

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

***“Una propuesta sobre las preposiciones en español
y su enseñanza en L2”***

Tesis que para obtener el grado de maestro
en Lingüística Hispánica presenta:

Lic. Marcela Nieto Rodríguez

Dirección de la tesis:

Dra. Chantal Melis Van Eerdewegh

México D. F

noviembre 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta tesis se realizó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT, mediante la beca asignada con el número de registro __192421__ la cual comprendió el período de septiembre de 2004 a agosto de 2006.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer **a mis padres María del Carmen y Marcelino †** que me acompañan en espíritu por recibir de ellos la vida y ayudarme a lograr entre muchas otras cosas, mi formación académica.

A mis **hermanas y hermanos**, grandes y pequeños, que han sido siempre un ejemplo para mí.

A mi esposo **Javier** que siempre me ha apoyado y motivado en todo, a mis hijos **Javier y Daniel** que han sido parte del sacrificio de la vida en familia para completar el posgrado, espero me comprendan chicos.

A mi amiga **Sandra Cruz** quien me motivó a realizar los estudios de posgrado.

A la Dra. **Chantal Melis** por la gran paciencia que tuvo conmigo y compartir su sabiduría para hacer esta tesis.

Gracias a la **UNAM** que me ha proporcionado estudios tan valiosos, a través de sus excelentes profesores del posgrado.

I N D I C E

Capítulo I INTRODUCCIÓN

1.1.	Situación del campo de la tesis	1
1.2.	Estado de la cuestión.....	4
1.3.	La investigación de este trabajo.....	19

Capítulo II PANORAMA DE LOS USOS PREPOSITIVOS EN ESPAÑOL

2.1.	Definición de la preposición.....	26
2.2.	Inventario de las preposiciones del español.....	28
2.3.	Los elementos de la relación prepositiva.....	28
2.4.	Panorama general de las preposiciones en español.....	31
2.4.1.	Las preposiciones que forman parte de locuciones o frases fijas.....	32
2.4.2.	Las preposiciones que forman una unidad estrecha con el elemento que precede o sigue.....	36
2.4.2.1.	Unidad con el término precedente / término A.....	37
2.4.2.2.	Unidad con el término siguiente / término B.....	43
2.4.3.	Las preposiciones que marcan relaciones gramaticales... 45	
2.4.3.1.	“a” de objeto directo / indirecto.....	46
2.4.3.2.	“de” del complemento adnominal.....	48
2.4.4.	Las preposiciones que introducen complementos circunstanciales.....	50
2.4.5.	Cuadro general de la propuesta sobre las preposiciones en español.....	56

Capítulo III ANÁLISIS DE ERRORES

3.1. Introducción.....	57
3.2. Las preposiciones que forman parte de locuciones o frases fijas.....	64
3.3. Las preposiciones que forman una unidad estrecha con el elemento que le precede o el elemento que sigue.....	67
3.3.1. Unidad con el término siguiente / término B.....	69
3.3.2. Unidad con el término precedente / término A.....	72
3.4. Las preposiciones que marcan relaciones gramaticales.....	76
3.5. Las preposiciones que introducen complementos circunstanciales.....	82
3.5.1. Locación.....	85
3.5.2. Tiempo.....	87
3.5.3. Causalidad y finalidad.....	91
3.6. Conclusión.....	96
CONCLUSIONES	99
BIBLIOGRAFÍA	107

I. INTRODUCCION

1.1. Situación del campo de la tesis

El presente trabajo de investigación está vinculado con la adquisición del español en inmersión¹ como Segunda Lengua (L2) o Lengua Extranjera (LE). Primordialmente el asunto que nos ocupa aquí es un análisis de errores en la producción escrita de *aprendientes* de español.

Cuando un profesor de español como L2 reflexiona sobre las dificultades que un no-hispanohablante enfrenta al momento de producir un escrito en español, sin lugar a dudas se percata de que su alumno presenta problemas en diferentes áreas. Por un lado, se da cuenta de que las dificultades tienen que ver con el sistema de la lengua española, ya que éstas pueden ser de orden morfológico, sintáctico, semántico, comunicativo, lingüístico o fonológico. Y por otro lado, de manera particular, observa que los aspectos más difíciles de aprender, y que un no-nativo casi nunca llega a dominar, como lo menciona Baralo (1999), no corresponden a los principios universales comunes a todas las lenguas, sino justamente a los rasgos más idiosincrásicos, más específicos de la lengua meta. Claro que esta falta de firmeza en ciertos aspectos del conocimiento lingüístico, enfatiza Baralo, no

¹ Nos referimos a *español en inmersión* cuando la lengua que aprende el alumno es en el lugar donde se habla, así que el alumno goza de todas las ventajas posibles de poder adquirirla, en el mejor de los casos. Comúnmente, aunque no es la regla en cuanto a definiciones, se ha llamado segunda lengua a aquella que el alumno adquiere después de su lengua materna, incluso ésta puede llamarse Primera Lengua L1, un ejemplo de segunda lengua es el español que aprenden los estudiantes extranjeros en México; de otra manera se llama lengua extranjera, a la lengua que aprende el alumno dentro de su país de residencia, en este caso, por ejemplo, el inglés en México, Alemania, Corea, etc. La segunda lengua se suele representar con las siglas L2 y la lengua extranjera con LE.

significa que los estudiantes de español no puedan alcanzar una competencia comunicativa, muchas veces más adecuada y eficaz que la de un nativo.

Entre las dificultades, que encontramos los profesores de español al revisar las redacciones de los alumnos que aprenden español, destacan ocho (Nieto, 1996). A continuación enumeramos ejemplos de errores y sus dificultades:

1. La concordancia de género y número, por ejemplo:

- a) *Su cabellos son rubio*
- b) *Hay muchísimos gente*
- c) *Él tiene muchos ideas chistosos*

2. La presencia o ausencia del artículo determinado e indeterminado, por ejemplo:

- a) *Además parte de Ø falda sea corta y estrecha*
- b) *Mientras quiero llevarme Ø sombrero que...*
- c) *Fui a participar a Ø fiesta de Independencia*
- d) *Había las cosas interesantes*

3. El uso del pronombre *se*, por ejemplo:

- a) *Este viernes se pareció que media población del DF quería salir*
- b) *En Suecia me estudié economía*

4. Los usos de los verbos *ser* y *estar*, por ejemplo:

- a) *Ellos están amigos*
- b) *Todos son en México*

5. Los tiempos pasados pretérito/copretérito, por ejemplo:

- a) *Era la primera vez que estuve en Acapulco*
 - b) *Nos quedábamos cuatro días allá*
6. Errores en el ámbito de la sintaxis, como el orden de palabras, por ejemplo:
- a) *Casa nos gustaría mucho, porque está en las montañas*
 - b) *Ver otro departamento que lo había prometido enseñar una señora*
7. Omisión del modo subjuntivo, por ejemplo:
- a) *Toda a la tintorería para que la limpiaron*
 - b) *Tengo luses rojas para que es muy romántico*
8. Y sin lugar a dudas, errores con el empleo de las preposiciones cuyo tema nos atañe en este trabajo, por ejemplo:
- a) *Mis ventanas estaban abierto y todo el humo fue en mi recámara*
 - b) *Tomé un paso Ø jugo de naranja*
 - c) *Llegemos en Acapulco en la noche*
 - d) *Aceleramos poco por poco*
 - e) *No salimos juntos y tuvimos de hablar*

A pesar de que la metodología del análisis de errores tiene aproximadamente cuatro décadas de haber incursionado en la lingüística aplicada (Corder, 1967), no se han hecho muchos estudios bajo este enfoque, aun cuando se observa que gracias a este análisis se ha podido demostrar que los *aprendientes* con diferente lengua materna pueden coincidir en los mismos

errores en la lengua meta (LM)². En general, los estudios que hemos revisado, fueron hechos para diagnosticar las zonas de mayor dificultad que tienen los *aprendientes* cuando adquieren una segunda lengua. En la actualidad se tiene noticia de algunas investigaciones muy representativas sobre los errores cometidos por *aprendientes* de español como L2 en producciones escritas. De estas investigaciones hablaremos en el siguiente apartado.

1.2. Estado de la cuestión

Vamos a centrarnos en dos investigaciones, realizadas dentro del campo de la adquisición del español como L2, que nos remiten al análisis de errores. Por la profundidad y el detalle de los análisis que presentan, consideramos que se trata de dos trabajos sumamente representativos y valiosos. Ambos se llevaron a cabo en contextos institucionales, en el ámbito de la enseñanza del español a extranjeros. Uno, en estado de inmersión (Vázquez, 1991), en Madrid, y el otro (Fernández, 1997) como LE, en Alemania.

Antes de describir los trabajos de Vázquez y de Fernández, vamos a puntualizar algunos aspectos sobre el Análisis de Errores (AE), y conforme describamos ambos trabajos, introduciremos otros conceptos pertinentes para la comprensión del tema en ciernes.

Para empezar, no podemos dejar de mencionar que S. Pit Corder en 1967 (cf. Baralo, 1999) fue el primero en destacar la importancia de los errores, tanto para los alumnos, como para los profesores e investigadores, por

² La Lengua Meta es aquella que el alumno llega a dominar mediante su aprendizaje, puede tratarse de una L2 o una LE.

la información que proporcionaban sobre el proceso de aprendizaje de LE. El AE puso de manifiesto que no todos los errores se podían predecir por el Análisis Contrastivo (AC)³ y que los que aprenden una lengua extranjera cometen errores que no se deben simplemente a transferencias de la lengua materna. Al mismo tiempo, el estudio de los universales lingüísticos y el surgimiento de las teorías innatistas dentro de la teoría lingüística contribuyeron al desarrollo de la investigación de la adquisición de lenguas no nativas por otros caminos (Baralo, 1999).

Así, el modelo de AE, sustentado por los planteamientos teóricos de la lingüística chomskiana y de las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje, se erigió en una nueva herramienta de investigación de la adquisición de L2 y de LE. El análisis de los errores de las producciones —escritas y orales— de los alumnos de LE puso de manifiesto, por un lado, que muchos de los errores no se debían a un proceso de transferencia negativa de la lengua materna y, por otro, que había un porcentaje importante de errores que no se podían atribuir a procesos de transferencia, de lo cual se infería que había otras fuentes que inducían al error.

Según han manifestado varios autores como M. Burt, H. Dulay y S. Krashen (1982: 138-139) la aplicación del AE ofrece algunas ventajas, entre las cuales destacan las siguientes:

³ El análisis contrastivo, en su versión más fuerte propone la comparación de las estructuras de dos sistemas en sus niveles fonológico, morfológico, sintáctico y léxico con el propósito de detectar en qué se asemejan y en qué se diferencian. Y primordialmente, intenta prever cuáles serán las estructuras problemáticas, de manera que puedan crearse nuevos hábitos en la L2 para evitar el error (1999, 36).

a) Supone una contribución significativa a la Lingüística Aplicada; eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus fuentes, pues los errores son vistos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo.

b) Indica a los profesores qué áreas ofrecerán más dificultad para los alumnos, y con ello, el profesor será consciente del punto del proceso en que el alumno se encuentra y el investigador sabrá qué estrategias está utilizando el alumno.

c) Establece una jerarquía de dificultades, iluminando las prioridades en la enseñanza.

d) A partir de sus resultados se puede producir material de enseñanza y, asimismo, revisar el que se tiene para descartar el material que no es adecuado.

e) Construye pruebas que son relevantes para determinados objetivos y niveles.

Además, en el AE se parte de las producciones reales de los aprendices, lo cual permite estudiar lenguas maternas no descritas o desconocidas por los investigadores, así como a públicos plurilingües (cf. Fernández, 1997:18), lo que no sucede con el AC que parte de la comparación de las dos lenguas en cuestión.

La preocupación de Corder en relación a los errores (1967: 162) dentro del proceso de aprendizaje de una L2, lo llevó a considerar que los errores de los estudiantes son un fenómeno inevitable en el aprendizaje de lenguas. Cabe

aclarar aquí que se entiende por “error”, en términos generales, una transgresión involuntaria de la norma, vista esta norma como un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural o porque las elecciones representan lo que es “normal” o común en una comunidad dada (Fernández, 1995: 204). La corriente del AE valora el error como índice del proceso que sigue el alumno en el camino de su aprendizaje y, de esta manera, la atención a los errores que cometen los alumnos viene a jugar un papel fundamental en las investigaciones sobre el aprendizaje de las lenguas, que tienden a centrar sus esfuerzos en entender y caracterizar dicho “proceso”.

A la luz de lo anterior, resulta evidente que el estudio del proceso de aprendizaje de otra lengua requiere una clasificación de errores. Una propuesta muy interesante al respecto está formulada en el trabajo de Vázquez (1991), quien estudia los errores de la interlengua⁴ alemán-español, producida, en un contexto formal, por un grupo de estudiantes universitarios de español/LE, con particular atención al componente morfosintáctico. Su estudio incluye una comparación entre los errores del nivel de principiantes y

⁴ Tomamos de Fernández la explicación de Interlengua (IL): es la parte o la etapa en la que se aceptan los errores como índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta y se pasa al concepto de interlengua, como el sistema propio de cada uno de esos estadios. Es decir, que esa “lengua propia del aprendiz” se conoce generalmente con el nombre de “interlengua”. Fernández señala que se trata de un término que ha generalizado Selinker, pero ha recibido también otras denominaciones: “competencia transitoria” de acuerdo con Corder, más tarde llamado por el mismo Corder como “dialecto idiosincrásico”, o bien, denominado por Nemser como “sistema aproximado”, incluso por Porquier como “sistema intermediario” (1997, 19). En resumen, la interlengua constituye una etapa obligatoria en el aprendizaje y se definiría como un “sistema lingüístico interiorizado”, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones; este sistema es diferente del de Lengua Meta (LM).

los que aparecen en etapas posteriores, así como una discusión sobre las causas de los mismos. El corpus en que se basa el estudio está conformado por material escrito (producción libre, cartas personales, tesis) y material de producción oral (entrevistas y conversaciones).

Esta autora desarrolla una serie de criterios puntuales para poder clasificar los errores. Los resumimos a continuación:

1. Criterio lingüístico:

- 1.1. Errores de adición: se agregan morfemas o palabras que son redundantes.
- 1.2. Errores de omisión: se suprimen morfemas y palabras que no son redundantes.
- 1.3. Errores de yuxtaposición: se unen dos frases o dos términos léxicos sin tener en cuenta los nexos requeridos por la sintaxis.
- 1.4. Errores de falsa colocación: se colocan constituyentes en un orden sintagmático incorrecto o poco frecuente.
- 1.5. Errores de falsa selección: se eligen morfemas o palabras incorrectas en un determinado contexto.

2. Criterio etiológico⁵:

- 2.1. Errores interlinguales: son producto de la interferencia⁶ de la L1.

⁵ Se entiende que los errores inter- e intralinguales aparecerán en cada uno de los componentes del sistema y serán, por lo tanto, fonológicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos. Según los mecanismos que se apliquen, se deberán a procesos de neutralización, hipergeneralización y simplificación de reglas.

⁶ La interferencia es un proceso que tiene lugar cuando hay convergencia de dos o más lenguas cuyas reglas no se corresponden; cuando hay hablantes que creen que es aceptable transferir de una lengua a otra y aplican la interferencia como estrategia; cuando aparece un contexto en el que la interferencia es posible; cuando las estructuras se perciben en términos

2.2. Errores intralinguales: pueden explicarse por un conflicto interno de las reglas de la L2.

2.3. Errores de simplificación: tienen que ver con la regularización de elementos que se apartan de la regla general, con la neutralización de funciones sintácticas, con la fusión de campos semánticos que se encuentran en función complementaria, con la eliminación de morfemas redundantes, con la utilización de estructuras prefabricadas y de un léxico reducido pero muy funcional y con la utilización de un número reducido de transformaciones.

3. Criterio pedagógico :

3.1. Errores y niveles. La noción de permanencia de los errores puede definirse en relación con la etapa de aprendizaje en que se encuentren las personas que aprenden. En principio, parecería lógico esperar que todos los errores fueran de tipo transitorio. Sin embargo, la experiencia muestra lo contrario. Lo importante es poder determinar cuáles son los errores que caracterizan cada etapa del aprendizaje (fase inicial, nivel intermedio y últimas etapas del aprendizaje), y dentro de cada etapa establecer los que permanecen o desaparecen.

3.2. Errores fosilizados vs. errores fosilizables. La fosilización es la tendencia que manifiestan ciertos errores a aparecer inesperadamente cuando ya se creían erradicados. Suele producirse bajo situaciones

de similitud y contraste. Los tipos de interferencia más comunes y corrientes son los siguientes: si no existe ningún tipo de correspondencia entre la L1 y la L2, la interferencia es nula. Si hay un área de coincidencia y otra que no lo es, los términos se encuentran en distribución complementaria y hay interferencia. Si la distribución es inclusiva hay interferencia.

psicológicas especiales, tales como la poca atención lingüística o la mayor preocupación por el contenido que por la forma. Las situaciones particularmente favorables a este tipo de errores son las discusiones en lengua extranjera o cuando hay mucho cansancio.

- 3.3. Errores globales vs. errores locales. El error global suele afectar a una frase entera; el local, a una sola palabra. En realidad es mucho más complicado, pero lo que se quiere decir con esto es que un error global puede producir ambigüedad, en cambio, uno local generalmente no.
- 3.4. Errores residuales vs. errores actuales. Los primeros se refieren al material enseñado en cursos anteriores y (lamentablemente) olvidado; los segundos tienen que ver con lo que se está enseñando actualmente y no se recuerda, o no se comprende bien o todavía no se maneja con soltura.
- 3.5. Errores congruentes vs. errores idiosincrásicos. Un error es congruente cuando lo que se produce podría ser castellano pero en realidad no existe. En la producción de un principiante, el error congruente es señal de que esa persona comienza a asimilar las reglas del idioma en aprendizaje; del alumno más avanzado, en cambio, se espera que deje de cometer este tipo de error. Un error idiosincrásico, por el contrario, es una estructura que en nada se parece a lo que podría llamarse castellano. Quien lo cometa, no debería preocuparse

demasiado, porque es algo tan extraño que nadie lo comprenderá y por lo tanto es más que probable que no vuelva a intentarlo.

3.6. Errores transitorios vs. errores permanentes. En principio, se espera que los errores sean transitorios, pero bien se sabe que no es el caso. Si un error se transforma en un problema permanente, es decir, se fosiliza, surge la necesidad de reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que se ponen en práctica: puede ser que se siga tomando como punto de referencia la L1 o bien hay reglas de la L2 que aún no se dominan.

4. Criterio comunicativo:

Si tomamos como parámetro la dimensión pragmática, los criterios para establecer qué es un error adquieren, indudablemente, otras características. Desde el punto de vista de la comunicación, algunos de los criterios que habría que tener en cuenta son los siguientes: ambigüedad (con respecto al mensaje), irritación (con respecto al interlocutor), estigmatización (con respecto a quien habla), falta de pertinencia (con respecto a la situación).

Estos son algunos de los criterios que Vázquez tomó en cuenta para clasificar los errores en su trabajo de investigación de doctorado. La minuciosidad y la sistematicidad del análisis de los errores de la interlengua le permitió elaborar una propuesta de instrumentos didácticos para ayudar a los estudiantes a trabajar de manera reflexiva sus errores e intentar superarlos. Entre esos instrumentos propone establecer criterios mínimos para la

identificación de errores y confeccionar un “Fichero de Errores” —una manera de llevar un control sobre los errores comunes de carácter individual o colectivo—, con un sistema de notaciones que se pueda incorporar al material de estudio (gramática o libro de texto).

La investigación de Fernández Sonsoles (1997)⁷, por su parte, se centra en el AE y estudio de la interlengua de aprendices de español de cuatro grupos de lengua materna —alemán, japonés, árabe y francés— y tres estadios de evolución (correspondientes a los cursos 2º, 3º y 4º). El corpus de datos incluye muestras de lengua escrita y una prueba objetiva, recopiladas hacia la mitad de los cursos, en tres cuatrimestres sucesivos.

La misma autora reconoce que se trata de un proyecto ambicioso porque abarca todo el sistema de la lengua española: léxico, morfosintaxis, discurso y los errores fonológicos que revela la grafía, esto con el fin de poder ofrecer una visión lo más completa posible de los mecanismos, dificultades, logros y procesos del aprendizaje del español como lengua extranjera.

En este trabajo también se lleva a cabo una clasificación lingüística de los errores documentados en el corpus, errores que la autora divide en dos grandes grupos: transitorios y permanentes. Los errores transitorios son aquellos que el alumno comete momentáneamente y constituyen los típicos errores de desarrollo que caracterizan una etapa del aprendizaje y que tienden a desaparecer; por otro lado, los errores permanentes son equiparables a los

⁷ Esta investigación es el resultado de la tesis de doctorado de la autora que presentó en 1990 y publicó en 1997. Nosotros consultamos la versión publicada, en la que la autora aclara que no incluye la totalidad de la tesis, sino sólo las partes dedicadas a la metodología del trabajo y el proceso de análisis.

errores fosilizados, son aquéllos que se repiten en fases sucesivas y que ofrecen una mayor resistencia, se fijan en el sistema adquirido del *aprendiente* y difícilmente se llegan a corregir. Fernández los ordena de esta manera con una clara intención pedagógica.

El análisis de errores revela que el grupo que presenta el mayor número de errores es el japonés, seguido del árabe, luego el alemán y al final el francés. Por lo que al tipo de errores se refiere, la autora encuentra que los más comunes son de orden gramatical y, en orden descendiente, aparecen luego los errores léxicos, los discursivos y por último los gráficos. Un resultado interesante de la investigación radica en las correlaciones que el autor observa entre los grupos de lengua y los tipos de error: con los errores gráficos, el grupo japonés reduce el número de errores y el grupo árabe alcanza el más alto; en contraposición el grupo árabe reduce el número de errores gramaticales y el japonés los aumenta.

Para el análisis de los errores gramaticales, la autora maneja las siguientes categorías: 1. Paradigmas, 2. Concordancias, valores y usos de las categorías, 3. Artículos, 4. Otros determinantes, 5. Pronombres, 6. Verbos, 7. Preposiciones, 8. Estructura de la oración y relación entre oraciones, 9. Coordinación, 10. Subordinación (adjetiva, sustantiva, adverbial). Vale la pena mencionar que las categorías que inducen el mayor número de errores, de acuerdo con el estudio de Fernández, son los verbos, las preposiciones y los pronombres. Como podemos apreciar, las preposiciones vuelven a figurar

entre las categorías gramaticales que representan un mayor grado de dificultad para los aprendices de español.

Con respecto a las preposiciones —tema que aquí nos interesa en particular— Fernández distingue los errores que afectan a los valores generales de esas partículas, por un lado, y los errores que se refieren a las regencias obligatorias o los valores idiomáticos de las preposiciones, por el otro. Entre los valores generales, el autor incluye todos aquellos que se pueden sistematizar, sea desde un punto de vista semántico (expresión de causa, finalidad, origen, etc.), sea atendiendo al uso de las preposiciones como marcadores funcionales (caso, por ejemplo, de la preposición *a* delante del SN [+humano] y [+específico] que cumple la función de complemento directo). La polisemia de una misma preposición en diferentes contextos y la parasinonimia de varias preposiciones para expresar circunstancias próximas (por ejemplo: *por la mañana, en el verano, a medio día*), unidas a la diferente distribución de la realidad y de los campos semánticos en cada cultura y en cada lengua, tornan especialmente complejo este microsistema de la lengua y dificultan la formación y generalización de hipótesis para su aprendizaje. A juicio de Fernández, los errores que atañen a los valores idiomáticos se relacionan más con el léxico que con la sintaxis, y no son sistematizables ni fácilmente comprensibles desde un punto de vista sincrónico.

El resultado de su análisis muestra que las preposiciones más utilizadas son *de, en, a*, después *con, para, por*, y por último *hasta, sobre, sin, después de, durante, desde*. “El análisis señala”, agrega la autora, “que los errores se

concentran, como es obvio, en las seis preposiciones más utilizadas y en un número de valores muy restringido, lo cual si se tuviera en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo tornaría mucho más rentable y eficaz” (p. 176).

Hace notar, además, que en la composición, esto es, en la expresión libre (en la que hay libertad de elección sobre las estructuras gramaticales), los errores inciden especialmente en el primer apartado, en los valores generales, no porque los usos idiomáticos estén mejor dominados, sino porque se utilizan en una proporción mucho menor y porque las construcciones dudosas donde aparece una preposición se pueden rehuir. En la prueba objetiva, donde el porcentaje de presencias de cada uno de los dos tipos se presenta equiparado, el porcentaje de errores correspondientes a usos idiomáticos es, por el contrario, más alto que el de los valores generales, especialmente en lo que se refiere a expresiones adverbiales.

Aparte de los estudios de Fernández y Vázquez, tenemos noticia de otra investigación sobre errores realizada por Isabel Santos Gargallo (1993). Su corpus de datos está conformado por composiciones escritas de alumnos servo-croatos de las Universidades de Zagreb y Sarajevo, que aprenden el español como Lengua Extranjera (LE). El estudio se limita a las categorías gramaticales que afectan a la morfología, a la sintaxis y al léxico, excluyendo las que afectan a la fonología y las propias de la ortografía. El análisis es estrictamente gramatical, por lo que los errores fueron agrupados de acuerdo con la categoría gramatical afectada. Cuantitativamente, se encontró un mayor

número de errores en el uso y distribución de las formas de los artículos determinado e indeterminado; la segunda fuente más importante de errores fue el uso de los tiempos de pasado; y en tercera posición se situaron los errores relacionados con la categoría de las preposiciones⁸.

Llama la atención el hecho de que las preposiciones constituyen, nuevamente, una de las categorías más propensas a generar errores en las producciones de los alumnos extranjeros. En el trabajo de Santos, los errores relativos al uso de las preposiciones ocupan la tercera posición, tal como ocurre en el estudio de Fernández mencionado arriba. Santos observa que la elección errónea de una preposición se presenta con mayor frecuencia que los errores que consisten en agregar una preposición no requerida u omitir una preposición donde sí se requiere. Con el afán de explicar este resultado y entender por qué los alumnos extranjeros se equivocan con mayor frecuencia en la elección de una preposición sobre otra, Santos (1993:112) comenta: “nos atrevemos a afirmar que no es posible asignar un valor a la preposición, para ello es necesario situarla en contexto. Es cierta, no obstante, la existencia en español de unos valores generales sistematizables en términos de norma lingüística; sin embargo, desde la perspectiva del español actual, el elevado número de valores idiomáticos genera el problema de la correcta distribución para un *aprendiente* de español”.

⁸ Dentro de este análisis también aparecen errores que hemos mencionado con anterioridad (tales como la concordancia de género y número; los verbos ser/estar/haber; los pronombres: personales/poseivos/relativos; el subjuntivo; y, por último, problemas con el léxico, que tiene el menor número de errores dentro de esta lista)

Para formarnos una idea más precisa de las dificultades que plantea el aprendizaje de las preposiciones de una lengua extranjera, tenemos el trabajo de Moreno (2002), entre otros, donde se aborda el tema de los errores desde la perspectiva del análisis contrastivo entre dos lenguas, en su caso, el español y el alemán. Como señalaremos más adelante, en nuestro análisis de errores incluimos, junto con otras dos lenguas más, textos escritos de alumnos cuya lengua es el alemán, de modo que el trabajo de Moreno tiene especial interés para los fines de la presente investigación.

Brevemente, la autora (Moreno, 2002:130) señala que las preposiciones más fáciles de aprender son aquellas que tienen una equivalencia total y clara en ambas lenguas, por ejemplo: *sin (ohne), con (mit), enfrente de (gegenüber), durante (während) o a causa de (wegen)*, por nombrar sólo algunas.

La dificultad aumenta en los casos en que una lengua efectúa una serie de distinciones que no se hacen en la otra. Moreno ilustra este fenómeno con las preposiciones locales y contrasta su uso en español y en alemán:

- a) *Erika ist im Theater* (*Erika está en el teatro*)
- b) *Das Bild hängt an der Wand.* (*El cuadro está colgado en la pared*)
- c) *Maria arbeitet bei AEG* (*María trabaja en AEG*)
- d) *Ich sitze auf dem Sofa.* (*Estoy sentada en el sofá*)

Como puede verse, el alemán se vale de cuatro preposiciones distintas, mientras que en las oraciones correspondientes el español sólo utiliza *en*. Así, el hispanohablante que aprenda alemán tendrá que adquirir la habilidad para

distinguir entre varios matices de colocación, en tanto que el alumno de habla alemana deberá ir acostumbrándose a un nuevo sistema más simple.

De acuerdo con Moreno, las preposiciones que presentan el mayor grado de dificultad son las que implican sutiles diferencias de carácter semántico-conceptual. Véanse los siguientes ejemplos contruidos con preposiciones de procedencia y dirección:

- a) *Carmen Kommt aus Madrid.* (*Carmen es de Madrid*)
- b) *Der Zug Kommt von Basel.* (*El tren viene de Basilea*)
- c) *Wir fahren nach Italien.* (*Nos vamos a Italia*)
- d) *Karl geht zur Post.* (*Carlos va a Correos*)
- e) *In 10 Minuten comen wir an die Grenze.* (*En 10 minutos llegaremos a la frontera*)
- f) *Heute abend gehe ich ins Kino.* (*Esta noche me voy al cine*)
- g) *Im August fahre ich in die Schweiz.* (*En agosto me voy a Suiza*)

En las oraciones alemanas se emplean seis preposiciones distintas que se reducen a dos en las españolas. Como puede verse, en alemán la elección de una preposición u otra está determinada, no sólo por la orientación del movimiento —procedencia o dirección—, sino también por las propiedades referenciales de los elementos que funcionan como locativos y las relaciones semánticas que se establecen entre ellos y el verbo. En cambio, el español impone, en estos mismos contextos, un solo contraste: procedencia (*de*) vs. dirección (*a*). Moreno observa que los errores motivados por diferencias de este tipo continúan apareciendo, aunque sea esporádicamente, en personas con un

alto grado de conocimientos en la lengua extranjera, y opina que la dificultad surge, sin lugar a dudas, de la forma distinta de “ver el mundo” de las diferentes comunidades lingüísticas.

Ha quedado claro, pues, que un resultado común de las investigaciones sobre los errores en el aprendizaje del español de no-hispanohablantes es un elevado número de errores que afectan a la categoría de las preposiciones, y que se caracterizan por la elección errónea de éstas. Hay que indicar que esa mayor cantidad de errores obedece no sólo a la dificultad señalada, sino también al abundante uso que la lengua hace de esas partículas.

1.3. La investigación de este trabajo

El presente trabajo, como hemos adelantado, ofrece un análisis de errores, relacionado con el aprendizaje del español como L2 y centrado en el uso de las preposiciones.

El corpus sobre el que se basa nuestro análisis consiste en producciones escritas de alumnos de cuarto nivel del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE-UNAM). Este cuarto nivel forma parte de un plan curricular de seis niveles (de cero a cinco), de modo que los alumnos de dicho nivel se encuentran en una etapa avanzada de su aprendizaje y poseen el conocimiento de las bases lingüísticas del español. La meta de un alumno de cuarto nivel es que desarrolle las destrezas lingüísticas que le permitan entablar amplia comunicación con los miembros de la sociedad hispanohablante y profundización en la cultura del país, en este caso la

mexicana. En cuanto a la gramática, en este nivel se le proporciona al alumno la información teórica precisa para apoyar los ejercicios gramaticales. El eje de esta sección no es desconocido para los estudiantes que han cursado los niveles precedentes: el uso del subjuntivo, la correlación entre sus tiempos, las oraciones subordinadas, e incluso explicaciones gramaticales sobre algunos puntos que generalmente presentan dificultades o que han sido olvidados, a saber: la voz pasiva, los verbos reflexivos y cuasirreflejos; los complementos directos, indirectos y circunstanciales; las ideas de coordinación y subordinación; el uso de los pronombres enclíticos, etc. (Cordero, *et al*, 2001:3). En relación con las preposiciones, los estudiantes que ingresan al cuarto nivel conocen y han tenido práctica con las preposiciones más usuales del español como son: *a, ante, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre y tras*. Durante el desarrollo de las clases de este nivel, los estudiantes continúan la práctica de aquéllas en diferentes contextos a manera de repaso y también se hace mucho énfasis en los usos de las preposiciones *por* y *para* en oposición. El tipo de ejercicios que más se practica es el llenado de espacios y el empleo obligado de locuciones prepositivas y frases adverbiales en párrafos u oraciones. Las locuciones prepositivas y frases hechas, básicamente, se presentan al alumno a través de lecturas en distintos contextos dentro de la serie de libros de *Pido la palabra 1 a 5* (2001) y en otras ocasiones, de manera aislada, como es en el caso del texto de *Gramática IV* (Neymet, 1984) que se usa de manera paralela al libro de texto *Pido la palabra IV*. En el texto de Neymet el profesor tiene que explicar o

contextualizar el uso de la frase hecha desde el punto de vista semántico, exponer su significado literal o figurado, incluso sus usos en el habla común, tratando de que el alumno se apropie de este léxico, con la práctica regular, en la lengua escrita y hablada. En el plano de la lengua escrita, la tarea de los alumnos es que utilicen algunas locuciones y frases hechas en diálogos o textos narrativos, a veces en forma individual, otras en pareja o en pequeños equipos. Cabe decir que de las largas listas de frases y expresiones idiomáticas que aparecen en *Gramática IV*, frecuentemente resulta inacabable el aprendizaje de los alumnos y es necesario acortar dicho listado. Por la experiencia de trabajar con este texto, se ha tratado de destacar las frases más cotidianas y asequibles para el alumno, quien demuestra sus preferencias en el transcurso de las clases.

Para los fines de nuestra investigación sobre el uso de las preposiciones, les pedimos a los alumnos que elaboraran un escrito sobre algún tema, por ejemplo: “qué hiciste el fin de semana”, “cuenta una anécdota”, “qué harás en tus próximas vacaciones”, “cuenta el día más feliz en tu vida”, etc., siempre con la intención de que el tipo de texto fuera narrativo. Se trató de una tarea abierta en la que los alumnos tenían la libertad de elegir entre diez frases prepositivas, por ejemplo, o tan sólo usar algunas preposiciones indicadas y redactar su escrito con base en el tema propuesto. Recopilamos cuarenta y cinco composiciones, elaboradas por alumnos de tres hablas extranjeras: coreana, inglesa y alemana. Por razones que explicaremos más adelante (cf.

infra, capítulo 3), nos importaba obtener datos de alumnos con distintas lenguas maternas y fijamos nuestra selección en esos tres grupos porque corresponden a poblaciones muy bien representadas en el CEPE.

Después de recopilar las composiciones, se procedió a identificar y clasificar los errores relativos al uso de las preposiciones. En un primer acercamiento a dichos errores, observamos tres fenómenos que implican una desviación con respecto al uso correcto de las preposiciones: 1) la falta de la preposición, 2) el uso de la preposición donde no se requiere, y 3) la sustitución incorrecta de una preposición por otra.

En este primer acercamiento, pudimos observar, además, que, contrariamente a lo que se sugiere en la bibliografía, la zona de menor conflicto para los alumnos estaba conformada por los usos idiomáticos de las preposiciones. Es decir, advertimos que los alumnos se equivocaban mucho menos cuando la preposición formaba parte de una locución o frase hecha y cometían más errores cuando se trataba de escoger una preposición sobre la base de un valor semántico preciso dependiendo del contexto.

Al reflexionar sobre este fenómeno, nos dimos cuenta de que tenía mucho sentido: en sus usos idiomáticos, las preposiciones establecen relaciones estrechas con el elemento que precede o sigue y de esta manera llegan a formar unidades léxicas que los alumnos pueden aprender como en “paquete”. En cambio, es evidente que plantea mayores dificultades el uso prepositivo que requiere por parte de los alumnos un conocimiento profundo de la polisemia de esas partículas y, además, cierta sensibilidad a los distintos

matices de significación asociados con la elección de una preposición sobre otra en determinados contextos.

Lo anterior nos hizo ver que, antes de proceder al análisis más detallado de los errores, era necesario establecer el panorama general de las funciones prepositivas en español desde la perspectiva de su mayor o menor grado de “fijación”. En el capítulo 2 de nuestro trabajo ofrecemos dicho panorama, de acuerdo con el cual las funciones prepositivas están agrupadas en cuatro grandes clases. Empezamos con las locuciones prepositivas y las frases hechas que son aplicables a situaciones determinadas y en ningún modo cambian, de tal manera que el hablante las aprende como una unidad. Estas conforman la primera clase de preposiciones analizadas en este trabajo. De igual manera, se aprenden las preposiciones –miembros de la segunda clase– que forman una unidad léxica con el elemento que precede (verbos prepositivos, perífrasis verbales, etc.) o con el elemento que sigue (algunas expresiones adverbiales). En la tercera clase, reunimos las preposiciones que sirven para expresar relaciones sintácticas (relación de objeto verbal, relación adnominal, etc.). Estas preposiciones no forman ninguna “unidad” con los elementos que las rodean; no obstante, comparten con las clases anteriores el hecho de que el sistema de la lengua impone el uso de una preposición específica que sólo en contexto se ve reflejado su contenido semántico. Finalmente, la cuarta clase, conformada por las preposiciones que introducen a los denominados complementos circunstanciales, nos coloca ante una zona de usos regidos por la semántica de las preposiciones, donde hay variación y

el hablante tiene cierta libertad de elegir. En nuestro panorama, ésta corresponde a la zona de menor fijación. Adjuntamos al final del capítulo un cuadro general en el que se encuentra sintetizada la división en cuatro clases que hemos propuesto.

En el capítulo 3 abordamos el análisis de errores, utilizando el panorama anterior como punto de referencia, y mostramos cómo la división propuesta interactúa con el tipo de error que los alumnos extranjeros cometen en esta área de la gramática del español.

La hipótesis que guía nuestra investigación es que a mayor fijación de la preposición existen menos errores en el aprendizaje del alumno y a menor fijación de la preposición, hay más errores en su aprendizaje. Dicho de otro modo, los alumnos tendrán menores problemas con las preposiciones fijas que se aprenden como una unidad, y mayores problemas con las preposiciones más ‘plenas’ y más libres, que pueden variar según el contexto.

El resultado más importante de nuestra investigación es que la hipótesis se verificó en el sentido de que encontramos menos errores con los usos prepositivos que son más fijos y mayor número de errores con los que son menos fijos, más independientes. Es decir, el mayor número de errores se concentró en las últimas dos zonas, en la tercera, que corresponde a las preposiciones que marcan relaciones gramaticales, y la cuarta, que comprende las preposiciones que introducen complementos circunstanciales.

Finalizamos nuestro trabajo con un capítulo de conclusiones, en el que se hace un resumen general de los capítulos sobre lo que se hizo, la propuesta

de tesis, la comprobación de la hipótesis, los resultados y por último reflexionamos sobre la utilidad de aquéllos para el desarrollo de la labor del docente en la enseñanza del español como L2. Considerando que las preposiciones figuran entre los elementos más difíciles de dominar al adquirir el español, creemos que el nuevo panorama que ofrecemos, diferente de los que se encuentran en los libros de consulta, proporcionará información teórica de interés y contribuirá en ese sentido a fomentar un tratamiento más adecuado del uso de las preposiciones en español —y más efectivo desde el punto de vista pedagógico.

II. PANORAMA DE LOS USOS PREPOSITIVOS EN ESPAÑOL

2.1 Definición de la preposición

Las preposiciones, de acuerdo con Seco (1980: 123), constituyen una clase de palabras de relación ideológica que sólo se establece cuando entran en juego y se enlazan dos elementos oracionales. Por ejemplo, comenta el gramático, si consideramos separadamente dos elementos tales como *salimos* y *el jardín*, no existe entre ellos ninguna relación hasta que expresamos relaciones ideológicas por medio de una preposición. Así podemos decir:

- a) *Salimos del jardín.*
- b) *Salimos al jardín.*
- c) *Salimos por el jardín.*
- d) *Salimos hacia el jardín.*
- e) *Salimos hasta el jardín.*

Como puede verse en estos ejemplos, cada una de las preposiciones elegidas expresa una relación determinada, que no puede expresarse de otro modo, y no se pueden intercambiar: *el jardín* en (a) es el punto de partida del movimiento denotado por *salimos*, en (b) funciona como punto de llegada, en (c) evoca el tránsito del movimiento, en (d) se asocia con una idea de dirección y en (e) representa el límite del movimiento. De este modo, cada preposición contribuye a establecer una relación ideológica particular entre el acto de *salir* y *el jardín*.

Alcina y Blecua (1975: 827-828) destacan tres aspectos característicos de las preposiciones: “expresan con mayor o menor vaguedad o precisión una relación (...); marcan a un nombre o constituyente que haga sus veces, y convierten dicho constituyente en complemento de otra palabra, esto es, subordina gramaticalmente el ‘término’ o constituyente marcado por la preposición a otra palabra que la rige (*regente*)”.

Con respecto a la “vaguedad” o “precisión” de la relación que establecen las distintas preposiciones, Bello aclara en su *Gramática de la Lengua Castellana* (2001: 50) que algunas de ellas se aplican a gran número de relaciones diversas, como es el caso de la preposición *de*, mientras que otras expresan un sentido determinado o preciso que se mantiene constante en todos sus usos, por ejemplo *sobre*.

En cuanto a la noción de “término” a la que se refieren Alcina y Blecua, adelantamos aquí que retomaremos esta idea con el mismo sentido que le atribuyen aquellos gramáticos, es decir, el complemento viene a ser el *término de la preposición* porque en él termina y se consume la relación que la preposición establece.

Ahora bien, hasta este momento hemos visto que la función propia de toda preposición consiste en servir de nexo entre un elemento sintáctico cualquiera y su complemento. Por lo tanto el elemento sintáctico relacionado es *inicial* de la relación y su complemento es *terminal*. En el

presente trabajo nos referiremos al elemento inicial de la relación como “término A” y al elemento terminal como “término B”.

2.2. Inventario de las preposiciones del español

Los autores Alcina y Blecua (1975:830) señalan que las preposiciones son “piezas articuladoras de la expresión en el habla y constituyen un inventario finito como ocurre con otras clases de morfemas trabadas”. Además la preposición es invariable en cuanto a su forma, esto es, no presenta variación de género ni de número, dado que tan sólo expresa una relación entre dos elementos.

Las preposiciones tradicionalmente relacionadas son: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, durante, para, por, según, sin, so, sobre, tras*. Aquí prescindimos de la preposición *so* que sólo se mantiene en expresiones fijas como *so pena, so color, so pretexto, so capa*, cada vez menos usadas. Cabe decir que la preposición no tiene acento propio, excepto *según* (Fernández López 1999:14).

2.3. Los elementos de la relación prepositiva

Las preposiciones del español tienen la capacidad de poner en relación elementos de diversa naturaleza. Así, Seco (1980:123-24) menciona que la preposición no solamente enlaza un verbo con un sustantivo (*salimos del jardín*), sino que también puede enlazar un sustantivo con otro (*libro de Juan, casa de muñecas*). Por su parte, Alcina y Blecua (1975:834) afirman

que la preposición también guarda relación con un adverbio (*delante de la casa*), con una interjección (*¡Ay de los vencidos!*) y asimismo puede unir un adjetivo con un sustantivo (*útil para la enseñanza*). En otras palabras, como apunta (Seco 1980:124), “la preposición establece relaciones más o menos complicadas entre dos objetos, un fenómeno y un objeto o una cualidad y un objeto”.

Según Alcina y Blecua (1975:834), “en todos estos casos, los constituyentes prepositivos forman unidad endocéntrica con la palabra que sirve de núcleo ordenador de la construcción y actúan, a nivel semántico, como incrementos de sentido”.

Existen, además, otros tipos de enlace. Bello (2001:50) menciona, por ejemplo, que en ocasiones el término introducido por la preposición corresponde a un adverbio de lugar o de tiempo (*desde lejos, desde arriba, por aquí, por entonces*). También puede ocurrir que el término de la preposición esté constituido a su vez por un complemento prepositivo, como en *saltó por sobre la mesa, se escabulló por entre los dedos*, a no ser que se vean las dos preposiciones como una preposición compuesta. El mismo gramático también llama la atención hacia el caso de los sustantivos adjetivados que sirven de término a la manera de los adjetivos, haciendo de predicados respecto de otro sustantivo cercano (*fue juicioso desde niño, estaba de cónsul, o trabaja de carpintero*).

Bello aclara (p. 50) que estas relaciones de las preposiciones también son definidas como complementos, “porque en efecto sirven para

completar la significación de la palabra a que se agregan; y aunque todos los modificativos hacen lo mismo, y a más, todos lo hacen declarando alguna relación particular que la idea modificada tiene con otras, se ha querido limitar aquel título a las expresiones que constan de preposición y término, o de término solo”.

Para concluir este apartado, queremos desarrollar un poco la distinción entre las preposiciones *llenas* (o también llamadas *plenas*) y *vacías* de las cuales Alcina y Blecua (1975:834-836) tratan. Los autores expresan que, con ciertas reservas, se pueda hablar de preposiciones llenas y vacías: las primeras son aquéllas que se emplean en un reducido número de realizaciones de acuerdo con su significado, y las preposiciones vacías son las que aparecen como simples marcas de enlace con múltiples posibilidades de relación cuyo significado es función tanto de la palabra con la que se relacionan como del término que introducen. La consideración anterior se justifica en la medida en que “mientras unas preposiciones dan cuenta de la relación que expresan cuando se toma en consideración el significado de la palabra regente y del término, en otras basta con la consideración del significado del término para entender la relación”. Así, “mientras *por* toma un significado determinado según la clase de palabra que introduzca –*por la calle, por Navidades, por Alfredo, por miedo, por zoquete, etc.*–, la preposición *de* sólo alcanza su plenitud de significado cuando, además de la palabra que introduce, se considera la palabra con la que se relaciona: el segmento */de toros/* no marca por sí

mismo la relación que será una en *tarde de toros* y otra en *hablaron de toros* (Alcina y Blecua 1975:835).

2.4. Panorama general de las preposiciones en español

En lo que resta de este capítulo vamos a ofrecer una propuesta para clasificar las preposiciones del español. El criterio fundamental en el que se basa nuestra clasificación es el de la fijación del uso prepositivo. Queremos decir con ello que hemos organizado el panorama prepositivo atendiendo al grado de libertad que tienen los hablantes para elegir una u otra preposición en determinados contextos. En muchos casos, no existe libertad alguna porque el uso “correcto” de la preposición viene impuesto por el sistema de la lengua, pero otras veces el español permite cierto margen de variación y los hablantes tienen la posibilidad de escoger una preposición sobre otra de acuerdo con sus fines comunicativos. Como se verá en el capítulo 3, la adopción del criterio de fijación del uso prepositivo nos proporcionó un marco muy útil para poder analizar los errores cometidos por los extranjeros en el aprendizaje del español como L2. La idea fundamental que subyace a nuestra clasificación es que los usos prepositivos fijos plantean una dificultad menor en el aprendizaje, porque, éstos se adquieren como una unidad y el *aprendiente* la reconoce como parte del léxico de la lengua. Los usos variables, por el contrario, requieren sutiles evaluaciones de carácter semántico y/o pragmático, en cada

contexto de uso, y suponen por lo mismo un conocimiento más profundo de la lengua por parte de los extranjeros.

El panorama de usos prepositivos que vamos a presentar comprende cuatro grandes clases que enumeramos a continuación:

1. Las preposiciones que forman parte de locuciones o frases fijas.
2. Las preposiciones que forman una unidad estrecha con el elemento que precede o el elemento que sigue. Esta categoría de usos prepositivos se ha dividido en dos subclases, dependiendo de si
 - (2a) el elemento que determina la aparición de una preposición específica es el que la precede.
 - (2b) el elemento que determina la aparición de una preposición específica es el que la sigue.

Tanto en la primera clase como en la segunda, las preposiciones forman parte de “unidades” léxicas, pero la primera clase incluye expresiones compuestas por varias palabras en forma fija y sentido unitario, mientras que la segunda clase abarca los casos en que el uso particular de una preposición u otra está determinado por la presencia del elemento adyacente.

3. Las preposiciones que marcan relaciones gramaticales.
4. Las preposiciones que introducen complementos circunstanciales.

2.4.1. Las preposiciones que forman parte de locuciones o frases fijas

En este apartado nos vamos a ocupar de las preposiciones que forman parte de expresiones fijas o establecidas y que todo nativo hablante del español debe aprender, como se aprende otras unidades del léxico.

En esta clase de usos prepositivos hemos incluido, en primer lugar, las locuciones prepositivas del tipo: *después de*, *antes de*, *delante de*, *a pesar de*, etc.

De acuerdo con Manuel Seco (1979:179), las locuciones prepositivas son el resultado de la unión de un adverbio y una preposición. La preposición más destacada es *de* y, en este uso, está catalogada como palabra de enlace “vacía”¹, Alcina y Blecua (1975:834-836). Esta preposición *de* es la que normalmente se emplea como introductora de complementos de adverbios: *antes*, *después*, *encima*, *debajo*, *delante*, *detrás*, *dentro*, *fuera*, *cerca*, *lejos*, *en medio*. El “significado” encerrado en el adverbio se suma entonces a la “función” enlazadora aportada por la preposición, y la unión de las dos palabras, concurriendo sus respectivos ingredientes, se convierte en una nueva preposición: *antes de*, *después de*, *encima de*, etc.

Obsérvese que las locuciones prepositivas formadas de esta manera son casi del todo equivalentes a preposiciones simples: *delante de* = *ante*; *encima de* = *sobre*; *debajo de* = *bajo*; *detrás de* = *tras*. En el uso, sin

¹ Recordemos, como lo hemos señalado en el punto 2.3., que las preposiciones vacías son las que aparecen como simples marcas de enlace con múltiples posibilidades de relación cuyo significado es función tanto de la palabra con la que se relacionan como del término que introducen.

embargo, los hablantes nativos tienden a preferir las formas complejas sobre las simples, según palabras de Seco (1979: 178).

Cabe añadir que las preposiciones que aparecen en la formación de estas locuciones no se limitan a *de*. También podemos ver que la preposición *a* cumple una función semejante en expresiones como *junto a*. Además, de la misma manera se forman también numerosas locuciones prepositivas añadiendo una de las preposiciones “vacías” (*de, a, en, con*) a sustantivos ya precedidos de otra preposición: *con arreglo a, de acuerdo con, en virtud de, en cuanto a*. Gracias a la combinación de dos o más preposiciones, se compensa el número relativamente escaso de preposiciones propias que tiene en uso el español (Gili Gaya 1983:247).

En este apartado también queremos incluir, en segundo lugar, una serie de construcciones preposicionales de carácter muy diverso, construcciones que están conformadas de dos o más elementos, uno de los cuales es la preposición. En general las gramáticas tratan estas construcciones como frases preposicionales y en ocasiones les dan el nombre de “preposiciones impropias”. Se refieren a casos como *a lado de, a cambio de*, etc.

A este grupo de usos prepositivos pertenecen también las siguientes locuciones o frases conjuntivas: *a condición de, con tal de, en caso de, por más que, por mucho que, a no ser que, a menos que, a pesar de, a partir de, a excepción de, a través de, a punto de, a nombre de*.

Por último, hemos incorporado a esta primera clase de usos fijos las preposiciones que aparecen en frases hechas, del tipo: *por si las moscas/por si acaso* (por prevención), *no es para tanto* (no exageres), *a lo macho* (me lo juras, palabra de hombre), *estar loco de remate* (estar completamente loco), *estar por las nubes* (estar carísimo), *estar hasta el gorro* (estar harto o fastidiado), *en menos que canta un gallo* (rapidísimo), etc. Estas frases hechas están formadas por dos o más palabras, entre las que se encuentran preposiciones, ya sea a inicio, en medio o al final de la frase. Tienen un significado que no se deduce de la suma de significados de sus elementos, más bien adquieren un significado diferente de las palabras que las conforman. A estas frases hechas también se les llama “modismos” o “locuciones”. Se trata de giros idiomáticos, muy variados, que no pueden traducirse de manera literal. Sin ayuda de un informante nativo, por lo general no es fácil saber a qué se refieren estas expresiones, pues su significado es arbitrario y la mayoría de las veces no es posible deducirlo a partir de las palabras de que constan. Por lo tanto, estas frases se aprenden de memoria para ser usadas en situaciones específicas.

Entre las frases hechas que nos interesa destacar aquí se encuentran las que se forman con palabras que no se usan en otra situación o que establecen combinaciones que sólo se dan en función adverbial; por ejemplo: *a la chita callando*, *a pie juntillas*, *a troche y moche*, *a tontas y a locas*, *en un santiamén*, *de cuando en cuando*, *de vez en cuando*, etc.

En relación con estas expresiones de sentido adverbial, podemos mencionar también las agrupaciones constituidas por una preposición y un elemento nominal que, desde el punto de vista funcional, equivalen a un adverbio. Tenemos casos como éstos: *a + lo + sustantivo (a lo torero)*, *a + la + adjetivo (a la francesa)* (Alcina y Blecua 1975:706). Otros ejemplos son: *a tu salud, a toda costa, al fin y al cabo, en sus barbas, de una vez*, etc.

Con toda la serie de ejemplos que hemos incluido se puede apreciar que las frases hechas constituyen un terreno muy rico de usos prepositivos que tienen que ver con el modo particular de hablar propio y privativo de una lengua. Es evidente que los elementos que conforman este tipo de construcciones –entre los cuales se encuentran una o más preposiciones– están íntimamente ligados entre sí. Una construcción de este tipo llega a constituirse en una sola unidad, que debe ser aprendida como una palabra y es cuando queremos expresar una idea sin el empleo de lenguaje tan literal, recurrimos a este tipo de frases.

2.4.2. Las preposiciones que forman una unidad estrecha con el elemento que precede o sigue

Este grupo tiene mucho en común con el grupo anterior en el sentido de que se trata también aquí de usos fijos que los hablantes aprenden y no tienen otra elección más que la obligación de usar la preposición que

acompaña a otra palabra. El uso particular de una preposición u otra está determinado, pertenece al sistema de la lengua.

Esta categoría de usos prepositivos se ha dividido en dos subclases, como ya dijimos, dependiendo de si el elemento que determina la aparición de una preposición específica es el que precede o sigue a la preposición. Aquí retomaremos la idea de “término A”, si el elemento que determina la aparición de una preposición específica es el que la precede y “término B”, si el elemento que determina la aparición de una preposición específica es el que la sigue.

2.4.2.1. Unidad con el término precedente / término A

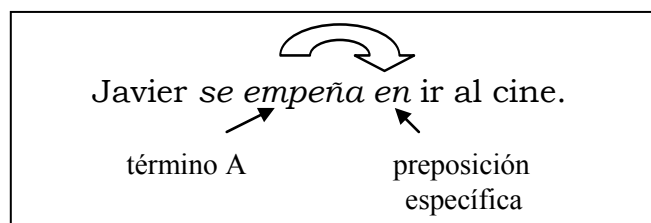
En esta subclase describiremos tres casos en los cuales la preposición forma una unidad con el término precedente:

- 1) Los verbos prepositivos: verbo + preposición
- 2) Las perífrasis verbales: verbo personal + preposición + infinitivo
- 3) Adjetivos: adjetivo + preposición

- 1) Los verbos prepositivos: verbo + preposición

Los llamados “verbos prepositivos” son verbos que rigen un objeto, pero que, a diferencia de los verbos transitivos que se construyen con un objeto directo, se acompañan de un objeto que va introducido por una preposición, tales como: *jactarse de, quejarse de, arrepentirse de, constar de, confiar en, insistir en, empeñarse en, intimar con, estar de acuerdo con, abogar por, etc.*

De manera esquemática, la unidad que el verbo forma con la preposición se puede representar como se indica en el cuadro abajo. En el cuadro usamos una flecha gruesa para reflejar la dirección de la rección: la flecha parte del elemento rector, el término A, es decir, en este caso, el verbo *empeñar*, y apunta hacia el elemento regido, que aquí corresponde a la preposición *en* seleccionada por el verbo. De este modo queda reflejado que la preposición forma una unidad léxica con el término A.



A continuación ofrecemos algunos ejemplos contruidos con verbos prepositivos:

- a) *insistir en*: Los alumnos insistieron en la necesidad de respetarse.
- b) *constar de*: El trabajo consta de dos partes, una teórica y otra práctica.
- c) *intimar con*: Lleva cinco años en México y no ha logrado intimar con nadie.
- d) *abogar por*: Las madres abogan por sus hijos.

La prueba de que los verbos prepositivos rigen una preposición fija y no admiten la sustitución de ésta por otra, la proporcionan las siguientes

oraciones, donde se aprecia que tal sustitución genera un enunciado agramatical:

- a) *insistir en*: *Los alumnos insistieron con la necesidad de respetarse
- b) *constar de*: *El trabajo consta entre dos partes, una teórica y otra práctica
- c) *intimar con*: *Lleva cinco años en México y no ha logrado intimar en nadie
- d) *abogar por*: *Las madres abogan de sus hijos

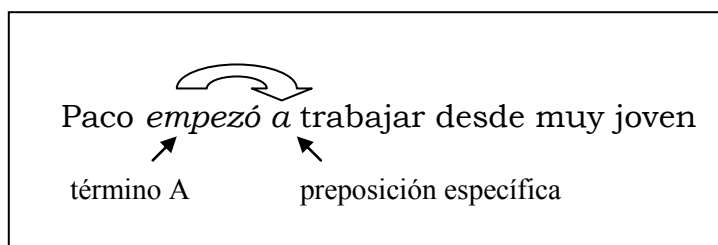
Ha quedado claro, pues, que los verbos citados con anterioridad rigen una preposición específica y que, por lo tanto, el uso de otra preposición resulta incorrecto.

2) Las perífrasis verbales: verbo personal + preposición + infinitivo

El segundo caso de unión con el término A lo constituyen las perífrasis verbales. Las perífrasis son construcciones formadas por dos verbos, en las que el primero está en una forma personal y el segundo está en una forma no personal (M. Seco 1979, 201). Las perífrasis que nos interesan tienen el segundo verbo en forma de infinitivo. En algunas construcciones perifrásticas, el infinitivo se une al verbo conjugado sin palabra de enlace, pero estos casos no nos conciernen aquí. Nuestro objeto de estudio son las perífrasis que tienen un verbo personal que se combina con infinitivo por medio de una preposición, para formar un núcleo predicativo. Como lo señala Domínguez Placido P. (1994; 110), las perífrasis funcionan como si

constituyeran una sola entidad verbal, cuyo significado experimenta determinadas modificaciones expresivas.

Nuevamente, el fenómeno de rección en estudio se puede representar de manera esquemática como se indica en el cuadro abajo. Al igual que en el caso de los verbos prepositivos, la orientación de la flecha gruesa que aparece en el cuadro pretende reflejar que el verbo *empezar* funciona como el término A que determina la selección de la preposición *a*, y no otra:



Algunas perífrasis son:

- a) *ir a + infinitivo*, expresa intención o acción futura: *Voy a empezar un nuevo trabajo.*
- b) *ponerse a + infinitivo*, expresa comienzo: *Se puso a contar chistes sin parar.*
- c) *haber de + infinitivo*, probabilidad, conjetura: *Ha de estar enfermo, no vino a trabajar.*
- d) *empezar a + infinitivo*, dar principio: *Empezó a trabajar desde jovencito.*

Dijimos que en estas perífrasis la preposición está regida u obligada por el término A. Esto se comprueba por el hecho de que si se usa otra

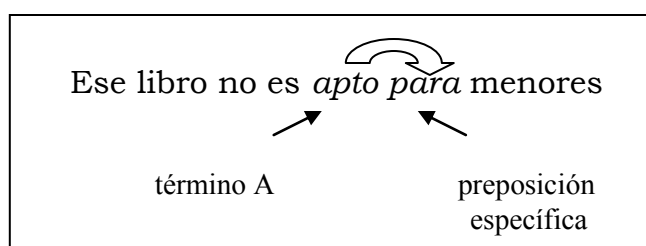
preposición, se produce una construcción agramatical, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- a) **Voy por empezar un nuevo trabajo*
- b) **Se puso en contar chistes sin parar*
- c) **Ha con estar enfermo, no vino a trabajar*
- d) **Empezó de trabajar desde jovencito*

3) Adjetivos: adjetivo + preposición

El tercer caso que discutiremos en este apartado, menos conocido, por cierto, consiste en el fenómeno de rección que presentan algunos adjetivos del español. Un ejemplo de ellos es el adjetivo *apto*. Este adjetivo no aparece solo, sino que requiere un complemento, que se enlaza con el adjetivo por medio de la preposición *para* (*Ese libro es apto para menores*).

En el cuadro abajo ofrecemos la representación esquemática de la unión del adjetivo *apto* con su preposición. El esquema es similar al que propusimos para los verbos prepositivos y las perífrasis de infinitivo, dado que en este caso también la selección de la preposición está determinada por el elemento que funciona como término A, aquí, el adjetivo:



En las gramáticas del español, los ejemplos más citados de adjetivo rectores son: *debido a*, *referente a*, *conforme a* (M. Seco 1979, 179), a los

que se suman a veces: *apto para, ágil para, dispuesto para/ dispuesto a*. En nuestro corpus, también documentamos: *fácil de, difícil de, malo con, bueno para y diferente a*.

Para ilustrar el uso del adjetivo con preposición, véanse estos ejemplos:

- a) Cayó en el abismo de donde era muy *difícil de* salir.
- b) No seas *malo con* tus padres.
- c) Tomé el vapor de agua, era *bueno para* mi piel.
- d) El pueblo es *diferente a* la ciudad de México.

Estos adjetivos seleccionan una preposición específica, de tal manera que la sustitución de la preposición regida por otra da lugar a construcciones agramaticales:

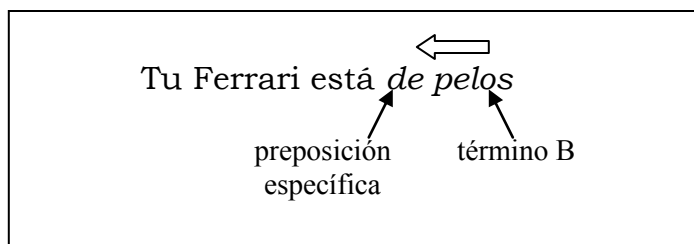
- a) *Cayó en el abismo de donde era muy *difícil con* salir.
- b) *No seas *malo a* tus padres.
- c) *Tomé el vapor de agua, era *bueno de* mi piel.
- d) *El pueblo es *diferente para* la ciudad de México.

Para concluir este apartado, hemos visto tres casos en los que la aparición de una preposición específica y no otra está determinada por el elemento que precede a la preposición, el término A. Funcionan como términos A rectores 1) los verbos prepositivos del español, 2) algunos verbos que se combinan con el infinitivo para formar una perífrasis verbal y 3) unos cuantos adjetivos.

2.4.2.2. Unidad con el término siguiente / término B

Vamos a ocuparnos ahora de los casos en los que la preposición forma una unidad estrecha con el término que sigue. Generalmente, el término B es un sustantivo o adjetivo, y al combinarse este término con una determinada preposición, se constituye una expresión léxica que se usa en la lengua con valor modal, por ejemplo, la expresión *de pelos*, formada con el sustantivo plural *pelos* y la preposición *de*.

Una representación esquemática de la unidad léxica con el término B se ofrece en el cuadro abajo. A diferencia de los casos examinados en el apartado anterior, el presente esquema incluye una flecha cuya orientación apunta en el sentido opuesto, de la derecha a la izquierda. Con ello se indica que el elemento que determina la selección de la preposición es el término B, en este caso, el sustantivo plural *pelos*, el cual se enlaza con la preposición *de*, y no otra, para formar la unidad léxica *de pelos*.



Otras expresiones que funcionan de manera similar son: *de verdad*, *de veras*, *de perlas*, *en efecto*, *en resumen*, *en fin*, *al revés*, *de golpe*, *por último*, etc.

Como dijimos al inicio de este apartado, también ocurre que el término B esté representado por un adjetivo. En estos casos, la unión del

adjetivo con una determinada preposición da lugar a la formación de frases adverbiales²; por ejemplo: *a ciegas, a oscuras, de nuevo, por igual, por último, por cierto, por consiguiente, con todo, a sabiendas, a hurtadillas*, etc. (Gili Gaya 1983, 223).

A continuación ofrecemos algunos ejemplos de estas unidades léxicas formadas con un sustantivo o adjetivo más una preposición. Lo que nos interesa destacar aquí es que la preposición forma una unidad con el elemento B que sigue y no con el elemento A que precede. Esto se aprecia con claridad si comparamos estas oraciones:

- a) Quiero a mis hijos *por igual* (de la misma manera)
- b) Te quiero *de verdad* (en serio/sinceramente)
- c) Llegué a la fiesta *a ciegas* (sin saber exactamente el lugar)

con este segundo grupo de ejemplos:

- a) Las llantas se desgastaron *por igual* (de la misma manera)
- b) Te odio *de verdad* (en serio/sinceramente)
- c) Llegué tempranísimo *a ciegas* (sin saber exactamente el lugar)

Como puede verse, la unidad léxica formada por la preposición y el término B se mantiene, independientemente de cuáles sean los elementos que aparezcan antes de la preposición.

En cambio, si sustituimos la preposición por otra, dentro del sintagma que forma con el elemento B, se producen expresiones

² Nos referimos a frase adverbial en un sentido amplio, ya que varias de ellas han desarrollado funciones de conectores discursivos en lugar de modificar.

incorrectas: **de igual*, **por ciegas*, etc. Hay que mencionar, sin embargo, que en algunos casos estas expresiones admiten la alternancia entre dos preposiciones: *de balde/en balde*, *al fin/por fin*, *en broma/de broma*.

Para concluir, en este apartado analizamos los casos en que la preposición establece una relación estrecha con el elemento B que viene después. Se trata en la mayoría de los casos de expresiones fijas que tienen un sustantivo o adjetivo y cumplen una función adverbial. Queremos insistir en el punto de que en el uso de estas expresiones el hablante no tiene elección; la preposición forma parte de una “regla”, por así decirlo.

2.4.3. Las preposiciones que marcan relaciones gramaticales

Dentro de esta tercera clase hemos reunido las preposiciones que sirven para marcar relaciones sintácticas entre constituyentes y que, a diferencia de las preposiciones que trataremos en la siguiente sección de este capítulo, se encuentran prácticamente vaciadas de todo contenido semántico. Tenemos, por una parte, la preposición *a*, que introduce al objeto indirecto, de manera obligatoria, y al objeto directo, en ciertos contextos, y por la otra, tenemos la preposición *de*, que se utiliza con el llamado complemento adnominal.

3.a. *a* de objeto directo / indirecto

3.b. *de* del complemento adnominal

2.4.3.1. “a” de objeto directo / indirecto

Como bien se sabe, las gramáticas del español identifican tres funciones gramaticales nucleares, que son 1) el sujeto, 2) el objeto directo y 3) el objeto indirecto. Si comparamos estas tres funciones en cuanto a su marcación, observamos lo siguiente:

- 1) el sujeto de una oración no lleva preposición:

Los niños corrieron

- 2) el objeto directo tampoco lleva preposición cuando se refiere a entidades inanimadas:

Los niños ven la televisión

pero suele ir introducido por a cuando nombra a una persona:

Marcela vio a sus hijos

- 3) el objeto indirecto siempre requiere la preposición a :

Javier le dio un regalo a su abuelita

La preposición *a*, que indica que un sintagma nominal funciona como objeto directo personal o como objeto indirecto, tiene ciertas similitudes con las preposiciones de las dos grandes categorías anteriores, pues está igualmente fijada —el hablante no puede utilizar otra preposición— y se caracteriza, de manera similar, por tener poco contenido semántico. Pero se diferencia de las preposiciones de las dos primeras clases en la medida en que su uso no depende ni del término A ni del término B. En cualquier contexto, con todo tipo de verbos y con todo tipo

de sintagmas nominales, *a* aparece para señalar la función directa o indirecta del argumento en cuestión.

A continuación presentamos algunos ejemplos del uso de la preposición *a* con el objeto directo personal. Para comprobar que la presencia de *a* no depende ni del término A, ni del término B, elaboramos los ejemplos con distintos verbos y distintas frases nominales. A pesar de los cambios, como puede apreciarse, aparece la misma preposición *a*, cuya única función es la de marcar que el sintagma nominal introducida por ella cumple la función de objeto directo con respecto al verbo transitivo que lo rige:

- a) Juan reconoció a su maestra de preescolar (objeto directo-personal)
- b) Juan reconoció a sus compañeros de prepa (objeto directo-personal)
- c) Juan vio a sus compañeros de prepa (objeto directo-personal)
- d) Juan observó a María (objeto directo-personal)

Ahora vamos a hacer una prueba similar con el objeto indirecto. Es decir, vamos a cambiar los verbos y los sintagmas nominales, para mostrar que se utiliza la misma preposición *a* en todos los contextos en los que el sintagma nominal se desempeña como objeto indirecto del verbo:

- a) Yoshi le entregó las tareas a la maestra (objeto indirecto)
- b) Yoshi le entregó las tareas a su paisano (objeto indirecto)
- c) Yoshi le pidió las tareas a su paisano (objeto indirecto)

d) Yoshi les pidió las tareas a sus compañeros (objeto indirecto)

e) Yoshi les revisó las tareas a sus hijos (objeto indirecto)

Concluimos que cuando una oración contiene un objeto directo personal o un objeto indirecto, la construcción sintáctica exige el uso de la preposición *a*. En estos contextos, la preposición es de carácter obligatorio y fijo —no puede ser sustituida por otra— y su función se limita a indicar que el sintagma nominal que introduce se desempeña como el objeto directo o indirecto regido por el verbo.

2.4.3.2. "de" del complemento adnominal

En la tercera clase de usos prepositivos hemos incluido, además, la preposición *de* que sirve para expresar relaciones adnominales. Como es sabido, este tipo de relaciones se presenta cuando un sustantivo determina, aclara o precisa el significado de otro sustantivo, relacionándose ambos sustantivos por medio de una preposición (Gili Gaya 1983, 210). Sirvan de ilustración estos ejemplos, donde el término que sigue a *de* es el que funciona como complemento adnominal (también llamado complemento con preposición o complemento determinativo en algunas gramáticas):

a) Casa *de* muñecas

b) Caja *de* galletas

c) Puente *de* hierro

d) La casa *de* Juan

Cabe observar que aunque la relación entre dos sustantivos puede expresarse por medio de otras preposiciones, existe una clara preferencia por *de* en este tipo de estructuras, de tal suerte que es posible afirmar que la preposición *de* hace oficio de conector universal cuando se trata de poner en relación dos sustantivos (cf. Luque Durán 1973:9).

Interesa mencionar, además, que la relación adnominal establecida mediante *de* cubre una amplia gama de significados. Veamos.

La preposición *de* en español permite relacionar dos frases nominales y construir asimismo sintagmas más complejos. Veamos algunos ejemplos (Matte Bon 1999:308):

a) Si el elemento B es una sustancia /una materia/ un argumento/ un color / una categoría profesional/ etc., *de* especifica la esencia del elemento A (material del que está compuesto, tema o argumento en el que consiste, etc.), por ejemplo: *croquetas de pollo, bocadillo de jamón, reloj de oro, películas de ciencia ficción*, etc.

b) Si el elemento B es una persona, se trata de distintos tipos de relación, pero de cualquier forma, siempre se está especificando la esencia del elemento A. Con frecuencia *de + persona* indica una relación equivalente a la que expresan los posesivos, por ejemplo: *me voy a cambiar al banco de Susana, la chaqueta de Sandra está aquí, el hijo de Silvia es mi ahijado*, etc.

- c) Cuando el elemento A se refiere a algo que implica la idea de contener, el elemento B introducido por *de* se refiere al contenido, por ejemplo: *te has traído una maleta de libros, nos llegan dos autobuses de alemanes, tráeme un vaso de agua, etc.*

En resumen, *de* es la preposición que más se utiliza para conectar un sustantivo con otro, que determina, aclara o precisa el significado del primero. El término B en este tipo de estructuras se conoce como el complemento adnominal. El uso prepositivo que hemos analizado en este apartado pertenece al tercer grupo de nuestra clasificación, puesto que, de manera similar a lo que ocurre con la *a* del objeto directo/indirecto, la preposición *de*, en el presente caso, aporta muy poco desde el punto de vista semántico y sirve básicamente para marcar una relación gramatical.

2.4.4. Las preposiciones que introducen complementos circunstanciales

Las preposiciones de la cuarta clase cumplen una función similar a la del grupo anterior, pues también sirven para indicar relaciones gramaticales. En su caso, el complemento introducido por la preposición es de tipo circunstancial. Lo que las hace diferentes, sin embargo, son principalmente, dos características. En primer lugar, las preposiciones que acompañan al complemento circunstancial tienen mayor contenido semántico. Así, por ejemplo, *en* puede evocar una relación locativa (*en la casa*) o temporal (*en el verano*), *por* sugiere una causa (*por la lluvia no*

llegamos a tiempo), y *para* indica un fin (*para festejarte compramos un pastelito*). Aunque hay que observar, por supuesto, que las preposiciones son polisémicas y tienen la capacidad de expresar distintas relaciones semánticas dependiendo del contexto (por ejemplo, *con* indica ‘compañía’ en “*Fui con mi hermano a la fiesta*”, pero remite a un ‘instrumento’ en “*Cortó el papel con tijeras*”).

En segundo lugar, las preposiciones que introducen a los complementos circunstanciales se distinguen de las preposiciones *a* y *de* de la tercera clase por su mayor variabilidad. Es decir, si bien cada una de ellas se asocia con una serie de valores que motivan su uso en uno u otro tipo de contexto, los hablantes gozan de cierta libertad a la hora de seleccionar la preposición. Esto se puede ilustrar con los siguientes ejemplos, donde vemos que la lengua admite alternancias de preposiciones en ciertos contextos:

- a) Pedro se presentó *de* esta forma / Pedro se presentó *en* esta forma
- b) El bote entró *en* el mar / El bote entró *al* mar
- c) Emily va *de* Taxqueña *a* Cuatro Caminos / Emily va *desde* Taxqueña a Cuatro Caminos.
- d) José va *a* Periférico Norte / José va *hacia* Periférico Norte
- e) Háblanos *de* tu infancia / Háblanos *sobre* tu infancia

Después de esta introducción general, vamos a resumir el panorama de las preposiciones circunstanciales. Organizamos esta cuarta clase en el siguiente orden:

- 1) Locativo, que incluye: lugar (*en, a*), meta (*a, hacia, hasta, para*), fuente (*de, desde*) y ruta (*por*).
- 2) Tiempo: *en, durante, por, a* y *al + infinitivo*.
- 3) Modo/Manera: *con, de* y *sin*.
- 4) Instrumento: *con* y *sin*.
- 5) Compañía: *con*.
- 6) Causal: *por*.
- 7) Final: *para*.
- 8) Beneficiario: *para*
- 9) Punto de referencia: *para*

En torno al significado de las preposiciones, existe la opinión más o menos compartida entre los estudiosos de que el valor espacial suele ser el básico u originario, a partir del cual se genera luego el significado temporal y de ahí se extiende a valores nocionales. Luque Durán (1974:14) ilustra lo anterior con estos ejemplos:

- a) Espacial:
Llegó a Madrid
- b) Temporal:
Llegó a las cuatro de la tarde
- c) Nocional:

Llegó a una conclusión errónea

Sin embargo, no debemos dejar de tener presente como advierte Luque (1974:15): “... aunque los valores actuales de ciertas preposiciones procedan, semánticamente de un tronco común, la conciencia de esta unidad hace mucho tiempo que se ha perdido y, en realidad, no existe ya una sola significación, sino muchas significaciones diferentes que, a menudo, no tienen entre sí, más lazo de unión que el significante común a todas ellas”.

Por ejemplo, en las siguientes oraciones es inútil tratar de encontrar un significado único a la preposición *por*, señala Luque (1974:15):

- a) Esta escultura fue hecha *por* Rodin
- b) Me he encontrado a tu primo *por* la calle

En el ejemplo (a), se trata de una oración pasiva, en la que se expresa a un agente con la preposición *por*; en (b), en cambio, *por* introduce un complemento locativo con significado de “ruta”. Estamos ante dos significados distintos. Por ello insistimos en que las preposiciones, por su debilidad semántica y fonética, tienen grandes posibilidades de adquirir nuevos valores en nuevos contextos de uso, tal como lo refleja la variedad de significados que han desarrollado las preposiciones del español en asociación con los complementos circunstanciales.

Para concluir, hemos presentado en este capítulo un panorama de los usos prepositivos del español tomando en cuenta la naturaleza de las relaciones que establecen y los distintos tipos de contextos en los que

aparecen. La propuesta se dividió en cuatro grandes clases, e iniciamos nuestro recorrido con las preposiciones de uso fijo para terminar con las preposiciones de uso más flexible. En la primera clase incluimos las locuciones o frases hechas, que necesariamente tienen que ser aprendidas de memoria. La segunda clase estuvo conformada por las preposiciones que forman una unidad (léxica) con el término A y las que forman una unidad (léxica) con el término B; de la misma manera tienen que aprenderse de memoria. Luego tratamos las preposiciones cuya función principal es marcar relaciones gramaticales: la *a* del objeto directo personal y del objeto indirecto, por una parte, y la *de* del complemento adnominal, por la otra. Esta tercera clase se separa de las dos anteriores, en la medida en que las preposiciones en cuestión no forman unidades fijas con los términos que las rodean; no obstante, sigue compartiendo con aquéllas el hecho de que la elección de la preposición no es libre. Finalmente, la cuarta clase abarca las preposiciones que introducen a los complementos circunstanciales. En esta zona adverbial, los usos prepositivos se diferencian de todos los anteriores porque tienen valores semánticos muy claros. En muchos casos, el significado mismo de la construcción impone el uso de una determinada preposición, pero otras veces, el hablante dispone de cierto margen de libertad. Puede elegir entre una u otra forma de acuerdo con sutiles matices de significación o consideraciones de orden pragmático, de tal manera que el ámbito de las preposiciones circunstanciales se caracteriza por un fenómeno de

variación que no se observa en las clases anteriores. De este modo, terminamos el recorrido con el uso de las preposiciones más libres, más independientes.

Adelantamos que este panorama nos va a servir como telón de fondo para identificar dónde se ubican las zonas de mayor conflicto en el aprendizaje de las preposiciones del español por parte de los alumnos extranjeros. En el siguiente capítulo analizaremos los errores que cometen en cuanto al uso de las preposiciones y veremos cómo estos errores se vinculan con nuestra clasificación.

2.4.5. PREPOSICIÓN = CONECTOR RELACIONAL O NEXO ENTRE ELEMENTO ANTERIOR Y ELEMENTO POSTERIOR

1. Locuciones prepositivas (Léxico)	2. Preposición que forma unidad léxica con		3. Preposiciones que marcan relaciones gramaticales	4. Preposiciones que introducen complemento circunstancial
	<p>el elemento que precede</p> <p>1) verbos prepositivos</p> <p>jactarse de empeñarse en acabar de abogar por, etc.</p> <p>2) Perífrasis</p> <p>ir a + inf. ponerse a + inf. empezar a + inf. etc.</p> <p>3) Adjetivo + prep.</p> <p>fácil de difícil de debido a apto para, etc.</p>	<p>el elemento que sigue</p> <p>de veras de nuevo en balde de pronto a ciegas etc.</p>	<p>No aportan un significado específico sino que se limitan a expresar relaciones puramente sintácticas.</p> <p>1. <u>a</u> de <u>objeto directo</u> (a / ø sobre eje de animacidad)</p> <p><u>a</u> del <u>objeto indirecto</u></p> <p>2. <u>de</u> del complemento adnominal.</p> <p>Establece relación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cualidad-entidad • parte-todo • contenedor-contenido • poseedor-poseído 	<p>Expresan relaciones sintácticas y semánticas</p> <p>Hice la tarea <u>con</u> mi compañero + compañía</p> <p>Corté el papel <u>con</u> tijeras + instrumento</p> <p>LOCATIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • LUGAR en, a (la puerta)... • META a, hacia, hasta, para. • FUENTE de, desde, • RUTA por <p>TIEMPO: en, durante, por, a (las ocho)</p> <p>MODO/MANERA: con, de,</p> <p>INSTRUMENTO: con</p> <p>COMPañÍA: con</p> <p>CAUSAL: por</p> <p>FINAL: para</p>
<p>acerca de</p> <p>después de</p> <p>antes de</p> <p>delante de</p> <p>a partir de = desde</p> <p>a causa de (= por)</p> <p>con el fin de (= para)</p> <p>Frases hechas (Léxico) :</p> <p>por si las moscas</p> <p>a pie juntillas</p> <p>a tontas y a locas</p> <p>de vez en cuando</p>				

III. ANALISIS DE ERRORES

3.1. Introducción

En el capítulo anterior elaboramos un panorama general de los usos prepositivos en español. Recordemos que ordenamos estos usos en función de su mayor o menor grado de fijación. Empezamos con las locuciones prepositivas y las frases hechas que son aplicables a situaciones determinadas y en ninguna manera cambian, de modo que el hablante las aprende como una unidad en “paquete”. Así también se aprenden las preposiciones de la segunda clase, que forman una unidad léxica con el término A o con el término B. En la tercera clase tenemos las preposiciones que expresan las relaciones sintácticas de objeto (directo o indirecto) y de complemento adnominal. Les atribuimos un grado de fijación menor porque no forman unidades léxicas, como las anteriores, sino que enlazan elementos muy diversos. Sin embargo, comparten con las dos primeras clases tanto el poco contenido semántico que las caracteriza como el hecho de que no son sustituibles por otras preposiciones. Por esta razón las separamos de la cuarta clase donde se encuentran las preposiciones que marcan relaciones circunstanciales. En esta zona las preposiciones forman una red polisémica muy rica que, por una parte, obliga a los hablantes a establecer sutiles emparejamientos entre formas y significados y, por la otra, les deja cierto margen de libertad para elegir entre una preposición u otra en contextos similares. La cuarta clase se opone, pues, a todas las demás por presentar usos variables y menos fijos.

En este capítulo pasamos al análisis de las producciones de los alumnos extranjeros, enfocándonos en el uso de las preposiciones. Como dijimos en la introducción, el objetivo del presente trabajo es ver cómo los alumnos usan las preposiciones, cuáles son los ámbitos prepositivos que mejor dominan y dónde encuentran las mayores dificultades.

La finalidad última de este trabajo es entregar una visión de conjunto del aprendizaje de las preposiciones que adquieren los alumnos extranjeros, con la idea de que los resultados de nuestra investigación den pie a una reflexión sobre la enseñanza de esta parte de la gramática y ofrezcan sugerencias para mejorar ciertos aspectos. Además, el poder observar este panorama, ayudará al profesor a desarrollar material didáctico que esté acorde al uso prepositivo de mayor a menor fijación. Es decir, dicho panorama le podrá servir de guía para identificar la clase de usos prepositivos que se está trabajando y tener conciencia, al mismo tiempo, del grado de dificultad que representa para los alumnos la clase prepositiva en cuestión.

Concebimos nuestra investigación como un paso previo a la elaboración de nuevos materiales didácticos relacionados con la enseñanza de los usos prepositivos en español. En el presente trabajo nos dedicaremos únicamente a analizar errores, pero creemos que con base en el resultado del análisis de errores será más fácil programar la enseñanza de las preposiciones en los distintos niveles de aprendizaje y proponer ejercicios prácticos para cada uno. De esta manera, tenemos la esperanza

de que nuestro trabajo se convierta en una herramienta útil para el diseño del nuevo plan de estudios de nuestros cursos en el CEPE.

Recordemos que la población de alumnos, para esta investigación, está compuesta de tres grupos, de habla coreana, inglesa y alemana. Para los fines de la elaboración de nuestro corpus de datos (el conjunto de composiciones recopiladas sobre usos prepositivos y descritas en la introducción), tenía sentido que trabajáramos con dichos grupos, considerando que los alumnos de estas tres hablas tienen una presencia dominante en el CEPE. Hemos de reconocer, pues, que nuestra elección estuvo motivada, más que por razones lingüísticas o étnicas, por una circunstancia práctica: queríamos obtener datos de alumnos que compartieran la misma lengua materna (por motivos que explicaremos más adelante) y terminamos con los tres grupos en cuestión porque eran las poblaciones mejor representadas en cuanto a número de hablantes.

Con estos tres grupos hicimos análisis de manera separada, porque nos interesaba ver si se podían establecer correlaciones entre el tipo de errores cometidos y la lengua materna respectiva de los alumnos. Sin embargo, estas correlaciones no salieron de manera muy clara en el corpus. Nos dimos cuenta en el proceso de la investigación que para poder sacar a luz generalizaciones interesantes acerca de la relación entre lengua-fuente y lengua-meta y problemas de interferencia, hubiéramos necesitado un corpus de datos mucho más amplio. En el presente trabajo, por lo tanto, haremos el análisis de los usos prepositivos documentados en

el corpus de manera global, pero cuando citemos un ejemplo, indicaremos entre paréntesis la lengua materna del alumno que lo produjo.

Obsérvese, por otra parte, que el análisis global que aquí presentaremos se justifica hasta cierto punto, porque, de acuerdo con nuestros resultados, existen muchas similitudes entre los tres grupos en cuanto a la manera de usar las preposiciones y en los tipos de errores cometidos. Al parecer, las zonas conflictivas, las de mayor dificultad para los alumnos no hispanohablantes son las mismas, independientemente de cuál sea su lengua materna. Y esto nos dice algo acerca del sistema del español, nos ayuda a determinar dónde están los usos más complejos que necesitan un aprendizaje más profundo y más largo hasta que puedan ser controlados a la perfección. Podemos aventurarnos a decir que la dificultad para aprender un determinado uso prepositivo, entre otros factores, puede estar en la naturaleza misma del español.

Esta idea encuentra refuerzo en el hecho de que las poblaciones de alumnos del CEPE suelen caracterizarse por un alto grado de heterogeneidad: Cada lengua materna está representada por distintos dialectos; las edades de los alumnos no coinciden; el interés por aprender el español varía; hay diferencias en cuanto a formación y trayectoria: unos ya aprendieron con anterioridad la lengua y su plan curricular difiere al nuestro, otros iniciaron su aprendizaje en el CEPE y continúan, otros interrumpieron su aprendizaje y se reincorporaron; etc. Si tomamos en cuenta esta heterogeneidad, entonces llama poderosamente la atención el

hecho de que los alumnos de los tres grupos analizados (coreano, inglés y alemán) tuvieron tropiezos en ámbitos muy parecidos. Esto nos parece significativo, pues nos sugiere que, independientemente del idioma de origen y más allá de las diferencias personales y educativas que existen entre los alumnos, el sistema de las preposiciones del español plantea dificultades en algunas zonas específicas que resultan ser las mismas para todos los aprendices.

Como ya hemos mencionado en la Introducción de este trabajo, la hipótesis que guió nuestra investigación fue la siguiente: los alumnos tendrán menores problemas para aprender las preposiciones fijas y mayores problemas con las preposiciones menos fijas y más libres que pueden variar según el contexto. Podemos adelantar que, a grandes rasgos, la hipótesis se verificó. Como se verá más adelante, el mayor número de errores se concentró en dos clases de preposiciones, las que marcan relaciones gramaticales (tercera clase) y las que introducen complementos circunstanciales (cuarta clase).

Antes de pasar al análisis de los errores, es importante mencionar que documentamos un número bastante alto de usos correctos. Este resultado se explica en cierta manera porque, a pesar de que las composiciones fueron producciones abiertas, las instrucciones fueron muy explícitas en el uso o aplicación de frases o locuciones prepositivas. Obsérvese en el cuadro 1 la relación del total de casos de los usos prepositivos. Más adelante integraremos los demás cuadros con el número

de casos y porcentajes en los apartados del análisis de las preposiciones incorrectas.

Total de usos prepositivos # 875	
Correctos # 678	Incorrectos # 197
77 %	23 %

Cuadro no. 1

Así, en relación con la primera clase, integrada por las preposiciones que forman parte de locuciones o frases fijas, los alumnos produjeron de manera impecable las siguientes expresiones: *después de, a punto de, a pesar de atrás de, antes de, a partir de, al lado de, estar de buenas, echarse a perder, por si las moscas, a lo macho.*

Con respecto a la segunda clase, recogimos usos correctos tanto de las unidades formadas con el término A: *jactarse de, quejarse de, insistir en, confiar en, empeñarse en, tratar de, ir a + infinitivo, empezar a + infinitivo, deber de + infinitivo*, como de las que se establecen con el término B: *de sobra, de frente, al fin, de nuevo, de veras, a veces, de repente, de balde, de puntillas, al principio*. Es interesante observar, sin embargo, que, como se verá adelante, encontramos más errores asociadas con el primer tipo de unidades (término A) que con el segundo (término B).

En la zona 3, cabe destacar que los alumnos produjeron muchos usos correctos de la preposición *de* y revelaron asimismo un control bastante alto sobre el terreno de la relación adnominal. Sirvan de ilustración estos ejemplos: *fin de semana, casa de mi tío, castillo de*

Chapultepec, fiesta de Independencia, tipo de música, gente de su país, universidad de Medicina, música del Caribe, alegría de mi familia, compañera del departamento, etc.

También encontramos usos correctos de la preposición *a* que introduce al objeto directo personal —*encontrar a, saludar a, abrazar a, extrañar a, ver a, etc.*— y de la preposición *a* con objeto indirecto —*dar nada a, entregar regalos a, traer regalos a, preguntar a, contar a, etc.*

En cuanto a la cuarta clase, cuyas preposiciones expresan relaciones semántico-sintácticas de tipo circunstancial, observamos que los alumnos tienden a usar correctamente, sobre todo, las que introducen complementos locativos (meta, fuente, ruta) y complemento temporales. Para ilustrar la relación locativa, tenemos: *aquí no voy a la iglesia, cuando llegamos al patio principal, fuimos viajando hacia el sur, mi mamá vino a casa de mi tío, llegamos hasta Sao Paulo Brasil, fuimos al antro para divertirnos, nos preparamos para la graduación, el conejito colgaba de las orejas, salimos de la casa, aprendimos mucho de la gente, tomó mi mano y me guió por la verja, los turistas caminaron por toda la ciudad, fui a una fiesta por San Ángel, etc.* En cuanto al tiempo, véanse estos ejemplos: *salimos de la casa a las ocho, me levanté como a las siete, no salga en la noche, ¿qué haces en estos días?, ningún regalo en esta navidad, fui a muchos lugares durante los cuatro días, platiqué con ellos durante el desayuno, el dolor que sufrió durante la guerra, después charlamos por mucho tiempo, me quedé por un mes, estaríamos allá por cuatro días, etc.*

Presentaremos a continuación el análisis de los datos de nuestro corpus. Para nuestra exposición, seguiremos el orden en que discutimos las distintas clases de preposiciones en el capítulo 2 de este trabajo. Es decir, empezaremos con las preposiciones que forman parte de locuciones o frases fijas; abordaremos luego las preposiciones que forman una unidad estrecha con el elemento que les precede o el elemento que sigue; de ahí pasaremos a las preposiciones que marcan relaciones gramaticales, la *a* de objeto directo/indirecto y la *de* del complemento adnominal; y terminaremos con las preposiciones que introducen complementos circunstanciales.

3.2. Las preposiciones que forman parte de locuciones o frases fijas

Nuestro análisis empieza con las preposiciones que forman parte de expresiones fijas o establecidas que todo nativo hablante del español aprende, como se aprende otras unidades del léxico. En esta categoría, como se recordará, están incluidas las locuciones prepositivas que son el resultado, en su mayoría, de la unión de un adverbio y una preposición: *antes de, después de, encima de, debajo de, delante de, detrás de, dentro de, fuera de, cerca de, lejos de, en medio de, junto a*, etc. También están incluidas las que son el resultado de la unión de una preposición con un sustantivo precedido, a su vez, de otra preposición: *con arreglo a, de acuerdo con, en virtud de, en cuanto a*, etc. En esta misma categoría, además, se encuentran las frases hechas, éstas tienen un significado que

no se deduce de la suma de significados de sus elementos, entre los que intervienen las preposiciones, más bien adquieren un significado diferente de las palabras que las conforman. Las frases hechas a las que nos estamos refiriendo se conocen como “modismos” o “locuciones”; se trata de giros idiomáticos muy variados que no pueden traducirse de manera literal. Véase el cuadro número 2 de casos correctos e incorrectos.

Total de casos de la primera clase # 73	
Correctos # 66	Incorrectos # 7
90 %	10 %

Cuadro no. 2

En esta zona encontramos pocos errores. Entre los usos correctos, se documentaron ejemplos como los siguientes:

- a) Tenemos que terminar este asunto *dentro de* dos días. (coreano)
- b) El viernes *después de* los cursos de español fui a una tienda que vende telas. (alemán)
- c) Vamos a hablar *acerca de* la economía de Corea. (coreano)
- d) Will Smith estaba *a punto de* darme un beso cuando una voz nos interrumpió. (inglés)
- e) Ella trabaja mucho *a pesar de* ser muy joven. (coreano)
- f) Queríamos visitar el castillo pero *antes de* visitarlo, nos pusimos a jugar. (coreano)
- g) *Atrás de* él había una luz brillante. (inglés)

En cuanto a las frases hechas tenemos:

- a) Ellas siempre echan relajo y ya *estoy hasta el copete* (coreano)
- b) Mi amiga *dio a luz* hace una hora. (coreano)
- c) Pumas perdió el partido de ayer, pero para mí, *no es para tanto*.
(coreano)
- d) Pareces *estar de buenas* hoy ¿qué hay de nuevo? dime.
(coreano)
- e) El muchacho *se echó a perder* con las malas compañías.
(coreano)

Queremos llamar la atención hacia el perfecto manejo de las frases hechas por parte de nuestros alumnos. Es interesante hacer notar que de acuerdo con el plan curricular sobre el que se trabaja en el CEPE y bajo el enfoque comunicativo, se obtuvieron buenos resultados en esta zona de las locuciones prepositivas y frases hechas.

Sobre el análisis de los errores cometidos en la zona de las locuciones prepositivas, documentamos unos pocos errores en secuencias formadas por un adverbio y la preposición *de*, tales como *después de*, *antes de* y *cerca de*. El error consistió en la omisión de la preposición *de*.

Véanse estos ejemplos:

- a) *Después* Ø seis meses de esta circunstancia, estaba mejor.
(coreano)
- b) A veces oía mucho sobre Teotihuacan por eso *antes* Ø llegar a Teotihuacan era muy nervioso en el coche. (coreano)

c) *Después* Ø la fiesta nosotros fuimos a la casa de un amigo para comer y jugar. (coreano)

d) Es un restaurante pequeño *cerca* Ø nuestra casa. (alemán)

De manera global, como ya dijimos, las locuciones y las frases hechas fueron usadas correctamente. Cabe notar, sin embargo, que recogimos algunos ejemplos de uso inapropiado de estas frases, es decir, el alumno las reproduce correctamente, pero el contexto no es el más idóneo para usarlas, por ejemplo:

a) Necesité empezar a estudiar un intensivo de tres semanas antes, *a lado de* mi deporte y mi trabajo. (alemán)

b) Yo *echaba de menos* el abrigo ayer porque hacía mucho frío. (coreano)

c) Él *está loco de remate*, porque él no pudo dormir bien y bebió mucho. (coreano)

Ante estos ejemplos, advertimos que el alumno emplea incorrectamente el uso prepositivo por el contexto, no por su estructura. Pensamos que en la planeación de materiales didácticos debe tomarse en cuenta el espacio semántico en que se insertan las locuciones y frases hechas.

3.3. Las preposiciones que forman una unidad estrecha con el elemento que le precede o el elemento que sigue

En el siguiente cuadro número 3 mostramos el total de usos prepositivos de ambas subclases, de las cuales se puede apreciar un porcentaje alto de casos correctos.

Total de usos prepositivos de la segunda clase # 214	
Correctos # 179 84 %	Incorrectos # 35 16 %

Cuadro no. 3

En esta zona el uso particular de una preposición u otra está determinado. Como hemos venido diciendo, empleamos la idea de “término A”, si el elemento que determina la aparición de una preposición específica es el que la precede y “término B” si el elemento que determina la aparición de una preposición específica es el que la sigue. También anunciamos que subdividimos este apartado en dos clases, la primera subclase es la preposición que forma una unidad con el término precedente o término A. Nos referimos a los casos que tienen que ver con:

- 1) Los verbos prepositivos: *verbo + preposición* (por ejemplo, *empeñarse en, insistir en, abogar por*, etc.)
- 2) Las perífrasis verbales: *verbo personal + preposición + infinitivo* (por ejemplo, el verbo *ir* en forma personal + *a* + infinitivo)
- 3) Adjetivos: *adjetivo + preposición* (por ejemplo, *apto para, fácil de, difícil de*, etc.)

La segunda subclase, a su vez, comprende las preposiciones que forman una unidad con el término siguiente o término B. En la mayoría de los

casos, la unidad se entabla con un sustantivo o adjetivo y tiene valor modal, por ejemplo, *de pelos*, *de nuevo*, *de verdad*, *en serio*, *en broma*, etc.

En vista de que documentamos menos errores en relación con la segunda subclase, empezaremos con ésta.

Total/ unidad # 74 léxica término A		Total/ unidad # 140 léxica término B	
Correctos # 49 66 %	Inc. # 25 34 %	Correctos # 130 93 %	Inc. # 10 7 %

3.3.1. Unidad con el término siguiente / término B

En esta subclase, como acabamos de sugerir, resaltan los usos correctos de las preposiciones. Obsérvese en el cuadro no. 4, el número de casos correctos de la clase B en relación con la clase A.

Cuadro no. 4

Para ilustrar, véanse los siguientes ejemplos:

- a) Mi novio se fue *de repente* por mi culpa. (coreano)
- b) Muchas veces fuimos *de compras* y a los antros también.
(inglés)
- c) Conocimos muchos lugares, *a veces* más, *a veces* menos
turísticos. (alemán)
- d) Hoy cociné mucho espagueti *de sobra*. (coreano)
- e) *Sin embargo* ellos tienen una mirada de cariño. (inglés)
- f) Yo fui a la escuela *de balde* porque no hubo clase. (coreano)

- g) Es una experiencia que lleva muchas experiencias particulares *en sí*. (alemán)
- h) *Al principio* tuve mucho miedo porque estaba sola. (inglés)
- i) Además, personas de 40 años *en adelante*, ya no les dan trabajo. (inglés)

Podemos observar que la preposición se ‘suelta’ al elemento regido, dando lugar a esquemas más o menos fijos, como lo dice Trujillo (1971: 257) y agrega que el valor semántico de la preposición en cuanto tal es nulo: “en estos casos es la totalidad del sintagma o su estructura lo que posee un valor determinado”, de ahí sugerimos que el alumno deba aprenderla como una unidad.

Respecto a los errores documentados, pocos, como señalábamos, registramos casos donde faltaba la preposición, como en este ejemplo, donde debía decirse *a su gusto*:

- a) Es difícil buscar un regalo \emptyset *su gusto*. (coreano)

Otras veces, se usaba una preposición por otra, como aquí, donde aparece *con* en lugar de *por*:

- b) *Con** casualidad, se encontró una mujer, ella tenía el cabello largo y negro. (coreano)

Por último, tenemos casos donde sobra alguna preposición, como *de*, en este ejemplo:

- c) Juan exclamó: ¡Voy ser un buen niño *de** ahora ! , su mamá respondió: ¡A ver! (inglés)

También encontramos expresiones mal empleadas. La frase en sí está correcta pero no en el contexto donde se usa. Este aspecto es importante porque los alumnos deben saber cuándo es correcto usar la unidad o el esquema sintagmático fijado, como lo llama Trujillo. Incluso dice que son “independientes de la pura función preposicional y explicables únicamente desde el punto de vista diacrónico, no se trata de usos libres –de elecciones-, sino de lexicalizaciones, cada una con su valor propio, pero inanalizables en sus partes” (1971: 248). Estos datos nos indican que tendremos que considerarlos para el desarrollo de ejercicios en los que se les introduzca la frase por ejemplo “*de pronto*” y se les muestre dónde sí puede ser utilizada la unidad y dónde no.

Véanse los siguientes ejemplos donde las expresiones están mal empleadas:

- a) Ya báñate *de pronto*. (coreano)
- b) El perro subió al techo *de un tirón*. (coreano)
- c) El avión se ha desaparecido *de golpe*. (coreano)

Como dijimos en el capítulo 2, estas unidades compuestas de una preposición y un sustantivo o adjetivo tienden a funcionar como complementos modales. Aunque el complemento modal se caracteriza por un rango de posibilidades combinatorias más amplio que el de otros complementos, como el instrumento, la causa o la finalidad (véase Durán, 1974:7), los ejemplos de arriba muestran que de cualquier manera existen ciertas restricciones en lo que respecta a la compatibilidad de algunas de

esas expresiones modales con el contenido semántico de los verbos. Si pensamos en el aprendizaje de nuestros alumnos extranjeros, los errores documentados en nuestro corpus sugieren que convendría enseñar estas frases en pequeños bloques y mostrar con qué tipo de verbo se pueden combinar, desde la perspectiva de la semántica de las construcciones.

3.3.2 Unidad con el término precedente / término A

Según hemos adelantado, esta zona resulta ser más compleja y genera más dudas entre los alumnos. Véase el cuadro número 4 para comparar los usos correctos e incorrectos de las dos subclases. Empezaremos nuestra exposición con los verbos prepositivos. Estos verbos tienen en común el hecho de que rigen un objeto que debe ir introducido por una preposición, pero cada verbo rige una preposición específica. Puede decirse que, en general, los alumnos reproducen correctamente estas unidades de verbo más preposición. Véanse estos ejemplos:

- a) Mi papá *ha insistido en* que mi mamá cocine más rápido.
(coreano)
- b) [...] y nunca *me olvidaría de* esa situación. (inglés)
- c) Se *trata de* un sueño mío que ya tenía a los 16 años. (alemán)
- d) Ella *ha confiado en* que su mamá cuide a sus hijos. (coreano)

Aunque a veces sí se equivocan, sea omitiendo la preposición, sea utilizando otra, como en los siguientes ejemplos:

- a) [...] para *asegurarse* Ø que el grande conejo estuviera escuchando. (alemán)
- b) Ese día *estaba pensando de* todas las ventajas que ahora tenia y sonreí... (inglés)

Obsérvese, sin embargo, que el panorama de los verbos prepositivos resulta ser un poco más complejo de lo que hemos venido diciendo hasta ahora, dado que algunos de estos verbos rigen dos objetos. Por ejemplo:

- a) Javier invitó a sus amiguitos a un juego de cartas
 S O D O Prepositivo
- b) Daniel concentró su atención en la araña
 S O D O Prepositivo
- c) X opuso Y a Z

Como puede verse, se trata de verbos triactanciales, que se construyen con un sujeto, un objeto directo y un segundo objeto de forma prepositiva. En ocasiones, el objeto directo toma la forma del pronombre reflexivo y entonces como *se*, pero el objeto prepositivo sigue presente. En mi corpus, documento un ejemplo de este tipo, usado correctamente:

- a) *Se opone a* que la gente pase en este camino. (coreano)

En otros casos, los alumnos se equivocan omitiendo la preposición del segundo objeto:

- b) Hola, ¿cómo estás? - ahí pasándola, no puedo *concentrarme* Ø nada. (coreano)
- c) Es necesario que le lleve un regalo si *es invitado* Ø la fiesta cumpleaños. (coreano)

En esta zona de unidades formadas con el término A, (donde la preposición no es un elemento conmutable: sólo le queda su valor hipotáctico, pero carece de carga semántica, 1971: 256), además de los verbos prepositivos, están también las perífrasis verbales, esto es, construcciones con *verbo auxiliar + preposición + infinitivo*. De estas construcciones documentamos varios ejemplos correctos. Veamos algunos:

- a) Por eso *comienzo a pensar* y me pregunto: ¿por qué hay tanta pobreza? (inglés)
- b) Pensé en voz alta “*debe de ser* que estoy en el cielo” (inglés)
- c) Ahorita *acabo de terminar* mi tarea. (coreano)
- d) Porque, si *tratamos de capturar* el amor con la palabra mera “amor”... (coreano)
- e) La historia es de un conejo pequeño que *debería de ir* a la cama, pero que no se sentía cansado. (alemán)
- f) Es muy grande [el mercado de Sonora]. *Voy a regresar* otra vez. (alemán)

Pero se presentan también algunos errores relacionados con las perífrasis que son muy interesantes porque revelan confusiones muy entendibles. Éste es el caso, por ejemplo, de la perífrasis *empezar + a + infinitivo*, donde el verbo *empezar*, en combinación con la forma no personal, adquiere un significado aspectual incoativo, y en este uso requiere la presencia de la preposición *a*. Pero el mismo verbo, cuando se utiliza como verbo transitivo con una frase nominal, no pide preposición;

así, por ejemplo: *Diana empezó la tarea, Los niños empezaron la pelea*, etc.

De ahí que los alumnos se equivoquen y construyan la perífrasis sin *a*:

- a) Necesité empezar \emptyset estudiar intensivo 3 semanas antes a lado de mi deporte. (alemán)

Por otra parte, hay verbos en español que también se pueden construir con un infinitivo, sin pedir preposición alguna, y los alumnos se equivocan, poniendo una preposición donde no se exige, como es el caso del siguiente ejemplo:

- b) Una noche muy aburrida, *decidimos a* tener* una fiesta con sus amigos. (inglés)

Por último, pudimos observar que el ámbito de mayor conflicto en esta subclase de unidades formadas con el término A, lo constituyen sin duda los adjetivos que rigen una preposición. Veamos algunos errores de este tipo:

- c) Estoy muy *feliz* \emptyset que tuve la chance de poder hacerla [la experiencia]. (alemán)
- d) Me pienso el pueblo es *diferente con* ciudad de México. (coreano)
- e) Aunque él cayó en el abismo de dónde era muy *difícil para* salir, él no perdió su sueño... (coreano)
- f) No seas *malo a* tus padres. (coreano)

A la luz de los resultados de nuestra investigación, consideramos que estas unidades de adjetivo más preposición no se enseñan de manera satisfactoria en los diferentes niveles de español en el CEPE. Si

reflexionamos sobre los diferentes ámbitos en los que se ve involucrado gramaticalmente el adjetivo, veremos que el del *adjetivo + preposición* está descuidado. Se enseñan las siguientes estructuras: a) frases nominales compuestas de un determinante, un sustantivo y un adjetivo: *Juan trajo un perro pequeño*; b) verbo ser impersonal + adjetivo + *que*: *Es feo que no se acuerden de tu cumpleaños*; c) adverbio + adjetivo: *Cantaron muy feo*. Pero no se incluye la unidad de adjetivo más preposición, en la que fallan nuestros alumnos. Por un lado, esto nos indica que aunque sea una estructura periférica, merece atención de nuestra parte, porque los alumnos necesitan emplearla y es importante introducir esta unidad para un aprendizaje efectivo. Y por otro lado, pensamos que justamente se equivocan en esta estructura por la combinación de elementos que se establece: *adjetivo + preposición*, la cual no corresponde a la combinación de la estructura “tradicional” la de los adjetivos que acompañan a los nombres: *sustantivo + adjetivo*, y cuya relación han manejado con mayor frecuencia los alumnos desde el inicio de su aprendizaje de la lengua. Además y con mayor razón, no es conocido que un adjetivo rija una preposición, en las gramáticas del español es más común encontrar por ejemplo, explicaciones en torno a que un verbo rija una preposición.

3.4. Las preposiciones que marcan relaciones gramaticales

Recordemos que en esta zona analizamos las preposiciones que sirven esencialmente para indicar relaciones sintácticas, véase el cuadro número

5 que indica el total de casos de usos prepositivos correctos e incorrectos:
 1) la preposición *a* del objeto directo personal; 2) la preposición *a* de objeto indirecto; y 3) la preposición *de* del complemento adnominal, que sirve para establecer relaciones de posesión, parte-todo, cualidad-entidad o contenedor-contenido.

Total de usos prepositivos # 120 de la tercera clase	
Correctos # 92 77 %	Incorrectos # 28 23 %

Cuadro no. 5

Específicamente, tenemos en primer lugar la preposición *a* ante objeto directo que se utiliza cuando el referente es animado, como en estos ejemplos del corpus:

- a) Todavía estoy extrañando *a* ex -novia de balde. (coreano)
- b) Nos abrazamos antes de mis hermanas nos introdujeron *a* sus novios. (inglés)
- c) Él recostó *al* conejito y le dio un beso de noche. (alemán)
- d) ...yo era un niño y yo abracé *a* mi papá también. (coreano)
- e) Cuando vi *a* las personas que estaban en el mismo viaje de yo me di cuenta... (inglés)

En segundo lugar, tenemos la preposición *a* que introduce de manera obligatoria al objeto indirecto. Este objeto aparece típicamente en construcciones “bitransitivas”, formadas con verbos de transferencia (*dar algo a alguien*) y verbos de comunicación (*decir algo a alguien*). Véanse estos ejemplos del corpus:

- a) Juan rompió un vaso pero le echó la culpa *a* su hermano.
(coreano)
- b) Hay que decirle *a* mi mamá que deposite a mi cuenta. (coreano)
- c) ...se alimentan mendigando dinero *a* las personas que transiten en la calle. (inglés)
- d) Este es una historia muy famosa en mi país que todos los padres le cuenten *a* sus hijos. (inglés)
- e) Después entrega los regalos *a* todos los buenos niños. (inglés)

Por último, tenemos el uso de la preposición *de* del complemento adnominal. En el análisis encontramos muchos casos de este tipo y podemos decir que representan poca dificultad para los alumnos. De las preposiciones que sirven para indicar relaciones sintácticas, ésta, la de complemento adnominal es la que presenta menos problemas. Veáanse los siguientes ejemplos, en los que pueden observarse relaciones de posesión, parte-todo, cualidad-entidad o contenedor-contenido:

- a) ¿Sabes que el presidente *de* Corea vino aquí?, estoy al tanto.
(coreano)
- b) A partir de este día no podrás usar la tarjeta *de* crédito.
(coreano)
- c) Muchos *de* ellos no les dan nada a los pobrecitos. (inglés)
- d) En 2003, el 27 *de* enero, fue un lunes... (alemán)
- e) Después fuimos a visitar a las tías *de* Axel y comimos otra vez.
(alemán)

f) Sin embargo, ellos tiene una mirada *de* cariño... (inglés)

Además de encontrar un escaso número de errores con la preposición *de*, debemos decir que es notable el alto porcentaje, como ya se dijo, de los usos encontrados con *de*, no es un asunto raro ya que como comenta Trujillo: “el aumento de la frecuencia significa únicamente que la información disminuye, y que, por tanto, serán más los empleos semánticamente neutros –hipotaxis pura-, ajenos a la significación básica” (1971: 262), es decir que cuanto más frecuente es una preposición, tanto más previsible será su aparición en usos fijados o ‘casuales’, como es el caso del alto número de usos con *de* que son de complemento adnominal.

Ahora bien, ¿dónde están concentrados los errores de los alumnos? Como era de esperar, en el ámbito más variable de esta zona: la del objeto directo, que a veces pide *a* y a veces no. Los errores que cometen los alumnos van en dos sentidos: o bien omiten la preposición cuando el objeto es humano, por ejemplo:

- a) Ella ha confiado en que su mamá cuide \emptyset sus hijos. (coreano)
- b) Anoche yo entré a mi casa de puntillas porque no quiero despertar \emptyset mi familia. (coreano)
- c) Él salía muchas veces para ver \emptyset su novia sin aviso al jefe durante el trabajo, al fin lo echó del trabajo.
- d) No hemos visto \emptyset mi familia que vivía en los Estados de Unidos. (inglés)

e) Al llegar a casa de mis hermanas encontré Ø mi hermano menor... (inglés)

f) No pude creer mis ojos cuando vi Ø mi abuela. (inglés)

O bien utilizan la preposición cuando el objeto se refiere a una cosa, como en estas oraciones:

a) ¿Fue verdad? ¡Un Walmart ! ¡Vi a * un Walmart ! (inglés)

b) El niño está resolviendo a * las cuestiones. (coreano)

c) Experiencias que me ayudaron entender y amar a * este otro mundo pero también a * mi mismo país. (alemán)

d) Hoy yo cociné mucho a * espagueti de sobra para mañana. (coreano)

A nuestro juicio, existe otra razón por la que los alumnos extranjeros tienden a equivocarse en este ámbito de la gramática del español y tiene que ver con la presencia de los llamados verbos prepositivos (véase arriba, sección 3.3. preposiciones que forman una unidad con el término precedente). Dado que estos verbos piden que su objeto lleve preposición, mientras que los transitivos sólo requieren *a* en ciertos contextos, creemos que los alumnos se confunden y sienten la necesidad de usar una preposición con el verbo transitivo, como si fuera un verbo prepositivo. Esto se desprende de los errores que ilustramos a continuación:

a) Por eso, cuandoquiera él no pudo *aguantar por* * su destino, la realidad y... (coreano)

- b) Mi familia y mis amigos estaban *esperando por* * mi regreso y estaban cantando... (alemán)

En cuanto a los errores relacionadas con el complemento adnominal, encontramos que los alumnos a veces omiten *de* (c), o sustituyen *de* por otra preposición (d, e), o bien utilizan el conector en contextos donde no existe la relación adnominal de modo que la preposición sobra (f, g, h):

- c) Es necesario que le lleve un regalo si es invitado la *fiesta* \emptyset *cumpleaños*. (coreano)
- d) ...cenamos, tomamos tequila y bailamos hasta las 3 *en** la mañana. (coreano)
- e) ...llegamos a Cárdenas a las nueve y media *en** la mañana *en** jueves. (coreano)
- f) A veces el antro está aburrido porque los pinchadiscos (DJ) tocan mucho música *de** mexicana y yo no me encanta. (inglés)
- g) Ahora estoy aprendiendo la lengua *de** español, y cuando... (inglés)
- h) ...mi familia que vivía en los Estados *de** Unidos. (inglés)

Queremos cerrar este apartado con la ilustración de un error documentado en el corpus que nos parece interesante y significativo. Se trata del caso siguiente:

- a) Ese compañero *no tiene pelos en la lengua* *a** su jefe. (coreano)

Como puede verse, el alumno elige, erróneamente, la preposición *a* por efecto, sin duda, de un cruce entre la locución *tener pelos en la lengua*

y los verbos de comunicación que, según vimos arriba, se combinan con la *a* de objeto indirecto para referirse al receptor del mensaje (*decir algo a alguien*). El error del alumno tiene mucho sentido, puesto que la frase idiomática alude efectivamente a una acción comunicativa dirigida a alguien, en este caso, al *jefe*. La podemos parafrasear como sigue: “ese compañero le dice las cosas directamente a su jefe, sin rodeos, va al grano”. Sin embargo, resulta que en este caso no se puede utilizar *a* para referirse al receptor de la acción comunicativa, porque estamos en presencia de una frase idiomática que no rige objeto indirecto y con la cual la única manera de designar al receptor semántico es mediante la preposición *con*: *No tiene pelos en la lengua con su jefe*.

Creemos que el ejemplo es bonito, porque refleja que el alumno ha entendido y asimilado el uso de *a* con el objeto indirecto-receptor de los verbos de comunicación, pero lo que no sabe es que no puede aplicarse esta preposición con la frase idiomática en cuestión. En este terreno es donde nosotros tenemos que enseñar al alumno que la lengua tiene distintas formas gramaticales (*a*, *con*) para expresar una misma relación semántica (receptor de un acto de comunicación).

3.5. Las preposiciones que introducen complementos circunstanciales

En esta zona analizamos las preposiciones que expresan relaciones semántico-sintácticas. Dentro de la sintaxis de la oración, la función que representan dichas preposiciones es la de complemento circunstancial y,

de acuerdo con el contexto, su semántica puede variar. Recordemos que aquí hemos ubicado las preposiciones que se caracterizan por un uso menos fijo y que dejan cierto margen de libertad para elegir una forma u otra. Obsérvese el cuadro número 6 que concentra el total de casos en esta zona y por cierto es muy elevado.

Total de usos prepositivos # 468 de la cuarta clase	
Correctos # 339 72 %	Incorrectos # 129 28 %

Cuadro no. 6

El ámbito de los complementos circunstanciales incluye las siguientes relaciones: locación, tiempo, modo/manera, instrumento, compañía, causalidad, finalidad, beneficiario y punto de referencia. Es importante agregar que, dentro de un mismo ámbito semántico, se aceptan distintas preposiciones. Así, la relación locativa puede expresarse mediante *en, a, para, hacia, hasta, de, desde o por*, el tiempo se indica con *en, durante, por y a*, y la designación del complemento de *modo/manera* alterna entre *con, de y sin*, para mencionar sólo algunos casos. Correlativamente, una misma preposición tiene la capacidad de significar distintos tipos de relación; por ejemplo, *con* puede indicar “instrumento” o “compañía”, *por* tiene significado locativo, temporal y causal, *a* sirve para expresar la meta locativa o la manera, *en* establece relaciones de lugar y tiempo, etc. Evidentemente, la polisemia de estas preposiciones nos coloca ante la zona más compleja de todas y, por lo tanto, más difícil para los alumnos extranjeros.

Los resultados de nuestro análisis revelan que los complementos de “instrumento”, “compañía” y “modo/manera”, introducidos por *con*, son los que plantean el menor grado de dificultad. En el cuadro número 7 se puede apreciar el alto número de usos correctos.

Total # 58	
Instr./com./modo	
Correctos # 45 78 %	Incorrectos # 13 22 %

Cuadro no. 7

Véanse los siguientes ejemplos:

- a) El sábado fui a comprar trastes *con* mi compañera del apartamento. (alemán)
- b) Quiero estar *con* él toda mi vida. (coreano)
- c) Porque si tratamos de capturar el amor *con* la palabra mera ‘amor’, podemos perder... (coreano)
- d) Nunca en mi vida, me imaginaria que me bendeciría *con* un hijo como él. (inglés)
- e) ...no pueden vivir ni *con* lo indispensable. (inglés)
- f) Pasamos unos días en unas playas muy bonitas *con* arena blanca y agua clara. (inglés)
- g) Creo que porque es una isla muy pequeña *con* una población más pequeña que México. (inglés)

Suponemos que no se registraron muchos errores de este tipo debido a que la preposición *con* pertenece al subsistema estático: *ante, bajo con, en, entre, según, sin, sobre, tras*, a diferencia de las que pertenecen al

subsistema de ‘movimiento’ (*a, contra, de, desde, hacia, hasta, para, por*). Las preposición *con* junto con el resto de su grupo son preposiciones de considerable frecuencia, como lo señala Trujillo, además este subsistema se caracteriza por el rasgo no movimiento, así que es mucho más simple en su comportamiento, “digamos que su rasgo característico es la ‘no orientación de la situación’ porque, como estáticas, todas son situadoras” (1971: 276). *Con*, de acuerdo con su etimología, conserva siempre su sentido positivo de ‘acompañamiento o circunstancia concomitante.

Y en otras palabras como dice Cano Aguilar (1982: 218): el comportamiento léxico de la preposición “con” es aplicable en mayor grado a estos tipos de referencia (compañía, instrumento y modo) en la introducción de un complemento circunstancial.

3.5.1. Locación

En el ámbito locativo, destacan dos tipos de errores. En primer lugar, documentamos la falta de preposición cuando el locativo se relaciona estrechamente con el significado del verbo. Puede tratarse del locativo-meta (*a*) que se manifiesta con el verbo *ir*, como en este ejemplo:

- a) El día 16 de septiembre fui \emptyset “Hue hue calco” que es un pueblo está cerca de volcán. (coreano)

O bien falta la preposición *de* que se combina con el verbo *salir* para indicar el locativo fuente:

- b) Salí con Lendy Ø México D. F. a las diez y media en la noche...y llegamos a Cárdenas. (coreano)

Véase el cuadro número 8 que muestra más de la mitad de usos incorrectos del total de los correctos.

Total # 202	
Locativo	
Correctos # 130 64 %	Incorrectos # 72 36 %

Cuadro no. 8

Es probable que los alumnos sienten que el significado de locación ya está dado por el verbo, y por eso omiten la preposición.

En segundo lugar, encontramos confusión sobretodo entre las preposiciones *en* y *a* con verbos como *llegar* y *venir*. La confusión consiste en que los alumnos usan la preposición *en* por la preposición *a*. Véanse estos ejemplos:

- a) Cuando *lleguemos en* Los Estados Unidos encontramos...(inglés)
- b) Mi maestra prohíbe que *traiga* la comida *en* la clase. (coreano)
- c) Él es un ángel bendecido que *vino en* mi vida... (inglés)
- d) Este fin de semana fuimos *en* la casa de mis suegras. (alemán)

Para explicar estos errores, hay que tener en mente que las preposiciones *en* y *a* expresan relaciones locativas muy cercanas. Con verbos como *entrar*, *ingresar*, *meter(se)*, *penetrar*, *colocar* e *introducir*, la preposición *en* alude a un movimiento que se efectúa hacia el interior de algún espacio y conlleva por lo tanto una idea de “penetración” o “inclusión”, que armoniza con el significado mismo de los verbos en

cuestión (Bruyne 1999:669). En cambio, la preposición *a*, con verbos como *llegar* y *venir*, se limita a indicar un movimiento hacia una meta más una idea de “contacto” con la meta, aunque, en la realidad objetiva, generalmente, el sujeto que “viene” o “llega” a un lugar también “entra” en ese lugar. De hecho, la proximidad semántica de *en* y *a* en este tipo de contextos ha propiciado, en algunos dialectos del español, el uso de *a* por *en* con los verbos de movimiento que significan “penetración” o “inclusión”. Bruyne (1999:669-670) comenta al respecto que, mientras en el español europeo se utiliza principalmente la preposición *en* (*Entró en la iglesia*, *Penetrar en la casa*), en la América hispanohablante se prefiere *a* (*Cuando los nazis entraron a París*, *Métanse ustedes dos a mi cama*, *le dijo a Céline*).

Es fácil entender, pues, por qué los alumnos se equivocan en ejemplos tales como los que citamos arriba. La situación evocada por cada uno de los verbos (*llegar a*, *traer a*, *venir a*, *ir a*) implica una idea de “inclusión” y el uso de *en* en estos contextos muestra que los alumnos asocian la preposición con un significado muy claro. Su error es coherente con este significado. Pero resulta que, en español, los verbos que aparecen en aquellos ejemplos se lexicalizaron con la preposición *a* de “contacto”.

3.5.2. Tiempo

En el ámbito temporal, registramos pocos errores, que se pueden explicar si tomamos en cuenta las peculiaridades del uso de las preposiciones que marcan el tiempo en español. En primer lugar, como señala Matte Bon

(1999:305), se utiliza la preposición *en* para localizar situaciones o eventos con respecto a unidades de tiempo más o menos largas (meses, estaciones, años, y temporadas como vacaciones, cursos, viajes, etc.), por ejemplo: *Aquí nunca nieva, ni siquiera en enero; Los socialistas ganaron las elecciones por primera vez en España en el ochenta y dos; Esta región es preciosa... sobre todo en primavera y en otoño; Fuimos en las vacaciones de Navidad*). En cambio, no se utiliza la preposición *en* ni con los días de la semana ni con las fechas; estas referencias temporales se construyen sin preposición, pero requieren la presencia del artículo definido. Se trata de una peculiaridad en el español y no es de sorprenderse que los alumnos se equivoquen. Así, en los siguientes ejemplos advertimos un uso equivocado de la preposición *en* precisamente en estos contextos:

- a) *En** viernes pasado desayuné con sus hermanos, sus...(coreano)
- b) Hasta finalmente es Papa Juan Pablo Segundo *en** 16 de octubre del 1978. (inglés)
- c) ...y llegamos a Cárdenas y a las nueve y media en la noche *en** jueves. (coreano)

Lo que se percibe aquí es que los alumnos probablemente han generalizado la regla para indicar una relación temporal cuando no hay necesidad de ello con la preposición *en* y en su lugar va un artículo. En segundo lugar, documentamos errores y confusiones que encuentran su justificación en la complejidad del sistema de las referencias temporales con preposición. Antes de abordar los errores, conviene recordar que,

además de *en*, también se utilizan las preposiciones *a*, *por* y *para*, entre otras, con significado temporal. De acuerdo con los gramáticos (véase, entre otros, Luque 1974), se usa la preposición *a* para señalar tiempo, hora o edad en que se da la acción del verbo (*Se casó a los treinta años; Te veré a las siete de la tarde; El avión llega a medio día*). La preposición *en*, por su parte, sirve para expresar duración o un plazo de tiempo (*En dos días estará terminado el trabajo; Hizo el recorrido en treinta minutos; En tres años la ciudad ha duplicado su población; Esto lo hago yo en la mitad de tiempo que tú*). La preposición *por* —en contextos donde puede alternar con otras formas como *en*, *durante* o \emptyset —, indica la duración aproximada de una acción: *He sido feliz por (durante) unas horas; Este bar ha estado cerrado por (durante, \emptyset) mucho tiempo; Suspendieron la función por (durante, \emptyset) una semana; No volverán a hacerlo por (en, durante) mucho tiempo*. Finalmente, se usa *para* cuando se expresa un plazo de tiempo, como en estos ejemplos: *Nos veremos para el año que viene; Para mañana estará terminado todo el trabajo; Me casaré para septiembre*.

Pasemos ahora al análisis de los errores. Así, observamos que se emplea *a* en contextos que piden *en*:

- a) A* ese momento, lo más maravillosa ocurrió, yo me encontré con Will Smith. (inglés)

También advertimos que se utiliza *para* cuando se quiere indicar la duración aproximada de una acción:

- b) ...escuché la música del evangelio *para** dos horas y después.
(inglés)

En ocasiones, aparece la preposición *por* para expresar un plazo de tiempo:

- c) Despues me acuesto *por** la proxima día. La proxima día fuimos a Homedepot. (alemán)
- d) ...entonces tuve mucho trabajo *por** (\emptyset) el fin de semana.
(alemán)

Una posible explicación a estos errores cometidos por los alumnos es que ambas preposiciones *por* y *para* alternan en español en varios contextos que indican tiempo como menciona Luque. En el caso de la preposición *a* y *en* probablemente se equivocan por su semántica en contextos temporales.

Por último, documentamos un caso de inserción de *a* donde la preposición ya no se necesita, porque hay otra preposición que indica el límite en el tiempo que se pretende significar:

- e) *Hasta a** las seis nos quedamos en el balneario. (coreano)

Aquí lo que se observa es que el alumno ha aprendido muy bien la regla cuando se indica la hora de un evento, se usa la preposición *a*, por ejemplo: fuimos a la tienda *a* las siete, *a* las cuatro llegamos a la fiesta, etc, aquí la preposición *a* manifiesta un carácter puntual que la hace compatible con espacios de tiempo definidos, sin embargo en esta oración

no es necesario el empleo de *a* porque lo que se quiere indicar es el rasgo ‘término final absoluto’ con la preposición *hasta*.

Otra explicación podría ser que como la preposición *a* es heredera de las funciones casuales latinas reunidas en *ad* se nos presenta con un inventario enorme de usos, es así como presenta un alto índice de frecuencia y más bajo de *hasta*, “lo cual está en consonancia con el carácter abstracto de *a* y el más concreto de *hasta*, la baja frecuencia de ésta indica que no hay fijaciones estereotipadas o que son muy pocas, por lo cual su valor semántico se mantiene de una manera constante” (1971: 271).

3.5.3. Causalidad y finalidad

Como se sabe, los conceptos de “causa” y de “fin” están estrechamente interrelacionados. En español, la causa suele expresarse mediante la preposición *por*, en tanto que el fin se asocia con la preposición *para*. En el cuadro no. 9 se puede apreciar el total de ambos usos.

Total		# 121
Causal y Final		
Correctos # 70	Incorrectos # 51	
58 %	42 %	

Cuadro no. 9

Para aclarar la naturaleza de la relación que se establece entre una causa o un fin y una determinada situación, conviene pensar en la unión de dos elementos, el elemento A y el elemento B (Matte Bon 1999:193). Así,

en los contextos causales, el complemento introducido por la preposición *por* corresponde al elemento B que remite a la razón de ser del elemento A, indica su causa u origen, tal como ocurre en estos ejemplos: *Al final, me tuve que quedar en casa por la nieve; Eso te pasa por meterte donde no debes*. En estos ejemplos de sentido causal, A y B se conciben como dos elementos simultáneos e indisociables: la situación expresada en A es el resultado de B o, lo que es lo mismo, B provoca A. La causa y el efecto se implican mutuamente; sin uno de los elementos no existe el otro. En cambio, en los contextos finales, el elemento B introducido con *para* constituye un elemento posterior de matización o limitación del alcance de A. Así, en ejemplos tales como *Estudio español para leer literatura hispanoamericana; Te he traído un libro para que te entretengas*, se observa que el sujeto emprende una acción con la voluntad o la esperanza de llegar a un resultado, pero sin tener la seguridad de alcanzar el resultado deseado. En ese sentido, la situación expresada en A y el complemento final representan dos elementos independientes uno del otro.

Establecida la diferencia esencial entre causalidad y finalidad, resulta, sin embargo, que en algunos contextos la finalidad no se concibe como algo que hay que alcanzar posteriormente, sino como lo que provoca la acción. Esto se aprecia en ejemplos tales como *Tenemos que luchar todos por la libertad, por la paz, por una sociedad más justa; Haré todo lo posible por convencerla; Es tremendo, sólo se mueve por dinero*. De acuerdo con Matte Bon (1999:296-297), el uso de *por* en estos casos significa que la

idea de obtener una determinada cosa está fuertemente instalada en la mente del sujeto y representa la fuerza que lo mueve a actuar. La preposición *por* es capaz de generar este efecto expresivo porque, como hemos visto, en la relación causal, A y B se visualizan como dos elementos simultáneos e indisolubles. De ahí que con el uso de *por*, en los ejemplos (finales) que aquí nos ocupan, se exprese la idea de que el sujeto actúa, no para llegar a un resultado posterior, sino que actúa estando ya en la idea del resultado. El hecho de que el resultado llegue sólo después de la acción no tiene que ver con la lengua, sino con lo que sucede en el plano extralingüístico.

El hecho de que en español *por* y *para* tienen significados que se traslapan nos ayuda a entender por qué los alumnos cometen errores. Vamos a ver que, algunas veces utilizan *por* donde el contexto pide claramente la preposición que expresa la finalidad, como los ejemplos de (a) y (b):

a) *Por** descanso en el medio día fuimos al “Naranjito”. (alemán)

Recordemos que para expresar una relación de causalidad los dos elementos se visualizan simultáneamente y no es lo que se expresa en este ejemplo: *Por descanso al medio día* es posterior, se trata de un elemento B, (de acuerdo con Mate Bonn), en relación con *fuimos al “Naranjito”* cuyo elemento es A. De esta manera lo que se quiere expresar es un ‘propósito definido’, *descansar*. El siguiente ejemplo es un error como el anterior, donde se usa *por* en lugar de *para*:

- b) Tuvimos una fiesta pequeña, muy bonita y divertida. Familia de todos lados vino *por** esta ocasión. (alemán)

El elemento B lo constituye: *por esta ocasión*, el cual es un elemento posterior o limitación del alcance de A: *Familia de todos lado vino*; estamos hablando también de un contexto final, *para esta ocasión*.

Y otras veces encontramos que emplean *para* donde se espera *por*:

- c) *Para** ti voy a hacer todo lo que me dices. (inglés)

En este ejemplo observamos que este contexto donde se quiere expresar finalidad: *Para ti*, no se concibe como algo que hay que alcanzar posteriormente, sino como lo que provoca la acción: *Por ti*, tú eres la causa, la razón de que, *voy a hacer todo lo que me dices*.

Una zona particularmente difícil para los alumnos extranjeros la constituyen los complementos de sentido causal que dependen de los verbos denominados “causativos emocionales”. En su forma básica, estos verbos se utilizan así:

- a) *Los libros alegraron a Javier*
- b) *La noticia molestó a López Obrador*
- c) *El estudio me cansó*
- d) *Los relámpagos lo asustaron*
- e) *Su enfermedad me preocupa*

Como puede verse, son verbos transitivos que se combinan con un sujeto y un objeto directo. El sujeto es el elemento que de alguna manera induce o causa la emoción –en algunos trabajos se llama el “estímulo”–,

mientras que el objeto directo se refiere a la persona (o el ser animado) que sufre la emoción y se conoce como el “experimentante”. Aunque ésta es la estructura básica de los causativos emocionales, muchas veces se utilizan de otra manera, como en los ejemplos de (b):

a) *Los videojuegos alegraron a Javier*

b) *Javier se alegró con los videojuegos*

a) *Su enfermedad me preocupa*

b) *Me preocupo por su enfermedad*

Las construcciones tipo (b) son manifestaciones de lo que algunos gramáticos llaman la “voz media”, si bien recientemente se les conoce como construcciones “anticausativas”. En estas construcciones anticausativas, el antiguo objeto directo, experimentante de la emoción, pasa a funcionar como sujeto, y el antiguo sujeto, estímulo o causa de la emoción, aparece bajo la forma de una frase prepositiva (complemento causal).

La dificultad que plantean estas construcciones es que algunos verbos admiten varias preposiciones (*Javier se alegró por/con los videojuegos; Me cansé con/por el estudio; El niño se asustó de/con/por los relámpagos; Pedro se interesó en/por el fútbol*). Esta variación hace que los alumnos se confundan con estas construcciones anticausativas, sea que olvidan poner una preposición, por ejemplo:

a) No nos sorprendemos Ø que no tienen coche. (coreano)

b) Me arrepiento Ø que comí mucho. (coreano)

sea que usen la preposición equivocada, por ejemplo:

- c) Me aburrí *en** una revista. (coreano)
- d) Se enojó *de** lo que mentiste. (coreano)

También observamos que los alumnos tienen problemas con los participios que se derivan de estos verbos y funcionan como adjetivos en oraciones copulativas, por ejemplo:

- e) ...entonces estoy preocupado mucho *de* su salud. (coreano)
- f) está asustado *de* la noche. (coreano)
- g) Mi hermano estuvo mucho emocionado *de* mi papá. (coreano)

3.6. Conclusión

Resumiendo, encontramos que los alumnos extranjeros que aprenden el español cometen menos errores con las preposiciones fijas, que forman parte de “unidades” léxicas y son susceptibles de aprenderse más fácilmente. Por otro lado, comprobamos que tienen más errores en la tercera y cuarta zonas, donde no existen tales unidades.

Con respecto a la tercera zona, cabe destacar que los errores se concentraron en las oraciones con objeto directo y se caracterizaron por la falta de la preposición *a* cuando se hacía referencia a un objeto directo animado y por la presencia (inadecuada) de dicha preposición cuando se hacía referencia a un objeto directo inanimado.

Verificamos, por último, que las preposiciones que introducen a los complementos circunstanciales plantean el mayor grado de dificultad para

el alumno, porque en esta zona una misma preposición puede expresar distintas relaciones semánticas y porque una misma relación semántica a veces permite el uso de distintas preposiciones. Entre los distintos tipos de circunstanciales encontramos más errores en los ámbitos locativo, temporal, causal y final. Estas zonas son las que tendremos que considerar y cuidar en el momento de elaborar un manual para nuestros alumnos. Los usos que fundamentalmente no dominan son:

En el ámbito locativo

- a) El uso de la preposición *a* para indicar meta.
- b) La relación de espacialidad con la preposición *en* y la indicación de la fuente con la preposición *de*.
- c) El uso de la preposición de “contacto” (*a*) con verbos tales como *llegar* y *venir*. El error consiste en emplear *en*.

En el ámbito temporal

- a) La referencia a los días de la semana y las fechas, que impone el uso no prepositivo y donde los alumnos se equivocan introduciendo *en*.
- b) Los distintos matices de significado de las preposiciones *a*, *en*, *por* y *para* en relación con el tiempo.

En el ámbito causal y final

- a) Los traslapes de significado entre la preposiciones *por* y *para*.
- b) El uso de diversas preposiciones con verbos causativos emocionales para indicar causa.

La elección de la preposición adecuada en la zona circunstancial es uno de los aspectos más problemáticos en el aprendizaje del español, porque, como ya lo hemos venido explicando, las preposiciones son polisémicas. Sus efectos expresivos pueden ser múltiples y sus usos varían de acuerdo con el contexto y la intención comunicativa. En algunos casos, hasta el nativo hablante del español pasa por un momento de vacilación a la hora de decidir entre una u otra preposición.

CONCLUSIONES

En este trabajo de tesis se realizó una investigación sobre las preposiciones españolas que son difíciles de aprender por estudiantes extranjeros, cuyo aprendizaje se llevó a cabo en inmersión dentro de un contexto institucional de la ciudad de México, el CEPE.

Para poder identificar las preposiciones que crean conflicto en el aprendizaje del alumno se procedió a hacer un análisis de errores con las composiciones de los estudiantes de nivel avanzado. Previo a este análisis, en el capítulo I de la introducción se reportó el estado de la cuestión sobre el método de análisis de errores en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, desde S. Pit Corder (1967) quien dio inicio a dicho método, sobre el concepto de error, el valor que guarda el error como elemento inevitable dentro del proceso de aprendizaje de la lengua, los criterios para poder clasificar los errores y sobre las virtudes de la aplicación de un análisis de errores.

En seguida se habló de dos investigaciones sobresalientes sobre análisis de errores que abordan análisis complejos sobre todo el sistema de la lengua española, el de Vázquez que estudia los errores de la interlengua alemán-español (1991) y Fernández (1997) también de la interlengua de aprendices de español de cuatro grupos de lengua materna: alemán, japonés, árabe y francés. Notificamos los errores más comunes en relación a las preposiciones de ambos trabajos y de otros que también tocan el tema.

Posteriormente, también dentro del capítulo I, se introdujo la descripción del análisis de errores de nuestro corpus de datos. Se anuncia que se observaron tres fenómenos que implican una desviación con respecto al uso correcto de las preposiciones: una por la falta de la preposición, dos por el uso de la preposición donde no se requiere, y tres por la sustitución incorrecta de una preposición por otra. Este primer acercamiento ayudó a identificar las preposiciones más usadas bajo los contextos en los cuales se encuentran tanto las preposiciones erróneas como las correctas. De acuerdo con estos datos se procedió a ordenar las funciones prepositivas en español, agrupándolas en 4 grandes clases y mostrando cómo la división propuesta interactúa con el tipo de error que los alumnos extranjeros cometen en esta área de la gramática del español.

En el capítulo II se desarrolló la propuesta del trabajo de tesis que consistió en la manera de organizar las preposiciones del español. El orden lo definimos a partir de la mayor o menor fijación de la preposición en relación con sus constituyentes. Se define la preposición, después se describe de acuerdo al panorama que proponemos, haciendo referencia a las gramáticas del español. En el primer grupo se clasificaron las preposiciones que forman parte de expresiones fijas/establecidas, que todo nativo hablante del español aprende, como se aprende otras unidades del léxico. Aquí incluimos las locuciones prepositivas, las frases hechas y los modismos.

En el segundo grupo explicamos que lo dividimos en dos, por un lado las preposiciones que guardan una relación fija con el elemento que le precede y por el otro las preposiciones que guardan relación con el elemento que le sigue, en ambos subgrupos la preposición es fija y no hay manera de elegir otra. Para explicar la relación entre la preposición y el término introducido, en este segundo grupo, recurrimos a la noción de término a la que se refieren Alcina y Blecua (1975), el término A (inicial) para identificar la relación entre el elemento anterior a la preposición y término B (terminal) para identificar al elemento posterior a la preposición.

Tanto la primera clase como la segunda forman unidades léxicas con la preposición pero la primera clase incluye expresiones compuestas por varias palabras en forma fija y sentido unitario y la segunda clase también guarda un sentido unitario pero corresponde a que el uso particular de una preposición u otra está determinado.

Dentro de la tercera clase hablamos de las preposiciones que establecen relaciones puramente sintácticas, la *a* de objeto directo animado y de objeto indirecto, además *de* para introducir el complemento adnominal. Las preposiciones *a* y *de* en este tercer grupo guardan ciertas similitudes con las preposiciones de las dos grandes categorías anteriores: están igualmente fijadas -el hablante no puede utilizar otra preposición- y se caracteriza, de manera similar, por tener poco contenido semántico. Pero se diferencia de las preposiciones de las dos primeras clases en la medida en que su uso no depende ni del elemento anterior ni del elemento

posterior. En cualquier contexto, con todo tipo de verbos y con todo tipo de sintagmas nominales, *a* aparece para señalar la función directa e indirecta del argumento en cuestión y la preposición *de* sirve para expresar relaciones adnominales.

Y por último hablamos de las preposiciones de la cuarta clase que cumplen una función similar a la del grupo anterior, pues también sirven para indicar relaciones gramaticales. En su caso, el complemento introducido por la preposición es de tipo circunstancial. Son polisémicas, poseen mayor contenido semántico por lo que expresan distintas relaciones semánticas dependiendo del contexto. Las preposiciones que introducen a los complementos circunstanciales se distinguen de las preposiciones *a* y *de* de la tercera clase por su mayor variabilidad. Es decir, si bien cada una de ellas se asocia con una serie de valores que motivan su uso en uno u otro tipo de contexto, los hablantes gozan de cierta libertad a la hora de seleccionar la preposición.

En el capítulo III presentamos el análisis de las producciones de los alumnos extranjeros en el terreno de las preposiciones. Primero se mencionaron los usos correctos y después se notificaron los errores, para ambos usos documentados se dieron ejemplos. Se identificaron los dos ámbitos en los que los extranjeros mostraron mayor frecuencia de errores: la tercera clase donde las preposiciones marcan relaciones gramaticales y la cuarta donde las preposiciones introducen complementos

circunstanciales. A la par con el análisis se citaron ejemplos del corpus y se dieron explicaciones de sus posibles causas.

La propuesta se trata de un trabajo que antes no había sido hecho. El estudio está dedicado a una sola clase gramatical, los usos prepositivos y su organización de mayor o menor fijación con los constituyentes. La hipótesis que se planteó, se comprobó: los extranjeros *aprendientes* de la lengua española adquieren fácilmente las preposiciones más fijas las que forman una unidad léxica y tienen más dificultades con las preposiciones menos fijas, en particular con las que introducen complementos circunstanciales por las distintas relaciones semánticas que puede expresar una misma preposición, en este caso en los ámbitos locativo, temporal, causal y final.

Después de analizar las composiciones de los alumnos y ver los resultados obtenidos, tendríamos que preguntarnos concretamente qué es lo que hacen bien y qué hacen con dificultades al emplear las preposiciones. Las respuestas no son sencillas ya que la metodología sobre la recopilación de los usos prepositivos de los alumnos tendría que ser más estricta en la elección de la preposición, sin embargo, de acuerdo con lo que obtuvimos después del análisis, podemos decir que nuestros alumnos de cuarto nivel saben que el empleo de la preposición puede ser tan sencillo como complejo.

Respecto a lo que saben hacer podemos decir que en general, los alumnos tienen mayor control sobre las locuciones prepositivas y las

frases hechas. También, que de las preposiciones que marcan relaciones gramaticales, saben que el empleo de la preposición *a* es para señalar el objeto indirecto, además saben que la preposición *de* es para establecer la relación de complemento adnominal. En cuanto a las preposiciones para introducir complemento circunstancial, saben que la preposición *con* es para expresar ‘compañía’ y los semas de ‘instrumento’ y ‘modo’ o ‘manera’.

Las preposiciones con las que no saben definir su empleo están primero: los verbos prepositivos los cuales rigen un objeto que debe ir introducido por una preposición, pero cada verbo rige una preposición específica y las perífrasis verbales, clasificados en el segundo grupo. Además la preposición *a* que introduce objeto directo (+ humano), que clasificamos en el tercer grupo. Segundo: más problemas con las que relacionan complementos circunstanciales, el empleo de la preposición *a* para indicar meta. El uso de la preposición de “contacto” (*a*) con verbos tales como *llegar* y *venir*. Los distintos matices de significado de las preposiciones *a*, *en*, *por* y *para* en relación con el tiempo. En el ámbito causal y final Los traslapes de significado entre la preposiciones *por* y *para* y el uso de diversas preposiciones con verbos causativos emocionales para indicar causa.

Hay que agregar que las autoras que hablan sobre el tema de los valores idiomáticos que son introducidos por preposiciones revelan que en sus investigaciones, éstos son más difíciles de aprender lo cual resulta muy controversial porque se opone a nuestro resultado, sin embargo, creo

que se explica por el contexto en que se hizo esta investigación con la tarea obligada de utilizar en las redacciones ciertos usos prepositivos. Por lo tanto aquí habría que plantear otro tipo de metodología con una nueva investigación que se ciñera al uso o aplicación de la preposición con base en la propuesta de las cuatro clases, de modo que el alumno decidiera la elección de la preposición a partir de un texto escrito y así verificar o descartar nuestros resultados.

Sin embargo, para justificar nuestro resultado, decimos que los alumnos tuvieron pocos errores con las frases prepositivas que agrupamos en el primer grupo porque son fijas, como hemos venido diciendo, y porque se trata de léxico que el alumno aprende como todo aquel vocabulario que tiene que aprender como las otras clases de palabras del sistema, obviamente se trata de un léxico más complejo, debido al involucramiento de dos o más elementos enlazados por preposición.

Este trabajo es una aportación inicial al estudio de un elemento específico, el uso de preposición, de hablantes no-nativos de la lengua española. Un análisis que no se había contemplado anteriormente en los estudios de este tipo, un enfoque más particular sobre los usos prepositivos del español, no cabe duda que hay mucho por investigar y con mayor profundidad; no obstante, los resultados obtenidos en este primer acercamiento pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de la labor del docente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto, aunado a la necesidad de preparar profesores más efectivos en la enseñanza del

español como L2. De igual manera con fines pedagógicos utilizar los resultados obtenidos para crear una gramática mínima de errores en relación, por supuesto, a las preposiciones, es decir, una gramática a la medida de nuestro grupo meta, el cuarto nivel.

Finalmente también es importante considerar la adecuación de las preposiciones en la enseñanza. Es decir proporcionar al profesor de español los fundamentos teóricos de la lengua meta y anticipar las dificultades a que se enfrentará durante el proceso de aprendizaje de los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

Alcina F. J. y Blecua J. M. (1975). *Gramática española*. Barcelona

Álvarez Cederborg *et al.* (2001). *Pido la palabra 3º nivel*. México.

UNAM/CEPE.

Baralo, Marta. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*.

Madrid. Arco Libros.

Bello, Andrés. (2001). *Gramática de la Lengua Castellana*, 16. Madrid.

EDAF.

Bruyne, Jacques de. (1999). “Las preposiciones” en I. Bosque y Violeta

Demonte, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Tomo 1, cap. 10,

Madrid, ESPASA, 557-703.

Burt, M., Dulay, H. C. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford. Oxford

University Press.

Cano Aguilar, R. (1982): «Sujeto con preposición en español y cuestiones

conexas», *Revista de Filología Española*, LXII, pp. 211-258.

Corder, Stephen Pit. (1967). “The Significance of Learners’ Errors”. En

IRAL 5, 161-170.

----- (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford.
Oxford University Press.

Cordero, Carolina, et al. (2001). *Pido la palabra 4º nivel*. México. UNAM.

Cortés, Martha Elena et al. (2001). *Pido la palabra 2º nivel*. México. UNAM.

Domínguez Placido Bazo, Pablo. (1994). *Claves del español. Gramática práctica*. Madrid. Español Santillana.

Duhne, Ehnis et al. (2001). *Pido la palabra 1º nivel*. México. UNAM.

Escobar Hernández, José Carlos. (2002). *Manual del español coloquial de México. El lenguaje que hablamos todos los días*. México. Trillas.

Fernández López, Ma. Del Carmen. (1999). *Las preposiciones en español: valores y usos, construcciones preposicionales*. Salamanca. Ediciones Colegio de España.

Fernández López, María Sonsoles (1995). “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. En *Didáctica 7*. Madrid. Servicio de Publicaciones UCM, 203 – 216.

----- (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Gili Gaya, Samuel. (1983). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona. VOX (15° edición).

Jurado Martha, Montemayor. (2001). *Pido la palabra 5° nivel*. México. UNAM.

Luque Durán, Juan. (1974). *Las preposiciones*. Vol. 1. Madrid. Sociedad General Española de Librería.

----- (1974). *Las preposiciones. Valores idiomáticos*. Vol. 2. Madrid. Sociedad General Española de Librería.

Maqueo Uriarte, Ana María. (1983). *El español como segunda lengua: Revisión histórica y búsqueda de una metodología*. Tesis de maestría en Lingüística Hispánica. México. UNAM.

Matte Bon, Francisco. (1999). "Las preposiciones" en *Gramática comunicativa del español. De la idea a la lengua*, tomo I, Madrid, Edelsa, 273-314.

Moreno, Consuelo (2002). “El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico”. En *Carabela 51. La lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE*. Madrid. Sociedad General Española de Librería. 130- 133.

Neymet Urbina, Mónica. (1984). *Lecciones de español IV*. México. UNAM.

Nieto Rodríguez Marcela. (1996). *La enseñanza de la redacción a no hispanohablantes*. Tesis de Lic. en Lengua y Literaturas Hispánicas. México. UNAM.

Santos Gargallo, Isabel. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid. Síntesis

Seco, Manuel. (1979). *Gramática esencial del español*. Madrid. Aguilar.

Seco, Rafael. (1980). *Manual de gramática española*. Madrid. Aguilar.

Trujillo, Ramón. (1971). “Notas para un estudio de las preposiciones españolas”. En *Thesaurus, Las preposiciones españolas*, XXVI. Bogotá. pp. 234 – 279.

Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt. Meter Lang.

----- (1999) *¿Errores? ¡Sin Falta!* Madrid. Edelsa.