  
b. Me gusta el parque Jarry, donde hay un lago y muchos lugares para jugar y correr (A1a06EF).  
c. Las solas cosas interesantes, o personas, son las chicas lindas. No hay mucho, solamente bastante para mí (A1a03EF).

### Expresión de compañía

En lo que respecta a dicha expresión, destacan dos usos preposicionales semejantes. En primer lugar, se observaron 26 casos en los cuales se empleó la preposición **con para expresar la compañía de alguien** (4a). En segundo lugar, se documentó, asimismo, un caso de uso de utilización de **con para expresar acompañamiento de algo** (4b). Al no registrarse ninguna desviación de la norma en las preposiciones empleadas para la expresión de compañía, los usos normativos en las dos categorías anteriores equivalen al 100%.

- (4) a. Yo ceno a siete con mí familia o mis amigos (A1a02EF).  
b. Como muchos pollos a la plancha con verduras y ensalatas (A1a07EF).

### Expresión de origen

Otra categoría que cabe destacar, debido a su frecuencia de ocurrencia, es la expresión de origen. En este sentido, se documentaron 14 casos de uso de la preposición **de** para introducir un complemento que designa el **lugar de origen o de procedencia**. Es importante señalar que



en los 14 casos en mención (100%), la preposición *de* fue empleada de forma adecuada. Los siguientes son ejemplos de este valor.

- (5) a. Yo soy canadiense, soy de un pueblo pero vivo en la ciudad de Montreal... (A1a02EI)
- b. Soy canadiense de Montréal (A1a08EI).
- c. En la tarde, yo como con mis nuevos amigos de la escuela ... (A1a10EF)

### Otros usos

Además de los sentidos descritos anteriormente, se registró una variedad de usos con una menor frecuencia de ocurrencia. En este sentido, se documentaron tres valores preposicionales asociados a la expresión de **instrumento**. Dos de estos corresponden al uso de **con para designar el instrumento con el cual se realiza una acción** (6a). El otro valor hace referencia al uso de la preposición **en para indicar el medio o modo de transporte** (6b). En los tres casos observados, las preposiciones *con* y *en* se emplearon en conformidad con la norma. Por otro lado, no se registró ningún uso preposicional idiosincrásico asociado a la expresión de instrumento, o de compañía. Los usos normativos en esta categoría representan, por lo tanto, el 100%.

- (6) a. Me gusta a cocinar y tocar la musica con la guitarra y el piano (A1a08EI).
- b. Jueves vamos en bicicleta en el centro de la ciudad (A1a09EF).

Adicionalmente, se observaron tres valores preposicionales con un sentido de **modo o manera**. De forma concreta, dicha noción se documentó en tres categorías: uso de la preposición **en para expresar el modo o manera como se realiza una acción** (7a), uso de la preposición **en para introducir un término que denota el estado en que se encuentra alguien o algo** (7b) y uso de la preposición **a para introducir una locución adverbial que designa la manera como se lleva a cabo un proceso** (7c). Se registró un caso de cada una de estos valores. Como no se encontró ningún error asociada a ellos, los usos normativos representan un 100%.

- (7) a. Cuando yo voy en restaurantes, yo pido por mi comida en español para practicar (A1a10EF).

- b. Me gusta los playas y las señoras en biquini, pero me preferido los cervezas y los fiestas en el país (A1a09EI).
- c. Como muchos pollos a la plancha con verduras y ensalatas (A1a07EF).

Otra categoría de usos preposicionales encontrada en el corpus corresponde al valor de **causalidad**. En total, se observaron cinco casos que expresan dicho valor. En primer lugar, se registró un uso normativo de la preposición **con para expresar la causa que provoca un proceso** (8a). En segundo lugar, se documentó un uso normativo de la preposición **por para expresar motivo o causa** (8b). Paralelo a este uso normativo de *por*, se encontraron tres casos en los que esta preposición fue sustituida de manera errónea por la preposición *para*, por lo que el uso normativo de *por* que expresa causalidad equivale únicamente al 25%.

- (8) a. La ciudad me parece muy interesante pero no tengo mucho tiempo para visitar con mis cursos (A1a04EF).
- b. En el futuro, quiero trabajar y vivir en un país del Sudamerica, este es la primera razón por qué quiero aprender español (A1a04EI).

Examinemos ahora los usos preposicionales con valor nocional que se desviaron de la norma actual del español en el nivel A1.

## 9.2.2 Usos idiosincrásicos

La mayoría de idiosincrasias relacionadas al plano nocional en el nivel A1 se produjo a través de un proceso lingüístico de sustitución de preposición (87.10%). Por su parte, la elisión de la marca preposicional originó el restante 12.90% de las incorrecciones asociadas al plano nocional en este nivel.

### 9.2.2.1 Sustitución de preposición

Como se acabó de mencionar, este mecanismo dio lugar al 87.10% de errores en el uso de preposiciones con un valor nocional en el nivel A1. Este proceso afectó principalmente a los

pares preposicionales *por / para* y *de / en*. La tabla siguiente sintetiza los diferentes tipos de sustitución que se observaron.

Tipo de sustituciones	Nº sustituciones
<b>Preposiciones con sentido propio</b>	
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i>	11
Sustitución de la preposición <i>por</i> por <i>para</i>	3
Sustitución de la preposición <i>de</i> por <i>en</i>	4
Sustitución de la preposición <i>de</i> por <i>a</i>	2
Sustitución de la preposición <i>para</i> por <i>a</i>	1
Sustitución de <i>por</i> por la preposición inglesa <i>per</i>	1
Sustitución de <i>para</i> por la preposición inglesa <i>per</i>	1
Sustitución de la preposición <i>contra</i> por <i>versus</i>	1
<b>Sustituciones que involucran un complemento de régimen preposicional</b>	
Sustitución de la preposición <i>con</i> por <i>a</i>	1
Sustitución de la preposición <i>a</i> por <i>en</i>	1
Sustitución de la preposición <i>en</i> por <i>a</i>	1

Tabla 74. – Sustitución de preposiciones en el plano nocional en el nivel A1

A continuación examinaremos de manera precisa los pares preposicionales en los cuales se producen las sustituciones, al igual que los valores y nociones relacionados a estas.

### Sustitución de *para* por la preposición *por*

En el nivel A1, las idiosincrasias producidas debido a la sustitución de *para* por la preposición *por* se han asociado a tres nociones. En primer lugar, la preposición *por* aparece sustituyendo a la preposición *para* ante términos que indican **destinatario** o **beneficiario**, tal como se puede observar en los ejemplos (9a-c). Se registraron seis casos de esta clase de sustitución, lo que supone un 54.54% del total de usos preposicionales que introducen un término de este tipo (destinatario).

(9) a. Hay una zona pública donde se organizan actividades por las familias o conciertos de música (A1a06EF).

- b. ∅ Mi barrio hay muchas actividades por tus niños (A1a01EF).
- c. Todos los domingos hay actividades por los niños y cada mes hay eventos de deportes (A1a10EF).

El segundo tipo de sustitución de *para* por la preposición *por* ocurre **ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino** que conviene o se le da a algo o a alguien (10a-b). Esta sustitución afecta a dos (28.57%) de siete complementos que expresan dicho sentido.

- (10) a. Antes de ir a la escuela, voy ∅ ayudar a un centro por personas viejas dónde vive mi abuela (A1a10EF).
- b. Mi tiempo libre es por estudiar (A1a07EI).

La tercera noción atañe la sustitución de *para* por la preposición *por* **ante un término que designa un sentido de finalidad**. Esta idiosincrasia apareció en tres (10.34%) de veintiséis complementos que expresan dicho sentido. Los ejemplos a continuación, tomados del corpus, son representativos de esta categoría de sustitución.

- (11) a. Estudio por hacer mi título en sociología, a la Universidad de Montréal (A1a08EI).
- b. Vivo en España, por hacer un intercambio en una universidad hispana (A1a08EF).

### **Sustitución de la preposición *por* por la preposición *para***

En el nivel A1, la utilización de la preposición *para* en lugar de *por* tuvo lugar **ante complementos que expresan motivo o causa**. De los cuatro complementos observados que indican dicho valor, en tres de ellos (75%) se registró un uso no normativo de la preposición *para*. El porcentaje anterior sugiere que el uso de la preposición *por* con un sentido causal resultó ser particularmente problemático entre los participantes de este nivel.

- (12) Soy de Laval pero vivo en Montréal para mis estudios (A1a09EI).

### Sustitución de la preposición *de* por *en*

En lo que respecta al plano nocional, en el nivel A1 se han registrado, en total, cuatro sustituciones de la preposición *de* por *en*. De manera precisa, este proceso tiene lugar ante complementos que expresan tres nociones distintas. La primera de estas concierne a la **relación de pertenencia o de posesión**. De 16 complementos que expresan dicha relación, en dos casos (12.5%) la preposición *en* sustituye a *de*. Tal como podemos apreciar en los ejemplos (13a-b), probablemente debido a la influencia de la L1 y/o de otras L2, los participantes perciben el término *la Universidad de Montreal* como un complemento que expresa el lugar donde se concreta el estado expresado en el verbo. En contraste, en español, dicho término se percibe – desde una perspectiva normativa– como una expresión de afiliación o pertenencia.

- (13) a. Soy estudiante en la Universidad de Montreal y yo estudio la kinesiología (A1a10EI).  
b. Soy estudiante de comunicación en la Universidad de Montréal (A1a06EI).

La segunda categoría atañe, de manera particular, al **atributo del sustantivo *estudiante***. De cuatro ocasiones en las que este aparece en el nivel A1, se encontró un caso (25%) de sustitución de la preposición *de* que introduce su complemento cualitativo con valor clasificatorio por la preposición *en*.

- (14) Soy estudiante a la universidad de Montreal en psicología y tengo un diploma en psicoeducación (A1a05EI).

La tercera categoría en la que se produjo la sustitución de la preposición *de* por *en* se relaciona al **sentido de adscripción**, del cual se documentan quince casos. Este tipo de sustitución aparece en una ocasión, lo cual equivale al 6.66% del total de casos. El siguiente es el ejemplo encontrado en el corpus.

- (15) En el mundo hispano, me interesa la comida (A1a10EI).

### Sustitución de la preposición *de* por *a*

La preposición *a* aparece sustituyendo a *de* ante términos que, en español, se asocian a una noción de **pertenencia o afiliación**. En este sentido, de 16 complementos que expresan dicha relación, en dos casos (12.5%) la preposición *a* sustituye a *de*, tal como podemos apreciar en los dos ejemplos a continuación.

- (16) a. Soy estudiante a la universidad de Montreal en psicología y tengo un diploma en psicoeducación (A1a05EI).  
b. Yo soy estudiante de ingeniería a la Politécnica de Montréal (A1a09EI).

Como ya se ha explicado antes, dicha idiosincrasia se genera debido a que los participantes conciben el complemento del sustantivo (*estudiante*) como una expresión del lugar (sentido locativo) y no de pertenencia o afiliación.

### Sustituciones que involucran un complemento de régimen preposicional

Entre las sustituciones, encontramos tres procesos que involucran un complemento de régimen preposicional. El primero de ellos consistió en la **sustitución de *con* por la preposición *a* con el verbo *hablar*** (17a). El segundo se produjo mediante la **sustitución de *en* por la preposición *a* con el verbo *pensar*** (17b). La tercera sustitución de este tipo ocurrió debido al **empleo de la preposición *en* con el verbo *dedicar(se)***, que rige la preposición *a* (17c).

- (17) a. Luego, vamos  $\emptyset$  ir al teatro y hablar a los actores (A1a06EF).  
b. En una semana tengo mucho tiempo para practicar el deportes, pero yo pienso a muchas actividades (A1a09EF).  
c. Me dedica en cultura hispana (A1a01EF).

### Sustituciones diversas

Además de los casos descritos anteriormente, se registraron cuatro categorías de sustituciones diversas. Cada una de estas aparece una vez en el nivel A1: sustitución de la preposición ***para* por *a* para expresar un sentido de utilidad, servicio, uso o destino** que conviene o se le da a

algo o a alguien (18a); empleo de la preposición inglesa *per* en lugar de *por* con el fin de expresar valor distributivo (18b); utilización de la preposición inglesa *per* en lugar de *para* ante un término que indica destinatario o beneficiario (18c) y sustitución de *contra* por *versus* con el sentido de confrontación en una construcción en la que se ha omitido el elemento rector obligatorio (18d).

- (18) a. El “tam-tam” es una actividad muy amusante a hacer en la fin de semana (A1a08EI).  
b. Cuando tengo la escuela, trabajo solamente dos días per semana, porqué estudio tambien (A1a08EF).  
c. Es una buena cosa per ti et tu perro Snoopy (A1a08EF).  
d. En dos semana hay un muy importante partido de fútbol versus Colombia a la Copa America (A1a09EF).

#### 9.2.2.2 Omisión de preposición

Los procesos de elisión preposicional registradas en el plano nocional se asocian a dos locuciones adverbiales (19a-b) y a una preposición con sentido propio (19c).

- (19) a. Quiero hablar, escribir y comprender bien español cón un segundo curso de español después ∅ este (A1a05EI).  
b. ∅ Vez yo tengo una fiesta (A1a01EF).  
c. Pero prefiero los juegos ∅ videos (A1a03EI).

Con respecto a las locuciones, las omisiones afectan, en primer lugar, a la preposición *de* y, en segundo lugar, a la preposición *a*. De esta manera, se registraron dos casos de **omisión de la preposición *de* para introducir el complemento del adverbio *después*** con un sentido de posteridad jerárquica (19a). Dicha omisión afectó al 22.22% de los usos relacionados a la locución adverbial *después de*. Por otra parte, la **locución adverbial *a veces*** también se vio afectada en una ocasión por un proceso de omisión preposicional, lo cual representa el 50% de los dos usos relacionados a dicha locución. Como podemos observar en el ejemplo (19b), el participante omitió la preposición *a* ante el sustantivo *vez* –empleado incorrectamente en singular– en un intento de expresar la frecuencia inherente a la locución adverbial *a veces*.

Por otra parte, el caso que afectó a una preposición con sentido propio hace referencia a la **omisión de la marca preposicional *de* que introduce un complemento cualitativo con valor clasificatorio** (19c). La idiosincrasia en mención se registró en una ocasión en el nivel A1 ante un complemento que tipifica el sustantivo *juego*.

## 9.3 Nivel A2

### 9.3.1 Usos normativos

En el nivel A2 se documentaron valores preposicionales en conformidad con la norma asociados a las siguientes funciones comunicativas: expresión de pertenencia, compañía, atributo, finalidad, origen, distribución, manera o modo, causa, asunto, instrumento y opinión. Por otra parte, no se identificaron usos asociados a las categorías de régimen preposicional y de sintagmas lexicalizados. La tabla 75 muestra una síntesis de dichas funciones y el número de producciones preposicionales normativas asociados a estas.

Categoría	Ejemplo	Nº casos normativos
Expresión de pertenencia	Por la noche, he salido con amigos por el cumpleaños <u>de</u> mi amigo (A2a05EF).	97
Expresión de compañía	Finalmente, Pepe visitó $\emptyset$ Verónica, una colega de Natalia, y caminó <u>con</u> ella (A2b06EF).	60
Expresión del atributo	Tambien, tiene una terraza <u>de</u> 20 m <sup>2</sup> , que es muy luminosa (A2b02EI).	52
Expresión de finalidad	Estudio español <u>para</u> viajar en america del sur y hablar con la gente sin sentirme ridícula (A2b10EF).	52
Expresión de origen o procedencia	Mi madre es de Quebec y mi padre es <u>del</u> Líbano (A2a07EF).	9
Valor distributivo	El precio es de 450\$ <u>por</u> persona (A2a10EI).	6
Expresión de modo o manera	En el futuro, quiero hablar bien <u>en</u> español y voy a ir a la playa para chatear con las chicas (A2b07EF).	5



Expresión de causa	Hablo francés y quiero hablar 3 lenguas, <u>por</u> eso, estoy viviendo en Madrid (A2a04EF).	4
Expresión de asunto	Doce a las doce es un muy buena novelita. Cuenta la historia <u>del</u> detective privado, Pepe Rey (A2a07EF).	3
Expresión de medio e instrumento	Hace frio durante el hivierno pero puedo ir <u>en</u> ski en el parque del Mont-Royal (A2a01EI).	2
Expresión de opinión	<u>Para</u> mí, Montréal es la mejor ciudad porque es todo excepte aburrido (A2b10EF).	2

Tabla 75. – Valores preposicionales asociados al plano nocional en el nivel A2

En el nivel A2, los usos preposicionales en los cuales se observa una tasa de aciertos más elevada corresponden a las siguientes nociones: expresión de compañía (*con, sin*); el origen o la procedencia (*de*) y la expresión de modo, manera, o medio (*en, a*). Es importante señalar que, dado que no se registraron errores en la selección de las preposiciones que expresan las nociones anteriores, los usos normativos de las mismas equivalen al 100%. De igual forma, se encontraron diversos usos preposicionales relacionados a las nociones de pertenencia (*de*) y atributo (*de*). Si bien la tasa de aciertos en el uso de la preposición *de* para designar los diversos valores asociados a dichas nociones es cercano al 100%, se han identificado ciertas producciones preposicionales idiosincrásicas, tal como veremos más adelante. Por último, se observó un cierto número de aciertos en las preposiciones empleadas con el fin de introducir los sentidos de finalidad y destino (*para*). No obstante, los porcentajes de usos normativos de dichas preposiciones oscila entre el 50% y el 92.68% (sobre el total de preposiciones empleadas para introducir cada noción). A continuación desglosaremos las nociones enumeradas. Estas serán presentadas por orden de frecuencia, tal como hemos visto en la tabla 75.

### Expresión de pertenencia

El sentido de pertenencia registra el mayor número de casos de usos preposicionales con respecto al plano nocional en este nivel. En este sentido, se documentan 97 (96.04%) producciones normativas, todas ellas con la preposición *de*. Frente a estas, se identificaron cuatro (3.96%) producciones idiosincrásicas. Como examinaremos más adelante en el apartado 9.3.2.1, en dos de ellas los participantes sustituyeron la preposición *de* por *en* con el fin de expresar un sentido de membresía o pertenencia a una institución y en otras dos utilizaron la preposición *a* con el mismo valor. A continuación se ofrecen ejemplos de diversos valores relacionados al sentido de pertenencia.

- (20)
- a. Sé donde es el centro de la ciudad (A2a03EI).
  - b. Habló primero al prima de Susi, que era el asistente de Natalia (A2a07EF).
  - c. Por la noche, he salido con amigos por el cumpleaños de mi amigo (A2a05EF).
  - d. La musica del monde hispano me interesa mucho (A2a02EF).
  - e. Natalia tuvo el papel de Carmen y Veronica quise este papel (A2a03EF).
  - f. Bueno. Yo he ido a el ciné para ver la nueva pelicula de nos favorito director, Wes Anderson (A2a02EF).

Los usos preposicionales normativos en cuestión han sido clasificados de la siguiente manera: 37 casos de utilización de la preposición ***de* para introducir un complemento que designa el todo del que se señala una parte** (20a); 30 usos de la preposición ***de* con un sustantivo que expresa un significado relacional para introducir un complemento que designa una noción de parentesco, relación social o subordinación** (20b); 19 casos de empleo de la preposición ***de* para introducir un complemento que designa una relación de pertenencia o de posesión** (20c); ocho usos de la preposición ***de* para introducir un adjunto que expresa la noción de adscripción o asociación** (20d); dos casos de uso de la preposición ***de* para introducir el complemento de un sustantivo de representación** (20e); una utilización de la preposición ***de* para introducir un complemento argumental que designa el autor de una obra** (20f).

### Expresión de compañía

Los sentidos asociados a la expresión de compañía, acompañamiento, contenido, o ausencia de algo contabilizan 60 casos en total. Los ejemplos a continuación ilustran estos sentidos o nociones.

- (21) a. Finalmente, Pepe visitó  $\emptyset$  Verónica, una colega de Natalia, y caminó con ella (A2b06EF).  
b. Tengo un apartamento con 2 habitaciones (A2a04EI).  
c. Estaba el tiempo de Navidades, y Pepe Rez bebió su cafe con su cigarillo (A2b02EF).  
d. Pero... Es aveces difícil ser aquí sola, sin mis amigos (A2b10EI).  
e. En el futuro, quiero estudiar en Africa y trabajar con el ONU (A2a02EF).  
f. El gato estaba blanco con ojos azul (A2a03EF).

Como se mencionó anteriormente, en el 100% de estos, las preposiciones que introducen estos valores se utilizaron en conformidad con la norma. De manera concreta, los casos identificados se han agrupado en seis categorías de usos preposicionales, 58 de ellos introducidos mediante la preposición *con*, y dos a través de la preposición *sin*: 40 casos de utilización de la preposición **con para expresar la compañía de alguien** (21a); 10 usos de **con para expresar contenido** (21b); seis casos de uso de **con para expresar acompañamiento** (21c); dos usos de la preposición **sin para denotar la carencia o falta de algo** (21d); un caso de empleo de **con para expresar colaboración** (21e); y un caso de utilización de la preposición **con para introducir un término que denota aquello que se tiene, se lleva o se incluye** (21f).

### Expresión del atributo

El número de preposiciones cuyo sentido se ha asociado al de unidad léxica empleada con el fin de introducir el atributo de un nombre ascendió a 53. A partir de los datos obtenidos en el corpus, es posible inferir que los participantes han asimilado, en general, los usos preposicionales relacionados con la presente categoría. La anterior afirmación se basa en que, de 53 casos en los que una preposición introduce un atributo, en 52 de estos (98.11%) se ha empleado de manera adecuada la preposición. Todas las construcciones preposicionales

normativas fueron encabezadas mediante *de* y han sido clasificadas en tres tipos, tal como podemos constatar en los ejemplos que siguen.

- (22) a. Fui en un festival de música latina en Rio de Janiero la fin de semana pasada (A2b09EI).  
b. Tambien, tiene una terraza de 20 m<sup>2</sup>, que es muy luminosa (A2b02EI).  
c. Viernes, ello traío una botella de vino y musica (A2b08EF).

En primer lugar, en cuanto a la frecuencia de ocurrencia, aparece la utilización de la preposición ***de* para introducir un complemento cualitativo con valor clasificatorio**, tal como lo ilustra el ejemplo (22a). Se registraron 38 casos de usos normativos asociados a este valor (97.43%), frente a una producción idiosincrásica generada por la sustitución de la preposición *de* por *en*, como examinaremos posteriormente en la sección de usos idiosincrásicos (9.3.2.1). En segundo lugar se identificó el empleo de la preposición ***de* para introducir un complemento que designa la propiedad que caracteriza a algo** (22b). En total, se contabilizaron 11 casos de este tipo de uso. En tercer lugar, se observaron tres sintagmas preposicionales en los cuales ***de* introduce un complemento de nombre que designa el contenido de algo** (22c). Es importante señalar que no se registraron errores relacionados a los dos tipos de usos preposicionales anteriores.

### Expresión de finalidad

Los usos normativos relacionados con la noción de finalidad se han clasificado en tres grupos, como se puede apreciar en los enunciados siguientes.

- (23) a. Estudio español para viajar en america del sur y hablar con la gente sin sentirme ridícula (A2b10EF).  
b. Tiene una terraza, una cocina grande equipada con mesa para comer, el salón tiene muebles modernos, wi-Fi y cable en el despacho (A2a04EI).  
c. Juan compró un cuadro para su madre (A2b104EF).

El primer grupo corresponde a la utilización de la preposición ***para* ante un término que designa la finalidad que se persigue** (23a). En esta categoría se registraron 38 usos normativos (92.68%),

los cuales contrastan con tres producciones idiosincrásicas en las cuales *por* sustituye a *para*. El segundo grupo concierne al uso de ***para con un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien*** (23b). Se registraron 10 usos normativos de esta preposición, los cuales representan un 62.5%. De forma paralela, se documentaron seis usos preposicionales no coincidentes con la norma asociados a este grupo, equivalentes al 37.5% restante. El tercer grupo alude al empleo de la preposición ***para ante un término que designa destinatario o beneficiario*** (23c). De seis construcciones que requerían *para* con el fin de introducir dicho sentido, solamente se utilizó esta preposición en tres de ellas, por lo que los usos normativos representan únicamente un 50%.

### **Expresión del origen o de la procedencia**

En el nivel A2 se documentan nueve casos de proposiciones que comportan este tipo de sentido. En el 100% de estos se empleó de manera apropiada la preposición ***de para introducir un complemento que designa el lugar de origen o de procedencia***, tal como lo ilustra el ejemplo (24) a continuación.

(24) Mi madre es de Quebec y mi padre es del Líbano (A2a07EF).

### **Expresión de modo, manera, medio**

En el presente nivel, se han catalogado cinco casos de usos preposicionales que designan un sentido de modo. El 100% de las preposiciones seleccionadas (*en* y *a*) con el fin de expresar este sentido ha sido empleado de acuerdo a la norma. Los usos en cuestión han sido agrupados en tres categorías, tal como podemos apreciar a continuación.

- (25)
- a. En el futuro, quiero hablar bien en español y voy a ir a la playa para chatear con las chicas (A2b07EF).
  - b. Cocinó pasta a la romana, y nos invitó al museo Rafaello (A2a04EF).
  - c. El salón-comedor es luminoso y tiene un largo sofá en ele (A2b06EI).

La primera categoría atañe al empleo de la preposición **en para expresar el modo o manera como se realiza una acción** (25a). De este tipo de uso, se registraron dos ejemplos. La segunda concierne a la utilización de la preposición **a para introducir una locución adverbial que designa la manera como se lleva a cabo un proceso** (25b). Se registraron, igualmente, dos casos de este valor preposicional. La tercera hace referencia al uso de la preposición **en para introducir un término que denota el estado en que se encuentra alguien o algo** (22c). De esta última se registró un solo caso.

### Otros usos

Como pudimos observar en la tabla 75, se identificaron diversas funciones comunicativas en las cuales se produjo una menor frecuencia de usos preposicionales normativos. En lo que respecta a la noción de distribución, se registraron dos valores. El primero de ellos corresponde a dos casos de **uso de la preposición a con una expresión cuantificada para introducir un término que denota un valor distributivo** (26a). El segundo concierne a cuatro **usos de la preposición por con un sentido de distribución** (26b).

- (26) a. El precio del alquiler es 500\$ al mes, está disponible en Julio (A2a04E1).  
b. El precio es de 450\$ por persona (A2a10E1).

Por su parte, la noción de causa se expresó de dos maneras. En primer lugar, se documentaron tres **usos de la preposición por para expresar motivo o causa** (27a). En segundo lugar, se identificó un **uso de la preposición con para expresar un valor causal** (27b).

- (27) a. Hablo francés y quiero hablar 3 lenguas, por eso, estoy viviendo en Madrid (A2a04EF).  
b. Creo que es una buena cosa con las examens que vienen. ¡jajaja! (A2b08EF)

Otras categorías en las cuales se presentó una menor frecuencia de aparición atañen a tres **usos de la preposición de para expresar asunto** (28a), dos **usos de las preposiciones en y con para**

indicar medio o modo (28b-c) y dos usos de *para* con el fin de introducir un término que indica opinión (28d).

- (28) a. Doce a las doce es un muy buena novelita. Cuenta la historia del detective privado, Pepe Rey (A2a07EF).  
b. Hace frio durante el hivierno pero puedo ir en ski en el parque del Mont-Royal (A2a01EI).  
c. La historia se termina al cine con Pepe y su chocolate (A2a07EF).  
d. Para mí, Montréal es la mejor ciudad porque es todo excepte aburrido A2b10EF).

Pasemos ahora a revisar los diferentes usos preposicionales con un valor nocional que no concuerdan con la norma del español.

### 9.3.2 Usos idiosincrásicos

Al igual que en nivel anterior, la mayoría de idiosincrasias en el plano nocional en el nivel A2 se generó a través de un proceso lingüístico de sustitución preposicional (82.14%), tal como se puede apreciar en la figura 60. Por su parte, la omisión de preposición es responsable del 7.14% de errores. Los casos restantes de usos no coincidentes con la norma (10.71%) ocurrieron a través de procesos diversos.

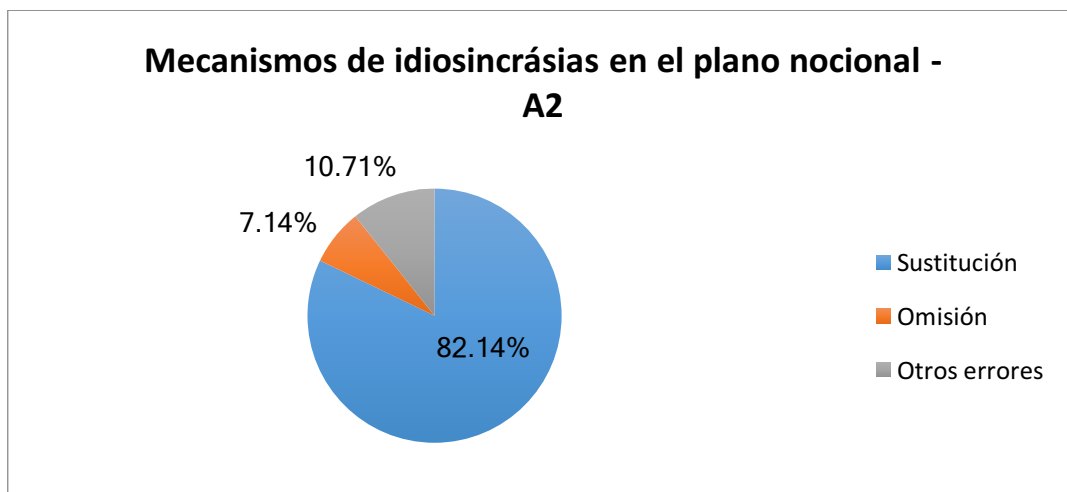


Figura 60. – Mecanismos generadores de idiosincrasias en preposiciones que comportan un valor nocional en el nivel A2

A continuación, examinaremos las categorías y los usos preposicionales asociados a cada uno de los mecanismos lingüísticos anteriores. Como en capítulos precedentes, los porcentajes presentados aluden a la tasa de errores frente al número total de usos asociados a una misma categoría o valor preposicional (normativos e idiosincrásicos).

### 9.3.2.1 Sustitución de preposición

Como se puede observar en la tabla 76, la mayor parte de casos de sustituciones en el nivel A2 con respecto al plano nocional involucra, en primer lugar, el par preposicional *para /por* y, en segundo lugar, el par *de / en*.

Tipo de sustitución	Frecuencia de errores	Frecuencia de usos normativos
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i>	13 20%	52 80%
Sustitución de <i>por</i> por la preposición <i>para</i>	1 20%	4 80%
Sustitución de la preposición <i>de</i> por <i>en</i>	3 13.64%	19 86.36%
Sustitución de la preposición <i>de</i> por <i>a</i>	2 9.52%	19 90.48%
Sustitución de la preposición <i>para</i> por <i>a</i>	1 9%	10 91%
Sustitución de <i>por</i> por la preposición inglesa <i>per</i>	1	-
Sustitución de <i>en</i> por <i>con</i>	2 66.67%	1 33.33%

Tabla 76. – Sustitución de preposiciones en el plano nocional en el nivel A2

En la siguiente sección, abordaremos los usos problemáticos de los dos pares mencionados, al igual que los demás casos de sustituciones que se han registrado.



### Sustitución de *para* por la preposición *por*

Los errores producidos debido a la sustitución de *para* por la preposición *por* se han asociado a cuatro categorías relacionadas con la noción de fin o finalidad. La primera de estas corresponde a la sustitución de la preposición *para* por la preposición *por* para introducir un complemento en el que se indica una **situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan** (29a-b). Se registraron dos errores de esta categoría, lo cual representa el 100% de los casos en los cuales una preposición introduce un complemento de dicho tipo.

- (29) a. ¡Es un precio muy bien por Montréal! (A2a01EI)  
b. Él está demasiado tranquilo por ser el asesino (A2b07EF).

La segunda categoría que parece haber generado dificultades a los aprendientes tuvo lugar por un proceso de sustitución de *para* por la preposición *por* ante términos que indican **destinatario** o **beneficiario** (30a-b). De seis casos encontrados, en los cuales un complemento designa la noción de destinatario, en tres de ellos se produjo la sustitución de *para* por la preposición *por*, lo cual representa una tasa de error del 50%.

- (30) a. En este apartamento, tiene una cocinera grande por ti y por todos tus amigos (A2b09EI).  
b. En el futuro, quiero trabajar por un organismo que ayuda criminales (A2b10EF).

La tercera categoría de errores hace referencia a los casos de sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que expresa un sentido de **utilidad, servicio, uso o destino** que conviene o se le da a algo o a alguien (31a-c). En el corpus se han observado 15 enunciados en los que la preposición introduce ese tipo de término. En cinco de estos casos (31.25%), *por* sustituyó a la preposición *para*.

- (31) a. La cocina tiene una mesa con sillas, el salón tiene un sofa con cojines y una television, los habitaciones tienen camas, estanterias y muebles por todas tus cosas (A2b08EI).  
b. Pepe descubrió que ella fue muy celosa de Natalia i es la razon porque ella compró uvas envenados por la cena (A2b08EF).  
c. Tiene dos piezas grande por dormir (A2b09EI).

La última categoría involucra los complementos que expresan un sentido de **finalidad**, como muestra el enunciado (32).

(32) Necesito un compañero o una compañera de vivienda por vivir con una chica increíble (A2b09E1).

De 41 complementos de ese tipo, en tres de ellos (7.32%) se produjo una sustitución de *para* por la preposición *por*. La frecuencia de usos normativos de *para* con un valor de finalidad (92.68%) revela que dicha noción es la que genera el menor número de sustituciones en el par preposicional *para / por*.

### **Sustitución de *por* por la preposición *para***

Las idiosincrasias producidas debido a este tipo de sustitución en el nivel A2 se han restringido a la noción de **distribución**, como podemos apreciar en el ejemplo citado a continuación.

(33) ¡Es todo para las cinco años proximos! (A2a03EF).

En total, se documentaron cinco casos en los que una preposición introduce la noción mencionada. En uno de ellos (20%), se registró el empleo de la preposición *para* en lugar de *por* con el fin de expresar un valor distributivo, como podemos observar en el ejemplo (33).

### **Sustitución de la preposición *de* por *en***

Las idiosincrasias generadas a través de este mecanismo lingüístico se observaron en dos categorías concretas. La primera –responsable de la mayoría (66.67%) de errores en el par *de / en*– consistió en la sustitución de la preposición *de* por *en* para expresar una **relación de pertenencia o de posesión**. De 23 complementos que expresan dicho sentido, en dos (8.70%) la preposición *en* sustituyó a la preposición *de*. Como se puede constatar en los dos ejemplos (34a-b), los participantes conciben los complementos *la Universidad de Montreal* y *la Universidad de*

*Madrid* como expresiones locativas, tal como es posible interpretarlo en francés o en inglés, mientras que en español, la relación entre el elemento rector (*estudiante*) y su término (*la Universidad de Madrid / la Universidad de Montreal*) establecida mediante una preposición se considera de pertenencia o afiliación, como ya hemos discutido anteriormente.

- (34) a. Soy estudiante en la Universidad de Montreal (A2a05EF).  
b. Soy estudiante en la Universidad de Madrid (A2a04EF).

La segunda categoría a través de la cual se generó una idiosincrasia asociada al par *de / en* tuvo lugar mediante la sustitución de la preposición *de* que introduce un **complemento cualitativo con valor clasificatorio** por la preposición *en* con el sustantivo deverbial *estudiante*. Se registró un error de este tipo y no se encontraron usos normativos en el nivel A2 de la preposición *de* para introducir el atributo del sustantivo *estudiante*. El siguiente fue el caso encontrado en el corpus:

- (35) Tengo veintidós años y soy estudiante en psicología (A2a07EF).

### **Sustitución de la preposición *de* por *a***

Como acabamos de discutir, 23 complementos preposicionales designan una **relación de pertenencia o de posesión**. De manera similar a lo ocurrido en los ejemplos (34a-b), se registraron dos casos (8.70%) en los cuales la preposición *a* es empleada para expresar dicha relación (36a-b).

- (36) a. ¡Holá! Me llamo (A2a02EF), tengo 20 años y soy estudiante a la Univercidad de Montréal (A2a02EF).  
b. Estudio a tiempo completo en el programá de Criminología a la Universidad de Montréal (A2b10EF).

Resulta interesante remarcar que en los casos encontrados se registran dos procesos idiosincrásicos. El primero consistió en asignar una función locativa a un complemento que

designa un valor de pertenencia o afiliación. El segundo proceso idiosincrásico tuvo lugar mediante la sustitución de *en* por la preposición *a* con una función localizadora.

### Sustituciones diversas

Además de las categorías enumeradas con anterioridad, se han documentado otras tres clases de sustituciones cuya frecuencia oscila entre uno y dos casos. Los ejemplos a continuación son representativos de estas.

- (37) a. No es tan gran como New York pero tiene tantas cosas a visitar (A203EF).  
b. Con el internet, el precio es 500\$ per persona (A2a01EI).  
c. Solo a 15 minutos del centro de la ciudad con el metro (A2a01EI).

Como reflejan los ejemplos anteriores y tal como se ha señalado en la tabla 76, los procesos idiosincrásicos corresponden a: una sustitución de la preposición *para* por *a* para expresar **un sentido de utilidad, servicio, uso o destino** que conviene o se le da a algo o a alguien (tasa de error equivalente a 6.25%); un caso de empleo de la preposición inglesa *per* en lugar de *por* con el fin de expresar **valor distributivo** (20%); dos casos de sustitución de la preposición *en* por *con* para indicar el **medio o modo de transporte** (66.67%).

#### 9.3.2.2 Omisión de preposición

En nivel A2 se documentan únicamente dos casos de omisión preposicional en el plano nocional, los cuales –como ya se mencionó– representan el 7.14% del total de errores relacionados con este plano. En ambas ocasiones los participantes omitieron la preposición *a* para indicar la **finalidad perseguida por la acción que comporta un verbo de movimiento**.

- (38) a. Por favor, vienes ∅ me visitar con Axel el semana proxima (A2a03EI).  
b. El fin de semana, fuimos con Juan a Roma, ∅ descubrir la ciudad y los museos (A2a04EF).

En español, el complemento que denota finalidad puede introducirse, asimismo, a través de la preposición *para*. No obstante, es común el uso de *a* para introducir este valor cuando se trata de verbos de movimiento, tales como *ir* y *venir*. Si asociamos la omisión a la preposición *a*, los dos errores de este tipo ascenderían a 100%, debido a la ausencia de usos normativos de dicha preposición para indicar la finalidad. La baja frecuencia de casos registrados de la idiosincrasia en cuestión nos invita a interpretar este porcentaje con cautela y a no realizar generalizaciones sin antes efectuar pruebas adicionales.

### 9.3.2.3 Mecanismos diversos

La tabla 77 muestra dos mecanismos lingüísticos de poca incidencia que generaron el restante número de incorrecciones en lo que respecta al uso de preposiciones relacionadas con el plano nocional.

Mecanismos	Frecuencia de errores
Aproximación ortográfica	2
Acumulación de preposiciones	1

Tabla 77. – Mecanismos diversos de errores asociados al plano nocional - Nivel A2

Tal como refleja la tabla precedente, los tres errores restantes en el plano nocional se generaron a través de dos mecanismos diferentes. El primero de estos consistió en un proceso de **aproximación ortográfica**. En este sentido se registraron un caso de fusión de la preposición *a* con el sustantivo plural *veces* que conforma la locución adverbial *a veces* (39a) y un caso de omisión de la *c* en la preposición *con* (39b).

- (39) a. Pero... Es aveces difícil ser aquí sola, sin mis amigos (A2b10EI).  
 b. Mis pasatiempos son ir al gimnasio, hacer Zumba y ir al cine on mis amigos (A2b09EF).

El segundo mecanismo hace referencia a la **agrupación por a** con un **valor distributivo**, como ilustra el ejemplo (40). Se encontró un solo caso de este fenómeno en el corpus.

- (40) El precio del alquiler para vivir en la casa es de cuatrocientos cuarenta pesos por a mes (A2b06EI).

A continuación abordaremos la descripción de los usos preposicionales, normativos y no normativos, documentados en el nivel de competencia comunicativa B1.

## 9.4 Nivel B1

### 9.4.1 Usos normativos

La tabla 78 presenta las funciones en las cuales se documentaron usos preposicionales en conformidad con la norma y la frecuencia de ocurrencia de dichos usos.

Categoría	Ejemplo	Nº casos normativos
Expresión de pertenencia	Los compañeros <u>de</u> Luís desaparecieron en el mar oscura (B1a08EF).	56
Expresión de finalidad	Todos llevaban regalos <u>para</u> la familia ... (B105EF).	49
Expresión de asunto	Relato de naufrago es la historia <u>de</u> un hombre que se ha perdido en el mar ... (B1a06EF).	46
Expresión del atributo	Estábamos en el avión y encontramos $\emptyset$ un chico <u>de</u> solamente 10 años (B1a02EI).	38
Expresión de compañía	Fuí a Sevilla, Málaga y Marbella <u>con</u> mi novio (B1a02EI).	34
Expresión de origen o procedencia	Acabó de regresar <u>del</u> Perú (B1a05EI).	24
Expresión de modo o manera	... empezó a hablar <u>en</u> inglés (B1a08EF).	11
Expresión de medio e instrumento	La desesperación lo condució a tratar de pescar <u>con</u> la mano, sin éxito (B1a10EF).	9
Expresión de causa	... se va a matar <u>por</u> la concentración de sal en el agua (B1a09EF).	5
Valor de oposición	Esta última comida fue una batalla <u>con</u> un tiburón (B1a03EF).	3

Tabla 78. – Valores preposicionales asociados al plano nocional en el nivel B1

En lo que concierne al plano nocional, en el nivel B1 se han registrado principalmente usos preposicionales normativos relacionados a los siguientes valores o sentidos: expresión del atributo, la pertenencia, la compañía, el origen, el modo, el instrumento, el asunto, el valor de oposición y la opinión. Cabe resaltar que en este nivel no se registraron idiosincrasias en las preposiciones empleadas para expresar dichos valores, por lo que la tasa de usos preposicionales coincidentes con la norma alcanza el 100%. Adicionalmente se registraron usos normativos de preposiciones para expresar las nociones de finalidad o destino, al igual que la de causalidad. No obstante, paralelo a dichos usos, se identificó una decena de idiosincrasias en las preposiciones utilizadas para introducir los sentidos de finalidad y causalidad. A continuación examinaremos en mayor detalle los principales valores enumerados anteriormente. Inicialmente abordaremos las nociones en las cuales la tasa de aciertos asciende al 100%. Posteriormente, examinaremos las nociones en las cuales se documentaron incorrecciones. En ambos casos, se han organizado las categorías de mayor a menor frecuencia.

### **Expresión de pertenencia**

En el nivel B1, los usos preposicionales normativos de mayor productividad en lo que respecta al plano nocional corresponden a la expresión de la pertenencia. De manera concreta, se han encontrado 56 casos asociados a cuatro sentidos preposicionales, todos ellos introducidos mediante la preposición *de*, como se puede apreciar en los enunciados que siguen.

- (41) a. La historia descrita en el libro “relato de un náufrago” empieza a Mobil, una ciudad de los Estados Unidos (B1a03EF).  
b. Vivía en un pequeño piso al centro de Hong Kong (B107EI).  
c. Siempre me encantaba la buena onda de esta ciudad (B1a06EI).  
d. La novela de Gabriel Garcia Marques, que se titula “Relato de un naufrago”, cuenta la historia de un hombre que se llama Velasco y que ha sobrevivido a diez días en el mar, si comer ni beber (B1a01EF).

e. Los compañeros de Luís desaparecieron en el mar oscura (B1a08EF).

En concreto se documentaron 32 casos de utilización de la preposición **de para introducir un complemento que designa una relación de pertenencia o de posesión** (41a); 14 usos **para introducir un complemento que designa el todo del que se señala una parte** (41b); cinco uso **para introducir un adjunto que expresa la noción de adscripción o asociación** (41c); cuatro usos **para introducir un complemento argumental que designa el autor de una obra** (41d) y un caso de utilización de la preposición **de con un sustantivo que expresa un significado relacional para introducir un complemento que designa una noción de parentesco, relación social o subordinación** (41e).

### **Expresión del asunto**

Otra categoría productiva, en cuanto a la frecuencia de usos preposicionales normativos, la constituye la expresión del asunto. En total se registraron 46 casos, agrupados en dos usos preposicionales. El primero de estos corresponde a la utilización de la preposición **de para introducir un complemento de nombre que designa el asunto o materia** del cual trata este (42a). Con 37 casos encontrados, predomina el uso de dicha preposición para introducir este tipo de complementos. En segundo lugar, se registraron nueve casos de utilización de la preposición **sobre para denotar tema o asunto** (42b).

- (42) a. Relato de naufrago es la historia de un hombre que se ha perdido en el mar después de un tormento (B1a06EF).  
b. Sin duda recomendaría el libro porque es una historia sobre el deseo desobrevivir y la esperanza que es una grande esfuerzo (B1a04EF).

De manera análoga a las categorías anteriores (expresión de pertenencia y del atributo), los 37 casos mencionados representan el 100% del total de usos preposicionales que introducen una noción de asunto.



### Expresión del atributo

En lo que respecta a la expresión del atributo, se documentaron 38 casos de utilización de la preposición *de* con el fin de introducir dicha noción. Estos se han agrupado en tres categorías. La primera de ellas atañe al uso de la preposición ***de para introducir un complemento cualitativo con valor clasificatorio*** (43a). En el nivel B1, aparecen 25 usos normativos de la preposición en cuestión que comportan dicho sentido. La segunda categoría corresponde al uso de la preposición ***de para introducir un complemento que designa la propiedad que caracteriza a algo o a alguien*** (43b). Se registraron nueve casos de este uso particular. La última categoría que se ha relacionado a la expresión del atributo consiste en el empleo de la preposición ***de para introducir un complemento de nombre que designa el contenido de algo*** (43c). De este uso, se identificaron cuatro casos.

- (43) a. El relato de un naufrago es la historia de un marinero de guerra que se llama Luis Alejandro (B1a02EF).  
b. Estabamos en el avion y encontramos  $\emptyset$  un chico de solamente 10 años que viajaba solo porque iba a ver  $\emptyset$  sus gran padres en España (B1a02EI).  
c. El marinero Luis suscedió a atrapar una caja de mercancia que flotaba cerca de el (B1a03EF).

Como ya se mencionó, al no registrarse ningún error en este nivel con relación al uso de la preposición *de* para introducir un complemento que expresa el atributo, los usos normativos aquí descritos ascienden al 100%.

### Expresión de compañía

La noción correspondiente a la expresión de compañía, u otros usos afines, cuenta con 34 casos en total. De manera precisa, se identificaron cuatro categorías asociadas a esta noción. La primera de ellas hace referencia al uso de ***con para expresar la compañía de alguien*** (44a). De este primer uso, se observaron 18 casos. La segunda categoría concierne a la utilización de la preposición ***sin para denotar la carencia o falta de algo*** (44b). En total, se contabilizaron siete ejemplos de este uso. En tercer lugar, se registraron cinco casos de uso de ***con para introducir***

**un término que denota aquello que se tiene, se lleva o se incluye** (44c). Por último, se documentaron cuatro casos de utilización de la preposición **con para expresar contenido** (41d).

- (44) a. Fuí a Sevilla, Malagá y Marbella con mi novio (B1a02EI).  
b. Por 10 días, el marinero debe subsistir solo en el mar, sin comida ni bebida, con el sol, las olas y los tiburones (B1a02EF).  
c. De repente, abrí mis ojos y ví a alguien que estaba corriendo con mis cosas (B1a01EI).  
d. Seguimos subiendo hasta Nicaragua, un país más pobre con gente muy generosa (B1a10EI).

Cabe destacar que en el 100% de los valores descritos, las preposiciones se utilizaron en conformidad con la norma.

### **Expresión de modo o manera**

Se identificaron 11 casos de usos preposicionales relacionados a los sentidos de modo o manera. Concretamente, las preposiciones que aparecen expresando dichas nociones son *en* y *sin*. Los ejemplos observados se han agrupado en tres categorías: cuatro casos de utilización de la preposición **en para expresar el modo o manera como se realiza una acción** (45a); dos casos de uso de la preposición **en para introducir un término que denota el estado en que se encuentra alguien o algo** (45b) y cinco casos de empleo de la preposición **sin ante un infinitivo, con un valor equivalente al adverbio de negación no** (45c).

- (45) a. Vio una mujer de color negro y pensó que fue en las îlas así empezó a hablar en ingles (B1a08EF).  
b. Se leía muy facilmente, y era escrito en un vocabulario que aún las personas que están aprendiendo el español pueden entender (B1a05EF).  
c. El libro “Relato de un naufrago”, de Gabriel García Márquez, relata la historia del señor Velasco que sobrevivió diez días en el mar sin beber y sin comer (B1a05EF).

En el 100% de los casos presentados, las dos preposiciones encontradas (*en* y *sin*), las cuales expresan las nociones de modo o manera, se utilizaron en conformidad con la norma.

### Expresión de medio o instrumento

En el nivel B1 se documentaron nueve casos en los cuales la preposición introduce un término que expresa los sentidos de medio o instrumento. De manera precisa, los nueve casos se asocian a dos categorías. La primera corresponde al uso de **con para designar el instrumento, medio o modo** con el que se realiza una acción (46a). Con ocho casos, esta preposición fue la más empleada para introducir una noción instrumental. En segundo lugar, se registró un uso de la preposición **en para indicar el medio o modo de transporte** (46b).

- (46) a. La desesperación lo condució a tratar de pescar con la mano, sin éxito (B1a10EF).  
b. Era su primera vez en Europe y tenía mucho miedo por el viaje en avion (B1a02EI).

Es importante señalar que la tasa de aciertos relacionada con los usos preposicionales anteriormente descritos alcanzó el 100%.

### Expresión de finalidad o destino

Las nociones de finalidad o destino aglutinan la mayor variedad de categorías de usos preposicionales y es en ellas donde se observa un menor porcentaje de usos normativos, al igual que ha sucedido en niveles anteriores. Los ejemplos a continuación muestran los diferentes casos observados en la muestra.

- (47) a. ¿Puedes creer que no es necesario de ir en un parque para ver a los animales salvajes? (B1a04EI)  
b. Entonces, él tuvo que pasar diez días en el mar, muriendo de sed y hambre, con el sol quemándole la piel, y con los tiburones que venían a visitarlo a las cinco de la tarde cada día (B1a05EF).  
c. Como no tuvimos un lugar para dormir en Corn Island, una isla maravillosa pero muy cara, Daniel nos invitó a su casa con su familia (B1a10EF).  
d. Todos llevaban regalos para la familia, que sea aparatos para la cocina, radio, nevera, etc (B105EF).  
e. Creó que esa división puede ser muy mal sana para un niño o una niña, por qué si no se identifican en esas características, tal vez van a sentirse extraño, lo que podría causar tristeza a ellos (B1a05EI).

De manera precisa, se identificaron cinco usos preposicionales. El primero de ellos, en cuanto a la frecuencia de ocurrencia y porcentaje de aciertos corresponde al uso de la preposición ***para*** **ante un término que designa la finalidad** que se persigue (47a). De 34 casos en los que una preposición introduce un término que comporta dicho sentido, en 33 (97.06%) se empleó adecuadamente la preposición *para*. Con un sentido similar, se identificó, en segundo lugar, la utilización de la preposición ***a*** **para indicar la finalidad con verbos de movimiento** (47b). Esta categoría cuenta con un menor porcentaje de usos normativos en contraste con la anterior, ya que de dos complementos de verbos de movimiento que expresan la finalidad que se persigue con ellos, solamente en uno (50%) se empleó adecuadamente la preposición *a*. Una tercera categoría atañe al empleo de la preposición ***para*** **con un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien** (47c). De diez sintagmas preposicionales que denotan este tipo de sentido, en ocho (80%) se ha empleado correctamente *para*. La cuarta categoría que se ha identificado corresponde a la utilización de la preposición ***para*** **ante un término que designa destinatario o beneficiario** (47d). De cinco términos preposicionales que denotan el destinatario, los participantes encabezaron cuatro de ellos (80%) con la preposición *para* –en conformidad con la norma actual–. Por último, la categoría que generó el menor porcentaje de usos normativos fue el empleo de la preposición ***para*** **ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo** (47e). Solamente en tres (37.5%) de ocho sintagmas preposicionales que expresan este sentido de afectación, se empleó adecuadamente la preposición *para*.

### **Expresión del origen**

En el nivel B1 se identificó una sola categoría asociada a la noción de origen. Esta alude al uso de la preposición ***de*** **para introducir un complemento que designa el lugar de origen o de procedencia** (48). En total, se observaron 25 casos de usos preposicionales cuya función consistía en introducir este tipo de complementos. En 24 de ellos (96%), los participantes emplearon la preposición *de*, en conformidad con la norma.

(48) Acabó de regresar del Perú (B1a05E1).

## **Expresión de causalidad**

Los usos normativos correspondientes a la noción de causalidad se expresaron a través de las preposiciones *de* y *por* en el nivel B1, tal como ilustran los ejemplos siguientes.

- (49) a. Entonces, él tuvo que pasar diez días en el mar, muriendo de sed y hambre, con el sol quemándole la piel, y con los tiburones que venían a visitarlo a las cinco de la tarde cada día (B1a05EF).
- b. Me parece evidente que nunca bebas el agua del mar, se va a matar por la concentración de sal en el agua (B1a09EF).

De acuerdo a lo observado en el corpus, el empleo de la preposición **de con un valor de causalidad** (49a) no parece haber generado dificultad a los participantes, ya que la tasa de aciertos (tres casos) equivale a un 100%. En contraste, el uso de la preposición **por con el objetivo de expresar motivo o causa** (49b) alcanzó una tasa de aciertos menos elevada (66.67%). De las tres proposiciones que comportan un sentido de causalidad, en dos de ellas el sintagma se introdujo adecuadamente mediante la preposición *por*. Como veremos más adelante, la dificultad consistió en la selección entre las preposiciones *para* y *por* con el fin de expresar la causalidad.

### **9.4.2 Usos idiosincrásicos**

Al igual que en los dos niveles precedentes, el mayor porcentaje de usos preposicionales idiosincrásicos relacionados al plano nocional en el nivel B1 (69.70%) se produjo a través de un mecanismo de sustitución o selección falsa, de manera predominante con las preposiciones *por* / *para*. Le sigue en frecuencia de ocurrencia la omisión de preposiciones, de manera precisa *de* y *a*. El mecanismo en cuestión generó el 21.21% de los errores. Por último, el restante 9.09% de errores se debió a la adición inapropiada de las preposiciones *a*, *de* y *por*. La figura a continuación refleja la distribución de mecanismos generadores de idiosincrasias en el plano nocional.

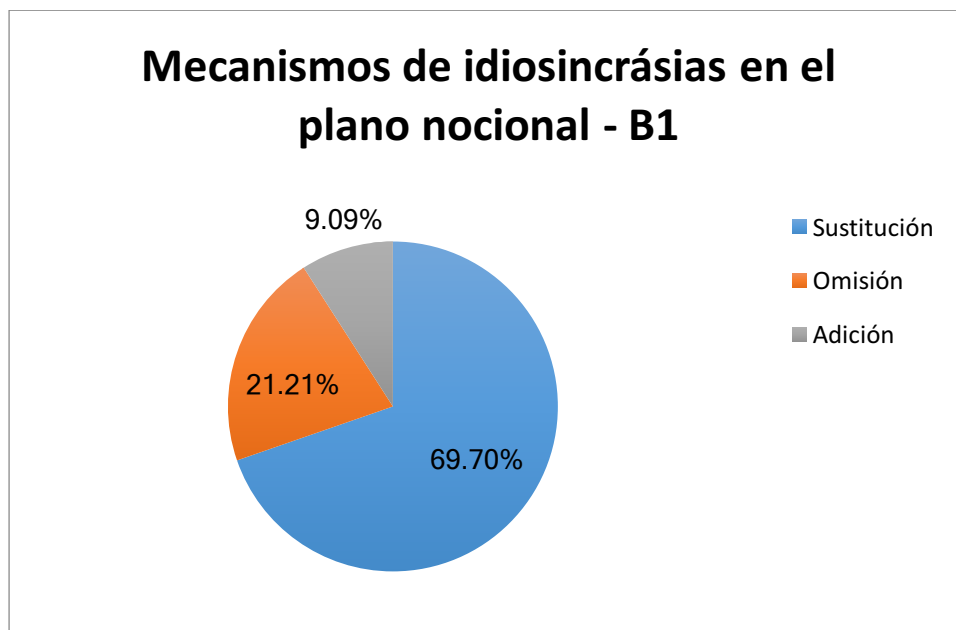


Figura 61. – Mecanismos generadores de idiosincrasias en preposiciones que comportan un valor nocional en el nivel B1

A continuación, exploraremos las categorías y los usos preposicionales idiosincrásicos asociados a cada uno de los tres mecanismos lingüísticos anteriores.

#### 9.4.2.1 Sustitución de preposición

En el apartado anterior se señaló que el 69.70% de usos preposicionales que se desvían de la norma en el plano nocional tuvo lugar mediante un mecanismo de sustitución. En el nivel B1, además de los mecanismos que afectan a preposiciones con sentido propio, se han identificado otras dos categorías: sustitución de preposición en un complemento de régimen y sustitución de preposiciones con un valor idiomático. La tabla 79 sintetiza los diferentes tipos de sustitución que se observaron en las tres categorías.

Tipo de sustitución	Frecuencia de errores	Frecuencia de usos normativos
<b>Sustitución de preposiciones con valor propio</b>		
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i>	9 15.79%	48 84.21%
<b>Sustituciones que involucran un complemento de régimen preposicional</b>		
Sustitución de <i>en</i> por <i>a</i>	3 100%	-
Sustitución de <i>por</i> (o <i>en</i> ) por <i>a</i>	1 50%	1 50%
Sustitución de la preposición <i>de</i> por <i>con</i>	1 50%	1 50%
Sustitución de la preposición <i>con</i> por <i>en</i>	1 50%	1 50%
Sustitución de la preposición <i>de</i> por <i>para</i>	1 100%	-
Sustitución de la preposición <i>de</i> por la preposición <i>por</i>	1 100%	-
<b>Valor idiomático o sintagmas lexicalizados</b>		
Sustitución de la preposición <i>por</i> por <i>a</i>	2 100%	-
Sustitución de la preposición <i>con</i> por <i>a</i>	1 100%	-
Sustitución de la preposición <i>a</i> por <i>de</i>	1 100%	-
Sustitución de <i>a</i> por <i>en</i>	1 100%	-

Tabla 79. – Sustitución de preposiciones en el plano nocional en el nivel B1

El par preposicional *para* / *por* acumula el mayor número de sustituciones asociadas al plano nocional en el nivel B1. En todos los casos (9), la preposición *por* sustituyó a *para*, mientras que no se registró ningún caso en el cual *para* sustituyera a la preposición *por*. Las demás sustituciones, cuya frecuencia varía entre uno y tres casos, se asocian a complementos de

régimen preposicional y a preposiciones con un valor idiomático. A continuación se describe en mayor detalle los valores y sentidos preposicionales que generaron los procesos de sustitución.

### **Sustitución de *para* por la preposición *por***

Las idiosincrasias correspondientes al empleo de *por* en lugar de *para* se relacionan a cuatro nociones. La primera de ellas, con el mayor índice de errores alude a la **persona o cosa a la que afecta algo** (50a-b). De ocho sintagmas preposicionales que expresan este sentido, en cinco (62.5%), la preposición *por* sustituye a *para*, en oposición a la norma actual.

- (50) a. Los tiburones son un peligro importante por Velasco (B1a02EF).  
b. Luis solamente tenía sus ropas, una tarjeta de un almacén de Mobile, su collar y su reloj, un objeto muy práctico en la vida cotidiana pero muy peligroso por la salud mental en un barco en el mar, lejos de todo (B1a10EF).

El segundo tipo de idiosincrasia se generó debido a la sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que denota un **sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien** (51a-b). De diez casos en los cuales el complemento expresa dicho sentido, en dos de ellos se registró el empleo de *por* en lugar de *para*, lo cual representa una tasa de error del 20%.

- (51) a. Lo que pasó es que no traje demasiado dinero por esa parte del viaje y las tarjetas de crédito no funcionan en este país (B1a04EI).  
b. Me parece que el vocabulario de marino no esté realmente útil por la vida de cada día (B1a09EF).

La tercera categoría de errores hace referencia a los casos de sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que indica **destinatario o beneficiario** (52). Se documentaron cinco casos en el nivel B1 en los cuales una preposición introduce este tipo de complementos. En uno de estos (20%), *por* sustituyó a la preposición *para*.

- (52) Trabajaba por la Armada y después de los ocho meses, tenía que volver a Colombia sobre el “Destructor”, un navío de Guerra (B1a09EF).



La última categoría de errores tuvo lugar en complementos que expresan un sentido de **finalidad**. De 34 complementos de ese tipo, únicamente en uno de ellos (2.94%) se produjo una sustitución de *para* por la preposición **por** (53).

(53) Poco días después, en el hospital, un hombre había venido por hablar con Velasco de su experiencia en el mar ... (B1a06EF)

De manera similar a lo observado en el nivel A2, la alta frecuencia de usos normativos de *para* con un valor de finalidad (97.06%) sugiere que el uso de esta preposición con el fin de expresar dicha noción es la que genera el menor número de dificultades con respecto al par preposicional *para / por*.

### **Sustituciones que involucran un complemento de régimen preposicional**

El mayor número de sustituciones (tres casos) en el plano nocional asociadas a un complemento de régimen preposicional ocurrieron debido al uso inapropiado de la preposición *a* en lugar de *en*. No obstante, debido al carácter semiespontáneo de las pruebas de redacción, el número observado de casos relacionados con un determinado régimen preposicional es bajo. Por este motivo, sería interesante diseñar y aplicar –en futuras investigaciones– pruebas específicas con el fin de constatar cuáles son algunas de las dificultades que enfrentan los aprendices de ELE en cuanto a la selección de preposiciones regidas por diversos tipos de palabras. A continuación exploraremos las sustituciones preposicionales causadas, probablemente, por un desconocimiento de un determinado régimen.

### **Sustitución de *en* por *a***

El caso más frecuente de este tipo de sustitución se produjo mediante el empleo de la preposición ***a* con el verbo *pensar***, el cual rige la preposición *en* (54a-b). En las dos ocasiones en las cuales apareció este verbo, su complemento se introdujo inadecuadamente a través de la preposición *a*, lo cual representa una tasa de error del 100%.

- (54) a. El día antes de despedirse de la balsa, el marinero descubrió un lapiz que comió y pensó a la historia de Moïse (B1a03EF).  
b. Estaba terrorisido cada noche, pensaba a los animales extreños del fundo del mar (B1a07EF).

El otro caso de error se generó a través de la sustitución de *en* por la preposición **a** para introducir el complemento del verbo *tardar(se)*, el cual rige la preposición *en* (55). No se registró ningún uso normativo de la preposición regida por este verbo.

- (55) Entonces él empezó a pensar que los marineros llamarían a la guarda costal cuando llegarían a Cartagena, y que despues de eso no tardarian a venir  $\emptyset$  rescatarle (B1a05EF).

### **Sustituciones diversas que involucran un complemento de régimen preposicional**

En en nivel B1 se encontraron, asimismo, tres verbos pronominales con complemento de régimen preposicional que registran un uso normativo (*interesarse por / en*, *enamorse de* e *identificarse con*) y uno idiosincrásico respectivamente. La frecuencia de errores asociados a estos tres usos preposicionales corresponde, por lo tanto, a un 50%. Los siguientes son los tres usos preposicionales idiosincrásicos que afectaron a los verbos mencionados: sustitución de las preposiciones *por* o *en* por **a** para introducir el complemento del verbo *interesar(se)* (56a), sustitución de la preposición *de* por la preposición **con** para introducir el complemento del verbo *enamorar* en su forma pronominal (56b) y empleo de la preposición **en** con la forma pronominal del verbo *identificar*, el cual que rige la preposición *con* (56c).

- (56) a. Todos y todas pueden interesarse a todas estas ocupaciones (B1a03EI).  
b. Por ejemplo, una mujer puede enamorarse con otra mujer, y un hombre puede casarse con un hombre también (B1a07EI).  
c. Creó que esa división puede ser muy mal sana para un niño o una niña, por qué si no se identifican en esas características, tal ves van a sentirse extraño, lo que podiera causar tristeza a ellos (B1a05EI).

Por último, se observaron dos tipos de sustituciones, de las cuales se documentó un error en cada caso: sustitución de la preposición *de* por la preposición **para** con el fin de introducir el

**complemento de la locución verbal *tener la esperanza* (57a) y sustitución de *de* por la preposición *por* para introducir el complemento infinitivo del adjetivo *difícil* (57b).**

- (57) a. Como todavía tenía esperanzas para salvarse, empezó a remar en una dirección que lógicamente estaba la buena para llegar a la costa Colombiana (B1a10EF).  
b. Recomiendo el libro para personas  $\emptyset$  que se gustan los libros de aventura, pero hay demasiado descripciones y el vocabulario sobre la navegación es difícil por entender (B1a02EF).

Como ya se ha aclarado anteriormente, debido a la naturaleza semiespontánea de las pruebas y el hecho de que estas no estaban orientadas a la producción de usos preposicionales en particular, la frecuencia obtenida de preposiciones de régimen resulta escasa para llegar a generalizaciones concluyentes. Es por tanto necesario que en futuras investigaciones se considere emplear un instrumento de recolección de datos diferente que apunte a medir la producción de determinadas preposiciones asociadas a un régimen particular.

### **Sustituciones de preposiciones con valor idiomático**

Los procesos de sustitución que se describen a continuación afectaron a preposiciones en el plano nocional que comportan un valor idiomático: dos casos de sustitución de ***por* por la preposición *a* en la locución *por + determinante (un / el otro) + lado* (58a); un caso de sustitución de ***con* por la preposición *a* en la locución *con destino a* (58b); una sustitución de ***a* por la preposición *de* en la locución *con destino a* (58c); una sustitución de ***a* por la preposición *en* en la locución *a la moda* (58d).********

- (58) a. A un lado, el blog dice que  $\emptyset$  los hombres les interesan los deportes, los juegos de videos y los autos (B1a03EI).  
b. Tuve miedo que nos retrasara al punto de no poder tomar nuestro vuelo a destinación de Montreal (B1a05EI).  
c. Tuve miedo que nos retrasara al punto de no poder tomar nuestro vuelo a destinación de Montreal (B1a05EI).  
d. Sin embargo, creo que los chicos viven en el mismo mundo que las chicas, entonces viven en la moda: hay muchos hombres muy interesados por sus aspectos físicos (B1a07EI).

Si bien no se registraron usos normativos de las locuciones precedentes, sería necesario aplicar una prueba más específica con el fin de determinar si los usos idiosincrásicos descritos podrían ser considerados como característicos de la interlengua de nuestro grupo lingüístico.

#### 9.4.2.2 Omisión de preposición

En lo que concierne al plano nocional, se registraron siete casos de omisión preposicional en el nivel B1, los cuales –como ya se indicó con anterioridad– representan el 21.21% del total de errores relacionados con este plano. El 85.71% de omisiones afectó a la preposición *de* y el otro 14.29% a la preposición *a*.

#### Omisión de la preposición *de*

Las idiosincrasias generadas mediante la omisión de la preposición *de* se han relacionado a tres categorías particulares. La primera de ellas, la cual produjo el mayor número de errores, corresponde a la **omisión de la preposición *de* en la locución adverbial *después de*** (59a-b). Se registraron tres fenómenos de este tipo, los cuales representan un 21.43% del total de usos relacionados a esta categoría. Como se señaló en la sección consagrada a los usos normativos, se documentaron 11 aciertos (78.57%) en total.

- (59) a. Desafortunadamente, el destructor nunca llegará a Cartagena porque estaba demasiado encargado y se hundió después  $\emptyset$  dos días en el mar (B1a10EF).  
b. Las alucinaciones empezieron después  $\emptyset$  poco tiempo; vió a las luces de un barco o a su amigo Jaime tocando guitarra en su balsa (B1a10EF).

Las otras dos categorías de errores observadas tuvieron lugar debido a un caso de **omisión de la preposición *de* en la locución preposicional *a pesar de + que*** (60a) y dos casos de omisión de esta preposición **ante un complemento que designa el origen o procedencia** (60b).

- (60) a. A pesar  $\emptyset$  que el color del agua había cambiado, no vió el perfil de la costa hasta que perdió completamente sus esperanzas: a este momento se dió cuenta de la orilla y saltó

al agua para nadar hasta la costa dond  un hombre le recogí para traerle al pueblo más cerca (B1a10EF).

b. Así, Luis calcula su distancia de la tierra y intent  a nadar en la dirección o dónde vengan los aviones (B1a08EF).

### **Omisión de la preposición *a***

En lo que respecta al plano nocional, se identificó una categoría en el nivel B1, consistente en la **omisión de la preposición *a* ante un complemento que indica la finalidad perseguida por una acción** (61).

(61) Entonces él empezó a pensar que los marineros llamarían a la guarda costal cuando llegarían a Cartagena, y que despues de eso no tardarian a venir o rescatarle (B1a05EF).

De los dos complementos de este tipo identificados en el nivel en cuestión, en un caso (50%) el participante prescind  de la preposición *a* que debería introducir la noción de finalidad, tal como podemos observar en el ejemplo (61). Como ya se había precisado en la sección 9.1, en español es común el uso de *a* para introducir una noción de finalidad que sigue a o se asocia a verbos de movimiento, tales como *ir* y *venir*.

#### 9.4.2.3 Adición de preposición

En el nivel B1 se identificaron tres casos de adición preposicional en el plano nocional, lo cual representa el 9.09% del total de incorrecciones agrupadas bajo esta categoría. Las tres preposiciones que hicieron parte de este proceso ling stico fueron *de*, *en* y *por* (62a-c).

(62) a. Velasco se dio cuenta o que había caído al medio del mar pero encontr  una balsa de salvavidas (B1a07EF).

b. Claro que en cualquier sociedad reprimada o intolerante no acepta este punto de vista (B1a08EI).

c. Los marineros esperaban por la reparación del barca durante tres meses (B1a08EF).

De manera precisa, los tres procesos identificados consistieron en: la **adición de la preposición *de* entre el nombre y su atributo** (62a), la **adición de la preposición *en* con valor localizador para introducir un grupo nominal en función de sujeto** (62b) y la **adición de la preposición *por* para introducir el complemento del verbo *esperar* usado como intransitivo** (62c). Se encontró un error de cada una de las categorías anteriores.

## 9.5 Nivel B2

### 9.5.1 Usos normativos

En el nivel B2, los aciertos en la utilización de preposiciones de valor nocional alcanzó el 90.88%. La tabla 80 muestra las nociones en que se han registrado usos normativos y la frecuencia de ocurrencia.

Categoría	Ejemplo	Nº casos normativos
Expresión de pertenencia	¡me apetece mucho escuchar las conversaciones <u>de</u> los demás! (B206EI)	47
Expresión de origen o procedencia	... el ruido de los autos y <u>de</u> los bares / restaurantes puedan volver ø cualquier persona loca (B201EI).	46
Expresión de causa	<u>Por</u> eso, no odio el ruido de las ciudades (B206EI).	21
Expresión de finalidad	¿La solución sería, entonces, mudar al campo <u>para</u> aprovechar de aquella tranquilidad?	20
Expresión del atributo	Al contrario, el campo es un lugar <u>de</u> silencio ... (B208EI).	19
Expresión de compañía	Además, vivir en la ciudad implica estar <u>con</u> mucha gente todo el tiempo (B208EI).	14
Expresión de modo o manera	... al final es muy complicado pararse algún tiempo para actuar <u>en</u> armonía con sus valores (B204EI).	4
Expresión de medio e instrumento	Hoy en día, pensar y tomar el tiempo de reflexionar representan un lujo que sólo se	4

	puede encontrar <u>con</u> el silencio del campo (B210EI).	
Expresión de opinión	<u>Para</u> mí, la contaminación acústica es el conjunto de todos los ruidos ... (B204EI).	4
Uso de la preposición <i>en</i> para introducir un complemento que expresa el resultado de un proceso	Apagando los objetos digitales, el tiempo libre se convierte <u>en</u> una pausa para el oído (B202EI).	4
Expresión de asunto	Aunque las ciudades tienen leyes <u>sobre</u> el ruido después de las once de la tarde no todos lo respeto ... (B209EI).	1
Valor de oposición	... no se puede ir <u>contra</u> el ciclo de las plantas y de los animals (B201EI).	1

Tabla 80. – Valores preposicionales asociados al plano nocional en el nivel B2

A continuación, examinaremos algunos de los usos preposicionales normativos en el plano nocional asociados a las funciones presentadas en la tabla precedente.

### Noción de pertenencia

Con relación a la expresión de pertenencia, en el nivel B2 se observaron unos 47 casos agrupados en cuatro categorías: 19 usos de la preposición **de para introducir un complemento que designa una relación de pertenencia o de posesión** (63a); 21 casos de utilización de la preposición **de para introducir un adjunto que expresa la noción de adscripción o asociación** (63b); seis usos de la preposición **de para introducir un complemento que designa el todo del que se señala una parte** (63c) y un caso de uso de la preposición **de para introducir un complemento argumental que designa el autor de una obra** (64d).

- (63) a. En realidad estoy demasiado curiosa que jime apetece mucho escuchar las conversaciones de los demás! (B206EI)  
 b. Obviamente, vivir en el campo nos hace pensar al ritmo de vida fundamental, en lugar de estresarse con las obligaciones diarias de la ciudad (B201EI).  
 c. Eso es una de las razones por la cual mi madre va al campo cada fin de semana (B208EI).

d. No obstante la obra *de* Rousseau, « la selva urbana » permite hoy de desarrollar la económica, de encontrar empleo y obtener una alta educación (B205EI).

No se documentaron usos idiosincrásicos en ninguno de los cuatro sentidos anteriores asociados a la expresión de pertenencia, por lo que los usos normativos de esta categoría representan un 100%.

### **Noción de origen**

Por su parte, otros dos tipos de uso de la preposición *de* se asociaron a la expresión de origen o procedencia. En primer lugar, se registraron 35 casos de uso de la preposición ***de para introducir un complemento que designa el origen o procedencia*** (64a). En segundo lugar, se observaron 11 casos de utilización de la preposición ***de para expresar un sentido de alejamiento con respecto a un punto de origen*** (64b).

- (64) a. En primer lugar, el ruido de los autos y *de* los bares / restaurantes puedan volver  $\emptyset$  cualquier persona loca (B201EI).  
b. Por lo tanto, hace falta alejarse *de* las zonas urbanas para encontrar un lujo menospreciado: el silencio (B210EI).

En todos los casos relacionados a las nociones precedentes, los participantes emplearon apropiadamente la preposición *de*, así que los usos normativos en esta categoría equivalen al 100%.

### **Noción de causalidad**

En lo que concierne a la expresión de causalidad, cuatro tipos de usos preposicionales observados cumplen con dicha función comunicativa. Con 15 casos registrados, la preposición ***por*** fue la más seleccionada para encabezar un sintagma preposicional que expresara **el motivo o la causa** (65a). En segundo lugar en cuanto a la frecuencia de ocurrencia, se observaron tres casos de uso de la preposición ***con para expresar la causa que provoca un proceso*** (65b). Con



dos casos documentados, le sigue la utilización de la preposición **de para introducir un complemento que expresa la causa de algo** (65c). Por último, se encontró un uso de la preposición **con para expresar un valor causal** (65d).

- (65) a. Por eso, no odio el ruido de las ciudades (B206EI).  
b. Naturalmente, en algunos días cuando me despierto con el ruido de la construcción en la calle, los conductores gritando y tocando el claxon el bebé del apartamento de encima llorando y los vecinos peleandose en gritos, me duele la cabeza y me gustaría teleportarme en el fondo del campo y dormirme acca sin jamás levantarme (B205EI).  
c. Por último, estimo que el problema de la depresión, que ocurre a muchas personas que viven en las ciudades, es un resuelto de la contaminación acústica (B203EI).  
d. Con las nuevas tecnologías de información y de comunicación (Tics), alarmas y otras formas de notificación llaman la atención Continualmente (B202EI).

Dado que no se registraron errores asociados a las nociones anteriormente descritas, el porcentaje de usos normativos en el nivel B2 de las preposiciones *por*, *con* y *de* que denotan un sentido de causalidad representa el 100%.

### **Expresión de la finalidad o del destino**

En el nivel B2, se encontraron 20 casos de usos normativos en los cuales la preposición utilizada introduce un sentido de finalidad o de destino, tal como reflejan los ejemplos (66a-c).

- (66) a. ¿La solución sería, entonces, mudar al campo para aprovechar de aquella tranquilidad?  
b. Posiblemente, el ser humano, como lo proponía el filosofo francés Jean-Jacques Rousseau, no hubiera sido hecho para vivir en el monstruo urbano (B205EI).  
c. Por ejemplo en los ciudades, la contaminación acústica es un gran problema para los ciudadanos (B209EI).

La expresión de finalidad se ha concretado en tres clases de valores o sentidos preposicionales distintos. El primero de estos corresponde a la utilización de la preposición **para ante un término que designa finalidad** (66a). Se documentaron 11 usos normativos (100%) de dicha noción preposicional. El segundo valor concierne al empleo de la preposición **para con un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien** (66b). De

este sentido, se registraron ocho casos, todos ellos (100%) en conformidad con la norma. El tercer valor atañe a la utilización de la preposición **para ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo** (66c). De siete ejemplos que expresan el sentido mencionado, solamente en uno de ellos (14.28%%) se empleó adecuadamente la preposición *para*.

### Expresión del atributo

En lo que respecta a la categoría correspondiente a la expresión del atributo, se documentaron 20 casos asociados a cuatro sentidos preposicionales concretos de la preposición *de*: 12 usos de la preposición **de para introducir un complemento cualitativo con valor clasificatorio** (67a); tres casos de empleo de la preposición **de para introducir un complemento que designa la propiedad que caracteriza a algo o a alguien** (67b); tres casos de utilización de la preposición **de para introducir un complemento de nombre que designa el asunto o materia del cual trata** (67c) y un caso de uso de la preposición **de para introducir un complemento de nombre que designa el contenido de algo** (67d).

- (67)
- a. Los ciudadanos estan confrontados cada minuto a un ruido que quiere atraerlos como una publicidad, una televisión o un vendedor de carros.
  - b. Al contrario, el campo es un lugar de silencio dónde una persona pueda relajarse al maximo (B208E1).
  - c. De hecho, es como si la ausencia de ruido parára el tiempo y permitiera de desarrollar su propia visión del bienestar (B204E1).
  - d. Para mí, la contaminación acústica es el conjunto de todos los ruidos que dicen a uno que debe desear aún más y por eso pienso que es una causa de infelicidad (B204E1).

Ya que no se encontró ningún error asociado a los cuatro valores anteriores, el porcentaje de aciertos asciende al 100%.

### Expresión de compañía

En el nivel B2 se documentaron tres categorías de usos preposicionales que denotan un sentido de compañía, acompañamiento o presencia. En este sentido, se registraron seis casos de

utilización de la preposición **con** para expresar la presencia de algo (68a). Adicionalmente, se observaron cinco casos en los que se empleó la preposición **con** para designar la compañía de alguien (68b). En contraste con las dos nociones precedentes, se registraron tres casos de uso de la preposición **sin** para denotar la carencia o falta de algo (68c).

- (68) a. Me intriga y fascina el organismo de la ciudad moderna con sus ruidos, incluso si para algunos sea « contaminación acústica » (B205E1).  
b. Además, vivir en la ciudad implica estar con mucha gente todo el tiempo (B208E1).  
c. Luego, podría observar una vida relajada y sin dependencia (B201E1).

El 100% de los casos observados en el nivel B2 en los cuales una preposición introducía un complemento que expresara los sentidos de compañía, acompañamiento o presencia coincide con la norma actual del español.

### Expresión de modo o manera

Las nociones de modo o manera se concretaron a través de dos categorías de usos preposicionales en el nivel B2: utilización de la preposición **en** para expresar el modo o manera como se realiza una acción (69a) y empleo de la preposición **en** para introducir un término que denota el estado en que se encuentra alguien o algo (69b).

- (69) a. Siento que en una ciudad las personas viven con tantos sonidos que al final es muy complicado pararse algún tiempo para actuar en armonía con sus valores (B204E1).  
b. Sin realizarlo, las personas son todo el tiempo en “un estado de trabajar” porque su cerebro analiza, sin parar, los ruidos (B203E1).

Se registraron dos casos de cada una de las categorías señaladas. Es importante destacar que los usos normativos asociados a estas ascienden al 100%.

### Expresión de medio e instrumento

En el nivel B2 se encontró únicamente una categoría de uso preposicional asociada a una noción instrumental. Esta corresponde al empleo de la preposición **con para designar el instrumento, el medio o el modo con el que se realiza una acción (70).**

(70) Hoy en día, pensar y tomar el tiempo de reflexionar representan un lujo que sólo se puede encontrar con el silencio del campo (B210EI).

Se registraron cuatro casos del valor en cuestión. En todos ellos, se empleó de manera apropiada la preposición.

### Expresión de opinión

En lo que respecta a esta función comunicativa, se registraron cuatro casos en los cuales una preposición introduce un complemento que expresa **un sentido de opinión (71).** En conformidad con la norma del español, en los cuatro casos se empleó la preposición **para**.

(71) Para mí, la contaminación acústica es el conjunto de todos los ruidos que dicen a uno que debe desear aún más y por eso pienso que es una causa de infelicidad (B204EI).

Para concluir, es interesante remarcar que en la mayoría de casos observados en el nivel B2, el porcentaje de aciertos o de corrección lingüística en el plano nocional con respecto a las preposiciones empleadas para introducir los sentidos que hemos examinado alcanza el 100%. Se excluye de esta tendencia, el uso de la preposición *para* ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo. En este sentido, de siete casos en los que se expresa el sentido anterior, solamente en tres (42.85%) se emplea la preposición *para*, tal como correspondería, en concordancia con la norma actual del español. En la sección siguiente, abordaremos los usos que se desvían de la norma en el plano nocional.

### 9.5.2 Usos idiosincrásicos

En el nivel B2, las desviaciones en la utilización de preposiciones representan el 6.56% del total de usos documentados en lo que respecta al plano nocional.<sup>97</sup> La tendencia advertida en los niveles anteriores en cuanto a la proporción de los mecanismos lingüísticos a través de los cuales se generaron las idiosincrasias asociadas al plano nocional se mantiene en el nivel B2. En este sentido, el 65.60% de los errores en el uso de las preposiciones se produjo mediante un proceso de sustitución preposicional. Es interesante resaltar que en este nivel predominan los procesos de sustituciones que involucran diversos verbos con complemento de régimen preposicional (47.37% del total de casos de sustitución).

Los procesos de omisión generaron el 20.71% de los fenómenos observados. Entre estos, resalta la omisión de la preposición *de*. De manera similar a lo ocurrido en los casos de sustitución, un porcentaje significativo de los casos de omisión de la preposición *de* (50%) tiene lugar con verbos de complemento de régimen preposicional. Por su parte, otro 10.36% de las idiosincrasias se generó a través de un mecanismo de adición de preposiciones. Dos de los tres casos registrados se produjeron debido a una utilización innecesaria de *en* con el fin de introducir un complemento. Por último, el 3.33% de errores se asoció a un mecanismo de calco interlingüístico. La gráfica siguiente sintetiza la distribución de errores según el tipo de mecanismo lingüístico que los generó.

---

<sup>97</sup> El 2.56% restante corresponde a usos que fueron considerados como ambiguos.

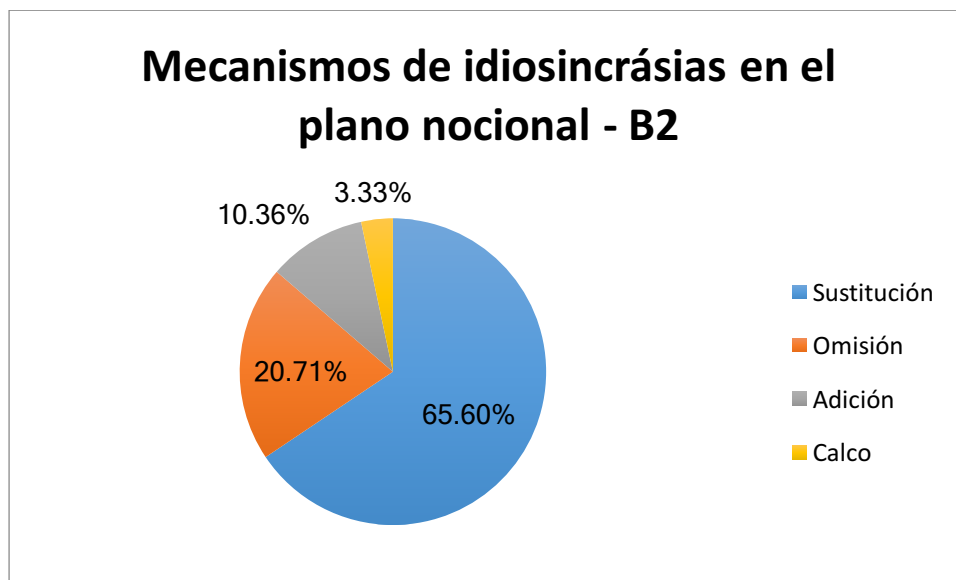


Figura 62. – Mecanismos generadores de idiosincrasias en preposiciones que comportan un valor nocional en el nivel B2

En la presente sección, examinaremos las categorías y los usos preposicionales idiosincrásicos asociados a los cuatro procesos lingüísticos anteriores.

#### 9.5.2.1 Sustitución de preposición

La selección falsa constituye el proceso lingüístico de mayor incidencia en los usos preposicionales idiosincrásicos asociadas al plano nocional en el nivel B2. En este sentido, el 65.60% de los fenómenos asociadas a este plano se produjeron a través de un mecanismo de sustitución preposicional. Como se mencionó anteriormente, el 47.37% del total de sustituciones afectó a preposiciones regidas por una variedad de verbos, adjetivos y sustantivos deverbales. El 31.58% de casos se encuentran relacionados a preposiciones que poseen un valor idiomático. Por su parte, el 21.05% restante corresponde a sustituciones que involucran preposiciones que comportan un valor nocional propio. La tabla siguiente sintetiza la distribución de sustituciones identificadas en el plano nocional.

Tipo de sustitución	Frecuencia de errores	Frecuencia de usos normativos
<b>Sustitución de preposiciones con valor propio</b>		
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i>	3 50%	3 50%
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>a</i>	1 25%	3 75%
<b>Sustituciones que involucran un complemento de régimen preposicional</b>		
Sustitución de <i>en</i> por <i>a</i>	2 100%	-
Sustitución de la preposición <i>de</i> por <i>a</i>	2 100%	-
Sustitución de <i>a</i> por <i>de</i>	2 100%	-
Sustitución de <i>en</i> por <i>con</i>	1 100%	-
Sustitución de la preposición <i>de</i> por <i>para</i>	1 50%	1 50%
Sustitución de la preposición <i>en</i> por <i>sobre</i>	1 100%	-
<b>Sustituciones que involucran un valor idiomático</b>		
Sustitución de la preposición <i>por</i> por <i>a</i>	2 100%	-
Sustitución de <i>a</i> por <i>en</i>	2 100%	-
Sustitución de la preposición <i>con</i> por <i>a</i>	1 100%	-
Sustitución de la preposición <i>con</i> por <i>en</i>	1 100%	-

Tabla 81. – Sustitución de preposiciones en el plano nocional en el nivel B2

A continuación examinaremos los pares o combinaciones preposicionales, al igual que los valores y sentidos, en los cuales se generaron los procesos de sustitución.

### Sustitución de *para* por las preposiciones *por* y *a*

En primer lugar, es importante destacar que este es el tipo de sustitución de mayor frecuencia con respecto al plano nocional en el nivel B2. Las idiosincrasias producidas mediante la sustitución de *para* por las preposiciones *por* y *a* se relacionan a una única función preposicional, consistente en **introducir un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo**. En primer lugar, en cuanto a la frecuencia de ocurrencia, se ubica la sustitución de *para* por la preposición *por* (72a). De seis sintagmas preposicionales que introducen el valor preposicional en cuestión, en tres de ellos (50%) la preposición *por* aparece sustituyendo a *para*. En segundo lugar, se registró un caso (25%) de uso de la preposición *a* en lugar de *para* con el mismo valor de afectación descrito (72b). La preposición *para* se empleó tres veces en conformidad con la norma.

- (72) a. Tal vez por el tema del costumbre, opino que la “contaminación acústica” en las ciudades sea mala por la salud mental de los individuos, en comparación a la tranquilidad del campo (B201E1).
- b. En conclusión, creo que la contaminación acústica es un problema mayor de nuestra sociedad y que es una menaza clara a nuestro bienestar colectivo (B204E1).

### Sustituciones diversas que involucran un complemento de régimen preposicional

El 47.37% del total de sustituciones registradas en el presente nivel con respecto a la dimensión nocional se asoció a complementos de régimen preposicional. En el corpus se observó una variedad de errores relacionados con la rección preposicional de una serie de verbos, adjetivos y sustantivos deverbales. Entre este grupo, destaca la **sustitución de la preposición *en* por *a* con el verbo *pensar***, el cual rige la preposición *en* (73a-b). De este uso no coincidente con la norma, se documentaron dos casos. Dado que no se registraron usos normativos de la preposición *en* para introducir el complemento del verbo *pensar*, los usos idiodinocrásicos de *a* para llevar a cabo dicha función equivalen al 100%.



- (73) a. ... vivir en el campo nos hace pensar al ritmo de vida fundamental, ... (B201EI).  
b. Al contrario, la tranquilidad del campo favorece las condiciones para que un ser humano pueda pensar con toda libertad a lo que representa para él la vida (B204EI).

Los siete errores adicionales con respecto a la rección preposicional identificados en el nivel B2 registran un solo caso cada uno. A continuación se enumeran dichos usos, al igual que los ejemplos documentados: sustitución de la preposición *de* por la preposición **a** para introducir el complemento del adjetivo deverbal *dependiente* (74a); sustitución de la preposición *de* por la preposición **a** para introducir el complemento del sustantivo deverbal *dependencia* (74b); sustitución de la preposición *a* por la preposición **de** para introducir el complemento del verbo *acostumbrar(se)* (74c); sustitución de la preposición *a* por la preposición **de** para introducir el complemento de régimen del sustantivo deverbal *aficionado* (74d); sustitución de la preposición *en* por la preposición **con** para introducir el complemento del verbo *concentrar* cuando este indica aquello en lo que confluye la atención (74e); sustitución de la preposición *de* por la preposición **para** con el fin de introducir el complemento de régimen del sustantivo *suerte* (74f); sustitución de la preposición *en* por la preposición **sobre** para introducir el complemento de régimen del verbo *fundar(se)* con un sentido de apoyar con motivos o razones (74g).

- (74) a. En Segundo lugar, más aún de la cantidad de ruido, la ciudad nos obliga a convertirse dependiente a la tecnología, lo que existía poco en el campo (B201EI).  
b. Por ejemplo, pienso que se aumenta la posibilidad de desarrollar una dependencia a los lugares de juegos  $\emptyset$  video y de musica (B201EI).  
c. Los medios de transporte, los móviles, la televisión, etc. forman parte del cotidiano de todos de manera que se acostumbre de esa contaminación acústica (B202EI).  
d. Sin embargo, siguen existiendo algunos aficionados del campo o algunas personas que están hartas de esta contaminación que prefieren huir  $\emptyset$  esta presión auditiva (B210EI).  
e. Obviamente, cuando una persona no pueda dormir bien tampoco no pueda concentrar con sus tareas a su trabajo ... (B203EI).  
f. El ser humano tiene mucha suerte para oír lo que pasa cerca o largo de él (B209EI).  
g. Mi punto de vista se funda sobre dos argumentos ... (B201EI).

Es importante señalar que no se observaron usos normativos asociados a las recciones preposicionales precedentes. La naturaleza semiespontánea del instrumento empleado para

recoger la información (redacción en el marco de un examen parcial) explica la variedad de casos encontrados y la baja frecuencia en la producción de cada uno. Cabe pensar, igualmente, que el desconocimiento de una determinada rección preposicional haya llevado a los participantes a evitar dicha construcción.

### **Sustituciones de preposiciones con valor idiomático**

El 100% de los errores de sustitución de preposiciones que comportan un valor idiomático tuvo lugar en locuciones preposicionales o adverbiales. A pesar de su baja frecuencia, la **sustitución de *por* por la preposición *a* en la locución *por + determinante (un / el otro) + lado* (75a)** constituye, con dos casos encontrados, el uso idiosincrásico de mayor recurrencia en la categoría correspondiente al valor idiomático. Adicionalmente, se registró un solo caso de las siguientes categorías de errores con respecto a la selección preposicional en diversas locuciones: sustitución de ***con* por la preposición *a* en la locución *en comparación con* (75b)**; sustitución de ***a* por la preposición *en* en la locución adverbial *al aire libre* (75c)**; sustitución de ***a* por la preposición *en* en la locución adverbial *a gritos* (75d)**; sustitución de ***con* por la preposición *en* en la locución *con el objetivo de* (75e).**

- (75) a. Al otro lado, es más fácil vivir con tranquilidad en el campo (B208E1).  
b. Tal vez por el tema del costumbre, opino que la “contaminación acústica” en las ciudades sea mala por la salud mental de los individuos, en comparación a la tranquilidad del campo (B201E1).  
c. No obstante, en el campo se puede relajar y tomar el tiempo para hacer cualquier actividad en el aire libre (B201E1).  
d. Naturalmente, en algunos días cuando me despierto con el ruido de la construcción en la calle, los conductores gritando y tocando el claxon el bebé del apartamento de encima llorando y los vecinos peleandose en gritos, me duele la cabeza y me gustaría teleportarme en el fondo del campo y dormirme acá sin jamás levantarme (B205E1).  
e. Entonces, se observa  $\emptyset$  personas corriendo por el autobús en el objetivo de llegar antes que se empiece su trabajo ... (B201E1).

De manera similar a lo ocurrido en el nivel precedente, en el nivel B2 tampoco se registraron usos normativos de las locuciones enumeradas. No obstante, se requiere una prueba específica

con el fin de determinar el grado de dificultad que las locuciones anteriores les causan a los participantes.

### 9.5.2.2 Omisión de preposición

Después de las sustituciones, la omisión de preposiciones ocupa el segundo lugar entre los mecanismos lingüísticos a través de los cuales se produjeron los usos idiosincrásicos en el plano nocional. Se registraron seis errores de este tipo, lo cual representa el 20.71% en lo que respecta a las idiosincrasias asociadas a un plano nocional en el nivel B2. Como lo muestra la tabla siguiente, la preposición *de* se omite el mayor número de veces (83.33% del total de omisiones). El 33.33% de omisiones se generaron en preposiciones que comportan un valor nocional con sentido propio, mientras que el 50% tuvo lugar en construcciones que involucran un complemento de régimen preposicional y el 16.67% restante de omisiones afectó a preposiciones que comportan un valor idiomático, de manera más precisa, en construcciones que conforman locuciones preposicionales y adverbiales.

Tipo de omisión	Frecuencia de errores	Usos normativos
<b>Sentido propio</b>		
Omisión de la preposición <i>de</i> con un sentido clasificatorio	1 7.70%	12 92.30%
Omisión de la preposición <i>con</i>	1 14.29%	6 85.71%
<b>Omisiones que involucran un complemento de régimen preposicional</b>		
Omisión de la preposición <i>de</i> con adjetivo <i>capaz</i>	1 100%	-
Omisión de la preposición <i>de</i> con verbo <i>huir</i>	2 100%	-
<b>Omisiones que involucran un valor idiomático</b>		
Omisión de la preposición <i>de</i> en locución <i>después de</i>	1 50%	1 50%

Tabla 82. – Omisión de preposiciones en el plano nocional en el nivel B2

A continuación examinaremos las elisiones observadas en los tres grupos en que se ha clasificado el plano nocional: preposiciones con sentido o valor propio, preposiciones en complementos de régimen y preposiciones que comportan un valor idiomático o hacen parte de un sintagma lexicalizado.

### Omisiones diversas que involucran a preposiciones con un valor propio

En este tipo de omisiones se encontraron dos categorías. La primera atañe a la **omisión de la preposición *de* que introduce un complemento cualitativo con valor clasificatorio**, de manera precisa con el sintagma *juegos de videos*. De esta categoría, se encontró un solo caso (76a). La segunda categoría corresponde a la **omisión de la preposición *con* para introducir un complemento que expresa la presencia de algo** (76b). El único error registrado representa un 14.29% del total de usos preposicionales que tienen por finalidad introducir este tipo de complementos.

- (76) a. Por ejemplo, pienso que se aumenta la posibilidad de desarrollar una dependencia a los lugares de juegos  $\emptyset$  video y de musica.  
b. Finalmente, si quieres vivir sin ruido y  $\emptyset$  tranquilidad debes vivir al campo pero si no te molesta estar en una ciudad con vida y ruido, en otras palabras puedes vivir con la contaminación acústica de las ciudades todos los días (B20EI09).

### Omisiones diversas que involucran un complemento de régimen preposicional

De los tres fenómenos relacionadas con esta categoría, sobresalen dos casos de **omisión de la preposición *de* para introducir el complemento de régimen del verbo *huir*** (77a). Dado que no se observó ningún uso normativo de la preposición *de* para introducir el complemento de este verbo, los dos errores encontrados representan un 100% sobre el total de casos que atañen al complemento preposicional de dicho verbo. El otro error encontrado en la categoría de régimen preposicional corresponde a un caso de **omisión de la preposición *de* para introducir el complemento infinitivo del adjetivo *capaz***, cuando este significa que una persona o cosa puede hacer algo (77b).

- (77) a. Sin embargo, siguen existiendo algunos aficionados del campo o algunas personas que están hartas de esta contaminación que prefieren huír Ø esta presión auditiva (B210EI).  
b. ¡Ojalá yo estuviera capaz Ø superar ella! (B206EI)

### **Omisión de preposiciones con valor idiomático**

Tal como pudimos apreciar en la tabla 82, el único error encontrado en la categoría idiomática en cuestión corresponde a un caso de **omisión de la preposición *de* en la locución adverbial *después de*** (76).

- (78) Después Ø esta experiencia, a ver si regresará a la ciudad (B201EI).

El error anterior representa el 50% del total de usos preposicionales asociadas a la locución preposicional *después de*.

#### 9.5.2.3 Adición de preposición

Los tres errores de adición encontrados representan el 10.36% del total de mecanismos que generaron las producciones preposicionales idiosincrásicas correspondientes al plano nocional en el nivel B2. Se identificaron dos preposiciones en este tipo de procesos: *en* (66.67% del total de adiciones) y *por* (33.33%).

### **Adición de la preposición *en***

De manera concreta, las adiciones de *en* tuvieron lugar en dos contextos determinados: adición de la preposición ***en para introducir el complemento del verbo *volver(se)**** con el sentido de *convertirse* (79a) y adición de la preposición ***en para introducir el complemento de un verbo que expresa continuidad o permanencia*** (79b).

- (79) a. Resulta que, creo que la contaminación acústica se vuelve *en* un problema muy importante por la sanidad de los ciudadanos (B203EI).  
b. Al contrario de la ciudad, el campo se ha quedado a travez de las décadas *en* un espacio de serenidad (B210EI).

Es importante señalar que se documentó un solo uso de cada una de las categorías anteriores.

#### **Adición de la preposición *por***

Esta categoría hace referencia a un solo caso observado de **adición de la preposición *por* ante un grupo nominal en función de sujeto (#)**.

(80) En consecuencia, *por* muchas personas que viven en el campo, no pueden vivir en las ciudades (B208EI).

Un análisis del discurso producido por el participante en el cual se observó la idiosincrasia en cuestión apunta a que esta adición de *por* podría ser un caso de descuido en la redacción y constituye, por lo tanto, más una falta o lapsus que un error recurrente.

#### 9.5.2.4 Calco

Tal como se explicó en la sección 9.5.2, el 3.33% restante de los errores en el plano nocional se asoció a un mecanismo de calco interlingüístico, el cual se reproduce a continuación.

(81) Entonces, se observa  $\emptyset$  personas corriendo *por* el autobús en el objetivo de llegar antes que se empiece su trabajo y también personas saliendo por las calles en la noche (B201EI).

De manera concreta, se registró un posible caso de calco proveniente del verbo compuesto (*phrasal verb*) del inglés *run for*, equivalente en español a *correr para alcanzar*.

Después de haber examinado la descripción de los usos preposicionales (normativos y no normativos) pertenecientes al plano nocional que se han identificado en los cuatro niveles de competencia que conformaron nuestro corpus, continuamos con una reflexión acerca de los hallazgos de mayor interés.

## 9.6 Discusión de resultados en el plano nocional

Alrededor de 1583 usos preposicionales observados en los cuatro niveles que conforman nuestro corpus han sido asociados al plano nocional. Como se ha explicado anteriormente, la cifra presentada incluye preposiciones con sentido propio (82a), preposiciones regidas por un elemento rector (82b) y preposiciones con un valor idiomático (82c).

- (82) a. Por ejemplo en los ciudades, la contaminación acústica es un gran problema para los ciudadanos (B209EI).  
 b. Todo depende de su orientación (lo mismo para las chicas) (B1a04EI).  
 c. Me parece un poco largo a veces, pero me sentí muy implicada en la aventura de Velasco durante toda mi lectura (B1a07EF).

Los aciertos en la selección de preposiciones representan el 90.65% sobre el total de usos preposicionales relacionados al plano nocional, mientras que las idiosincrasias equivalen al 8.59%. El 0.76% restante concierne a ciertos usos que fueron considerados como ambiguos. La tabla a continuación desglosa el número de casos, al igual que la frecuencia de los usos normativos, idiosincrásicos y ambiguos relacionados al plano nocional a lo largo de los cuatro niveles estudiados.

	A1	A2	B1	B2	Total
Usos normativos	250 88.65%	401 90.11%	465 92.08%	319 90.88%	1435 90.65%
Usos idiosincrásicos	31 11%	42 9.44%	40 7.92%	23 6.56%	136 8.59%
Usos ambiguos	1 0.35%	2 0.45%	0 -	9 2.56%	12 0.76%
Total	282	445	505	351	1583
Total usos	776	912	960	539	

Tabla 83. – Usos preposicionales asociados al plano nocional

### 9.6.1 Dinamicidad de la interlengua en el plano nocional

En lo que respecta a las preposiciones de contenido léxico, el comportamiento observado en nuestro corpus revela que, al inicio del proceso de aprendizaje (A1), las preposiciones asociadas al plano nocional –de manera global– han generado mayor dificultad que las preposiciones que comportan un valor temporal. En el nivel A2, los porcentajes de producciones preposicionales idiosincrásicas en la dimensión temporal y el plano nocional resultan similares. Es interesante remarcar que, en el nivel B1, las producciones preposicionales idiosincrásicas en el plano nocional son inferiores a las de la dimensión temporal. En contraste, en el nivel B2 no se identificaron errores en la dimensión temporal, mientras que en el plano nocional persisten ciertos usos preposicionales que se desvían de la norma. En los cuatro niveles analizados, las preposiciones que han sido catalogadas en el plano nocional han dado lugar a un menor número de usos no normativos que el observado en el plano espacial. La siguiente figura contrasta la evolución de usos preposicionales idiosincrásicos a lo largo de los niveles A1, A2, B1 y B2.

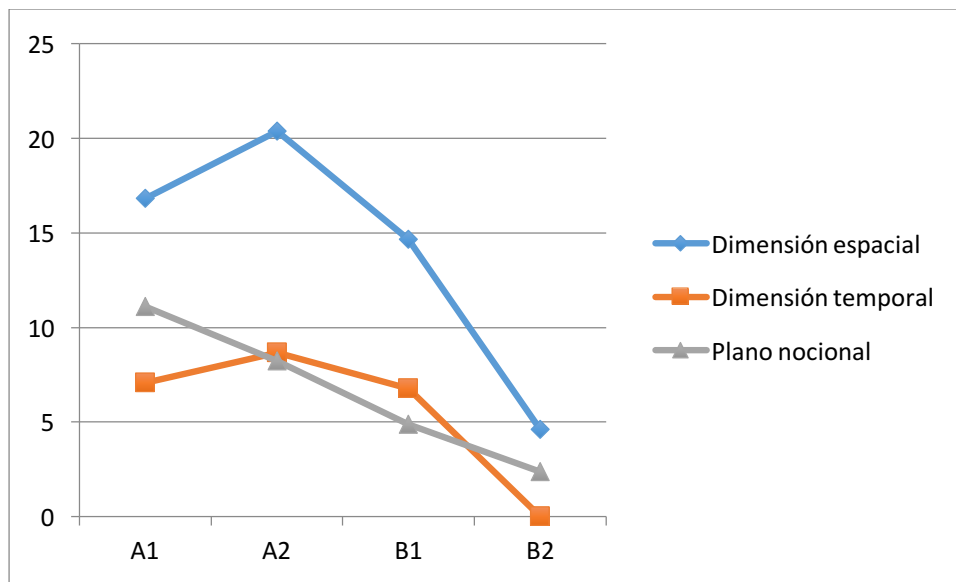


Figura 63. – Evolución de usos preposicionales idiosincrásicos

Por su parte, la disminución en la frecuencia de aparición de producciones no coincidentes con la norma –observada en la figura anterior– sugiere que, al igual que sucede con la evolución



percibida en las dimensiones espacial y temporal, los participantes van aumentando el control en el uso del sistema preposicional. No obstante, dada la variedad en los tipos de preposiciones que hemos catalogado en el plano nocional (preposiciones con sentido propio, preposiciones regidas por otros elementos y preposiciones con valor idiomático), resulta importante examinar cómo interactúan los usos normativos, idiosincrásicos, al igual que ambiguos, en cada categoría.

Las tres tablas a continuación muestran la proporción de dichos usos en los tres tipos de preposiciones relacionadas al plano nocional. Los porcentajes han sido calculados sobre el total de usos (normativos, idiosincrásicos y ambiguos) por nivel de competencia comunicativa (A1, A2, B1, B2) en cada uno de los tres tipos de preposición.

	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>
Usos normativos	191 88.43%	311 91.20%	293 95.13%	200 94.34%
Usos idiosincrásicos	24 11.11%	28 8.21%	15 4.87%	5 2.36%
Usos ambiguos	1 0.46%	2 0.59%	0 -	7 3.30%
<b>Total</b>	<b>216</b>	<b>341</b>	<b>308</b>	<b>212</b>

Tabla 84. – Plano nocional – Preposiciones con sentido propio

	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>
Usos normativos	17 85%	31 88.57%	63 82.89%	28 71.79%
Usos idiosincrásicos	3 15%	4 11.43%	13 17.10%	11 28.21%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>35</b>	<b>76</b>	<b>39</b>

Tabla 85. – Plano nocional – Complemento de régimen preposicional

	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>
Usos normativos	42 91.30%	59 85.51%	109 90.08%	91 91%
Usos idiosincrásicos	4 8.70%	10 14.49%	12 9.92%	7 7%
Usos ambiguos	0	0	0	2 2%
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>69</b>	<b>121</b>	

Tabla 86. – Plano nocional – Preposiciones con valor idiomático

Un contraste entre las tres tablas precedentes pone de relieve dos tendencias interesantes. La primera de ellas alude a que, a medida que avanza el proceso de aprendizaje, los usos normativos de las preposiciones que comportan un sentido propio aumentan paulatinamente, mientras que van disminuyendo los usos idiosincrásicos. El anterior aumento con respecto al control en el uso de las preposiciones de sentido propio contrasta con una segunda tendencia observada, la cual pone de manifiesto el comportamiento poco uniforme en la evolución de las preposiciones con valor idiomático a lo largo de los cuatro niveles y el incremento de errores en las preposiciones asociadas a un complemento de régimen en los niveles de competencia comunicativa más avanzados. Esta última tendencia no significa que los estudiantes en los primeros estadios de aprendizaje no experimenten dificultades en lo que respecta a los complementos de régimen preposicional, o a las preposiciones con valor idiomático. Por un lado, la naturaleza semiespontánea de las tareas permite que los estudiantes evadan construcciones que desconocen. Por otro lado, la complejidad de las tareas propuestas a los niveles más avanzados, al igual que la utilización de ciertos elementos léxicos y construcciones, pueden requerir una determinada selección preposicional, lo que se traduce en un incremento de errores debido al desconocimiento de la preposición regida por determinados elementos rectores.

Con respecto a las producciones idiosincrásicas, la tabla 87 resume la distribución de los errores por nivel en el plano nocional de acuerdo al tipo de sentido o valor que comporta la preposición.

	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>Total</b>
Sentido propio	24 77.42%	28 66.67%	15 37.5%	5 21.74%	72
Régimen preposicional	3 9.68%	4 9.52%	13 32.5%	11 47.83%	31
Valor idiomático	4 12.90%	10 23.81%	12 30%	7 30.43%	33
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>42</b>	<b>40</b>	<b>23</b>	<b>136</b>

Tabla 87. – Usos preposicionales idiosincrásicos asociados al plano nocional

Como podemos apreciar, en los primeros niveles (A1, A2), las preposiciones que comportan un valor o sentido propio generaron un mayor número de errores que aquellas que poseen un valor idiomático, o que dependen de un elemento rector (verbo, sustantivo, adjetivo, etc.). En el nivel B1, se observa un equilibrio en la distribución de las producciones preposicionales idiosincrásicas. En contraste, la tendencia identificada en el nivel B2 revela un desplazamiento en el tipo de preposición en el que se registran mayores desviaciones de la norma. En este sentido, las preposiciones con valor propio pasan de generar el 77.42% de los errores en el nivel A1 a tan solo el 21.74% en el nivel B2. Por su parte, las preposiciones con valor idiomático y las que se asocian a un complemento de régimen pasaron de originar el 12.90% y 9.68% de errores en el nivel A1 al 30.43% y 47.83%, respectivamente, en el nivel B2. Una revisión del corpus permite inferir que la tendencia anterior obedece a un incremento de elementos léxicos (verbos de régimen, sustantivos deverbales, locuciones preposicionales, locuciones adverbiales, etc.) que requerían la selección de una determinada preposición.

### 9.6.1.1 Usos normativos

Un escrutinio de los casos de utilización de preposiciones que comportan un valor nocional reveló que de las tres categorías en las que se ha dividido este plano (preposiciones con un sentido propio, preposiciones en un complemento de régimen y preposiciones con un valor idiomático), los participantes de nuestro estudio mostraron lograr un mayor control de las marcas preposicionales con valor propio. De este grupo, se identificaron cuatro sentidos en los que se observó una mayor tasa de corrección en la selección preposicional: la expresión del atributo, el sentido de origen o procedencia, la expresión de compañía y la expresión de pertenencia. La tabla que sigue muestra una síntesis de algunos de los valores en los que se observó un mayor número de usos preposicionales en conformidad con la norma a lo largo de los cuatro niveles estudiados.

<b>Plano nocional</b>					
<b>Preposiciones con sentido o valor propio</b>					
<b>Nociones o valores</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>Total</b>
<b>Expresión del atributo</b>					
Uso de la preposición <i>de</i> con valor clasificatorio	42 100%	38 97.43%	25 100%	12 100%	117
Uso de la preposición <i>de</i> para introducir un complemento que designa la propiedad que caracteriza a algo o a alguien	-	11 100%	9 100%	3 100%	23
Uso de la preposición <i>de</i> para introducir un complemento que designa el contenido de algo	-	3 100%	4 100%	1	8
<b>Origen o procedencia</b>					
Uso de la preposición <i>de</i> para designar el origen o procedencia	14 100%	9 100%	24 96%	35 100%	82
Uso de la preposición <i>de</i> para expresar alejamiento	-	-	-	11 100%	11
<b>Expresión de compañía</b>					
Uso de <i>con</i> para expresar la compañía de alguien	26 100%	40 100%	18 100%	5 100%	89
Uso de <i>con</i> para expresar contenido		10 100%	4 100%	-	14
Uso de la preposición <i>sin</i> para		2	7	3	12

denotar la carencia o falta de algo		100%	100%	100%	
Uso de <i>con</i> para expresar acompañamiento	1	6 100%		-	7
<b>Expresión de pertenencia</b>					
Uso de la preposición <i>de</i> para designar una relación de pertenencia o de posesión	12 75%	19 82.61%	32 100%	19 100%	82
Uso de la preposición <i>de</i> para introducir un complemento que designa el todo del que se señala una parte	23 100%	37 100%	14 100%	6 100%	80
Uso de la preposición <i>de</i> para introducir un adjunto que expresa la noción de adscripción	14 93.33%	8 100%	5 100%	21 100%	48
Uso de la preposición <i>de</i> con un sustantivo que expresa una noción de parentesco o relación social	-	30 100%	1 100%	-	31

Tabla 88. – Usos preposicionales idiosincrásicos asociados al plano nocional

Cabe destacar que en las nociones de atributo, de origen o procedencia y de compañía, la tasa de aciertos alcanza el 100%, tal como podemos apreciar en la tabla 88. En lo que respecta a la **expresión del atributo**, destacan tres usos normativos de la preposición *de* a lo largo de los cuatro niveles de competencia estudiados (A1 a B2): utilización de la preposición ***de para introducir un complemento cualitativo con valor clasificatorio*** (117 casos), empleo de la preposición ***de para introducir un complemento que designa la propiedad que caracteriza a algo o a alguien*** (23) y uso de la preposición ***de para introducir un complemento de nombre que designa el contenido de algo*** (8). Los ejemplos propuestos ilustran los tres usos anteriores.

- (83) a. Soy un karateka, como mi profesor de español (A1a03E1).  
b. Mi compañero de clase es un chico de 25 años.  
c. Cuando llegamos a nuestro cuarto para acostarnos, la “cama” estaba llena de arañas.

El valor de mayor representatividad asociado a la **noción de origen** consistió en el uso de la preposición **de para introducir un complemento que designa el lugar de procedencia** (84). De este uso se identificaron 82 casos repartidos en los cuatro niveles.

(84) Acabó de regresar del Perú (B1a05EI).

Por su parte, de las **nociones de compañía o acompañamiento** sobresalen las categorías siguientes: uso de **con para expresar la compañía de alguien** (89 casos), utilización de la preposición **con para expresar contenido** (14) y empleo de la preposición **sin para denotar la carencia o falta de algo o de alguien** (12). Los ejemplos a continuación son representativos de las nociones antes mencionadas.

(85) a. Fuí a Sevilla, Malagá y Marbella con mi novio (B1a02EI).  
b. Seguimos subiendo hasta Nicaragua, un país más pobre con gente muy generosa (B1a10EI).  
c. Pero... Es aveces difícil ser aquí sola, sin mis amigos (A2b10EI).

Por último, la **expresión de pertenencia a través de la preposición de** registra un número significativo de usos preposicionales en conformidad con la norma. Por su frecuencia, destacan cuatro categorías. La primera de ellas atañe al empleo de la preposición **de para introducir un complemento que designa el todo del que se señala una parte** (80 casos). La segunda alude al uso de la preposición **de con un sustantivo que expresa un significado relacional para introducir un complemento que designa una noción de parentesco, relación social o subordinación** (31 casos). Cabe destacar que la tasa de acierto de los dos usos anteriores asciende al 100%.

(86) a. Despues, mís padres me invitó a la playa y ha sido el mejor dia de la semana (A2a01EI).  
b. El detective privado comenzó por Rosario, el asistente de Natalia (A2b10EF).

La tercera categoría relacionada con la noción de pertenencia corresponde a la utilización de la preposición **de para introducir un adjunto que expresa la noción de adscripción** (87). En el

corpus se identificaron 48 casos de usos normativos en los cuatro niveles. En los niveles A2, B1 y B2 los aciertos representan el 100%, mientras que en el nivel A1, estos equivalen al 93.33%.

(87) Siempre me encantaba la buena onda de esta ciudad (B1a06E1).

La cuarta categoría, en la cual se registró un menor porcentaje de usos en conformidad con la norma, concierne al empleo de la preposición **de para introducir un complemento que designa una relación de pertenencia o de posesión** (88a). A lo largo de los cuatro niveles, se documentaron 82 aciertos de este valor preposicional. Si bien en los niveles B1 y B2 los usos normativos del valor en cuestión representan un 100%, el porcentaje en los niveles A1 y A2 es inferior (75% y 82.61%, respectivamente). Resulta importante resaltar que los errores se han producido, de manera exclusiva, en ocho contextos en los que el español percibe la relación establecida por la preposición como de pertenencia o membresía a una institución (88b), mientras que en la L1 de los participantes, esta relación puede ser percibida como locativa, es decir el lugar donde se concreta el proceso verbal (88c).

- (88) a. La historia descrita en el libro “relato de un naufrago” empieza a Mobil, una ciudad de los Estados Unidos (B1a03EF).  
b. Soy estudiante en la Universidad de Madrid (A2a04EF).  
c. Je suis étudiant à l’Université de Montréal.

#### 9.6.1.2 Usos idiosincrásicos

Por su parte, los usos preposicionales idiosincrásicos en el plano nocional ascienden al 8.59%. Una revisión de los cuatro niveles de competencia que conforman nuestro corpus ha permitido constatar que la sustitución preposicional constituye el principal mecanismo lingüístico a través del cual se generaron las idiosincrasias en este plano (74.80%). De acuerdo a la frecuencia de ocurrencia, le siguen los procesos de omisión (15.45%) y adición preposicional (6.50%). El 3.25% de los fenómenos se produjo a través de otros mecanismos. La figura 64 sintetiza la distribución de los mecanismos anteriores en el plano nocional.

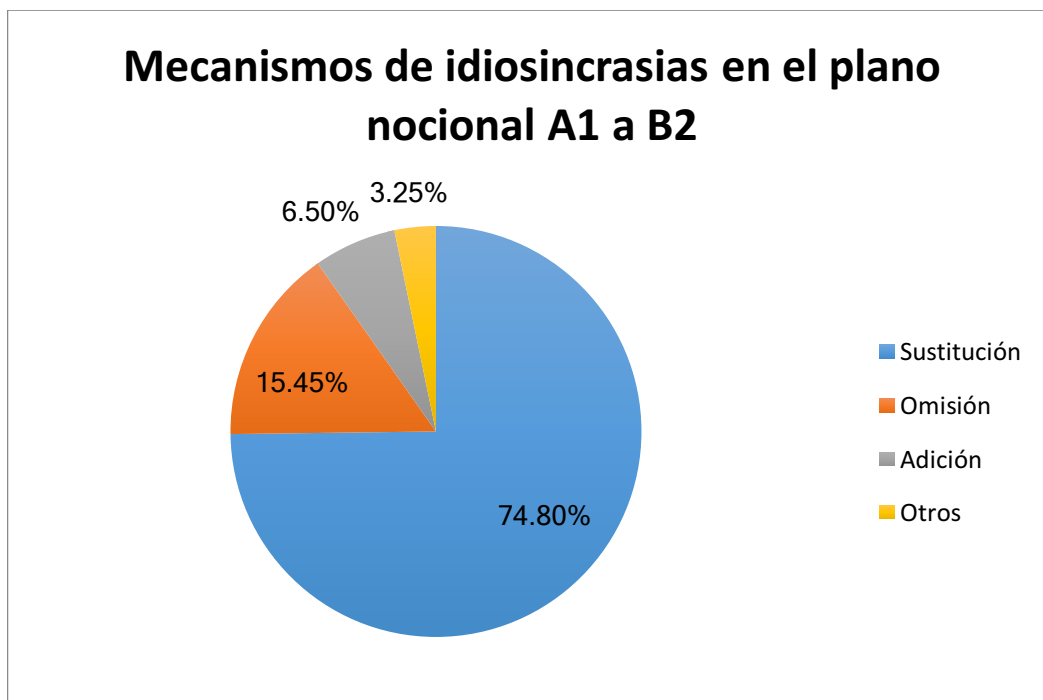


Figura 64. – Mecanismos lingüísticos de las idiosincrasias en el plano nocional

Con respecto a las sustituciones, se ha observado que, entre las preposiciones que poseen un valor propio, el mecanismo lingüístico mencionado afecta de manera predominante al par preposicional *para* / *por*. La tendencia mayoritaria consistió en la sustitución de *para* por la preposición *por* (36 casos). La sustitución inversa, es decir, la utilización no normativa de *para* en lugar de *por* produjo en nuestro corpus solamente cinco casos.

La tabla a continuación presenta los valores específicos en los cuales se produjeron las sustituciones en el par *por* / *para*, al igual que el porcentaje de incorrecciones a lo largo de los cuatro niveles de competencia estudiados.



	A1	A2	B1	B2	Total
<b>Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i></b>					<b>36</b>
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que indica destinatario o beneficiario	6 54.54%	3 50%	1 20%	-	10
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien	2 28.57%	5 31.25%	2 20%	0 0%	9
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo	-	-	5 62.5%	3 50%	8
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que designa finalidad	3 10.34%	3 7.32%	1 2.94%	0 0%	7
Sustitución de la preposición <i>para</i> por la preposición <i>por</i> para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan	-	2 100%	0 0%	-	2
<b>Sustitución de la preposición <i>por</i> por <i>para</i></b>					<b>5</b>
Utilización de la preposición <i>para</i> en lugar de <i>por</i> para expresar el motivo o la causa	3 75%	0 0%	1 33.33%	0 0%	4
Empleo de la preposición <i>para</i> en lugar de <i>por</i> con el fin de expresar valor distributivo	-	1 20%	-	-	1

Tabla 89. – Sustituciones asociadas al par preposicional *por* / *para* en el plano nacional<sup>98</sup>

Los valores porcentuales presentados en la tabla precedente ponen de relieve que las sustituciones de *para* por la preposición *por* no suceden de manera arbitraria. De hecho, la tendencia observada pone de manifiesto que las incorrecciones producidas a través del mecanismo en cuestión se asocian principalmente a tres sentidos o valores: sustitución de *para*

<sup>98</sup> El 0 indica que no se registró ningún error en la categoría correspondiente. El guion (-) señala que no se encontraron usos, ni normativos ni no normativos, en la categoría en cuestión.

por la preposición *por* ante un término que indica **destinatario o beneficiario** (10 casos), sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que expresa un **sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien** (9 casos) y sustitución de *para* por la preposición *por* ante un **término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo** (8 casos). Los ejemplos 89a-c ilustran las categorías mencionadas.

- (89) a. Hay una zona pública donde se organizan actividades por las familias o conciertos de música (A1a06EF).  
b. Me parece que el vocabulario de marino no esté realmente útil por la vida de cada día (B1a09EF).  
c. Tal vez por el tema del costumbre, opino que la “contaminación acústica” en las ciudades sea mala por la salud mental de los individuos, en comparación a la tranquilidad del campo (B201EI).

Por su parte, las sustituciones de ***para* por la preposición *por* ante un término que designa finalidad** (90) generaron siete casos en el corpus, como podemos apreciar en la tabla 89, y la tasa de errores pasó del 10.34% en el nivel A1 a 0% en el nivel B2. En contraste, los usos normativos de la preposición *para* con el fin de expresar finalidad ascienden a 108 a lo largo de los cuatro niveles de nuestro trabajo. La tendencia anterior evidencia que la utilización de *para* con el fin de denotar finalidad ha sido uno de los sentidos de esta preposición que ha generado menor dificultad a nuestros participantes.

- (90) Poco días después, en el hospital, un hombre había venido por hablar con Velasco de su experiencia en el mar ... (B1a06EF)

Con relación a la sustitución de la preposición ***para* por la preposición *por* para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan** (91), el bajo número de casos registrado en nuestro corpus impide llegar a una conclusión confiable. Sería, por lo tanto, necesario un tipo de prueba controlada que nos permitiera observar de manera directa la preferencia en cuanto a la selección preposicional para introducir el tipo de complemento antes mencionado.

- (91) Él está demasiado tranquilo *por* ser el asesino (A2b07EF).

En lo que concierne a la sustitución en sentido inverso, la preposición *para* ha sustituido a *por* – principalmente– en complementos que denotan el **motivo o la causa** (92). En las producciones escritas de nuestro corpus se encontraron cuatro casos de este tipo de sustitución. El bajo número de casos observados puede obedecer a la interacción de tres factores: intención comunicativa de los participantes, naturaleza de la tarea propuesta y estrategias de evitación de ciertos elementos en caso de duda o desconocimiento.

(92) Soy de Laval pero vivo en Montréal para mis estudios (A1a09EI).

Otra sustitución que vale la pena resaltar en el plano nocional consistió en la utilización de **en y a en lugar de la preposición de para expresar una relación de pertenencia o de posesión**. Los casos siguientes son representativos de este tipo de sustitución:

(93) a. Soy estudiante en la Universidad de Montreal (A2a05EF).  
 b. Soy estudiante a la universidad de Montreal en psicología y tengo un diploma en psicoeducacion (A1a05EI).

La tabla a continuación presenta el porcentaje de incorrecciones en cada uno de los cuatro niveles de competencia abordados en este trabajo.

	A1	A2	B1	B2	Total
<b>Sustitución de la preposición <i>de</i> por <i>en</i></b>					
Sustitución de la preposición <i>de</i> por <i>en</i> para expresar una relación de pertenencia o de posesión	2 12.5%	2 8.70%	0 0%	0 0%	4
<b>Sustitución de la preposición <i>de</i> por <i>a</i></b>					
Sustitución de la preposición <i>de</i> por <i>a</i> para expresar una relación de pertenencia o de posesión	2 12.5%	2 8.70%	0 0%	0 0%	4

Tabla 90. – Usos preposicionales idiosincrásicos asociados al plano nocional

Tal como se ha señalado en este mismo apartado en la sección que aborda los usos normativos, las incorrecciones en la utilización de las preposiciones *a* y *en* con un valor de pertenencia han ocurrido en los niveles A1 y A2 exclusivamente en ocho contextos en los cuales el español percibe la relación establecida por la preposición como de membresía o afiliación a una institución, mientras que en la L1 de los participantes, esta relación es percibida como locativa. El proceso de percepción locativa coincide, de igual manera, en la otra L2 (inglés) hablada por los participantes, por lo que cabe pensar en una posible interferencia tanto de la L1 como de la otra L2. Los datos obtenidos no permiten esclarecer si el fenómeno descrito es susceptible de fosilización ya que en los niveles B1 y B2 no se observó ningún uso preposicional que designara el sentido de afiliación a una institución educativa.

Por otra parte, al inicio de la sección que trata acerca de los usos idiosincrásicos, se señaló que la omisión preposicional representa el 15.45% de las incorrecciones en el plano nocional. Entre los casos encontrados en los niveles del A1 al B2, destaca la **omisión de la preposición *de* en la locución adverbial *después de***, tal como evidencia la tabla a continuación:

	A1	A2	B1	B2	Total
<b>Omisión de la preposición <i>de</i></b>					
Omisión de la preposición <i>de</i> en	2	0	3	1	6
la locución adverbial <i>después de</i>	22.22%	0%	21.43%	50%	

Tabla 91. – Usos preposicionales idiosincrásicos asociados al plano nocional

Si bien, el número de casos encontrados (seis) de la omisión de la preposición *de* en la locución antes mencionada no resulta elevado, el porcentaje de incorrecciones versus usos normativos sugiere que este uso preposicional podría ser un candidato para un proceso de fosilización. En

este sentido, la tabla precedente nos permite constatar cómo el porcentaje de errores se incrementa en nuestro corpus del 22.22% en el nivel A1, al 50% en el nivel B2.

### **9.6.2 Permeabilidad de la interlengua en el plano nocional**

En capítulos anteriores se ha establecido que la permeabilidad hace referencia a una de las características de la interlengua (al igual que de las lenguas nativas) que permite la transferencia –positiva y negativa– de reglas provenientes tanto de la L1 como de otras L2, al igual que la sobregeneralización o distorsión de reglas que tienen origen en la lengua meta (Adjémian, 1976, 1982; Damar, 2009).

Con respecto al plano nocional, un análisis de carácter etiológico ha permitido constatar que la mayoría de desviaciones en el uso del sistema preposicional parece tener su origen en procesos interlingüísticos (74 casos, 77.89%). Por su parte, los procesos de tipo intralingüístico (sobregeneralización de reglas del español) pueden explicar 13 de los casos documentados (13.68%). La interacción de los dos procesos anteriores (intralingüísticos e interlingüísticos) parecen encontrarse al origen de uno de los fenómenos registrados (1.05%). Finalmente, no se logró identificar un mecanismo lingüístico determinado en siete de los casos analizados (7.37%). La tabla siguiente resume la anterior distribución de los mecanismos que han generado los usos preposicionales idiosincrásicos en lo que respecta al plano nocional.

<b>Causas potenciales de los errores</b>	<b>Frecuencia parcial</b>	<b>Frecuencia total de casos</b>
<b>Procesos interlingüísticos</b>		<b>74 77.89%</b>
Interferencia de la L1	33 34.74%	
Interferencia de la L2 (inglés)	3 3.16%	
Interacción de procesos de interferencia proveniente de la L1 y de otra L2 (inglés)	38 40%	
<b>Procesos intralingüísticos</b>		<b>13 13.68%</b>
Sobregeneralización de reglas de la L2 (Español)	13 13.68%	
<b>Interacción de procesos interlingüísticos e intralingüísticos</b>		<b>1 1.05%</b>
<b>Sin categoría</b>		<b>7 7.37%</b>
Total		95 100%

Tabla 92. – Distribución de idiosincrasias desde una perspectiva etiológica en el plano nocional

De manera precisa, en lo concerniente a los procesos interlingüísticos, el 86.44% de las incorrecciones que afectan a las preposiciones que poseen un valor propio se ha asociado a procesos de interferencia, bien sea de la L1 (94a), o de otras L2 (94b). Por su parte, los errores relacionados con este tipo de procesos en lo que concierne al régimen preposicional ascienden



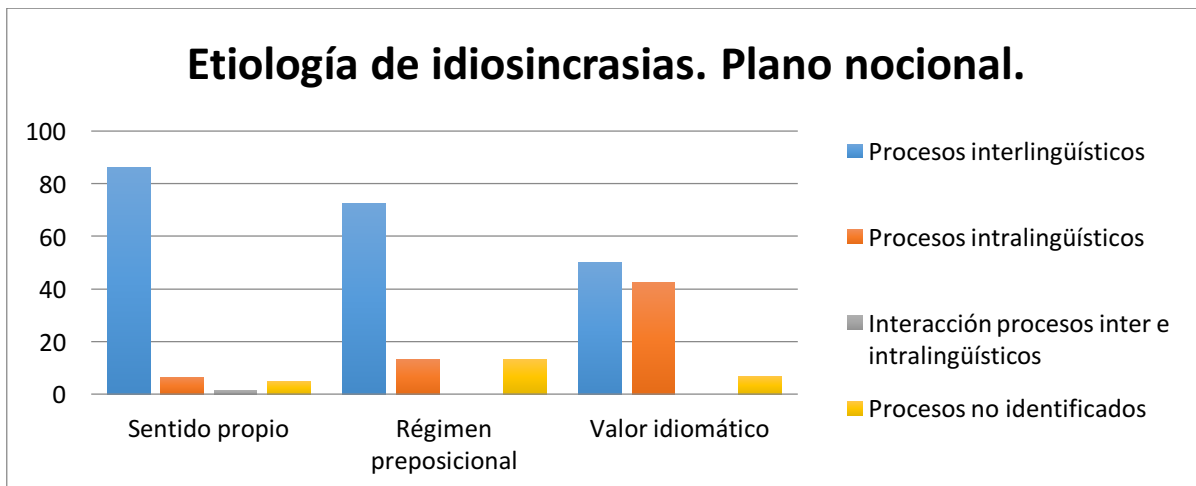


Figura 65. – Distribución de idiosincrasias según su origen en el plano nocional

A continuación, exploraremos algunos de los fenómenos más sobresalientes e intentaremos analizar los procesos o mecanismos de tipo lingüístico que pueden haberlos generado.

#### 9.6.2.1 Procesos interlingüísticos

Las idiosincrasias identificadas que han sido asociadas a mecanismos de transferencia interlingüística tuvieron lugar a través de tres procesos: interacción de procesos de interferencia provenientes tanto de la L1 como de otra L2 (40%); interferencia proveniente de la L1 de los participantes (34.74% del total de incorrecciones cometidas en el plano nocional) e interferencia proveniente de otra L2, la cual en el caso de nuestros participantes se trata del inglés (3.16%).

#### **Interferencia proveniente de la L1 y de otra L2**

Tal como lo revelan los porcentajes precedentes, la mayoría de fenómenos asociados a un proceso de transferencia interlingüística obedece a la interacción de una clase de interferencia proveniente tanto de la L1 como de otra L2. Este tipo de interferencia parece explicar una serie



de sustituciones de la preposición *de* por *a* o *en* y de *para* por la preposición *por* en el grupo de preposiciones con sentido propio del plano nocional.

En lo que respecta a las sustituciones de la preposición *de* por *en* y *a*, estas tuvieron lugar en contextos en los cuales la preposición debía expresar una relación de pertenencia o de posesión. Como ya se ha explicado anteriormente, esta sustitución se produjo en ocho casos en los cuales el español percibe la relación establecida por la preposición como de membresía o afiliación a una institución educativa (*estudiante de la Universidad de Madrid*). Dado que la anterior es una relación de pertenencia, la norma actual del español requiere el uso de la preposición *de*. El uso idiosincrásico de las preposiciones *a* (*estudiante a la Universidad de Madrid*) y *en* (*estudiante en la Universidad de Madrid*) refleja que los participantes perciben estos complementos como locativos, es decir, el proceso de ser estudiante se concreta en un lugar específico que es la universidad. Esta relación locativa entre el elemento rector (*estudiante*) y su término (*la Universidad de Madrid*) coincide con la percepción de la L1 de los participantes (*être étudiant à l'Université de Montréal*). De igual manera, esta percepción es compartida por el inglés, otra L2 hablada por los participantes en los que se observó el fenómeno en cuestión (*to be a student at the University of Montreal*). Cabe pensar, por lo tanto, que esta percepción locativa se transfiera, en primer lugar, de la L1 hacia el español. En los casos en que los participantes emplearon la preposición *a*, la interferencia se facilitó debido a la similitud morfo-fonológica entre las preposiciones *à* del francés y *a* del español. En segundo lugar, la interferencia de la L1 puede haber sido reforzada por una transferencia proveniente del uso de la preposición locativa del inglés *at*. La tabla a continuación contrasta tres ejemplos tomados del corpus con sus correspondientes usos normativos en español, al igual que con sus equivalentes en francés e inglés.

Sustitución de la preposición <i>de por en y a</i> para expresar una relación de pertenencia o de posesión				
	Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en español	Uso normativo en francés	Uso normativo en inglés
a	Soy estudiante <u>a</u> la <u>universidad</u> <u>de</u> <u>Montreal</u> en psicología y tengo un diploma en psicoeducación (A1a05EI).	Soy estudiante de psicología en <u>la</u> <u>universidad</u> <u>de</u> <u>Montreal</u> y tengo un diploma en psicoeducación.	Je suis étudiant en psychologie <u>à</u> l' <u>Université</u> <u>de</u> <u>Montréal</u> et j'ai un diplôme en psychoéducation.	I am a psychology student <u>at</u> <u>the</u> <u>University of Montreal</u> and I have a diploma in psychoeducation.
b	Soy estudiante <u>en</u> <u>la</u> <u>Universidad</u> <u>de</u> <u>Montreal</u> y yo estudio la <u>kinesiología</u> (A1a10EI)	Soy estudiante <u>de</u> <u>la</u> <u>Universidad</u> <u>de</u> <u>Montreal</u> y estudio <u>kinesiología</u> .	Je suis étudiant <u>à</u> l' <u>Université</u> <u>de</u> <u>Montréal</u> et j'étudie la <u>kinésiologie</u> .	I am a student <u>at</u> <u>the</u> <u>University of Montreal</u> and I study <u>kinesiology</u> .
c	Soy estudiante <u>en</u> <u>la</u> <u>Universidad de Madrid</u> (A2b04EF).	Soy estudiante <u>de</u> <u>la</u> <u>Universidad de Madrid</u> .	Je suis étudiant <u>à</u> l' <u>Université de Madrid</u> .	I am a student <u>at</u> <u>Universidad de Madrid</u> .

Tabla 93. – Interferencia léxica - Sustitución de la preposición *de por en y a*

Por su parte, la sustitución de *para* por la preposición *por* constituye el mecanismo de mayor predominancia que ha sido generado mediante procesos interlingüísticos en los cuales interactúan la interferencia tanto de la L1 como de otra L2. De manera precisa, este tipo de interferencia se ha observado en nuestro corpus en las siguientes categorías: sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que indica destinatario o beneficiario; sustituciones de *para* por la preposición *por* ante un término, generalmente un sustantivo, que designa finalidad; sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien; sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo. La tabla a continuación muestra las categorías mencionadas, ofrece una serie de ejemplos representativos tomados de nuestro corpus y presenta de manera contrastiva los usos normativos en español, junto con sus equivalentes en francés e inglés.

<b>Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que indica destinatario o beneficiario</b>				
	<b>Uso idiosincrásico en español</b>	<b>Uso normativo en español</b>	<b>Uso normativo en francés</b>	<b>Uso normativo en inglés</b>
a	Todos los domingos hay actividades <u>por los niños</u> y cada meses hay eventos de deportes (A1a10EF).	Todos los domingos hay actividades <u>para los niños</u> y cada mes hay eventos de deportes.	Tous les dimanches, il y a des activités <u>pour les enfants</u> et chaque mois il y a des événements sportifs.	Every Sunday, there are activities <u>for children</u> and every month there are sport events.
b	En este apartamento, tiene una cocinera grande <u>por ti y por todos tus amigos</u> (A2b09EI).	Este apartamento tiene una cocina grande <u>para ti y para todos tus amigos</u> .	Cet appartement a une grande cuisine <u>pour toi et pour tous tes amis</u> .	This apartment has a big kitchen <u>for you and for all your friends</u> .
<b>Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término, generalmente un sustantivo, que designa finalidad</b>				
	<b>Uso idiosincrásico en español</b>	<b>Uso normativo en español</b>	<b>Uso normativo en francés</b>	<b>Uso normativo en inglés</b>
c	Durante todo el domingo, yo estuve <u>por mis exámenes de español y de neuropsicología</u> con mi amiga Sara en un café en el centro de Montréal (A2b06EF).	Durante todo el domingo, yo estudié <u>para mis exámenes de español y de neuropsicología</u> con mi amiga Sara en un café en el centro de Montreal.	Pendant tout le dimanche, j'ai étudié avec mon amie Sara, dans un café du centre-ville de Montréal, <u>pour mes exámenes d'espagnol et de neuropsychologie</u> .	All Sunday, I studied for my Spanish and neuropsychology exams with my friend Sara at a cafe in downtown Montreal.
<b>Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien</b>				
d	Antes de ir a la escuela, voy a ayudar a un centro <u>por personas viejas</u> dónde vive mi abuela (A1a10EF).	Antes de ir a la escuela, voy a ayudar a un centro <u>para personas viejas</u> dónde vive mi abuela.	Avant d'aller à l'école, je vais aider dans un centre <u>pour personnes âgées</u> où ma grand-mère vit.	Before going to school, I go help at a center <u>for old people</u> where my grandmother lives.
e	Mi tiempo libre es <u>por estudiar</u> (A1a07EI).	Mi tiempo libre es <u>para estudiar</u> .	Mon temps libre, c'est <u>pour étudier</u> .	My free time is <u>for studying</u> .
<b>Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo</b>				
f	Los tiburones son un peligro importante <u>por Velasco</u> (B1a02EF).	Los tiburones son un peligro importante <u>para Velasco</u> .	Les requins sont un danger majeur <u>pour Velasco</u> .	Sharks are an important danger <u>for Velasco</u> .
g	Luis solamente tenía sus ropas, una tarjeta de un almacén de Mobile, su colar y su reloj, un objeto muy	Luis solamente tenía su ropa, una tarjeta de un almacén de Mobile, su collar y su reloj, un objeto muy práctico en	Luis n'avait que ses vêtements, une carte d'un magasin à Mobile, son collier et sa montre, un objet très	Luis only had his clothes, a card from a Mobile store, his necklace and his

practicó en la vida cotidiana pero muy peligroso <u>por la salud mental</u> en un barco en el mar, lejos de todo (B1a10EF).	la vida cotidiana, pero muy peligroso <u>para la salud mental</u> en un barco en el mar, lejos de todo.	pratique au quotidien, mais très dangereux <u>pour la santé mentale</u> sur un bateau à la mer, loin de tout.	watch, a very practical object in everyday life, but very dangerous <u>for mental health</u> on a ship in the sea, far from everything.
---	---	---	---

Tabla 94. – Interferencia en el plano nocional - Sustitución de *para* por la preposición *por*

Los fenómenos presentados en la tabla anterior obedecen a una interferencia debida a la bifurcación en la lengua española de lo que tanto en la L1 como en la otra L2 de los participantes constituye una sola marca preposicional. Dicho de otra manera, el español cuenta con la dualidad de marcas preposicionales *por / para*, las cuales representan una serie de referentes o funciones que cubren las preposiciones *pour*, del francés, o *for*, del inglés.

La selección predominante de la preposición *por* en lugar de *para* con el fin de introducir los referentes expresados mediante *pour* o *for* se debe a una tendencia a transferir aquellos elementos o marcas que presenten una mayor similitud desde una perspectiva morfofonológica. La anterior afirmación encuentra un respaldo en el siguiente planteamiento de Thomason y Kaufmann (1991, p. 54): “... *in cases of light to moderate structural interference, the transferred features are more likely to be those that fit well typologically with corresponding features in the recipient language*”. La explicación que nos planteamos en esta tesis es que la transferencia tiene lugar, en primer lugar, desde el francés –L1 de nuestros informantes– y, en segundo lugar, esta interferencia es reforzada por una transferencia proveniente del inglés.

En este sentido, los valores de destino, finalidad, utilidad y afectación que expresan los casos presentados en la tabla precedente (a-g) se neutralizan en la preposición *por*, la cual fonológica y morfológicamente resulta más cercana a la marca *pour* –que habría sido empleada en francés para expresar los mismos significados– tal como podemos apreciar en las equivalencias ofrecidas en la tercera columna. La anterior selección preposicional idiosincrásica se ve reforzada por la cercanía morfológica existente, asimismo, entre las preposiciones *por* –del español– y *for* –de la lengua inglesa– tal como lo evidencian los usos presentados en la cuarta columna.

## Interferencia proveniente de la L1

### *Preposiciones con sentido propio*

En el grupo de preposiciones pertenecientes al plano nocional que comportan un sentido propio, se ha observado una interferencia proveniente de la L1 en las siguientes categorías: sustitución de la preposición *para* por *a* para expresar un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien; sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término, generalmente un proceso verbal, que designa finalidad; sustitución de la preposición *para* por la preposición *por* para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan; sustitución de la preposición *de* que introduce un complemento cualitativo con valor clasificatorio por la preposición *en* con el sustantivo de verbal *estudiante*. Las categorías precedentes, al igual que algunos casos representativos de cada una, quedan resumidas en la siguiente tabla en contraste con el español y francés normativos.

<b>Preposiciones con sentido propio</b>			
<b>Sustitución de la preposición <i>para</i> por <i>a</i> para expresar un sentido de utilidad, servicio, uso o destino</b>			
	<b>Uso idiosincrásico en español</b>	<b>Uso normativo en español</b>	<b>Uso normativo en francés</b>
a	El "tam-tam" es una <u>actividad muy divertida a hacer</u> en la fin de semana (A1a08E1).	El "tam-tam" es una <u>actividad muy divertida para hacer</u> en el fin de semana (A1a08E1).	Le "tam-tam" est une <u>activité très amusante à faire</u> le week-end.
<b>Sustitución de la preposición <i>de</i> por la preposición <i>en</i> con sustantivo de verbal estudiante</b>			
b	Soy <u>estudiante a</u> la universidad de Montreal <u>en psicología</u> y tengo un diploma en psicoeducación (A1a05E1).	Soy <u>estudiante de psicología</u> de la universidad de Montreal y tengo un diploma en psicoeducación.	Je suis <u>étudiant en psychologie</u> à l'Université de Montréal et j'ai un diplôme en psychoéducation.
<b>Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que designa finalidad</b>			
c	Estudio <u>por hacer</u> mi título en sociología, a la Universidad de Montréal (A1a08E1).	Estudio <u>para obtener</u> mi título en sociología, en la Universidad de Montréal.	J'étudie <u>pour obtenir</u> un diplôme en sociologie à l'Université de Montréal.
d	Vivo en España, <u>por hacer</u> un intercambio en una universidad hispana (A1a08EF).	Vivo en España <u>para hacer</u> un intercambio en una universidad hispana.	J'habite en Espagne <u>pour faire</u> un échange dans une université hispanique.
<b>Sustitución de la preposición <i>para</i> por la preposición <i>por</i> para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan</b>			
e	Él está demasiado tranquilo <u>por ser</u> el asesino (A2b07EF).	Él está demasiado tranquilo <u>para ser</u> el asesino.	Il est trop calme <u>pour être</u> l'assassin.

Tabla 95. – Interferencia léxica en el plano nocional – Preposiciones con sentido propio

Como podemos evidenciar en las dos primeras categorías, en los casos a y b se percibe una transferencia directa del francés. El español y el francés comparten las marcas preposicionales *a* (*à*) y *en*. No obstante, los sentidos que se asignan en francés a estas dos preposiciones en los casos citados no corresponden a los que se asignan en español. De esta manera, el complemento infinitivo de un nombre –con un sentido de utilidad, servicio, uso, etc.– que se introduce en francés mediante la preposición *à* (*activité très amusante à faire*), es introducido en español a través de la preposición *para* (*actividad muy divertida para hacer*).<sup>99</sup> Por otra parte, el francés suele introducir el complemento con valor clasificatorio del sustantivo *estudiante* mediante la preposición *en*; este valor se ha transferido al uso idiosincrásico reflejado en el ejemplo citado (*estudiante en psicología*). Como sabemos, el español emplea la preposición *de* para designar este sentido clasificatorio (*estudiante de psicología*).

En lo que respecta a las categorías de sustitución de *para* por la preposición *por* que podemos apreciar en la tabla precedente, se logra percibir, asimismo, una interferencia proveniente de la marca preposicional *pour* del francés. Los sentidos de finalidad –expresados mediante un verbo– (*J'étudie pour obtenir un diplôme en sociologie.*), al igual que los complementos que indican una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan (*Il est trop calme pour être l'assassin.*), suelen introducirse en francés a través de la preposición *pour*. Como ya se ha explicado anteriormente, la similitud morfológica de esta con la preposición *por* permite que se asocien a esta última los valores que comporta la marca *pour*.

#### *Complemento de régimen preposicional*

En lo que concierne a las preposiciones asociadas a un determinado complemento de régimen, entre los usos idiosincrásicos generados mediante un proceso de interferencia de la L1 destacan dos categorías por su frecuencia de aparición: sustitución de la preposición *en* por *a* con el verbo *pensar* y sustitución de la preposición *con* por *a* con el verbo *hablar*. La tabla a

---

<sup>99</sup> Dependiendo del propósito comunicativo, también es factible emplear la preposición *de* (*actividad muy divertida de hacer*).

continuación sintetiza dichas categorías y presenta de manera contrastiva algunos usos idiosincrásicos en español, junto con sus respectivos usos normativos en español y en francés.

Régimen preposicional			
Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en español	Uso normativo en francés	
<b>Sustitución de la preposición <i>en</i> por <i>a</i> con el verbo <i>pensar</i></b>			
a	Hoy yo escucho musica en mi terraza y yo <u><i>pienso a</i></u> todos mis amigos in Canadá (A2a01EI).	Hoy yo escucho música en mi terraza y yo <u><i>pienso en</i></u> todos mis amigos en Canadá.	Aujourd'hui, j'écoute de la musique sur ma terrasse et je <u><i>pense à</i></u> tous mes amis au Canada.
b	El investigacion fue rapido pero Pepe no despues podía <u><i>pensar a</i></u> otra persona que Natalia (A2a03EF).	La investigación fue rápida pero Pepe no podía <u><i>pensar en</i></u> otra persona que Natalia.	L'enquête a été rapide mais, par la suite, Pepe n'a pu <u><i>penser à</i></u> une autre personne que Natalia.
c	El día antes de despedirse de la balsa, el marinero descubrió un lapiz que comió y <u><i>pensó a</i></u> la historia de Moïse (B1a03EF).	El día antes de despedirse de la balsa, el marinero descubrió un lápiz que comió y <u><i>pensó en</i></u> la historia de Moisés.	Le jour avant de dire au revoir au radeau, le marin a découvert un crayon qu'il a mangé et a <u><i>pensé à</i></u> l'histoire de Moïse.
<b>Sustitución de la preposición <i>con</i> por <i>a</i> con el verbo <i>hablar</i></b>			
d	Luego, vamos $\emptyset$ ir al teatro y <u><i>hablar a</i></u> los actores (A1a06EF).	Luego, vamos a ir al teatro y <u><i>hablar con</i></u> los actores.	Ensuite, nous irons au théâtre et <u><i>parlerons aux</i></u> acteurs.
e	<u><i>Habló</i></u> primero <u><i>a</i></u> la prima de Susi, que era el asistente de Natalia (A2b07EF).	<u><i>Habló</i></u> primero <u><i>con</i></u> la prima de Susi, que era la asistente de Natalia.	Il a d'abord <u><i>parlé à</i></u> la cousine de Susie, qui était l'assistant de Natalia.

Tabla 96. – Interferencia léxica en el plano nocional proveniente de la L1 (francés) – Régimen preposicional

Al igual que en otros casos discutidos, la coincidencia morfológica de la preposición que rigen los verbos anteriores en francés (*penser à*, *parler à*) con la marca del español (*a*) ha contribuido a la transferencia hacia el español del régimen que poseen estos verbos en francés. Este tipo de interferencia se observó, igualmente, en otros casos de usos preposicionales idiosincrásicos que presentaron una frecuencia de aparición inferior (*interesarse a*, *tardarse a*, *aficionado de*). Llama la atención que, en la mayoría de los casos, la transferencia ha tenido lugar con preposiciones que coinciden, desde un punto de vista morfológico, en el francés y en el español. Las pruebas empleadas no permiten, sin embargo, confirmar si la transferencia sería menor

cuando las unidades preposicionales no coinciden desde una perspectiva morfológica (*avec / con, sur / sobre, etc.*).

### Interferencia proveniente de la L2

Como hemos observado en la tabla 92, en el plano nocional se registraron tres casos (3.16%) de usos preposicionales idiosincrásicos que se produjeron debido a la interferencia del inglés.<sup>100</sup> La tabla 97 señala las idiosincrasias documentadas y las contrasta con los respectivos usos normativos tanto en español como en inglés.

Sentido propio			
Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en español	Uso normativo en inglés	
<b>Empleo de la preposición inglesa <i>per</i> en lugar de <i>por</i> con el fin de expresar un valor distributivo</b>			
a	Cuando tengo la escuela, trabajo solamente <i>dos días per semana</i> , porque estudio también (A1a08EF).	Cuando tengo escuela, trabajo solamente <i>dos días por semana</i> , porque estudio también.	When I have school, I work only <i>two days per week</i> , because I study too.
<b>Empleo de la preposición inglesa <i>per</i> en lugar de <i>para</i> ante un término que indica destinatario o beneficiario</b>			
b	Es una buena cosa <i>per ti</i> et tu perro Snoopy (A1a08EF).	Es una cosa buena <i>para ti</i> y tu perro Snoopy.	It's a good thing <i>for you</i> and your dog Snoopy.
<b>Régimen preposicional</b>			
<b>Sustitución de la preposición <i>de</i> por la preposición <i>con</i> para introducir el complemento del verbo <i>enamorar</i> en su forma pronominal</b>			
c	Por ejemplo, una mujer puede <i>enamorarse con</i> otra mujer, y un hombre puede casarse con un hombre también (B1a07E1).	Por ejemplo, una mujer puede <i>enamorarse de</i> otra mujer, y un hombre puede casarse con un hombre también.	For example, a woman can <i>fall in love with</i> another woman, and a man can marry a man too.

Tabla 97. – Interferencia léxica en el plano nocional proveniente de otra L2 (inglés)

Como podemos observar en la tabla precedente, en los dos primeros fenómenos los participantes han sustituido a *por* y *para* por la preposición del inglés *per*. En el primer caso (a) se empleó la preposición inglesa *per* en lugar de *por* con el fin de expresar un valor distributivo (*dos días per semana*). En el ejemplo citado se evidencia un préstamo de la marca preposicional

<sup>100</sup> El porcentaje indica la proporción sobre el total de errores documentados en el plano nocional.



*per*, la cual no existe en español, con el fin de expresar un sentido de distribución. Este valor que se expresa en inglés, bien sea mediante la marca preposicional *per* (*two days per week*) o sin marca preposicional (*two days a week*) corresponde a la preposición *por* en español (*dos días por semana*). En el segundo caso (b), se observa la utilización de la preposición inglesa *per* en lugar de *para* ante un término que indica el destinatario o el beneficiario (buena cosa *per* ti et tu perro Snoopy). A diferencia del primer caso, se puede constatar únicamente un préstamo de la unidad léxica preposicional *per*, mas no del sentido inherente a esta. Dicho de otra manera, el sentido de esta última preposición perteneciente al inglés no coincide con la noción de destinatario que se pretende transmitir en la oración, ya que este es expresado mediante la preposición *for* (*a good thing for you and your dog Snoopy*).

El tercer caso de interferencia proveniente del inglés (c) hace referencia a la sustitución de la preposición *de* por la preposición *con* para introducir el complemento del verbo *enamorar* en su forma pronominal (*enamorarse con otra mujer*). El verbo *enamorar* en su forma pronominal rige en español la preposición *de*. En contraste, su contraparte en inglés (*to fall in love*) rige la preposición *with*, equivalente a la preposición *con* del español. Cabe pensar, por lo tanto, que la selección no normativa de la preposición *con* en el caso en mención pueda tener su origen en una transferencia proveniente del régimen preposicional característico del inglés.

#### 9.6.2.2 Procesos intralingüísticos

La siguiente tabla presenta algunos de los casos de mayor representatividad en el plano nocional que han ocurrido mediante un mecanismo de tipo intralingüístico. Se contrastan los usos idiosincrásicos y normativos en español.

Procesos intralingüísticos	
<b>Sustitución de <i>a</i> por <i>para</i> con el fin de introducir un complemento infinitivo del verbo <i>ayudar</i></b>	
	<b>Uso idiosincrásico en español</b>
	<b>Uso normativo en español</b>
a	El asistente de Natalia estaba la novia de Susi, y <u>ayudo</u> ∅ Pepe <u>para</u> descubrir quién ha matado (A2a02EF).
	El asistente de Natalia era la novia de Susi, y <u>ayudó</u> a Pepe <u>a</u> descubrir quien ha sido el asesino.
<b>Sustitución de la preposición <i>de</i> por la preposición <i>para</i> para introducir el complemento de régimen del sustantivo <i>suerte</i></b>	
b	El ser humano tiene mucha <u>suerte para</u> oír lo que pasa cerca o lejos de él (B209EI).
	El ser humano tiene mucha <u>suerte de</u> oír lo que pasa cerca o lejos de él
<b>Sustitución de <i>a</i> por la preposición <i>en</i> en la locución <i>a la moda</i></b>	
c	Sin embargo, creo que los chicos viven en el mismo mundo que las chicas, entonces viven <u>en la moda</u> ... (B1a07EI).
	Sin embargo, creo que los chicos viven en el mismo mundo que las chicas, entonces viven <u>a la moda</u> ...
<b>Sustitución de <i>a</i> por la preposición <i>en</i> en la locución adverbial <i>a gritos</i></b>	
d	Naturalmente, en algunos días cuando me despierto con el ruido de la construcción en la calle, los conductores gritando y tocando el claxon el bebé del apartamento de encima llorando y los vecinos peleándose <u>en gritos</u> , me duele la cabeza y me gustaría teleportarme en el fondo del campo... (B205EI).
	Naturalmente, en algunos días cuando me despierto con el ruido de la construcción en la calle, los conductores gritando y tocando el claxon, el bebé del apartamento de encima llorando y los vecinos peleándose <u>a gritos</u> , me duele la cabeza y me gustaría teleportarme en el fondo del campo...
<b>Sustitución de <i>por</i> por la preposición <i>a</i> en la locución <i>por + determinante (un / el otro) + lado</i></b>	
e	<u>A un lado</u> , el blog dice que ∅ los hombres les interesan los deportes, los juegos de videos y los autos (B1a03EI).
	<u>Por un lado</u> , el blog dice que a los hombres les interesan los deportes, los juegos de videos y los autos (B1a03EI).
f	<u>Al otro lado</u> , la publicación dice que ∅ las chicas les interesan el aspecto físico, la moda, las compras, la cocina y el hogar (B1a03EI).
	<u>Por otro lado</u> , la publicación dice que a las chicas les interesan el aspecto físico, la moda, las compras, la cocina y el hogar (B1a03EI).
g	El ruido puede ser agradable pero <u>al otro lado</u> puede ser como una contaminación acústica (B209EF).
	El ruido puede ser agradable pero <u>por otro lado</u> puede ser como una contaminación acústica (B209EF).
<b>Sustitución de la preposición <i>en</i> por <i>con</i> para indicar el medio o modo de transporte</b>	
h	Solo a 15 minutos del centro de la ciudad <u>con el metro</u> (A2a01EI).
	Solo a 15 minutos del centro de la ciudad <u>en metro</u> (A2a01EI).
i	Está a 15 m del centro <u>con el bús</u> , da a un parque, es muy tranquilo (A2a04EI).
	Está a 15 minutos del centro <u>en bus</u> , da a un parque, es muy tranquilo (A2a04EI).

Tabla 98. – Interferencia léxica en el plano nocional producida mediante procesos intralingüísticos

Los casos de empleo de la preposición *para* en lugar de *a* para introducir un complemento infinitivo del verbo *ayudar* (a) y la utilización de *para* en lugar de la preposición *de* para

introducir el complemento de régimen del sustantivo *suerte* (b) parecen haber sido producidos mediante un mecanismo lingüístico de sobregeneralización de reglas. El empleo de la preposición *para* en ambos casos sugiere, en primer lugar, que los participantes perciben un sentido de finalidad. En segundo lugar, se evidencia el aprendizaje e internalización del uso de la preposición *para* con el fin de designar dicho sentido; no obstante, este uso de *para* ha sido extendido a un contexto en el cual no se aplica.

Por otro lado, las sustituciones de *a* por la preposición *en* en las locuciones *a la moda* y *a gritos* (c-d) pone de relieve, por una parte, el desconocimiento de la preposición que encabeza estos sintagmas preposicionales lexicalizados. Por otra parte, se percibe el aprendizaje y la generalización –desacertada– de un valor de la preposición *en* que consiste en expresar el modo o la manera como se realiza una acción.

Otro uso preposicional idiosincrásico recurrente consistió en la utilización de *a* en lugar de *por* en la locución *por + determinante (un / el otro) + lado*, tal como podemos apreciar en la tabla anterior (e-g). Los casos observados sugieren que los participantes perciben un sentido o valor locativo en las locuciones mencionadas, probablemente debido al valor léxico del sustantivo *lado*. Esta percepción parece haber motivado una sobregeneralización del uso de la preposición *a* con una función localizadora (*Nos esperan al otro lado de la frontera*).

Por último, otro uso idiosincrásico –sintetizado en la tabla precedente– que ha sido generado mediante un proceso de sobregeneralización consistió en la sustitución de la preposición *en* por *con* para indicar el medio o modo de transporte (h-i). El fenómeno en mención revela, primeramente, un probable desconocimiento del uso de la preposición *en* para designar el medio de transporte en el cual transcurre un proceso o estado verbal (*estar a 15 minutos en metro*). En segundo lugar, se puede apreciar una sobregeneralización del uso de la preposición *con* para indicar el medio o instrumento con el que se lleva a cabo un proceso. Si bien se logra evidenciar un aprendizaje de este último valor, se logra comprobar al mismo tiempo un desconocimiento del alcance de este.

### 9.6.3 Instrucción

En la sección 4.2.3 se explicó que, además de los mecanismos lingüísticos que acabamos de analizar, la instrucción es uno de los factores que incide en la construcción de la interlengua. Por este motivo, en el apartado 2.2.3 hemos revisado la manera cómo los libros de texto empleados en los cuatro niveles de nuestro corpus enseñan los diversos valores preposicionales. La tabla a continuación sintetiza los usos preposicionales pertenecientes al plano nocional que han sido abordados, el número del libro de texto, la unidad y el número de ejercicios o actividades dedicados a cada uso:

Libro	Unidad	Uso	Nº de ejercicios
1	1	<b>De:</b> Procedencia. <i>¿De dónde eres?</i>	1 (1 ítem)
1	8	<b>De:</b> distancia: <i>Está a unos 200 metros de aquí.</i> Locuciones: <i>a la derecha de / a la izquierda de / al lado de</i>	1 ejercicio de 6 ítems
1	2	<b>Con:</b> Compañía. <i>Quiero salir con mis compañeros.</i>	0
1	7	<b>Con:</b> Acompañamiento. <i>¿El pollo va con acompañamiento?</i>	1 (3 ítems)
1	2	<b>En:</b> En + lengua. <i>¿Lees bien en alemán?</i>	1 ejercicio
1	2	<b>Para:</b> Finalidad (con infinitivos). <i>Estudia español para chatear con sus amigos.</i>	2 (2 ítems)
2	1		1 ejercicio (2 ítems)
1	4	<b>Para:</b> Destinatario. <i>Elige una camiseta para ti y otra para un compañero.</i>	0
1	3	<b>Para</b> Uso o destino que se le da a algo: <i>Una casa para vivir.</i> <i>Sirve para lavar las verduras.</i>	1 ejercicio (1 ítem)
3	10		Dos ejercicios orales. El uso de <i>para</i> no es requerido explícitamente.
1	2	<b>Por:</b> Por + sustantivo para hablar de motivos. <i>Estudia español por su trabajo.</i>	1 (1 ítem)
1	7	<b>A:</b> Modo. <i>A la plancha / al horno / al vapor</i>	1 (1 ítem)
2	3	<b>Sin</b> Ausencia: <i>Una casa sin jardín.</i>	1 ejercicio (1 ítem)
3	4	<b>De</b> Valor clasificatorio: <i>una película de amor.</i>	0
3	10	<b>De</b> Material: <i>Es de algodón.</i>	
3	Varias	<b>Complemento de régimen</b> <i>Invitar a alguien a algo, despedirse de alguien, dar las gracias a alguien por algo, felicitar a alguien por algo, preguntar por alguien, protestar por, depender de.</i> <i>Fácil / difícil de</i>	1 ejercicio  1 ejercicio

Tabla 99. – Usos preposicionales pertenecientes al plano nocional abordados en los libros de texto

Una revisión de la tabla anterior nos permite constatar, en primer lugar, que algunos de los valores o sentidos preposicionales que han generado dificultad en los participantes no son abordados en los libros de texto. Destacan, entre otros, el empleo de la preposición *para* ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo y la utilización de la preposición *para* con el fin de introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan. Cabe pensar, por lo tanto, que estos dos tipos de idiosincrasias son producto tanto de un mecanismo lingüístico de interferencia –el cual ya ha sido mencionado– como de la falta de instrucción explícita de los valores preposicionales.

En segundo lugar, podemos remarcar que otros usos preposicionales que sí han sido explicados en los libros de texto registran un porcentaje importante de incorrecciones. Vale la pena mencionar los siguientes: utilización de la preposición *para* ante un término que indica destinatario o beneficiario; utilización de la preposición *por* para expresar el motivo o la causa; empleo de la preposición *para* ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien. Como se aprecia en la tabla precedente, las dos primeras categorías son abordadas en una sola unidad de los libros de texto. La última aparece en dos unidades. A la baja frecuencia de presentación de los usos preposicionales en mención se suma el número limitado de ejercicios o tareas para poner en práctica dichos valores preposicionales. En este sentido, no se documentó, por ejemplo, ninguna actividad o tarea destinada a estudiar el uso de *para* ante un término que indica destinatario. De manera análoga, se documentó únicamente un ítem en un ejercicio en el que el estudiante debía seleccionar la preposición *por* con un valor de motivo o causa. Con respecto al sentido de utilidad de *para*, se registraron tres ejercicios en dos unidades y libros de textos diferentes.

Los datos anteriores nos invitan a pensar que los procesos de carácter lingüístico que subyacen a los fenómenos analizados han venido a ser reforzados por una falta de instrucción directa o la escasez de experiencias significativas que permitan el aprendizaje de los usos preposicionales en los cuales se evidenció cierto nivel de dificultad.



## 10 Preposiciones de contenido gramatical

Como se ha explicado anteriormente, esta tesis ha organizado las preposiciones documentadas en nuestro corpus atendiendo, inicialmente, la taxonomía empleada en la NGLE (RAE y ASALE, 2009), la cual distingue entre preposiciones de contenido léxico y de contenido gramatical. A partir de dicha taxonomía, y con el fin de sistematizar los usos preposicionales de acuerdo a su función comunicativa, hemos subdividido las preposiciones de contenido léxico en tres grupos, siguiendo las denominaciones utilizadas por Pottier (1966), dimensión espacial, dimensión temporal y plano nocional. En los tres capítulos anteriores, hemos estudiado las tres dimensiones o planos en mención. El presente capítulo se ocupa de las preposiciones que comportan un contenido gramatical. Como se explicó en el apartado 3.5, las preposiciones que comportan este tipo de contenido se limitan a relacionar su término con el elemento precedente y suelen desempeñarse como marcadores de caso o función. A manera de ejemplo, podemos citar la marca preposicional *a* del objeto indirecto (*Le dio un regalo a su papá*) y del objeto directo (*¿Conoces al nuevo profesor?*)

En primer lugar, estudiaremos algunos de los principales valores de tipo gramatical de las preposiciones *a* y *de*. En segundo lugar, examinaremos los usos preposicionales de valor gramatical de mayor relevancia, tanto normativos como idiosincrásicos, que se han documentado en la presente investigación. Por último, se ofrecen algunas reflexiones en el apartado de discusión de resultados.

### 10.1 Algunos usos preposicionales

En esta sección exploraremos ciertos valores gramaticales de las preposiciones *a* y *de*, las cuales según (RAE y ASALE, 2009, p. 2259) son las que “poseen usos más claramente gramaticales”, y un valor de la preposición *por*. Las nociones han sido organizadas en cuatro categorías: marcas de caso acusativo y dativo, marca de caso genitivo, complementos agente y paciente y marcas

preposicionales en perífrasis verbales. A continuación, exploraremos algunos de los valores gramaticales asociados a la preposición *a*.

### **Marcas de caso acusativo y dativo**

La preposición *a* suele desempeñarse como una marca de función empleada principalmente para introducir ciertos complementos directos e indirectos (Cano Ginés y Flores Ramírez, 1998; Gómez Torrego, 2007; RAE y ASALE, 2009). En lo que sigue, examinaremos los criterios que determinan su presencia o ausencia para introducir dichos complementos.

### **Complemento directo animado**

La preposición *a* suele encabezar un complemento directo de persona o personificado. Dicha preposición suele desempeñar, entre otras, la función de marca de “animación o de animación” (RAE y ASALE, 2009, p. 2226). No obstante, como señala el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE y ASALE, 2005), “hay casos en que su presencia es forzosa, casos en que no debe utilizarse y casos en que puede aparecer o no”. El DPD (RAE y ASALE, 2005), así como la NGLÉ (RAE y ASALE, 2009, p. 2226) identifican una serie de casos que se sintetizan a continuación.

### ***Presencia obligatoria de la preposición a***

La preposición *a* como marca de objeto directo animado es obligatoria en la norma actual en una serie de casos concretos. En este sentido, se emplea *a* ante complemento directo que indica el nombre propio de una persona o de un animal (*Llamé a Pili el día de su cumpleaños / ¿Alguien ha visto a Dumbo?*).

De igual manera, la marca preposicional *a* precede los nombres colectivos de personas, siempre y cuando su referente sea determinado (*¿Ha visto a la multitud que ha venido para escuchar el concierto?*). En contraste, cuando el nombre colectivo de personas señala un referente



indeterminado o indefinido, este no es precedido por ninguna preposición (*Cuando el tren de navidad llegó, encontró una multitud esperando en la plaza*).

El uso de *a* suele ser, asimismo, de carácter obligatorio ante nombres comunes de persona que hacen referencia a un individuo específico, y no a uno indeterminado (*Vimos al nuevo entrenador del equipo nacional durante la reunión de la federación deportiva*).

En algunos casos, el uso de la preposición *a* ante el complemento es determinado por la naturaleza semántica del verbo. De esta manera, se emplea la marca *a* delante de un nombre común de persona tanto inespecífico o indeterminado (*Admiro a una persona perseverante*), como específico (*Admiro a mi esposa*) cuando este es el objeto directo de un verbo de afectación.

La marca de función *a* debe emplearse, igualmente, para introducir los nombres comunes de persona que vayan precedidos de un indefinido, cuando estos son el complemento directo de los verbos de percepción *mirar*, *observar* y *oír* (*Estaba absorto mirando a una mujer que pasaba por la acera, cuando lo llamó su esposa*).

De forma análoga, la preposición *a* precede el objeto directo animado conformado por una forma tónica de los pronombres personales (*Lo vio a él, pero no a usted*), posesivos (*No vi a mi hijo, pero vi al tuyo*), demostrativos (*A ese no lo escucha nadie ya*), así como los pronombres interrogativos de persona *quién* (*¿A quién amas?*) y *cuál* (*¿A cuál de ellos dos quieres más?*).

El objeto directo animado conformado por un pronombre indefinido suele ser precedido, al igual que en los casos anteriores, por la preposición *a* (*Los encontré a todos en la fiesta*).

#### *Ausencia obligatoria de la preposición a*

En oposición a ciertos usos anteriores, la preposición *a* no precede al objeto directo animado en ciertos casos: delante de un solo nombre común de persona en plural, cuando este carece de determinante (*¿Puedo invitar amigas a tu fiesta?*); ante nombres propios que son empleados como nombres comunes (*El museo acaba de adquirir el último Botero*) y ante nombre de persona que sea complemento indeterminado del verbo *tener* (*Tengo una hija*), siempre y

cuando no vaya acompañado de un adjetivo que indique una cualidad o estado transitorio (*En su clase, tiene a dos estudiantes enfermos de gripa*).

#### *Alternancia de la presencia y ausencia de la marca preposicional a*

El complemento directo de verbos que designan necesidad, búsqueda o preferencia (cuando este se refiera a un nombre común de persona que vaya precedido de un determinante indefinido) puede ir precedido o no de la marca preposicional *a*. En este sentido, el uso de *a* implica que el complemento alude a una persona específica (*Estamos buscando a un profesor que habla japonés*), mientras que su ausencia indica que el complemento se refiere a una persona indeterminada (*Estamos buscando un profesor que hable japonés*). De igual manera, ante un nombre común de persona, cuando este es el complemento de los verbos de percepción *ver* y *conocer*, así como de los verbos *traer*, *llevar*, *contratar*, etc., el uso de la preposición *a* alterna con su ausencia. De forma similar al caso precedente, el uso de la preposición denota un mayor grado de especificidad (*Conocí a una mujer maravillosa*).

De forma análoga, el complemento directo que alude a una persona inespecífica puede ser introducido o no por la preposición *a* cuando el verbo denote selección (*Aún no han escogido al remplazo del presidente / Aún no han escogido el remplazo del presidente*).

Por último, cuando el complemento atañe a un animal, este puede ser precedido o no de la preposición en función del grado de afecto o personificación que se le asigne (*¿Has visto a mi perro? / No he visto tu perro*).

#### Complemento directo inanimado

En contraste con los casos anteriores en los que se percibe un sentido de personificación o animacidad, el nombre de una cosa puede ser introducido, asimismo, por la preposición *a* cuando este es el complemento directo de un verbo que designa orden o jerarquía (*El verano sigue a la primavera / la tempestad precede a la calma*), sustitución (*Los granos y el tofu*

susituyen a la carne) o con los verbos *acompañar*, *complementar* y *modificar*, cuando estos denotan una noción gramatical de adjunto (*El adverbio puede modificar a grupos nominales*).

El nombre de colectivos conformados por personas también puede ser introducido por la marca preposicional *a* cuando el proceso verbal solo puede ejercerse sobre una persona (*Galardonaron a la compañía por su alto compromiso con el medio ambiente y la sociedad*).

### Complemento indirecto

De acuerdo a la NGLE (RAE y ASALE, 2009, p. 2668), “los grupos preposicionales que ejercen la función de complemento indirecto están siempre encabezados por la preposición *a*” (*Como muestra de agradecimiento, le dio un beso a su vecina / Le di una manzana al caballo*).

### Marca de caso genitivo

La NGLE (RAE y ASALE, *Op.cit.*) enumera una variedad de usos de la preposición *de* que son considerados como equivalentes al caso genitivo. El primero de ellos alude al uso de la preposición *de* para introducir un complemento de nombre (*Tiempo de Navidad*) o de adjetivo (*Libre de todo mal*). En segundo lugar, la preposición *de* se emplea, asimismo, con el fin de introducir un complemento partitivo (*Uno de nosotros será el elegido*). El tercer caso atañe a la utilización de la preposición *de* para introducir un complemento apositivo de nombre (*La ciudad de Barranquilla, el buenazo de Julio, una preciosidad de mujer*).

### Complementos agente y paciente

La preposición *de* suele encabezar el complemento agente de nombres (*La elección de los ciudadanos*), así como de participios (*rodeado de todos sus seres queridos*). De manera similar, la preposición *de* se emplea para introducir el complemento paciente de nombres (*La limpieza de la plaza / el análisis de los datos*) y de participios (*El cuidado de los niños*).

Por otro lado, la preposición *por* introduce normalmente el complemento agente de la voz pasiva (De Bruyne, 1999; Gili Gaya, 1961, RAE y ASALE, 2009): *Fue elegido por todos los miembros.*

### **Perífrasis verbales de infinitivo**

De acuerdo a la NGL (RAE y ASALE, 2009), las preposiciones *a* y *de* preceden al infinitivo en diversas perífrasis verbales de tipo tempoaspectual. A continuación, se señalan algunas de ellas.

Incoativas: *ir + a + infinitivo (Va a nevar hoy); empezar a + infinitivo (Empezó a trabajar en el proyecto); comenzar a + infinitivo (Comenzó a trabajar en el proyecto); ponerse a + infinitivo (Se puso a estudiar apenas llegaron sus padres).*

Perífrasis que denotan repetición (iterativas): *volver + a + infinitivo (Volvió a navegar después de muchos años).*

Perífrasis resultativas: *llegar + a + infinitivo (Llegó a superar a su maestro).*

Perífrasis terminativas: *dejar de + infinitivo (Dejó de nevar); acabar de + infinitivo (Acaba de llegar); terminar de + infinitivo (¡Termina de trabajar ya!).*

## **10.2 Nivel A1**

### **10.2.1 Usos normativos**

El 13.02% de usos preposicionales en el nivel A1 comporta un valor primordialmente gramatical. La tasa de usos en conformidad con la norma de este tipo de preposiciones alcanzó el 56.25% en este nivel. La categoría que agrupa la mayor cantidad de usos preposicionales con un valor gramatical en el nivel A1 corresponde a la utilización de la preposición *de* como marca de caso genitivo. Le sigue, en cuanto a la frecuencia de aparición, el empleo de la preposición *a* en perífrasis verbales y en construcciones en las cuales se desempeña como una marca de caso o función. La tabla 100 muestra una síntesis de la producción de estas categorías.

Categoría	Ejemplo	Nº casos normativos <sup>101</sup>
Preposición <i>de</i> como marca de caso genitivo	Vivo en el barrio <u>de</u> Villeray (A1a06EF).	40 94.44%
Preposición <i>a</i> como marca de función o caso	He enseñado <u>a</u> estudiantes que tienen entre diez y doce años la pasada semana (A1a05EF).	7 87.5%
Preposiciones en perífrasis verbales ( <i>ir + a + infinitivo</i> )	Sabe que quieres mudarte en mi barrio, entonces voy <u>a</u> describir Longueuil para ti (A1a05EF).	7 21.21%

Tabla 100. – Usos normativos en preposiciones de contenido gramatical en el nivel A1

### Preposición *de* como marca de caso genitivo

El uso más productivo entre las preposiciones de contenido gramatical corresponde a *de* como marca de genitivo. De igual manera, esta categoría registra la mayor tasa de aciertos en este tipo de preposiciones. De manera precisa, se identificaron tres valores asociados a la categoría en mención, como queda ilustrado en los enunciados siguientes:

- (1) a. Vivo en el barrio de Villeray (A1a06EF).
- b. Yo estudio español porque quiero viajar en el america del sur (A1a01E1).
- c. Hablo bastante bien francés, un poco de inglés y un poquito de español (A1a05EF).

El primero valor atañe a la utilización de la preposición ***de* para introducir un complemento apositivo de nombre** (1a); se documentaron 29 casos de dicho uso. El segundo hace referencia al empleo de la preposición ***de* para introducir un complemento de nombre** (1b); de este uso se registraron seis casos. Merece la pena destacar que los usos normativos de la preposición *de* para introducir los dos complementos antes mencionados alcanzaron el 100%. El tercer uso de la preposición ***de*** relacionado al caso genitivo tuvo lugar en construcciones en las cuales la marca preposicional cumplía una **función relacional entre un cuantificador y una construcción partitiva o pseudopartitiva** (1c). Se observaron cinco casos (83.33%) en los cuales la preposición *de* precedió de manera adecuada a ese tipo de construcciones partitivas.

<sup>101</sup> Al igual que en los niveles anteriores, los porcentajes se presentan frente al número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).

### Preposición *a* como marca de función o caso

En el nivel A1 se registró un solo tipo de uso preposicional normativo de *a* con una función de marcadora de caso (2).

(2) He enseñado a estudiantes que tienen entre diez y doce años la pasada semana (A1a05EF).

Como queda documentado en el ejemplo precedente, la preposición *a* se empleó como **marca de dativo con el fin de introducir un complemento indirecto de persona**. Se contabilizaron siete construcciones (87.5%) en los que la preposición en mención fue empleada apropiadamente con dicho valor.

### Perífrasis verbales

El único uso preposicional en una construcción perifrástica documentado en el nivel A1 corresponde a la utilización de la preposición *a* en la **perífrasis *ir + a + infinitivo*** (3).

(3) Sabe que quieres mudarte en mi barrio, entonces voy a describir Longueuil para ti (A1a05EF).

Esta es la categoría en la cual se percibió un menor número de usos preposicionales normativos con un valor gramatical en el primer nivel. En este sentido se documentaron solamente siete usos adecuados (21.21%) de *a* en la perífrasis mencionada, frente a 26 omisiones (78.79%), como se explicará en la sección 10.2.2.

### **10.2.2 Usos idiosincrásicos**

Es interesante remarcar que, en el nivel A1, el mayor número de incorrecciones en el uso de preposiciones de contenido gramatical se produjo mediante un proceso de omisión (69.05%). Como veremos posteriormente, las dos preposiciones elididas fueron *a* y *de*. En segundo lugar, se ubica el mecanismo de adición preposicional, el cual generó el 26.19% de las idiosincrasias. Al

igual que en el caso anterior, las dos preposiciones que han sido adicionadas son *a* y *de*. Por su parte, el proceso de sustitución preposicional produjo el 2.38% de los errores. El restante 2.38% corresponde a un fenómeno generado mediante un mecanismo de reestructuración sintáctica. La gráfica a continuación pone de relieve la distribución de idiosincrasias según el tipo de proceso lingüístico que las generó.

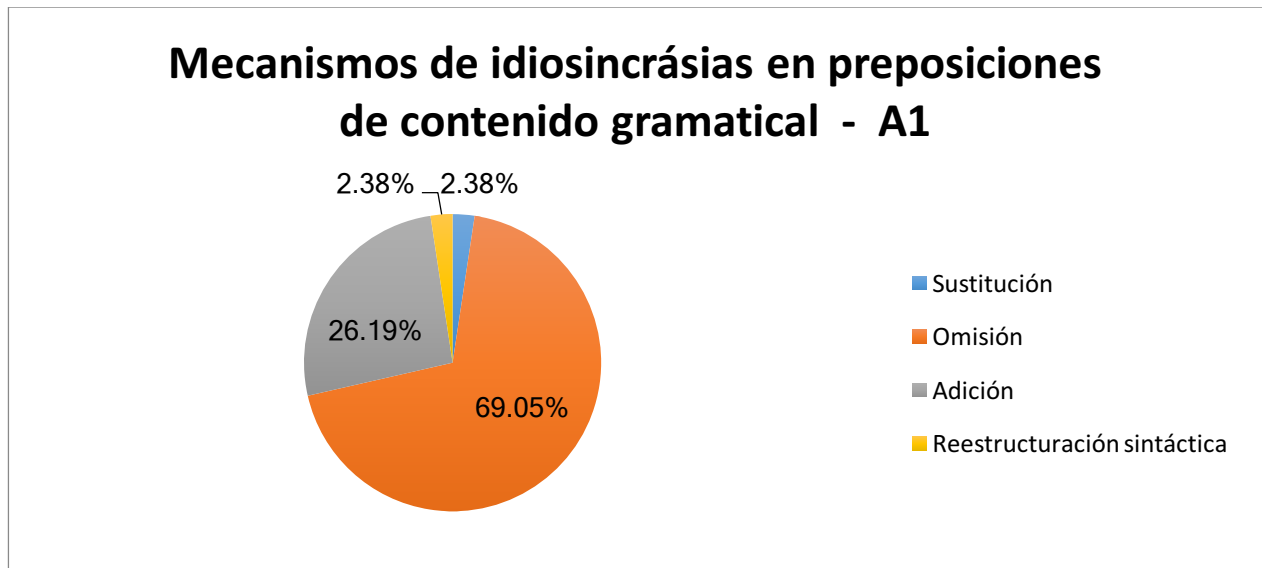


Figura 66. – Mecanismos de los errores en preposiciones de contenido gramatical - Nivel A1

En los siguientes cuatro apartados, revisaremos los usos inadecuados de preposiciones de contenido gramatical que tuvieron lugar a través de los mecanismos lingüísticos mencionados.

#### 10.2.2.1 Omisión de preposición

Como ha sido señalado anteriormente, el mecanismo de omisión preposicional causó el 69.05% de los errores registrados en el grupo de preposiciones de contenido gramatical. La tabla 101 muestra los tres tipos de elisión de preposición de contenido gramatical que se presentaron en el nivel A1, así como el porcentaje de cada tipo de omisión frente al total de estas.

Tipo de omisión	Frecuencia de errores sobre total de omisiones
Omisión de la preposición <i>a</i> en perífrasis verbal <i>ir + a + infinitivo</i>	26 89.65%
Omisión de la preposición <i>a</i> como marcadora de caso o función	2 6.90%
Omisión de la preposición <i>de</i> equivalente al caso genitivo	1 3.45%

Tabla 101. – Omisión de preposiciones de contenido gramatical en el nivel A1

Como podemos observar en la tabla 101, la mayoría de fenómenos tuvo lugar debido a la omisión de *a* en una perífrasis verbal (89.65%). La omisión de *a* con una función de marcadora de caso fue responsable del 6.90% de las omisiones. Por su parte, la elisión de la preposición *de* con valor de genitivo ocasionó el 3.45% restante de incorrecciones asociadas al mecanismo lingüístico en cuestión.

### Omisión en perífrasis verbales

Esta primera categoría hace alusión, de manera concreta, a la **omisión de la preposición *a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo***, tal como lo ilustra el ejemplo (4).

(4) Después de comer, yo voy  $\emptyset$  jugar baloncesto con mis amigos (A1a07EF).

De las 33 construcciones en las que aparece la perífrasis en el nivel A1, en 26 de ellas (78.79%) se registró una omisión de dicha preposición ante el infinitivo.

### Omisión de la preposición *a* como marcadora de caso o función

Los fenómenos producidos en la presente categoría se clasifican en dos grupos. El primero consistió en la **omisión de la preposición *a* ante un COD animado** (5).



(5) Hay muchos cafés y restaurantes para encontrar  $\emptyset$  otras personas que viven en el barrio (A1a06EF).

En el primer nivel de nuestro corpus, se documentó un solo caso de una construcción con un complemento de objeto directo animado. En dicho complemento, se observó una elisión de la marca preposicional de caso  $\alpha$ , por lo que la tasa de errores equivale al 100%.

El segundo grupo corresponde a la **omisión de la preposición  $\alpha$  ante un complemento indirecto de persona**, tal y como queda ilustrado en el siguiente ejemplo (6).

(6) Para divertir  $\emptyset$  tu familia, hay muchas actividades, como cursos de pintura, de salsa y de guitarra (A1a05EF).

De ocho construcciones en las que se observa el uso de un objeto indirecto animado, solamente en un caso (12.5%) se documentó una omisión de la preposición.

### **Omisión de la preposición *de* equivalente al caso genitivo**

En el nivel A1 se identificó una sola categoría asociada a la omisión de la preposición *de* con un valor equiparable al caso genitivo, la cual reproducimos a continuación.

(7) Yo hablo inglés y un poco  $\emptyset$  español, aprendo esta sección (A1a07EI).

Esta categoría hace referencia a la **elisión de la preposición *de* con cuantificador que introduce una construcción pseudopartitiva**. De manera concreta, de seis construcciones que expresan un sentido partitivo en este primer nivel, en una de ellas (16.67%) se observó la omisión de la preposición *de*.

### 10.2.2.2 Adición de preposición

Como se mencionó anteriormente en el apartado 10.2.2, la adición de preposición constituye el segundo mecanismo lingüístico que generó un mayor número de fenómenos entre las preposiciones de contenido gramatical (26.19%). Como podemos apreciar en la tabla a continuación, las dos preposiciones que fueron adicionadas, en oposición a la norma, fueron *a* y *de*.

Tipo de adición	Frecuencia de errores sobre total de adiciones
Adición de la preposición <i>a</i>	7 63.64%
Adición de la preposición <i>de</i>	4 36.36%

Tabla 102. – Adición de preposiciones con un valor gramatical en el nivel A1

El primer proceso tuvo lugar debido a la **adición de la preposición *a* entre un verbo y su complemento infinitivo** (8). Se registraron siete casos de este tipo de adición. Es importante señalar que todos estos fueron producidos por el mismo participante, motivo por el cual sería indispensable realizar pruebas de naturaleza más específica antes de considerar este como un fenómeno representativo, a pesar del número de casos documentados.

(8) Me gusta a ir al Parc Jean Drapeau los domingos (A1a08EF).

El segundo tipo de adiciones tuvo lugar en dos contextos. El primero atañe a la **adición de la preposición *de* ante un infinitivo sujeto**, tal como podemos observar en el ejemplo (9a). En el primer nivel, se documentaron dos casos de este tipo de adición preposicional. El segundo proceso concierne a la **adición de la preposición *de* con cuantificador o intensificador ante una construcción no partitiva** (9b). De este uso, se registraron, igualmente, dos casos.

(9) a. Es un placer de hablar con tu (A1a08EF).

b. El primero evento en San Juan es el domingo, esta una fiesta que apellido “sunday fun day” pero no me gusta este fiesta por que hay demasido *de* turistas (A1a07EF).

#### 10.2.2.3 Sustitución de preposiciones

En el nivel A1, se registró un solo caso de sustitución preposicional, el cual –como ya se indicó en el apartado 10.2.2– representa el 2.38% del total de los procesos que generaron las idiosincrasias en el grupo de preposiciones que comportan un valor gramatical. El caso en mención se produjo a través de la **sustitución de la preposición *de* por *sobre* para introducir un complemento distributivo o partitivo** (10).

(10) Un miércoles sobre dos, juego con mis hermanos (A1a03EF).

De seis construcciones en las que una preposición encabeza un complemento con valor distributivo, en una sola se observó este tipo de sustitución, por lo que la tasa de incorrecciones asciende al 16.67%.

#### 10.2.2.4 Reestructuración sintáctica

De manera similar al mecanismo anterior, se registró un solo fenómeno en el nivel A1 que ha sido categorizado como un proceso de reestructuración sintáctica (11).

(11) Pido a mi mama de hacer mis tareas, porque no me gusta estudiar los viernes (A1a03EF).

Como refleja el ejemplo que acabamos de ver, el error tuvo lugar mediante una **sustitución de la conjunción *que* + una clausula en subjuntivo por la preposición *de* seguida de un infinitivo** para introducir una oración subordinada con un verbo que denota petición. Como habría de esperarse de un nivel A1, no hay usos normativos en contraposición a este fenómeno.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> De acuerdo al PCIC (Instituto Cervantes, 2007), las construcciones en subjuntivo aparecen a partir de los niveles B1 y B2 del MCER (Consejo de Europa, 2002).

## 10.3 Nivel A2

### 10.3.1 Usos normativos

Tal como se indicó en el apartado 6.3.2, el 15.24% de los usos preposicionales registrados en el nivel A2 poseen un contenido de tipo gramatical. El 57.66% de estos se ajusta a la norma. Al igual que en la sección anterior de nuestro corpus, en el nivel A2 se documentaron usos normativos en tres categorías: preposición *de* como marca de caso genitivo, perífrasis verbal *ir + a + infinitivo* y empleo de la preposición *a* como marca de función o caso. La tabla 103 sintetiza las categorías presentadas y la tasa global de aciertos frente a las idiosincrasias registradas.

Categoría	Ejemplo	Número de casos <sup>103</sup>
Preposiciones en perífrasis verbales ( <i>ir + a + infinitivo</i> )	En el futuro, quiero hablar bien en español y voy <u>a</u> ir a la playa para chatear con las chicas (A2b07EF).	22 95.65%
Preposición <i>de</i> como marca de caso genitivo	Soy francesa, vivo en Bordeaux, la ciudad <u>de</u> l vino (A2a04EF).	43 91.67%
Preposición <i>a</i> como marca de función o caso	Cuando tengo tiempo libre, también me gusta ver <u>a</u> mis abuelos en Laval (A2b07EF).	14 33.51%

Tabla 103. – Usos normativos en preposiciones de contenido gramatical en el nivel A2

#### Perífrasis verbales

En la presente categoría se documentó un solo tipo de uso preposicional, el cual corresponde a la marca sintáctica ***a*** en la **perífrasis *ir + a + infinitivo*** (12). En contraste con el comportamiento observado en el grupo anterior (A1), en el nivel A2 esta categoría registró el mayor número de usos preposicionales normativos con un valor gramatical. De esta manera, se documentaron 22 usos adecuados (95.65%) de *a* en dicha construcción perifrástica, frente a un solo error (4.35%).

- (12) En el futuro, quiero hablar bien en español y voy a ir a la playa para chatear con las chicas (A2b07EF).

<sup>103</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (idiosincrásicos y normativos).

### Preposición *de* como marca de caso genitivo

Tal como podemos apreciar en la tabla 103, esta es la segunda categoría que acumula la mayor cantidad de aciertos en el uso de preposiciones de contenido gramatical en el nivel A2. Los enunciados (13a-d) reflejan el valor de genitivo de la preposición *de*.

- (13) a. Ya he ido al castillo de Windsor, no he visto  $\emptyset$  la Reina! (A2a04EI)  
b. Soy francesa, vivo en Bordeaux, la ciudad del vino (A2a04EF).  
c. Pepe Rey recibió la visita de Natalia Mayo una actriz (A2b05EF).  
d. Mis colegas eran muy feliz porque era el cumpleaños de una de nuestras (A1b10EF).

En concreto, se identificaron cuatro usos relacionados a la presente categoría. El primero de ellos alude a la utilización de la preposición ***de* para introducir un complemento apositivo de nombre** (13a); en total, se observaron 26 casos de este valor. El segundo uso asociado a la marca de genitivo corresponde a la preposición ***de* para introducir un complemento de nombre** (13b); de este uso se documentaron ocho casos. El tercer grupo hace referencia al uso de la preposición ***de* para introducir un complemento agente o paciente** (13c); en este nivel, se encontraron tres casos pertenecientes a este grupo. Es importante resaltar que, al no registrarse incorrecciones en la preposición empleada para introducir los tres valores o sentidos antes mencionados, la tasa de usos normativos representa un 100%. El cuarto uso asociado al caso genitivo tuvo lugar en construcciones en las cuales la marca preposicional ***de*** desempeñaba una **función relacional entre un cuantificador y una construcción partitiva o pseudopartitiva** (13d). Se observaron seis aciertos (66.67%) de este uso, frente a un caso de omisión (33.33%).

### Preposición *a* como marca de función o caso

En el nivel A2 se registraron dos categorías en las cuales la preposición *a* desempeña una función de marca de caso. Estas quedan ilustradas en los ejemplos que se presentan a continuación.

- (14) a. Rosario dice a Pepe que no compró las uvas de la cena (A2b06EF).  
b. Cuando tengo tiempo libre, también me gusta ver a mis abuelos en Laval (A2b07EF).

La primera corresponde a la utilización de la preposición **a** para introducir un complemento indirecto de persona (14a). Se registraron, en total, seis usos en conformidad con la norma (46.15%). En contraste, se observaron otros siete casos de sustitución u omisión de dicha preposición, como veremos en el apartado 10.3.2. La segunda categoría concierne al uso de la preposición **a** ante un COD animado (14b). La tasa de aciertos relacionados a este segundo uso es inferior a la primera categoría, ya que los ocho casos observados representan únicamente un 17.02%, frente a un porcentaje de usos idiosincrásicos que asciende al 82.98%.

### 10.3.2 Usos idiosincrásicos

La figura siguiente muestra la distribución de los mecanismos lingüísticos que generaron las producciones idiosincrásicas en el grupo de preposiciones de contenido gramatical en el nivel A2.

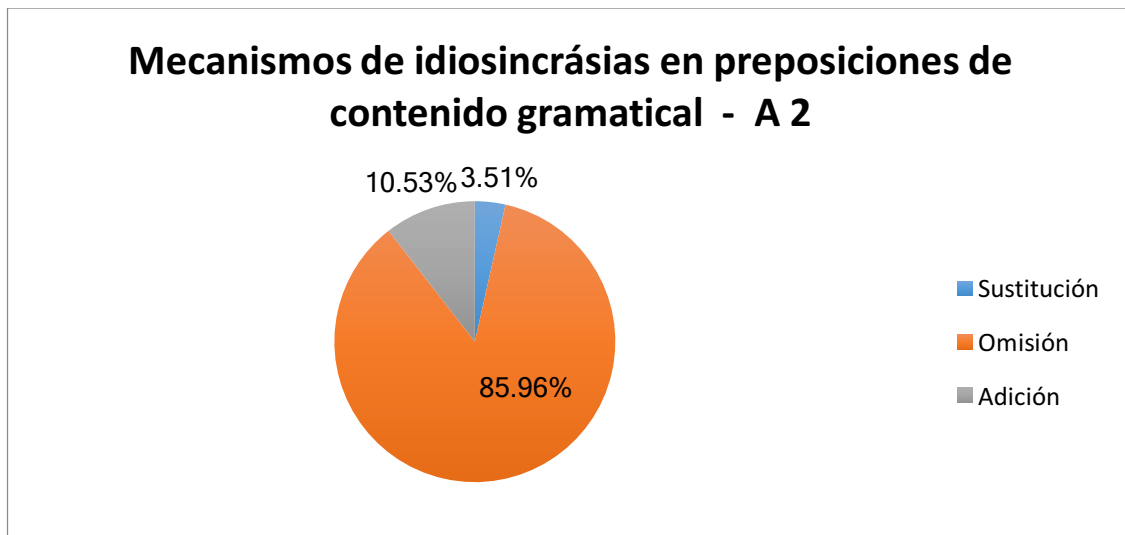


Figura 67. – Mecanismos de los errores en preposiciones de contenido gramatical - Nivel A2

Siguiendo la tendencia observada en el grupo A1, el mayor porcentaje de usos preposicionales – con un contenido gramatical– que se desvían de la norma en el nivel A2 se generó a través de un mecanismo de omisión de la marca preposicional (85.96%). Como veremos en el apartado

10.3.2.1, predominan las omisiones de la preposición *a*. En segundo lugar, se ubican las incorrecciones producidas mediante una adición preposicional (10.53%), de manera concreta, a través de la adición de la preposición *de*. Por último, la sustitución de preposiciones generó el restante 3.51% de los usos idiosincrásicos documentados en el presente nivel.

#### 10.3.2.1 Omisión de preposición

Tal como se acabó de señalar, los procesos de omisión en el nivel A2 originaron el 85.96% de los errores en el grupo de preposiciones de contenido gramatical. Es interesante remarcar que en el presente nivel se observa una nueva tendencia en cuanto a la distribución porcentual de preposiciones que han sido omitidas. En este sentido, la elisión de *a* con una función de marcadora de caso pasó a originar la mayoría de errores producidos por el mecanismo en cuestión (91.84%), mientras que la omisión de *a* en la perífrasis verbal *ir + a + infinitivo* se desplazó al último lugar, siendo ahora responsable del 2.04% de las incorrecciones causadas por la elisión de una marca preposicional. La elisión de la preposición *de* con valor de genitivo, por su parte, generó el 6.12% restante de los errores por omisión. La tabla 104 resume el porcentaje de errores asociado a cada una de las tres categorías descritas.

<b>Tipo de omisión</b>	<b>Frecuencia de errores sobre total de omisiones</b>
Omisión de la preposición <i>a</i> como marcadora de caso o función	45 91.84%
Omisión de la preposición <i>a</i> en perífrasis verbal <i>ir + a + infinitivo</i>	1 2.04%
Omisión de la preposición <i>de</i> equivalente al caso genitivo	3 6.12%

Tabla 104. – Omisión de preposiciones de contenido gramatical en el nivel A2

### Omisión de la preposición *a* como marcadora de caso o función

Los fenómenos asociados a la marca preposicional de caso o función se clasifican en dos categorías, las cuales quedan ilustradas en los ejemplos que se presentan a continuación.

- (15) a. Después, Pepe visitó  $\emptyset$  Alberto, el ex marido de Natalia, pero no piensa que Alberto asesinó  $\emptyset$  Natalia durante la cena, porque está un hombre muy tranquilo (A2b06EF).  
b.  $\emptyset$  Mi novio y yo nos gustamos comer debajo del sol (A2a03EF).

La primera de ellas corresponde a la **omisión de la preposición *a* ante un COD animado** (15a). En el nivel A2 se documentó un incremento del número de casos observados, con respecto al primer nivel. De esta manera, se registraron 39 omisiones de la preposición *a* (82.98%), frente a ocho casos (17.02%) en los que sí fue utilizada en concordancia con la norma. La segunda categoría concierne a la **omisión de la preposición *a* ante un complemento indirecto de persona** (15b). Los seis casos observados representan una tasa de error del 46.15%, frente a otros seis usos normativos (46.15%) y un caso de sustitución preposicional (7.70%).

### Omisión en perífrasis verbales

Esta categoría hace referencia a la **omisión de la preposición *a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo*** (16).

- (16) Entonces, Pepe va  $\emptyset$  hablar con Rosario, la prima de Susi, quien preparó la cena. (A2b06EF).

Tal como se ha señalado al inicio del apartado 10.3.2.1, se pudo percibir una evolución positiva con respecto al nivel 1, ya que las omisiones pasaron de 26 (78.79%), a un solo caso (4.35%) en el nivel A2. Recordemos que, en contraste, se registraron 22 usos normativos (95.65%).



### Omisi3n de la preposici3n *de* equivalente al caso genitivo

Al igual que el grupo A1, se identific3 una sola categor3a asociada a la omisi3n de la preposici3n *de* con un valor equiparable al caso genitivo en el nivel A2. Esta corresponde a la **elisi3n de la preposici3n *de* con un cuantificador que introduce una construcci3n pseudopartitiva** (17).

(17) Hablo franc3s, ingl3s y un poco ∅ espa3ol (A2a05EF).

En concreto, de nueve construcciones con un valor partitivo, en tres de ellas (33.33%) se registr3 una omisi3n de la preposici3n *de*.

#### 10.3.2.2 Adici3n de preposici3n

En el nivel A2, la adici3n de preposiciones sigue siendo el segundo mecanismo a trav3s del cual se gener3 un mayor n3mero de fen3menos entre las preposiciones de contenido gramatical (10.53%). En contraste con el nivel anterior, en este se registraron 3nicamente adiciones de la preposici3n *de*, tal como se puede constatar en la siguiente tabla.

<b>Tipo de adici3n</b>	<b>Frecuencia de errores sobre total de adiciones</b>
Adici3n de la preposici3n <i>de</i> ante un infinitivo sujeto	3 50%
Adici3n de la preposici3n <i>de</i> de car3cter expletivo entre un verbo conductual y un infinitivo	2 33.33%
Adici3n de la preposici3n <i>de</i> entre el nombre y su atributo	1 16.67%

Tabla 105. – Adici3n de preposiciones con un valor gramatical en el nivel A2

Como podemos apreciar en la tabla precedente, el primer proceso –y el de mayor productividad– atañe a la **adici3n de la preposici3n *de* ante un infinitivo sujeto**. En el presente nivel, se documentaron tres casos, los cuales representan el 50% del total de adiciones de

preposiciones de contenido gramatical. Los ejemplos (18a-b) son representativos de este tipo de adición.

- (18) a. Es posible de comer carne tan que verduras en los restaurantes (A2b08EF).  
b. Quiero tratar todos los restaurantes, pero no tengo el tiempo (y no es barato de comidar en los restaurantes de Montréal) (A2a02EF).

El segundo proceso tuvo lugar debido a la **adición de la preposición *de* con un carácter expletivo entre un verbo conductual y un infinitivo** (19a-b). Se documentaron dos casos de este mecanismo, equivalentes al 33.33% de las adiciones.

- (19) a. Pepe decidió de hacer una investigación para descubrir quien asesina  $\emptyset$  Natalia (A2a01EF).  
b. Pepe decidió de buscar al culpable (A2b07EF).

El tercer proceso –a la vez, el menos recurrente– concierne a la **adición de la preposición *de* entre un nombre y su atributo**. De esta categoría, se observó un solo caso, el cual podemos apreciar en el ejemplo (20).

- (20) Tengo una habitacione de libre en mi apartamento (A2a02EI).

Este último uso corresponde al 16.67% del total de adiciones en el grupo de preposiciones de contenido gramatical.

### 10.3.2.3 Sustitución de preposiciones

En el nivel A2, se documentaron dos casos de sustitución preposicional, los cuales –como se señaló en el apartado 10.2.2– representan el 3.51% del total de los mecanismos lingüísticos a través de los cuales se generaron las idiosincrasias en el grupo de preposiciones de contenido gramatical. Los ejemplos siguientes son representativos de los fenómenos observados.

- (21) a. En este dinero, hay muchas personas que sois presente pero solamente tres personas son examinar para el detective en el texto (A2b09EF).  
b. Para mí, no me gusta el frío, prefiero el calor (A2b09EF).

En los dos casos precedentes se sustituyó una preposición por *para*. La primera incorrección se produjo debido al uso de la preposición ***para* en lugar de *por* para introducir un complemento agente o paciente** (20a). Al no registrarse ningún uso normativo de la preposición *por* para introducir dicho complemento, el único caso de la idiosincrasia anterior equivale a un 100%. No obstante, para sacar cualquier tipo de conclusión acerca de la alternancia *por* / *para* ante el tipo de complemento en mención, sería imperativo llevar a cabo una prueba de carácter más específico. El segundo caso tuvo lugar a causa de la **sustitución de *a* por la preposición *para* ante un complemento indirecto de persona** (20b). Se encontró una sola sustitución de este tipo, la cual representa un 7.70%, frente a seis usos (46.15%) de la preposición *a* en concordancia con la norma para introducir un COI y otras seis omisiones de esta última marca preposicional (46.15%).

## 10.4 Nivel B1

### 10.4.1 Usos normativos

Tal como se señaló en el apartado 6.3.3, los usos preposicionales de contenido gramatical representan el 19.69% del total de producciones registradas en el nivel B1. La tasa de utilización en concordancia con la norma actual representa el 58.15%, frente a un 40.76% de incorrecciones y un 1.09% de los casos que se consideraron ambiguos. Las producciones normativas registrados en el nivel B1 han sido organizadas atendiendo a cuatro categorías: uso de la preposición *de* como marca de caso genitivo, preposiciones en perífrasis verbales, empleo de la preposición *a* como marca de función o caso y, por último, preposiciones que introducen un complemento infinitivo de un verbo. La tabla 106, sintetiza las categorías anteriores, al igual que la tasa global de aciertos frente a los usos idiosincrásicos identificados.

Categoría	Ejemplo	Número de casos <sup>104</sup>
Preposición <i>de</i> como marca de caso genitivo	Es lo mismo sobre la expresión <i>de</i> los sentimientos, la sensibilidad y el nivel de independencia y de decisión (B1a03EI).	49 100%
Preposiciones en perífrasis verbales ( <i>ir + a + infinitivo, empezar / comenzar a, acabar de</i> )	Acabo <i>de</i> regresar de mis vacaciones maravillosas... (B1a07EI)	26 95.24%
Preposición <i>a</i> como marca de función o caso	Cuando tengo tiempo libre, también me gusta ver <i>a</i> mis abuelos en Laval (A2b07EF).	31 57.86%
Preposiciones para introducir un complemento infinitivo de un verbo ( <i>a, de</i> )	Así que pensó que deberíamos parar <i>de</i> definir que es para los chicos y que es para las chicas y dejarles decidir lo que les gusta hacer (B1a05EI).	1 50%

Tabla 106. – Usos normativos en preposiciones de contenido gramatical en el nivel B1

### Preposición *de* como marca de caso genitivo

Como podemos constatar en la tabla precedente, la presente categoría registró el mayor número de usos preposicionales normativos con un valor gramatical en el nivel B1. Al igual que en el grupo A2 del corpus, se identificaron cuatro clases de uso con valor de genitivo, tal y como puede observarse en los ejemplos siguientes.

- (22) a. Para concluir, quiero decir que este punto *de* vista no está moderno y ahora pienso que no está la realidad (B1a08EI).  
b. Tuvimos tiempo para visitar al Machu Pichu, al Lago Titicaca y a la ciudad *de* Arequipa (B1a05EI).  
c. Miro a cuatro *de* su compañero todavía en el mar (B1a03EF).  
d. Es lo mismo sobre la expresión *de* los sentimientos, la sensibilidad y el nivel de independencia y de decisión (B1a03EI).

El primero caso corresponde a la utilización de la preposición ***de*** para introducir un **complemento de nombre** (22a); de este valor, se documentaron 24 casos. La segunda categoría

<sup>104</sup> Porcentajes frente a número de casos idiosincrásicos asociados a la misma categoría.

concierno al empleo de la preposición **de para introducir un complemento apositivo de nombre** (22b); en este nivel, se encontraron ocho casos de dicho valor. El tercer grupo con valor de genitivo atañe a la utilización de la preposición **de con un cuantificador que introduce una construcción partitiva o pseudopartitiva** (22c); once casos en total expresan este sentido. La última categoría corresponde al uso de la preposición **de para introducir un complemento agente o paciente** (22d); en este último grupo se observaron seis casos. Dado que no se registró ningún error para introducir los cuatro tipos de complemento que se han descrito, la tasa de usos en concordancia con la norma de cada una de las categorías anteriores equivale al 100%.

### Perífrasis verbales

En el nivel B1 se identificaron usos preposicionales en tres tipos de perífrasis verbales de naturaleza tempoaspectual. Entre los participantes de nuestro estudio se documentaron los ejemplos siguientes.

- (23) a. Estabamos en el avion y encontramos  $\emptyset$  un chico de solamente 10 años que viajaba solo porque íba a ver  $\emptyset$  sus gran padres en España (B1a02EI).  
b. Entonces él empezó a pensar que los marineros llamarían a la guarda costal cuando llegarían a Cartagena, y que despues de eso no tardarian a venir  $\emptyset$  rescatarle (B1a05EF).  
c. Acabo de regresar de mis vacaciones maravillosas... (B1a07EI)

La primera categoría –documentada igualmente en los dos niveles precedentes– hace referencia a la marca sintáctica **a en la perífrasis ir + a + infinitivo** (23a). En concreto, se observaron 12 casos en los cuales se utilizó la marca en mención de acuerdo a la norma, lo cual representa una tasa de acierto del 85.71%. La segunda categoría concierno al uso de la preposición **a en la perífrasis empezar / comenzar + a + infinitivo** (23b); con 11 casos encontrados, este es el segundo uso preposicional de mayor frecuencia en una perífrasis verbal. El tercer uso preposicional corresponde a la preposición **de en la perífrasis acabar de** (23c); este uso fue el de menor frecuencia, ya que solamente se registraron tres casos. La tasa de aciertos con respecto a la selección preposicional en los dos últimos tipos de perífrasis (*empezar / comenzar a* y *acabar de*) alcanzó el 100%.

### Preposición *a* como marca de función o caso

La preposición *a* se desempeña como una marca de caso en dos categorías, como queda ilustrado en los enunciados que siguen.

- (24) a. Eso es un resultado de la vida en sociedad, que enseña a las niñas de cuidar su aspecto físico (B1a01EI).  
b. ¿Puedes creer que no es necesario de ir en un parque para ver a los animales salvajes? (B1a04EI)

La primera categoría hace referencia al uso de la preposición *a* **para introducir un complemento indirecto de persona** (24a); se contabilizaron 17 usos en conformidad con la norma, equivalentes a un 54.84%. La segunda, por su parte, atañe a la utilización de la preposición *a* **ante un COD animado** (24b); de esta se registraron 14 usos normativos, los cuales representan una tasa de aciertos equivalente al 60.87%.

### Complemento infinitivo de un verbo

En el nivel B1 se encontraron dos usos de la preposición *de* cuya función consistía en introducir un complemento de este tipo. En (25) se presenta un ejemplo de dicha función.

- (25) Así que pensó que deberíamos parar de definir que es para los chicos y que es para las chicas y dejarles decidir lo que les gusta hacer (B1a05EI).

De los dos casos documentados, únicamente la selección de la **preposición *de* para introducir el complemento infinitivo del verbo *parar*** se realizó en conformidad con la norma actual del español.

### **10.4.2 Usos idiosincrásicos**

Los errores afectan al 40.76% de usos de las preposiciones de contenido gramatical en el nivel B1. Las incorrecciones se han generado a través de tres mecanismos lingüísticos. A diferencia de

los niveles A1 y A2, el mecanismo predominante en el presente nivel fue la adición de preposiciones (55.26%), en concreto *a* y *de*. En segundo lugar se ubica el mecanismo de omisión preposicional (34.21%). La marca preposicional *a* sigue siendo la más susceptible de participar en dicho mecanismo. En tercer lugar se posicionaron los fenómenos que tuvieron lugar debido a una reestructuración sintáctica (9.21%). En último lugar se ubica el proceso de sustitución preposicional, el cual generó el restante 1.32% de errores en este grupo. La figura a continuación resume la distribución descrita.

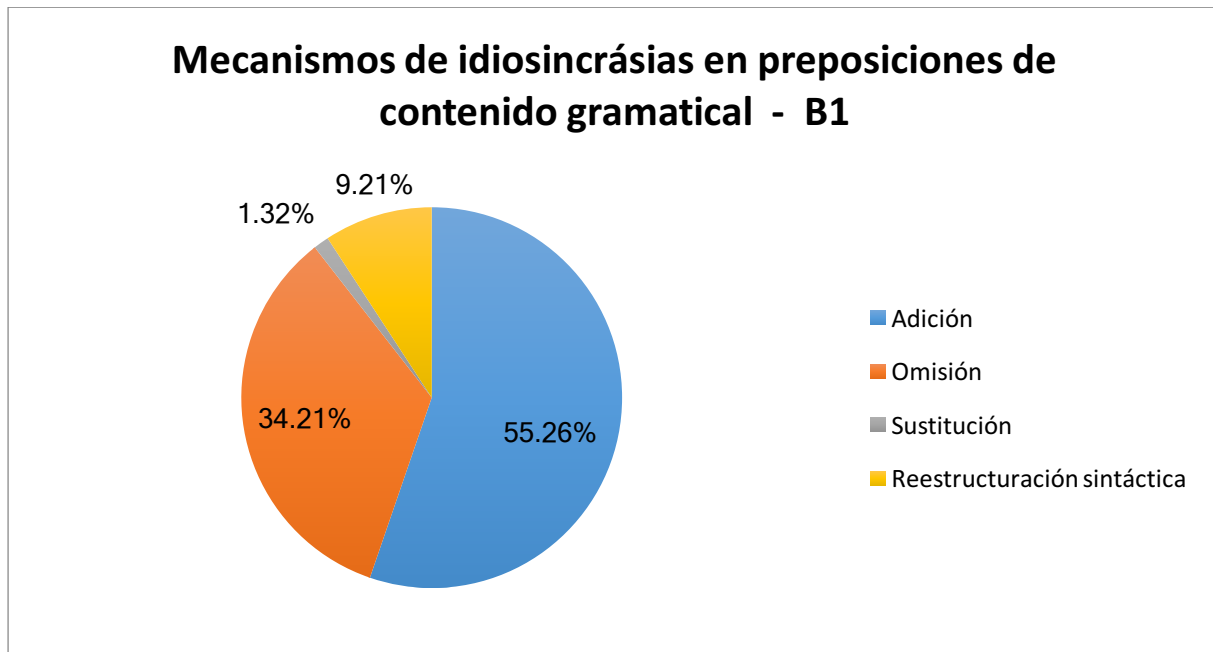


Figura 68. – Mecanismos de errores en preposiciones de contenido gramatical - Nivel B1

#### 10.4.2.1 Adición de preposición

En el apartado 10.4.2 se señaló que la adición preposicional constituye el mecanismo lingüístico que generó el mayor número de fenómenos entre las preposiciones de contenido gramatical en el nivel B1 (55.26%). Tal como podemos constatar en la tabla 107, la preposición adicionada con mayor recurrencia fue *a* (54.76%), seguida de la preposición *de* (45.24%).

<b>Tipo de adición</b>	<b>Frecuencia de errores sobre total de adiciones</b>
Adición de la preposición <i>a</i>	23 54.76%
Adición de la preposición <i>de</i>	19 45.24%

Tabla 107. – Adición de preposiciones con un valor gramatical en el nivel B1

### **Adiciones de la preposición *a***

Las adiciones de la preposición *a* han sido organizadas en dos grupos. De acuerdo al rasgo de animacidad, en un primer grupo se han observado dos categorías similares en las cuales la preposición *a* se desempeña como marcadora de caso o función. La primera consistió en la **adición de la preposición *a* ante COD inanimado** (26a). Tal como lo indica la NGLE (RAE y ASALE, 2009), así como el DPD (RAE y ASALE, 2005), no suele emplearse la preposición *a* para introducir un COD que hace referencia a nombres que designan objetos inanimados. En total, se contabilizaron 14 casos asociados a dicha categoría. En segundo lugar, se identificó una sola **adición de la preposición *a* ante un COD consistente en un nombre colectivo de persona cuyo referente es indeterminado** (26b). El DPD (RAE y ASALE, *Op.cit.*) aclara que este tipo de COD con referente inespecífico no debe ir precedido de la marca sintáctica *a*.

- (26) a. Un poco antes de empear el viaje, la tripulación ha ido al cine y ha visto a una película en la que un buque se hundió (B1a01EF).  
b. Despues, él consiguió encontrar a gente que lo ayudó (B1a05EF).

En el segundo grupo se han clasificado las **adiciones de la preposición *a* entre un verbo y su complemento infinitivo**, tal como ilustra el ejemplo (27).

- (27) Él tuvo que utilizar toda la fuerza que le quedaba para conseguir a llegar hasta la costa y a subirse sobre la playa porque las olas lo empujaban siempre hacia el mar (B1a05EF).



En total se identificaron ocho casos correspondientes a este tipo de idiosincrasia en el nivel B1.

### **Adiciones de la preposición *de***

Los procesos o mecanismos lingüísticos de este tipo se han agrupado en cuatro categorías. Los ejemplos (28a-d) muestran los casos en los que tuvieron lugar las adiciones.

- (28) a. ¿Puedes creer que no es necesario de ir en un parque para ver a los animales salvajes? (B1a04EI)  
b. Lo que más me gustó estaba de caminar en la playa por la tarde, porque eso me permitía de ver el puesta del sol (B1a01EI).  
c. La publicidad da imagenes de cuerpos perfectos que no es posible de obtener por la mayoría de nosotros (B1a04EI).  
d. Al final cuando Luis Alejandro decidí de que va ø morir, vío la tierra (B1a02EF).

La primera categoría concierne a la **adición de la preposición *de* ante un infinitivo sujeto** (28a); con doce casos registrados, la anterior es la adición de la marca preposicional *de* que ocurre con mayor frecuencia en el nivel B1. La segunda atañe a la **adición de la preposición *de* con carácter expletivo entre un verbo conductual y un infinitivo** (28b); este uso preposicional inadecuado tuvo lugar en cinco ocasiones, frecuencia que la convierte en la segunda adición más recurrente de la preposición *de*. La tercera categoría consistió en la **adición de la preposición *de* para introducir el complemento infinitivo del adjetivo *posible***, el cual no admite complemento preposicional. De este uso se registró un solo caso, el cual se reproduce en (28c). El cuarto tipo de adición de la preposición *de* hace referencia a un caso de **dequeísmo**, tal como se puede apreciar en el ejemplo (28d).<sup>105</sup>

#### 10.4.2.2 Omisión de preposición

La omisión constituye el segundo mecanismo que más generó desviaciones de la norma entre el grupo de preposiciones de contenido gramatical del nivel B1. En este sentido, los 26 casos

---

<sup>105</sup> La NGLE (RAE & ASALE, 2009, p. 3248) define el dequeísmo como “el uso incorrecto de la secuencia *de que* en las subordinadas sustantivas cuando la preposición *de* no está justificada en ellas desde el punto de vista gramatical”.

registrados representan el 34.21% del total de errores en el grupo antes mencionado. Las omisiones han sido agrupadas en tres categorías, como podemos apreciar en la tabla 108: la elisión de *a* con una función de marcadora de caso, la cual originó el 88.46% de los errores asociados al mecanismo de omisión; la omisión de *a* en perífrasis verbales (7.69%) y el queísmo (3.85%).

Tipo de omisión	Frecuencia de errores sobre total de omisiones
Omisión de la preposición <i>a</i> como marcadora de caso o función	23 88.46%
Omisión de la preposición <i>a</i> en perífrasis verbal <i>ir + a + infinitivo</i>	2 7.69%
Queísmo	1 3.85%

Tabla 108. – Omisión de preposiciones de contenido gramatical en el nivel B1

### Omisión de la preposición *a* como marcadora de caso o función

Como ya se ha explicado en los niveles precedentes, los fenómenos asociados a la omisión de la marca preposicional de caso o función se clasifican en dos tipos, tal como se observa en los ejemplos (29a-b).

- (29) a. Como sabemos, la historia se terminó cuando, al 10 día, descubrimos Ø Velasco y fue (sauvé)... (B1a06EF)  
 b. Es parte del gran problema, como la sigmatisación de lo que interesan Ø los chicos y chicas (B1a06EI).

El primer ejemplo (29a) ilustra la **elisión de la preposición *a* ante un COD animado**. En el nivel B1, se documentaron nueve de estas incorrecciones (39.13%), frente a 14 usos de *a* en conformidad con la norma (60.87%). El segundo tipo concierne a la **omisión de la preposición *a* ante un complemento indirecto de persona** (29b). Los 14 casos observados representan una tasa de error del 45.16%, en contraste con los 17 usos normativos registrados (54.84%).

### Omisión en perífrasis verbales

De las tres perífrasis verbales identificadas en el nivel B1, únicamente se registraron elisiones de la preposición en una de ellas. De esta manera, se documentaron dos casos de **omisión de la preposición *a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo*** (30).

(30) Al final, no es el sexo que nos definido y pienso que en el futuro, ese typo de idea va ∅ desaparecer (B1a02E1).

La tasa de errores se ubicó en 14.29%, frente a los usos adecuados de *a* en la perífrasis en mención, los cuales alcanzaron el 85.71%.

### Queísmo

El último caso de omisión de preposición con un valor gramatical registrado en el nivel B1 corresponde a un fenómeno de **queísmo**, el cual podemos apreciar en el ejemplo (31).

(31) Pero pienso que el hecho ∅ que es una historia que ocurrió es muy interesante (B1a08EF).

Este tipo de fenómeno consiste en “la supresión indebida de la preposición que precede a la conjunción *que*” (RAE y ASALE, 2009, p. 3248).

#### 10.4.2.3 Sustitución de preposición

En el nivel B1 se identificó un solo caso de sustitución preposicional, el cual –como se indicó en el apartado 10.4.2– equivale al 1.32% del total de los mecanismos lingüísticos mediante los que se produjeron las idiosincrasias en el grupo de preposiciones de contenido gramatical. El caso en cuestión (32) tuvo lugar a través de la **sustitución de la preposición *a* por *de* para introducir el complemento infinitivo del verbo *enseñar***, el cual rige la preposición *a*, como se puede constatar en el DPD (RAE y ASALE, 2005).

- (32) Eso es un resultado de la vida en sociedad, que enseña a las niñas de cuidar su aspecto físico (B1a01EI).

Al no registrarse ningún uso normativo de la preposición *a* para introducir un complemento infinitivo de *enseñar* o de otro verbo, el único caso de la idiosincrasia en mención equivale a un 100%.

#### 10.4.2.4 Reestructuración sintáctica

El 9.21% de las incorrecciones documentadas en el grupo correspondiente a las preposiciones cuyo valor es esencialmente gramatical tuvo lugar mediante una serie de procesos lingüísticos diversos que han sido categorizados como reestructuraciones sintácticas. En nuestro corpus se observaron los siguientes casos, los cuales documentan el proceso lingüístico mencionado.

- (33) a. Pero que seas bien consciente que las escaleras toman mas de media hora a subir (B1a05EI).  
b. En mi opinión, es tan posible para una mujer de ser independiente y que un hombre se preocupe de su aspecto físico (B1a04EI).  
c. A mí, vuelvo en Montreal hace una semana de mis vacaciones en España (B1a02EI).  
d. Continuaré a contarte mi viaje cuando tomaremos un café, este martes (B1a09EI).  
e. El estilo de Márquez hace que quise continuar de leer porque estuve demasiado estresada (B1a04EF).

De manera precisa, los fenómenos de reestructuración identificados son los siguientes: dos casos de utilización de la **construcción galicada *sustantivo + a + infinitivo*** (33a); dos casos de uso de la preposición ***de seguida de un infinitivo en la construcción oración principal + preposición para / por + sujeto + de + infinitivo*** la cual substituye una construcción subordinada en ***oración principal + conjunción que + sujeto + verbo en subjuntivo*** (33b); **una sustitución del pronombre sujeto de primera persona del singular por la construcción dativa *a mí*** (33c); una adición de la preposición ***a seguida de un infinitivo para introducir el complemento de un verbo que en español requiere 0 preposición y un gerundio*** (33d) y, por último, una adición de la preposición ***de seguida de un infinitivo para introducir el complemento de un verbo que en español requiere 0 preposición y un gerundio*** (33e).

## 10.5 Nivel B2

### 10.5.1 Usos normativos

Según se ha señalado en 6.3.4, el 14.66% de usos preposicionales en el nivel B2 comporta un valor esencialmente gramatical o funcional. El 71.43% de estas preposiciones se empleó de manera apropiada. Los usos normativos que se han documentado en el nivel B2 han sido organizados de acuerdo a cuatro categorías: uso de la preposición *de* como marca de caso genitivo, preposiciones en perífrasis verbales, preposiciones que introducen un complemento infinitivo de un verbo y, para finalizar, utilización de la preposición *a* como marca de función o caso. Como podemos constatar en la tabla 109, todos los usos preposicionales asociados a las primeras tres categorías se produjeron en conformidad con la norma actual, mientras que se percibe una persistencia en las incorrecciones relacionadas a la utilización de *a* como marca de caso.

Categoría	Ejemplo	Número de casos <sup>106</sup>
Preposición <i>de</i> como marca de caso genitivo	Imaginate caminando en la ciudad <u>de</u> Montreal y siempre oyendo “klaxon”, no es un ruido que nos necesitamos (B209EI).	42 100%
Preposiciones en perífrasis verbales ( <i>ir + a + infinitivo, volver + a + infinitivo</i> )	Dado que ellos no oyen nada, claro que van <u>a</u> criticar cualquier ruido (B207EI).	3 100%
Preposiciones para introducir un complemento infinitivo de un verbo ( <i>a</i> )	En segundo lugar, aconsejo <u>a</u> cada persona de aprovechar momentos de silencio (B202EI).	1 100%
Preposición <i>a</i> como marca de función o caso	En Segundo lugar, más aún de la cantidad de ruido, la ciudad nos obliga <u>a</u> convertirse dependiente a la tecnología, lo que existía poco en el campo (B201EI).	9 55%

Tabla 109. – Usos normativos en preposiciones de contenido gramatical en el nivel B2

<sup>106</sup> Porcentajes frente a número de casos idiosincrásicos asociados a la misma categoría.

### Preposición *de* como marca de caso genitivo

Siguiendo la tendencia observada en los niveles precedentes, el uso de la preposición *de* con un valor de genitivo registró tanto el mayor número de casos de usos preposicionales con un valor gramatical como la tasa de corrección más elevada en el nivel B2 (100%). Los siguientes son algunos de los ejemplos observados en el corpus.

- (34) a. Obviamente, vivir en el campo nos hace pensar al ritmo *de* vida fundamental, en lugar de estresarse con las obligaciones diarias de la Ciudad (B201EI).  
b. Imaginate caminando en la ciudad *de* Montreal y siempre oyendo “klaxon”, no es un ruido que nos necesitamos (B209EI).  
c. Sin embargo, a lo largo de la mayor parte *de* mi vida, viví en el campo y en una isla, así que conozco la tranquilidad que uno puede encontrar en semejantes lugares (B206EI).  
d. El ruido está por todos lados de las calles en las zonas urbanas, que sea al entrar en las tiendas con la constante difusión *de* los nuevos “hits” en las ondas radiofónicas o en las zonas periféricas con el ruido de los aviones (B210EI).

En concreto, los usos preposicionales identificados son de cuatro tipos. El primero atañe a la utilización de la preposición ***de* para introducir un complemento de nombre** (34a), de la cual se documentaron 21 casos. En segundo lugar, se identificaron cuatro usos de la preposición ***de* para introducir un complemento apositivo de nombre** (34b). Asimismo, se registraron diez casos de uso de la preposición ***de* con un cuantificador que introduce una construcción partitiva o pseudopartitiva** (34c). Por último, la cuarta categoría corresponde a la utilización de la preposición ***de* para introducir un complemento agente o paciente** (34d), con siete casos en total.

### Perífrasis verbales

En el nivel B2 aparecen dos tipos de perífrasis de infinitivo: *ir + a + infinitivo* y *volver + a + infinitivo*. De manera precisa, se registraron dos casos de uso de la marca sintáctica ***a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo*** (35a). En segundo lugar, se identificó igualmente un caso de uso de la marca preposicional *a* en la perífrasis *volver + a + infinitivo* (35b).

- (35) a. Dado que ellos no oyen nada, claro que van *a* criticar cualquier ruido (B207EI).

b. Para concluir, me parece necesario para que uno vuelva a centrarse en si mismo y sus objetivos o deseos en la vida huir  $\emptyset$  el estrés de la vida urbana generado por la contaminación acústica (B210EI).

En el presente nivel no se produjeron incorrecciones asociadas a ninguna de las dos perífrasis precedentes, motivo por el cual la tasa de corrección corresponde al 100%.

### **Complemento infinitivo de un verbo**

En el nivel B2 se encontró un solo caso relacionado a esta categoría. Este corresponde al **uso de la preposición *a* para introducir un complemento infinitivo de un verbo**, el cual podemos apreciar en el ejemplo (36).

(36) En Segundo lugar, más aún de la cantidad de ruido, la ciudad nos obliga a convertirse dependiente a la tecnología, lo que existía poco en el campo (B201EI).

No se registraron incorrecciones relacionadas a este tipo de uso.

### **Preposición *a* como marca de función o caso**

Tal como hemos podido apreciar en el corpus, la preposición *a* constituye una marca de caso en dos categorías. La primera corresponde al uso de la preposición ***a* para introducir un complemento indirecto de persona** (37).

(37) En segundo lugar, aconsejo a cada persona de aprovechar momentos de silencio (B202EI).

En el nivel B2, siete (70%) de los diez complementos de este tipo se encabezaron adecuadamente por la marca preposicional *a*.

Por su parte, la segunda categoría hace referencia a la utilización de la preposición ***a* ante un COD animado** (38).

(38) Por supuesto, existen diferentes tipos de sonidos: las construcciones, que claro forman parte de la “contaminación acústica”, tanto como los coches (que, más aún, contaminan el aire), pero también uno puede oír a la gente que charla, que se ríe, a la música producida por gitanos además de la música de las tiendas o de los cafés... (B206EI)

De los cinco COD de esta clase documentados en el presente nivel, dos (40%) fueron introducidos por la preposición *a*, en conformidad con la norma.

### 10.5.2 Usos idiosincrásicos

Los errores en el empleo de preposiciones de contenido gramatical en el nivel B2 equivalen al 28.57% del total de preposiciones de ese tipo, frente al 71.43% que concuerda con el uso normativo. La figura 69 sintetiza la distribución de los mecanismos lingüísticos a través de los cuales se produjeron los errores.

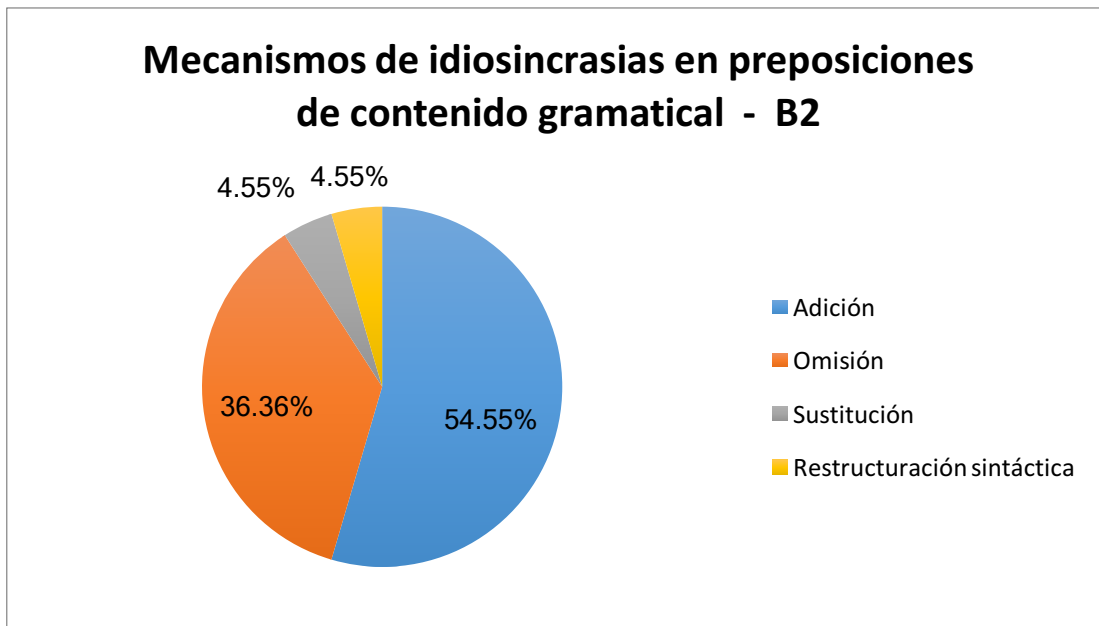


Figura 69. – Mecanismos de errores en preposiciones de contenido gramatical - Nivel B2

En el nivel B2 se identificaron cuatro mecanismos lingüísticos a través de los cuales se generaron las incorrecciones en el uso de las preposiciones de contenido gramatical. De manera



análoga a lo observado en el nivel precedente (B1), el mecanismo de mayor recurrencia en el presente nivel lo constituye la adición de preposiciones (54.55%), de manera precisa, *a* y *de*. El segundo mecanismo de mayor recurrencia fue la omisión preposicional (36.36%). La tendencia observada a lo largo de los cuatro niveles de competencia en cuanto a la omisión de la marca preposicional *a* se mantiene, ya que esta sigue siendo la más susceptible de ser suprimida. Los dos últimos procesos lingüísticos identificados fueron la sustitución preposicional y la reestructuración sintáctica, mecanismos que generaron –cada uno– un 4.55% de los errores entre las preposiciones de contenido gramatical.

#### 10.5.2.1 Adición de preposición

Tal como se acabó de señalar en el apartado 10.5.2, la adición preposicional generó el mayor número de fenómenos entre las preposiciones de contenido gramatical en el nivel B2 (54.55%). A diferencia del nivel anterior (B1), la preposición que fue adicionada con mayor recurrencia en el grupo B2 fue *de* (75%). En segundo lugar, en lo que respecta a las adiciones, se ubicó la marca preposicional *a* (25%).

Tipo de adición	Frecuencia de errores sobre total de adiciones
Adición de la preposición <i>a</i>	3 25%
Adición de la preposición <i>de</i>	9 75%

Tabla 110. – Adición de preposiciones con un valor gramatical en el nivel B1

#### Adiciones de la preposición *de*

Las adiciones innecesarias de la preposición *de* con un valor gramatical en el nivel B2 se asociaron a dos procesos. El primero, y el de mayor recurrencia, corresponde a la **adición de la preposición *de* con carácter expletivo entre un verbo conductual y un infinitivo** (39).

(39) No obstante la obra de Rousseau, «la selva urbana» permite hoy de desarrollar la económica, de encontrar empleo y obtener una alta educación (B205EI).

En total, se identificaron siete adiciones relacionadas a esta categoría.

El segundo proceso atañe a la **adición de la preposición *de* para introducir un complemento de objeto directo** (40). Este tipo de adición apareció únicamente en el nivel B2 y se registraron dos casos.

(40) ¿La solución sería, entonces, mudar al campo para aprovechar de aquella tranquilidad? (B202EI)

### **Adiciones de la preposición *a***

De manera similar al nivel anterior, las adiciones de la preposición *a* con un contenido gramatical en el nivel B2 se relacionan a dos categorías. La primera de ellas consistió en la **adición de la preposición *a* ante un COD inanimado** (41).

(41) Podría ser, en el futuro, que la gente cambia y mejora a sus condiciones de vida (B207EI).

En total, se registraron dos casos de este uso idiosincrásico.

La segunda categoría concierne a la **adición de la preposición *a* entre un verbo y su complemento infinitivo**, tal como ilustra el ejemplo (42).

(42) Además, la contaminación acústica suele a convertirse en una melodía depresiva (B204EI).

Este segundo uso aparece una sola vez en el nivel B2.

### 10.5.2.2 Omisión de preposición

En el nivel B2 se registraron ocho casos de elisión de marcas preposicionales que comportan un contenido gramatical, lo cual convierte las omisiones en el segundo mecanismo que generó más desviaciones en este grupo de preposiciones. Como se indicó en el apartado 10.5.2, estos ocho casos representan el 36.36% de las producciones preposicionales idiosincrásicas en dicho grupo. La tabla 111 muestra las tres categorías que se han identificado: la elisión de *a* con una función de marcadora de caso, (75% del total de supresiones de preposiciones); omisión de la preposición *de* para introducir un complemento infinitivo (12.5%) y queísmo (12.5%).

Tipo de omisión	Frecuencia de errores sobre total de omisiones
Omisión de la preposición <i>a</i> como marcadora de caso o función	6 75%
Omisión de la preposición <i>de</i> para introducir un complemento infinitivo	1 12.5%
Queísmo	1 12.5%

Tabla 111. – Omisión de preposiciones de contenido gramatical en el nivel B2

#### Omisión de la preposición *a* como marcadora de caso o función

Las incorrecciones producidas debido a la omisión de una marca preposicional de caso o función son de dos tipos. El primero concierne a la **elisión de la preposición *a* ante un COD animado** (43).

- (43) Un aire puro relaja ø cualquiera persona y cada problema deviene más sencillo a resolver (B204EI).

De los cinco complementos de esta naturaleza (COD animado) observados en el nivel B2, en tres (60%) se produjo una supresión de la marca *a*.

El segundo tipo atañe a la **omisión de la preposición *a* ante un complemento indirecto de persona** (44).

- (44) En primer lugar, el ruido de los autos y de los bares / restaurantes puedan volver Ø cualquier persona loca (B201EI).

En total, se observó la elisión de la preposición *a* en tres (30%) de estos diez complementos inanimados.

#### 10.5.2.3 Sustitución de preposición

En el nivel B2 se registró un solo caso de sustitución preposicional, el cual representa un 4.55% del total de errores asociados al grupo de preposiciones con un contenido gramatical, el cual reproducimos a continuación:

- (45) Un aire puro relaja Ø cualquiera persona y cada problema deviene más sencillo a resolver (B204EI).

Como pudimos apreciar en el ejemplo (45), el caso en cuestión tuvo lugar a través de una **sustitución de la preposición *de* por *a* para introducir el complemento infinitivo de una construcción adjetival que rige la preposición *de*.**

#### 10.5.2.4 Reestructuración sintáctica

El 4.55% restante de los errores documentados en el grupo de preposiciones de contenido gramatical se atribuye a un proceso de reestructuración sintáctica, tal como podemos apreciar en el enunciado que sigue.

- (46) En segundo lugar, aconsejo a cada persona de aprovechar momentos de silencio (B202EI).

Como podemos constatar en el ejemplo (46), la preposición *de* seguida de un infinitivo reemplaza una construcción en la cual la conjunción *que* introduce una oración subordinada en subjuntivo dependiente de un verbo que denota petición, orden, consejo, etc. En el nivel B2, se documentó un solo caso relacionado con este tipo de proceso lingüístico.

## 10.6 Discusión de resultados asociados al grupo perteneciente a las preposiciones de contenido gramatical

Aproximadamente unos quinientos usos preposicionales a lo largo de los cuatro niveles de competencia comunicativa comportan un valor esencialmente gramatical. De estos, un 59.72% se ajusta a la norma actual del español, mientras que un 39.68% se desvía de ella. El 0.60% restante hace parte de usos que fueron catalogados como ambiguos. La tabla 112 desglosa el comportamiento observado en cada uno de los niveles que conforman el corpus.

	A1	A2	B1	B2	Total
Usos normativos	54 56.25%	79 57.66%	107 58.15%	55 71.43%	295 59.72%
Usos idiosincrásicos	42 43.75%	57 41.61%	75 40.76%	22 28.57%	194 39.68%
Usos ambiguos	-	1 0.73%	2 1.09%	-	12 0.60%
Total usos	96	137	184	77	494

Tabla 112. – Usos preposicionales asociados a las preposiciones de contenido gramatical

### 10.6.1 Dinamicidad de la interlengua en las preposiciones de contenido gramatical

Un análisis en lo que respecta a la evolución del aprendizaje de las preposiciones que poseen un contenido de tipo gramatical revela, al menos, cuatro comportamientos interesantes. El primero de ellos compete a la progresión gradual tanto de los usos normativos como de los idiosincrásicos a lo largo de los tres primeros niveles (A1, A2 y B1). Tal como podemos constatar en la tabla 112 y la figura 70, los usos normativos se incrementan en una unidad porcentual aproximadamente, a medida que los usos idiosincrásicos disminuyen en una proporción similar. El segundo comportamiento concierne a la primera evolución significativa, la cual se observa entre los niveles B1 y B2. Entre estos dos niveles, los usos preposicionales en concordancia con la norma se incrementan de 58.15% a 71.43%; de forma paralela, las producciones preposicionales idiosincrásicas disminuyen de 40.76% a 28.57%.

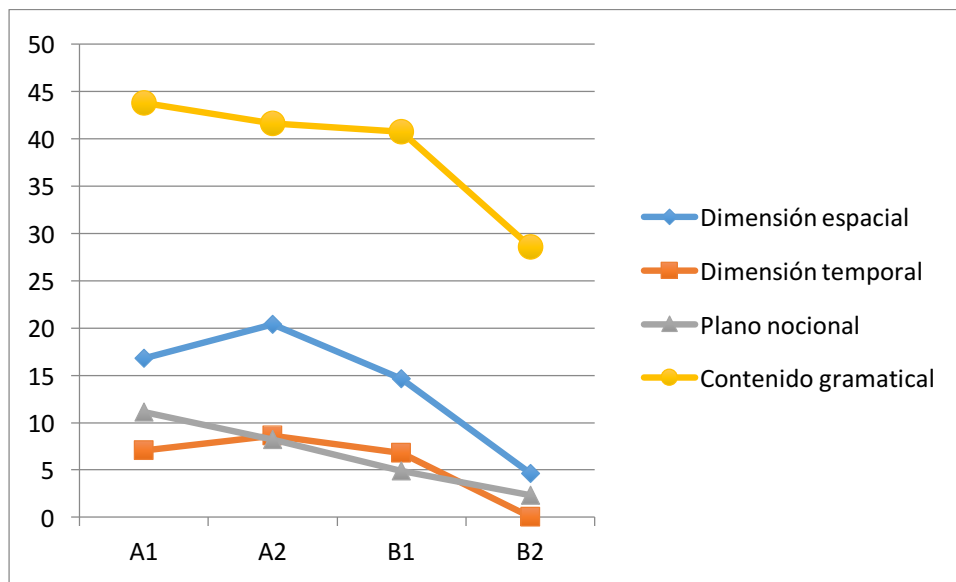


Figura 70. – Usos idiosincrásicos en preposiciones de contenido léxico y gramatical

El tercer comportamiento o tendencia que merece la pena destacar tiene que ver con la diferencia percibida entre las preposiciones de contenido léxico (dimensión espacial, dimensión temporal y plano nocional) y las de valor gramatical. La figura anterior pone de relieve que el

porcentaje de usos idiosincrásicos entre las preposiciones de contenido gramatical es considerablemente más elevado que el observado en los tres grupos asociados a las preposiciones de contenido léxico. Un cuarto comportamiento que resulta interesante resaltar hace referencia a la tasa de desviaciones en el uso de preposiciones de contenido gramatical registrada en el nivel B2. Si bien se evidencia una progresión positiva en el aprendizaje de los usos en mención, una tasa de errores equivalente al 28.57% en un nivel de competencia B2 puede constituir un indicador de que ciertos usos muestran una proclividad hacia la fosilización. En los dos apartados siguientes examinaremos en mayor detalle la evolución de usos tanto normativos como idiosincrásicos.

#### 10.6.1.1 Usos normativos

La tabla a continuación sintetiza la evolución observada en cuanto a la frecuencia y tasa de aciertos de los usos preposicionales de contenido gramatical a lo largo de los cuatro niveles de aprendizaje que conforman nuestro corpus. En coherencia con los apartados anteriores, los usos preposicionales han sido clasificados en las cuatro categorías que podemos observar en la primera columna.

<b>Categoría</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>
Preposición <i>de</i> como marca de caso genitivo	40 94.44%	43 91.67%	49 100%	42 100%
Preposiciones en perífrasis verbales ( <i>ir + a + infinitivo, volver + a + infinitivo</i> )	7 21.21%	22 95.65%	26 95.24%	3 100%
Preposiciones para introducir un complemento infinitivo de un verbo ( <i>a</i> )	-	-	1 50%	1 100%
Preposición <i>a</i> como marca de función o caso	7 87.5%	14 33.51%	31 57.86%	9 55%

Tabla 113. – Usos preposicionales normativos en preposiciones de contenido gramatical

Tal como podemos constatar en la tabla precedente, la categoría que acumula el mayor número de aciertos corresponde a la utilización de la preposición *de* cuyo valor se asocia al caso genitivo. La categoría en mención agrupa una diversidad de usos, como se ha expuesto a lo largo de los apartados anteriores. La tabla 114 nos permite apreciar dichos usos, así como su evolución a lo largo de los cuatro niveles de aprendizaje abordados en el presente estudio.

<b>Categoría</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>Número de casos<sup>107</sup></b>
Preposición <i>de</i> como marca de caso genitivo					
Uso de la preposición <i>de</i> para introducir un complemento de nombre	6 100%	8 100%	24 100%	21 100%	59 100%
Uso de la preposición <i>de</i> para introducir un complemento apositivo de nombre	29 100%	26 100%	8 100%	4 100%	67 100%
Uso de la preposición <i>de</i> para introducir un complemento agente o paciente	-	3 100%	6 100%	7 100%	16 100%
Uso de la preposición <i>de</i> con cuantificador que introduce una construcción partitiva o pseudopartitiva	5 83.33%	6 66.67%	11 100%	10 100%	32 87.5%

Tabla 114. – Usos normativos de la preposición *de* con valor de genitivo

Las tres primeras filas de la tabla 114 reflejan cómo el 100% de los usos de la preposición *de* con el fin de introducir un complemento de nombre (47a), un complemento apositivo de nombre (47b) o un complemento agente o paciente (47c) coinciden con la norma. En lo que respecta a la preposición *de* que establece la relación existente entre un cuantificador y una construcción partitiva o pseudopartitiva (47d), se percibe cierta inestabilidad en los niveles A1 y A2 debido a que el uso de dicha preposición alterna con cuatro casos de omisión. En contraste, se aprecia una estabilización en los niveles B1 y B2, en los cuales los casos de usos normativos de la preposición *de* que expresan el sentido en cuestión alcanzan el 100%.

(47) a. Soy francesa, vivo en Bordeaux, la ciudad del vino (A2a04EF).

<sup>107</sup> Porcentajes frente a número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).



- b. Ya he ido al castillo de Windsor, no he visto  $\emptyset$  la Reina! (A2a04EI)
- c. Pepe Rey recibió la visita de Natalia Mayo una actriz (A2b05EF).
- d. Sin embargo, a lo largo de la mayor parte de mi vida, viví en el campo y en una isla, así que conozco la tranquilidad que uno puede encontrar en semejantes lugares (B206EI).

#### 10.6.1.2 Usos idiosincrásicos

Al principio del apartado 10.6 se señaló que un 39.68% de los casos asociados a preposiciones de contenido gramatical se desvía de los usos considerados como normativos en las diferentes variedades del español. El mecanismo lingüístico que generó el mayor número de incorrecciones en los cuatro niveles estudiados (A1, A2, B1 y B2) fue la omisión de preposición (56.85%). La adición de preposición, por su parte, originó un 36.04% de las producciones idiosincrásicas. Los procesos de reestructuración sintáctica, así como los de sustitución preposicional, ocasionaron respectivamente el 4.57% y el 2.54% del total de los fenómenos documentados en el grupo de preposiciones de valor gramatical. Lo anterior queda ilustrado en la figura 71.

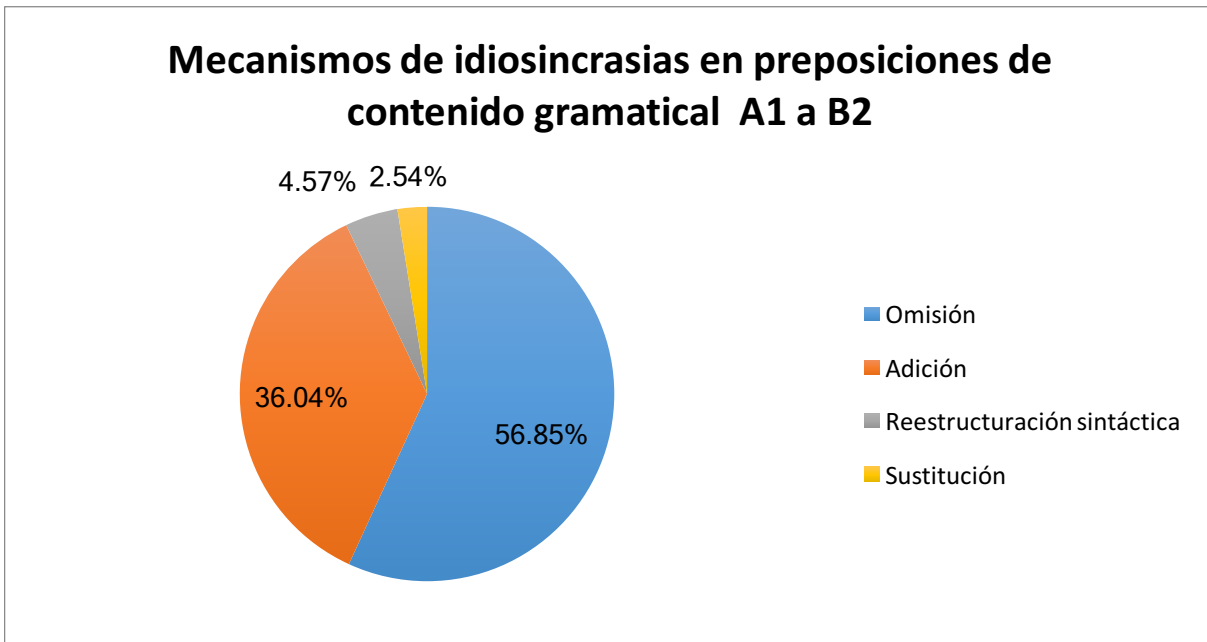


Figura 71. – Mecanismos de las idiosincrasias en preposiciones de contenido gramatical

A continuación, examinaremos dos de los procesos que originaron un mayor número de idiosincrasias, es decir la omisión y la adición de preposición.

### Omisiones preposicionales

Los procesos de elisión de preposición afectaron, de manera concreta, a las marcas preposicionales *a* (105 casos) y *de* (7 casos). La tabla a continuación sintetiza los valores en los cuales se presentaron las omisiones, así como la evolución de la frecuencia de ocurrencia de las incorrecciones a lo largo de los cuatro niveles de competencia abordados en el presente estudio.

	A1	A2	B1	B2	Total
<b>Omisión de la preposición <i>a</i></b>					<b>105</b>
<b>Omisión de la preposición <i>a</i> como marcadora de caso o función</b>	2	45	23	6	
Omisión de la preposición <i>a</i> ante COD animado	1 100%	39 82.98%	9 39.13%	3 60%	
Omisión de la preposición <i>a</i> ante un complemento indirecto de persona	1 12.5%	6 46.15%	14 45.16%	3 30%	
<b>Omisión de la preposición <i>a</i> en perífrasis verbal</b>	26	1	2	0	
Omisión de la preposición <i>a</i> en la perífrasis <i>ir + a + infinitivo</i>	26 78.79%	1 4.35%	2 14.29%	0 0%	
<b>Omisión de la preposición <i>de</i></b>					<b>7</b>
<b>Omisión de la preposición <i>de</i> equivalente al caso genitivo</b>	1	3	0	0	
Omisión de la preposición <i>de</i> con cuantificador que introduce una construcción pseudopartitiva	1 16.67%	3 33.33%	0 0%	0 0%	
<b>Queísmo</b>	-	-	1	1	
<b>Omisión de la preposición <i>de</i> para introducir un complemento infinitivo</b>	-	-	0	1	

Tabla 115. – Omisión de preposiciones de contenido gramatical

La tabla precedente nos permite constatar que, en nuestro corpus, las incorrecciones generadas a través de un proceso de omisión de una preposición de contenido gramatical afectan, en primer lugar, a la marca preposicional de caso *a* y, en segundo lugar la marca *a* en la perífrasis tempoaspectual *ir + a + infinitivo*.

En lo que respecta a la **preposición *a* en la perífrasis** en mención (48), se percibe una elevada tasa de elisión de la marca preposicional al inicio del proceso de aprendizaje (78.79% en el nivel A1). A medida que este avanza, se evidencia una disminución considerable en la frecuencia de supresión de dicha preposición; en este sentido, se registró un solo caso en el nivel A2 (4.35%) y dos en B1 (14.29%). En contraste, el nivel B2 no registró ningún caso de omisión de la marca preposicional. La evolución observada en el corpus revela que este tipo de elisión tiende a solucionarse a medida que avanza el proceso de aprendizaje y no constituye, generalmente, un fenómeno susceptible de fosilizarse.

(48) Entonces, Pepe va ∅ hablar con Rosario, la prima de Susi, quien preparó la cena. (A2b06EF).

En lo concerniente a la marca de caso o función, los errores tuvieron lugar debido a dos mecanismos: **omisión de la preposición *a* ante COD animado** y **omisión de la preposición *a* ante un complemento indirecto de persona**. Como podemos apreciar en la tabla anterior, la elisión de la marca preposicional de caso parece afectar en mayor medida a los **complementos directos de tipo animado o humano** (49). Por un lado, se observa una disminución en la frecuencia con la que tiene lugar este tipo de omisión a lo largo de los tres primeros niveles (A1, 100%; A2, 82.98%; B1, 39.13%). No obstante, por el otro lado, se documentó un incremento de la tasa de error en el nivel B2 (60%). Esta evolución inestable en la ocurrencia del fenómeno, así como la elevada tasa de error observada en los diferentes niveles –especialmente en el nivel B2 (60%)–, constituye evidencia de que la omisión de la preposición *a* ante un objeto directo animado es una categoría de error con tendencia a la fosilización.

(49) Ya he ido al castillo de Windsor, no he visto ∅ la Reina! (A2a04EI)

Este fenómeno ha sido reportado, asimismo, en otros estudios de ELE llevados a cabo con estudiantes francófonos (Brisson y Maccabée, 1998; Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán, 2014b; Fernández López, 1994; Fernández Vallejo, 1994). De igual manera, este fenómeno ha sido documentado en el español de los jóvenes hispanos en la ciudad de Montreal, debido a la influencia del francés (Pérez Arreaza, 2017).

Por su parte, la tasa de errores documentada con respecto a la **omisión de la preposición *a* ante un objeto indirecto** es inferior a la observada en la categoría precedente. Si bien se registra un incremento en la frecuencia de incorrecciones entre los niveles A1 (12.5%) y A2 (46.15%), a partir de este último, se percibe una disminución gradual de dicha frecuencia (B1, 45.16%; B2, 30%). A pesar de la disminución progresiva de este fenómeno, los porcentajes anteriores pueden constituir un indicio de que la omisión de la marca preposicional *a* ante un objeto indirecto muestra una tendencia hacia la fosilización.

Es interesante remarcar, además, que este proceso de omisión ocurre principalmente en enunciados en los que aparece un complemento indirecto animado seguido de un verbo que se antepone a un sujeto (no humano o humano), tal como podemos apreciar en los ejemplos (50a-d). En este sentido, el 75% de los casos de supresión de la marca preposicional *a* ante un objeto indirecto tuvo lugar en este tipo de enunciados con verbos psicológicos o de afección de experimentante dativo tales como *gustar*, *encantar* e *interesar*. Esta discusión será ampliada en el apartado 10.6.2.1.

- (50) a. Ella mató  $\emptyset$  Natalia porque quería ser Carmen en el teatro y porque  $\emptyset$  todo la gente le gusta más Natalia (A2b07EF).  
b.  $\emptyset$  El niño se encantaba el avion, al contrario de mi novio, y cuando el chico ha visto el miedo en los ojos de mi novio, empezó a burlarse (B1a02EI).  
c. A un lado, el blog dice que  $\emptyset$  los hombres les interesan los deportes, los juegos de videos y los autos (B1a03EI).  
d. También, el mensaje dice que  $\emptyset$  los chicos les gustan las chicas y  $\emptyset$  las chicas les gustan los chicos (B1a03EI).

## Adición de preposiciones

De manera análoga a lo observado en los procesos de omisión, los mecanismos de adición involucraron a las marcas preposicionales *a* (33 casos) y *de* (38). La tabla siguiente sintetiza los tipos de adición que se documentaron, así como la evolución de la frecuencia registrada a lo largo de los cuatro niveles de competencia que conformaron el corpus.

	A1	A2	B1	B2	Total
<b>Adición de la preposición <i>de</i></b>					<b>38</b>
Adición de la preposición <i>de</i> ante un infinitivo sujeto	2	3	12	-	
Adición de la preposición <i>de</i> de carácter expletivo entre un verbo conductual y su complemento infinitivo	-	2	5	7	
Adición de la preposición <i>de</i> con cuantificador o intensificador ante una construcción no partitiva	2	-	-	-	
Adición de la preposición <i>de</i> entre el nombre y su atributo	-	1	-	-	
Adición de la preposición <i>de</i> para introducir el complemento infinitivo del adjetivo <i>posible</i>	-	-	1	-	
Dequeísmo	-	-	1	-	
Adición de la preposición <i>de</i> para introducir un COD	-	-	-	2	
<b>Adición de la preposición <i>a</i></b>					<b>33</b>
Adición de la preposición <i>a</i> ante COD inanimado	-	-	14	2	
Adición de la preposición <i>a</i> ante un COD consistente en un nombre colectivo de persona cuyo referente es indeterminado	-	-	1	-	
Adición de la preposición <i>a</i> entre un verbo y su complemento infinitivo	7	-	8	1	

Tabla 116. – Adición de preposiciones de contenido gramatical

Los casos de **adición de la preposición *de*** más recurrentes tuvieron lugar, por un lado, **ante un infinitivo sujeto** (51a) y, por otro lado, **entre un verbo de naturaleza conductual o volitiva (*decidir, permitir, intentar*) y su complemento infinitivo** (51b).

- (51) a. ¿Puedes creer que no es necesario *de* ir en un parque para ver a los animales salvajes? (B1a04EI)  
b. Pepe decidió *de* hacer una investigación para descubrir quien asesina  $\emptyset$  Natalia (A2a01EF).

Resulta importante resaltar que la evolución observada en la frecuencia de aparición de estos dos fenómenos es diferente a otros usos preposicionales idiosincrásicos. En este sentido, se registró un incremento en los dos fenómenos en mención a medida que aumentó el nivel de competencia. Esta tendencia debe ser interpretada con particular atención. Una revisión del corpus ha permitido constatar que el incremento se debió, probablemente, a la creciente aparición de infinitivos sujetos en ciertos enunciados, al igual que de verbos conductuales que exigían la preposición *de* ante su complemento infinitivo. Por otro lado, el número de casos documentados en los diferentes niveles y su frecuencia en niveles de competencia más avanzados (B1 y B2) nos invita a pensar que los dos fenómenos en cuestión son candidatos para un proceso de fosilización. La anterior afirmación se ve reforzada por los resultados de otros trabajos con estudiantes francófonos de ELE, entre los cuales cabe mencionar el de Brisson y Maccabée (1998), quienes ponen de relieve la productividad observada en cuanto a la adición de la preposición *de* ante un infinitivo sujeto y después de verbos de voluntad.

Por su parte, los procesos de adición de la preposición *a* se asociaron principalmente a dos categorías: adición de la preposición *a* ante un COD inanimado y adición de la preposición *a* entre un verbo y su complemento infinitivo.

La evolución observada en la utilización innecesaria de la preposición ***a* ante un objeto directo inanimado** (52a) resulta interesante, puesto que este fenómeno se registra únicamente a partir del nivel B1. De igual manera, la aparición de dicho uso coincide con un incremento en la utilización de la preposición *a* ante objetos directo de tipo animado (52b), en concordancia con

la norma actual del español. La anterior coincidencia hace suponer que la adición de la marca de caso *a* ante un COD inanimado es, simultáneamente, una generalización de ciertas reglas de uso de la preposición *a* ante COD animado y, al mismo tiempo, una etapa en el aprendizaje de dichas reglas.

- (52) a. Un poco antes de empezar el viaje, la tripulación ha ido al cine y ha visto a una película en la que un buque se hundió (B1a01EF).  
b. De repente, abrí mis ojos y ví a alguien que estaba corriendo con mis cosas (B1a01EI).

En lo que respecta a la evolución en el **uso innecesario de la preposición *a* entre un verbo y su complemento infinitivo**, este fenómeno se percibe desde las primeras etapas del aprendizaje (7 casos en el nivel A1) y parece persistir en niveles de competencia más avanzados (8 casos en B1).

- (53) Él tuvo que utilizar toda la fuerza que le quedaba para conseguir a llegar hasta la costa y a subirse sobre la playa porque las olas lo empujaban siempre hacia el mar (B1a05EF).

Si bien se registró un solo caso en B2, sería necesario implementar una prueba más específica, ya que la naturaleza semiespontánea de nuestros datos no permite determinar con certeza si el fenómeno en cuestión es propenso a un proceso de fosilización o si se trata, más bien, de un caso aislado.

### **10.6.2 Permeabilidad de la interlengua en preposiciones de contenido gramatical**

En los capítulos precedentes se ha discutido y ejemplificado cómo la permeabilidad que caracteriza a la interlengua facilita la generación de procesos de naturaleza tanto interlingüística como intralingüística. En el siguiente apartado examinaremos los procesos lingüísticos que pueden haber causado los fenómenos más sobresalientes discutidos en la sección 10.6.1.2, así como ciertos casos de usos normativos en los cuales se presume que tuvo lugar una transferencia positiva proveniente de la L1 de los participantes.

### 10.6.2.1 Etiología de algunos usos idiosincrásicos

A continuación, abordaremos los mecanismos lingüísticos que produjeron los casos más recurrentes de omisión y adición de preposiciones de contenido gramatical.

#### Omisión de la preposición *a* ante COD animado

Como se señaló en el apartado 10.1, en español un complemento de objeto directo animado o personificado puede ser introducido por la preposición *a* (López García, 2005; RAE y ASALE, 2005, 2009). En el apartado antes mencionado se detallan diferentes factores (animacidad, especificidad, naturaleza semántica del verbo, etc.) que determinan si el uso de *a* es de carácter obligatorio. Por su parte, el objeto directo en francés no suele introducirse mediante preposición (De Villers, 2015; Grevisse y Goosse 2016).

A lo largo de los cuatro niveles de competencia comunicativa que conformaron el corpus, se registraron 52 casos de omisión de la marca preposicional *a* ante un COD animado. La tabla a continuación ofrece tres ejemplos de usos idiosincrásicos que ilustran dicha omisión. De igual manera, la tabla presenta de forma paralela los usos normativos y sus equivalentes en francés.

	Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en español	Uso normativo en francés
a	Ya he ido al castillo de Windsor, no he visto $\emptyset$ la Reina! (A2a04EI)	Ya he ido al castillo de Windsor. ¡No he visto <u>a</u> la reina! (A2a04EI)	Je suis déjà allé au château de Windsor. Je n'ai pas vu la reine!
b	Depues, vamos a la escuela para <u>escuchar <math>\emptyset</math> nuestros</u> profesores hablar tan rapido. ¡jajaja! (A2b08EI)	Después, vamos a la escuela para <u>escuchar a nuestros</u> profesores hablar tan rápido. ¡jajaja!	Ensuite, nous allons à l'école pour <u>écouter nos professeurs</u> parler si rapidement. Hahaha!
c	El narrador, Luís Vasquez, decidió a <u>abandonar <math>\emptyset</math> sus</u> compañeros desde no estarán en el mar (B1a08EF).	El narrador, Luis Vásquez, decidió <u>abandonar a</u> <u>sus</u> compañeros ...	Le narrateur, Luis Vasquez, a décidé <u>d'abandonner ses</u> camarades ...

Tabla 117. – Etiología de la omisión de la preposición *a* ante COD animado



El fenómeno de la elisión de la preposición *a* ante objeto directo animado ha sido reportado, asimismo, en otros estudios con aprendientes de ELE lusófonos, franceses e italianos, entre otros (Campillo Llanos, 2012, 2014). Por su parte, Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán (2014b) dan cuenta del fenómeno en su estudio acerca de los errores gramaticales de mayor persistencia en la interlengua de aprendientes francófonos. De igual manera, Brisson y Maccabée (1998) describen el mismo fenómeno en su trabajo acerca del español de estudiantes francófonos en la ciudad de Montreal. En el ámbito del español como lengua de herencia o en situación de contacto lingüístico, Pérez Arreaza (2017) documenta este rasgo de supresión por parte de diversos grupos de jóvenes hispanohablantes radicados en Montreal.

La ausencia de preposición para introducir un COD en francés, sumado a un análisis contrastivo entre los casos de omisión de la preposición *a* ante COD animado o personificado documentados en nuestro corpus con sus correspondientes equivalentes en francés, nos invita a pensar que los fenómenos registrados son esencialmente de tipo interlingüístico. En concreto, el fenómeno de elisión de la marca *a* se produjo a través de un mecanismo de interferencia por inexistencia de un elemento en la L1 de los aprendientes (francés). En este caso, la lengua materna de los participantes parece actuar como un filtro en la construcción de complementos de objeto directo en español, impidiendo ver la necesidad de una marca preposicional para encabezar este tipo de estructuras. El hecho de que el fenómeno de reducción haya sido documentado –de manera similar– en el español de jóvenes hispanos en Montreal, debido a la influencia del francés, refuerza la hipótesis de la interferencia lingüística.

Por otra parte, es posible que la hipótesis de 0 preposición ante un COD en la interlengua de aprendientes francófonos de ELE, originada por la interferencia de la L1, haya venido a ser reforzada por la ausencia de preposición ante un COD en el inglés (*Luis abandoned  $\emptyset$  his workmates*), lengua en la cual todos los participantes que omitieron la preposición afirmaron tener un nivel de competencia avanzado.

Por último, otro factor que puede haber contribuido al fenómeno de reducción en la construcción de un COD se relaciona a la complejidad en el español de los factores que determinan la obligatoriedad o no, al igual que la vacilación en el uso de la marca preposicional

en cuestión. En este sentido, el hecho de que no todos los COD animados requieran marcador en español se vio reflejado, probablemente, en el *input* que han recibido los estudiantes. En consecuencia, el fenómeno de la elisión de la marca de objeto directo, generado principalmente por la interferencia de la L1, puede haber recibido un refuerzo parcial ocasionado por el input proveniente de la lengua meta.

### **Omisión de la preposición *a* ante un complemento indirecto animado**

La NGLE (RAE y ASALE, 2009, p. 2655) define el complemento indirecto como “la función sintáctica desempeñada por los pronombres átonos de dativo y por los grupos preposicionales encabezados por la preposición *a* que designan el receptor, el destinatario, el experimentador, el beneficiario y otros participantes en una acción, un proceso o una situación”. De manera similar al español, en francés el complemento de objeto indirecto se introduce por intermedio de una preposición (De Villers, 2015).

En nuestro corpus se registraron 24 casos de elisión de la marca preposicional *a* ante complementos de objeto indirecto que designan el receptor o experimentador de diversos procesos verbales. A diferencia de la categoría anterior (omisión de la preposición *a* ante COD animado), el 100% de dichos casos fue asociado a procesos de carácter intralingüístico.

Resulta importante señalar que el 75% de elisiones de la preposición *a* se relacionan a los llamados “verbos de afección, verbos de dativo o verbos psicológicos con experimentante dativo”. Siguiendo a Sánchez Avendaño (2015, p.176), este tipo de verbos se caracteriza por “codificar el experimentador como objeto indirecto y no como sujeto”. En nuestro corpus se documentaron los verbos de dativo *gustar*, *interesar* y *encantar*.

Como se puede constatar en los ejemplos (54a-d), los participantes parecen haber equiparado las construcciones que involucran a los verbos antes mencionados con la estructura regular de los verbos transitivos (Sujeto + verbo).

- (54) a. Son las Navidades y  $\emptyset$  pepe no le gustan las fiestas (A2a04EF).  
b. Ella mató  $\emptyset$  Natalia porque quería ser Carmen en el teatro y porque  $\emptyset$  todo la gente le gusta más Natalia (A2a07EF).

- c. A un lado, el blog dice que  $\emptyset$  los hombres les interesan los deportes, los juegos de videos y los autos (B1a03EI).
- d.  $\emptyset$  El niño se encantaba el avion, al contrario de mi novio, y cuando el chico ha visto el miedo en los ojos de mi novio, empezó a burlarse (B1a02EI).

En los casos precedentes se percibe una reinterpretación de las funciones sintácticas asignadas a los participantes. De esta manera, los aprendientes han asignado a los participantes experimentadores de los procesos verbales *gustar*, *encantar* e *interesar* la función de sujeto. Cabe destacar que estos sujetos propuestos (*Pepe*, *todo la gente*, *los hombres*, *el niño*) no coinciden con el verdadero sujeto gramatical. En este proceso de reinterpretación y asignación de funciones gramaticales, tiende a elidirse la marca preposicional *a* característica de los complementos de objeto indirecto ( $\emptyset$  *pepe no le gustan las fiestas*), ya que el sujeto gramatical no va precedido de preposición.

El fenómeno descrito ha sido documentado igualmente en hablantes nativos del español. Caben mencionar el estudio sobre la morfosintaxis del español coloquial llevado a cabo por Vigara Tauste (2005), la tesis doctoral acerca del habla de los jóvenes hispanos en Montreal (Pérez Arreaza, 2017) y el trabajo sobre el español en contacto con la lengua malecu en Costa Rica (Sánchez Avendaño, 2015).

### **Omisión de la preposición *a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo***

Como se indicó en el apartado 10.1, en español la perífrasis conformada por el verbo *ir* y un infinitivo requiere la preposición *a* como elemento de enlace (*Vamos a bailar esta noche*). En contraste, en francés el verbo *ir* es seguido inmediatamente por un infinitivo (*Nous allons danser ce soir*) (De Villers, 2015).

En los cuatro niveles de nuestra muestra, se registraron 29 casos de omisión de la preposición *a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo*. En 21 de estos (72.41%), se evidencian procesos de tipo interlingüístico. Por su parte, en los otros ocho casos (27.59%) se puede percibir la interacción

de procesos tanto interlingüísticos como intralingüísticos. La tabla a continuación ilustra la distribución descrita.

Causas potenciales de los errores	Frecuencia de casos
Procesos interlingüísticos	21
Interferencia de la L1	72.41%
Interacción de procesos interlingüísticos e intralingüísticos	8
	27.59%
Total	29
	100%

Tabla 118. – Etiología de la omisión de la preposición *a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo*

En concreto, los casos de elisión de la preposición *a* en la perífrasis en mención originados por procesos interlingüísticos se produjeron mediante un mecanismo de interferencia por la inexistencia de este elemento en la L1. En la tabla siguiente podemos constatar cómo la elisión de la marca preposicional *a* coincide con la ausencia de dicha preposición en las formulaciones francesas equivalentes (a-b).

	Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en español	Uso normativo en francés
a	Finalmente, domingo, <u>vamos <math>\emptyset</math> montar</u> la bicicleta para ir a la playa (A1a06EF).	Finalmente, el domingo, <u>vamos <i>a</i> montar</u> la bicicleta para ir a la playa.	Enfin, dimanche, <u>nous allons faire</u> du vélo pour aller à la plage.
b	Finalmente de trabajar a las once de la noche y <u>voy <math>\emptyset</math> beber</u> unas cervezas con mis amigos (A1a07EF).	Finalmente de trabajar a las once de la noche y <u>voy <i>a</i> beber</u> unas cervezas con mis amigos.	Je finis de travailler à onze heures du soir et <u>je vais boire</u> quelques bières avec mes amis.
c	Al final cuando Luis Alejandro decidí de que <u>va <math>\emptyset</math> morir</u> , vío la tierra (B1a02EF).	Al final, cuando Luis Alejandro decidió que <u>iba <i>a</i> morir</u> , vio la tierra.	À la fin, quand Luis Alejandro a décidé qu' <u>il allait mourir</u> , il a vu la terre.
d	Entonces, Pepe <u>va <math>\emptyset</math> hablar</u> con Rosario, la prima de Susi, quien preparó la cena (A2b06EF).	Entonces, Pepe <u>va <i>a</i> hablar</u> con Rosario, la prima de Susi, quien preparó la cena.	Ensuite, <u>Pepe va parler</u> à Rosario, la cousine de Susi, qui a préparé le souper.

Tabla 119. – Omisión de la preposición *a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo*

En cuanto a los ocho casos en los que se evidencia una interacción de procesos interlingüísticos e intralingüísticos, la omisión de la preposición se produjo –en primer lugar– debido a un mecanismo de interferencia generado por la ausencia de dicho elemento en la L1 de los participantes. En segundo lugar, parece que un proceso de confusión fonológica opera de manera simultánea en aquellos casos en los cuales el verbo *ir* se encuentra conjugado en tercera persona del singular (*va*), el verbo en infinitivo comienza por el sonido /a/ o cuando se presentan las dos condiciones anteriores (ejemplos c y d, tabla 119). La confusión ocurre debido a la sinalefa generada mediante el enlace de la marca preposicional *a* con el morfema –*a* de tercera persona o / y el sonido vocálico inicial /a/ del verbo en infinitivo, la cual impide –probablemente– reconocer la presencia de la preposición.<sup>108</sup>

La hipótesis anterior acerca de la confusión fonológica como una de las fuentes del error de la omisión de la preposición *a* en la perífrasis con el verbo *ir* viene a ser corroborada por ciertos casos de variación horizontal de tipo individual (*intra-learner variability*) en la interlengua del único participante del nivel B1 en el cual se registró el fenómeno. En los tres ejemplos siguientes, podemos observar cómo la elisión de la preposición *a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo* (55a-b) alternan con un uso normativo en el cual la preposición no interviene en un proceso fonológico que genere una sinalefa entre dos sonidos /a/ continuos (55c).

- (55) a. Al final, no es el sexo que nos definido y pienso que en el futuro, ese typo de idea va ∅ desaparecer (B1a02EI).  
b. Al final cuando Luis Alejandro decidí de que va ∅ morir, vío la tierra (B1a02EI).  
c. Algunos marineros van a ver una película sobre un naufragio que les da miedo (B1a02EF).

### **Adición de la preposición *a* ante COD inanimado**

Según explica la NGLÉ (RAE y ASALE, 2009, p. 2591), en español “el complemento directo se construye de forma característica sin preposición (*Leo una novela*)”, salvo los grupos nominales de persona, los cuales admiten la preposición *a*. En contraste, en los dos últimos niveles que

---

<sup>108</sup> La sinalefa se refiere al enlace vocálico que tiene lugar al juntar dos o tres vocales enteras entre dos depresiones continuas de una emisión de voz (Schwegler, Kempff y Ameal-Guerra, 2010).

conforman nuestro corpus (B1, B2) se registraron 16 casos de adición de la preposición *a* ante COD inanimado. Los siguientes son ejemplos de dicho fenómeno:

- (56) a. Un poco antes de empezar el viaje, la tripulación ha ido al cine y ha visto a una película en la que un buque se hundió (B1a01EF).  
b. Entonces, nunca he recuperado a mi bolsa, pero no me importaba tanta como mi propia vida (al menos, estaba en seguridad) (B1a01EF).  
c. Luis vió a un avión que pasaba cerca de él sin verle (B1a10EF).  
d. Podría ser, en el futuro, que la gente cambia y mejora a sus condiciones de vida (B207EI).

La ocurrencia del fenómeno anterior coincide con un incremento de los usos normativos de la preposición *a* ante un COD animado (*Vio a su amiga*), lo cual hace pensar que la adición de la marca preposicional en mención ante un COD inanimado obedece a un proceso intralingüístico de sobregeneralización. Dicho de otra manera, se puede percibir un esfuerzo consciente de aplicar algunas de las reglas de uso de la preposición *a* ante COD animado a un COD inanimado.

Si bien este error por hipercorrección constituye evidencia del aprendizaje de una regla, se pone de manifiesto un desconocimiento de los alcances de la misma. Los resultados del presente trabajo de investigación coinciden con los de otro estudio sobre el español de aprendientes francófonos en Quebec (Brisson y Maccabée, 1998), en el cual los autores comprobaron que el fenómeno de hipercorrección coincidió con el inicio de una consciencia lingüística por parte de los estudiantes con respecto a la aplicación de las reglas de construcción de los COD.

### **Adición de la preposición *de* ante un infinitivo sujeto**

En español el sujeto puede aparecer en posición preverbal o posverbal (RAE y ASALE, 2009). Además de los grupos nominales y las cláusulas, los infinitivos pueden asimismo desempeñar la función de sujeto. Estos últimos pueden aparecer tanto en posición preverbal (*Comer saludable es importante*), como posverbal (*Es importante comer saludable*). En ninguno de los dos casos, el sujeto es precedido por una preposición.

No obstante, en disconformidad con la norma actual del español, en nuestro corpus se registró un creciente número de casos (17 en total) a lo largo de tres niveles de competencia (A1, A2, B1) en los cuales los participantes adicionaron la preposición *de* ante un infinitivo sujeto en posición posverbal, como lo ilustran los ejemplos a-c de la tabla 120.

	<b>Uso idiosincrásico en español</b>	<b>Uso normativo en español</b>	<b>Uso normativo en francés</b>
a	Hay multiple sitios interesantes como "Le Parc Jarry", donde <u>es posible de jugar</u> football y baseball (A1a08EF).	Hay múltiples sitios interesantes como "Le Parc Jarry", donde <u>es posible jugar</u> fútbol y baseball.	Il y a de nombreux sites intéressants comme "Le Parc Jarry", où <u>il est possible de jouer</u> au football et au baseball.
b	<u>Es posible de comer</u> carne tan que verduras en los restaurantes (A2b08EF).	<u>Es posible comer</u> tanto carne como verduras en los restaurantes.	<u>Il est possible de manger</u> de la viande et des légumes dans les restaurants.
c	¿Puedes creer que <u>no es necesario de ir</u> en un parque para ver a los animales salvajes? (B1a04EI)	¿Puedes creer que <u>no es necesario ir</u> a un parque para ver a los animales salvajes?	Peux-tu croire qu' <u>il n'est pas nécessaire d'aller</u> dans un parc pour voir des animaux sauvages?

Tabla 120. – Adición de la preposición de ante un infinitivo sujeto

Como se puede constatar en la tercera columna de la tabla precedente, en francés un infinitivo puede desempeñar la función de atributo. Dicho infinitivo en función de atributo es precedido por la preposición *de* (Office québécois de la langue française, 2019): *il est possible de jouer au football et au baseball*. Un análisis contrastivo entre las construcciones idiosincrásicas de nuestra muestra que involucraron la preposición *de* ante este tipo de infinitivos y sus respectivos equivalentes en francés permitió constatar una interferencia de la L1 (francés) en el 100% de los casos. De manera concreta, se evidenció un calco en español de la construcción en francés que requiere el uso de la preposición *de* cuando el infinitivo se desempeña como un complemento de un adjetivo que lo precede.

**Adición de la preposición *de* de carácter expletivo entre un verbo conductual y su complemento infinitivo**

La utilización en español de una preposición para encabezar un complemento infinitivo (subordinada sustantiva de objeto directo) depende en cierta medida del régimen verbal (RAE y ASALE, 2009). De esta manera, decimos *Me invitó a salir* pero *Me permitió  $\emptyset$  acompañarla*. En nuestro corpus se registraron 14 casos de adición de la preposición *de* para encabezar el complemento infinitivo de una serie de verbos de tipo conductual que no rigen ninguna preposición. La tabla a continuación presenta tres ejemplos representativos.

	<b>Uso idiosincrásico en español</b>	<b>Uso normativo en español</b>	<b>Uso normativo en francés</b>
a	Pepe <u>decidió <i>de</i> hacer</u> una investigación para descubrir quien asesina $\emptyset$ Natalia (A2a01EF).	Pepe <u>decidió hacer</u> una investigación para descubrir quien asesinó a Natalia.	Pepe a <u>décidé <i>de</i> mener</u> une enquête pour savoir qui avait assassiné Natalia.
b	Lo que más me gustó estaba de caminar en la playa por la tarde, porque eso me <u>permitía <i>de</i> ver</u> el puesta del sol (B1a01EI).	Lo que más me gustó fue caminar en la playa por la tarde, porque eso me <u>permitía ver</u> la puesta del sol.	Ce que j'ai le plus aimé, c'était de marcher sur la plage l'après-midi, car cela me <u>permettait <i>de</i> voir</u> le coucher de soleil.
c	Velasco encontró varios desafíos como una lucha con un tiburón por un pez y <u>intentó <i>de</i> comer</u> una gaviota cruda (B1a04EF).	Velasco encontró varios desafíos como una lucha con un tiburón por un pez e <u>intentó comer</u> una gaviota cruda.	Velasco a dû faire face à plusieurs défis tels qu'un combat contre un requin pour un poisson et a <u>essayé <i>de</i> manger</u> une mouette crue.

Tabla 121. – Adición de la preposición *de* entre un verbo y su complemento infinitivo

En lo que respecta a la lengua francesa, el complemento infinitivo de un verbo puede ser construido sin preposición (*déclarer, détester, laisser, préférer, voir, etc.*), con la preposición *a* (*aider, s'amuser, commencer, encourager, enseigner, habituer, etc.*) o con la preposición *de* (*décider, essayer, permettre, etc.*) (Grevisse y Goosse, 2016; Rouleau, 2002).

Los usos idiosincrásicos de la preposición *de* en la presente categoría, documentados en la muestra, se asocian en su totalidad a tres verbos: *decidir, intentar* y *permitir*. Como se acabó de mencionar y se puede apreciar en la tabla anterior, los equivalentes en francés de estos tres verbos construyen su complemento infinitivo con la preposición *de*. Cabe pensar por lo tanto



que el fenómeno de adición en cuestión tiene su origen en un proceso interlingüístico. De manera precisa, el mecanismo operante consistió en la transferencia de un elemento de la L1 (*de*) que no se emplea en la L2 (español) con el fin de encabezar el complemento infinitivo de los verbos *decidir, intentar y permitir*.

#### 10.6.2.2 Transferencia positiva

Además de los mecanismos de interferencia interlingüística, que hemos abordado en el apartado 10.6.2.1, la permeabilidad de la interlengua permite que se lleven a cabo procesos de transferencia positiva. Este tipo de procesos tiene lugar cuando se produce una transferencia a partir de la lengua dominante hacia la lengua meta de elementos que coinciden o convergen en las dos lenguas (Swann et al., 2004).

En lo que concierne a nuestro corpus, se registraron en concreto tres categorías asociadas al uso de la preposición *de* con un valor de genitivo en las que probablemente operó un proceso de transferencia positiva. Estas tres categorías corresponden al uso de la preposición ***de para introducir un complemento de nombre*** (57a), un ***complemento apositivo de nombre*** (57b) y un ***complemento agente o paciente*** (57c). Como se puede constatar en la tabla 114, la tasa de acierto de estos tres usos asciende al 100%.

- (57) a. Para concluir, quiero decir que este punto *de* vista no esta moderno y ahora pienso que no esta la realidad (B1a08EI).  
b. Tuvimos tiempo para visitar al Machu Pichu, al Lago Titicaca y a la ciudad *de* Arequipa (B1a05EI).  
c. El ruido está por todos lados de las calles en las zonas urbanas, que sea al entrar en las tiendas con la constante difusión *de* los nuevos “hits” en las ondas radiofónicas o en las zonas perifericas con el ruido de los aviones (B210EI).

Una revisión de los libros de texto empleados en los cuatro cursos en los cuales se recopiló el corpus permitió constatar que los tres usos anteriores no se abordan de manera directa. De manera similar, en los otros manuales de ELE revisados en el marco del presente trabajo tampoco se encontró evidencia de que los usos en mención de la preposición *de* sean

estudiados de manera explícita. Lo anterior contrasta con la tasa de acierto del 100% lograda por los participantes. La explicación a este contraste la podemos observar en la tabla siguiente:

	Categoría de uso preposicional	Uso normativo en español	Uso normativo en francés
a	Preposición <i>de</i> para introducir un complemento de nombre	punto <u>de</u> vista	point <u>de</u> vue
b	Preposición <i>de</i> para introducir un complemento apositivo de nombre	la ciudad <u>de</u> Arequipa	la ville <u>d'</u> Arequipa
c	Preposición <i>de</i> para introducir un complemento agente o paciente	difusión <u>de</u> los nuevos "hits"	diffusion <u>des</u> nouveaux "hits"

Tabla 122. – Transferencia positiva en preposiciones de contenido gramatical

Tal como se puede apreciar en la tabla precedente, se presenta una convergencia en la unidad léxica empleada por ambas lenguas (*de*) para introducir los tres tipos de complemento descritos. Esta coincidencia lingüística, así como la ausencia de instrucción explícita de los usos en cuestión, nos invita a pensar que los sentidos de la preposición *de* en la L1 de los participantes han sido transferidos a la lengua meta (español).

### 10.6.3 Instrucción

En conjunto con diversos mecanismos tanto intralingüísticos como interlingüísticos (interferencias, transferencias, generalización de reglas, etc.), la instrucción desempeña un papel importante en la construcción de la interlengua. Teniendo en cuenta la importancia de dicho factor pedagógico, la tabla a continuación reúne los principales usos preposicionales de contenido gramatical que se abordan en los libros de texto empleados en los cursos donde se recogieron los datos de nuestro estudio.

Libro	Unidad	Uso	Nº de ejercicios
1	2	A ante COD de persona: <i>Quiero visitar <u>a</u> mis compañeros de clase.</i>	0
1	5	COI de personas con verbos de dativo (gustar, encantar, interesar): <i><u>A</u> mí me gusta el cine.</i>	3 (22 ítems).
3	1	Preposiciones <i>a</i> y <i>de</i> en perífrasis: A Empezar <i>a</i> + infinitivo: <i>He empezado a hacer deporte.</i> Volver <i>a</i> + infinitivo: <i>He vuelto a estudiar.</i>  De Acabar <i>de</i> + infinitivo: <i>Acabo de apuntarme a un curso de alemán.</i> Dejar <i>de</i> + infinitivo: <i>He dejado de fumar.</i> Terminar <i>de</i> + infinitivo: <i>Quiero terminar de leer el Quijote.</i>	1 ejercicio con 4 ítems para completar las paráfrasis con las preposiciones <i>a</i> , y <i>de</i> .  1 ejercicio de expresión escrita en el que se deben construir 4 oraciones usando las perífrasis.
3	7	<b>A</b> Para introducir COI de persona (se presenta como si se tratara de régimen verbal): <i>Saludar a alguien, recomendar algo a alguien, recordar algo a alguien, sugerir algo a alguien, pedir algo a alguien.</i>	1 ejercicio para completar oraciones con 15 preposiciones ( <i>a</i> para introducir COI de persona y las preposiciones exigidas por los verbos de régimen estudiados en la unidad).
3	10	<b>Complemento infinitivo de adjetivos <i>fácil</i> y <i>difícil</i></b> Fácil / difícil <i>de</i> : <i>Es fácil de usar.</i>	1 ejercicio de expresión escrita en el que el estudiante debe describir 5 objetos. El libro indica las preposiciones que se deben usar.

Tabla 123. – Usos preposicionales en los libros *Aula Internacional 1, 2 y 3*

La síntesis presentada en la tabla precedente revela, al menos, dos factores que pueden haber influido en la construcción de la interlengua de los participantes de nuestro estudio. En primer lugar, dado que el libro de texto empleado en la institución donde se recopiló el corpus no fue diseñado de manera específica para satisfacer las necesidades de aprendientes francófonos de ELE, se evidencia una ausencia en el estudio de ciertas funciones que generan usos preposicionales idiosincrásicos en este grupo lingüístico. En concreto, se pueden mencionar dos categorías: la construcción de infinitivos sujetos en posición posverbal (*Es importante ser feliz*) y la selección preposicional en la construcción de complementos infinitivos de procesos verbales (*Una dieta balanceada permite estar saludables*). Como se ha mencionado anteriormente, en

ambos casos se observó una adición innecesaria de la preposición *de* antes del infinitivo por influencia del francés, uso idiosincrásico de gran productividad y que, además, tiende hacia la fosilización.

En segundo lugar, ciertos usos de preposiciones de contenido gramatical son abordados, aunque de manera insuficiente. El anterior es el caso de la preposición *a* ante complementos de objeto directo e indirecto animados. En la tabla 123 se puede apreciar que el primer uso se aborda de manera explícita únicamente en la segunda unidad del libro 1, sin proponer tareas o actividades de práctica. Adicionalmente, los libros no presentan los diferentes matices que regulan el uso de la preposición *a* ante un COD animado. En cuanto al uso de la marca preposicional *a* ante un COI, el tema es presentado en la unidad cinco del primer libro y posteriormente en la unidad siete del libro tres. En ambos casos, los manuales proponen algunas actividades de práctica. No obstante, el número de ocasiones en el que se abordan los usos anteriores resulta escaso para que el proceso de aprendizaje transite de una fase de conocimientos declarativos a procedurales o procedimentales.<sup>109</sup> La consecución de esta última etapa –la cual en nuestro caso particular se refiere al aprendizaje de ciertos usos preposicionales– depende de la realización de un número apropiado de tareas o actividades (VanPatten y Benati, 2010).

En conclusión, los dos factores anteriores ponen de manifiesto que los procesos de carácter lingüístico que han generado las idiosincrasias abordadas en el presente capítulo han venido a ser reforzados tanto por una falta de instrucción explícita como por la escasez de tareas significativas que permitan, en primer lugar, reconocer la necesidad o no del uso de una determinada preposición de contenido gramatical y, en segundo lugar, que faciliten el aprendizaje de dichos usos.

---

<sup>109</sup> La fase de conocimientos declarativos hace referencia a la etapa en la cual se adquiere conciencia acerca de la información y las reglas de uso. Por su parte, la fase de conocimientos procedurales implica la puesta en práctica de dicha información y reglas (VanPatten y Benati, 2010).

## 11 Recapitulación final y conclusiones

En este último capítulo se resumen los principales aspectos teóricos en los que se apoya nuestro estudio, así como algunos de los hallazgos más relevantes que han sido abordados a lo largo del presente trabajo. De igual manera, se ofrecen ciertas reflexiones con respecto a las limitaciones de la investigación que dio vida a esta tesis y las perspectivas para proyectos futuros.

La experiencia acumulada en el aula de ELE a través de los años, así como una revisión de la literatura ha permitido constatar que el aprendizaje del sistema preposicional del español representa uno de los mayores desafíos para los aprendientes de esta lengua. Fue precisamente este desafío lo que motivó la realización de este proyecto. Recordemos que el presente estudio tenía como objetivo responder dos preguntas de investigación:

1. ¿De qué manera se estructura el uso del sistema preposicional del español a lo largo de diferentes niveles de competencia comunicativa en estudiantes francófonos de ELE?
2. ¿Qué procesos convergen en la producción de los usos idiosincrásicos del sistema preposicional de estos hablantes?

Con el fin de lograr una comprensión del objeto de estudio de esta tesis, el capítulo tres indaga acerca de la naturaleza, características y funciones del tipo de adposiciones que se denomina preposiciones. A lo largo del presente trabajo, hemos constatado que las preposiciones constituyen un tipo de palabra que funciona, desde una perspectiva sintáctica, como un marcador de caso o como un elemento de enlace, el cual establece una relación entre dos sintagmas y, desde una perspectiva semántica, aporta un matiz significativo.

Como hemos discutido en este mismo capítulo, los criterios semánticos y sintácticos han sentado una primera base en numerosas gramáticas para intentar organizar o clasificar las preposiciones. En este sentido, diversos autores y trabajos, entre los que cabe destacar el de la NGLE (RAE y ASALE, 2009), proponen una distinción entre preposiciones de contenido léxico (*Vamos a la guardería*) y preposiciones de contenido gramatical (*¿Has visto a Katherine?*), de acuerdo al tipo de información que aporta la preposición al término que precede. Con el ánimo

de brindar un panorama global del sistema preposicional del español y organizar los datos obtenidos con respecto a su utilización por parte de aprendientes francófonos, en este trabajo se ha adoptado la distinción binaria antes mencionada como punto de partida o clasificación primaria.

Tomando como inspiración algunos de los planteamientos de la propuesta taxonómica de Pottier (1966, 1972), las preposiciones de contenido léxico han sido organizadas en tres dimensiones o planos: espacial, temporal y nocional. Como se indicó en el apartado 3.5, a diferencia de la propuesta de Pottier, el plano nocional excluye las preposiciones de contenido gramatical, las cuales hacen parte de un grupo separado y se ubican en mismo nivel jerárquico que las preposiciones de contenido léxico. Las preposiciones que han sido organizadas en el plano nocional han sido agrupadas en tres categorías: preposiciones con valor propio, preposiciones con valor idiomático y complemento de régimen preposicional. Siguiendo una visión funcionalista de la lengua, tal como se señaló en la introducción del presente trabajo, los usos recogidos en el corpus han sido agrupados de acuerdo a la función comunicativa que desempeñan (expresión de finalidad, expresión de causalidad, expresión de compañía, etc.).

Teniendo en cuenta que este trabajo se había planteado como objetivo lograr una caracterización integral que diera cuenta de la manera como los aprendientes francófonos de español utilizan el sistema preposicional de esta lengua, se adoptó el marco teórico-metodológico propuesto por un enfoque conocido como **análisis de la actuación o de la interlengua**. En el capítulo cuatro se señaló que este último constituye uno de los paradigmas o líneas de investigación empleados para abordar las producciones en una L2, el cual tiene por finalidad examinar la lengua de los aprendientes en su totalidad, es decir tanto las producciones consideradas como apropiadas, como aquellas que se desvían de la norma.

El análisis de las producciones en una L2 requiere un marco teórico que nos permita comprender y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico no nativo. En este sentido, la **teoría de la interlengua**, abordada en el capítulo cuatro, nos ha permitido demostrar la naturaleza dinámica, evolutiva, sistemática, variable y altamente permeable del sistema lingüístico de los participantes de nuestro estudio, así como la proclividad hacia la fosilización de

determinados fenómenos. De igual manera, los planteamientos de la teoría de la interlengua nos permitieron identificar los principales procesos que subyacen a los usos preposicionales registrados en nuestro corpus, particularmente aquellos que se desvían de la norma. En concreto, hemos examinado cómo, además de los dos mecanismos lingüísticos de transferencia de la L1 y la sobregeneralización de reglas de la misma L2, la interacción de estos dos procesos de manera simultánea puede explicar una variedad de los fenómenos documentados en la muestra. Asimismo, hemos reflexionado acerca de la manera cómo los procesos lingüísticos precedentes pueden haber sido reforzados mediante una transferencia de la instrucción proveniente del material didáctico empleado en el aprendizaje de la lengua. Por otra parte, el concepto de interlengua y los procesos que intervienen en su construcción han servido de base para explicar una variedad de usos en conformidad con la norma en los cuales se percibe un proceso de transferencia positiva proveniente de la L1.

A lo largo de la tesis, se ha puesto de manifiesto que la interlengua constituye un sistema dinámico que se desplaza a lo largo de un continuo. Con el propósito de examinar la progresión en el uso del sistema preposicional del español por parte del grupo lingüístico de nuestro estudio a lo largo de dicho continuo, es decir, de las diferentes etapas de su aprendizaje, se ha adoptado la **escala de seis niveles básicos de referencia propuesta por el MCER** (Consejo de Europa, 2002; Council of Europe, 2018). Entre las motivaciones para adoptar esta escala en nuestro estudio, destacan dos. En primer lugar, se trata de los niveles de referencia utilizados en la institución en la cual se recopiló el corpus para describir los objetivos de cada curso. En segundo lugar, los descriptores propuestos por el MCER constituyen uno de los documentos más detallados para delimitar los alcances de un aprendiente de lenguas a lo largo de diferentes etapas bien definidas y es, al mismo tiempo, una de las escalas de mayor utilización a nivel global. Esto último facilita la divulgación de los resultados de la presente investigación y su comparabilidad con otros estudios similares.

Tal como se indicó en el capítulo cinco, el estudio partió de la compilación de un corpus propio conformado por producciones escritas de aprendientes francófonos de español. Estos textos fueron elaborados por participantes procedentes de cuatro cursos de español impartidos en el *Centre de langues* de la *Université de Montréal*. Estos cursos son equiparables a **los niveles de**

**competencia A1, A2, B1 y B2**, de acuerdo a la escala propuesta por el MCER. Dado que el presente trabajo estudió la progresión de la interlengua a lo largo de cuatro etapas de aprendizaje empleando una población diferente en cada nivel, **la investigación que se llevó a cabo se considera de corteseudolongitudinal**. Es importante señalar que el diseño y compilación del corpus se fundamentó en las directrices propuestas por **la lingüística de corpus**, en particular, **los diez principios para el diseño de corpus propuestos por Sinclair (2005)**, los cuales fueron expuestos en el apartado 5.3.1.

La caracterización acerca del uso del sistema preposicional del español por parte de los participantes de nuestro estudio ha sido estructurada a partir de la propuesta taxonómica descrita más arriba. En consecuencia, los capítulos siete, ocho y nueve trataron de las preposiciones que comportan un valor léxico. De manera precisa, el capítulo siete abordó los valores preposicionales que han sido asociados a una dimensión espacial, el capítulo ocho se ocupó de los valores temporales y el capítulo nueve, del plano nocional. Por su parte, el capítulo diez se consagró a los usos preposicionales asociados a un valor gramatical. A continuación, examinaremos las principales conclusiones de la investigación presentadas en los capítulos mencionados.

## **11.1 Dimensión espacial**

Los valores preposicionales de mayor recurrencia en nuestro corpus asociados a la dimensión espacial corresponden a la expresión de localización en un punto determinado y las nociones de desplazamiento o direccionalidad. En lo que respecta a la función de localización, se observó en el corpus la alternancia de las preposiciones *en* / *a* para introducir el complemento adverbial que expresara dicha noción. A medida que la interlengua de los participantes avanza a lo largo del continuo que constituye su proceso de aprendizaje, se evidencia una reformulación de las hipótesis que dieron origen a la sustitución de la preposición *en* por *a* con un valor de marca de ubicación espacial. Dichas reformulaciones condujeron a una disminución de errores y a una estabilización del uso normativo de *en* para expresar la localización.



En el capítulo siete se indicó, asimismo, que parece haber cierta sistematicidad en los niveles de competencia A1 y A2 en lo que concierne a la alternancia de las preposiciones *en* / *a* para indicar la localización. De manera concreta, se percibió un incremento en la utilización idiosincrásica de la preposición *a* con función de localización cuando esta introduce un sintagma nominal compuesto de un artículo definido en singular *la* / *el* + sustantivo. Adicionalmente, este fenómeno parece acrecentarse cuando el artículo definido es femenino (*En el futuro, quiero ser un profesor de historia a la Universidad*). Como se explicó en la sección 7.6, la sistematicidad descrita anteriormente puede originarse en una transferencia de las reglas o mecanismos que subyacen al uso de las preposiciones de localización *à*, *en* y *dans* del francés.

En cuanto a la expresión de direccionalidad, se registró la alternancia de las preposiciones *a* / *en* (...*voy a ir a la playa para chatear con las chicas* / *Quiero ir en Bélgica*). Es interesante señalar que el fenómeno de la sustitución de *a* por la preposición *en* con el fin de expresar los sentidos de direccionalidad o desplazamiento aglutina el mayor porcentaje de desviaciones con respecto a la norma en la dimensión espacial. El patrón inestable observado a lo largo de los cuatro niveles que abarcó nuestra investigación en lo que concierne a la disminución del uso inadecuado de la preposición *en* para expresar la noción de direccionalidad, así como la tasa de errores registrada en el nivel B2 (12.5%), nos invitan a pensar que este puede ser un caso susceptible a la fosilización. En consecuencia, sería interesante estudiar dicho fenómeno en niveles de competencia superiores (C1, C2), con el ánimo de verificar si en realidad este fenómeno tiende a persistir.

En esta tesis se argumentó que la sustitución de *en* por la preposición *a* con una función de localización, al igual que la sustitución de *a* por *en* con verbos de movimiento para indicar direccionalidad pueden tener su origen en la interacción de mecanismos tanto interlingüísticos como intralingüísticos. De esta manera, el uso de la *a* localizadora (*Nací a Val-d'Or*) obedece, en primer lugar, a un proceso de interferencia léxica simple proveniente del uso localizador de tipo específico de la preposición *à* en francés (*Je suis née à Val-d'Or*). Este mismo proceso se observa en la utilización de *en* con un sentido direccional (*Quiero ir en Bélgica*), fenómeno en el cual parece haberse producido una transferencia de la regla general del francés consistente, entre otros casos, en la utilización de la preposición *en* con verbos de movimiento ante nombres

femeninos de continente, país, región e isla grande, al igual que ante nombres masculinos de país que comienzan por vocal (*Je veux aller en Belgique*).

En segundo lugar, la interferencia lingüística percibida en los dos fenómenos mencionados puede haber sido afianzada mediante la sobregeneralización de ciertos valores preposicionales provenientes del español. En concreto, estos valores corresponden a dos tipos de uso. El primero alude a los casos de uso normativo en español de la preposición *a* con un valor de localización, los cuales fueron descritos en la sección 7.1 (*Estaba sentado a la izquierda / a la derecha, Está ubicado a 5 km del centro, Espera a la entrada, etc.*). El segundo corresponde a la alternancia en español de las preposiciones *a* y *en* para expresar las nociones de penetración y de final de movimiento en un lugar (*Saltó a / en la piscina*).

## 11.2 Dimensión temporal

Tal como pudimos constatar en el capítulo ocho, en la dimensión temporal se documentó una mayor tasa de usos preposicionales en conformidad con la norma. La tasa de incorrecciones en esta dimensión a lo largo de los cuatro niveles representó un 6.98% del total de usos. Es importante destacar que a medida que la interlengua avanzaba a lo largo del continuo de aprendizaje hacia los niveles más avanzados (B1, B2), se observó una reformulación de las hipótesis que daban origen a los usos preposicionales que se desviaban de la norma. De hecho, ya en el nivel B2 no se registraron errores en esta dimensión, lo cual podría ser un signo de que los usos preposicionales idiosincrásicos tienden a normalizarse y no parecen ser propensos a un proceso de fosilización.

Debido a la tasa de la frecuencia de errores, un fenómeno destaca en la dimensión temporal. Este corresponde a la sustitución de *en* por la preposición *a* ante un complemento adverbial de tiempo (*A este momento se dió cuenta de la orilla y saltó al agua para nadar hasta la costa*). El fenómeno anterior parece ocurrir de manera sistemática cuando el complemento adverbial de tiempo hace referencia a un momento en el pasado, tal como podemos apreciar en el ejemplo precedente. El valor anterior de localización temporal asignado a la preposición *a* del español

coincide con la noción de referenciación hacia un punto en el pasado que expresa la preposición *à* en francés (*À ce moment, il a aperçu le rivage et a sauté dans l'eau*). Lo anterior sugiere que el fenómeno en cuestión puede haberse generado a través de un proceso de interferencia léxica.

Por otra parte, la sistematicidad documentada en diversos usos preposicionales de valor temporal, así como la concordancia léxica y morfológica existente entre ciertas marcas preposicionales del francés (*à, de, en, durant*) con sus equivalentes en español (*a, de, en, durante*), nos invitan a pensar que se generó un proceso de transferencia positiva a partir del francés en aquellos casos en los cuales los valores y unidades preposicionales coincidían en la L1 y la L2 (*Je commence à travailler à sept heures du matin / Yo empiezo a trabajar a las siete de la mañana, En été, il y a de nombreux événements / En verano, hay muchos eventos*). El hallazgo anterior ha confirmado los resultados de otras investigaciones que plantean que cuando las estructuras o formas lingüísticas utilizadas para transmitir un mismo significado concuerdan o son similares en dos lenguas, es probable que tenga lugar una transferencia positiva de las mismas (Fernández, 1997; Larsen Freeman y Long, 2014; Saville-Troike, 2006; Weinreich 1953).

### **11.3 Plano nocional**

En el capítulo que trata acerca de los valores que han sido asociados a un plano nocional, se pueden distinguir tres grandes grupos. El primero de ellos alude a un grupo de preposiciones que comportan un sentido propio y que expresan una variedad de nociones, entre las cuales podemos destacar las siguientes: causa, finalidad, instrumento, modo, medio, compañía, precio, cambio, distribución, pertenencia y propiedad o atributo. En un segundo grupo, se han organizado las preposiciones que poseen un contenido léxico y que son regidas por otra clase de palabras, tales como verbos, sustantivos y adjetivos. El tercer grupo corresponde a las preposiciones que hacen parte de sintagmas lexicalizados o locuciones prepositivas.

La evolución de la interlengua en lo que respecta a las preposiciones asociadas al plano nocional muestra que la frecuencia de aparición de producciones no coincidentes con la norma disminuye, de manera global, a medida que aumenta el nivel de competencia. No obstante, una

revisión de la progresión observada en los grupos o valores descritos en el párrafo precedente revela unas tendencias interesantes. Por un lado, los usos en conformidad con la norma de las preposiciones que comportan un sentido propio aumentan a medida que avanza el proceso de aprendizaje, mientras que los usos idiosincrásicos van disminuyendo. Por otro lado, la evolución anterior contrasta con la progresión de las preposiciones asociadas a un complemento de régimen a lo largo de los cuatro niveles, ya que en estas últimas se evidenció un incremento en la tasa de errores a medida que la interlengua se desplazaba hacia los niveles superiores. Como se explicó en el capítulo nueve, el incremento en este número de incorrecciones se relacionó a un aumento en la utilización de elementos léxicos y construcciones de mayor complejidad que regían una determinada preposición.

En lo que respecta a los valores preposicionales del plano nocional en los que se observó una mayor tasa de corrección, destaca el uso de la preposición *de* para expresar las nociones de atributo (*Mi compañero de clase es un chico de 25 años*), el sentido de origen o procedencia (*Acabó de regresar del Perú*) y la expresión de pertenencia (*el asistente de Natalia*). Llama la atención que la sistematicidad en la tasa de corrección de los usos anteriores tiene lugar en casos en los cuales la marca preposicional (*de*) y los valores asociados a esta concuerdan tanto en la L1 como la L2. Esta coincidencia apunta a que la alta sistematicidad en los usos en conformidad con la norma puede haber sido facilitada por un proceso de transferencia positiva de la L1 hacia la L2. Como mencionamos en el apartado anterior, la similitud o concordancia de estructuras o formas lingüísticas que son empleadas con la finalidad de expresar un mismo significado en dos lenguas favorece la transferencia positiva entre las mismas. Además de los valores anteriores, merece la pena resaltar, debido a su porcentaje de corrección del 100%, la utilización de la preposición *con* para designar las nociones de compañía o acompañamiento (*Fui a Sevilla con mi novio*) y el empleo de *sin* para expresar la noción opuesta (*Es difícil estar aquí sola, sin mis amigos*).

Por su parte, los usos que se desvían de la norma en el plano nocional se produjeron principalmente mediante un mecanismo de sustitución preposicional. Entre las preposiciones que comportan un sentido propio, sobresalieron los casos de sustitución de *para* por la preposición *por*. Esencialmente, esta última sustituyó a *para* ante cuatro nociones: (1) ante un

término que indica destinatario o beneficiario (*Hay una zona pública donde se organizan actividades por las familias*); (2) ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino (*Tiene dos piezas grande por dormir*); (3) ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo (*Los tiburones son un peligro importante por Velasco*); (4) ante un término que designa finalidad (*un hombre había venido por hablar con Velasco de su experiencia en el mar*). Es importante señalar que la sustitución en sentido inverso (*por / para*) generó solamente cinco casos en nuestro corpus.

Los casos de sustitución de *para* por la preposición *por* que han sido descritos con anterioridad pueden haber sido generados a través de procesos interlingüísticos en los cuales interactúan la interferencia tanto de la L1 (francés) como de otra L2 (inglés). Al menos dos factores facilitan dicha interferencia. El primero concierne a la bifurcación en la lengua española (*para / por*) de lo que tanto en la L1 (*pour*) como en la otra L2 (*for*) de los participantes constituye una sola marca preposicional. El segundo factor alude a una tendencia a transferir rasgos que presenten una mayor similitud desde una perspectiva morfológica o tipológica con aquellos de la lengua meta (Thomason y Kaufman, 1991). En este sentido, las nociones de destino, finalidad, utilidad y afectación se neutralizan en la preposición *por* del español (*Este regalo es por ti*), que morfológicamente resulta más cercana que *para* a la marca *pour* (*Ce cadeau est pour toi*), la cual se utiliza en francés para expresar las nociones mencionadas. Adicionalmente, la transferencia anterior se ve reforzada, probablemente, por la similitud morfo-fonológica entre las preposiciones *por* del español y *for* del inglés (*This present is for you*).

#### **11.4 Preposiciones de contenido gramatical**

Al menos dos tendencias generales llaman la atención en lo que respecta al grupo de preposiciones cuyo contenido ha sido considerado esencialmente gramatical. La primera de ellas hace referencia a que la tasa de desviaciones observada entre las preposiciones de contenido gramatical es significativamente más elevada que la que se registró en los tres grupos asociados a las preposiciones de contenido léxico (dimensión espacial, temporal y plano nocional). La segunda tendencia alude al porcentaje de incorrecciones en el uso de

preposiciones de contenido gramatical registrado en el nivel B2. A pesar de que se percibió una progresión positiva, una tasa de errores del 28.57% en un nivel de competencia B2 constituye un indicio de que determinados valores o usos preposicionales de esta categoría muestran una proclividad hacia un proceso de fosilización. Algunos de dichos usos incluyen: omisión de la preposición *a* ante COD animado (*Pepe visitó ∅ Alberto, el ex marido de Natalia, pero no piensa que Alberto asesinó ∅ Natalia durante la cena*); omisión de la preposición *a* ante un complemento indirecto de persona (*∅ Mi novio y yo nos gustamos comer debajo del sol*); adición de la preposición *de* ante un infinitivo sujeto (*¿Puedes creer que no es necesario de ir en un parque para ver a los animales salvajes?*); adición de la preposición *de* de carácter expletivo entre un verbo conductual y su complemento infinitivo (*Pepe decidió de buscar al culpable*).

En lo que respecta a la elisión de la preposición *a* ante COD animado, la ausencia de esta marca en francés para introducir un COD es un indicio de que el fenómeno en cuestión se produjo a través de un mecanismo interlingüístico de interferencia, debido a la inexistencia de dicho rasgo en la L1 de los aprendientes. Por otro lado, la omisión de la preposición *a* ante un complemento indirecto de persona fue asociado fundamentalmente a procesos de carácter intralingüístico. El 75% de omisiones de dicha preposición se relacionan a los llamados “verbos de experimentante dativo o de afección” (*gustar, encantar, interesar*). Como se señaló en el apartado 10.6.2.1, este tipo de verbos codifica al experimentador como un objeto indirecto y no como un sujeto. En contraste, en el corpus se percibe que los participantes han equiparado las construcciones en las que aparecen verbos de experimentante dativo con la estructura regular de los verbos transitivos, es decir, *sujeto + verbo* (*∅ pepe no le gustan las fiestas*). Por su parte, la adición de la preposición *de* ante un infinitivo sujeto en posición posverbal (*Es posible de jugar aquí*) parece tener su origen en un proceso de interferencia interlingüística proveniente de la construcción del francés en la cual el infinitivo que desempeña la función de atributo es precedido por la preposición *de* (*Il est possible de jouer ici*). De igual manera, los casos de adición de la preposición *de* para encabezar el complemento infinitivo de los verbos de tipo conductual en español *decidir* (*Pepe decidió de hacer una investigación*), *intentar* (*intentó de comer*) y *permitir* (*eso me permitía de ver el puesta del sol*), que no rigen ninguna preposición, tuvieron lugar debido a un proceso interlingüístico en el que se transfiere el régimen preposicional de la L1 de

los verbos *décider*, *essayer* y *permettre*, cuyos complementos infinitivos van precedidos por la marca preposicional *de*.

En adición a los mecanismos de interferencia interlingüística que se acaban de mencionar, se documentaron algunos casos de transferencia positiva. A manera de ejemplo, se puede citar el uso de la preposición *de* para introducir complementos de nombre (*Vivo en Bordeaux, la ciudad del vino*), complementos apositivos de nombre (*La ciudad de Montreal*) y complementos agentes o pacientes (*La expresión de los sentimientos*). La tasa de acierto de los valores anteriores alcanzó un 100%, a pesar de que no se encontró evidencia de que estos hubieran sido abordados en los libros de texto empleados por los estudiantes. Una posible explicación de este porcentaje de aciertos se puede encontrar en la convergencia de la unidad léxica empleada por ambas lenguas (*de*) para introducir los tres tipos de complemento descritos.

## **11.5 Contribuciones al conocimiento**

Según la bibliografía consultada, diversos trabajos han abordado, en mayor o menor medida, una serie de usos del sistema preposicional del español en aprendices francófonos (Brisson y Maccabée, 1998; Campillo Llanos, 2012, 2014; Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán, 2014a, 2014b; Fernández Vallejo, 1994; Mercado, 2003; Nginios, 2013, etc.). Dado que dichos trabajos fueron emprendidos desde una perspectiva del análisis de errores, la descripción que se ofrece de la interlengua del grupo de aprendientes en cuestión, en lo que respecta al uso de las preposiciones, se centra en aquellas producciones que se desvían de la norma actual del español. Con el apoyo del corpus compilado en el marco de esta investigación, un aporte importante del presente trabajo consiste en haber abordado el estudio de la interlengua desde una perspectiva del análisis de la actuación, lo que ha permitido ofrecer una visión global con respecto al uso del sistema preposicional del español por parte de nuestros participantes, incluyendo no solamente las producciones idiosincrásicas sino también los valores preposicionales en conformidad con la norma.

Otro aporte del presente trabajo hace referencia a su cobertura, en dos sentidos. En primer lugar, con la finalidad de ofrecer una visión panorámica de la interlengua de los aprendices francófonos de ELE en diferentes etapas del aprendizaje, se han examinado cuatro niveles de competencia comunicativa (A1, A2, B1 y B2), los cuales abarcan desde una etapa de acceso a la lengua (A1) hasta una etapa avanzada (B2). En segundo lugar, la cobertura alude, asimismo, a la variedad de valores preposicionales que se han examinado. Con el objetivo de brindar una caracterización lo más completa posible de la utilización del sistema preposicional del español por parte del grupo lingüístico que hemos estudiado, este trabajo presenta todas las preposiciones y valores que se han registrado, en oposición a otros estudios que se enfocan en determinadas preposiciones o pares preposicionales.

Por otra parte, un denominador común encontrado en la bibliografía consultada durante el transcurso de esta investigación consistió en analizar los procesos psicolingüísticos subyacentes a los fenómenos documentados para explicar sus causas. A diferencia de dichos estudios, este trabajo contribuye también una reflexión, así como evidencia, acerca del papel desempeñado por la transferencia de la instrucción (a partir de los libros de textos empleados por los participantes) en la construcción de la interlengua.

Para los profesionales en el área de la enseñanza del español como L2, esta tesis aspira a aportar información con respecto a los valores preposicionales que suelen ser empleados correctamente, ejemplos de algunos de los errores más recurrentes a lo largo de cuatro niveles de competencia, una reflexión sobre las posibles causas que generaron dichos errores y una descripción de ciertos fenómenos que muestran una proclividad hacia la fosilización. De igual manera, la organización del sistema preposicional que se ha elaborado en este trabajo a partir de diversas propuestas teóricas (Alcina Franch y Blecua, 1975; Demonte, 1991, 1995; Gómez Torrego, 2007; Pottier, 1966, 1972; RAE, 2009, 2010; Rauh, 1993; etc.) puede ser de utilidad para la ordenación o distribución de los diversos valores preposicionales en un plan curricular, la elaboración de materiales didácticos y la enseñanza de los valores preposicionales, especialmente desde una perspectiva funcional. En este mismo sentido, otra contribución para el campo de ELE consistió en realizar una sistematización de los usos preposicionales que se encontraron dispersos en los niveles A1, A2, B1 y B2 del *Plan curricular del Instituto Cervantes*



(Instituto Cervantes, 2007). Recordemos que dicha obra no presenta un tratamiento directo de las preposiciones. No obstante, a partir de las diferentes precisiones o apuntes que se lograron identificar en el plan, en este trabajo se logró recopilar y estructurar los valores preposicionales que debería ser capaz de emplear un aprendiente de ELE en los niveles de competencia antes mencionados (Apartado 2.2.2).

## **11.6 Limitaciones del trabajo**

Uno de los objetivos centrales de la presente investigación consistió en realizar una caracterización de un aspecto de la interlengua de aprendientes francófonos de ELE a lo largo de cuatro etapas o niveles de competencia comunicativa (A1, A2, B1, B2). A pesar de la naturaleza longitudinal de las aspiraciones de nuestro estudio, una limitación que se impuso fue la imposibilidad de contar con un mismo grupo de participantes al que se le pudiera efectuar un seguimiento de su proceso de aprendizaje. Si bien hubiese sido interesante poder examinar la evolución de la interlengua de un grupo no variable de aprendices, los criterios empleados para la selección de los participantes, así como el cierto nivel de sistematicidad del sistema lingüístico no nativo que se observa en aprendices que comparten características en común (L1, otras L2, nivel comunicativo en las otras L2, nivel de formación, edad), han permitido que los resultados del presente trabajo sean, en cierta medida, generalizables y equiparables a los que probablemente se hubiesen obtenido al hacer seguimiento a un mismo grupo.

Además de presentar una caracterización del uso del sistema preposicional del español observado en aprendientes francohablantes, este estudio ha indagado acerca de los procesos psicolingüísticos que subyacen a una serie de producciones. La disponibilidad de los estudiantes y las restricciones de tiempo para la recolección de datos durante las clases fueron un obstáculo para la implementación de instrumentos complementarios que nos permitieran obtener información directa acerca de los procesos, análisis e hipótesis de la interlengua de los participantes que los llevaron a realizar determinadas selecciones preposicionales.

Por otra parte, como se explicó en la sección 4.2.3, la transferencia de la instrucción incide en el proceso de construcción de la interlengua (Selinker, 1972; Tarone 2018). Esta transferencia de instrucción puede provenir tanto del material de estudio como del profesor. Debido a motivos de logística y restricciones de diverso tipo, no fue posible realizar una observación directa del proceso de aprendizaje en cada uno de los cursos del *Centre de langues de l'Université de Montréal* en los cuales se recopiló el corpus de esta tesis, así como tampoco se logró acceder al material pedagógico suplementario empleado por todos los docentes que impartieron dichos cursos. La anterior limitación fue paliada mediante una revisión de los libros de textos que se utilizaron en los cursos donde estaban matriculados nuestros participantes y que constituían el principal material de apoyo para los estudiantes.

## **11.7 Futuras investigaciones**

De acuerdo a Tarone (1983, 2018), la producción de la interlengua varía en función del tipo de prueba, al igual que de las tareas empleadas para obtener datos. De esta manera, en una redacción de carácter semiespontáneo, los estudiantes tienen la opción de evitar las formas y construcciones que desconocen o les generan dudas. De igual forma, este tipo de instrumentos les permite a los estudiantes contar con más tiempo para organizar y editar un texto, lo cual podría incidir en la selección preposicional.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, sería interesante contrastar los resultados presentados en este trabajo con los obtenidos a partir de un corpus oral, así como a través de pruebas de naturaleza experimental. En este sentido, el análisis de producciones orales semiespontáneas nos permitiría verificar si las tendencias en el uso del sistema preposicional son similares, o si las circunstancias inherentes a un canal oral inciden en la producción de usos normativos y no normativos. En cuanto a las pruebas experimentales, estas permitirían verificar ciertos usos que los estudiantes pudieran evitar en una prueba espontánea y observar el comportamiento de un fenómeno o la evolución del mismo a partir de construcciones y contextos idénticos.

Por otro lado, este trabajo abarcó del nivel A1 al B2. Sería, asimismo, de gran interés ahondar acerca de qué sucede en los niveles C1 y C2 en lo que respecta a la evolución de las tendencias descritas en este estudio y verificar si los usos preposicionales idiosincrásicos que se han identificado como proclives hacia la fosilización logran normalizarse.

Por último, la caracterización acerca del uso del sistema preposicional por parte de la población de nuestro estudio, así como el análisis de los procesos que tuvieron lugar, han sentado una base para llevar a cabo estudios y proyectos que contribuyan a optimizar la enseñanza y el aprendizaje de las preposiciones.



## Referencias bibliográficas

- Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26, 297-320.  
doi:[10.1111/j.1467-1770.1976.tb00279.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00279.x)
- Adjemian, C. (1982). La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes. Dans J. Gueron & T. Sowley (dir.), *Grammaire transformationnelle : théorie et méthodologies* (pp. 421-439). Vincennes: Université Paris VIII.
- Agudelo, S.P. (2016). *La interlengua de los estudiantes francófonos de ELE: el caso de ser y estar* (Tesis doctoral, Université de Montréal, Montreal, Canadá). Disponible en [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18447/Agudelo\\_Sandra\\_Paola\\_2016\\_%20these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18447/Agudelo_Sandra_Paola_2016_%20these.pdf?sequence=2&isAllowed=y).
- Aarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alcina Franch, J. & Blecua, J. M. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Alexa Izquierdo, M. (2010). Morfología y sintaxis. Observaciones gramaticales de interés en el español de América. En M. Alexa Izquierdo & J.M. Enguita Utrilla (Eds.), *La lengua española en América: normas y usos actuales* (pp. 95-223). Universitat de València. Disponible en: <http://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf>
- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23(041), 101-125.
- Alexopoulou, A. (2006). Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, 17-35.
- Alexopoulou, A. (2010). Errores intralingüales e interlingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. En P. Civil & F. Crémoux (Eds.), *Actas del XVI Congreso de la*

*Asociación Internacional de Hispanistas: Nuevos caminos del hispanismo*, 2. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3354958>

Alexopoulou, A. (2017). *Bases de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Atenas: Simmetria.

Alvar, M. & Pottier, B. (1987). *Morfología histórica del español*. Madrid: Gredos.

Appel, R. & Muysken, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: University Press. Amsterdam Academic Archive.

Arditty, J. & Perdue, C. (1979). Variabilité et connaissances en langue étrangère. *Encrages: numéro spécial de linguistique appliquée*, 32-43. Vincennes: Université Paris VIII.

Avenidaño, J. (1849). *Elementos de Gramática Castellana con algunas nociones de Retórica, Poética y Literatura española*. Madrid: Imprenta de A. Vicente. Disponible en: [https://books.google.ca/books?id=aUoVNjSwLxUC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=clasificacion+de+las+preposiciones&source=bl&ots=PInMXMVvPb&sig=Ppi-7t18juZBh6sjPF\\_0WqUUTXw&hl=en&sa=X&ved=0CCMQ6AEwAThaahUKEwjQmtCc0YPIAhUMoIAKHePNBTA#v=onepage&q=clasificacion%20de%20las%20preposiciones&f=false](https://books.google.ca/books?id=aUoVNjSwLxUC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=clasificacion+de+las+preposiciones&source=bl&ots=PInMXMVvPb&sig=Ppi-7t18juZBh6sjPF_0WqUUTXw&hl=en&sa=X&ved=0CCMQ6AEwAThaahUKEwjQmtCc0YPIAhUMoIAKHePNBTA#v=onepage&q=clasificacion%20de%20las%20preposiciones&f=false)

Association Internationale de Linguistique Appliquée. (s.f). Recuperado el 15 de septiembre, 2019 de <https://aila.info/about/>

Azevedo, M. M. (1980). The Interlanguage of Advanced Learners: An Error Analysis of Graduate Students' Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 18(3), 217-227.

Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Baralo Ottonello, M. (2016). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Tomo I, pp. 369-389). Madrid: SGEL.

- Barrio, J. (2000). *Situación del español y actuaciones de la Consejería de Educación y Ciencia en Canadá*. Ottawa: Oficina de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Ottawa.
- Bello, A. (1988) [1847]. *Gramática de la lengua castellana, destinada al uso de los americanos*. Madrid: Arco/Libros.
- Bennett, G.R. (2010). *Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Benítez Pérez, P. (1990). Adquisición y uso de la preposición en los alumnos de E.G.B. *Parole : revista de creación literaria y de filología*, 3, 81-89. Disponible en: [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10904/adquisicion\\_benitez\\_PAROLE\\_1990.pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10904/adquisicion_benitez_PAROLE_1990.pdf?sequence=1)
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédit-Hatier.
- Boulares, M. & Frérot, J-L. (2012). *Grammaire Progressive du Français*. Paris : CLE International.
- Bosque, I. (1999). El sintagma adjetival, modificadores y complementos del adjetivo. Adjetivo y participio. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 1, pp. 217-310). Madrid: Espasa Calpe.
- Bosque, I. & Demonte Barreto, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Brisson, R. & Maccabée, D. (1998). *L'apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones*. Montréal: Éditions Carte Blanche.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Brøndal, V. (1950). *Théorie des Prépositions. Introduction à une sémantique rationnelle*. Copenhague: Munksgaard.

- Campillo Llanos, L. (2012). La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid, España. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/660336>
- Campillos Llanos, L. (2014). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 16, 5-27.
- Campos, H. (1999). Transitividad e intransitividad. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 1519-1574). Madrid: Espasa Calpe.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cano Aguilar (1999). Los complementos de régimen verbal. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 1807-1854). Madrid: Espasa Calpe.
- Cano Ginés, A. & Flores Ramírez, A. (1998). Instrucciones gramaticales y uso de las preposiciones en castellano. En M.C. Losada Aldrey, J.F. Márquez Caneda, T.E. Jiménez Juliá (Coords.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 519-528). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891524>



Cascón Martín, E. (2004). *Manual del buen uso del español*. Madrid: Castalia.

Castro Yáñez, G., & Sandoval Zúñiga, M. (2010). La aparición de las preposiciones en niños hispanohablantes entre los 18 y los 36 meses de edad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 243-255. Disponible en:  
<http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/379/278>

Centro Virtual Cervantes. (2015). Error. En *Diccionario de terminos claves de ELE*. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/error.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm)

Centro Virtual Cervantes. (2015). Fossilización. En *Diccionario de terminos claves de ELE*. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/fossilizacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fossilizacion.htm)

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Clancy, B. (2010). Building a corpus to represent a variety of a language. En A. O’Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 80-92). London / New York: Routledge.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya y CVC.

Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. Basingstoke: MacMillan.

Corder, P. (1967). The significance of learners’ errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

Corder, P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147-159.

- Corder, P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CORPES XXI (*Corpus del Español del Siglo XXI*). Madrid: RAE. Disponible en: <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Disponible en: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, Ca. / London / New Delhi: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4<sup>th</sup> edn. Thousand Oaks, Ca.: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: SAGE Publications, Inc.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuervo, R.J. (1994 [1886]). *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Damar, M.E. (2009). *Pour une linguistique applicable: l'exemple du subjonctif en FLE*. Bruxelles: Peter Lang.
- De Alba Quiñones, Virginia (2008). *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico*, Tesis doctoral inédita. Universidad Pablo Olavide.

- De Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 3(1), 1-16. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-analisis-de-errores-en-el-campo-del-español-como-lengua-extranjera>
- De Bruyne, J. (1999). Las preposiciones. En I. Bosque & V. Demonte (Dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (cap. 10, pp. 657-703). Madrid: Espasa.
- De Knop, S., Boers, F. & De Rycker, A. (Eds.). (2010). *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- de Nebrija, A. (1492). *Gramática castellana*. Salamanca. Disponible en: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000174208&page=1>
- de Nebrija, A. (2019 [1492]). *Gramática de la lengua castellana*. Barcelona: Red ediciones.
- de Villers, M.-È. (2015). *La grammaire en tableaux*. Montreal: Québec Amérique.
- Demonte, V. (1991). *Detrás de la palabra – Estudios de gramática española*. Madrid: Alianza.
- Demonte, V. (1995). Sintagma Preposicional. En M. Fernández Lagunilla & A. Anula Rebollo (Org.), *Sintaxis y Cognición*. Madrid: Síntesis.
- Dickerson, L. & Dickerson, W. (1977). Interlanguage phonology: current research and future directions. En S.P. Corder & E. Roulet (Eds.), *The Notions of Simplifications, Interlanguages and Pidgins: Actes du 5ème Colloque de Linguistique Appliquée de Neuchâtel* (pp. 18-30).
- Doquin de Saint Preux, A. & Sáez Garcerán, P. (2014a). Análisis de errores en dos tipos de producciones escritas de alumnos franceses de ELE de nivel avanzado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 17, 114-128. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-17-2014>

- Doquin de Saint Preux, A. & Sáez Garcerán, P. (2014b). Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior. *Marcoele: Revista de didáctica español lengua extranjera*, 19. Disponible en: <http://marcoele.com/errores-gramaticales-en-francofonos/>
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly* 29, 55-84.
- Dulay, H. & Burt, M. (1974a). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258.
- Dulay, H. & Burt, M. (1974b). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129-136.
- Dulay, H. & Burt, M. (1974c). You can't learn without goofing. In J. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 95-123). London: Longman.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- EFE. (1985). *Manual de español urgente*. Madrid: Cátedra.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford : Pergamon.
- Ellis, R. (1985). Sources of Variability in Interlanguage. *Applied Linguistics*, 6(2), 118-131. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/applin/6.2.118>
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford / New York: Oxford University Press.
- Færch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 20-60). London: Longman.

- Ferguson, C. (1982). Simplified Registers and Linguistic Theory. In L. Obler & L. Menn (Eds.), *Exceptional Language and Linguistics* (pp. 49-66). New York / London: Academic Press.
- Fernández López, S. (1990) *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández López, S. (1994). Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE. En *Actas IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, 1993* (pp. 367-380). Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0367.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0367.pdf)
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández Vallejo, J. (1994). Adquisición y uso de las preposiciones españolas por un francófono. *REALE*, 2, 47-63. Disponible en: [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7338/adquisicion\\_fernandez\\_REAL\\_E\\_1994.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7338/adquisicion_fernandez_REAL_E_1994.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Flick, W.C. (1980). Error types in adult ESL. In B. Kettemann & R.N. St-Clair (Eds.), *New approaches to language acquisition* (pp. 57-63). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Flynn, S., Foley, C. & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1, 3-16.
- Francis, W.N. (1979). Problems of assembling and computerizing large corpora. In H. Bergenholtz & B. Schaefer (Eds.), *Empirische Textwissenschaft: Ausbau und Auswertung von Text-Corpora* (pp. 110-123). Königstein: Scriptor.
- Fries, C.C. (1945). *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Galichet, G. (1947). *Essai de grammaire psychologique*. Paris: PUF.
- Gass, S., Behney, J. & Plonsky, L. (2013). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York / London: Routledge.
- Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gay, M.L. (2014). *La situación del español en Canadá y la enseñanza de ELE en Quebec*. V Congreso Internacional de FIAPE: “¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza” (Cuenca, 25-28 de junio de 2014). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e88c4c04-15ff-45ad-8eae-235703f0c114/13--la-situacion-del-espanol-en-canada-y-la-ensenanza-de-ele-en-quebec--gaylourdes-pdf.pdf>
- Gerboin, P. & Leroy C. (2009). *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*. Paris: Hachette Supérieur.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Biblograf.
- Gili Gaya, S. (1981) [1961]. *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Bibliograf.
- Gilquin, G. & Granger, S. (2015). Learner language. In D. Biber & R. Reppen, *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*, (pp. 418-435). Cambridge: Cambridge University Press.
- Godenzi, J.C. (2006). Aspectos sociolingüísticos del español en Quebec. *Tinkuy: boletín de investigación y debate*, 3, 7-18.
- Gómez Asencio, J. (2008). El tratamiento de lo que ahora se llama “locuciones prepositivas” en sesenta y cuatro gramáticas del español (1555-1930). *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*, 3, 39-103. Disponible en: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30259/39.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Gómez Torrego, L. (2007). *Gramática didáctica del español*. Madrid : Ediciones SM.
- Grabe, W. (2010). Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline. In R. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Second edition (pp. 34-44). Oxford: Oxford University Press.
- Grevisse, M. & Goosse, A. (2016). *Le bon usage*. París: De Boeck.
- Gries, St. Th. (2009). What is corpus linguistics? *Language and Linguistics Compass* 3, 1–17.  
 Disponible en:  
[http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/stgries/research/2009\\_STG\\_Corpling\\_LangLingCompass.pdf](http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/stgries/research/2009_STG_Corpling_LangLingCompass.pdf)
- Gries, St. Th. (2010). Corpus linguistics and theoretical linguistics: A love-hate relationship? Not necessarily... *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(3), 327-342.
- Gries, St. Th. (2011). Methodological and interdisciplinary stance in Corpus Linguistics. In V. Viana, S. Zyngier & G. Barnbrook (Eds.), *Perspectives on Corpus Linguistics* (pp. 81-98).
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français: noms composés et autres locutions*. Paris: Editions Ophrys.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1999). Los dativos. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 1855-1930). Madrid: Espasa Calpe.
- Hagège, C. (2010). *Adpositions*. Oxford / New York: Oxford University Press.

- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London & New York: Routledge.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. (2009). *Processes in third language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Han, Z.H. (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Hasselgård, H. & Johansson, S. (2011). Learner corpora and contrastive interlanguage analysis. In F. Meunier, S. De Cock, G. Gilquin & M. Paquot (Eds.), *A Taste for Corpora: In honour of Sylviane Granger* (pp. 33-62). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hentschel, E. (2010). *Deutsche Grammatik*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Hernández Alonso, C. (1984). *Gramática funcional del español*. Madrid: Editorial Gredos.
- Hopp, H. (2018). Cross-linguistic influence in the child third language acquisition of grammar: Sentence comprehension and production among Turkish-German and German learners of English. *International Journal of Bilingualism*. Doi: 10.1177/1367006917752523
- Hualde, J.I., Escobar, A.M., Olarrea, A. & Travis, C. (2012). *Introducción a la Lingüística Hispánica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.



- Ingram, D. (1976). *Phonological disability in children*. London: Edward Arnold.
- Instituto Cervantes (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva.
- James, C. (2013). *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. Abingdon, Oxon / New York, NY: Routledge.
- Johansson, S. (2008). Some aspects of the development of Corpus Linguistics in the 1970s and 1980s. In A. Lüdeling & M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics: An International Handbook* (pp. 33-54). New York, NY: de Gruyter.
- Johnson, K. & Johnson, H. (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: a handbook for language teaching*. Oxford / Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman.
- Klee, C. & Lynch, A. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Koike, K. (1997). Valores funcionales de las locuciones prepositivas en español. *Onomázein*, 2, 151-179. Disponible en: [http://www.onomazein.net/Articulos/2/6\\_Koike.pdf](http://www.onomazein.net/Articulos/2/6_Koike.pdf)
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Hemel Hempstead. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Kurzon, D. & Adler, S. (Eds.) (2008). *Adpositions: Pragmatic, semantic and syntactic perspectives*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Labov, William. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Lafford, B. & Ryan, J. (1995). The acquisition of lexical meaning in a study abroad context: The Spanish prepositions *por* and *para*. *Hispania*, 75 (3), 528-547.
- Laguna Campos, J. (1998). Contribución al estudio histórico de las llamadas preposiciones imperfectas. En *Atti del XXI Congresso Internazionale di Lingüistica e Filologia Romanza* (a cura de Giovanni Ruffino), Tübingen, Max Niemeyer Verlag, vol. I, 133-144.
- Laguna Campos, J. (2005). Gramática de las preposiciones. En M.A Castillo (Coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004* (pp. 526-533). Secretariado de Publicaciones. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0524.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0524.pdf)
- Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval, QC.: Éditions Études Vivantes.
- Larsen-Freeman, D. (1976). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning*, 26, 125-134.
- Larsen-Freeman, D. & Long, H. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. New York, NY: Routledge.
- Lázaro Mora, F. (1985). Algunas notas sobre la preposición. En *Philologica hispaniensia in honorem Manuel Alvar II, Lingüística*. Madrid: Gredos, 2, pp. 375-389.
- Leech, G. (2011). Principles and applications of Corpus Linguistics. En V. Viana, S. Zyngier & G. Barnbrook (Eds.), *Perspectives on Corpus Linguistics* (pp. 155-170). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons.

- Leonetti, M. (1999). La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos nominales. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 2083-2104). Madrid: Espasa Calpe.
- Leśniewska, J. & Pichette, F. (2018). Crosslinguistic influence in English as the weaker language of French-English and Polish-English bilingual children. *Studia Linguistica*, 135(2). DOI: 10.4467/20834624SL.18.011.8470
- Li, P., Zhang, F., Tsai, E. & Puls, B. (2014). Language history questionnaire (LHQ 2.0): A new dynamic web-based research tool. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(3), 673-680. Doi: 10.1017/S1366728913000606
- Liceras, J.M. (1986). Sobre la noción de permeabilidad. *Revista Española de Linguística Aplicada*, 2, 49-61.
- Liceras, J.M. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Llopis-García, R. (2015). Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(1), 51-68. DOI: 10.1080/23247797.2015.1042214
- Long, M.H. (2003). Second-Language Acquisition. In W.J. Frawley (Ed.), *International Encyclopedia of Linguistics* (Vol. 1, pp. 24-28). Oxford / New York: Oxford University Press.
- Long, M.H. (2003b). Stabilization and fossilization in interlanguage development. In C.J. Doughty & M.H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 487-535). Malden, MA: Blackwell.
- Lope Blanch, J.M. (1996). México. En M. Alvar López (Dir.), *Manual de dialectología hispánica: El español de América* (tomo 2, pp. 81-89). Barcelona: Ariel.

- López Fernández, M.L. (1970). *Problemas y métodos en el análisis de las preposiciones*. Madrid: Gredos.
- López García, A. (1990). *Nuevos estudios de Lingüística Española*. Murcia: Universidad de Murcia.
- López García, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco / Libros, S.L.
- Luque Durán, J. (1973). *Las preposiciones I. Valores generales*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Maloof, C. (2015). Descripción del español utilizado en los medios escritos en la ciudad de Montreal. *Tinkuy: boletín de investigación y debate*, 22, 5-26.
- Martinell Gifre, E. & Cruz Piñol, M. (2006). *Cuestiones del español como lengua extranjera*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Martínez García, H. (1987). Sobre la rección y el régimen preposicional. *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*, 37-38, 75-87. Disponible en: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/24579/1/SobreLaReccion.pdf>
- McDonough, S. (2002). *Applied Linguistics in Language Education*. London: Arnold.
- McEney, T. & Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McEney, A., Xiao, R. & Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies. An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Mercado, S. (2003). Análisis de los errores cometidos por estudiantes francófonos de español: el par preposicional a/en. *Linguax. Revista de Lenguas Aplicadas*, (1). Disponible en: [http://www.uax.es/publicaciones/archivos/LINCOM03\\_003.pdf](http://www.uax.es/publicaciones/archivos/LINCOM03_003.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2008). Español, tercera lengua.

Québec: MELS. Documento disponible en:

[www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5fpfeq\\_espag\\_espan.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5fpfeq_espag_espan.pdf)

Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. London / New York: Routledge.

Molinié, L. (2010). *La pronunciación de ELE en los alumnos quebequenses: dificultades concretas y pautas de corrección* (Memoria de maestría, Université de Montréal, Montreal, Canadá).

Disponible en

[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3918/Molinié\\_Luisa\\_2010\\_mémoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3918/Molinié_Luisa_2010_mémoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden: Wiley- Blackwel.

Moreno Fernández, F. & Otero Roth, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. (1a. ed.). Barcelona: Ariel.

Morera Pérez, M. (1988). *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos*. Puerto del Rosario: Servicio de publicaciones del Excmo. Cabildo Insular de Fuerteventura.

Morera Pérez, M. (2009). Las preposiciones. En Hernández, César (Ed.), *Estudios lingüísticos del español hablado en América* (Vol. 3.2), (pp. 353-531). Madrid: Visor.

Morínigo, M. (1985). *Diccionario de americanismos*. Barcelona: Muchnik Editores.

Mühlhäusler, P. (1974). *Pidginization and simplification of language*. Canberra: Pacific Linguistics.

- Muñoz Licerias, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics. Columbia University Academic Commons*, 3. Retrieved from <https://doi.org/10.7916/D8SF2VN8>
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 115-123.
- Náñez Fernández, E. (1990). *Uso de las preposiciones*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Nginios, T. (2013). *Dificultades en el uso de las preposiciones en estudiantes francófonos de ELE* (Memoria de maestría, Université de Montréal, Montreal, Canadá). Disponible en <http://hdl.handle.net/1866/10235>
- Nicholas, H. & Starks, D. (2014). *Language Education and Applied Linguistics: Bridging the Two Fields*. London / New York: Routledge.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Office québécois de la langue française. (2019). *Banque de dépannage linguistique*. Disponible en: <http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/>
- Olaeta Rubio, R. (1995). *El castellano de los escolares del "Gran Bilbao": Aproximación Sociolingüística*. Leioa: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London / New York: Routledge.
- Ortega, L. (2011). Sequences and Processes in Language Learning. In M.H. Long & C.J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 81-105). Oxford: Wiley-Blackwell.

- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview*. Proceedings of GALA (Generative Approaches to Language Acquisition) Conference. Retrieved from <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Oxford, R. (2013) [2011]. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. New York, NY: Routledge.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. New York / London: Routledge.
- Pato, E. (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.
- Pato, E. & Molinié, L. (2009). La pronunciación del español en estudiantes francófonos: Dificultades y métodos de corrección. *Tinkuy: boletín de investigación y debate*, 11, 167-185.
- Pavón Lucero, M. (1999). Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 1, pp. 565-655). Madrid: Espasa Calpe.
- Pérez Arreaza, L. (2017). El lenguaje de los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal (Tesis doctoral, Université de Montréal, Montreal, Canadá). Disponible en <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20454>
- Phakiti, A. & Paltridge, B. (2015). Approaches and Methods in Applied Linguistics Research. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource* (pp. 5-25). London / New York: Bloomsbury.
- Picallo, M.C. (1999). La estructura del sintagma nominal: nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 1, pp. 363-393). Madrid: Espasa Calpe.

- Picallo, M.C. & Rigau, G. (1999). El posesivo y las relaciones posesivas. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 1, pp. 363-393). Madrid: Espasa Calpe.
- Pinto, D. & Rex, S. (2006). The Acquisition of the Spanish Prepositions Por and Para in a Classroom Setting. *Hispania*, 89(3), 611-622.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: étude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Paris: Université Paris VIII.
- Portilla Chaves, M. (2011). El origen de las preposiciones en español. *Filología y Lingüística*, 37(1), 229-244. Disponible en:  
<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/2356>
- Porto Dapena, J.A. (1987). Contribución a una teoría de las preposiciones: factores que determinan la elección de éstas en el discurso. En J.M. Rivas Sacconi (Dr.), *Thesaurus* (Tomo XLII. Núm. 3, pp. 623-646). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Pottier, B. (1966). *Introduction à l'étude de la morphosyntaxe espagnole* (4ª ed.). Paris: Ediciones Hispanoamericanas.
- Pottier, B. (1972). *Introduction à l'étude linguistique de l'espagnol*. Paris: Ediciones hispanoamericanas.
- Ramírez, M. (2009). *El factor edad en la adquisición del español como lengua extranjera : análisis comparativo entre estudiantes de sexto grado de primaria y universitarios sobre el uso del par preposicional a/ en* (Memoria de maestría, Université de Montréal, Montreal, Canadá). Disponible en  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3589/Ramirez\\_Monica\\_2009\\_memoire.pdf.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3589/Ramirez_Monica_2009_memoire.pdf.pdf?sequence=2&isAllowed=y)



- Rauh, G. (1993). On the Grammar of lexical and non-lexical prepositions in English. In C. Zelinsky-Wibbelt (Ed.), *The Semantics of Prepositions* (pp. 99-150). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española y Santillana Ediciones Generales.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Madrid: Espasa/RAE.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2014). El desafío preposicional en ELE: A propósito de "Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus" de Leonardo Campillos Llanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16, 61-70. Disponible en: [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/5330484c0015b\\_Revista%20Nebrija%20Linguistica\\_16.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/5330484c0015b_Revista%20Nebrija%20Linguistica_16.pdf)
- Reppen, R. (2010). Building a corpus: What are the key considerations? En A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 31-37). London / New York: Routledge.
- Riazi, A.M. (2016). *The Routledge Encyclopedia of Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative, and mixed-methods research*. London / New York: Routledge.
- Rice, S. (1992). Polysemy and Lexical Representation: The Case of Three English Prepositions. In The Cognitive Science Society (Ed.), *Proceedings of the Fourteenth Annual Conference of*

*the Cognitive Science Society* (pp. 89-94). Bloomington, Indiana: Cognitive Science Program Indiana University.

Richards, J. (1971, February 24). *Error Analysis and Second Language Strategies*. Paper presented at Indiana University, Bloomington. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED048579.pdf>

Riegel, M., Pellat, J-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Puf.

Rigau, G. (1999). La estructura del sintagma nominal: los modificadores del nombre. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 1, pp. 311-362). Madrid: Espasa Calpe.

Ríos Moreno, C. (2011). *La importancia del género gramatical en la enseñanza de español como lengua extranjera* (Memoria de maestría, Université de Montréal, Montreal, Canadá). Disponible en: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6149>

Rissanen, M. (2008). Corpus linguistics and historical linguistics. En A. Lüdeling & M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics: An International Handbook* (pp. 53-68). New York, NY: de Gruyter.

Robert, P., Rey-Debove, J., Rey, A., & Verdier, F. (Dirs.). (2018). *Le Petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.

Rouleau, Maurice (2002). *Est-ce à, de, en, par, pour, sur ou avec ? La préposition vue par un praticien*. Brossard (Québec): Linguattech.

Rose, H. & McKinley, J. (2017). Realities of doing research in applied linguistics. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), *Doing Research in Applied Linguistics: Realities, dilemmas, and solutions* (pp. 3-14). London / New York: Routledge.

Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primacy Model. *Second Language Research*, 27, 107–127.

- Rothman, J. (2013). Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition: Evidence from initial stages of L3 Romance. In S. Baauw, F. Dirjkonigen & M. Pinto (Eds.), *Romance languages and linguistic theory 2011*, (pp. 217–247). Amsterdam: John Benjamins.
- Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 179-190. Doi:10.1017/S136672891300059X
- Rothman, J., Cabrelli Amaro, J., & De Bot, K. (2013). Third language acquisition. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 372–393). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Sánchez Avendaño, c. (2015). Propiedades formales de codificación de participantes y cambios inducidos por contacto en el español hablado por los malecus. *Filología y Lingüística*, 41(2), 163-187.
- Sánchez Iglesias, J.J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Santos Gargallo, I. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas: Análisis de Errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbocroata*, (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (2016). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Tomo I, pp. 391-408). Madrid: SGEL.

- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge / New York / Melbourne / Madrid / Cape Town / Singapore / São Paulo: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. & Celce-Murcia, M. (2010). An overview of applied linguistics. En N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 1-15). London / New York: Routledge.
- Schwegler, A., Kempff, J. & Ameal-Guerra, A. (2010). *Fonética y fonología españolas*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, Inc.
- Seco, M. (1986). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Aguilar.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL : International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209. Disponible en:  
<http://search.proquest.com/docview/1300515708?accountid=12543>
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. New York, NY: Routledge.
- Selinker, L. (2014). Interlanguage 40 years on: Three themes from here. En Z.H. Han & E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty years later* (pp. 221-246). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Serradilla Castaño, A.M. (1997). El complemento de régimen preposicional: criterios para su identificación. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 1017-1051. Disponible en:  
<http://institucional.us.es/revistas/cauce/20-21/46%20Serradilla.pdf>
- Shanon, B. (1991). Faulty language selection in polyglots. *Language and cognitive processes*, 6 (4), 339-350.
- Silva-Corvalán, C. (1991). Cross-generational bilingualism: theoretical implications of language attrition. In T. Huebner & C.A. Ferguson (Eds.), *Cross Currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theory* (pp. 325-346). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Simpson, J. (Ed.). (2011). *The Routledge handbook of applied linguistics*. New York, NY: Routledge.
- Sinclair, J. (2005). Corpus and Text - Basic Principles. En M. Wynne (Ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice* (pp. 1-16). Oxford: Oxbow Books. Disponible en: <http://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm>
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis, & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 17-30). Oxford: Heinemann.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Statistics Canada. (2015, 10 de agosto). *Trends in the Age Composition of College and University Students and Graduates*. Disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010005/article/11386-eng.htm>
- Statistics Canada. (2018, 27 de marzo). *Mother tongue*. Disponible en: <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/dict/pop095-eng.cfm>
- Swann, J. et al. (2004). *A Dictionary of Sociolinguistics*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Tarone, E. (1983). On the Variability of Interlanguage Systems. *Applied linguistics*, 4(2), 142-163.
- Tarone, E. (2018). Interlanguage. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2>
- Thomason, S.G. & Kaufman, T. (1991). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. California / Oxford: University of California Press.

- Tono, Y., Kawaguchi, Y. & Minegishi, M. (2012). *Developmental and Crosslinguistic Perspectives in Learner Corpus Research*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Torrego Salcedo, E. (1999). El complemento directo preposicional. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 1779-1805). Madrid: Espasa Calpe.
- Torijano Pérez, J. A. (2002), *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita*. (Tesis Doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Trosborg, A. (1994). *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Trujillo, R. (1971). Notas para un estudio de las preposiciones españolas. *Thesaurus*, XXVI (2), 234-279. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/26/TH\\_26\\_002\\_010\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/26/TH_26_002_010_0.pdf)
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- VanPatten, B. (Ed.). (2004). *Processing instruction: Theory, research and commentary*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. & Benati, A. (2010). *Key terms in second language acquisition*. London / New York: Continuum.
- Vázquez, G. (1989). *Análisis de Errores y aprendizaje de español/lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán* (Tesis doctoral). Bremen: Universidad de Bremen.

- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vejerías, J.M. (2016). Aportaciones de la lingüística contrastiva. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Tomo I, pp. 147-164). Madrid: SGEL.
- Vigara Tauste, A.M. (2005). *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.
- Wei, L. & Cook, V. (2009). Linguistics for the Real World. In L. Wei (Ed.), *Contemporary Applied Linguistics: Language for the Real World*. (Vol. 2, pp. 1-9). London / New York: Continuum.
- Weideman, A. (2017). *Responsible Design in Applied Linguistics: Theory and Practice*. Switzerland: Springer.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Whitman, R. & Jackson, K. (1972). The unpredictability of contrastive analysis. *Language Learning*, 22, 29-41.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333. doi:10.1093/applin/19.3.295
- Zamora Vicente, A. (1967). *Dialectología española*. Madrid: Gredos.

## Manuales

Corpas, J., García, E. & Garmendia, A. (2013). *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A. & Soriano, C. (2013). *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A. & Soriano, C. (2014). *Aula internacional 3*. Barcelona: Difusión.

Esposito, F. (2009). *Pensar y aprender. Libro 1*. Laval, Québec: Editorial Los Mayas.

Esposito, F. (2010). *Pensar y aprender. Libro 2*. Laval, Québec: Editorial Los Mayas.

Esposito, F. (2013). *Pensar y aprender. Libro 3*. Laval, Québec: Editorial Los Mayas.

López Alvarado, N.E. (2009). *Encuentros. Libro de aprendizaje 1*. Anjou, Québec: Les éditions CEC.

López Alvarado, N.E. (2010). *Encuentros. Libro de aprendizaje 2*. Anjou, Québec: Les éditions CEC.



# Anexos

## Anexo 1. Cuestionario de antecedentes lingüísticos

### Université de Montréal Questionnaire sur les Antécédents Linguistiques

1	Nom:	2	Âge:	3	Sexe : Homme <input type="checkbox"/> Femme <input type="checkbox"/>																																
4	Occupation actuelle:	5	Cours d'espagnol dans lequel vous êtes inscrit:																																		
6	Courriel :																																				
7	Quelle est votre langue maternelle?	8	Quelle est la langue maternelle de votre mère?																																		
9	Quelle est la langue maternelle de votre père?	10	Quelle(s) langue(s) parlez vous à la maison?																																		
11	<p>Quelles autres langues parlez-vous? Veuillez fournir une liste des langues que vous parlez par ordre de compétence. Écrivez d'abord la langue avec laquelle vous vous sentez plus à l'aise. (N'incluez pas votre langue maternelle).</p> <p>a. _____ b. _____ c. _____ d. _____</p>																																				
12	<p>Veuillez évaluer votre capacité à écouter, à parler, à lire et à écrire dans chacune des langues en tenant compte de l'échelle suivante.</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Débutant</td> <td>Débutant avancé</td> <td>Intermédiaire</td> <td>Intermédiaire avancé</td> <td>Avancé</td> <td>Quasi-natif</td> <td>Natif</td> </tr> </table> <p>Encerclez le numéro qui décrit le mieux votre situation.</p> <p><b>Langue A :</b></p> <table border="1"> <tr> <td><b>Écouter</b></td> <td><b>Parler</b></td> <td><b>Lire</b></td> <td><b>Écrire</b></td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5 6 7</td> <td>1 2 3 4 5 6 7</td> <td>1 2 3 4 5 6 7</td> <td>1 2 3 4 5 6 7</td> </tr> </table> <p>À quelle âge avez-vous commencé à apprendre cette langue?</p> <p>Où avez-vous commencé à étudier / apprendre cette langue? (Cochez la réponse)</p> <p>À la maison <input type="checkbox"/>    À l'école primaire <input type="checkbox"/>    À l'école secondaire <input type="checkbox"/>    Au cégep <input type="checkbox"/>          À l'université <input type="checkbox"/>    Autre _____</p> <p>Avec quelle fréquence utilisez-vous cette langue?</p> <table border="1"> <tr> <td><i>Jamais</i></td> <td><i>Rarement</i></td> <td><i>Quelques fois</i></td> <td><i>Souvent</i></td> <td><i>Toujours</i></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Où utilisez vous cette langue?</p> <p>Avez-vous séjourné dans un pays où on parle cette langue?    Oui <input type="checkbox"/>    Non <input type="checkbox"/></p> <p>Si oui, indiquez :</p> <p>Le pays _____</p> <p>La durée du séjour _____</p>					1	2	3	4	5	6	7	Débutant	Débutant avancé	Intermédiaire	Intermédiaire avancé	Avancé	Quasi-natif	Natif	<b>Écouter</b>	<b>Parler</b>	<b>Lire</b>	<b>Écrire</b>	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Quelques fois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Toujours</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6	7																															
Débutant	Débutant avancé	Intermédiaire	Intermédiaire avancé	Avancé	Quasi-natif	Natif																															
<b>Écouter</b>	<b>Parler</b>	<b>Lire</b>	<b>Écrire</b>																																		
1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7																																		
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Quelques fois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Toujours</i>																																	
1	2	3	4	5																																	

**Université de Montréal**  
**Questionnaire sur les Antécédents Linguistiques**

<b>Langue B :</b>													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 0 auto;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">Écouter</th> <th style="width: 25%;">Parler</th> <th style="width: 25%;">Lire</th> <th style="width: 25%;">Écrire</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7</td> </tr> </tbody> </table>	Écouter	Parler	Lire	Écrire	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7					
Écouter	Parler	Lire	Écrire										
1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7										
À quelle âge avez-vous commencé à apprendre cette langue?													
Où avez-vous commencé à étudier / apprendre cette langue? (Cochez la réponse)													
À la maison <input type="checkbox"/> À l'école primaire <input type="checkbox"/> À l'école secondaire <input type="checkbox"/> Au cégep <input type="checkbox"/> À l'université <input type="checkbox"/> Autre _____													
Avec quelle fréquence utilisez-vous cette langue?													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 0 auto;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Jamais</th> <th style="width: 20%;">Rarement</th> <th style="width: 20%;">Quelques fois</th> <th style="width: 20%;">Souvent</th> <th style="width: 20%;">Toujours</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </tbody> </table>				Jamais	Rarement	Quelques fois	Souvent	Toujours	1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelques fois	Souvent	Toujours									
1	2	3	4	5									
Où utilisez vous cette langue?													
Avez-vous séjourné dans un pays où on parle cette langue?    Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>													
Si oui, indiquez :													
Le pays _____													
La durée du séjour _____													
<b>Langue C :</b>													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 0 auto;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">Écouter</th> <th style="width: 25%;">Parler</th> <th style="width: 25%;">Lire</th> <th style="width: 25%;">Écrire</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7</td> </tr> </tbody> </table>	Écouter	Parler	Lire	Écrire	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7					
Écouter	Parler	Lire	Écrire										
1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7										
À quelle âge avez-vous commencé à apprendre cette langue?													
Où avez-vous commencé à étudier / apprendre cette langue? (Cochez la réponse)													
À la maison <input type="checkbox"/> À l'école primaire <input type="checkbox"/> À l'école secondaire <input type="checkbox"/> Au cégep <input type="checkbox"/> À l'université <input type="checkbox"/> Autre _____													
Avec quelle fréquence utilisez-vous cette langue?													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 0 auto;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Jamais</th> <th style="width: 20%;">Rarement</th> <th style="width: 20%;">Quelques fois</th> <th style="width: 20%;">Souvent</th> <th style="width: 20%;">Toujours</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </tbody> </table>				Jamais	Rarement	Quelques fois	Souvent	Toujours	1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelques fois	Souvent	Toujours									
1	2	3	4	5									
Où utilisez vous cette langue?													
Avez-vous séjourné dans un pays où on parle cette langue?    Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>													
Si oui, indiquez :													
Le pays _____													
La durée du séjour _____													

**Université de Montréal**  
**Questionnaire sur les Antécédents Linguistiques**

<b>Langue D :</b>													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th align="center">Écouter</th> <th align="center">Parler</th> <th align="center">Lire</th> <th align="center">Écrire</th> </tr> <tr> <td align="center">1 2 3 4 5 6 7</td> <td align="center">1 2 3 4 5 6 7</td> <td align="center">1 2 3 4 5 6 7</td> <td align="center">1 2 3 4 5 6 7</td> </tr> </table>		Écouter	Parler	Lire	Écrire	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7				
Écouter	Parler	Lire	Écrire										
1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7										
À quelle âge avez-vous commencé à apprendre cette langue?													
Où avez-vous commencé à étudier / apprendre cette langue? (Cochez la réponse)													
À la maison <input type="checkbox"/> À l'école primaire <input type="checkbox"/> À l'école secondaire <input type="checkbox"/> Au cégep <input type="checkbox"/> À l'université <input type="checkbox"/> Autre _____													
Avec quelle fréquence utilisez vous cette langue?													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th align="center"><i>Jamais</i></th> <th align="center"><i>Rarement</i></th> <th align="center"><i>Quelques fois</i></th> <th align="center"><i>Souvent</i></th> <th align="center"><i>Toujours</i></th> </tr> <tr> <td align="center">1</td> <td align="center">2</td> <td align="center">3</td> <td align="center">4</td> <td align="center">5</td> </tr> </table>		<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Quelques fois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Toujours</i>	1	2	3	4	5		
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Quelques fois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Toujours</i>									
1	2	3	4	5									
Où utilisez-vous cette langue?													
Avez-vous séjourné dans un pays où on parle cette langue?    Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>													
Si oui, indiquez :													
Le pays _____													
La durée du séjour _____													
<b>13</b>	Commentaires supplémentaires:												

## Anexo 2. Certificado de ética



Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences  
(CÉRAS)

No de certificat : CERAS-2014-15- 117-D

---

### COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE EN ARTS ET EN SCIENCES (CÉRAS) CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

---

Le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences, selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal :

TITRE : *Acquisition du système des prépositions de l'espagnol chez les apprenants francophones*

REQUÉRANTS : *MALOOF AVENDAÑO, César Enrique, étudiant au doctorat, Département de littératures et de langues modernes*

sous la direction de :


*ALBA DE LA FUENTE, Anahí, professeur adjoint, Département de littératures et de langues modernes*

#### MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche devra être communiqué au CÉRAS qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CÉRAS.

Selon les exigences éthiques en vigueur, **un suivi annuel est minimalement exigé afin de maintenir la validité de ce certificat**, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi peut être consulté sur la page Web du CÉRAS.

  
Martin Arguin, président  
CÉRAS

Date de délivrance : 2014 / 09 / 26  
AAAA / MM / JJ

Date d'échéance : 2019 / 10 / 01  
AAAA / MM / JJ

adresse postale  
C.P. 6128, succursale Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7

Téléphone : 514 343-7338  
ceras@umontreal.ca  
www.ceras.umontreal.ca

## **Anexo 3. Formulaire de consentement**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

**Titre de la recherche :** Acquisition du système des prépositions de l'espagnol chez les apprenants francophones.

**Chercheur :** César Enrique Maloof Avendaño, étudiant au doctorat en littérature – option études hispaniques. Département de littératures et de langues modernes, Université de Montréal.

**Directrice de recherche :** Anahí Alba de la Fuente. Professeure adjointe, Département de littératures et de langues modernes, Université de Montréal.

#### **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

##### **1. Objectifs de la recherche**

Ce projet de recherche vise à analyser quelques difficultés dans l'acquisition de l'espagnol chez les francophones, notamment celles des prépositions.

##### **2. Participation à la recherche**

Votre participation à cette recherche consistera à :

- Remplir une fiche où nous vous demanderons de répondre à quelques questions de nature linguistique (langues parlées, l'ordre d'acquisition, le niveau de maîtrise de ces langues, langue(s) parlée(s) à la maison, etc.). Durée : environ 10 minutes.
- Passer un examen de classement.
- Participer aux activités de production écrites (rédactions de textes, devoirs, mini-test, etc.). Nous examinerons certaines de vos productions écrites tout au long de la session.
- Entrevue. Cette dernière étape est volontaire et sera enregistrée sur support audio.

##### **3. Confidentialité**

Il est entendu que les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls le chercheur et la directrice de recherche auront accès à la liste des participants et les codes qui leur auront été attribués. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Toute information personnelle sera détruite sept ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette période.

##### **4. Avantages et inconvénients**

Votre contribution à ce projet de recherche favorisera la compréhension du processus d'acquisition de l'espagnol chez les élèves francophones et nous permettra de proposer certaines contributions aux méthodes d'enseignement de la grammaire de l'espagnol comme langue étrangère. Votre participation à cette recherche vous permettra également de mieux connaître votre niveau d'espagnol et améliorer vos compétences grammaticales. Il n'y a pas de risque associé à votre participation à ce projet.

##### **5. Droit de retrait**

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à participer à cette recherche, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur par courriel ou avec la directrice de recherche au

numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

## 6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

## B) CONSENTEMENT

*Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions et comprendre le but et la nature de ma participation à cette recherche.*

*Je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à justifier ma décision.*

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

*J'accepte que les données recueillies dans le cadre du présent projet de recherche soient utilisées pour d'autres projets de même nature (tout en garantissant la confidentialité des participants), à condition que ces projets soient approuvés par un comité d'éthique de la recherche.*

Oui  Non

---

---

*Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.*

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

---

---

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Mme. Anahí Alba de la Fuente, directrice de recherche, par téléphone au (514) 343-2267, par courriel [anahi.alba.de.la.fuente@umontreal.ca](mailto:anahi.alba.de.la.fuente@umontreal.ca) ou directement avec le chercheur par courriel [cesar.enrique.maloof@umontreal.ca](mailto:cesar.enrique.maloof@umontreal.ca)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).









## Anexo 5. Pruebas nivel A2

### Examen parcial

#### EXPRESIÓN ESCRITA

A. Imagina que estás buscando una compañera o un compañero de vivienda y decides poner un anuncio en el sitio web de tu universidad. Vas a escribir un anuncio, el cual debe contener la información siguiente:

- tipo de vivienda (apartamento, estudio, etc.);
- localización;
- descripción detallada de las partes de la vivienda;
- precio del alquiler.

Número de palabras: entre 100 y 110.

#### Mensaje

Enviar











