

Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Postgrado. Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales

Doctorando

Alejandro Bautista Angelina Oliveira

Producciones escritas de angloparlantes en el marco de exámenes celu. Análisis de usos de preposiciones del español en construcciones verbales y no verbales

Tesis de Doctorado presentada para obtener el título de “Doctor en Ciencias Humanas y Sociales”

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto, queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Director

Dr. Hugo Wingeyer

Co-Directora

Dra. Raquel Alarcón

Posadas, 06 de mayo 2024



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales

Título del proyecto: PRODUCCIONES ESCRITAS DE ANGLOPARLANTES EN EL MARCO DE EXÁMENES CELU. ANÁLISIS DE USOS DE PREPOSICIONES DEL ESPAÑOL EN CONSTRUCCIONES VERBALES Y NO VERBALES

Doctorando: ANGELINA OLIVEIRA, Alejandro Bautista

Director y Co-Directora: Dr. WINGEYER, Hugo; Dra. ALARCÓN, Raquel

Fecha: 06/05/2024

Tabla de Contenidos

Agradecimientos	7
Resumen	8
1. Introducción	10
1.1. Planteo y delimitación del tema-problema.....	10
1.2. Justificación e importancia del presente estudio.....	14
1.3. Preguntas de investigación.....	17
1.4. Objetivos.....	17
1.4.1. Objetivos generales.....	17
1.4.2. Objetivos particulares.....	18
1.5. Contenido de los capítulos.....	18
A Modo de Síntesis de este Capítulo.....	19
2. Marco Teórico	21
2.1. Estado de la cuestión.....	21
2.1.1. Usos de preposiciones españolas por parte de extranjeros.....	22
2.1.2. Usos de preposiciones de lenguas extranjeras por parte de hispanohablantes.....	43
2.1.3. Aportes de estudios teóricos sobre preposiciones.....	48
2.2. Lineamientos teóricos.....	62
2.2.1. La norma lingüística. Gradiencia de los fenómenos normativos.....	62
2.2.2. La interfaz “léxico (semántica)-sintaxis”: aportes para la unidad didáctica.....	68
2.2.3. Interlengua, Análisis de Errores, Análisis Contrastivo.....	78
2.2.4. Consideraciones generales sobre las preposiciones del español.....	86
2.2.4.1. Usos y rasgos semánticos de algunas preposiciones en español.....	89
2.2.4.2. Sobre Algunas locuciones preposicionales.....	95

2.2.4.3. Las preposiciones del español	
según otras gramáticas de origen no español.....	96
2.3. Breve descripción de la certificación CELU.....	98
2.3.1. El nivel intermedio: caracterización holística	
y grillas analíticas.....	100
2.3.2. Tipos de textos y actividades solicitados	
para la producción escrita.....	101
2.3.2.1. El modelo de Examen “A”.....	102
2.3.2.2. El modelo de Examen “B”.....	103
A Modo de síntesis de este capítulo.....	105
3. Metodología.....	106
3.1. Diseño de la investigación.....	106
3.2. Sujetos y materiales.....	109
3.3. Bases y parámetros para la evaluación de los postulantes.....	113
3.4. Instrumentos de recolección de datos	
y Procedimientos de análisis.....	116
3.5. Procedimiento y método de análisis para este trabajo.....	117
3.6. Lingüística de corpus: organización de campos semánticos.....	120
A Modo de síntesis de este capítulo.....	125
4. Presentación y discusión de resultados.....	127
4.1. Taxonomía para la sistematización de errores.....	127
4.1.1. Aportes del criterio descriptivo.....	128
4.1.2. Aportes del criterio etiológico.....	128
4.2. Análisis las secuencias enunciativas.....	129
4.3. Presentación de los resultados.....	163
4.3.1. Usos preposicionales adecuados.....	164
4.3.2. Usos preposicionales corregibles.....	167
4.3.2.1. Preposiciones que presentan mayor dificultad	

en español por parte de angloparlantes.....	169
4.3.2.2. Contextos lingüísticos en los que se presentan los distintos usos corregibles de preposiciones.....	170
4.3.2.3. Factores lingüísticos que inciden en el uso erróneo de las preposiciones.....	177
4.3.2.4. ¿Cómo las construcciones utilizadas en español –articuladas o no por preposición- se verían influenciadas por aquellas construcciones equivalentes en contacto con el inglés?.....	179
4.4. Preposiciones conflictivas: organización para su tratamiento didáctico.....	184
A modo de síntesis de este capítulo.....	190
5. Unidad didáctica.....	192
5.1. Cómo pensamos la UD.....	192
5.2. Perfil de los receptores de la UD.....	198
5.3. Presentación de la UD.....	199
A Modo de síntesis de este capítulo.....	234
6. Conclusiones.....	235
Referencias.....	242
Cuadros y Tablas	
Cuadro 1. Organización del ítem polisémico <i>de</i>	52
Cuadro 2. Grados de tipos de posesión de la preposición <i>de</i>	52
Cuadro 3. Representación del ítem polisémico <i>por</i>	60
Cuadro 4. Gradiencia de los fenómenos normativos.....	64
Cuadro 5. Grados de fijación de las unidades léxicas.....	71
Cuadro 6. Gradiencia en el continuum de las unidades léxicas	73
Cuadro 7. Distribución de los usos prepositivos identificados.....	183
Tabla 1. Aportes de trabajos sobre preposiciones en español.....	42
Tabla 2. Aportes de trabajos sobre preposiciones en lenguas extranjeras.....	48

Tabla 3. Aportes de trabajos de corte teórico.....	61
Tabla 4. Etapas del análisis lingüístico según Alexopoulou (2006).....	82
Tabla 5. Atributos semánticos y formas sintácticas de preposiciones identificadas.....	95
Tabla 6. Modelo de examen “A”.....	104
Tabla 7. Modelo de examen “B”.....	104
Tabla 8. Características del material textual y del corpus.....	110
Tabla 9. Criterios de análisis.....	120
Tabla 10. Clasificación según criterio descriptivo.....	128
Tabla 11. Clasificación según criterio etiológico.....	129
Tabla 12. Siglas utilizadas en el análisis.....	131
Tabla 13. Síntesis de casos registrados en las actividades A.1.....	134
Tabla 14. Síntesis de casos registrados en las actividades A.2.....	138
Tabla 15. Síntesis de casos registrados en las actividades A.3.....	144
Tabla 16. Síntesis de casos registrados en las actividades A.4.....	147
Tabla 17. Síntesis de casos registrados en las actividades B.1.....	153
Tabla 18. Síntesis de casos registrados en las actividades B.2.....	157
Tabla 19. Síntesis de casos registrados en las actividades B.3.....	159
Tabla 20. Síntesis de casos registrados en las actividades B.4.....	163
Tabla 21. Rasgos semánticos de usos preposicionales adecuados.....	164
Tabla 22. Casos adecuados de unidades articuladas o no por preposición.....	166
Tabla 23. Casos correspondientes a unidades léxicas articuladas o no por preposición.....	168
Tabla 24. Preposiciones que arrojan mayor cantidad de casos de errores.....	170
Tabla 25. Los contextos lingüísticos de usos erróneos de preposiciones.....	177
Tabla 26. Tipos de errores desde la perspectiva lingüística.....	178
Tabla 27. Tipos de errores según los aportes de la perspectiva etiológica.....	181
Tabla 28. Organización para el tratamiento de preposiciones que arrojan corrección.....	185
Tabla 29. Construcciones articuladas por la preposición <i>a</i>	188
Tabla 30. Construcciones articuladas por la preposición <i>de</i>	188

Tabla 31. Cosntrucciones articuladas por la preposición <i>para</i>	189
Tabla 32. Construcciones articuladas por las preposiciones <i>con</i> y <i>sobre</i>	189
Tabla 33. Construcciones articuladas sin preposiciones.....	190

Anexos

Anexo 1. Modelo de examen A. Actividad 1.....	251
Anexo 2. Modelo de examen A. Actividad 2.....	252
Anexo 3. Modelo de examen A. Actividad 3.....	253
Anexo 4. Modelo de examen A. Actividad 4.....	254
Anexo 5. Modelo de examen B. Actividad 1.....	255
Anexo 6. Modelo de examen B. Actividad 2.....	256
Anexo 7. Modelo de examen B. Actividad 3.....	257
Anexo 8. Modelo de examen B. Actividad 4.....	258
Anexo 9. Bandas holísticas.....	259
Anexo 10. Grilla analítica: léxico.....	260
Anexo 11. Grilla analítica: gramática.....	261
Anexo 12. Planilla para la evaluación.....	261
Anexo 13. QR y link para acceder al diseño de la unidad didáctica.....	262

Agradecimientos

A mi mamá (Dania Oliveira), a mi papá (José Luis Angelina) y a mi abuela Mari, por el sacrificio que han realizado siempre para que yo y mis hermanxs tuviéramos –entre tantas otras bondades- formación universitaria. A mi querido hermano Chesaro y su familia. A mi tío Anibal Soto, por haberme transmitido -desde muy pequeño- el disfrute por los relatos, y el espanto por la crueldad.

Del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE, quiero agradecer a mis compañerxs del *Taller*, lxs profes Mabel Lobo, Virginia Bruzzo, Celeste Aguirre, Eve Zarza, Germán Kohli, por el trabajo en conjunto. De la Secretaría Académica de la Facultad, agradezco a la Mgtr. Susana Schlak por su aliento y comprensión en todo lo relativo al proceso de finalización -y presentación- de esta tesis.

A mis amigos Juan José Santa Cruz y Darío Villalba, Lisandro Illia y Ramiro Olivera, por ocuparse tanto de mí; Marcos Vaena, por priorizar siempre el arreglo de mi computadora -entre otras cosas-; a Emiliano Molet, por hacer con su alegría que nuestras vidas sean más llevaderas. A Kike Aris Rousselot, por compartir su talento y su visión de diseño. A Emanuel Cantero, por su contención en el cierre de este trabajo.

A mi psicólogo, Pablo Black, por el espacio que me brinda y por su escucha atenta, amable.

En el contexto nacional actual tan despiadado y destructivo en el que nos encontramos, quiero agradecer a nuestra universidad nacional pública, gratuita, inclusiva y de calidad.

Deseo reconocer muy especialmente la confianza y la guía que me han brindado mis directores, el Dr. Hugo Wingeyer y la Dra. Raquel Alarcón. Sin sus lecturas, observaciones y aportes, esta tesis no hubiera sido posible. Agradezco inmensamente que me hayan abierto las puertas de sus casas y que hayan estado siempre a disposición para que yo me forme durante este trayecto.

Finalmente, quiero dedicar este esfuerzo -de forma total- a mis tíos de la ciudad de Rosario, Sandra y José Luis Vilche por tratarme siempre con tanto cariño y generosidad (más, cuando debía cursar en la Universidad Nacional de Rosario), y a mi amada hermana Maisa Ronit Angelina Oliveira, por su incondicionalidad, sostén, y todo.

Resumen

Este trabajo de tesis pretende estudiar los usos preposicionales del español –o no usos de estas unidades- por parte de angloparlantes, en producciones textuales escritas de carácter formal, en el marco de los exámenes nivelatorios CELU. Esta tarea es abordada con los aportes teóricos de la Interlengua, del Análisis de Errores y del Análisis Contrastivo, así como los aportes de la Lingüística de Corpus e investigaciones sobre la interfaz léxico (semántica)-sintaxis. Los objetivos específicos que nos proponemos son: identificar las preposiciones que presentan mayor dificultad para la producción de sentido en español, por parte de angloparlantes en el marco del CELU, según la clase de verbos, sustantivos y adjetivos con las que establezcan una relación; explorar los usos tanto adecuados como corregibles (entre “modificables” y “anormativos”) de las preposiciones en dichas producciones, desde una perspectiva principalmente lingüística; diseñar una sistematización de esos usos a partir de la relación entre léxico (semántica)-sintaxis que presenten las unidades léxicas articuladas –o no- por preposiciones; finalmente, proponer una unidad didáctica que aborde algunos usos preposicionales conflictivos a modo de modelo posible, en un intento de reelaborar tratamientos individualizados de estos nexos, y en pos de tratarlos siguiendo los contextos lingüísticos de su emergencia (es decir, de usos efectivizados en la producción escrita). La muestra para la confección del corpus está compuesta por 54 producciones escritas de informantes adultos con estudios de grado en trayecto, o concluidos, cuya lengua materna es el inglés y que obtuvieron un nivel *Intermedio* en el examen CELU. La periodicidad de estas producciones escritas es pseudolongitudinal (turnos de exámenes de los períodos 2014 y 2015). Los resultados obtenidos arrojan que: 1) la preposiciones *a*, *de*, *en* y *para* son las que mayor cantidad de casos corregibles presentan; 2) los problemas léxicos que producen los usos anormativos de preposiciones afectan a perífrasis verbales, construcciones verbales de infinitivo adjunto, y verbos con complementos; también a construcciones no verbales, de sustantivos y adjetivos; 3) desde la perspectiva lingüística, se encuentran casos corregibles mayormente por selección falsa, seguidos por los de omisión y adición; 4) desde la perspectiva etiológica, las muestras estudiadas muestran mayor porcentaje de errores interlinguales que intralinguales. Estos hallazgos permiten el diseño de una unidad didáctica en la que se propone trabajar algunos usos de manera específica. Dicha propuesta incluye ejercicios y actividades que simulan la parte escrita de los exámenes CELU, para así dinamizar el uso adecuado de los usos preposicionales más conflictivos

identificados en este estudio, por parte de candidatos a estos exámenes nivelatorios de español como lengua extranjera.

1. Introducción

En esta introducción presentamos el tema objeto de estudio, planteamos y delimitamos el problema de investigación. Asimismo, justificamos nuestro interés en el tema y la necesidad de abordarlo para identificar las distintas dificultades en producciones escritas en un ámbito formal y, consecuentemente, proponer soluciones. Luego, enunciamos las preguntas rectoras y los objetivos de la investigación. Finalmente, anticipamos la estructura organizativa de la tesis.

1.1. Planteo y delimitación del tema-problema

Las distintas investigaciones a las que hemos tenido acceso sobre usos, aspectos semánticos y sintácticos, componentes contrastivos y análisis de errores sobre preposiciones coinciden, por un lado, en que este subsistema sintáctico es uno de los más difíciles de aprender y distinguir en todas las lenguas y, por otro, consecuentemente, en que es uno de los subsistemas que más errores arroja en estudios de tipo experimentales y no experimentales (Andreou y López-García, 2016; Germany y Cartés, 1995; Guo, 2019; Perea Siller, 2007; Swartley, 2008).

Esta dificultad puede ser dimensionada desde dos vertientes: a) por una parte, el funcionamiento lingüístico de las preposiciones y su tratamiento didáctico como palabras relativamente vacías en relación con otras; prototípicamente, siempre actúan como “puentes” entre dos palabras¹, a veces forman parte de expresiones lexicalizadas, factores que dificultan no solo la definición de esta clase, sino también la de cada uno de los nexos que la constituyen (Simón, 2016); b) por otra parte, la vertiente que refiere al proceso de aprendizaje de los estudiantes de español como lengua extranjera², en este caso muy asociado con las formas preposicionales de la lengua materna:

Las preposiciones son elementos gramaticales cuyas pautas de funcionamiento son muy heterogéneas, y, por tanto, resultan difíciles de sistematizar. Tal dificultad motiva que la enseñanza de sus usos constituya un lugar crítico tanto en la exposición didáctica como en el propio aprendizaje por parte de los alumnos de español como L2, que suelen encontrar conflictos relacionados con ellas en todos los niveles de aprendizaje. (Perea Siller, 2007, p. 2)

¹ Incluso desde el estudio del significado léxico de las preposiciones se reconoce que, si bien se les atribuye una variedad importante de significados a cada una de ellas, no pueden funcionar nunca de forma independiente (Funes, 2012, 2020).

² E/LE de aquí en más.

Desde diversas perspectivas que hacen foco en las construcciones morfosintácticas en las que intervienen (y en las dificultades que esto puede generar en un aprendiente de español como lengua extranjera), estas unidades pueden hacerse presentes en estructuras verbales fijas como *creer en, ir a, depender de*; pero también pueden utilizarse con alternancia de preposiciones como en *hablar de/con/contra, tratar de/con/contra* (Fogliani, 2008).

En esa misma línea, Perea Siller (2007) sostiene que “el aprendizaje de las preposiciones es una parcela difícil dentro de la adquisición de las lenguas extranjeras, debido a la heterogeneidad interna que presentan en cada lengua” (p. 1).

Según Guo (2019) “además de las dificultades generales que existen en el aprendizaje de cualquier lengua, también se dan aspectos particulares relacionados con las diferencias o semejanzas entre la lengua materna y la lengua extranjera del aprendiz” (p. 12). En esta misma línea argumentativa, en las conclusiones de su trabajo, Serrano Alonso (2016) afirma que “la interferencia en el uso de las preposiciones en español con las de la lengua materna es una de las causas más importantes y frecuentes entre las dificultades que atraviesan los estudiantes, aunque no es la única” (p. 38).

Por otra parte, de acuerdo con Fernández López (1994), “la polisemia de una misma preposición en diferentes contextos y la parasinominia de varias preposiciones para expresar circunstancias próximas [...] dificultan la formación y generalización para su aprendizaje” (p. 367).

En cuanto a la dimensión polisémica, resulta de gran aporte la reflexión que sobre este punto realiza Funes (2012, 2020), quien explica que las preposiciones se organizan en sus usos según “matices”, entendido el término como gama gradiencial de significados temporales, espaciales, nocionales, etc. Pensemos por ejemplon en la preposición *de* y el modo en que establece una relación inalienable o una filiación institucional en *La cara de Diego* (Diego’s face) y en *Soy estudiante de la UNaM*, (I’m a UNaM student) respectivamente; o en el significado locativo o de ‘en favor de’ propios de *por*, en *Estuve por Tilcara* (I walked through Tilcara) y *Me decidí por Filosofía* (I decided on Philosophy), respectivamente.

Por lo que a la parasinonimia refiere, es un fenómeno claramente observable en expresiones verbales gramaticalizadas con verbos de movimiento, con significado metafórico de actividad intelectual, como *entrar en los planes* (to come to his sense) o *dejar en claro* (has shed a light on), entre otras (Miranda y Chaves, 2014).

La explicación de estos autores permite observar que las principales dificultades relacionadas con el aprendizaje y con el uso de las preposiciones se originan en su polifuncionalidad sintáctico-semántica, en la parasinonimia y en la heterogeneidad gramatical, tanto en lo que concierne al uso de preposiciones en combinación con verbos, adjetivos o sustantivos, como con locuciones o frases preestablecidas. Estas propiedades generan dificultades de sistematización formal y, como correlato, emergen problemas didácticos de cómo abordar, enseñar y aprender el uso de estos nexos de la lengua.

En esta línea, Swartley (2008) expone que, en los niveles iniciales, el aspecto morfosintáctico se ve opacado en pos del semántico: esto implica que las palabras llenas cobran preponderancia, en detrimento de las vacías -como el caso de las preposiciones-, las cuales comienzan a formar parte de la reflexión lingüística por parte de los aprendices recién en niveles más avanzados, cuando sí pueden prestarles atención:

Al incorporar un elemento en su propia interlengua, los hablantes tienen que encontrar una manera de asociar una palabra con otra, es decir, entender las relaciones de las palabras entre sí. Lo interesante es que este objetivo es más o menos la función de las preposiciones en general, es decir, éstas establecen una relación entre otras palabras. No obstante, aunque las preposiciones son importantes para dejar claro la relación entre las palabras de una oración, también es innegable que no llevan tanto valor comunicativo como otras partes de la oración, como un verbo o sustantivo. Mucha evidencia indica que, en términos de la gramática versus el mensaje inherente, los aprendices prestan más atención a los elementos que apoyan más al mensaje. (p. 65)

Estas consideraciones teóricas nos permitieron problematizar el funcionamiento de las preposiciones en casos de estudiantes de español como lengua extranjera que tienen como lengua materna el inglés, para intentar un estudio comparativo a partir de las investigaciones precedentes. Puntualmente, en el caso de este estudio, haremos referencia a ciertas construcciones, tales como las perífrasis verbales aspectuales y modales, las construcciones de objeto directo con verbos transitivos, las construcciones de sustantivos o adjetivos seguidos de preposición más infinitivo, entre otras posibilidades de usos. El foco en estas construcciones responde a la frecuencia y a la centralidad en los usos (Vasilachis de Gialdino, 2006) de las preposiciones que podrían presentarse en los contextos sintácticos de los que hemos hecho mención. Es por ello que consideramos un valioso aporte la línea de investigación desarrollada por Rodríguez Menduiña (2015), quien propone tres principios para la estimación y selección de preposiciones en estudios contrastivos: a) la representatividad de las funciones preposicionales dentro de una

determinada muestra; b) la distinción y la diferencia entre funciones preposicionales de la lengua materna y la lengua segunda; c) la actualidad y la normativa, es decir, la estimación de las variantes sincrónicas modernas aceptables en su versión estándar.

De este modo, en una primera instancia de trabajo, identificaremos, analizaremos y sistematizaremos los distintos usos de preposiciones aceptables en una variedad estándar y prototípicamente esperables en producciones escritas según esta variedad (correspondiente al NEA³ y al español general, por ser la que posee tanto el investigador como los hablantes nativos que producen textos escritos en esta comunidad).

Por las dificultades que los autores mencionan a la hora de sistematizar los usos preposicionales, estimamos conveniente ensayar una presentación de los mismos según el tipo de unidad léxica en la que funcionen esos nexos, ya en una unidad compuesta (*querer + infinitivo, tratar de + infinitivo*), ya en una colocación (*la necesidad de + infinitivo, ser difícil de + infinitivo*).

Esta instancia analítica se complementará con una segunda, en donde identificaremos, analizaremos y sistematizaremos los usos preposicionales, ya sean fenómenos corregibles (vale decir, que los hablantes nativos los estimen como modificables por no pertenecer a la variedad formal propia de escritos que requieren dicho estilo), ya sean fenómenos agramaticales (es decir, usos que directamente se identificarían como inexistentes en el español general). En esta misma línea, señalaremos las preposiciones que presenten mayor dificultad en español por parte de angloparlantes en el marco de producción del *Certificado de Español Lengua y Uso*⁴. Posteriormente, describiremos dichos usos desde una perspectiva lingüística y psicolingüística, con aportes del Análisis Contrastivo, para así poner en relación los usos de las preposiciones en español y sus correlatos en similares estructuras en inglés (lengua materna de nuestros informantes).

Finalizado el desarrollo analítico sintetizaremos a partir de tablas representativas cuáles tipos de unidad presentan usos de preposiciones, así como cuáles arrojan más casos corregibles o anormativos. De igual forma, la síntesis en detalle, a partir de cuadros y gráficos, de los tipos de contextos lingüísticos en los que opera cada preposición (según sean casos prototípicamente correctos, o los modificables o los agramaticales). Esperamos, así, que esta sistematización constituya un aporte a la tarea de enseñar

³ Nordeste argentino.

⁴ CELU de aquí en adelante.

reflexivamente en el aula usos de las preposiciones normativamente recomendables en producciones escritas de carácter formal.

1.2. Justificación e importancia del presente estudio

Dado que los sistemas prepositivos del español y del inglés presentan una serie de características distintivas relevantes, principalmente relacionadas con el número de preposiciones y con su dimensión semántico-sintáctica, la probabilidad de incurrir en errores respecto de estas unidades en español, por parte de angloparlantes, se amplía (Madrid, 1999; Perea Siller, 2007; Swartley, 2008, Miranda y Chaves, 2014): debido a su complejidad y diferencia formal, las preposiciones de la lengua española representan una dificultad para los aprendices que produjeron los escritos estimados por nosotros, en diversos tipos de construcciones (ya sean más libres, ya sean más gramaticalizadas).

Destacamos, siguiendo estudios que detallaremos en el estado de la cuestión, que la complejidad en el uso de las preposiciones españolas por parte de aprendientes extranjeros (y con especial atención a angloparlantes) se relaciona no solo con las posiciones que aquellas ocupan (Nginos, 2013; Honorio Machado, 2016), sino también con sus rasgos morfosintácticos y su posibilidad de combinación con otras preposiciones (Duarte, 1998; Fogliani, 2008; Miranda y Chaves, 2014), sus extensiones semánticas según usos que exponen realidades físicas frente a las de mayor abstracción (Muñoz Acevedo, 2002, Funes, 2012). Algunos de los factores que expone Simón (2016), son los siguientes: a) permiten representar el escenario en el que se relacionan dos unidades conceptuales dentro de una mayor; b) son elementos relacionantes con distinto grado de carga semántica; c) como cualquier otra unidad de la lengua, poseen un núcleo semántico porque son elementos de conceptualización; d) tienen un significado prototípico, y otros periféricos; e) el significado prototípico (el que más atributos convoca) emerge de las relaciones espaciales que establecemos con el mundo y con el sistema de la lengua; f) pueden perfilar relaciones simples, como “en” que es puramente locativa, o relaciones complejas, como “por” que es direccional, causativa, entre otros valores; g) no existen preposiciones totalmente locativas o totalmente direccionales, ya que operan por constructos cognitivos, la percepción del espacio, y el conocimiento de los rasgos aspectuales (aktionsart) de los verbos.

Sin lugar a dudas, las preposiciones suponen un desafío para los estudiantes de E/LE. En este sentido, nuestra investigación se torna especialmente oportuna, ya que un diagnóstico certero y claro de las dificultades que ofrecen dichos elementos contribuirá

de manera concreta a que los estudiantes optimicen su comprensión y su uso en diferentes contextos lingüísticos.

Así, atendiendo al carácter relacional que subraya Simón (2016) nuestro interés principal se centra en explorar distintas instancias de usos correctas, modificables y agramaticales de las preposiciones en español, en producciones escritas de angloparlantes. Para ello, y en virtud de nuestra experiencia en la administración del examen CELU, analizaremos producciones escritas de carácter narrativo y argumentativo⁵ en el marco de dicho examen, intentando reflexionar sobre los problemas que tienen correlatos con la producción de sentidos y la intencionalidad enunciativa.

En este contexto, nuestro interés por investigar el presente tema se desprende de dos grandes esferas del ámbito académico (a veces de modo paralelo, a veces de modo deslindado).

En primer lugar, retomar los resultados de la tesis (inérita) defendida en abril del año 2022 en el marco de la *Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, de la Facultad de Lenguas, de la Universidad Nacional de Córdoba, titulada *Análisis de errores en el uso de las preposiciones del español en producciones escritas de angloparlantes, y diseño de una propuesta didáctica* (Angelina Oliveira, 2022)⁶. Como puede observarse, en esa oportunidad solo se estimaron los casos considerados como “erróneos” por cuanto se alejan del español general estándar, casos que fueron tratados de forma unívoca como “anormativos”. En la presente propuesta, como hemos dicho, retomamos aquellos resultados, pero los analizamos desde una nueva plataforma teórica que nos permite distinguir “grados” de lo corregible en ciertos fenómenos; por otro lado, incluimos para la descripción y el análisis, casos identificados como “adecuados”, retomando así parte de lo proyectado en las conclusiones del trabajo de tesis mencionado, donde dejamos pendiente

para instancias de investigación a futuro la realización de un análisis más extenso en términos de muestras y de informantes, en el que el corpus que diseñemos tenga una mayor incidencia en la obtención y comparación de patrones. Esto podría incluir, entre otras operaciones... analizar tanto usos normativos como incorrectos en iguales tipos de construcciones (...). En términos teóricos, creemos que podría ser de gran aporte incluir una perspectiva lingüística que contemple la interfaz sintaxis-semántica entre

⁵ Estos son los dos tipos de modos de organización del discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999) que predominan en las propuestas de producción textual de los exámenes CELU. Esto será desarrollado en detalle en el capítulo 2.

⁶ La tesis fue presentada el 02/11/2021.

determinados grupos de predicados verbales y el sistema preposicional (verbos con complemento régimen, construcciones perifrásticas y semiperifrásticas, verbos con infinitivo adjunto). (pp. 149-50)

El segundo grupo de motivos que dieron impulso a esta propuesta fue por un lado, haber realizado trabajos finales para seminarios y cursos de posgrado en los que veníamos investigando el tratamiento de ciertas construcciones verbales (perífrasis, por ejemplo) con preposiciones y sin ellas, en el marco de la enseñanza/aprendizaje de E/LE, desde enfoques lingüísticos de carácter descriptivo y desde la Lingüística de Corpus. Además, haber participado en tribunales evaluadores de exámenes con certificación nivelatoria de E/LE, con especial interés de nuestra parte por la producción escrita⁷. Cabe destacar que el examen CELU otorga una certificación que da cuenta del dominio de E/LE destinado a usuarios/candidatos que estén interesados en validar su proficiencia en nuestro idioma como lengua segunda, para ámbitos de trabajo y estudio. El alumno certifica su capacidad según cuatro niveles: *Básico*, *Intermedio*, *Intermedio Alto*, *Avanzado*, con menciones particulares según grados de aprobación.

En nuestro rol de evaluadores de estos exámenes a angloparlantes, hemos podido observar cierto grado de dificultad en el uso de estas unidades o partículas (Muñoz Acevedo, 2002) en determinadas estructuras o combinatorias (Fogliani, 2008), en tanto conviven –dentro de esquemas relativamente similares- usos correctos con usos no recomendables o inesperados.

Por lo expuesto consideramos necesario ofrecer una sistematización de los contextos lingüísticos en los que efectivamente hacen su aparición estos nexos (describiendo sus propiedades específicas), y diseñar actividades didáctico-pedagógicas para enseñar el uso de preposiciones con el fin de evitar usos no recomendados en el marco de E/LE y potenciar las posibilidades de expresar ajustadamente los sentidos que desean comunicarse.

En suma, si bien somos conscientes de la existencia de numerosos estudios sobre errores en usos de preposiciones en el proceso de aprendizaje de distintas lenguas –así como errores de tipo gramatical en general-, nos resulta de particular interés llevar a cabo esta investigación, ya que no solo hace foco en los usos adecuados y en los corregibles, sino también en su aplicación en distintos contextos lingüísticos comunicativos. Aspecto

⁷ La UNNE, al igual que la UNaM, integra el consorcio ELSE-CIN desde 2016 y colabora con la toma de exámenes mediante un equipo de docentes investigadores.

este último que no hemos tenido oportunidad de encontrar abordado en el marco de los estudios a los que pudimos tener acceso.

Queremos exponer, además, que en nuestro desarrollo intentaremos establecer conexiones analíticas y de aplicación con las investigaciones que forman parte del estado de la cuestión de este trabajo, principalmente con aquellos que traten sobre preposiciones y su tratamiento didáctico para estudiantes de E/LE. Además, en continuidad con el problema abordado en investigaciones precedentes, se intentará profundizar el estudio teórico y complejizar la trama conceptual para justificar propuestas didácticas que colaboren en el diseño de secuencias de enseñanza y evaluación de español para extranjeros.

Habiendo planteado y delimitado el problema objeto de investigación y su importancia para el campo educativo, a continuación, describiremos el contexto de nuestro trabajo, presentaremos las preguntas de investigación, los objetivos generales y específicos, y anticiparemos el contenido del desarrollo de la tesis.

1.3. Preguntas de investigación

El entramado de lo que venimos exponiendo permite entrever un conjunto de preguntas que nos ayudará a avanzar en el desarrollo de esta investigación:

- a) ¿cuáles son las preposiciones que a partir de la interfaz léxico (semántica)-sintaxis presentan mayor cantidad de usos corregibles y anormativos en español, por parte de angloparlantes?,
- b) ¿cuáles son los problemas léxicos que producen los usos anormativos de preposiciones?,
- c) ¿qué factores lingüísticos inciden en el uso de las preposiciones?,
- d) ¿cómo las construcciones del español –articuladas o no por preposición- se verían afectadas por construcciones equivalentes en la lengua materna de nuestros informantes?

1.4. Objetivos

Para el diseño y desarrollo de este trabajo de tesis nos proponemos dos objetivos generales, y cuatro particulares.

Objetivos generales

-Identificar diferentes contextos lingüísticos de uso de preposiciones en español en producciones escritas de angloparlantes.

-Contribuir al registro sistematizado de aquellos usos, que contemple la relación léxico (semántica)-sintaxis, como insumo para el diseño de materiales didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de E/LE.

Objetivos particulares

-Identificar las preposiciones que presentan mayor dificultad para la producción de sentido en español, por parte de angloparlantes en el marco del CELU, según la clase de verbos, sustantivos y adjetivos con las que establezcan una relación.

- Explorar los usos adecuados, corregibles y anormativos de las preposiciones en dichas producciones, desde una perspectiva principalmente lingüística

-Diseñar una sistematización de esos usos a partir de la relación entre léxico (semántica) y sintaxis que presenten las unidades lingüísticas articuladas por preposiciones, o sin ellas.

- Porponer una unidad didáctica a modo de material complementario para el abordaje de usos preposicionales, destinados a estudiantes de E/LE.

1.5. Contenido de los capítulos

Incluyendo este, la tesis se organiza en seis capítulos. En el que sigue, construimos el marco teórico mediante el desarrollo del estado de la cuestión, es decir, exploramos, recogemos y examinamos los antecedentes más relevantes que fundamentan nuestro estudio, algunos de los cuales ya se anticiparon en esta parte. Para ello, incluimos un resumen del contenido de cada documento seleccionado en el marco de las perspectivas teórico-disciplinares, las orientaciones metodológicas y las posturas epistemológicas a las que hayan adherido los respectivos investigadores. Exponemos, además, las consideraciones generales y específicas sobre las preposiciones del español y describimos en qué consiste la certificación CELU, como así también el tipo de textos y las actividades que se proponen en el marco de dicho examen.

El tercer capítulo está destinado a la descripción del diseño metodológico, que incluye el tipo de estudio realizado, los sujetos y materiales con los que trabajamos. Además, presentamos los rasgos de los tipos de textos solicitados en el examen, las bases y parámetros para la evaluación de postulantes. Por otra parte, hacemos referencia a las técnicas e instrumentos de recolección de datos y a los procedimientos de decodificación de la información recabada. Para finalizar, explicitamos los procedimientos de análisis específicos aplicados en esta investigación.

En el cuarto capítulo describimos y explicamos la taxonomía propuesta para sistematizar los errores respecto del uso de las preposiciones españolas en el corpus, como así también explicamos los criterios de análisis que operativizamos, para luego analizar el corpus según dos grandes tipos de estructuras bajo las que decidimos distribuir el uso de las preposiciones, y según un eje horizontal continuo que contemple el polo de los casos correctos y el polo de los casos corregibles (entre modificables y agramaticales).

La unidad didáctica que diseñamos para cristalizar la transferencia de parte de los resultados se encuentra en el capítulo quinto, en el que exponemos además algunas reflexiones de corte didáctico, con una caracterización y reflexión sobre el perfil de los estudiantes en los que pensamos a la hora del diseño de la propuesta.

Finalmente, presentamos las conclusiones a las cuales arribamos considerando los objetivos planteados. Las referencias y los anexos complementan la organización de este trabajo de tesis.

A modo de síntesis de este capítulo

En este capítulo adelantamos, en primer lugar, el planteo general de nuestro problema de investigación y la importancia de este estudio. Dijimos que la dificultad de la enseñanza/aprendizaje de las preposiciones se encuadra —entre otros aspectos— en una dimensión didáctico-pedagógica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En un segundo apartado, explicamos que el interés por explorar distintas instancias de usos adecuados y erróneos de las preposiciones en español en producciones escritas de angloparlantes surgió, entre otros factores, de la realización de trabajos finales para seminarios y cursos de posgrado y de la participación en tribunales evaluadores de exámenes con certificación nivelatoria de E/LE, con especial interés de nuestra parte por la producción escrita, habida cuenta de la injerencia que posee esta dimensión en el campo de la enseñanza de lenguas segundas en general, y en el CELU en particular.

Expusimos, además, que las preposiciones suponen un desafío para los estudiantes de E/LE y que, en este contexto, nuestra investigación es especialmente oportuna por proporcionar un diagnóstico de las dificultades que ofrecen dichos elementos. De allí, nuestra intención de contribuir, de manera concreta, a que los estudiantes optimicen la comprensión y el uso de las preposiciones en diferentes contextos lingüísticos y comunicativos. Luego, expusimos las preguntas de investigación que intentaremos responder durante la realización de este estudio y los objetivos de

nuestra investigación. Finalmente, presentamos los contenidos que desarrollaremos en cada capítulo.

2. Marco Teórico

En este capítulo presentamos, en un primer apartado, el estado de la cuestión en orden cronológico ascendente, según dos grandes tipos de investigaciones: las relativas a usos preposicionales por parte de aprendientes de lenguas extranjeras, y aquellas que tienen una orientación más bien analítico-teórica y que no necesariamente incluyen análisis de corpus. Exponemos, además, los lineamientos teóricos de esta investigación: a) el concepto de “norma lingüística” y su vinculación con el error, lo “corregible” y lo “agramatical”; b) los aportes de los estudios de la interfaz léxico (semántica)-sintaxis, que echan luz sobre la problemática del tratamiento de unidades léxicas de distinto tipo (según grados de fijación sintáctica y de configuración semántica); c) el concepto de “interlengua” y el tratamiento que se propone de esta desde la perspectiva del Análisis de Errores y el Análisis Contrastivo. Posteriormente, desarrollamos las consideraciones generales sobre las preposiciones del español, lo que incluye los valores y usos léxicos más representativos, en gramáticas de origen español como no español y en estudios de distintos enfoques. Para finalizar, hacemos referencia a dos aspectos centrales de la certificación CELU en tanto examen de dominio: tipos de actividades y textos solicitados.

2.1. Estado de la cuestión

En este apartado, con el fin de apropiarnos del conocimiento que existe sobre el fenómeno en estudio y aproximarnos a la construcción de un nuevo conocimiento, citaremos y analizaremos una serie de trabajos científicos que refieren a experiencias investigativas previas y relevantes sobre nuestro tema de investigación, que han sido realizadas durante los últimos veinte años, a excepción de cuatro de ellas, publicadas en los años 90.

A tal efecto, presentamos algunos trabajos de investigación sobre el uso de las preposiciones por hablantes con lengua materna extranjera⁸. Decidimos exponerlos según tres grandes grupos, y en orden preferentemente cronológico ascendente: estudios relativos a preposiciones españolas usadas por aprendientes de lengua materna extranjera, estudios sobre preposiciones de otras lenguas extranjeras por hispanohablantes aprendientes, y un último subapartado con aportes de estudios de corte teórico sobre preposiciones (algunos de los cuales incluyen una perspectiva contrastiva).

⁸ De aquí en más usamos las siglas que se acostumbra usar en distintas fuentes: LM (lengua materna) o L1 (lengua primera); L2 (lengua segunda) o LE (lengua extranjera).

2.1.1. Usos de preposiciones españolas por parte de extranjeros

En primer lugar, haremos referencia al estudio de Fernández Vallejo (1994), cuyo objetivo es estudiar los problemas principales de un estudiante francés en la adquisición y en el uso del sistema preposicional español. El autor expone que uno de los objetivos básicos de la lingüística aplicada es “conocer los procesos y mecanismos de la adquisición de lenguas segundas y extranjeras” (p. 45) como requisito previo a una metodología didáctica eficaz. Por otro lado, señala que el uso de las preposiciones constituye uno de los aspectos más difíciles del dominio del español como L2; de allí la necesidad de atender correctamente a este problema en los programas educativos. El autor reconoce que las dificultades para el uso de las preposiciones se deben, por un lado, a los distintos valores y usos que cada una posee en la L1 y en la L2; por otro, tanto a problemas de interferencia en ambas lenguas como a casos específicos de la L2.

Fernández Vallejo trabaja con un alumno francófono es de un total de 14 redacciones con un promedio de 125 palabras, lo que hace un total de 1750 palabras utilizadas, de las cuales 208 son preposiciones (un 11,88 % del total, como calcula el autor)⁹.

El análisis cuantitativo arroja que el informante utilizó un total de 208 formas preposicionales, con un alto índice de apariciones correctas, un 79,3 %. En cuanto al análisis cualitativo, son las preposiciones *por*, *de* y *a* las que presentan mayor número de empleos agramaticales por omisión de preposiciones en contextos obligatorios, por sustitución de una preposición por otra, y por adición de preposiciones en contextos que no lo necesitan.

Otro estudio de interés para analizar es el de Duarte (1998), quien complementa el Análisis Contrastivo con el Análisis de Errores. La autora tiene como objetivo estudiar las dificultades de usos y valores de cuatro preposiciones españolas por parte de alumnos brasileños de E/LE: referimos a las partículas *a*, *desde*, *en* y *por*. La muestra está constituida por 70 redacciones de alumnos universitarios de la Licenciatura en Letras y Traducción de la UNESP, San Pablo (Brasil) correspondientes a los 4 niveles de español,

⁹ El cuestionario consta de cuatro partes, cada una de las cuales incluye distintos tipos de ejercicios: elección de la preposición conveniente con tres opciones posibles; tachar la preposición usada incorrectamente con dos opciones; inserción de la preposición en un texto inventado por el autor; inserción de la preposición en un texto literario.

en los que se identifica dentro de los textos producidos la repetición de ciertos errores preposicionales.

La investigadora sostiene que son indudables las similitudes entre las lenguas portuguesa y española; sobre esta base, se pueden presentar ciertos beneficios a la hora de aprender el español por parte de brasileños, así como dificultades. Este aspecto atañe al sistema preposicional, sobre todo, por su semejanza formal y sus valores generales (Duarte, 1998). Por otra parte, el concepto de preposición es considerado desde tres perspectivas: la gramática tradicional, el estructuralismo español y europeo y, finalmente, las aproximaciones de tipo didácticas.

En cuanto al análisis contrastivo, la autora aclara que el portugués es el punto de partida “porque es el idioma materno de los estudiantes a los que se hace referencia en el estudio” (p. 513). De este modo, son las preposiciones en portugués las que se utilizarán como base de comparación con las preposiciones de la lengua española.

En ambas gramáticas la autora advierte que “no existen diferencias significativas entre ambas lenguas en el tratamiento del tema ni en cuestiones generales” (p. 514). Por otra parte, en ambas gramáticas, se identifican dos tipos de funciones que pueden desempeñar las preposiciones: a) valores generales, que implican todos los usos de preposiciones que pueden ser observados como marcadores funcionales, como el uso de *a* ante complemento directo de persona o como partículas con referentes semánticos (tiempo, espacio, etc.); b) valor como elemento introductor del complemento de régimen tanto verbal como nominal: “regencias obligatorias, que no son fáciles de sistematizar” (p. 514). Por tal motivo la autora decide abocarse al estudio de errores relacionados con el primer grupo, vale decir, con los usos de valores generales de algunas preposiciones.

La investigación arroja algunos de los siguientes resultados: 1) usos de la preposición *a*: a) casos de omisión ante complemento directo de persona: *Vi Juan cerca de su casa*; b) casos de adición ante complemento directo de cosa: *Vi a unas piedras muy bonitas*; c) casos de permutación por *para* ante verbos de movimiento, y por *en* ante “llegar” e “ir”: *Fui viajar para un congreso, Llegamos en Londres*; 2) usos de la preposición *desde*: a) casos de omisión en estructura *desde hace*: *Tenía una novia hacía un año*; b) casos de permutación ante localización espacial por *de*: *De mi punto de vista*; 3) usos de la preposición *en*: a) casos de adición ante estructuras temporales: *En el sábado por la mañana, Llegamos en el viernes*; b) casos de permutación por *de*, para expresar medios de transporte: *Nunca había viajado de avión, Fuimos de autobús*; 4) usos de la

preposición *por*: a) casos de permutación por *a* o *para* ante un infinitivo, en la indicación de finalidad: *Tengo muchas cosas a hacer, Quedan cosas para hacer*.

En el análisis de los casos identifica tres operaciones: adición, omisión y permutación. En cuanto a los motivos por los que se producen estos errores¹⁰, la autora presenta algunos comentarios sobre los usos expuestos: a) el uso de la forma *en* se da por transferencia, ya que el portugués utiliza la forma *em* frecuentemente “en el lenguaje coloquial, con los verbos de movimiento para indicar lugar adonde se dirige ese movimiento” (p. 517); b) respecto de la transferencia de aspectos normativos, el portugués usa la forma *de* para indicar medio de transporte; c) finalmente, se observan errores por generalización de reglas, como los usos de *a* ante complemento directo de cosa.

Madrid (1999) lleva a cabo un estudio en el que analiza las producciones escritas de 30 alumnos norteamericanos anglohablantes de universidades de California. En su trabajo, el investigador remarca la importancia de los estudios de Dulay, Burt y Krashen (1982) desarrollados con niños hispanohablantes que estaban aprendiendo inglés como segunda lengua. Estas investigaciones exponen que el análisis contrastivo puede presentar ciertas limitaciones para explicar el aprendizaje de lenguas “al demostrar que el porcentaje de errores debido a la interferencia entre la L1 y la L2 era muy bajo. La mayor parte de los errores no son de tipo interlingüístico o de transferencia, sino de desarrollo” (Madrid, 1999, p. 610). Como corolario, emergieron dos alternativas teóricas para las cuales los errores no son índice de fracaso, son inevitables y son importantes para identificar el dinamismo del proceso de aprendizaje: la teoría de la Interlengua y el Análisis de Errores.

En esta misma línea, el autor explica los resultados que arrojaron otras investigaciones. A continuación, algunas que estimamos importantes: 1) la de Bueno (1992): a) muchos errores no interrumpen la comunicación y, por el contrario, ayudan a conocer el dinamismo procesual del aprendizaje; b) esos errores –en el marco de la producción escrita- se manifiestan más en la escritura libre que en la guiada; c) en los primeros cursos, los errores considerados irrelevantes son más frecuentes que los relevantes; d) la elección del tema por parte del alumno incide en la mejora de la producción escrita: se producen menos errores; e) en el nivel sintáctico, las subordinadas presentan más errores que las cláusulas principales (Madrid, 1999); 2) la de Linde (1992):

¹⁰ La autora no profundiza sobre ellos, ya que no es un objetivo de estudio.

a) el tipo de prueba de control utilizada para medir los errores influye en los resultados y en el número de errores; b) la dependencia de la L1 disminuye conforme vaya transcurriendo el tiempo de aprendizaje; c) la afinidad y similitud entre estructuras de la L1 y la L2 no reducen el número de errores; d) los errores de desarrollo lingüístico son más frecuentes que los de otro tipo (Madrid, 1999); 3) la de San Martín (1997): a) los errores por interferencia se dan en un 47,5% aproximadamente; b) la transferencia se presenta como “facilitadora”, como un recurso de auxilio en la escritura, a modo de guía de expresión; c) hay cierta dificultad en los alumnos para descubrir sus propios errores: tanto en su L1 como en la L2; d) la interferencia aumenta cuantos menos contextos explicativos se les facilite a los alumnos (Madrid, 1999).

La clasificación de errores sintácticos se organiza según las clases de palabras. En lo que respecta al uso de preposiciones se exponen cuatro casos: 1) omisión de *a* delante de complemento directo, 2) uso inadecuado u omisión de preposiciones, 3) uso inadecuado de *para*, 4) uso inadecuado de *por*.

Como conclusión, el autor expone que los alumnos demostraron al final de un curso introductorio (al inicio de ciclo) un uso de las formas adecuadas, en comparación con el momento de ingreso a la Universidad, en el que los errores eran más frecuentes.

Continuando con la línea de estudios que investigan, describen y explican usos preposicionales en producciones escritas por parte de angloparlantes, exponemos la investigación de Perea Siller (2007), quien analiza la frecuencia y tipos de errores relacionados con el uso de preposiciones en un grupo de 10 estudiantes de E/LE, cuya lengua materna es el inglés. El corpus está conformado por 80 composiciones escritas, que consisten en resúmenes y comentarios sobre narraciones leídas durante un semestre. El investigador circunscribe su estudio en el marco del análisis de errores, ya que este ofrece ciertas ventajas “para descubrir el nivel real de los estudiantes de lenguas extranjeras, para establecer jerarquías de necesidades y para la elaboración de material didáctico” (p. 11). Para llevar a cabo su estudio, el autor analiza 202 segmentos oracionales que contienen errores en el uso de preposiciones.

Si bien en este trabajo se establecen tres categorías u operaciones para esos usos –omisión, adición y confusión– el objetivo principal es “clasificar tales errores en las estructuras gramaticales en las que se sitúan” (p. 1). Es importante remarcar esto, dado que es desde estos contextos que se va a proponer un análisis, antes que desde la frecuencia de uso de cada una de las preposiciones implicadas. En este sentido, se parte de la hipótesis “de que no basta con señalar las preposiciones que revisten mayor número

de dificultades, sino que los usos erróneos deben ser integrados en las estructuras sintácticas en que aparecen” (p. 2).

Desde el análisis de errores, el autor encuentra tres categorías más frecuentes¹¹, según las estructuras sintácticas en las que aquellas funcionan: a) diferencias en la estructura oracional entre inglés y español (uso de preposición *a* en el complemento directo, por ejemplo); b) diferencias en el régimen preposicional de verbos, sustantivos y adjetivos, según este orden de importancia; c) uso de preposiciones en los complementos circunstanciales.

Concluye que los errores en estos usos pueden tener una doble vertiente: por interferencia de la lengua materna y el control incompleto de la lengua segunda; pero también por mecanismos inferenciales como lo son la hipergeneralización de reglas o hipercorrección. Esto, fundamentado en estudios precedentes que cita el autor de aprendices de español, independientemente de su lengua materna (alemán, japonés, francés, etc.). Un enfoque sintáctico, entonces, proporcionaría a la didáctica de español como lengua segunda, herramientas para la identificación de las estructuras que resulten más complejas.

Desde una perspectiva sintáctico-semántica el trabajo de Fridgeirsdóttir (2008) remarca que, aunque “las preposiciones son palabras cortas, tienen mucha importancia sintáctica y pueden ser uno de los grandes factores que determinan el significado de la frase” (p. 1). La tesina de este autor tiene por objeto el estudio de usos y errores de “las preposiciones *a, con, de, en, por* y *para* en una encuesta hecha con estudiantes universitarios de español cuya lengua materna es el sueco” (p. 1). Son estudiantes provenientes de niveles A, B y C¹², de diferentes universidades Suecas: “Högskolan i Skövde, Stockholm universitet, Växjö universitet y Umeå universitet” (p. 8). La encuesta es hecha para investigar si el sueco en tanto lengua materna “afecta el uso de preposiciones cuando [los estudiantes] usan el español. El estudio consiste en el análisis de 100 oraciones presentadas sin preposiciones, dejando un espacio... para rellenar con la preposición adecuada, o dejándolo vacío, según el caso” (p. 8).

¹¹ Luego de analizar los datos, el investigador concluye que es necesario clasificar las preposiciones a partir de los patrones sintácticos conflictivos, independientemente de la preposición implicada, en vez de hacerlo a partir de las preposiciones más problemáticas.

¹² Los tres niveles se dividen en siete subniveles según la variable “lengua materna” de los padres de los informantes como lengua materna sueca de padres suecos, lengua materna sueca de padres hispanohablantes, lengua materna española de padres hispanohablantes, entre otros.

Por orden de frecuencia las preposiciones que arrojan mayor porcentaje de usos erróneos son *a, con, de, en, para, por*, y casos de “ninguna preposición”. Las conclusiones arrojan que entre los 9200 espacios que había para rellenar en las encuestas, los participantes los rellenaron 2926 (31,8 %) veces con ejemplos incorrectos (incluye los empleos raros) y 6273 (68,2 %) con ejemplos correctos. Es el mismo autor de la investigación quien señala que “con esto se constata solo que hay más casos correctos que incorrectos; lo que, en mi opinión, es un resultado bastante aceptable que indica que los informantes saben mucho sobre el español, pero ello no quiere decir que no hagan errores” (p. 46). En este sentido, el estudio no confirma la hipótesis de que la lengua sueca “afecte a los estudiantes de E/LE cuando usan las preposiciones españolas... porque los participantes rellenan más ejemplos de forma correcta que incorrecta” (p. 47); esto, claro, no implica que dicho factor no exista “y afecte el uso de la LE” (p. 47).

Por su parte, Swartley (2008) desarrolla un trabajo de tesis en la que incluye sugerencias para la enseñanza de las preposiciones *a, de, en, para* y *por*. En la introducción del trabajo, la autora aclara que se va a enfocar en aprendices angloparlantes, de modo que “la interferencia del inglés, el idioma nativo, en la adquisición de las preposiciones en español es parte del análisis también” (p. 1). En lo lingüístico, la selección de las cuatro preposiciones se debe a que “son las más difíciles de confundir” (p. 10). Un punto por destacar, y que llamó nuestra atención, es que en el análisis la preposición *para* es ubicada en un eje nocional y en comparación con *a*. Así, la primera se usa luego de una construcción nominal para expresar el objetivo de un movimiento “con cierta flexibilidad acerca de la ruta o el plan del sujeto”, frente a *a*, que indica el destino de dicho movimiento (p. 33)¹³.

La oposición *por/para* es introducida como una de las más difíciles de aprender; “la explicación más simple es que se usa *por* para indicar causa, y *para* para la finalidad” (p.43), aunque tal separación es relativizada posteriormente. De *de*, se mencionan

¹³ Si bien coincidimos en parte con estas reflexiones, discrepamos en la idea de que frente a la fluctuación de uso de *a* y *para* “el mensaje queda igual, pero hay una diferencia sutil” (p. 34). Decimos esto, a cuento de lo que sucedería – por dar solo un ejemplo- con la perífrasis de futuro “ir a + infinitivo”, en la cual, por fosilización, el uso de *para* sería considerado anormativo en ciertos contextos: **Mañana voy para ir a tu casa*, en detrimento de *Mañana voy a ir a tu casa*. Respecto de la *a* acusativa, Swartley apunta que tiene la función de indicar al agente y al paciente de determinada acción. En cuanto a esto, si bien no compartimos la idea de que con la elisión de esta unidad se pierda una parte imprescindible del mensaje, coincidimos en que, efectivamente, afecta al componente normativo que se espera de una variedad estándar. Por poner un ejemplo: **Ayer tuve que llamar mi madre para pedirle un favor*, en el cual se observa el componente semántico “definido/específico” del complemento directo, lo que exige el uso de *a*, tal como lo expone la autora.

variados valores: utilidad, cantidad, especificidad; en apartados siguientes, hay un tratamiento de lo que en la tradición lingüística del español conocemos como “dequeísmo”.

En relación con el contraste con el inglés, se remarca la elisión de la preposición *a* en complemento directo, tanto en hispanohablantes como hablantes de herencia, según estudio citado de Montrul (2004). Para la exploración de la adquisición de preposiciones españolas por parte de angloparlantes, Swartley sostiene que utilizará “teorías y estudios de campo de la adquisición de segundas lenguas” (p. 64) como base, dentro de los que incluye los siguientes: a) el concepto de interlengua: focalizado puntualmente en “la morfología, la sintaxis y el léxico, porque dentro de estos campos caen las preposiciones” (p. 64). La opinión de Swartley es que al ser las preposiciones palabras que establecen relaciones con otras, no recibirían por parte del estudiante la importancia que sí reciben los sustantivos o los verbos. En este sentido, el nivel morfosintáctico se vería opacado en pos del semántico, en relación con las palabras llenas. Desde esta perspectiva, las preposiciones, entonces, formarían parte de la interlengua del aprendiz recién en niveles altos, “cuando sí puede prestar atención a las mismas” (p. 66); b) la imitación de pautas: es un proceso a partir del cual el hablante no nativo imita deliberadamente ciertas frases producidas en la lengua aprendida. Swartley afirma que este proceso sería útil para estudiar la adquisición de preposiciones “debido a que estas palabras muchas veces se usan en expresiones fijas” (p. 67); c) la reestructuración: supone que en la adquisición de preposiciones este proceso será gradual en mayor grado que otras clases de palabras; d) el modelo del monitor: esta teoría puede ser adecuada para otros componentes de la lengua, pero no para explicar el proceso de adquisición de preposiciones. Esto se debe a la cantidad de reglas inherentes a cada uso de cada preposición; por otra parte, “es necesario reconocer que los aprendices normalmente no tienen mucho tiempo para pensar en las reglas” (p. 68) mientras están involucrados en procesos de producción comunicativa; e) la transferencia: desde esta perspectiva, Swartley afirma que “con conceptos tan complicados como las preposiciones, cualquier aprendiz va a depender hasta cierto punto de su lengua primera como referencia” (p. 69); f) el análisis contrastivo: desde esta perspectiva, afirma que cuanto mayor correspondencia estructural haya entre la lengua segunda y la lengua primera, más sencillo será el proceso de adquisición. Presenta la taxonomía de posibles combinaciones contrastivas entre elementos de ambas

lenguas, segunda y primera¹⁴. Ante esta taxonomía, sostenemos con Swartley que las relaciones entre preposiciones del español y del inglés pueden figurar en distintas categorías, lo que expone “con facilidad hasta qué punto son difíciles de adquirir” (p. 70). Es el caso de *por* y *para*: sus usos correctos son difíciles porque se encuentran en la categoría más difícil, según el autor, la división (p. 71); g) la hipótesis del léxico nativo: la autora afirma que este método suele confundir a los estudiantes por lo arriba explicado, es decir, no hay listas equivalentes de preposiciones entre el español y el inglés; h) la interfaz: las preposiciones forman parte de este componente, ya que la interfaz que se asocia con ellas “es la combinación de la sintaxis con la semántica” (p. 72); i) la pragmática: desde esta perspectiva, las preposiciones no ofrecen demasiado valor comunicativo en comparación con otras palabras como los adjetivos, los sustantivos, etc.

El trabajo concluye con la exposición de los distintos métodos de enseñanza de lenguas segundas, y con la presentación de sugerencias para la enseñanza de preposiciones según los niveles Básico (tratamiento de expresiones fijas en construcciones temporales, por ejemplo), Intermedio (uso de textos auténticos e input de hablantes nativos, verbos con complemento régimen) y Avanzado (planteamiento de ciertas nociones como ‘finalidad’, ‘origen’, etc.).

Dentro de esta misma línea de investigación, el trabajo de Fogliani (2008) aborda los errores presentes en lo que da en llamar la “combinatoria” <verbo + preposición>, en 244 producciones escritas de alumnos universitarios italianos. Primero se presenta un estudio contrastivo de verbos preposicionales en el italiano y el español, para posteriormente abordar el análisis del corpus. La muestra está compuesta por 11 informantes itálofonos de entre 22 y 27 años que debieron realizar ejercicios de relleno de espacios en blanco y elección múltiple. Los resultados arrojan que, de 244 errores, 20 corresponden a adición (8 %), 56 a omisión (23 %), 168 a selección falsa (69 %).

En cuanto a las conclusiones, la autora sostiene que los errores más frecuentes son por selección falsa, por omisión y por adición, en ese orden. Asimismo, y por ser idiomas afines, el italiano y el español poseen zonas de simetría, las que pueden hacer pensar a los estudiantes que la combinatoria estimada no determinaría ningún tipo de error: no es así para la autora, “dado que los errores aparecen incluso allí donde no se esperan” (p. 32).

¹⁴ Transferencia (un equivalente de la lengua primera -L1- para otro de la lengua segunda -L2-), coalescencia (dos elementos utilizados en L1 para otro que requiere uno en L2) y subdiferenciación (el elemento existe en L2 pero no en L1), entre otras categorías.

De los trabajos que hacen foco en el estudio del subsistema verbal español desde una dimensión cualitativa, sobresale el de Polakof (2009), quien sistematiza errores léxico-sintácticos a partir de la clasificación tradicional de los errores léxico-semánticos que cometen brasileños universitarios aprendientes de español como lengua extranjera, en el marco del ingreso a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República (Uruguay). Diseña un corpus de 69 escritos recogidos de los cursos de verano para universitarios brasileños durante 2005, 2006 y 2007: 39 de informantes del nivel B2 y 30 del nivel C1, ya que la autora sostiene que es en estos niveles donde los aprendientes tienen mejor dominio del léxico y de las relaciones sintácticas que deben establecerse¹⁵.

El objetivo principal del trabajo es “caracterizar y analizar errores léxico-sintácticos en producciones escritas por brasileños aprendices de español como lengua extranjera (ELE)” (p. 81). Para el análisis, la autora retoma tipos de errores tradicionales que se reconocen en el nivel léxico-semántico, principalmente la propuesta de Borrego (2001): a) errores de impropiedad semántica: uso de palabras que resultan inadecuadas en determinado contexto, y en donde deberíamos utilizar un sinónimo o construcción equivalente; b) transferencia: palabras resultado de una traducción literal de la lengua nativa o de otra lengua que hace a la competencia lingüística del hablante; c) préstamos lingüísticos: uso de unidades de otras lengua, donde no se incluye la traducción; d) derivación errónea: la formación de palabras según una generalización de reglas de la lengua meta; e) uso de palabras de la lengua materna.

La autora sostiene que estos errores pertenecen a una interfaz léxico-sintáctica, ya que son desviaciones que involucran a ambas dimensiones. Es decir que “para que estos errores se cometan se requiere una falla tanto a nivel léxico como a nivel sintáctico reflejada generalmente en la selección semántica” (Polakof, 2009, p. 83). Así, las unidades que pertenecen a la mencionada interfaz encuentran restricciones al nivel léxico-semántico, ya que –como se observa en los ejemplos que propone– la combinación no puede darse con cualquier otro lexema.

La tipología que propone el trabajo se compone de categorías: a) errores de impropiedad semántico-sintáctica, observable en casos como *lograr petróleo* o *volverse*

¹⁵ Aborda estos fenómenos tomando como aporte principal la caracterización que de ellos se hicieron desde la lingüística aplicada, ya que este campo de trabajo propicia partir de problemas con los que se encuentran las personas al usar el lenguaje en tanto práctica social, en contextos específicos.

celoso, en lugar de los infinitivos *extraer* o *ponerse*, respectivamente; b) transferencia léxico-sintáctica, como *hacer una merienda* en vez de *tomar la merienda*, por transferencia de la expresión *fazer um lanche*. Sobre esta segunda categoría, la autora afirma que es muy importante porque el español rioplatense y el portugués de Brasil “no solo presentan similitudes en el léxico proveniente del latín, sino también aquellos que se generaron en América” (p. 86).

Como se observa en el análisis, los casos presentan errores cometidos en la combinatoria de un verbo con un sustantivo, donde –como lo explica la autora– se cumple con la selección categorial y semántica que depende del sistema de la lengua, “pero no cumple con la dependiente de la norma” (p. 85); por otro lado, para dichas combinatorias la autora no incorpora la idea de “control” o “rección” para estas unidades, porque han pasado “por un proceso de gramaticalización que tiene como consecuencia la fijación de la sintaxis” (p. 85). Las conclusiones provisionarias proponen seguir avanzando en el estudio de estas construcciones verbales, para establecer relaciones con la IL de los informantes, al mismo tiempo de qué se enseña en cada nivel; todo esto, teniendo en cuenta que estas unidades léxicas difieren de los sintagmas libres. Estas líneas reflexivas constituyen un gran aporte a nuestra investigación, sobre todo para el tratamiento de unidades léxicas complejas, donde el comportamiento de la preposición no consiste en encabezar sintagmas preposicionales sino en formar parte de una expresión, como puede observarse en *mantener a raya*, *echar de menos*, *dejar en claro*, *cortar por lo sano*.

Desde una perspectiva didáctica, remarcamos los trabajos de Nginos (2013) con hablantes francófonos, y Machado (2016) con hablantes portugueses. Los principales aportes de estas investigaciones indican que los usos preposicionales deben enseñarse de modo sistemático haciendo foco en unos pocos usos de uno a la vez; que las preposiciones deben enseñarse de modo inductivo, con lo que los estudiantes “serían capaces de comprender las reglas por sí mismos y, a partir de algunas explicaciones complementarias del profesor y de mucha práctica, llegar a dominar su uso” (Nginos, 2013, p. 103); que el proceso inductivo del alumno debe ser guiado por el profesor; finalmente, que un proyecto didáctico guiado tendrá “un efecto positivo en el aprendizaje del grupo... en lo que respecta al uso de las preposiciones” (Machado, 2006). Los trabajos también destacan las actividades de comparación entre las lenguas española y materna por la proximidad lingüística de ambos sistemas a nivel léxico, sintáctico y semántico (vale aclarar: el portugués y el francés). A excepción del elemento contrastivo que no incluimos en la propuesta didáctica (ya que no se promueven en las actividades CELU, pero es de utilidad

para la indagación teórica y la posterior aplicación), tomamos para nuestro diseño tres aportes de estas investigaciones: la enseñanza sistemática de usos, de manera preferentemente inductiva, y mucha práctica en torno de pocos casos a la vez.

En lo que respecta al análisis de errores en general -y no puntualmente con el sistema prepositivo- destacamos la investigación de Andreou y López-García (2016), que presenta un estudio cuantitativo y cualitativo de la expresión escrita de alumnos grecochipriotas de E/LE. Destacamos el hecho de que hay una combinación de modelos (muy clarificadores en su complementariedad desde nuestra lectura) por las siguientes observaciones: a) para la descripción y explicación lingüísticas estiman la taxonomía de errores propuesta por Alexopoulou (2005)¹⁶; b) para la explicación de causas psicolingüísticas (criterio etiológico) toman la tipología de errores de Fernández López (1997).

La conclusión de las autoras es que los errores que comenten los alumnos de E/LE están frecuentemente relacionados con los usos de artículos, verbos y preposiciones. Desde la perspectiva tipológica de Fernández López, para las investigadoras estos errores tienen base en la analogía, la hipercorrección, la generalización, la neutralización y “la interferencia del español con la lengua materna de los alumnos u otra lengua extranjera que dominan” (Andreou y López-García, 2016, p. 149).

De los últimos trabajos publicados a los que hemos podido acceder, encontramos el de Guo (2019), el cual tiene por interés abordar las posibles dificultades en el aprendizaje y el uso de las preposiciones españolas por parte de estudiantes chinos, que tienen el chino mandarín como lengua materna. El objetivo central es analizar los errores preposicionales de un grupo de 50 estudiantes de E/LE de los niveles A1 a C1 y, consecuentemente, proponer algunas actividades para que “los estudiantes puedan practicar las preposiciones de una manera más eficaz” (p. 11).

Las tesis de que el aprendizaje y el uso de las preposiciones son algunos de los aspectos más complejos en la adquisición de cualquier lengua extranjera, se fundamentan en una serie de factores que desarrollamos aquí de manera sucinta¹⁷: a) la polisemia de

¹⁶ En lo que hace a los distintos tipos de errores identificados, los resultados arrojan que desde esta propuesta los errores preposicionales se ubican en el quinto lugar, mientras que desde la propuesta de Fernández López se ubican en el segundo.

¹⁷ Guo (2019) explica que ha podido comprobar que no existe un método único ni exhaustivo o completo para investigar los problemas que los hablantes tienen en el proceso de adquisición de las preposiciones. Por este motivo, decide crear un método ad hoc “basado en la recopilación de información mediante un cuestionario lingüístico que permitiera obtener información para poder estudiar los problemas desde diversas perspectivas” (p. 13), mediante la recopilación de información con ayuda de un cuestionario de información personal y un cuestionario lingüístico a estudiantes de los niveles A1, A2, B1, B2 y C1.

una misma preposición en distintas estructuras y la parasinonimia para dar cuenta de circunstancias próximas; b) la polifuncionalidad semántica y las restricciones gramaticales, “tanto en la regencia verbal, adjetival y sustantiva, como en locuciones o expresiones hechas” (p. 12); c) los aspectos particulares que se relacionan con diferencias y similitudes entre la LM y la LE de los aprendices, donde “si existe proximidad genética entre las lenguas puede que el proceso sea mucho más rápido y sencillo” (p. 12).

Cada cuestionario por nivel consta de entre cuatro y cinco ejercicios, en los que se incluyen preguntas sobre seis preposiciones previamente estimadas para el estudio: *a*, *con*, *de*, *en*, *para* y *por*, selección esta que se fundamenta en el hecho de que son “las más frecuentes, las que presentan errores en hablantes de otras lenguas maternas y las que se han investigado en otros estudios comparables” (p. 13).

Para la creación del corpus resulta de interés la metodología basada en la creación de un cuestionario ad hoc que incluye ejercicios de relleno de huecos y de redacción / descripción. El corpus se compone de 5450 frases con un total de 15527 palabras, de las que 2318 son preposiciones.

La presentación de resultados del análisis versa en específico sobre el nivel A2 y arroja errores generalizados como los siguientes: a) uso u omisión de *a* delante de objetos directos, así como de *en/de* en vez de *a* para expresar destino, dirección u hora; b) uso de *a/de* por *en* para expresar ubicación espacial, también el uso de *en* antes de los adverbios “aquí” y “allí”, y antes de los días de la semana; c) para exponer opiniones personales o finalidad, el uso de *a* en vez de *para*; d) desplazamiento en los usos de *por* por *de* con valor de causa o razón, omisión de *por* para introducir complemento de lugar; e) errores con el uso de *con* en el régimen de algunos verbos; f) entre las 17 preposiciones usuales, la partícula *por* es la que para los estudiantes presenta mayores dificultades de aprendizaje, seguida de las preposiciones *a*, *de*, *para*, *con* y *en*; g) para los encuestados el uso preposicional resulta difícil, sobre todo, la polisemia de una misma preposición en diferentes contextos y la sinonimia, es decir, el uso de varias preposiciones para expresar significados similares; h) la preposición *a* es la que presenta mayor cantidad de casos correctos (305, 93, 56%) y la preposición *por* (40, 36, 70 %), que recoge un mayor número de casos incorrectos; i) existen evidentes rasgos de transferencia y de traducción literal; - la mayor parte de los errores de omisión tienen carácter interlingüístico y tienen que ver con las interferencias del chino, mientras que los de elección falsa y los de adición inadecuada tienen, mayoritariamente, un origen intralingüístico (lo que acaso se deba al poco dominio de los valores semánticos y sintagmáticos de las preposiciones); j) los

estudiantes chinos usaron la preposición *de* en muchas ocasiones donde no sabían qué responder.

En el marco de los estudios léxicos en Adquisición de Segundas Lenguas, Oportus Torres (2020) lleva a cabo un estudio descriptivo y lingüístico de errores de aprendientes de español como lengua extranjera acerca de las unidades fraseológicas de fijación intermedia, específicamente, sobre las colocaciones gramaticales verbo + preposición. Reporta los hallazgos de un estudio de corpus de aprendientes anglófonos de E/LE de niveles A2 y B1.

En su estudio, el lingüista analiza los errores en el uso de colocaciones gramaticales con verbo seguido de preposición. Enfatiza que desde una perspectiva pedagógica, conocer una palabra implica no solo aprender sus diferentes acepciones, usos y áreas temáticas, sino también los contextos lingüísticos en los que aparece, es decir, los términos con los que combina frecuentemente¹⁸. Así, su objetivo es determinar y comparar la frecuencia en la escritura según la competencia y bajo los criterios de localización, descriptivo y sintáctico-semántico.

Los resultados muestran que los errores más frecuentes afectan a la colocación completa, son del tipo de adición, y se concentran en las unidades cuyos colocativos alternan entre sí para expresar el mismo significado y en aquellas cuyo colocativo puede aparecer implícito. Por otra parte, los datos apuntan a una frecuencia similar en los niveles A2 y B1 respecto de los tres criterios analizados. La metodología y diseño de este trabajo contribuyen a la investigación de unidades fraseológicas de fijación intermedia, específicamente en lo que respecta a la naturaleza de los errores que afectan a las colocaciones gramaticales con verbo seguido de preposición.

Por su parte, Frago (2020), en su artículo “Un esquema, cuatro preposiciones”, presenta parte de una propuesta didáctica diseñada para enseñar los usos temporales, espaciales y conceptuales de las preposiciones *a*, *de*, *por* y *para* del español desde las teorías de la metáfora conceptual y los esquemas de imagen. La autora insiste en que la reflexión sobre el significado es necesaria, ya que permite entender qué motiva los diferentes usos de las preposiciones.

Esta secuencia didáctica forma parte de un estudio cuasiexperimental cuyo objetivo es discernir si hay una mejora en el uso de las preposiciones cuando la enseñanza

¹⁸ El trabajo conceptualiza las colocaciones gramaticales desde una perspectiva fraseológica y se sustenta en los modelos de Análisis de Errores y del Análisis Contrastivo de la interlengua.

de dichas partículas se basa en el significado y el aprendizaje reflexivo. La propuesta didáctica se pilotó en diciembre de 2018 con un grupo de 18 alumnos estudiantes universitarios de filología y cuyo nivel oscilaba entre un B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia. En una encuesta inicial, fueron indagados acerca del grado de dificultad de una serie de aspectos de la gramática del español: por un lado, sobre las preposiciones en general y, por otro, sobre los verbos de régimen preposicional. Respecto a los usos espaciales, temporales y conceptuales, el 11,8 % consideró que no tenía ningún problema; el 29,4 %, que les resultaban un tanto difíciles, mientras que y el 58,8 % opinó que era un problema de dificultad media.

La autora concluye que dichos resultados pueden obedecer a la razón de que los alumnos son menos sensibles a la percepción de los errores en esta categoría gramatical, ya que un error en el uso de las preposiciones no impide la comunicación. En este sentido, en un cuestionario sobre su aprendizaje, el 50 % no recordaba haber dedicado una clase a esta categoría gramatical a lo largo de su trayectoria como estudiantes de español. La mayoría había aprendido las preposiciones siguiendo un método tradicional basado en la memorización de una lista de usos y su traducción, sin prestar atención a su significado. Los resultados permitieron validar la hipótesis de que una enseñanza basada en el significado y en la reflexión lingüística aporta una mejora. Asimismo, los hallazgos del estudio demostraron que el enfoque propuesto resultó eficaz y adecuado para trabajar la gramática en el aula de E/LE en niveles avanzados, sobre todo, en contextos educativos como el de la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras.

La investigación de Carrillo Inzunza y Ferreira Cabrera (2020) propone un estudio descriptivo con un enfoque de análisis cuali-cuantitativo en el que analizaron los contextos de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa de la lengua materna inglés en la interlengua de aprendientes de E/LE en contextos de instrucción formal. Específicamente, las investigadoras hicieron foco en los errores que afectan a las preposiciones *a*, *en*, *de*, *para* y *por*, estudiados desde la metodología del Análisis de Errores y los procedimientos de la Lingüística de Corpus, siguiendo los pasos propuestos por Corder (1967): recopilación del corpus, identificación, catalogación, descripción y explicación de los errores. El corpus está compuesto por textos escritos

producidos por estudiantes de E/LE –de L1 inglés-, pertenecientes al Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera¹⁹.

Las investigadoras constatan que los cuatro errores más frecuentes son la falsa selección de *en* para expresar pertenencia, la falsa selección de *para* en infinitivo como complemento de sustantivo, la adición de *a* por falsa regencia preposicional y la omisión de *a* en pronombres de objeto con verbos del tipo *gustar*. En este estudio se emplean listas de frecuencias de errores y se trabaja de modo contextualizado con los más frecuentes. En total, se identifican 251 errores por transferencia negativa, la mayoría de los cuales se asocia a la adición de *a* (55 errores, 22 %), la falsa selección de *en* (49 errores, 20 %), la omisión de *a* (43 errores, 17 %) y la falsa selección de *para* (28 errores, 11%). Los contextos de aparición más frecuentes son la falsa selección de *en* para expresar pertenencia, la falsa selección de *para* en infinitivo como complemento de sustantivo (ambos con 24 errores), la adición de *a* por falsa regencia preposicional (23 errores) y la omisión de *a* en pronombres de objeto con verbos del tipo “gustar” (19 errores). Estos resultados pueden ser útiles para informar sobre los tipos de construcciones que presentan una mayor cantidad de errores en niveles principiantes de adquisición, sobre todo, en cuanto a su contexto de aparición. Además, las autoras sostienen que, a partir de estos hallazgos, se puede trabajar en una taxonomía para clasificar errores por transferencia, facilitando su identificación y posterior tratamiento.

Este recorrido por las investigaciones sobre el tema que nos ocupa se inició en la tesis de maestría. En esta nueva indagación que constituye un importante aporte que actualiza el estado de la cuestión repasamos de manera sintética algunos aspectos de la mencionada tesis de maestría: el marco teórico y los resultados.

Como se adelantó en el capítulo anterior, es de suma importancia para nuestra labor académica, nuestros intereses como investigador, y para nuestros objetivos esta revisión de lo hecho y la recuperación del estado del arte, como así también los resultados que responden a las preguntas guía planteadas en esa oportunidad.

La tesis de maestría propone el estudio de

errores en el uso de preposiciones del español por parte de angloparlantes, en producciones textuales escritas de carácter formal, en el marco de los exámenes

¹⁹ El análisis se llevó a cabo en dos etapas: la primera se enfocó en la identificación, clasificación y etiquetamiento de los errores para obtener la frecuencia; la segunda se centró en la interpretación y explicación de los resultados, considerando los aspectos de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa.

nivelatorios CELU, con los aportes teóricos de los estudios de Interlengua, del Análisis de Errores y del Análisis Contrastivo. (p. 8)

Los objetivos específicos que se exponen son cuatro: identificar cuáles preposiciones del español presentan mayor dificultad de uso por parte de los informantes descritos; sistematizar dichas preposiciones; llevar a cabo una descripción de lo que se engloba de forma genérica como “usos anormativos” de estos nexos, desde una perspectiva lingüística (descripción morfosintáctica) y etiológica (explicación de posibles mecanismos psicolingüísticos); finalmente, diseñar a partir de los hallazgos y resultados, “una propuesta didáctica que contribuya a la enseñanza y al aprendizaje de las preposiciones en español con el objeto de evitar usos anormativos por parte de angloparlantes” (p. 8).

La muestra para la confección del corpus de la investigación está compuesta por 54 producciones escritas de informantes adultos con estudios de grado en trayecto, o concluidos, cuya lengua materna es el inglés y que obtuvieron un nivel *Intermedio* en el examen CELU. La periodicidad de las producciones escritas consideradas es pseudolongitudinal (turnos de exámenes de los períodos 2014 y 2015) dado que se aproxima “al análisis de la interlengua en intervalos periódicos, pero con informantes diferentes en cada uno de los estadios objeto de observación” (p. 8).

Los lineamientos teóricos incluyen, en primer lugar, el concepto de “norma lingüística” entendida principalmente como “el uso socialmente aceptado de la lengua” (Sosa de Montyn, 2017, p. 39), como “el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas como consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos” (RAE, 2009, p. 1). La contracara de estos usos, desde nuestro posicionamiento, son los “errores” o “usos anormativos”: casos que los informantes presentan en sus producciones de forma sistemática, y que se alejan de lo normativamente esperable en una variedad de español estándar. Así, se exponen ejemplos de construcciones sustantivas como **lugares a conocer*, **palabras a decir*, **maneras como ver el mundo*, en vez de las formas aceptables, *lugares para conocer*, *palabras para decir*, *maneras de ver el mundo*. Si bien aclaramos que “las desviaciones a la norma son consideradas aquí como un verdadero indicador de procesos lingüísticos puestos en práctica por parte de hablantes extranjeros, antes que como un aspecto negativo de dichos procesos” (p. 39), resulta conveniente remarcar que –por la perspectiva propuesta- todos los fenómenos preposicionales son reconocidos como “incorrectos”, sin que esto incluya una distribución gradual de los casos.

El marco teórico también se conforma el aporte del Análisis de Errores y el Análisis Contrastivo de la “interlengua”: ese “sistema propio de cada aprendiz, cambiante y permeable al caudal lingüístico que reciba en el proceso de aprendizaje de la lengua segunda” (p. 40), y que se conforma tanto con aspectos de la lengua extranjera que está aprendiendo un hablante, como los de su lengua materna. En el tercer apartado teórico se incluyen consideraciones generales sobre las preposiciones del español, desde una perspectiva sintáctica formal, y con aportes de gramáticas del español y de gramáticas de origen inglés, sobre los nexos objeto de investigación. Esta trama conceptual vuelve a ser revisada y reformulada en la base de las complejizaciones que construimos en la etapa de tesis doctoral, al igual que los avances y las definiciones en lo metodológico.

En el capítulo dedicado al marco metodológico, explicamos que el trabajo sigue el modelo de niveles de investigación propuesto por Supo (2012; 2020) ya que “se inició básicamente como exploratorio; luego, adquirió características o elementos de alcance descriptivo, para finalmente anclarse en el nivel aplicativo” (p. 66).

Los procedimientos de análisis versan sobre 54 segmentos enunciativos con diversos usos no adecuados de preposiciones. Cada segmento incluye tres filas de análisis: a) la primera expone el enunciado identificado y efectivamente producido en la escritura, por el informante; b) la segunda, la traducción en inglés hecha por el investigador, lo que posibilita el componente contrastivo para el análisis); y, finalmente, la presentación normativamente correcta del enunciado en español, para terminar de dimensionar cada caso.

El modelo analítico que principalmente se operativiza es el de Alexopoulou (2006a, 2006b), quien propone las bases metodológicas sobre las que se apoya el Análisis de Errores y el Análisis Contrastivo, a saber: 1) la etapa de identificación o reconocimiento de la idiosincrasia, lo que incluye una corrección y una reconstrucción de las secuencias con errores; 2) la etapa de descripción, que visualiza errores que se clasifican según sean casos de omisión, elección falsa, o adición de preposición; 3) la etapa de explicación que incluye la dimensión psicolingüística, la que “expone las estrategias de carácter compensatorio en tanto estrategias de comunicación que lleva a cabo el hablante no nativo a la hora de desenvolverse en una situación comunicativa dada” (Angelina Oliveira, 2022).

Algunos resultados arrojan que los usos de preposiciones en español reconocidos como “anormativos” se dan mayormente en contextos lingüísticos de carácter verbal, con un 60% de los casos; el 40% restante se da en construcciones no verbales. El primer grupo

incluye verbos que rigen la preposición *a*, perífrasis verbales, entre otras formas lingüísticas; el segundo grupo contiene complementos de régimen de sustantivo y adjetivo, y unas pocas construcciones circunstanciales no obligatorias.

La perspectiva lingüística deja observar que los casos por selección falsa de preposición son la causa principal del error con un 44% de los casos, y donde *de* es el nexos que más casos arroja (13 de 25). Por su parte, los casos de omisión se dan en un 39% y es la preposición *a* la más omitida y la que más casos erróneos presenta: 19 fenómenos. Por motivo de adición se encuentran 10 casos, es decir, el 17% del total.

Desde la perspectiva contrastiva, las secuencias relativas a casos de interferencia se presentan en un 65%, y son algunas de las siguientes: a) construcciones verbales que en inglés no se articulan con preposición (*is helping community* / **está ayudando - la comunidad*); b) construcciones no verbales con casos de interferencia por bifurcación en, por ejemplo, equivalencias de *to* con *para* y *de* (*necessary to visit* / **necesario para visitar*); c) por traducciones literales en construcciones verbales de *with* y *about* (*fell in love with another woman* / **sentirse enamorado con otra mujer*; *feeling bitter about it* / *sentirse amarga sobre eso*). Los errores restantes, que representan el 35%, ocurren por motivos intralingüales, es decir, por conflictos de usos de reglas del español que se están adquiriendo/aprendiendo, en casos representativos como: a) *vale la pena a visitar*, “posiblemente por extensión de expresiones similares con otros verbos, como llevar a ~ traer a + infinitivo” (p. 123); b) *la necesidad en irse, empujar en seguir estudiando*, donde “el uso de la preposición responde a su carga locativa relacionada con los predicados “irse”, “visitar”...” (p. 123).

Estos hallazgos permiten diseñar una propuesta didáctica tendiente a tratar estos errores de manera específica, mediante ejercicios y actividades de escritura para dinamizar el uso adecuado de los usos preposicionales más conflictivos identificados en el corpus. Respecto del perfil de los estudiantes ideales para los que se piensa la propuesta, aclaramos que

está diseñada para una franja etaria de alrededor de 20 a 40 años, con un nivel de competencia en la lengua Intermedio Bajo, según los resultados de las evaluaciones CELU. Estas variables que mencionamos –franja etaria y nivel de lengua- son importantes, dado que se presentan como criterios para la selección de contenidos que serán primero reconocidos, y luego trabajados. (2022, p. 129)

En línea con lo que explica Gómez del Estal Villarino (2004), resultan de interés la incidencia de ambas variables según tres aspectos por tener en cuenta: a) los

adolescentes y adultos manejan información lingüística compleja; b) el trabajo gramatical resulta más eficaz en niveles intermedios; c) las producciones de estudiantes proporcionan mucho acerca de contenidos lingüísticos que podemos trabajar en el aula.

Los ejercicios estructurales son de tres tipos y propician la reflexión, la asimilación y el refuerzo de usos preposicionales: de sustitución de preposiciones incorrectas por correctas, completar enunciados según tipos de construcciones donde interviene –o no- este tipo de nexos, y de transformación a partir de pares de preposiciones y el pedido de elección de la forma adecuada.

Las actividades de práctica libre, por su parte, identifican tres fases para el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, en concordancia con lo planteado por Verdú y Varcárcel (1992): a) la fase de reflexión consciente, haciendo foco en determinado aspecto gramatical; b) la fase práctica, que incluye el tratamiento de ese aspecto a través de ejercicios aplicativos; c) la fase de transferencia, en donde los nuevos conocimientos son puestos a funcionar en prácticas comunicativas reales²⁰.

Las conclusiones retoman los resultados de mameran sintética y agregan que el trabajo de tesis

se propuso investigar un área de la gramática del español en la interlengua de angloparlantes, en el sentido de haber explicitado zonas conflictivas en el uso de preposiciones, así como similitudes y diferencias de estas últimas con la del inglés, con especial atención a los casos identificados en el análisis y expuestos en los resultados. (Angelina Oliveira, 2022, p. 150)

Se explicita, también, que el contraste y la identificación de las construcciones que halladas “pueden servir como puntapié para el desarrollo de trabajos de investigación posteriores en otras áreas de la gramática, como ser el uso de distintos verbos y construcciones equivalentes en interfaz con las preposiciones del español” (p. 151). En este sentido, volvemos a considerar el mismo corpus de trabajo para profundizar un estudio que avance en la relación entre léxico (semántica) y sintaxis considerando el carácter relacional de las preposiciones y su uso en producciones ajustadas a restricciones genéricas y de registro.

La tabla que sigue expone una síntesis de los principales aportes de los trabajos que hemos considerado hasta aquí, referidos a preposiciones españolas usadas por

²⁰ Estas tres fases -aunque de manera no lineal- se mantienen en la nueva propuesta.

extranjeros en diversos contextos de enseñanza. Posteriormente, en el próximo apartado, abordamos el estado de la cuestión referido a usos preposicionales de otras lenguas por parte de hispanohablantes de LM española, lo que nos posibilitará abstraer aspectos en común con la problemática considerada en este estudio.

Tabla 1*Aportes de trabajos sobre preposiciones en español*

Autoría	Principales aportes
Fernández Vallejo (1994)	-Uso de preposiciones por parte de un estudiante francés. -Muestras escritas recogidas con cuestionarios, tipo ejercicios. - <i>Por, de y a</i> arrojan más casos incorrectos, por omisión, sustitución o adición.
Duarte (1998)	-Estudio contrastivo entre español y portugués de <i>a, desde, en y por</i> . -70 muestras escritas de redacción libre. -Los errores se producen mayormente por transferencia y generalización.
Madrid (1999)	-Usos de preposiciones por 30 angloparlantes californianos en producciones escritas. -Las preposiciones más problemáticas son <i>a, para y por</i> . -Los errores emergen por el mismo desarrollo de la interlengua.
Perea Siller (2007)	-Frecuencia y tipo de errores en producciones escritas de angloparlantes. -Toma 80 composiciones escritas libres de 10 estudiantes de español. -Es necesario clasificar las preposiciones a partir de patrones sintácticos conflictivos (vale decir, que arrojen errores).
Fridgeirsdóttir (2008)	-Usos de preposiciones por hablantes universitarios suecos, desde una perspectiva sintáctico-semántica. -Recoge 100 muestras, tipo relleno de espacios con preposiciones. -El 31,8% de los casos son incorrectos, y las preposiciones que arrojan más errores son <i>a, con, de, en, para y por</i> .
Swartley (2008)	-Sugerencias para la enseñanza de <i>a, de, en, para y por</i> , según los niveles Básico, Intermedio y Avanzado. -Utiliza aportes teóricos como el concepto de interlengua, el análisis contrastivo, el concepto de interfaz, entre otros.
Fogliani (2008)	-Usos de preposiciones por parte de itálofonos de entre 22y 27 años. -Analiza ejercicios escritos de relleno de espacios y elección múltiple. -Los errores más frecuentes son por selección falsa y por omisión, ya que el italiano y el español poseen zonas de simetría formal.
Polakof (2009)	-Estudio del subsistema verbal español desde una perspectiva cualitativa. -Sistematiza errores léxico-sintácticos por parte de estudiantes brasileiros en producciones escritas. -Propone una tipología de errores según el tipo de unidades léxicas implicadas.
Nginos (2013) y Machado (2016)	-Usos de preposiciones españolas por hablantes franceses y portugueses, y reflexiones didácticas en torno de resultados obtenidos. -Los usos preposicionales deben enseñarse de forma inductiva, y según un plan sistemático que haga foco en unos pocos usos.
Andreou y López García (2016)	-Expresión escrita de alumnos grecochipriotas, desde un modelo descriptivo y etiológico. -Los errores se relacionan con usos de artículos, verbos y preposiciones, en este orden.
Guo (2019)	-Usos preposicionales <i>a, con, de, en, para y por</i> , por parte de aprendientes chinos, que tienen al chino mandarín como lengua materna. -Analiza errores de 50 estudiantes de los niveles A1 a C1. -Propone actividades para el tratamiento de errores en usos preposicionales.
Oportus Torres (2020)	-Errores en colocaciones del tipo “verbo + preposición”, en producciones escritas de anglófonos aprendientes de español como lengua extranjera. -Los errores afectan no solo al nexos, sino a la construcción léxica completa.
Frago (2020)	-Propuesta didáctica para el tratamiento de <i>a, de, por y para</i> . -Prueba piloto de la propuesta con 18 estudiantes universitarios extranjeros. -Los errores preposicionales son menos percibidos que otros, ya que no impiden el proceso de comunicación.
Carrillo Inzunza y Ferreira Cabrera (2020)	-Usos preposicionales erróneos por parte de angloparlantes. -Textos escritos producidos por estudiantes universitarios de español. -Los errores más frecuentes se evidencian en usos de <i>a, en, de, para y por</i> .
Angelina Oliveira (2022)	-Usos preposicionales erróneos por parte de angloparlantes, en el marco de los exámenes CELU. -Estudio de producciones escritas desde el Análisis de Errores y el Análisis Contrastivo, y propuesta didáctica en torno de <i>a, de, en y para</i> .

2.1.2. Usos de preposiciones de lenguas extranjeras por parte de hispanohablantes

El conjunto de trabajos que referenciamos aquí son de importancia para el avance de este trabajo, ya que encontramos en ellos aspectos que podríamos denominar “en común” con el objeto de estudio que aquí delimitamos, además de abstraer operatorias metodológicas tanto para el tratamiento de resultados, como para la propuesta didáctica.

Respecto de los usos de preposiciones en otras lenguas por parte de hispanohablantes, destacamos los trabajos de Germany y Cartes (1995), quienes estudian los usos preposicionales en inglés por parte de alumnos chilenos de segundo año de la escuela media. Como conclusión, destacamos que se evidencia la existencia de una clara tendencia a sustituir las preposiciones *on* y *at* por *in*, como equivalente de la preposición española *en*, y no *sobre*. En el caso de *at*, fue sustituida por las preposiciones *in* y *on*, “esto debido a que no existe parecido morfológico a ninguna preposición en español... ya que en inglés es una preposición imprecisa” (p. 100).

Dentro de los trabajos con una perspectiva semántico-cognitiva y estructuralista, debemos mencionar el realizado por Muñoz Acevedo (2002) quien, dentro de los esquemas locativos preposicionales, analiza la configuración semántica de las preposiciones en inglés *in*, *on* y *at* en relación con la preposición *en* del español. Se destaca el campo conceptual es el mismo, con la diferencia de que el inglés realiza una distinción tripartita, donde el español “utiliza una sola de significado más amplio” (Muñoz Acevedo, 2002, p. 285)²¹.

En lo que hace al marco teórico, la problemática presenta tres aproximaciones: estructuralista, semántica y cognitiva.

Desde la primera perspectiva, las preposiciones presentan las siguientes caracterizaciones: a) son una parte invariable de la oración que relaciona unidades gramaticales; b) son consideradas “partículas” dada la falta de acento tónico que presentan; c) se consideran como parte invariable debido a la clase léxica cerrada a la que pertenecen (hay, por otra parte, una dificultad de que nuevas expresiones se incluyan en la categoría).

Desde el punto de vista semántico basado en nociones presentadas por Lyons (1997) el autor reconoce la existencia de un continuum conceptual presente entre un punto

²¹ El autor focaliza su análisis en la representación mental de las relaciones espaciales, así como en los modelos cognitivos idealizados -en tanto “conceptualizaciones básicas del espacio que los individuos son capaces de darle sentido a experiencias más abstractas en su vida” (p. 284).

del espacio y sus posibles extensiones “unidimensional en forma de línea y sus análogos bidimensionales (área) y tridimensionales (volúmenes), con lo que construyen una matriz conceptual que daría cuenta de los usos de *at*, *on* e *in*” (Muñoz Acevedo, 2002, p. 278). De este modo, *at* es utilizado en referencia a puntos específicos, *on* se pone a operar para indicar ubicación sobre líneas o superficies, e *in* que se aplica a localización de entidades en áreas delimitadas o al interior de volúmenes. Este aspecto posicional en las relaciones preposicionales configura la ‘dimensionalidad’ de las configuraciones mentales, del mismo modo en que *from*, *off*, *out* *off* configuran el ‘origen’, y *to*, *onto* e *into* el ‘destino’.

Posterior a la presentación de estos dos enfoques, el siguiente es el de carácter cognitivo, para el cual el autor adelanta dos “requerimientos explicativos” (p. 278): 1) demostrar la existencia de un fondo conceptual amodal que se nutre de lo perceptual y lo lingüístico, para así configurar una misma representación conceptual espacial. Este primer punto implica, entonces, que hay marcos conceptuales organizadores comunes a la cognición humana; 2) reubicar las aproximaciones geométricas y tipológicas dentro de este nuevo sistema comprensivo. Desde nuestra lectura –y en relación con la primera implicatura expuesta anteriormente- esto incluye que hay preposiciones específicas que dan cuenta de aquellos marcos comunes (p. 279); además, los usos prototípicos de estas unidades se corresponderían con los relacionados con el plano físico de nuestra experiencia, los que, por otra parte, “determinarían su prioridad ontogenética con respecto al resto” (p. 284). A modo de ilustración, algunos ejemplos que cita el autor con la preposición *en* son: *Dejé la billetera en el velador*, *En la playa la vida es más sana*, *Estamos en graves problemas*.

En cuanto a la metodología, lo primero que se lleva a cabo es diferenciar los usos preposicionales que manifestaban relaciones espaciales físicas de todos los demás usos (como relaciones temporales, metafóricas o idiomáticas). Asimismo, la aplicación de mallas de análisis y el agrupamiento de los casos; la elaboración de redes semánticas y, finalmente, la comparación entre los resultados obtenidos para el español y el inglés.

Las fuentes estimadas para la realización del corpus están compuestas por una novela en español, otra en inglés, y una última en ambas versiones: *Alicia en el país de las maravillas*. Los objetivos expuestos son establecer fundamentos para un análisis de los significados preposicionales, y explorar posibilidades que expongan diferencias y similitudes conceptuales entre dos lenguas distintas.

Las conclusiones finales del trabajo son las que se exponen a continuación: a) existen patrones conceptuales similares en ambas lenguas; b) el esquema de interioridad

parece ser el más elemental porque puede generar esquemas afines, y por ser el más frecuente en términos de uso en ambas lenguas; c) las tres preposiciones en inglés precisan relaciones que en español solo se presentan con una sola (por ello la importancia a elementos contextuales en esta lengua); d) finalmente, en lo que hace a ubicar elementos en el espacio, “existe en inglés un sistema preposicional más específico y diferenciado que en español” (p. 310).

Por su parte, Trovato (2013) sistematiza en términos contrastivos y traductológicos lo que sucede con el régimen preposicional en español e italiano, con miras a exponer el parentesco que estas dos lenguas pueden tener desde lo sintáctico y morfológico. El artículo pone en el centro del análisis al concepto de “régimen” en tanto propiedad sintáctico-semántica de adjetivos, verbos y sustantivos. En el terreno de las preposiciones, algunos de los usos erróneos en los que incurren los estudiantes itálofonos que estudian español incluyen usos de *en*, *a*, *con* y *de* (**voy en España*, **a qué estás pensando*, **es rico de petróleo*).

De las conclusiones, destacamos que el autor resalta la utilidad del enfoque contrastivo en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras –particularmente entre lenguas emparentadas-. Afirma, además, que “la aplicación de estrategias didácticas, que hacen hincapié en los contrastes antes que en las similitudes, puede favorecer la reflexión crítica y metalingüística del estudiantado” (p. 34).

En lo que respecta al trabajo de tesis de Rodríguez Mendiña (2015) -enmarcado dentro de la lingüística contrastiva- este indaga acerca de la función comunicativa de las preposiciones, pues “no son tantos los enfocados desde el punto de vista funcional general y dirigido al área de E/LE específicamente” (p. 8), antes que en los posibles equivalentes léxicos entre el inglés y el español. En lo que a esas partículas refiere, el autor señala que su objetivo fue comprobar “cuáles son las funciones que las 23 preposiciones analizadas del español y las 54 analizadas del inglés tienen en común y en cuáles divergen, con el fin de contribuir a clarificar y mejorar en lo posible su uso” (p. 7).

La selección de las preposiciones estudiadas en este trabajo está basada en los siguientes principios: a) representatividad: se consideran las funciones preposicionales más significativas de los principales estudios académicos y diccionarios modernos; b) distinción y diferencia entre funciones: se descartan funciones que entre una lengua y otra presentan “diferencias mínimas” (p. 8); c) actualidad y normativa: se estiman las variantes modernas en su versión estándar.

En cuanto a las locuciones preposicionales del español, presentamos algunas expuestas en el trabajo: *frente a*, *gracias a*; *con relación a*, *a propósito de*; *con idea de*, *en manos de*; *conforme a*, *debido a* (p. 125). Respecto de las preposiciones en inglés, el trabajo presenta la propuesta de Quirk (1986), quien las agrupa en simples y complejas: las segundas se conforman con dos o más palabras; las primeras, con una sola.

En el ámbito de la lingüística descriptiva, el trabajo de tesis de Serrano Alonso (2016) tiene como fin caracterizar gramatical y didácticamente las preposiciones españolas, para aplicar estos resultados a la enseñanza de español a distintos estudiantes de E/LE. El autor propone una visión teórica general sobre cada una de las preposiciones en español; en principio, solo se menciona el valor léxico o gramatical de cada una de ellas, para luego abordar otros aspectos ya más específicos en relación con *a* y *para*.

El desarrollo de la tesis se divide en tres partes, las que se enumeran a continuación: a) la descripción gramatical de las preposiciones como clases de palabras según tres fuentes principales: la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)* (Real Academia Española²², 2009), la gramática descriptiva de Bosque y Demonte (1999) y la gramática de Alarcos Llorach (1994); b) el aprendizaje de las preposiciones en el marco de la interlengua de los estudiantes, problemática para la cual el autor toma como obra de referencia el *Vademécum* de Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004), “que recopila las ideas fundamentales acerca de cómo enseñar español como L2/LE. En ella se muestran los errores más frecuentes en los aprendientes de español” (2016, p. 9); c) el tratamiento didáctico de *por* y *para*, para lo que el autor se vale de revistas y artículos especializados en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera.

Serrano Alonso (2016) conceptualiza esta clase de palabras desde diversas perspectivas: diacrónica, morfológica-formal, sintáctica; a través de esta última, “se han tenido en cuenta las características formales de las preposiciones, como por ejemplo su posición o el orden de los elementos regidos y de régimen dentro de la oración” (p. 12)²³.

Respecto de las perspectivas semánticas para abordar las preposiciones, sostiene que son menores ya que mayormente la tradición se ha centrado en el plano morfosintáctico (p. 14). No obstante, en su trabajo tratará el tema de los valores y funciones de las preposiciones -de lo que sí se han ocupado muchos estudios, según

²² RAE, en delante.

²³ Y agrega algunos rasgos que se relacionan con esta perspectiva: funcionan como nexos, ocupan un lugar específico dentro de la oración, pueden funcionar como regentes (de sustantivos, como rasgo más prototípico en este sentido).

apunta el autor-. Así, nos resulta interesante la taxonomía que presenta de Hernández Alonso (1996) respecto de preposiciones espaciales, preposiciones temporales (de aspecto cursivo, situacionales, incoativas), y preposiciones nocionales. Esta última categoría –la que es funcional al recorte de nuestro objeto de estudio- engloba aquellas de ‘medio’, ‘modo’, ‘compañía’ e ‘instrumento’.

En cuanto al eje didáctico, exponemos algunos puntos significativos: a) los verbos y las preposiciones son los campos donde más errores se producen; b) según el autor, las preposiciones no se enseñan, se van aprendiendo; c) los rasgos que aportan complejidad al campo del uso de preposiciones son, entre otros, la polisemia; d) algunos problemas normativos apuntados son los siguientes: elisión de preposición *a* ante ciertos complementos directos; respecto de *de* y *desde*, afirma que “no plantean grandes dificultades para los hablantes extranjeros, ya que es posible su uso dependiendo del sentido que se quiera expresar” (p. 23)²⁴.

A modo ilustrativo, algunos valores expuestos de *para* se organizan del siguiente modo: usos espaciales (para indicar dirección o movimiento, por ejemplo), usos temporales (para aludir a momentos futuros que se dimensionan como límite), y usos nocionales (para referir a una causa con intención de algo). Asimismo, se apuntan valores de esta preposición en francés, italiano, inglés, taiwanés, polaco y portugués.

Algunas de las conclusiones de este trabajo sostienen que “la interferencia en el uso de las preposiciones en español con las de la lengua materna es una de las causas más importantes y frecuentes entre las dificultades que atraviesan los estudiantes, aunque no es la única”; “las estrategias de aprendizaje se encuentran a medio camino entre la psicología cognitiva y la didáctica” (Serrano Alonso, 2016, p. 38).

En términos de dificultad para el aprendizaje, el estudio expone que las lenguas que presentan mayor grado de complejidad en el uso de preposiciones son el taiwanés, el polaco y el inglés; frente a las que menos dificultades presentan, como el portugués, el francés y el italiano²⁵.

²⁴ Frente a este último punto, destacamos el hecho de que el autor expone varios sentidos adjudicados normativamente a estas dos unidades, razón por la que no descartamos inconvenientes en sus usos por parte de alumnos extranjeros.

²⁵ Desde nuestra lectura, creemos que aquí el autor se ubica en el horizonte de aprendizaje de un hablante que tiene el español como lengua materna, y al que las lenguas citadas le resultan lejanas (no en términos geográficos, sino en términos de contacto frecuente con ellas).

En la tabla que sigue presentamos una síntesis de los principales aportes de los trabajos que hemos citado en esta parte. Posteriormente, hacemos referencia a aportes teóricos de distintas investigaciones referidas al sistema preposicional en general.

Tabla 2

Aportes de trabajos sobre preposiciones en lenguas extranjeras

Autoría	Principales aportes
Germany y Cartes (1995)	-Uso de preposiciones en inglés por estudiantes chilenos de la escuela media. -Tendencia a utilizar las locativas <i>on</i> y <i>at</i> , por <i>in</i> en esquemas locativos. -Equivalencia entre <i>in</i> y <i>en</i> española, así como <i>on</i> y <i>sobre</i> .
Muñoz Acevedo (2002)	-Estudio de la configuración semántica de <i>in</i> , <i>on</i> y <i>at</i> . -Usos presentes en una obra en inglés y otra en español, como materias de donde se configura el corpus de análisis. -El sistema preposicional inglés es más específico que el español.
Trovato (2013)	-Estudio contrastivo entre preposiciones españolas e italianas. -Usos erróneos en estudiantes universitarios itálofonos. -Los errores se corresponden con usos de <i>en</i> , <i>a</i> , <i>con</i> y <i>de</i> .
Rodríguez Menduiña (2015)	-Usos de 54 preposiciones inglesas y 23 esquemas similares en español. -Aportes de la lingüística contrastiva y el análisis de errores.
Serrano Alonso (2016)	-Descripción de preposiciones de lenguas como el taiwanés, el polaco y el inglés, el portugués, el francés y el italiano. -La interferencia de las lenguas maternas en la producción en español es la causa más importante y frecuente.

2.1.3. Aportes de estudios teóricos sobre preposiciones

La bibliografía a la que hemos accedido hasta aquí recorre un camino de corte gramatical para estudiar estos nexos de funcionamientos tan diversos. Conviene recordar dos apreciaciones de Fernández López (1994) sobre las preposiciones españolas:²⁶ se caracterizan por su polifuncionalidad semántica y por sus limitaciones gramaticales, ya en combinaciones libres, ya en locuciones o frases preestablecidas. Ese atributo de polifuncionalidad es estudiado por Funes (2012a, 2012b; 2020; 2022) de forma exhaustiva y atendiendo al carácter léxico de las preposiciones *de* y *por*. Precisamente de la primera, sostiene que su carácter léxico no ha sido reconocido debidamente por dos razones fundamentales: a) las preposiciones no pueden funcionar de forma independiente; b) se les atribuye una variedad de significados importante a cada una de ellas. Ante este vacío teórico, el trabajo plantea las siguientes hipótesis: a) los distintos valores semánticos de la preposición *de* están organizados sistemáticamente y configuran un ítem polisémico;

²⁶ Entre otros trabajos, como los de Duarte (1998), Perea Siller (2007), Guo (2019), Polakof (2009), Frago (2020).

b) el ítem polisémico *de* se caracteriza por organizarse mediante una estructura de categoría radial (Lakoff, 1987), sobre la base del modelo cognitivo idealizado (Langacker, 1991) y a partir de los atributos de Taylor (1995) para el uso posesivo, que es el uso prototípico; c) las construcciones con *de* que se alejan del valor prototípico siguen guardando relación semántico-pragmática con este por “ semejanza de familia”. Esta relación de semejanza contempla tanto la pérdida como el agregado de atributos no presentes en la zona prototípica.

Para demostrar estas hipótesis se analizan cualitativamente ejemplos de extensiones semánticas surgidas del sentido central de posesión, de un corpus oral de la ciudad de Buenos Aires.

Desde el enfoque cognitivo-prototípico, los distintos valores semánticos de la preposición *de* en función adnominal²⁷ están organizados de forma sistemática y constituyen un ítem polisémico. Así, el uso de esta preposición con valor posesivo (como en *La casa de Juan*) es el uso que muestra mayor acumulación de atributos en común con el resto de los usos de *de*, por lo que se postula como el uso prototípico. Por otro lado, las construcciones con este nexo que se alejen del valor prototípico seguirán guardando relación semántico-pragmática con este por “ semejanza de familia”: poseen al menos un atributo en común con el prototipo (que los posee a todos).

Para observar de qué manera se relacionan con los sentidos centrales, se presentan ejemplos de cómo se organizan las subcategorías y categorías de esta preposición, según distintos matices, entendido este término como gama gradencial de significados temporales, espaciales y nocionales, que abarcan los sentidos ‘agentivo’, ‘final’, ‘causa’, ‘de compañía’, ‘instrumento’ (Funes, 2012a). El análisis cualitativo de los ejemplos demuestra “de qué manera se efectúan las ligazones entre los sentidos centrales de la preposición ‘de’ y las subcategorías y categorías diferenciadas” (p. 134).

Así, las subcategorías se representan con los siguientes esquemas: a) ejemplo de relación partitiva: *Nuestro puestero no está en el casco, sino en una población que está en los límites del campo*. En este nominal la preposición establece una relación partitiva, ya que se extrae una parte del todo; b) ejemplo de relación inalienable: *La cara de Andrés es muy linda*. A diferencia del esquema anterior, aquí se hace foco en uno de los elementos integrantes del todo. Tiene en común con a), que “también deriva de la posesión

²⁷ Como explica Funes (2012), esta función adnominal presenta mayor frecuencia de uso por sobre las adverbiales.

prototípica parte/todo” (p. 127); c) ejemplo de relación autor-obra: *Cantamos una canción de Calamaro*. Este caso también deriva de la relación de posesión prototípica, de carácter permanente: lo poseído, entonces, no es preexistente, sino que depende del autor, ya que es su creación; d) ejemplo de relación interpersonal: *Mariela es sobrina de un médico*. También puede entenderse desde el esquema de enlace: como humanos establecemos lazos sociales-afectivos con otros humanos, lo que da cuenta del matiz de posesión en términos de ‘dominio’; e) ejemplo de filiación institucional: *Son estudiantes de la UNNE*. En esquemas de este tipo, el poseedor es [-humano] y el poseído [+humano], “los dos son muy poco prototípicos. Además, el poseedor [-humano] corresponde a una entidad locativa. Esta relación puede entenderse en términos del esquema del punto de partida, y por proyección metafórica, del esquema parte/todo...” (p. 128); f) ejemplo de relación deverbal: *Las innovaciones de Diana no fueron buenas*. La preposición aquí conecta un nombre deverbal abstracto con un nombre propio, lo que deriva de una posesión abstracta.

En cuanto a lo que la autora denomina categorías diferenciadas, casos similares a estos son los que las constituyen:

a) ejemplo de relación de cuantificación: *Así habla solo un grupo de gente*. La preposición establece una relación de cuantificación ya que conceptualiza “un grupo de” como una sola unidad gramaticalizada que tiene como objetivo cuantificar “gente”. Esta relación “está vinculada a la posesión a través de la relación partitiva, ya que el uso de *de* como cuantificador extrae, cuantifica, precisa, un nombre” (p. 130); b) ejemplo de relación locativa: *El local de la avenida Castelli queda lejos*. La relación locativa deriva de la posesión de poseedor [-humano], es decir, un lugar geográfico, y lo que posee es un objeto prototípico, un local. Se concibe como una posesión mediante el esquema de contenedor (Lakoff, 1987): hay un elemento que funciona como contenedor (“de la avenida Castelli”) y otro que funciona como contenido (“la casa”); c) ejemplo de relación temporal: *Trabajo de ocho de la mañana hasta la tarde*. Por proyección metafórica, se conceptualiza a un momento del día como contenedor de períodos temporales, en tanto contenidos (las ocho, en este caso); d) ejemplo de relación de nombre propio: *Se recibió en la Universidad de Misiones*. Esquema que obedece a la gramaticalización de la relación locativa. “Misiones” se concibe como poseedor locativo de la entidad [-humana] “Universidad”; e) ejemplo de relación especificativa: *Escribimos al Departamento de Letras*. Esta relación deriva de un tipo de posesión muy poco prototípica, donde el poseedor es [-humano] y el poseído es abstracto. Este tipo de relación “se encentra en los márgenes del ítem polisémico, ya que no conserva la idea estricta de posesión, sino que

se establece una relación entre dos nombres, de modo que el primero es identificado por medio del segundo (Funes, 2012a, p. 132); f) ejemplo de relación de cualidad: *Es una docente de buena predisposición*. Surge de la posesión abstracta de una cualidad, donde “poseedor y poseído se encuentran invertidos: la preposición acompaña al atributo que posee el sustantivo precedente” (p. 133).

Las conclusiones del trabajo arrojan que los usos adnominales de la preposición *de* conforman un ítem polisémico, donde el uso prototípico de la misma es el posesivo, sentido central de la categoría. Por otro lado, que las extensiones cercanas al sentido central se dan por pérdida de atributos y se organizan de acuerdo con una escala que - desde nuestra lectura- podría organizarse según rasgos [+concreto] / [+abstracto]²⁸. Finalmente, se corrobora que las categorías diferenciadas de la posesión, pero de algún modo relacionadas con ella, son ‘cuantificador’, ‘locativo’, ‘temporal’, ‘nombre propio’, ‘especificativo’ y ‘cualidad’: a pesar de ser categorías distintas “se relacionan con alguno de los miembros del ítem polisémico mediante algún atributo” (p. 134).

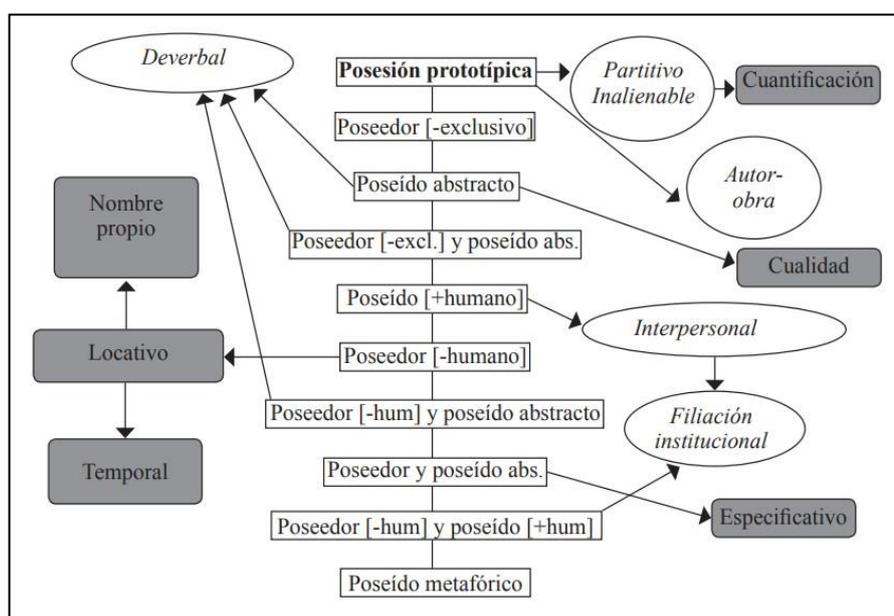
El contenido léxico de la unidad de estudio queda organizado según el gráfico que se presenta a continuación²⁹. En el centro de manera vertical se encuentran los atributos semánticos de la preposición, distribuidos según lo más prototípico (valor posesivo) a lo más figurativo (valor metafórico). En círculos se observan las subcategorías, y en rectángulos grises las categorías diferenciadas; ambas establecen relaciones con sus respectivos atributos, lo que se indica con flechas.

²⁸ Se destaca, además, que las subcategorías se relacionan con el prototipo o con alguna de las extensiones centrales por compartir algunos atributos, pero se diferencian al agregar nuevos (relación partitiva, de posesión inalienable, entre el autor y su obra, interpersonal, de filiación institucional, de nombres deverbales).

²⁹ Propuesto por Funes (2012, p. 123).

Cuadro 1

Organización del ítem polisémico de



La lectura de la investigación concita una reflexión en el terreno del ordenamiento de construcciones adnominales con *de* en el aula de E/LE, ya que las habría más prototípicas que otras. No planteamos aquí el complejo esquema que presenta Funes (2012a); sin embargo, el mismo nos hace pensar en una grada que incluya dos polos según el grado de prototipicidad que arrojen los casos, como lo representado en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Grados de tipo de posesión de la preposición de

[+ posesión prototípica]	[+ posesión metafórica]
<p><i>La casa de Juan</i></p> <p>[poseído concreto / poseedor humano]</p> <p><i>Los ojos de Maisa</i></p> <p>[poseído inalienable / poseedor humano]</p>	<p><i>Las ocho de la mañana</i></p> <p>[poseído abstracto / poseedor abstracto]</p> <p><i>Un grupo de problemas</i></p> <p>[poseído abstracto / poseedor abstracto]</p>

Estos resultados se complementan con una investigación posterior de la autora (2012b) en la que se propone describir y analizar la elección por parte de los hablantes de

por y *de*, en contextos donde encabezan un complemento agente, según el objetivo comunicativo que persiguen aquellos y el significado que quieren transmitir.

Las hipótesis de la investigación versan sobre corpus escrito y oral del habla culta de la ciudad de Buenos Aires, y son las que siguen a continuación, las que, por otra parte, se corroboran en las conclusiones (tanto cualitativa, como cuantitativamente): a) en corpus orales, el complemento agente introducido por la preposición *por* tiende a aparecer en contextos con pacientes afectados y con agentes [+humanos] y [+determinados], en esquemas de eventos dinámicos (esto, en contraste con el complemento agente introducido por *de*), como en *Andrés dice que fue maltratado por sus compañeros cuando era niño*; b) se corroboran, en la escritura, la misma hipótesis de *por* respecto de la oralidad; y la hipótesis según la cual *de* tiende a acompañar a agentes [-humanos] y [-determinados], en contextos pacientes con baja afección, y en esquemas de predicaciones con entidades estáticas, como en *Bariloche amaneció cubierta de nieve*.

El trabajo de Miranda y Chaves (2014) toma muestras de lengua escrita provenientes de distintos medios de comunicación masivos españoles y angloparlantes, para identificar expresiones verbales en español e inglés, articuladas o no por nexos. Propone un análisis léxico-semántico de las unidades mencionadas, desde una perspectiva cualitativa y desde el enfoque cognitivo-prototípico. Específicamente, el artículo propone un estudio de los usos gramaticalizados de verbos de movimiento con significado metafórico de actividad intelectual: “expresiones de uso generalizado en español e inglés que se refieren a actividades de naturaleza intelectual –es decir, que implican básicamente el acto de pensar, con diversos matices- pero que aparecen formuladas a través de verbos de movimiento” (p. 149), como por ejemplo *entrar en los planes (to come to his sense)* o *dejar en claro (has shed a light on)*, entre otras unidades analizadas.

Luego de hacer un repaso exhaustivo de lo expuesto por diferentes filósofos y lingüistas desde los siglos XVIII a XX, las autoras aclaran que seguirán principalmente la línea epistemológica prototípica, ya que su aplicación al análisis léxico-semántico posibilita “el estudio de diversos elementos lingüísticos... en procura de reconstruir sus esquemas conceptuales a partir de diferentes recursos expresivos utilizados en las distintas lenguas” (p.152). Retoman así, el postulado del enfoque cognitivo-prototípico según el cual aprehendemos el mundo aplicando “proyecciones metafóricas de los esquemas de imágenes que permiten comprender experiencias escasamente conocidas... en función de otros conceptos mejor entendidos, ya que resultan más cercanos a la experiencia corporal, y en consecuencia, más adecuadamente categorizados” (p. 152).

Los resultados del contraste entre estas unidades equivalentes en español e inglés presentan, entonces, una oscilación entre un semantismo de polo más corpóreo ('movimiento material') proyectado hacia un polo más abstracto ('actividad intelectual').

El análisis léxico-semántico propuesto hace foco en el verbo, ya que de todas las categorías sintácticas que conforman una oración, es el más susceptible de codificar significados metafóricos (y en acompañamiento por el contexto). Por esto, los datos son analizados en atención a los tipos de verbos y sus rasgos léxicos, el tipo de construcción verbal, el evento del movimiento denotado, y las partículas que acompañan al elemento verbal. Así, "el significado opera en el nivel de dominio semántico y el plano morfológico pertenece al dominio de las expresiones de superficie"; y en lo referido a los verbos de movimiento, son vistos como "una categoría semántica compuesta por una figura y un fondo, es decir como la relación entre un objeto y un espacio-tiempo... como un requisito preconceptual (estructurado por la experiencia, las prácticas, las creencias) para comprender el significado" (p. 153)³⁰.

Algunos verbos de movimiento en español que se recuperan del estudio de Dámaso Alonso (1954) son "andar", "poner", "caer", "correr", "salir", "echar", entre otros. Todas estas unidades gramaticalizadas en construcciones verbales compuestas, y tal como lo explican las autoras, no hacen sino exponer la tendencia del español a representarse en movimiento de tipo interno, a actividades, acontecimientos y estados: "lo que determina la unidad en este campo de estudio" (p. 152).

Estas estructuras –desde los aportes del enfoque cognitivo-prototípico- responden a esquemas conceptuales "a partir de diferentes recursos expresivos utilizados en las distintas lenguas" (p.154). Los verbos de movimiento, entonces, representan una categoría semántica compuesta por una figura (objeto), como *La pelota, Juan y Diego*; y un fondo (espacio-tiempo), como los de los esquemas *caer al pozo, entrar al recital y volver hacia la estación*, en los ejemplos que siguen: *La pelota cayó al pozo, Juana entró al recital, Diego volvió hacia la estación*. La metaforización de estos verbos se da en construcciones del tipo que siguen: (a) *entrar en los planes*, (b) *volverse loco*, (c) *dejar en claro*, (d) *caer en la cuenta*, (e) *pasar por alto*, (f) *entrar en el tema*. Desde la perspectiva de Lakoff (1987), las autoras explican que todos estos ejemplos "remiten a metáforas ontológicas debido a que se materializa o convierte el concepto aludido en una entidad y es utilizado como si se tratara de un objeto" (Miranda y Chaves, 2007, p. 155),

³⁰ Según las perspectivas que se citan: Talmy (2003) y Fillmore (1986).

respondiendo así al esquema del “container” [contenedor] y el de “source-path-goal” [origen-camino-meta].

Como se observa en las seis unidades en español que se analizan en el trabajo, “el verbo supone un movimiento que tiene como referencia un recipiente desde o hacia donde se cumple la secuencia de origen-camino-meta” (p. 155); rasgo este que presenta matices en su conformación, principalmente por la “configuración semántica que aportan las preposiciones o pronombres que acompañan a los verbos en cada construcción” (p. 155).

El análisis en detalle de cada unidad resulta de interés para esta investigación, por cuanto el tratamiento de las preposiciones y su valor semántico dentro de dispersiones sintácticas específicas, en acompañamiento con los nombres que funcionan como “containers” abstractos donde es posible ingresar, ubicar o transformar algo: tengan valor locativo, como *entrar en el tema* (metaforiza desplazarse de afuera hacia adentro en un plano intelectual, en tanto lugar figurado, matiz locativo que se logra por el empleo de la preposición *en*); de modo, por el acompañamiento de un adjetivo, como *dejar en claro* (metaforiza ubicar una idea en un lugar que deja fuera la duda); de desplazamiento, como *pasar por alto* (metaforiza trasladarse por sobre una idea de forma elevada y no alcanzarla, olvidarla, proceso de desplazamiento que implica la preposición *por*).

Respecto de las construcciones verbales en inglés, se analizan unidades que obedecen a esquemas semánticos similares del español: *to come to his sense, has shed a light, jump to conclusions, revisit the subject, y to remove doubt*.

El análisis léxico-semántico de estos ejemplos de verbos de movimiento en español e inglés, arroja algunas conclusiones, las que presentamos a continuación:

a) desde la relación “sintaxis / codificación de la experiencia humana” –y por el enfoque desde el que se aborda el estudio- concita nuestro interés la idea de “motivación” en los usos de la lengua: estos están motivados “por la acción recíproca entre representaciones corporales y espaciales, y las representaciones metafóricas que surgen de ellas” (p.160). Así, la enunciación metafórica manifiesta un grado de iconicidad del lenguaje, “que es susceptible de expresarse en la estructura lingüística” (p. 160), y del que el nivel léxico es solo una parte ³¹; b) desde lo pragmático-comunicativo, las representaciones del movimiento en estas unidades léxicas (que contempla las dimensiones de cuerpo y espacio), “constituyen una imagen clara y precisa, casi concreta,

³¹ Este punto nos invita a pensar la posibilidad de trabajar estas unidades verbales en un eje de dispersión (dado que no son unidades discretas) que contemple dos polos en una gradiencia semántica: (+) corporeidad / (+) metaforización.

que permiten al hablante expresar otras nociones que tienen un carácter más abstracto” (p. 160), o al menos más difuso en cuanto a su iconicidad, como explican los autores; c) en cuanto a los aspectos sintáctico-semánticos, “las preposiciones y las locuciones preposicionales son vectores que indican el tipo de movimiento que realizan los sujetos en relación con una direccionalidad o trayectoria (transversal, de llegada, de partida) o su posición en el marco en función de las propiedades del espacio (abierto/cerrado, volumen, superficie); por lo tanto, son elementos claramente locativos”. La preposición en tanto nexos articulatorios entre los elementos constitutivos de expresión de la que forma parte, resultará así, “un satélite necesario que complementa la presentación del trayecto con la del objetivo del evento indicado por el verbo” (p. 159), además de indicar cómo se ejerce la acción sobre el espacio.

De similar perspectiva teórica es la investigación llevada a cabo por Domínguez Chenguayen (2016), quien estudia la forma en la que el español trata dentro de un eje de verticalidad a dos partículas espaciales: *sobre* y *bajo*. Según el autor, estos locativos ponen en relación conceptual a dos entidades: una denominada “*trajector*” (trayector), y la otra, “*landmark*” (punto de origen). La hipótesis presentada es que *sobre* y *bajo* son partículas lingüísticas sumamente polisémicas y, que, mediante conceptualizaciones de tipo espaciales, se extienden “paulatinamente hacia relaciones propiamente no espaciales” (p. 1). Asimismo, hace foco en lo que presenta como “mecanismos de extensión semántica” (p. 49), es decir, pone en el centro de la escena al fenómeno de la polisemia concebida dentro de la lingüística cognitiva como una categoría de sentidos diferentes, pero relacionados entre sí.

Los resultados del análisis cualitativo -las redes semánticas-, arrojan lo siguiente: a) *sobre* presenta tres grandes campos simbólicos de sentido -articulados de forma radial, y centrados según la protoescena “con la posibilidad de contacto como elemento funcional” (p. 146): conjunto de verticalidad, conjunto de contacto, conjunto de trayectoria; b) por su parte, *bajo* presenta como protoescena en un conjunto de verticalidad dos grandes campos: situación inferior, protección; c) como conclusión, el autor sostiene que el enfoque cognitivo debe ser tenido en cuenta para estudios semánticos que superen la semántica de la palabra ordinaria: “el marco de la representación lingüística del espacio” (p. 157), por ejemplo.

En cuanto al contenido semántico propiamente dicho, las preposiciones en general -y en particular *sobre* y *bajo*- son palabras fuertemente polisémicas, de sentidos diferentes, pero relacionados ellos entre sí. Asimismo, “ostentan un significado central,

el cual permite... caracterizarlas en el eje de verticalidad y, con ello, distinguirlas de las demás partículas presentes en el sistema preposicional español; pero también... sostener que sobre la base de este significado espacial se van asentando significados propiamente no espaciales” (p. 159). Así, estas partículas podrían trabajarse contemplando sus significados más concretos, para luego ir avanzando paulatinamente hacia significados más figurativos.

El trabajo de tesis doctoral de Simón (2016) estudia la aplicación de los principios teóricos de la lingüística cognitiva a la descripción, análisis y representación de las preposiciones espaciales del español. Se lleva a cabo un estudio minucioso de las preposiciones de semantismo espacial en español desde el enfoque cognitivo-prototípico, y luego se aplican esas reflexiones a un estudio de caso, haciendo foco en la preposición *de*. Para esto, se aplican pruebas de representación visual en las preposiciones espaciales en las que se promueve un proceso de reflexión metalingüística, en un caso individual correspondiente a un estudiante de E/LE, adulto, de nacionalidad coreana. Esto, con dos objetivos específicos: a) obtener representaciones visuales de carácter abstracto para reconstruir el valor esquemático del núcleo semántico de estas partículas, y que puedan contrastar con las normas prescriptivas y las listas de uso que proponen otras perspectivas; b) poner a prueba el valor pedagógico que puedan tener este tipo de representaciones en situaciones reales de enseñanza de español como lengua extranjera.

Como explica en la justificación del tema, intenta realizar un aporte teórico-práctico a la lingüística aplicada a la enseñanza de E/LE, estableciendo una integración entre teoría lingüística, avances de investigación, prácticas pedagógicas. El espacio que dibuja esta tríada configura un amplio campo de estudio en el que “existe un fenómeno particularmente controvertido, del que todavía quedan perspectivas por explorar dentro del español y que a la lingüística tanto como disciplina teórica como en su vertiente aplicada a través de la enseñanza de E/LE” debería interesarle (p. 18): el sistema preposicional español; sistema cuya propia definición es confusa y cuyo número de partículas integrantes oscila según los criterios que se apliquen; “y si problemática resulta la definición de la categoría, no menos lo es la definición de cada uno de sus componentes” (p. 18). Los planteamientos de la gramática cognitiva, explica el autor, vendrían a ofrecer una alternativa en el abordaje tanto teórico como descriptivo para el aula, porque “por un lado, esta aproximación aboga por la búsqueda de una definición unitaria y prototípica de cada unidad lingüística... aun a expensas de una mayor abstracción descriptiva y representacional. Por otro lado, la gramática cognitiva emplea

unos mecanismos descriptivos basados en un código visual extremadamente simple que parece especialmente propenso a la adaptación pedagógica en el aula de lenguas extranjeras” (Simón, 2016, p. 19).

Las preposiciones espaciales caracterizadas por el autor son las siguientes: *en, entre, sobre, bajo, ante, tras, a, hacia, hasta, para, contra, de, desde, por, vía*. Por lo que al estudio observacional que incluye al final de su investigación, lo plantea como complemento teórico desarrollado para aportar datos empíricos a la validación de las conclusiones (p. 24).

Como dijimos, se trata de un caso individual en el que un informante coreano estudiante de E/LE participa en un proceso de reflexión metalingüística mediante imágenes representativas y problemas de fosilización de una partícula específica, *de*. Este sub-estudio de caso confirma tres hipótesis, las que –desde nuestra lectura- amalgaman lo teórico con lo pedagógico: 1) la instrucción gramatical permite al informante alcanzar una comprensión de uso de la unidad lingüística trabajada; 2) dicha comprensión permite el aumento del porcentaje de construcciones gramatical y semánticamente aceptables, con incremento de discriminación del uso o no de la partícula; 3) la instrucción gramatical propuesta influye positivamente en la motivación del aprendiente.

Los dos últimos trabajos a los que hemos podido acceder tratan la preposición *por*. Referimos a las investigaciones de Funes (2020, 2022), las que abordan la unidad de análisis desde los presupuestos del enfoque cognitivo-prototípico, para el que los distintos valores semánticos de esta unidad “están organizados sistemáticamente y constituyen pragmático-semánticamente un ítem polisémico, cuyo atributo más prototípico es el valor [+locativo]” (2022, p. 39). Las construcciones con *por* que se alejan de este significado prototípico dependen de este por la pérdida o por el agregado de otros atributos, por la disminución o el aumento de la presencia de ciertos atributos, o por la presencia de otros atributos no presentes en la zona prototípica.

Dado que para el enfoque de referencia la pragmática y la semántica son las que motivan la sintaxis –y que el objetivo comunicativo que motiva la elección de *por* motiva a su vez su sintaxis- esta investigación busca caracterizar sintácticamente a esta unidad a partir de su significado pragmático-semántico. Así, se sostiene la hipótesis de que dicho nexo “no se comporta siempre como subordinante, sino que en muchos contextos desempeña la función sintáctica de focalizador, ya que presenta información importante que persiste a la derecha en el discurso” (2022, p. 39), como en *Mis padres iban a dejarme*

*en un hotel no porque querían, sino por descuidados*³². El trabajo concluye que *por* tiende a funcionar como focalizador en todos sus significados, estableciendo una relación sintáctica de centro-periferia, marcando el centro.

De un corpus oral de la ciudad de Buenos Aires, el análisis cualitativo de la unidad de análisis arroja, sobre un total de 291 casos, los siguientes resultados: 124 (42,61%) pertenecen al significado causal; le sigue el significado locativo (espacial, sea trayectoria o ubicación) con 97 ocurrencias (33,33%); el significado modal expone 23 casos (7,9%); de significado temporal se encuentran 19 (6,53%); los valores semánticos con menor frecuencia de uso son ‘en favor de’ con 15 casos (5,16%), y el significado agentivo con 13 (4,47%). Es interesante lo que destaca la autora respecto de este último matiz de la preposición *por*, ya que “es el que menor frecuencia presenta, a pesar de ser el primer uso que mencionan varias de las gramáticas” (Funes, 2020, p. 37)³³. Como aclara la autora el significado prototípico (locativo) no es equivalente al significado más frecuente; lo que indica la cuantificación es que “en español actual hay una tendencia a usar la preposición *por* para indicar causa y locativo, en ese orden” (p. 37). La alta frecuencia de locativo se explica porque es su significado básico concreto; la primacía del significado causal puede explicarse porque es un significado abstracto básico en la cognición (Funes, 2020).

Algunas conclusiones de la investigación precisan que los diversos significados de *por* se organizan en un ítem polisémico con la estructura de una categoría radial. Asimismo, el significado básico es el locativo que denota un trayecto de extensión grande e imprecisa. En esta variedad rioplatense actual, por otra parte, se observa que el atributo de imprecisión enlaza a todos los significados de *por*, y que los usos más frecuentes son los de locativo (el básico) y causa (el atributo derivado de la metáfora espacial de tiempo). Queda demostrado, también, que el significado temporal surge del causal: la causa es el primer evento ocurrido antes de la consecuencia. Por su parte, de la causa se explican los significados agentivos, como origen de la acción. Finalmente, los significados modales denotan el medio por el que se llega a un objetivo, y los de ‘en favor de’ que denotan causa agentiva con imprecisión de extensión espacial (Funes, 2020).

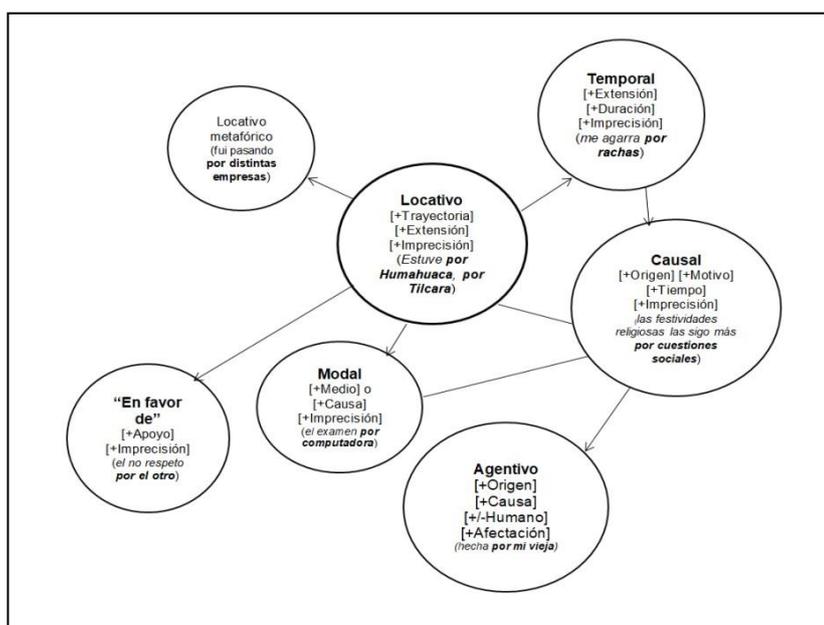
³² Ejemplo usado por la autora (p. 40).

³³ Aclara que esto pueda deberse a la naturaleza oral del corpus, puesto que en la oralidad hay un uso “muy marginal” de la voz pasiva, tal como lo demuestra Funes en dos estudios previos: 2011 y 2016.

El ítem polisémico *por* queda, así, representado en el gráfico que sigue³⁴, donde como podrá observarse, en el centro se encuentra el significado más prototípico: el locativo.

Cuadro 3

Representación del ítem polisémico *por*



En cuanto a las estructuras fijas con *por* y sus respectivos significados, la autora no las considera en este estudio porque la preposición allí no puede separarse de los elementos que la rodean, esto es, “forman una unidad semántico-pragmática indivisible, no susceptible de ser analizada internamente [entonces] para entender por qué el hablante selecciona *por* en estas estructuras, es necesario investigar cada una por separado y de manera específica” (Funes, 2020, p. 37). Pese a este recorte, se exponen en términos cuantitativos los resultados que arrojan estas unidades compuestas en el corpus (321 en total): 268 casos (83,94%) como marcador discursivo (*por lo menos, por supuesto, por un lado*); 31 (9,66%) como conector (*por eso, por lo tanto, por más que*); 19 (5,92%) ocurrencias en frases hechas (*hoy por hoy, por las dudas*); 3 (0,93%) en frases verbales con sentido de inminencia (*estar por cerrar*).

La tabla que sigue expone la síntesis de lo desarrollado en este subapartado, dando cierre a los principales antecedentes del tema a los que hemos tenido acceso a la fecha.

³⁴ Propuesto por Funes (2020, p. 50).

Posteriormente y para dar fin a este capítulo, desarrollamos los lineamientos teóricos que, junto con estos aportes, también dan sustento a esta investigación.

Tabla 3

Aportes de trabajos de corte teórico

Autoría	Principales aportes
Funes (2012a, 2012b)	<ul style="list-style-type: none"> -Estudio de la dimensión léxica de las preposiciones <i>de</i> y <i>por</i>, desde el enfoque cognitivo-prototípico. -Constituyen ítems polisémicos organizados de forma sistemática (con atributos semánticos específicos). -El valor más prototípico (el que más atributos convoca) representa el núcleo del significado léxico; los que se alejan de este núcleo siguen guardando relación por una “ semejanza de familia ” (pérdida de atributos y reelaboración de otros).
Miranda y Chaves (2014)	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis léxico-semántico de expresiones verbales encabezadas por verbo (gramaticalizado) de movimiento con significado metafórico de actividad intelectual. -Análisis contrastivo de unidades como <i>entrar en los planes = to come to his sence</i>. -Estas extensiones metafóricas responden al esquema “origen-camino-meta”. Cristalizan el hecho de que nuestros esquemas conceptuales se configuran por recursos expresivos de las distintas lenguas.
Domínguez Chenguayen (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis léxico-semántico de dos preposiciones espaciales desde el enfoque cognitivo-prototípico: <i>sobre</i> y <i>bajo</i>. -Estas preposiciones son sumamente polisémicas que, mediante conceptualizaciones espaciales, se extienden hacia relaciones no espaciales. -En términos didácticos, estos nexos pueden abordarse en sus significados más concretos, para luego avanzar hacia usos más figurativos.
Simón (2016)	<ul style="list-style-type: none"> -Estudio de preposiciones espaciales del español desde el enfoque cognitivo-prototípico, estableciendo una integración entre teoría lingüística, avances de investigación, y prácticas pedagógicas. -Trabajo de campo con producciones de un alumno coreano en torno de la preposición <i>de</i>. -La instrucción gramatical permite a estudiantes una mejor comprensión del nexo trabajado; esta comprensión permite un aumento de uso de preposiciones semánticamente aceptables, con incremento de discriminación de usos.
Funes (2020, 2022)	<ul style="list-style-type: none"> -Estudio de la dimensión léxica de la preposición <i>por</i>, desde el enfoque cognitivo-prototípico. -Constituye ítem polisémico organizado de forma sistemática (con atributos semánticos específicos). -El valor más prototípico (el que más atributos convoca) representa el núcleo del significado léxico; los que se alejan de este núcleo siguen guardando relación por una “ semejanza de familia ” (pérdida de atributos y reelaboración de otros). -A veces se comporta como focalizador porque presenta información importante que persiste a la derecha en el discurso.

2.2. Lineamientos teóricos

Como hemos indicado al inicio de este capítulo, aquí exponemos los lineamientos teóricos de esta investigación, a saber, el concepto de “norma lingüística” y la vinculación del mismo con su contracara, el concepto de “error” en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras; los aportes de la Lingüística de Corpus y de estudios que contemplan la interfaz léxico (semántica)-sintaxis; finalmente, el concepto de “interlengua” y su tratamiento desde las perspectivas del Análisis de Errores y el Análisis Contrastivo. Pasamos, luego, a desarrollar las consideraciones generales sobre las preposiciones del español, lo que incluye los valores y usos léxicos más representativos, en gramáticas de origen español como no español y en estudios de distintos enfoques. Para finalizar, hacemos referencia a dos aspectos centrales de la certificación CELU en tanto examen de dominio: tipos de actividades y textos solicitados.

2.2.1. La norma lingüística. Gradiencia de los fenómenos normativos

Como explicamos oportunamente, en esta investigación tomamos en consideración usos de preposiciones, fenómenos que encierran los mismos: ya sean estimados como protótipicamente correctos, ya sean estimados como incorrectos. Es importante tener en cuenta que, en esta identificación y amén de que opere una institución oficial, es un conjunto de hablantes que transitan espacios, rutinas comunicativas de carácter social (Hopper, 1998), los que pueden establecer registro de lo que se estima – para determinados espacios sociales- como “correcto”, “incorrecto”, o incluso “caso inexistente” como ocurriría con los casos que siguen, respectivamente³⁵: (1) *Hay muchas maneras de recorrer la provincia*; (2) *Tuvieron tarea a realizar*; (3) **Estoy interesado comprar un micrófono*.

A modo ilustrativo, hipotetizamos que en términos generales y para una cantidad importante de hablantes no expertos en aspectos gramaticales, las modificaciones que operarían en estos casos para una variedad de español estándar, serían las siguientes: el primero no promovería modificación alguna ya que no hay algo por corregir; en el segundo es muy probable que se modifique el uso de la preposición *a* en favor de *por*, por una inclinación correctiva; en el tercero, finalmente, se repondría la preposición elidida y se reconocería la secuencia como inexistente para el español general.

³⁵ Los ejemplos que proponemos en esta parte son mayormente réplicas de esquemas similares a los casos de nuestro corpus.

Igual reflexión surge si pensamos en esquemas sintácticos similares, aunque de atributos semánticos disímiles cubiertos por las preposiciones *de* y *por*. Así, en secuencias pasivas del español general el complemento se encabeza con *por* si posee el atributo de [agente] y [+humano], como en (4); y con *de* si posee rasgo de [materia] y [+objeto], como en (5); el intercambio entre ellas en estos contextos lingüísticos sería reconocido como “inexistente” por hablantes nativos no expertos en gramática, como en (6) y (7): (4) *La casa fue hecha por Arami*; (5) *La casa fue hecha de madera*; (6) **La casa fue hecha de Arami*; (7) **La casa fue hecha por madera*.

Esta investigación incluye los aportes teóricos de Borzi (2002, 2012, 2021), Funes (2012a, 2020, 2022) y Hopper (1998) sobre el concepto de “norma”, que como nos explica la primera autora, “una norma lingüística es un conjunto de reglas que determinan cómo han de usarse las formas en tanto se acuerda reconocer, en principio, que hay usos correctos y usos incorrectos o usos más incorrectos que otros” (Borzi, 2002, p. 8). Lo que la autora plantea en la última parte de la cita es clave para nuestro trabajo descriptivo y analítico porque contiene implícitamente la idea de “gradiencia” en la percepción de los “errores” gramaticales³⁶. Que haya usos “más incorrectos que otros” nos hace pensar en un continuum imaginario en el que los fenómenos que se perciben de ese modo en una variedad estándar de español³⁷, se distribuyen entre dos polos, donde el centro está representado por los casos “corregibles”, según el cuadro que sigue y que recupera los ejemplos (1) a (7):

³⁶ En el campo de los estudios sobre pronunciación, Pacagnini (2014) también presenta el “error” como fenómeno gradiencial y no homogéneo, cristalizado esto en la diferencia entre dos tipos de errores de la interlengua fónica: a) los que afectan al nivel fonético (se dan a nivel alofónico y son percibidos como “acento extranjero” pero no obstaculizan la comprensión); b) los que afectan al nivel fonológico (directamente interfieren en la inteligibilidad del discurso).

³⁷ Polakof (2009) para definir el error se pregunta qué variedad de la lengua meta debe considerarse como norma, puesto que “error” nuclea rasgos de la producción lingüística de un hablante no nativo que se alejan de la norma estándar de la lengua meta “y que podrían obstaculizar una actuación lingüística adecuada y/o correcta en una determinada situación de comunicación” (p. 81). Así, la autora relaciona la “norma” con la variedad rioplatense, ya que es la que poseen la investigadora y los hablantes nativos no expertos.

Cuadro 4

Gradiencia de los fenómenos normativos

[+aceptabilidad]	[+agramaticalidad]
(1) <i>Hay muchas maneras de conocer la provincia</i>	(3) <i>Estoy interesado comprar un micrófono</i>
(4) <i>La casa fue hecha por Arami</i>	(6) <i>La casa fue hecha de Arami</i>
(5) <i>La casa fue hecha de madera</i>	(7) <i>La casa fue hecha por madera</i>

El propósito de esta “escala de aceptabilidad” es el de establecer hasta qué punto una construcción articulada o no por una preposición, encaja o no en el modelo representacional que un grupo humano tiene sobre determinadas construcciones. Aquí quisiéramos plantear, a modo conjetural, que lo que nos ha llevado a darle existencia a una norma lingüística sincrónica del NEA, es el hecho de que algunas autorías la extraen del Río de la Plata, con su respectiva escala de aceptabilidad. De esta manera, ambas normas están en posición de establecer dicha escala y no posicionarse una como centro gravitante de normatividad por sobre la otra.

Cabe mencionar en este punto y como bien lo indica Laria (2010), que en el marco del III Congreso Internacional de la Lengua Española en 2004, desde las políticas lingüísticas del área idiomática se establecieron como pilares del Instituto Cervantes y de la RAE, el abandono de un modelo normativo monocéntrico en favor de uno policéntrico (donde las academias participan en pie de igualdad) “que reconoce la diversidad al interior de la lengua, compatible con el mantenimiento de la unidad básica del sistema” (p. 161)

Aplicando la mencionada escala a la interlengua de hablantes extranjeros no nativos, este dispositivo analítico resultaría de gran aporte porque haría observables casos que se alejan de los centrales o prototípicos más esperables en la lengua meta, sin olvidar que frecuentemente puede darse el caso de que una construcción sea -pese a su “no esperabilidad” en una variedad prototípicamente estándar³⁸ - entendible en la comunicación humana. Por todo esto, se espera entonces, que cada vez que indiquemos como “agramatical” o “modificable” un caso de uso o elisión de preposición se entienda que “esta manifestación concreta de la partícula se ubica en un lugar demasiado bajo en

³⁸ Molero Perea y Bariuso Lajo (2013) plantean al error en relación con la percepción de los hablantes nativos: es una forma lingüística o combinación de formas que en el mismo contexto y en condiciones de producción similares, sería “con toda probabilidad, no producida por hablantes nativos” (1991, p. 181).

la escala de aceptabilidad de la misma como para justificar su inclusión en detrimento de otras partículas, que podrían llevar a cabo la función pretendida de forma más eficiente y clara” (Simón, 2016, p. 316).

La validación de este modelo es tanto social como cuantitativo porque “se entiende que las regularidades de la lengua, su gramática, existe solamente en el uso y el uso se caracteriza por desequilibrios cuantitativos... que diferencian con sus sesgos lo más regular de lo menos regular” (Borzi, 2002, p. 15); esto hace que la gramática sea una resultante de la descripción de las regularidades según cómo se distribuyen esos sesgos.

En nuestro caso, intentamos reconstruir las regularidades gramaticales en el uso de preposiciones que emergen del discurso escrito de angloparlantes aprendientes de E/LE, en el marco de los exámenes CELU. La identificación de fenómenos que se perciban según sean protópicamente correctos o corregibles (entre modificables y agramaticales) nos permitirá establecer una sistematización, describirlos, explicarlos e hipotetizar posibles causas de sus realizaciones para su posterior uso en la creación de materiales, en la distribución de las unidades léxicas a la hora de su tratamiento y para la evaluación de sus usos en producciones verbales. Siguiendo la propuesta de Borzi (2002), las tendencias que se describen desde los aportes del enfoque cognitivo-prototípico “no van a caminar contra el uso real de las formas, sino que, por el contrario, van a caminar en la misma dirección que la comunidad hablante porque de allí vienen” (p. 16). Van a ser, entonces, normas que se ajustan a la realidad de la lengua, y su concientización en determinados contextos (el aula de E/LE, por ejemplo), “permitirá una profundización en la comprensión y producción de discursos, porque esas reglas van a ser la mera descripción de lo que los hablantes hacen cada vez que usan la lengua” (p. 16).

El enfoque teórico global sobre el que se sustenta esta investigación se nutre, también, de una gramática descriptiva, de orientación normativa perfilada hacia la producción de textos protópicamente de variedad lingüística estándar: a) descriptiva, ya que se presentan las unidades gramaticales en sus regularidades y excepciones, además de que “pretende exponer y razonar el comportamiento de las categorías gramaticales, las pautas que regulan su estructura interna y las relaciones morfológicas, semánticas y discursivas que se dan en todos los ámbitos que abarca el análisis” (Bosque y Demonte, 1999, XXI); b) normativa, porque establece los usos que se consideran correctos en la lengua de una comunidad, “con el respaldo de una institución a la que se reconoce autoridad para fijarlos” (RAE, 2009, p. 6); c) finalmente, de orientación formal, pues

cobra importancia “la constitución interna de las estructuras sintácticas, así como la posición de los elementos que las componen” (RAE, 2009, p. 6).

Esta manera de concebir la gramática ofrece respuestas consensuadas. Desde la visión de las obras citadas de la RAE, respeta las variantes de uso de los hispanohablantes, intenta reafirmar y preservar la unidad del español general dentro del ámbito hispánico, y tiene como propósito no solo aclarar la norma establecida que regula el uso recomendado del español de hoy, sino orientar también sobre lo que no está fijado socialmente (RAE, 2005).

De similar postura es la que proponen Bosque y Demonte (1999) en su gramática, quienes la consideran como “deudora en importante porción de los resultados obtenidos por la gramática generativa, tanto en su versión más centrada en la sintaxis como en su vertiente léxico-sintáctica, pero también recoge formulaciones del estructuralismo... Presentan su obra como de referencia y no con carácter de doctrina gramatical...” (Nieto et. al., 2009, p. 36). Una mirada gramatical de este tipo, entonces, se interesa por el conocimiento y el explicitación de las reglas generales que dan cuenta del funcionamiento de una lengua, y que son las que los hablantes adquieren de manera natural, en situaciones comunicativas concretas (Di Tullio, 2005).

La pertinencia de este enfoque para nuestra propuesta se debe a que esta orientación gramatical es la que nos permitirá identificar en el corpus tratado aquellas estructuras que no forman parte de las distintas variedades del español, y que se presentan en la enseñanza de E/LE por motivos que abordaremos en oportunidad del análisis de los casos tratados en esta investigación.

Respecto de los usos de las preposiciones que estimamos como erróneos, debemos especificar que tomamos como punto de referencia el uso normativo de estas preposiciones implicadas en los casos que constituyen el objeto de nuestra investigación. Hablar de ‘errores’, ‘faltas’ o ‘incorrecciones’ en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras implica referirse a usos ‘anormativos porque se alejan de la ‘norma’, entendida como el uso socialmente aceptado de la lengua, en el sentido de la tripartición establecida por Coseriu en el lenguaje entre ‘sistema, norma y habla’. (p. 39)

En este sentido, entonces, la valoración de la norma estándar, descriptiva, en este trabajo –y en consonancia con la RAE- se ubica en un plano de recomendaciones fundadas en nuestra introspección como hablantes inmersos en nuestra actualidad lingüística. Por exponer dos ejemplos: *La humedad se convierte *a agua; Quisiera que me mande más información *en usted.*

Los hablantes de español LM consultados por nosotros identifican que lo “agramatical” o “corregible” en esos enunciados son los usos de *a* y *en*, y modifican los casos, respectivamente, de la siguiente manera: *La humedad se convierte en agua, Quisiera que me mande más información sobre usted.*

Ante esta doble posibilidad de reconocimiento de estructuras gramaticales / agramaticales, metodológicamente es necesario:

establecer pares de expresiones, una gramatical y otra agramatical. Estas últimas constituyen datos negativos: las secuencias precedidas por asteriscos que deben quedar excluidas de las reglas que el gramático construya para dar cuenta de las oraciones gramaticales. Precisamente la gramaticalidad es la noción clave para la labor del gramático; esta permite deslindar construcciones bien formadas de secuencias anómalas. (Di Tullio, 2005, p. 23)

La tarea de identificación se centra, así, en la localización de aquellos factores que intervienen en la distribución según la grada “aceptable / corregible (modificable / agramatical)”: no se trata, pues, de normas de orden prescriptivo (propias de la gramática normativa), sino más bien de reglas constitutivas del sistema (Sosa de Montyn, 2017; Di Tullio, 2005).

Desde el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de E/LE, Vázquez (2009) remarca que la gramaticalidad guarda estrecha relación con el aspecto normativo de la lengua, ya que “determinar la existencia de un error, es decir, emitir juicios de gramaticalidad, supone... reconocer la validez de la norma lingüística” (p. 105).

Es importante mencionar que las desviaciones a la norma son consideradas aquí como un verdadero indicador de procesos lingüísticos puestos en práctica por parte de hablantes extranjeros, antes que como un aspecto negativo de dichos procesos. Muestras como **lugares de conocer* o **llamar mi - amigo* se constituyen en índices de la apropiación de la lengua por parte de los aprendientes, así como de los procesos que dinamizan dicha apropiación.

Este complejo entramado idiosincrásico dentro de los estudios relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras puede ser abordado desde distintas perspectivas, ninguna de las cuales se contraponen³⁹. A continuación, presentamos las tres que sustentan el desarrollo de esta investigación: a) aportes sobre la interfaz léxico

³⁹ Miranda y Chaves (2014) toman aportes de la perspectiva formal, estructuralista, así como la aplicación de la perspectiva cognitiva al análisis léxico-semántico, porque esto les “posibilita el estudio de diversos elementos lingüísticos –frases, palabras, morfemas–, en procura de reconstruir sus esquemas conceptuales a partir de los diferentes recursos expresivos utilizados en las distintas lenguas” (p. 151).

(semántica)-sintaxis, los que serán de utilidad para la sistematización de unidades lingüística de distinto tipo, y el posterior diseño de la propuesta didáctica final; b) estudios de la Interlengua, el Análisis de errores y el Análisis contrastivo; c) consideraciones generales sobre preposiciones del español.

2.2.2. La interfaz “léxico (semántica)-sintaxis”: aportes para la unidad didáctica

El llamado de Abad Castelló (2019) a revalorizar el trabajo con distintos corpus lingüísticos implica revalorizar la labor llevada a cabo con distintas unidades lingüísticas según su grado de complejidad estructural, según sus atributos semánticos, según su extensión y homogeneidad en tanto unidad. Así, las preposiciones serán abordadas para su sistematización en un posterior análisis de casos, según los tipos de secuencias léxicas y según el tipo de ligazón que estas manifiesten, estén articuladas o no por aquellos nexos⁴⁰, como dijimos, según campos semánticos y según el modo de funcionamiento de las unidades léxicas, a partir de una perspectiva de interfaz léxico (semántica)-sintaxis. Ubicar al vocabulario como núcleo organizador central de nuestra propuesta, se encuadra en los aportes de Giammatteo y Albano (2009), para quienes “aprender una lengua no solo implica la adquisición de principios sintácticos para producir oraciones bien formadas sino también la incorporación de principios fonológicos, morfológicos y semánticos necesarios en cada lengua para construir conceptos lexicales” (p. 26)

Con el intento de contribuir a modelos formales a través de análisis semántico-pragmáticos con consecuencias sintácticas, Adelstein (2014) define a la semántica lingüística atendiendo a dos grandes capas de tipos de conocimiento respecto de la lengua: a) el estudio de las diferentes formas lingüísticas que codifican el significado en las lenguas naturales, es decir, descripción y análisis del contenido asociado a las formas, a las propiedades de esa asociación, a la estructuración interna y a patrones inherentes; b) el conocimiento que los hablantes tienen del significado de tales formas y de las capacidades para interpretarlo, para reconocer casos de contradicción, ambigüedad o implicación (el hombre posee capacidades lingüísticas: el conocimiento semántico es una de ellas).

⁴⁰ Esta gradencia, tanto en la complejidad como en el semantismo de las estructuras, Abad Castelló (2019) la ejemplifica con algunos casos: según el grado de posibilidad o no de sustantivación del infinitivo en casos como *tomar un baño* / **agarrar un baño*; según el grado de ligazón de la expresión en casos como *en un santiamén*, *como Dios manda*.

Tanto para esta autora, como así también para Fernández Lagunilla y Anula Rebollo (2004) y Albano, Giammatteo y Trombetta (2006), el concepto de “interfaz” hace referencia a la ligazón formal que el conocimiento semántico establece necesariamente con otro tipo de conocimientos lingüísticos. Por ello, se presenta la semántica como un terreno de interfaces de conocimientos de otras dimensiones lingüísticas porque el significado de una construcción deriva composicionalmente del significado de las piezas léxicas que la integran y de las relaciones estructurales que pueden establecerse entre ellas, esto es, a partir de la interfaz léxico (semántica)-sintaxis.

Como claramente señalan los autores, la composicionalidad del significado de una oración implica un complejo tejido entre: a) las relaciones de los signos en la sintaxis, b) los atributos semánticos que cada signo posee y, c) la compatibilidad de esos atributos entre sí dentro de una oración. Así, el ejemplo de agramaticalidad (p. 317) en **Comimos una sabrosa pulsera de plata*, cristaliza el entramado de relaciones antes descripto. Si bien podemos coincidir en que sintácticamente la muestra presenta una forma sintáctica aceptable, en términos semánticos no: “comer” está relacionado en este contexto lingüístico con ‘procesar alimentos en la boca para luego tragarlos’, atributo que rechaza un argumento como “pulsera”, que implica como rasgo intrínseco [-alimento]. En línea con lo expuesto por Di Tullio (2005) esto es observable en español con construcciones que no aceptan sujetos animados ni abstractos, como en **Los perros transcurren* y **La corrupción gotea*.

En una misma línea reflexiva se ubica el trabajo de Morimoto (1998), aunque ya en las diferencias de tipo aspectuales en términos de léxicos, en donde la estructura temporal inherente al significado de las piezas léxicas y las diferencias establecidas entre ellas se reflejan en ciertas restricciones sintácticas que cada una impone a los argumentos que las acompañan. Esto es observable en predicados verbales télicos que rechazan complementos encabezados por *durante*, como en **Andrea llegó a su casa durante una hora*, **Terminó los ejercicios durante dos minutos*; estas restricciones, aunque de distinto tipo se cristalizan también en predicados que indican estados y que rechazan las formas de imperativo, como **Sé alto* o **Conocé la obra de arte*.

Por su parte, Dominiccini (2018) y Múgica (2016) nos explican que abordar fenómenos de interfaz supone un análisis de cuestiones teóricas y empíricas en

interrelación de al menos dos componentes del sistema lingüístico⁴¹ y trata problemas específicos vinculando, así, niveles adyacentes: fonética/fonología, morfología/sintaxis, léxico/sintaxis, semántica/pragmática. Así, Dominiccini (2018) agrega que la perspectiva empírica aborda mecanismos de transmisión de información entre distintos niveles lingüísticos y contextos sociales de interacción comunicativa; la perspectiva teórica, presupone que la interfaz se relaciona con aspectos de la estructura sintáctica que tiene un efecto en la composición del significado, y aquellos aspectos del significado que tienen efectos sistemáticos en la estructura sintáctica. En este sentido, hablar de interfaz implica tratar a los fenómenos lingüísticos como espacio de análisis donde se estudian conjuntos de aspectos delimitados por la investigación que se vaya a realizar.

Es significativo para nosotros el aporte que proporciona el trabajo de Kuguel y Magariños (2014) quienes a través de la interfaz sintaxis-semántica llevan a cabo un estudio de las construcciones con verbos de soporte. Las pruebas sintácticas que se evidencian en este trabajo permiten establecer el carácter más o menos fijo de los constituyentes y así trazar el límite entre palabras y frases según el grado de “opacidad” o “transparencia” sintáctico-semántica que reflejen:

a) la “transparencia sintáctica” es el atributo que posee un verbo para seleccionar construcciones nominales libres en función de objeto directo; al presentarse como “opaco” en ciertas secuencias, pierde dicha capacidad de selección. De esta forma, *dar buenas noticias* tiene una transparencia absoluta por cuanto puede realizarse con verbos como “entregar” o “transmitir”, cosa que no ocurre con, por ejemplo, *dar un beso* o *dar cabida*, los que rechazan casos de sinonimia con el verbo soporte: **entregar un beso*, **transmitir cabida*;

b) la “transparencia semántica”: es la capacidad de una construcción con verbo de soporte de mantener rasgos definitorios del significado léxico del verbo soporte encabezador; la “opacidad” se traduce así, en la pérdida de algunos de esos atributos. Así, por ejemplo, en *hacer una pregunta*, “hacer” posee transparencia absoluta, puesto que entendiendo ese término más el nombre que le sigue podemos dar cuenta del significado total de la expresión: ‘producir algo, fabricarlo’; como se podrá observar, este

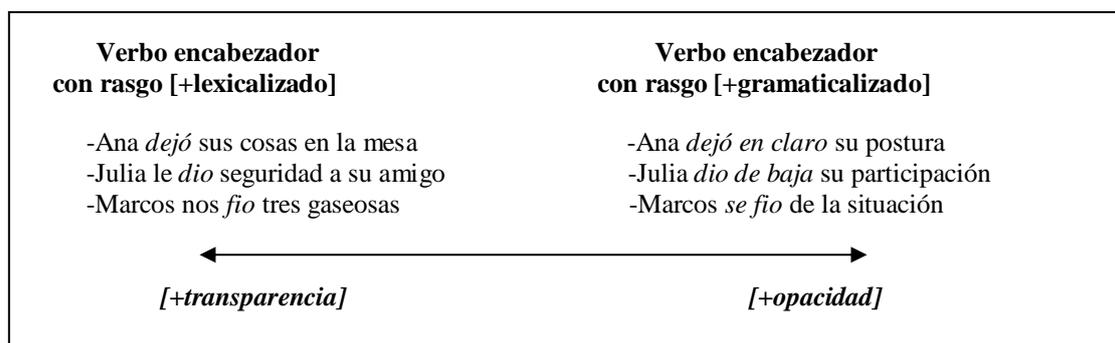
⁴¹ Maccarthy (2005) estudia la interfaz fonología-morfología a partir del concepto de “morfofonema” (y sus alomorfos), entendido como la parte de la palabra que posee significado con autonomía psicológica, que no puede dividirse en unidades menores que posean iguales rasgos de significado que la totalidad, de aquí que el autor refiera a “alomorfos en distribución complementaria”. Esto se refleja en español en casos de alomorfos como *-eño, -és, -ano, -ino* en *chaqueño, cordobés, resistenciano, correntino*, donde la flexión y la derivación recaen sobre los sufijos, funcionamiento que, en lenguas como el árabe, recaen sobre las vocales, como el ejemplo que propone el autor en *katab* (‘escribir’) / *kutib* (‘ser escritor’).

componente semántico es absolutamente opaco en construcciones como *hacer dedo* o *hacer agua*, ya que entendiendo por separados el verbo y el nombre que le sigue no podríamos comprender la construcción total porque el verbo soporte, “hacer”, pierde en gran parte ese atributo que mencionamos, para significar algo distinto en la secuencia total en que funciona, por esta razón son agramaticales **fabricar dedo* y **producir agua*.

El Cuadro 5 intenta dar cuenta del aporte de las autoras, y la distribución que presentamos de las unidades se proponen a modo conjetural, aclarando que lo que se intenta, pueda resultar de aporte para el análisis de nuestra unidad de estudio en los contextos que ocurran, es rescatar la distribución de las construcciones según su grado de fijación –entre colocaciones y locuciones- según esté el verbo soporte más lexicalizado – presente más transparencia, y por tanto, sinonimia- o más gramaticalizado –sea más opaco en su funcionamiento y no promueva sinonimia-.

Cuadro 5

Grado de fijación de las unidades léxicas



En esta línea de trabajos que abordan el estudio de fenómenos lingüísticos que relacionan al menos dos niveles de descripción, se encuentra el de Mendívil Giró (2009), quien remarca que un rasgo destacado de las lenguas “es el hecho de que en ocasiones los grupos de palabras se comporten como si fueran palabras en vez de comportarse como las frases o sintagmas” (p. 2). A este tipo de palabras -que se comportan como si fueran palabras- es a lo que el autor va a denominar descriptivamente como “palabras con estructura externa”⁴²: funcionan “a ciertos efectos semánticos y formales como una palabra única” (p. 3). Lo interesante de la propuesta de análisis de estas unidades es que se establecen palabras con estructura externa en español, como *estirar la pata* u *ojo de*

⁴² Se diferencian de las palabras con estructura interna, ya que estas se rigen por reglas de flexión, derivación y composición, y que dan como resultantes a las que Felíu Arquiola (2009) analiza como “palabras complejas”.

buey, ya que las propiedades de estos dos tipos de locuciones son de utilidad “para ensayar una definición del prototipo de [estas unidades] y para establecer a partir de ellas una tipología adecuada” (p. 3). La definición clásica que reúne de manera sucinta sus propiedades fundamentales (y que las caracterizan como a mitad de camino entre la palabra y el sintagma) la encontramos, como explica la autora, en el lexicógrafo Julio Casares (1950), para quien una palabra con estructura externa es una combinación de carácter estable entre dos o más términos que funcionan como elementos de la oración “y cuyo sentido unitario consabido no se justifica sin más como una suma del significado normal de sus componentes” (p. 170).

Así, la cantidad de términos alude a la dimensión sintagmática de este tipo de palabras, y el rasgo de estabilidad alude a la de fijación de las mismas, entendida esta última como “una limitación en la configuración formal de la locución (*meter la pata*, pero no **meter las patas*) y como una merma del potencial combinatorio de los elementos que la integran (así, no tienen valor idiomático **introducir la pata* ni **meter la pierna*). Así, la opacidad que presentan a la inserción de modificadores adjetivales de sus componentes nominales (**meter la pata izquierda*, **ojo de buey macho*) “es una propiedad que atenúa el carácter sintagmático de estas unidades y las aproxima a la noción de palabra” (Mendívil Giró, 2009, p. 3).

La característica esencial de las locuciones verbales como ejemplos prototípicos de palabras con estructura externa es que tienen drásticamente limitado su potencial combinatorio. De esta forma, la diferencia central entre un sintagma libre y un sintagma fijado “es precisamente que en este último los elementos son fijos y no resultan del resultado de la combinación espontánea por parte del hablante, que tampoco puede alterarlos sin destruir el sentido idiomático” (p. 3). Estas unidades cristalizan el hecho de que hay ciertos significados que se obtienen con determinadas combinaciones significantes fijas. Esta falta de libertad combinatoria no son excepciones; por el contrario “habríamos de verlas como casos extremos de toda una continuidad de restricciones combinatorias que afectan a la capacidad... de elección de elementos paradigmáticos por parte del hablante, lo que representa un reto adicional para la lexicología” (p. 4)⁴³. Por ejemplo, la preposición *entre*, que selecciona nombres plurales, colectivos, y no

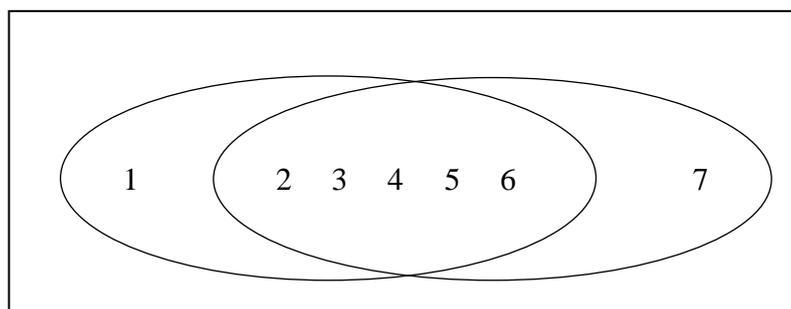
⁴³ El autor cita a Bosque (2004, LXXIX), para quien “el sistema lingüístico fija muchas más opciones de las que solemos reconocer explícitamente”.

contables: *entre los árboles, entre el gentío, entre la maleza*; cosa que no parece ocurrir con **entre el agua, *entre el aire*.

El principio clasificatorio para las palabras con estructura externa establece que son unidades (no discretas) gradienciales, con lo cual, la misma tarea de clasificación no resultaría algo sencillo de llevar a cabo. Desde una mirada cognitiva, el autor afirma que el espacio que media entre las palabras prototípicas (las simples) y el sintagma libre (los condicionados solo por la gramática) “no está poblado únicamente por las unidades fraseológicas que hemos definido como locuciones, sino que es un espacio complejo y abigarrado en el que se expresa centralmente la textura propia de una lengua” (p. 6). En términos descriptivo-formales, aquel espacio se presenta como un continuum que contiene diversos tipos de expresiones que se distribuyen entre esos dos núcleos prototípicos: la palabra y el sintagma. Así, pensemos en el esquema siguiente:

Cuadro 6

Gradiencia en el continuum de las unidades léxicas



La elipse izquierda representa la dimensión paradigmática, esencialmente el léxico inventariado por las lenguas (la palabra simple como la más prototípica de ese polo). La elipse derecha, en cambio, representa lo sintagmático en tanto resultado de combinaciones de unidades léxicas por medio de principios de la gramática; “la intersección de ambas pretende representar ese vasto territorio en el que las lenguas se desvían del funcionamiento idealizado del lenguaje humano (aquel en el que las dos elipses no se intersecarían)” (p. 7). Los casos de 2 que se sitúan dentro de la intersección, pero al límite de esta y seguida de los de 1, están emparentados con las palabras de estructura interna en tanto son el resultado de procesos de composicionalidad, “aun siendo inequívocamente palabras” (p. 7). En una situación simétrica en relación con 7, el otro polo, se posicionan los casos de 6, “que pretende representar los diversos tipos de selecciones léxicas o colocaciones ... (del tipo *librar una batalla* o *cierre hermético*)

... son auténticos sintagmas y no palabras; son además composicionales, pero no son prototipos de sintagma libre en el sentido de que requieren de información de tipo léxico para su explicación” (p. 7). Finalmente, en la posición 4 se ubicarían las palabras con estructura externa prototípicas: “las locuciones o unidades fraseológicas por excelencia” (p. 7); en 3 y 5 los casos fluctuantes, según se inclinen más hacia el polo de la palabra o hacia el de la oración, prototípicamente hablando.

Destacamos de este modelo el posicionamiento que toma el autor frente a la clasificación propuesta, por cuanto –como claramente lo explica- no hay un límite fijo ni para el número de entidades que podrían analizarse, ni para la taxonomía que se diseñe⁴⁴. Es el caso del trabajo que Mendívil Giró (p. 8) cita de Ruiz Gurillo (1997, pp. 121-2), quien propone las siguientes clasificaciones para lo que llama “unidades fraseológicas”: 1) sintagmas nominales fraseológicos: *caballo de batalla* (locución idiomática), *agua de colonia* (colocación); 2) sintagmas verbales fraseológicos: *guiñar un ojo*, *hacer uso*, *tomar un baño* (colocaciones); 3) sintagmas prepositivos fraseológicos: *a menudo*, *en público* (locución fija), *de (muy) buen grado* (locución con variante). Esta tipología de Ruiz Gurillo es replanteada por Mendívil Giró (2009) en tanto clasifica las unidades léxicas según tres grandes grupos en función del núcleo formal de las construcciones, según sean verbales, nominales, y de otros tipos (adjetivales y adverbiales, mayormente); asimismo, distribuyendo esas unidades en la grada 1 a 7, expuesta en su investigación.

La tipología completa en el esquema tratado anteriormente de palabras con estructura externa verbales, queda representada como sigue: 1- verbos simples: *tener*, *dar*; 2- verbos derivados y compuestos: *dulcificar*, *maltratar*; 3- predicados complejos con verbos de soporte: *hacer copia*, *tomar apunte*; 4- locuciones verbales: *tratar de + infinitivo*, *ir a + infinitivo*; 5- colocaciones idiomáticas: *hacer la cama*, *tocar la guitarra*; 6- colocaciones no idiomáticas: *librar una batalla*, *iniciar una demanda*; 7- sintagmas verbales libres: *volver de noche*, *salir a correr*.

De igual cantidad a la de los verbos, la distribución de palabras con estructura externa de carácter nominal queda representada con los siguientes casos: 1- nombres simples: *árbol*; 2- nombres derivados y compuestos: *ofrecimiento*, *sinsentido*; 3- compuestos sintagmáticos reanalizados: *trabajo práctico*; 4- locuciones nominales: *talón*

⁴⁴ Las clasificaciones son “particiones arbitrarias de un continuum de difícil segmentación” (Mendívil Giró, 2009, p. 9).

de Aquiles; 5- colocaciones idiomáticas: *agua bendita*; 6- colocaciones no idiomáticas: *incendio pavoroso*; 7- sintagmas nominales libres: *el hijo del vecino*.

Todas estas expresiones presentan distintos grados de fijación y se reducen a dos clases sintácticamente relevantes: las expresiones reanalizadas sintácticamente, y las que no lo están. Este rasgo puede ser descrito como “el fenómeno según el cual un argumento del verbo se reanaliza como parte del predicado y deja, por tanto, de ser un argumento sintáctico del mismo” (p. 9). Un ejemplo representativo de esto puede ser “meter la pata”, en *Andrés metió la pata al decir la verdad*, frente a *Mi perro metió la pata en la zanja*, donde en el primer caso no hay independencia referencial de “la pata”, ni constituye un argumento sintáctico del verbo; lo contrario en el segundo caso, en donde “la pata” no forma parte de la expresión verbal total. Semánticamente, presentan grados de interdependencia exclusiva entre los términos que componen la expresión total, algo que se identifica en construcciones con verbos de soporte, como *hacer mención*, *tomar apuntes* frente a **producir mención*, **agarrar apuntes*. Estas formas coexisten con verbos simples derivados morfológicamente, como *dar aviso/avisar* o *poner orden/ordenar*.

Así, estas unidades fraseológicas –que como explica Parodi (2020) la distancia entre sus unidades constitutivas no sobrepasa las cuatro o cinco palabras- “presentan un alto interés de estudio y su productividad como indagación de combinaciones lingüísticas es ilimitada en los beneficios para... la construcción de diccionarios y gramáticas... para el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas maternas y segundas o extranjeras y la traducción” como *presión relativa próxima*, *área metálica expuesta*, *estructura porosa monomodal* (p. 45).

Los aportes de Castillo Carballo (2006) también son de relevancia para este marco teórico, ya que aborda el estudio de unidades sintagmáticas que requieran de un tratamiento especial según el grado de mayor o menor fijación que presenten, y que “se pueden integrar en tres grandes grupos: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos” (p. 1). Estas formas (tal como explica la autora luego de repasar estudios de tradición hispánica) se distribuyen en un continuum que abarca el polo de las combinaciones fijas y el polo de las combinaciones más libres. Las que se ubiquen en una zona intermedia “tendrán rango de unidades simples y peculiaridades de sintagmas o unidades superiores, por lo que habrá que operar con extrema cautela” (p. 4). Los rasgos

que poseen estas unidades léxicas compuestas son tres, de los que al menos dos deben presentarse como condición esencial: fijación, lexicalización, e idiomática⁴⁵:

a) la fijación es entendida como “algo ya hecho que el hablante almacena y tiende a reproducir sin descomponerlo en sus elementos constituyentes” (p. 4), rasgo que se traduce en la inalterabilidad del orden formal de la unidad léxica (*a ciencia cierta* / **a cierta ciencia*), la inmodificabilidad del inventario de sus elementos (*casa de madera* / **casa de maderas*), la imposibilidad de transformación (*enajenación mental* / **enajenación de la mente*); b) la lexicalización es el proceso por el que las unidades que componen una palabra compuesta conforman “un significado unitario que no puede ser analizado por la suma de sus elementos integrantes”⁴⁶ (p. 6); c) la idiomática, por su parte, es entendida como “el rasgo semántico característico de ciertas construcciones fijas, en las que un significado no puede ser deducido a partir de los elementos que la forman” (p. 6). Es lo que ocurre con ciertas perífrasis “tener que + infinitivo” o “deber + infinitivo”.

Los ejemplos de colocaciones que expone la autora son variados: *plantear un problema ~ una duda ~ una solución; maneras de conocer ~ de viajar ~ de ver el mundo; ciclo de conferencias ~ de charlas ~ de cine; problemas por tratar ~ por resolver*.

Se reconocen en este estudio seis tipos de colocaciones, según seis secuencias sintácticas⁴⁷: a) sustantivo (sujeto) + verbo: *registrarse un incendio, desatarse una polémica*; b) verbo + sustantivo (objeto), o verbo + preposición + sustantivo: *asestar un golpe, poner en cuestión*; c) sustantivo + adjetivo: *ruido infernal, conducta intachable*; d) sustantivo + preposición + sustantivo: *ronda de negocios, ciclo de conferencias*; e) verbo + adverbio: *rechazar categóricamente, llorar amargamente*; f) adverbio + adjetivo: *visiblemente afectado, altamente fiable*.

Las colocaciones son definidas, entonces, como “la combinación de una palabra autosemántica –o base- con una sinsemántica determinada –o colocativo-” (p. 10). En estas estructuras, “uno de los elementos de la combinación presenta autonomía semántica –la base- y es el que elige al otro –el colocativo-, en el que además selecciona una acepción especial, habitualmente de carácter abstracto o figurado” (p.10). Además de su

⁴⁵ Según Kiuchucova-Petrinska (2019) las características que arrojan las colocaciones pueden sintetizarse en cuatro puntos, a saber: a) no constituyen por sí mismas enunciados; b) poseen fijación interna (formal y de contenido); c) la fijación se establece por la norma social; d) tienen transparencia semántica.

⁴⁶ Siguiendo a Zuluaga (1980), la autora afirma que estas unidades léxicas están compuestas por dos o más palabras “en tanto componentes formales de un signo” (p. 6).

⁴⁷ Siguiendo la propuesta de Corpas Pastor (1996).

composicionalidad exponen una distribución de carácter semántico, según presenten más transparencia o más opacidad semántica, según el grado de metaforización que tome el verbo base por el carácter abstracto del colocativo, como en *abrir la ventana / abrir posibilidades* o *amasar pan / amasar una fortuna*. El estudio de Kiuchukova-Petrinska (2019) explica que las colocaciones funcionan de modo tal que, comprendiendo sus constituyentes por separado, comprendemos el significado del total combinatorio, resultante de una base más un colocativo⁴⁸, como podrían ser algunos de los casos identificados en nuestro corpus, *casa de madera~cemento~fin de semana; maneras~formas~modos de conocer~viajar; sentirse bien~ mal por [x motivo]*.

A modo de reflexión sintetizadora en cuanto a las preposiciones del español, y especialmente en cuanto a las identificadas en las producciones escritas a las que accedimos, podemos identificar tres grandes contextos en el comportamiento de estos nexos: a) pueden encabezar un sintagma preposicional (*a casa de Juan, por un camino largo, de mis padres*); b) otras, ese sintagma preposicional se ubica como formando parte de una secuencia mayor que identificamos como regular y frecuente en su aparición (*sentirse mal por x motivo, costarle a uno x cosa*); c) otras, pueden articular un lexema complejo (*limitarse a, echar de menos, ayudar a*).

Así, rescatamos como aporte central las tres dimensiones intralingüísticas del léxico que identifican Giammatteo y Albano (2009)⁴⁹, y que debemos tener en cuenta para el abordaje de las formas de composicionalidad de una preposición dentro de una secuencia determinada:

a- la incorporación de principios necesarios para construir unidades léxicas, es decir, “las reglas que corresponden a estructuras fonológicas (por ejemplo, *in-capaz*, pero *im-posible* e *i-legal*), morfológicas (por ejemplo, ... *in-utilidad* y no **dad- útil-in*), y semántica (por ejemplo, por ejemplo, *in-útil...*, pero no **in-feo, *in-sano*)” (p. 27);

b- la distinción de partes significativas de la unidad léxica, es decir, aquellas que forman parte de su “significado léxico interno o inherente, como raíces y afijos de derivación (*des-pena-liza-ción*)” (p. 27), y las que inciden en el significado externo o de relación “como los afijos flexionales (*utilidad-es*)” (p. 27). Así, la conformación del

⁴⁸ La autora afirma que “las colocaciones son construcciones lingüísticas compuestas que están a medio camino entre las combinaciones libres y las unidades fraseológicas sin identificarse con ninguna de estas dos clases, aunque presentan rasgos comunes con unas y otras” (Kiuchukova-Petrinska, 2019, p. 12).

⁴⁹ Tanto estas autoras como Fernández Lagunilla y Anula Rebollo (2004) utilizan el término “ítem léxico” para referir a “palabras o morfemas que forman parte del conjunto de piezas presentes en el diccionario mental o lexicón” (p. 240).

léxico “siempre tiene que ajustarse a los patrones que los distintos niveles de estructuración lingüística le imponen” (p. 27);

c- las exigencias de las distintas unidades léxicas con especial atención a los verbos, para que las oraciones se consideren bien formadas. Esta dimensión incluye la red temática, es decir, la especificación de los papeles temáticos como parte de la entrada léxica de los predicados (Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 2004), y las limitaciones que esto provoca en la formación de enunciados, como por ejemplo *Juan llevó en auto a su hijo*, pero no **Juan llevó*; *Marcelo echa de menos a Dania*, pero no **Marcelo echa de menos*.

Este complejo entramado de unidades y los atributos implicados en el tipo de ligazón de sus constituyentes será puesto en observación con los aportes de estudios de la interlengua y dos formas posibles de describirla y analizarla.

2.2.3. Interlengua, Análisis de Errores, Análisis Contrastivo

Nuestra investigación se inscribe en el análisis de la interlengua de angloparlantes en el campo de la escritura, tema este que abarca el problema del proceso de la adquisición de una L2. Tal como lo expone Baralo (2018), ha quedado demostrado que las producciones lingüísticas de los hablantes no nativos tienen características particulares, idiosincrásicas, que no se corresponden ni a la LM del estudiante ni a la lengua que está aprendiendo. Este sistema aproximado -también denominada competencia transicional (Selinker, 1972, citado por Baralo, 2018- es denominado “interlengua”⁵⁰: sistema propio de cada aprendiz, cambiante y permeable al caudal lingüístico que reciba en el proceso de aprendizaje de la L2. Martín Peris (2005) expone los siguientes rasgos (sintetizados de Selinker, 1972): a) es sistemática: las formas del sistema de reglas pueden no coincidir con las aceptadas como “esperables” por los hablantes nativos en determinados contextos; b) es variable y permeable: en relación con el caudal lingüístico de la L2 con la que los aprendientes estén en contacto; c) se encuentra en permanente desarrollo: se presenta como una secuencia evolutiva que atraviesa una serie de estadios sucesivos; d) es vulnerable a la fosilización: “consiste en el estancamiento del desarrollo de la interlengua de un discente en un determinado estadio, o en el bloqueo de un rasgo de un determinado estadio” (Martín Peris, 2005, p. 479); e) finalmente, su progreso hacia la L2 no es lineal,

⁵⁰ De aquí en adelante, IL.

ya que “se producen aparentes recaídas en fases anteriores, que en realidad no son otra cosa que la evolución del propio sistema de la interlengua” (p. 479).

Sobre el reconocimiento del error en tanto fenómeno gradiencial (tal como explicamos anteriormente), dos son las líneas de investigación que tomamos como principales aportes para nuestro trabajo, y para el tratamiento de estos fenómenos que son considerados así⁵¹: el Análisis de Errores⁵² y el Análisis Contrastivo⁵³, específicamente, en un nivel microlingüístico⁵⁴ (Díaz, 2016) dado que hacemos foco en aspectos léxico (semántico)-sintácticos, hallados en el nivel que corresponde al *Intermedio*, desde los parámetros de los exámenes CELU.

Consideramos al error como un elemento inherente al proceso de adquisición de una lengua segunda, y como índice de las hipótesis que constantemente lleva a cabo el aprendiente en un determinado nivel de IL. En este sentido, Corder (citado en Santos Gargallo, 2005), afirma que considerar los errores producidos es importante desde tres aspectos:

(...) primero, para el profesor, ya que lo orientará sobre lo que ha de enseñar; segundo, para el investigador, porque le aportará información sobre el proceso de aprendizaje y sobre los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje; y, tercero, para el que aprende, porque contrastará sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua objeto de aprendizaje. (p. 396)

Para Santos Gargallo (2004) el error (que conceptualmente refiere a las desviaciones de la norma de la lengua meta, y que incluye aspectos lingüísticos y pragmáticos) dentro del AE (Corder, 1967, citado en Baralo, 2018), es considerado desde una perspectiva que admite su carácter positivo y necesario en la conformación de la IL, dada su inmanente forma procesual, creativa y observable en la actuación lingüística⁵⁵. El AE se convierte en una teoría de los errores, el cual es tratado como parte constitutiva del proceso en el que se encuentran los aprendices, y que ayuda a describir y explicar su competencia transitoria. De esta manera, puede ayudarnos a descubrir mecanismos que

⁵¹ Puesto que analizamos también casos percibidos como “correctos”.

⁵² De aquí en adelante, AE.

⁵³ De aquí en adelante, AC.

⁵⁴ Desde los criterios de textualidad presentados por Beaugrande y Dressler (1997) los fenómenos que analizaremos se ubican en la dimensión lingüística; desde la perspectiva de Van Dijk (1981, 1983), se ubican en un nivel lineal, microestructural. Stricto sensu, desde ambas perspectivas no trastocan el aspecto informativo o macroestructural: la naturaleza semántica, de significado de los textos analizados no se ve afectada (no afectan la constitución de macroproposiciones que representan el contenido total de las producciones escritas estimadas para este trabajo).

⁵⁵ Los índices de la inestabilidad en usos de preposiciones en algunos escritos a los que accedimos son, por ejemplo, borrados incompletos, tachados y sobreescritos con tonalidad mayor.

impulsan esos fenómenos, a partir del análisis de la naturaleza y las causas de los errores⁵⁶.

En el ámbito de la revisión de modelos analíticos correspondientes al ámbito del AE, Baralo (2018) presenta la propuesta de Corder (1971), quien identifica tres momentos:

(...) la primera etapa del análisis de errores es el *reconocimiento de la idiosincrasia*... En la segunda etapa, *descriptiva*, el investigador debe dar cuenta del dialecto idiosincrásico del alumno comparándolo con su LM y con la lengua objeto, mediante el mismo modelo formal de análisis del conjunto de categorías lingüísticas y sus relaciones sintácticas, común a los dos sistemas contrastados. El objetivo último del Análisis de Errores se alcanza en la tercera etapa, *explicativa*, donde se deberían encontrar los fundamentos psicolingüísticos del cómo y del porqué del dialecto idiosincrásico (Baralo, 1999, p. 38).

Citamos, además, el trabajo desarrollado por Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera (2013) quienes, con el objetivo de tratar errores de transferencia en comunidades de aprendizaje online de E/LE, proponen un modelo etiológico basado en la taxonomía de Ferreira (2014), que combina con el criterio descriptivo:

a) errores interlinguales: -transferencia: influencia directa de la L1, -traducción literal: mantenimiento de los constituyentes entre una lengua y otra, -cambio de código: introducción de un elemento de la LM en la L2, -interferencia: en relación con otras lenguas aprendidas, -calco: traspaso de unidades semánticas de la LM a la L2;

b) errores intralinguales: -neutralización, -sobregeneralización, -simplificación (incluye léxico creado por derivación, aplicación incompleta de regla, y desconocimiento de la regla).

Las autoras, frente a este modelo, sostienen que en la transferencia encontramos seis tipos de errores: 1) los de estructura gramatical, como el caso de la omisión de la preposición a “para introducir complemento directo de persona donde en lenguas como el alemán o el inglés no se usa” (Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera, 2013, p. 632); 2) los de concordancia gramatical (género, número, atributo, predicado); 3) los de transferencia léxica por traspaso semántico y conceptual de la lengua materna a la L2; 4) transferencia gráfica-ortográfica en relación con la escritura; 5) transferencia morfológica de rasgos de género y número; 6) transferencia discursiva, en relación con uso de conectores.

⁵⁶ El concepto de error (componente que estudiaremos) refiere a fenómenos sistemáticos “que nos revelan el conocimiento subyacente de la interlengua del que aprende”, frente a la falta (aspecto que no consideramos en este estudio) que se suscita por cuestiones accidentales de la actuación lingüística: la memoria, estados físicos o psicológicos, etc.

De la aplicación de este modelo, rescatamos el camino bipartito que toman las autoras al presentar los resultados de la categoría interlingual, por un lado, para luego tomar la intralingual.

Alexopoulou (2011) apunta que los errores de carácter interlinguales son generados por transferencia negativa con la LM o con otras lenguas aprendidas por parte de los hablantes. En términos generales, estos errores son entendidos como manifestaciones de la incidencia de mecanismos de su L1 sobre la producción en la L2.

La estrategia que se denomina “transferencia” consiste en aplicar las reglas de la L1 en la utilización de la L2. Asimismo, la autora refiere a transferencia negativa y positiva, según sean formas desviadas o correctas, respectivamente. En lo referido a los errores intralinguales, Alexopoulou afirma que son aquellos producidos por el conflicto interno de reglas de la lengua que el aprendiente tiene con la L2. Están relacionados con errores de carácter evolutivo; se deben a estrategias de carácter universal (y por tanto dependientes de la L1). Estos fenómenos pueden atribuirse, según la autora (2006), a la reducción a un sistema simplificado o bien a la generalización de reglas.

Del AE, Santos Gargallo (2004) explica que

(...) nos adentra en los procesos psicológicos subyacentes y nos lleva a un mejor conocimiento del proceso de aprendizaje mediante la determinación de la(s) causa(s), lo cual, desde el punto de vista de la enseñanza y del que enseña, será importante para acomodar las estrategias, procedimientos, actividades y materiales que guíen la instrucción formal. (p. 405)

Del criterio etiológico, destacamos algunas de las principales causas de errores de los hablantes no nativos que expone la autora: a) interferencia: refiere a la adopción de formas de la lengua materna o de otras lenguas segundas y/o extranjeras que el estudiante conoce. Este fenómeno trae como resultado los errores interlingüísticos; b) traducción: refiere a casos de interferencia “que afecta a locuciones y frases hechas al trasladar literalmente una forma o estructura de la L1 en la producción lingüística de la lengua meta” (p. 406); c) hipergeneralización: el resultado de este fenómeno son los errores intralingüísticos y refiere a las hipótesis incorrectas o incompletas “que el que aprende hace basándose en el conocimiento del funcionamiento de la lengua meta” (p. 406).

El modelo que principalmente intentaremos operativizar en el análisis de nuestro corpus es de Alexopoulou (2006a, 2006b), quien expone en su propuesta que las bases metodológicas sobre las que se apoya el AE se encuentran en Corder (1971). Sobre este

reconocimiento presenta un modelo de análisis compuesto por las etapas que se sintetizan en la Tabla 5 y que posteriormente desarrollamos.

Tabla 4

Etapas del análisis lingüístico según Alexopoulou (2006)

Etapas	Criterios
1- Identificación	Normativo (desde usos corregibles)
2- Descripción	Descriptivo (desde la superficie textual)
3- Clasificación	Lingüístico (desde los tipos de palabras)
4- Explicación	Explicación (desde factores psicolingüísticos)

1) La etapa de identificación o reconocimiento de la idiosincrasia, lo que incluye una corrección y una reconstrucción. Rescatamos para nuestras operaciones metodológicas la consideración que hace aquí la autora: la oración que como analista reconstruyamos va a ser aproximadamente lo que los hablantes nativos de la lengua objeto dijieran “para expresar *ese* significado en *ese* contexto, es decir, su traducción” (citado en Alexopoulou, 2006a, p. 2; de Corder, 1971, p.72). Lo que corregimos son desviaciones de usos, es decir, casos que no se ajustan a la norma establecida por la gramática (oportunamente definida en nuestro trabajo).

2) La etapa de descripción, que visualiza los errores desde una perspectiva lingüística integrándolos dentro de un sistema tipológico en términos de lo que sucede en la superficie textual. Esta taxonomía obtenida desde el criterio descriptivo, presenta las categorías que a continuación ilustramos con usos de preposiciones⁵⁷: a- omisión: ausencia de una palabra que debería aparecer, como en **Yo iba – ver cómo era la gente*; b- adición: presencia injustificada de una palabra que no debería aparecer, como en **Todos deben de conocer su historia*; c- elección falsa: sustituir una unidad gramatical por otra, como el caso de **Mi madre nunca se dejó a sentir muy amarga*; d- forma errónea⁵⁸: según la autora, “muy frecuente... de las formas verbales” (p.3), como **he escribido*; e- colocación falsa: colocación incorrecta de una unidad, alterando el orden

⁵⁷ Ciertamente, Alexopoulou despliega el modelo al campo del AE en general. Los ejemplos que presentamos nosotros son ilustrativos de usos preposicionales que encontramos en un primer acercamiento a nuestro corpus.

⁵⁸ Esta categoría no nos es funcional para el estudio que hemos delimitado: todas las formas que visualicemos serán erróneas, por lo que se vincularán con las cuatro categorías restantes que propone Alexopoulou.

sintagmático del enunciado, como podría ser el caso de **de modos ver el mundo* en lugar de *modos de ver el mundo*.

3) La etapa de clasificación, que está relacionada con la etapa anterior, “basada en la categoría gramatical que se ve afectada por el error. Esta etapa representa el criterio lingüístico” (p. 3). Las categorías que encontramos en esta etapa son las representadas por los tipos de palabras: artículos, determinativos, pronombres, verbos, preposiciones, sustantivos y adjetivos.

4) La etapa de explicación, en la cual el criterio es etiológico, el que constituye “la parte más interesante y la más desafiante para el investigador” (p.4), y la explicación es de carácter psicolingüística. Esta tipología expone las estrategias de carácter compensatorio en tanto estrategias de comunicación que lleva a cabo el hablante no nativo a la hora de desenvolverse en una situación comunicativa dada. El modelo es el que propone Alexopoulou (2006b) posterior a la reseña de otros autores en el campo del AE, como Richards (1974), Dulay y Burt (1974), Dulay (1982), James (1998), Fernández (1997): a) errores interlingüales: a.1.interferencia: -de la L1; -de otra L2; -traducción literal; -evasión: “sustitución de la forma con la que el estudiante se siente inseguro por otra con la que se siente más familiarizado” (p.28); b) errores intralingüales: b.1. reducción a un sistema simplificado: -simplificación; -neutralización; -aplicación incompleta de las reglas: aplicación parcial de ciertas reglas que ya existen en la IL del aprendiente; -evasión⁵⁹: de igual caracterización a la otra categoría; b.2. generalización: -hipergeneralización: se corresponde con usos de una regla en casos donde no se aplica “como producto de la regulación de paradigmas a partir de estructuras que se perciben como semejantes” (Alexopoulou, 2006b, p. 24), como por ejemplo, **Quiero mejorar la idioma*”; -ignorancia de restricciones de las reglas: imposibilidad para observar las limitaciones de la aplicación de una regla. La autora aquí expone que esta categoría guarda relación con la generalización, y que al mismo tiempo “se pueden considerar como errores de analogía” (p.25).

De este esquema, Alexopoulou (2006b) presenta una serie de conclusiones parciales, las que pasamos a reformular a continuación: a) la primera gran distinción que identifica es la establecida entre errores interlingüales y errores intralingüales; b) destaca como uno de los grandes aportes del AE el hecho de que las causas del error “pueden ir

⁵⁹ La evasión puede darse en ambos tipos de errores, según la autora.

mucho más allá de la interferencia con la LM del aprendiente” (p. 28); c) los errores identificados como intralingüales -independientemente de la L1 de los aprendientes- son de carácter universal y se ubican dentro de la noción de construcción creativa por parte del hablante no nativo; d) la hipergeneralización como reorganización de los materiales lingüísticos de los aprendientes es una de las principales estrategias para la construcción de la interlengua y –junto con la interferencia- una de las fuentes principales del error; e) la simplificación y la hipergeneralización son identificadas por la autora como estrategias aparte: “la primera opera a partir de la reducción de los elementos que se consideran redundantes... mientras que la segunda opera a partir del conocimiento previo para aplicar las reglas más allá de su dominio sin tener en cuenta sus restricciones” (p. 28).

Como pudieron dar muestra las investigaciones a las que accedimos, una comparación sistemática de dos lenguas -la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2)- puede permitirnos generar predicciones acerca de las áreas de dificultad en el aprendizaje de una lengua segunda y que, de estos resultados, se podrían extraer consecuencias metodológicas tendientes a facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno (Santos Gargallo, 2005), así como posibilitar el diseño de actividades didácticas que traten determinados errores lingüísticos.

Ciesielkiewicz (2012) en su estudio sobre la gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje en manuales de lengua rusa afirma que “constituye una excelente estrategia que acelera el aprendizaje de conceptos nuevos a partir del conocimiento previo, y es muy eficaz tanto para enseñar como para aprender un idioma extranjero” (p. 157). En términos cognitivos y nemotécnicos, la autora sostiene que

(...) la gramática de una lengua extranjera resulta más difícil, o casi imposible sin el marco de referencia de la lengua nativa y sin la influencia determinante del conocimiento previo. La gramática de la lengua materna proporciona la base para la construcción del nuevo conocimiento lingüístico. (p.158)

Desde el estudio que lleva a cabo Swartley (2008) sobre producciones escritas en español por parte de angloparlantes adultos, observamos la taxonomía de posibles combinaciones contrastivas entre elementos de L2 y L1, entre las que se encuentran, por ejemplo, transferencia (un equivalente de la L1 para otro de la L2) y coalescencia (dos elementos utilizados en L1 para otro que requiere uno en L2), entre otras categorías.

Ante esta taxonomía, sostenemos con Swartley (2008) que las relaciones entre preposiciones del español y del inglés pueden figurar en distintas categorías, lo que expone “con facilidad hasta qué punto son difíciles de adquirir” (p. 70).

Ramón García (2001) -quien utiliza el término “lingüística contrastiva” como sinónimo de AC- sostiene que aquella es “una rama aplicada de la lingüística que lleva a cabo descripciones exhaustivas de un aspecto gramatical concreto en dos lenguas distintas, para a continuación comparar estas descripciones y extraer las conclusiones oportunas... [enfocadas] hacia la mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras” (p. 617).

El criterio de contraste que prevalece para abordar de un modo homogéneo a las dos lenguas es el de “equivalencia” (según Krzeszowski, 1971). Es por ello que “la lingüística contrastiva se nutre de la traducción para poder llevar a cabo el contraste de lenguas”, dado que “el significado es aquello que permanece igual, mientras que la expresión formal es aquello que difiere” (p. 620).

La autora distingue tres fases en este tipo de estudios: a) la descripción: aborda un análisis descriptivo de aspectos lingüísticos por tratar en cada una de las lenguas, de modo independiente; b) la yuxtaposición: este procedimiento posibilita observar similitudes y diferencias entre las estructuras estimadas; c) el contraste: expone las divergencias del mismo aspecto estudiado en las estructuras contrastadas, así como establece regularidades de uso en cada una de ellas.

Debemos mencionar que este modelo no deja de tener limitaciones, según Baralo (2018), Fernández (2005) y Alexopoulou (2011), pues las investigaciones empíricas muestran que no todos los errores se dan por interferencia de la L1 y, como corolario de esto, que los métodos de enseñanza apoyados en esa hipótesis no logran evitar los errores.

Dadas estas críticas, nuestra investigación no limitará el análisis a la idea sola de “interferencia”, ya que estimamos que “los resultados de un estudio de contraste entre dos lenguas proporcionan las formas más comunes en la expresión gramatical de un determinado significado en cada una de las lenguas analizadas” (Ramón García, 2001, p. 620). En términos didáctico-pedagógicos, un AC traducido en propuestas de gramática contrastiva

(...) constituye uno de los recursos a los que acude un aprendiz para llevar a cabo a actividad comunicativa. Es una excelente herramienta, muy eficaz tanto a la hora de enseñar como de aprender un idioma extranjero. Su aplicación no excluye el uso de otras, sino, más bien, complementa cualquier otra estrategia, método o enfoque lingüístico. (Ciesielkiewicz, 2012, p. 113)

Para dar cierre a esta parte de nuestra investigación, cabe destacar que esta conforma un corpus con muestra de determinada franja etaria. Ante esto, nos resultó de inspiración el pensamiento de Ciesielkiewicz (2009), para quien la gramática contrastiva

(...) es especialmente beneficiosa en la enseñanza de personas adultas, ya que estas suelen ser usuarios más conscientes de su lengua materna como sistema lingüístico que los niños, y les sirve como fuente de asociaciones para la construcción de un nuevo sistema lingüístico. (p. 160)

Hasta aquí nos hemos abocado a presentar las nociones de “norma lingüística” y la gradiencia en la percepción de errores; desarrollamos los aportes de la lingüística de corpus y los campos semánticos, así como el concepto de “interfaz”, puntualmente entre semántica y sintaxis; presentamos también la noción y las características de la interlengua, en paralelo con dos formas de acceder a su estudio: el AE y el AC. A continuación, presentamos consideraciones generales respecto de las preposiciones en tanto clase de palabras, los usos específicos de estas partículas en español vinculadas o no a construcciones de tipo verbales, y una reflexión sobre algunas preposiciones y construcciones preposicionales del inglés.

2.2.4. Consideraciones generales sobre las preposiciones del español

Es importante remarcar que luego de hacer una primera aproximación al corpus que hemos de analizar, advertimos que los usos preposicionales implicados corresponden a la clásica lista que presenta la tradición española y expuestas en la *NGLE* (RAE, 2009), amén del “gran número de locuciones preposicionales existentes [que] alarga de manera considerable ese paradigma” (2009, p. 2225). Desde nuestra lectura, son locuciones de frecuencia muy escasa en sus usos, sobre todo si las contrastamos con otras más utilizadas con regularidad –las que aquí abordaremos–.

Otro aspecto que quisiéramos destacar y definir es la dificultad de segmentación que tradicionalmente han venido presentando las construcciones articuladas por preposiciones. Tanto es así que la *NGLE* afirma que “en la tradición se han presentado varios análisis de secuencias” en las que intervienen las preposiciones, mas todas coinciden en que “estas deben tener como final de secuencia a una construcción que funcione como término” (2010, p. 2235). Ante esta dificultad de orden metodológico (y a partir del primer acercamiento a los casos por analizar), como se observará oportunamente, delimitaremos las secuencias que analicemos, según el tipo de contextos lingüísticos en los que aparezcan, así como la preposición utilizada efectivamente.

La profusa bibliografía a la que hemos tenido acceso destaca el grupo de preposiciones en español como una clase cerrada cuya lista no llegaría a más de veinticinco. Varios autores e investigaciones coinciden en estimar como preposiciones a

las siguientes unidades: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, so, sobre, tras* (Di Tullio, 2005; García Negroni, 2016; Germany Cartés, 1995; Nieto, et. al., 2009; RAE, 2009, 2010; Sosa de Montyn, 2017; Swartley, 2008). A este clásico listado, algunos autores agregan algunas unidades más: Di Tullio (2005), *mediante, durante y salvo*⁶⁰; Sosa de Montyn (2017) incluyen *versus* y *vía*; finalmente, destacamos que la RAE (2009, 2010) incluye todas las que hemos expuesto.

El rasgo “atípico” (García Negroni, 2016) en términos semánticos del que varios autores hacen mención de estas unidades se debe a que algunas poseen un contenido léxico inherente que le transmiten al sintagma del que son núcleo, y otras poseen un contenido gramatical como marca sintáctica de función (Sosa de Montyn, 2017). Al primer grupo corresponden, por ejemplo, *con, hacia, para* y *por*, que se relacionan con los contenidos de ‘compañía o instrumento’, ‘dirección’, ‘finalidad’ y ‘causa’, respectivamente; al segundo grupo se integraría, *a* -como marca de objeto directo-, *por* – como marca de complemento agente- y *de* –propio de complementos de sustantivos “y, en general, con las preposiciones que encabezan los complementos de régimen” (Di Tullio, 2005, p. 214).

Para ampliar esta perspectiva, agregamos que García Negroni (2016) establece una distinción entre tres tipos semánticos de preposiciones: a) plenas: poseen significado inherente “por lo que determinan semánticamente el valor del sintagma preposicional” (p. 480). Por ejemplo: *Viajó a París*, donde *a* manifiesta un valor locativo direccional; *Lo atrapó con la mano*, *con* señala el instrumento; b) semiplenas: introducen un complemento régimen y tienen contenido semántico poco específico, como por ejemplo *adaptarse a, aludir a, disfrutar de, sospechar de, insistir en, confiar en*; c) vacías: solo son marca de función sintáctica sin significado léxico y no se las considera núcleo ya que no conforman sintagmas preposicionales. Por otro lado,

(...) son consideradas vacías las preposiciones que introducen objetos directos animados (*a* en *Conoció a nuestros amigos*), el sujeto de un infinitivo nominal (*El caminar de María*) o el sujeto o el objeto de una nominalización (*de* introduce el sujeto en *El surgimiento de la desigualdad*, *de* introduce el objeto en *La destrucción del país*). (p. 481)

⁶⁰ Di Tullio aclara que derivan de participios presentes de los verbos “durar”, “mediar” y “salvar”.

Morfológicamente, son palabras invariables –no manifiestan variaciones flexionales de género y número- y “casi siempre átonas⁶¹, que se caracterizan por introducir un complemento, que en la tradición gramatical hispánica se denomina TÉRMINO” (RAE, 2010, p. 557). Asimismo, el significado de estas unidades es abstracto y casi siempre relacional (RAE, 2009).

Estructuralmente, también se destaca el hecho de que “el término de la preposición no se puede omitir” (p. 2223), razón por la cual “rige su término obligatoria y directamente sin la mediación de otra preposición” (Di Tullio, 2005, p. 214)⁶². Preposición y término, de este modo,

(...) forman conjuntamente un GRUPO PREPOSICIONAL O PREPOSITIVO. Puede desempeñar la función de complemento de régimen y construir, por lo tanto, un elemento argumental, como en *contar con su amistad* (...). También puede ser un complemento adjunto, como en... *famoso por su sabor*. Como se ve en los ejemplos, el grupo preposicional actúa como modificador de varias palabras, sobre todo de verbos, sustantivos adjetivos y adverbios. (RAE, 2009, p. 558)

Como bien explican Sosa de Montyn (2017) sobre estos grupos preposicionales, y en relación específica con la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera: en gramática, las faltas de régimen consisten en usar equivocadamente una preposición o una frase preposicional por otra que exige la norma del español, en omitirla o en agregarla innecesariamente. En la mayoría de los casos, tales errores se cometen por influencia de traducciones literales del francés o del inglés. (p. 40)

A continuación, presentamos brevemente el tratamiento sistematizado propuesto por estos últimos autores (seguimos el esquema desandado por ellos, con la integración de otros trabajos) sobre “las preposiciones más usadas y los casos erróneos más comunes” (p. 40)⁶³.

⁶¹ Salvo *según*, que es tónica, las demás preposiciones son átonas y “se apoyan en la siguiente palabra que contenga una sílaba tónica” (García Negroni, 2010: 479).

⁶² Según la RAE (2010) hay estudios que plantean el hecho de que ciertos términos pueden omitirse en determinados casos. Esto no forman parte de nuestro interés en esta oportunidad, dado que las secuencias que consideramos implican constitutivamente el término al que aquí se hace referencia.

⁶³ Como puede observarse, preferimos menos presentar la extensa descripción de cada una de las preposiciones, que exponer aquellas que se consideran como las más usadas y las que mayores inconvenientes pudieran presentar en términos normativos.

2.2.4.1. Usos y rasgos semánticos de algunas preposiciones⁶⁴ en español

a) La preposición *a*

Esta preposición introduce complementos directos “en casos en que designa persona o cosa personificada” (Sosa de Montyn, 2017, p.40). Tales los casos al referirse a persona o grupo de personas (*Había encontrado a su vecino, Animó a la muchedumbre*), delante de pronombres personales cuando existe duplicación pronominal (*A ellos los llevarán muy lejos*), delante de pronombres indefinidos cuando designan personas (*Con esos lentes no podía distinguir a nadie*), delante de animales y cosas personificados (*Bañan a su loro mientras ambos cantan, Aman a su bandera*).

El uso de esta preposición delante de algunos sustantivos comunes de persona con modificador o determinante que individualiza lo que se nombra, implica una diferencia semántica importante: la presencia de *a* indica si dichas personas son ‘identificadas / no identificadas’ por parte del hablante. Como lo presentan los autores, contrástese *El director sumará profesionales al equipo* frente a *El director sumará a los profesionales al equipo*, donde en el último caso “son personas concretas y no algunos entre los varios posibles, sino identificados por el hablante” (p. 41). Igual regla se impone a casos donde los sustantivos comunes de persona están precedidos por un determinante indefinido, usados con verbos que significan búsqueda, preferencia o necesidad: “pueden llevar *a* o no pero el significado cambia” (p. 41). Tal el caso de *Busco una secretaria* frente a *Busco a una secretaria*, donde “el uso de la preposición indica que se refiere a una persona determinada e individualizada en la mente del hablante” (p. 41).

En cuanto a ciertas estructuras de sustantivo o infinitivo son consideradas “galicismos sintácticos” procedentes de traducciones literales del francés. La *NGLE* no recomienda su uso (Sosa de Montyn et. al., 2017). La secuencia “sustantivo + *a* + sustantivo” refiere a casos como **barco a vapor, *molino a viento, *instrumento a cuerdas*, frente a *barco de vapor, molino de viento, instrumento de cuerdas*. Como se advierte, estos casos refieren al uso no recomendable de *a* en detrimento de la preposición *de*.

En cuanto a la estructura “sustantivo + *a* + infinitivo” se considera también un calco del francés y se trata del uso de esta preposición en desmedro de *para* o *por*, como en casos como **asuntos a tratar, *problemas a resolver, *procedimientos a seguir*, frente

⁶⁴ Seguimos el orden propuesto por Sosa de Montyn et. al. (2017). Los casos a modo de ejemplo son los que presentan los autores.

a asuntos por~para tratar, problemas por~para resolver, procedimientos por~para seguir.

Finalmente, la preposición *a* articula ciertos complementos de régimen: régimen de algunos adjetivos, como *indiferente a*, *hacia* o *ante*; *cercano/a a*; *sumiso/a a*; de algunos verbos: *ir a*, *escapar de*, *sentarse a la mesa*, *ir a por* ('en busca de'). Respecto de "*ir a* + infinitivo", no debemos dejar de mencionar que según la *NGLE* es considerada como una perífrasis de infinitivo desde el criterio sintáctico y temporal desde el criterio semántico (2009, p. 2114).

Los rasgos semánticos de esta preposición, tal como lo explica Sosa de Montyn (2017), introducen los siguientes complementos: 'destino' y 'ubicación' (*Nos marcharemos a otra ciudad*; *Nos sentamos a la mesa*), 'término' o 'límite' (*La inspección se hará a principios de este mes*), 'finalidad', en especial con verbos de movimiento (*Regresó a que le devolvieran el dinero*), y 'distribución', donde puede emplearse *por*, en alternancia (*Mil pesos a la semana*; *Mil pesos por semana*).

Simón (2016) explica que es una de las preposiciones más polivalentes del español, lo que hace que su rango de uso sea prácticamente inabarcable. Desde el enfoque cognitivo prototípico, el autor parte del análisis de los significados más prototípicos de la unidad, sean espaciales o direccionales, como en los ejemplos que siguen: *Voy a casa*, *Salgo a trabajar a las siete*, *Llego al trabajo a las nueve*. Así, *a* perfila el desplazamiento real o proyectado, además de incluir el rasgo de 'origen', 'camino' o 'meta'.

Además, se destaca que ante casos como *Voy a mi casa*, *Vamos a estudiar* y *Los regalos quedaron al pie del árbol*, el primero resulta el más prototípico por el rasgo no solo de proyección sino por el nominal que se postula como 'meta'; el caso intermedio presenta una proyección figurada por cuanto la meta es una actividad, atélica; finalmente, el último caso se aleja del prototipo por cuanto presenta un matiz 'locativo', estático, con la partícula que indica prototípicamente la meta. Obsérvese que en términos semánticos "la construcción con *en* favorece una interpretación funcional de [SOPORTE]... mientras que *a* busca funciones que puedan ser asumidas... como cobijo, resguardo u ocultación" (p. 382).

Algunos atributos semánticos de esta preposición registrados en el diccionario de la RAE son los siguientes: en complementos regidos por ciertos verbos adjetivos y sustantivos (Empezar a comer, Parecerse a alguien; Propenso a enfermarse, Suave al tacto; Sabor a miel, Temor a las alturas); indica situación de alguien o algo (A la derecha de la mesa); modo en que se realiza una acción (A caballo, A pie); ante infinitivo,

encabezando una condición (A decir verdad); locuciones adverbiales (A oscuras, A toda velocidad). La obra de la RAE también expone casos de variación de *a* con otras preposiciones, en casos de sinonimia: ante: *a la vista de todos*; con: *quien a hierro mata, a hierro muere*; hacia: *se fue a ellos*; hasta: *con el agua a la cintura*; junto a: *a la orilla del río*; para: *a beneficio del público*; por: *a instancias mías*; según: *al entender de los autores*.

b) La preposición de

Este nexos introduce complementos de régimen de verbos que expresan ‘separación’, ‘procedencia’, ‘sujeción’: *aislarse, desentenderse, huir, arrepentirse, agarrarse, colgarse*. Asimismo, complementos de adjetivos como *prófugo y fugitivo*. Articula perífrasis de fase, puntualmente las de carácter terminativo como “dejar de + infinitivo” y “terminar de + infinitivo” (RAE, 2009, p.2117). El verbo *cuidar* presenta dos regímenes (Sosa de Montyn, 2017): con complemento de régimen introducido por *de*, o bien con complemento directo introducido por *a*: *Cuida del~al bebé*.

Esta preposición, además, está relacionada con lo que la tradición gramatical española denomina “dequeísmo” (uso no recomendado de esta preposición delante de una subordinada sustantiva encabezada por *que*, en función de sujeto o de objeto directo) y “queísmo” (supresión no recomendada de la preposición *de* “delante de la conjunción *que* cuando es exigida por un verbo, sustantivo o adjetivo). Como ejemplos: **Me dijo de que lo espere* (frente a *Me dijo que lo espere*), **Tengo miedo que me ataque* (frente a *Tengo miedo de que me ataque*).

En cuanto a otra clase de palabras, la preposición *de* articula grupos adjetivales de infinitivos “con forma activa pero interpretación pasiva... [que] no presentan a menudo ninguna marca de pasividad” (RAE, 2009, p.1980), como *agradable de ver, cómodo de usar, largo de contar, pesado de digerir, fácil de preparar*⁶⁵.

Por su parte, Simón (2016) explica en términos semánticos que las partículas *de* y *desde* son elementos de origen en español: elementos que ubican el punto en el que el trayecto inicia un cambio de locación. Son intercambiables en algunos contextos, como en *Viene de~desde Brasil*, aunque no en todos, ya que como explica el autor, esto se debe a que “*de* lexicaliza una relación funcional y por tanto más fácilmente utilizable en relaciones no estrictamente espaciales” (Simón, 2016, p. 414), como en *Pasó de rico a pobre en dos meses*, frente a **Pasó desde rico hasta pobre en dos meses*.

⁶⁵ Ejemplos extraídos de la obra citada.

El trabajo sostiene, además, que *de* tiene una naturaleza altamente inespecífica, lo que “hace más difícil asociarle una correspondencia clara a la designación de un punto [origen] en un esquema [origen-camino-meta]” (p. 414). Se analizan casos como *Se suicidó *de/desde el acantilado*, *Se fue de/*desde la peor manera*, para demostrar que, en la mayoría de los esquemas verbales de este tipo, la variación entre ambas preposiciones se ve imposibilitada porque *de* es prototípicamente un conector de dominios, de manera; en tanto que *desde*, es un conector prototípicamente de proyección espacial.

Amén de este contraste, resulta de gran aporte lo que el autor plantea respecto de los atributos de los núcleos de los sintagmas preposicionales, según sean [+abstractos] o [+concretos], “de la peor manera” y “desde el acantilado”, respectivamente.

Algunas conclusiones sobre este nexo (y siguiendo a Langacker, 1990) indican que es un marcador de relación intrínseca puro, “su función como relacionante entre dos elementos es precisamente la de anclar el primero de los términos en función del significado atribuido al segundo” (Simón, 2016, p. 422), lo que incluye atributos de ‘origen’, ‘materia’, ‘tema’ y finalmente ‘desplazamiento interno’⁶⁶ con verbos como *ir*, *venir*, *partir*, etc.

Algunos rasgos que expone el diccionario de la RAE son los siguientes: expresa la naturaleza, condición o cualidad de alguien o algo: *Hombres de valor*; expresa el contenido del sustantivo: *Hora de caminar*, *Cansado de pensar*; seguido de infinitivo, con valor condicional: *De saberlo, no venía*; como nota de ilación temática: *De esto podemos decir algunas cosas*; en comparaciones: *Más de lo debido*, *Peor de lo que pensaba*. Los casos de variación por sinonimia pueden manifestarse en los siguientes casos: a) con *desde*: *Vengo de la casa de Diego*, donde *de* denota punto de procedencia, en tanto *desde* metaforiza proyección en movimiento; b) con *para*: *Ropa de deporte*, donde *de* denota pertenencia a determinado campo, y *para*, instrumento, finalidad.

c) La preposición en

La preposición *en* expresa ubicación espacial o temporal, como en *Los platos están en la alacena*, *Nació en 1994*. Destacamos el uso de esta preposición en complementos de régimen con verbos que expresan propiedad constitutiva de alguna cosa (*consistir*, *radicar*), indicar transformación (*convertirse*, *transformarse*), ámbito o asunto con algunos verbos de pensamiento (*pensar*, *meditar*, *confiar*, *dudar*, *coincidir*). Articula, finalmente, la perífrasis de fase, terminativa, “tardar en + infinitivo” (RAE, 2009).

⁶⁶ Rasgo que prototípicamente pertenece a *desde*, con ‘desplazamiento externo’.

Semánticamente, tiene como mayor prominencia cognitiva la de ubicar un objeto –del tipo que sea– en un espacio físico o temporal; lo relevante de esto es la zona activa o soporte del objeto que prefigura, y no las dimensiones exactas, lo que resulta irrelevante (Simón, 2016): *Estoy en casa, Diego está en el cielo, Nací en 1980, Estamos en crisis*. Los ejemplos remarcan el rasgo de [contenedor base], tanto [+concreto] o [+abstracto] según el nombre que acompaña al nexos. Así, los significados posibles de *en* quedan aunados en la siguiente secuencia semántica: ‘contención’, ‘localización’ (temporal y espacial), ‘transporte’.

d) Las preposiciones por y para⁶⁷

Este nexos encabeza el complemento agente en oraciones pasivas: *Fue sorprendido por la policía*. También denota lugar y tiempo aproximados (*La vi por el centro*), causa (*Cerrado por duelo*), medio (*Hablaron por teléfono*), modo (*Lo harás por las buenas o por las malas*), inminencia (*El mercado está por cerrar*), entre otros. En lo que refiere a los verbos “decidirse, empeñarse, obstinarse, responsabilizarse no se construyen con complementos introducidos por la preposición *por*” (García Negroni, 2010, p. 513): “decidirse a + infinitivo”, “empeñarse en [algo]”, “obstinarse en [algo]”, “responsabilizarse en [algo]”. En unos pocos casos la preposición *por* alterna de forma correcta con la preposición *de*: “tener miedo por~del”, “agarrar del~por el brazo”, “esforzarse por~para~en conseguir algo”. En lo que a *para* refiere, su uso más prototípico es el que da destino a las cosas, dirección, destinatario de algo: *El dinero es para pagar sus estudios; Cuando lo vi, iba para su casa; Esto es para usted*. Por otro lado, denota inminencia de un suceso, la finalidad de la acción y, finalmente, contrapone el estado en el que se encuentra algo a lo que se quiere aplicar y con valor adversativo: *Parece estar para nevar, Lee para entretenerse, Es muy alta para su edad*. Esta preposición también está implicada en ciertas construcciones como complemento adjunto identificadas a partir de regularidades segmentales como “necesario para + infinitivo”, “método para + infinitivo” (RAE, 2009).

Por su parte, Simón (2016) explica que el origen etimológico de *para* revela que sus componentes originales son [dispersión] y [dis-junto], como en *Fui para la casa de Juan y Compré un regalo para ella*. Desde la propuesta de este trabajo se afirma que esta preposición activa un esquema origen-camino-meta (como *a, hacia y hasta*) pero, aunque

⁶⁷ Algunos de sus usos son estimados por Sosa de Montyn et. al. (2017), aunque no de modo particularizado como las otras preposiciones. Para este apartado tomamos como referencia el esquema propuesto por García Negroni (2010), así como los ejemplos ilustrativos de cada caso.

perfila la meta incluida en la representación mental del movimiento, el marco de visualización se restringe al inicio del movimiento (el abandono del origen) y no al final (la llegada a la meta), como en los ejemplos anteriores.

Se destaca en el estudio que los enunciados con construcciones de dativo y acusativo, las que incluyen variación del tipo *Le compré un regalo a/para ella*, lo que no ocurre con los transitivos como *La~le llamé a/*para ella*. Se remarca también el peso de los atributos del nominal, según indique [+contable] o [-contable], como en *Esto produce un beneficio en/para mí*, pero no *Mis padres producen orgullo en/*para mí*. Se llega a la conclusión de que *para* perfila la meta desde el abandono del origen y motivado funcionalmente, lo que explica la extensión de este nexos desde un caso como *Viajo para Misiones~diciembre*, hacia casos como *Me habló para conformar grupo ~ la reunión del lunes*.

Respecto de *por*, Simón sostiene que el rasgo principal de este nexos es que configura el punto de referencia del término que encabeza “como una serie de puntos dispersos distribuidos a lo largo de la región que él mismo delimita –o que sobrepasa dichos límites” (p. 431). Si observamos los ejemplos *Espanoles por el mundo* y *Espanoles en el mundo* en el primer caso “se interpreta que hay un determinado número de españoles distribuidos en lugares no especificados de todo el mundo”, en tanto que el segundo “no incluye explícitamente este sentido de dispersión, y por tanto puede interpretarse como la referencia a los españoles que viven en España” (p. 431), u otros puntos específicos implícitos. Esta dispersión promueve la proyección de un aura (citado de Svenonius, 2010, p. 7), es decir, la descomposición de los puntos que forman el escenario y que pueden sobrepasar sus propios límites, como en los siguientes ejemplos, incluido el último, que connota [+cercanía figurada] en relación con el nominal “mi casa”: *Hay gente por toda la ciudad, Hay arena por toda la casa, El restaurante está por mi casa*.

Finalmente, en secuencias causales⁶⁸ como *Está enfermo por comer mucho chocolate, Voy a cocinar por vos*, “la noción de camino en un trayecto es aceptable no solo en su connotación espacial como recorrido preestablecido entre dos puntos, sino también en su connotación más funcional” (p. 435). Así, “comer mucho chocolate” y “vos” constituyen el camino transitado por “estar enfermo” y “cocinar”; atributo de ‘conexión funcional’ que proporciona *por* en estas secuencias, a diferencia de *para* que

⁶⁸ Ciertamente y como hace reflexionar el autor, una causa puede conceptualizarse como “el camino que lleva a X situación” (Simón, 2016, p. 437).

hace saliente el rasgo de ‘finalidad’ (con terminación en el receptor), como en *Solo cociné para Andrea* y *Solo cociné por Andrea*. En la tabla que sigue presentamos los atributos semánticos de cada preposición tratada aquí, y las formas sintácticas donde intervienen.

Tabla 5

Atributo semántico y formas sintácticas de preposiciones identificadas

Preposición	Atributos semánticos	Formas sintácticas
A	‘destino’, ‘dirección’	-Nos fuimos a Misiones
	‘ubicación estimativa’	-El control es a mediados de marzo
	‘resguardo’, ‘cobijo’	-Las valijas quedaron al pie del árbol
de	‘pertenencia’	-La casa de Adrián está en el bosque
	‘dominio’	-La Facultad de Medicina
	‘materia’	-El vaso de vidrio está frío
	‘contenido’	-Un tanque de agua
	‘punto de procedencia’	-Venimos de Chaco
En	‘contención’	-El libro está en la mesa
	‘localización’	-Coincidieron en esa idea
	‘transporte’	-Viaja diariamente en colectivo
	‘resultado final’	-El agua se convirtió en hielo
para	‘beneficiado’	-Compró un regalo para Andrea
	‘destino’	-Viajó para Misiones
	‘finalidad’	-Nos reunimos para armar el proyecto
por	‘causa’	-Ariel se amargó por la noticia
	‘localización dispersa’	-Anduvimos por Tilcara
	‘agente’ [en pasivas]	-Juan fue maltratado por su compañero
	‘por medio de’	-Compró el pedal por internet
	‘a favor de’	-Julia se decidió por la carrera de Letras

2.2.4.2. Sobre algunas locuciones preposicionales

Para finalizar esta sección de nuestro trabajo, presentamos a continuación una lista de lo que Sosa de Montyn (2017) denomina “locuciones preposicionales”: “grupos de palabras que se constituyen en unidades lexicalizadas o semilexicalizadas y funcionan gramaticalmente como las preposiciones (p. 46). La particularidad de esta selección (y la razón por la que nos resulta pertinente exponerla) radica en que incluye “las más usadas incorrectamente, por influencia en gran número de locuciones inglesas”. Algunas son: *a fuerza de*, *a través de*, *acerca de*, *de acuerdo con*, *delante de*, *en medio de*, *en vez de*, *frente a*.

Además, varios autores mencionan las siguientes locuciones con algunas aclaraciones anexas: *a base de* indica que lo que se expresa seguidamente constituye el fundamento o componente principal (*Medicina a base de hierbas*); *con base en*, ‘con

apoyo o fundamento en' algo; *aparte de* significa 'al margen de' y 'además de'; *conforme a* no debe utilizarse sin la preposición (**Conforme lo expuesto*); *con motivo de*, que no debe usarse **con motivo a*; *con relación a* y *en relación con* (**en relación a*); *de acuerdo con* (**de acuerdo a*).

2.2.4.3. Las preposiciones del español según otras gramáticas de origen no español

Los primeros aportes que exponemos aquí se corresponden con lo abordado por Farrel (1998), que presentan el estudio de las preposiciones del español para un lector ideal que busque una explicación sencilla en términos pedagógicos, pero no por eso menos rigurosa en términos de análisis lingüístico. Para estos autores, en español, "la mayoría de las preposiciones son simplemente elementos del vocabulario corriente" (p. 79). Anexan a esta idea dos rasgos de carácter formal del régimen preposicional: a) una o varias palabras funcionan como preposición (*a*, *al lado de*); b) son invariables, excepto por dos de las preposiciones más comunes: *al* y *del* (artículos contractos, desde nuestra tradición gramatical).

Las preposiciones tienen la función de unir un nombre o un pronombre que le sirve de complemento a otras palabras, "y así muestran la relación que tiene ese nombre / pronombre con ellas" (p. 78).

Un aspecto en términos de equivalencias estructurales que se menciona en esta obra es que "nunca espere encontrar una correspondencia exacta entre las preposiciones del español y las del inglés. Las preposiciones son traicioneras en ambos idiomas" (p. 79). Por poner un ejemplo, "*por* y *para* en español es más difícil en inglés, ya que *for* se usa para las dos" (p. 79).

Pese a que los autores las consideran como elementos del vocabulario corriente, no dejan de reconocer que las preposiciones "son muy traicioneras en cualquier idioma. Muchas tienen un significado básico, pero este puede cambiar cuando se une a otras palabras" (p. 79). Citan como ejemplo la preposición *up* en inglés, la cual, en ciertos contextos o al unirse con un verbo, adquiere otro significado: *cut up* ('cortar en pedazos'), *get up* ('levantarse'); *go up* (subir); *come up* ('aparecer'). Se remarca también que debemos mantenernos alerta luego de aprender preposiciones, sobre todo cuando van acompañadas de otras palabras: "Los significados de una sola preposición ocupan varias de las páginas de un buen diccionario de lenguas extranjeras" (p. 80); son palabras funcionales e invariables.

En relación con las estructuras problemáticas identificadas en un primer acercamiento, rescatamos de la exposición de los autores ciertos rasgos sintácticos que presentan de las preposiciones, como ir inmediatamente seguida por su complemento o moverse hacia el inicio de la oración en construcciones sintácticas para realizar preguntas.

El recuadro que presenta “problemas particulares de las preposiciones” expone casos de adjetivos que van “acompañados de una preposición cuando aparecen antes de un infinitivo o de un verbo que se termina en ‘-ing’... El español y el inglés difieren en esto muy a menudo” (p. 81). Los ejemplos que rescatamos son los que presentamos a continuación; los paréntesis identifican los usos anormativos en español: *-Yo soy muy lento(a) en aprender química; I am very slow at learning chemistry.*

Donde el español articula con *en*, el inglés lo hace con *at* (que en otros contextos puede traducirse como *sobre* o *a*): *-La física es necesaria(a) para comprender el universo; Physics is necessary to understand the universe; -Yo estoy listo/a para la llegada de mis padres; I am ready for my parents' arrival.*

En estos últimos dos casos, se alerta sobre la preposición *para* y su traducción en inglés en construcciones con *to* o *for*, como en “necessary to” y “ready for”.

No se presentan construcciones perifrásticas en español, pero sí oraciones no flexionadas de infinitivo con su correspondiente estructura equivalente en inglés, tales como las siguientes: *-La ventana da a la plaza; The window looks out on the square; -Se rio de mí; He laughed at me; -Acaba de verlos; He has just seen them; -Enrique acabó por darnos la razón; Henry finally agreed with us.*

Por su parte, Richmond (1998) adopta una perspectiva similar a la anterior. Para la autora:

A preposition is the part of speech that shows the relation of a noun or a pronoun to some other word in a sentence, clause or phrase. Prepositions often are referred to as ‘those little words’. But they are little words that mean a lot, for prepositions reveal place, time, direction, manner, and companionship, among other things. For the most part, prepositions are used to show the relationship between nouns and pronouns. [Una preposición es la parte del discurso que muestra la relación de un sustantivo o un pronombre con alguna otra palabra en una oración, cláusula o frase. A las preposiciones de seguido se las reconoce como ‘esas pequeñas palabras’. Pero son pequeñas palabras que significan mucho, ya que expresan lugar, tiempo, dirección, manera, compañía, entre otras cosas. Mayormente, las preposiciones se utilizan para establecer la relación entre sustantivos y pronombre] (p. 109)

Al margen de los rasgos estructurales que se exponen, es interesante rescatar aquí la riqueza de significados que proporcionan las preposiciones a una determinada expresión, más allá de que sean vistas como “pequeñas palabras”. Algunos ejemplos que se exponen son: *-I am with Carlota; Estoy con Carlota; -Roberto is near my house; Roberto está cerca de mi casa.* En términos semánticos, cambiar una preposición es cambiar el significado total de la oración.

Se observa, entonces, la importancia que la autora le adjudica a la dificultad que presentan los usos de preposiciones, las que —a diferencia de otras palabras más llenas semánticamente— son difíciles de encontrar equivalentes sinónimos.

2.3. Breve descripción de la certificación CELU

En este apartado, creemos necesario explicar brevemente en qué consiste la certificación CELU, así como los textos y las actividades que se proponen en los exámenes nivelatorios.

Para aquellos extranjeros cuya lengua primera no sea el español y que deseen validar su capacidad para usar este idioma como segunda lengua en ámbitos de trabajo y/o de estudio, en nuestro país tenemos una certificación de validez internacional que da cuenta del dominio del español como lengua extranjera. A través del CELU —reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina— se evalúa la competencia lingüístico-comunicativa oral y escrita en español de los postulantes.

Este tipo de exámenes, como se expone en la página oficial, se inscribe dentro de lo que se denominan “exámenes de dominio”, es decir, “lo que el hablante de una lengua extranjera rinde... cuando necesita una certificación de su capacidad lingüística para ingresar en ámbitos de trabajo o de estudio. El CELU... se propone evaluar a capacidad lingüística actual del estudiante para leer, escribir, y hablar en contextos de la vida real” (Apartado *Examen de dominio*).

A partir de un análisis de exámenes escritos de desempeño en L2, Lanzoni y López Carmelo (2007) especifican en su investigación que hay diferentes formas de evaluar la competencia lingüística de un candidato en lengua extranjera, y que en las pruebas de desempeño como el examen CELU, el candidato tiene que demostrar el dominio de alguna habilidad... en este tipo de pruebas el instrumento de evaluación elicitaba una performance o conducta que se denomina ‘respuesta construida’; esto significa que no hay una sola respuesta posible. (p. 3)

Asimismo, cualquier variedad dialectal del español utilizada por quienes rindan, les permitirá comprender tanto las distintas actividades como los textos que se articulan en la evaluación. De esta forma, el candidato CELU debe dar respuesta al planteo de actividades similares a las realizadas en la vida cotidiana. Las mismas son situaciones de uso de la lengua con un propósito social que exigen la ejecución de más de una habilidad lingüística para poder cumplirlas. Esto significa que las habilidades del candidato son evaluadas en forma integrada. (p. 2)

Se trata de un solo examen que, luego de la corrección y acorde con el desempeño de cada candidato, determinará el nivel del uso de lengua española, vale decir: *Bajo*, *Intermedio*, *Intermedio Alto* y *Avanzado*, de los que solo se certifican los tres últimos.

La certificación (por ende, los niveles citados, así como las actividades que se toman como parámetro para las evaluaciones) está avalada, como dijimos anteriormente, por instituciones académicas públicas y nacionales, como también por la comunidad internacional a través de resoluciones que aprueban los lineamientos de certificación y acreditación del nivel obtenido (Res. N° 919/01) o que otorgan reconocimiento oficial y validez nacional (Res. N° 28/05). Se agregan a esta lista los convenios entre universidades nacionales (Conv. 180/04, entre la UNL, la UNC y la UBA), y de países como Brasil y China.

Los postulantes en nuestro país pueden inscribirse para desarrollar la evaluación en universidades nacionales de las provincias de Buenos Aires (La Plata, La Matanza, Quilmes, Ciudad Autónoma), Catamarca, Chaco, Chubut, Entre Ríos, La Pampa, La Rioja, Córdoba (Córdoba, Río Cuarto, Villa María), entre otras. Los exámenes que hemos solicitado a CELU para la confección de nuestro corpus fueron desarrollados en algunas de estas sedes por parte de angloparlantes que decidieron rendir durante el período 2014 / 2015 en los meses de junio o noviembre (fechas regulares de examen del Consorcio). Recordamos que quienes pasan por estas pruebas son personas de franja etaria que incluye adolescentes y adultos, y que poseen el inglés como L1.

Las copias nos fueron enviadas en archivo comprimido (tipo Pdf) a nuestro correo electrónico, luego de haber completado y enviado al consorcio el “Formulario de solicitud de material del Archivo CELU⁶⁹”. Además de nuestros datos personales, en el mismo se

⁶⁹ El archivo es presentado en la página oficial como “un corpus de textos de hablantes de español como lengua segunda (L2), constituido por muestras escritas y orales. Los textos se corresponden a diferentes niveles de desempeño en la lengua clasificados como Básico, Intermedio, Intermedio Alto y Avanzado” (Apartado *Archivo CELU*).

debe exponer los propósitos por los cuales se solicita determinada producción, así como el detalle del material solicitado (en nuestro caso, habíamos solicitado unos 65 exámenes escritos).

2.3.1. El nivel Intermedio: caracterización holística y grillas analíticas

Vale remarcar que el nivel de uso del español otorgado a los postulantes es el resultado de relacionar tanto las producciones escritas como orales con dos instrumentos de evaluación: a) según una grilla holística aplicada al examen oral que permite establecer, en una primera instancia, el nivel que le corresponde al postulante según descriptores de la producción (objetivo e interacción, fluidez, pronunciación y entonación, gramática, léxico), y los que se establecen de forma unificada en cada nivel; b) según una grilla analítica que consta de los cinco criterios analíticos anteriores descriptos según cada nivel (Avanzado, Intermedio Alto, Intermedio, Básico) y de los que nosotros hacemos foco en los dos últimos: objetivo e interacción, fluidez, pronunciación y entonación, gramática, léxico.

La grilla holística (Anexo 9) establece que las producciones orales identificadas con el nivel *Intermedio*, debe presentar las siguientes características (de las que para nuestro análisis hacemos foco en las dos últimas, por su posible incidencia en el plano de la producción escrita): a) el candidato se expresa e interactúa con poca fluidez, pero logra el propósito comunicativo; b) se desenvuelve en situaciones familiares; contribuye poco a la interacción en contextos que desconoce, pero responde a las preguntas guía de su interlocutor; c) la pronunciación y la entonación pueden arrojar marcas de interlengua que no dificultan la comprensión; d) las estructuras gramaticales presentan inadecuaciones, que pueden obstaculizar a veces la comprensión, pero pueden ser aclaradas durante la interacción; e) el léxico se limita a la situación comunicativa, y muestra elementos de interlengua que reducen la fluidez.

Si cotejamos las dimensiones d) y e) con lo que se establece para el nivel *Intermedio Alto* podemos ver que el componente gramatical arroja solo algunas inadecuaciones; y en el componente léxico, es preciso y puede utilizar estrategias de adecuación y reformulación. El *Avanzado*, por su parte, presenta pocas o ninguna inadecuación gramatical, y el léxico es preciso y variado.

El otro dispositivo de evaluación de los exámenes CELU son las cinco grillas analíticas, cada una de las cuales hace foco en una determinada dimensión de la producción discursiva de cada candidato: objetivo e interacción, fluidez, pronunciación y

entonación, gramática, léxico. Para cada una de estas grillas se establece una puntuación de 1 a 5, de las que se calcula un promedio que arroja en nivel asignado (Anexo 12). En el caso del nivel *Avanzado*⁷⁰, propone los siguientes componentes en relación a nuestro objeto de estudio: a) en la dimensión gramatical se observan algunas incorrecciones que hacen a “categorías gramaticales requeridas por el contexto comunicativo” (Anexo 11), a saber: tiempos, modos y aspectos verbales; concordancia; preposiciones regidas y no regidas; artículos; reemplazo pronominal; conjunciones y conectores discursivos; b) en la dimensión del léxico se evidencian interferencias de otras lenguas pero no obstaculizan la comunicación, y se observa “cierto control (o conciencia) sobre las colocaciones” (Anexo 10).

Como se podrá advertir, el uso de preposiciones es uno de los componentes importantes que incidirían a la hora de adjudicar el nivel a determinada producción. En lo que hace a nuestro trabajo en particular, la propuesta a la que tendemos identifica y sistematiza los casos inadecuados, con la intención de diseñar una propuesta pensada a modo de material de apoyo para aprendientes de E/LE, y que intente “reducir” a la menor cantidad posible usos erróneos de las preposiciones a partir de los fenómenos desprendidos de las producciones escritas a las que pudimos acceder.

2.3.2. Tipos de textos y actividades solicitados para la producción escrita

El examen tiene dos secciones: a) una sección oral, que incluye las habilidades de leer, escuchar y hablar en un período de tiempo de 15 a 20 minutos, incluye las actividades de leer textos breves y conversar sobre ellos; b) una sección escrita, que abarca las habilidades de leer, escuchar y escribir en un período de 3 horas, incluye las actividades de escuchar textos orales, leer, producir textos escritos con una finalidad determinada y para interlocutores específicos.

Como se observa, ambas secciones –la oral y la escrita- combinan las macrohabilidades de leer, escuchar, hablar y escribir. Aspecto este del que nos abstraemos en su combinación, dado que solo nos proponemos analizar las producciones escritas efectivamente desarrolladas, amén de que tendremos que referir brevemente a los materiales que actúan como motivadores de la redacción.

⁷⁰ A los promedios de entre 25 y 22 les corresponde el nivel *Avanzado*; 1 a los de 21 a 18, el *Intermedio Alto*; a los de entre 17 y 14, el *Intermedio*.

Antes de caracterizar los cuatro textos que se solicitan redactar en las actividades, aclaramos que tanto en la página oficial como en los cursos para evaluadores que hemos tenido oportunidad de asistir, el CELU propone una visión bajtiniana de las prácticas textuales socialmente compartidas. Esto implica que, si bien la dimensión de los enunciados producidos será considerada como un fenómeno de creatividad único e individual, sus dominios de usos de la lengua generarán tipos relativamente estables de enunciados: los géneros discursivos (Bajtín, [1982] 2011). Quienes rindan el CELU deberán demostrar en el examen, que son sujetos activos de la lengua al poder responder a situaciones de uso concreto del español. En este sentido, los criterios guía para la evaluación de producciones escritas son la adecuación al género discursivo, que organiza la experiencia del sujeto en una lengua y permite interacciones verbales en sociedad⁷¹.

Aclarado esto, presentamos una descripción de las actividades que forman parte de la producción escrita que seleccionamos para conformar nuestro corpus. Creemos que, si bien los géneros textuales no son objeto de este estudio, es pertinente describirlos para proporcionar: a) el contexto bajo el cual se despliegan los segmentos enunciativos que analizaremos oportunamente⁷²; b) el tipo de ejemplares genéricos y tramas textuales por trabajar en nuestra propuesta didáctica final.

2.3.2.1. El modelo de examen “A”

A continuación, presentamos el primer conjunto de actividades escritas que se solicitan en los exámenes (la negrita por nuestra parte pretende remarcar específicamente la función comunicativa que se quiere obtener del alumno), así como la caracterización de ciertos rasgos formales de los textos que se deberían producir:

-Actividad 1: “*Después de escuchar la entrevista al intendente de la ciudad de Ushuaia, Federico Sciurano, **escriba una noticia para informar** en un diario nacional sobre el evento que se realizará en esa región*”. Los postulantes deberían en esta instancia producir un texto informativo con la función comunicativa de informar, en el marco de producción de un periódico.

⁷¹ Información extraída del *Taller de estandarización escritos CELU 118* (2011) de Taller de estandarización CELU (2016). Recuperado de: <file:///D:/Desktop/TESIS/Docs%20CELU/Introducción%20al%20taller%20escritos%20CELU%20118.pdf> ; y de <https://es.slideshare.net/comunicacioncelu/presentacin-taller-estandarizacin-celu-118>.

⁷² El *Taller de estandarización de escritos CELU 118* establece que las actividades proponen una acción, un propósito y un interlocutor, y que deben permitir la reelaboración del texto que funciona como fuente para el desarrollo del escrito, el que debe adecuarse al género reconocido en la comunidad de habla.

-Actividad 2: “*Usted es un vecino del barrio cercano a la Panamericana Sur, en Lima. Escriba una carta de agradecimiento a los creadores del cartel publicitario que se menciona en la siguiente noticia y explique por qué ha cambiado la vida de su comunidad*”. Como vemos, se esperaría de los postulantes un texto epistolar de carácter público, con la función comunicativa de informar y agradecer, dentro del marco de producción de una revista.

-Actividad 3: “*A continuación, usted leerá un cuento sobre el sacerdote Amancio Luna. Usted como periodista de una revista, escribale un correo electrónico al sacerdote para solicitarle una entrevista. Explíquele por qué su persona y su historia pueden ser interesantes para los lectores de la revista*”. Estamos frente a un texto epistolar que, a diferencia del anterior, es de carácter privado y asimétrico que tiene la función comunicativa de informar y pedir.

-Actividad 4: “*Usted es vecino del parque Centenario y ha leído la noticia y la carta de lectores que se encuentran a continuación. Escriba una carta de lectores al diario La Nación para dar su opinión a favor o en contra del tema que allí se plantea. Justifique su punto de vista teniendo en cuenta la información de los textos leídos*”. Se solicita aquí un texto epistolar de carácter público, con la función comunicativa de expresar una opinión y justificarla, dentro del marco de producción de una revista.

2.3.2.2. El modelo de examen “B”

Seguidamente, exponemos el segundo conjunto de actividades escritas que se solicitan en los exámenes, acompañado por una caracterización de nuestra parte:

-Actividad 1: “*Usted como redactor de una revista de viajes escriba un artículo que acompañe las siguientes imágenes, a fin de informar acerca de Bolivia y promover el turismo en ese país. Tome la información del programa de radio que va a escuchar*”. Como podemos observar, esperaríamos en este caso un texto de carácter informativoapelativo (dar información, promover), ya que no solo brindará detalles sobre el lugar, sino que también se dirigirá a un receptor para intentar persuadirlo a que visite Bolivia. El marco de producción es dentro de una revista turística.

-Actividad 2: “*Usted como Elenita, la protagonista del siguiente cuento, le escribe a la sección ‘Consultorio psicológico’ de la revista ‘Familia y Salud’ para contar cómo es su situación y pedir consejo*”. Tendríamos como resultado un texto epistolar de carácter público por el marco en el que se publicaría (una revista), pero al mismo tiempo privado,

dado el componente íntimo (terapéutico) que encierra la temática textual. Las funciones comunicativas implicadas son contar una situación personal y pedir un consejo.

-**Actividad 3:** “*Usted fue invitado por un amigo a participar en un viaje en grupo de turistas outdoors. Después de leer el artículo de Sandra Russo le escribe a su amigo para rechazar la invitación y justificar su decisión*”. La redacción de esta carta posibilitaría una escritura de tratamiento simétrico hacia el receptor, con el correspondiente tratamiento informal, dada la relación de amistad. Claramente, las funciones comunicativas son rechazar una invitación y justificar una decisión.

-**Actividad 4:** “*Usted, como maestro en una escuela en la que es obligatorio el uso de uniformes para los alumnos, escriba una carta de lectores al diario de la ciudad para expresar su opinión al respecto. Haga referencia al artículo publicado en la revista Exactamente*”. Esta carta de lectores tendría la función comunicativa de expresar una opinión, dentro del marco de producción de un periódico.

Lo expuesto hasta aquí sobre ambos modelos puede ser ordenado según los cuadros que siguen.

Tabla 6

Modelo de actividades “A”

ACTIVIDAD \ RASGO	1	2	3	4
Tipo de texto	Noticia	Carta de agradecimiento	Correo electrónico	Carta de lectores
Finalidad	Informar	Explicar y agradecer	Informar y solicitar	Dar opinión y justificarla
Trama predominante	Narrativa	Narrativa	Narrativa	Argumentativa
Registro / Relación	Formal / Asimétrica	Formal / Asimétrica	Formal / Asimétrica	Formal / Asimétrica

Tabla 7

Modelo de actividades “B”

ACTIVIDAD \ RASGO	1	2	3	4
Tipo de texto	Artículo periodístico	Carta personal	Carta personal	Carta de lectores
Finalidad	Caracterizar y promover	Contar y pedir consejos	Rechazar y justificar	Expresar una opinión
Trama predominante	Descriptiva	Narrativa	Argumentativa	Argumentativa
Registro / Relación	Formal / Asimétrica	Formal / Asimétrica	Informal / Simétrica	Formal / Asimétrica

Sobre la base de lo solicitado en estas ocho actividades, quisiéramos recordar que el nivel que tomamos como objeto de estudio es el *Intermedio*, en lo que refiere a la producción escrita, la cual –como hemos analizado- incluye textos formales y de relación

asimétrica, como así también la redacción de textos donde media una relación simétrica e informal, de confianza entre los participantes⁷³. No obstante esto último, advertimos que prima la evaluación del “dominio de la lengua en uso académico, laboral o informativo”, tal como se explicita en la página oficial de CELU. Finalmente, y en concordancia con los parámetros de evaluación, recordamos que, de esos escritos correspondientes al nivel mencionado, haremos foco en un aspecto de aquellas “inadecuaciones gramaticales y/o léxicas” que apunta la página oficial de la certificación y que hacen a este nivel. En nuestro caso, el uso de preposiciones.

A modo de síntesis de este capítulo

En este capítulo presentamos el estado de la cuestión relacionado con el tratamiento de las preposiciones en el campo de la enseñanza de lenguas, en donde incluimos trabajos realizados mayormente en los últimos veinte años (salvo unas pocas publicaciones anteriores a ese periodo) y relativos a una lingüística de corpus (publicaciones y tesis), con el fin de enriquecer nuestros análisis y aportes a la problemática que tratamos. Decidimos exponerlos según dos grandes grupos: estudios relativos a preposiciones españolas usadas por aprendientes de lengua materna extranjera, en orden cronológico ascendente, por un lado, y estudios teóricos sobre preposiciones en general, las que incluyen las del español y otras lenguas, por otro.

En segundo lugar, desarrollamos los lineamientos teóricos que sustentan esta investigación: qué entendemos por “norma lingüística”, implicancias de lo agramatical, el concepto de interlengua y los aportes del Análisis de Errores y el Análisis Contrastivo. En tercer lugar, adelantamos una descripción general sobre las preposiciones en español, seguido de un análisis sobre las preposiciones que pueden presentar más conflictos, según algunas gramáticas de E/LE. Incluimos, además, el análisis que de algunas preposiciones en español realizan gramáticas de origen no español. Para finalizar, describimos los parámetros de la certificación CELU y la incidencia del componente sintáctico en la designación del nivel correspondiente a cada estudiante, así como las actividades y tipos de textos que se destinan a los aprendientes a la hora de la realización del examen escrito.

Hasta aquí lo que configura nuestro marco teórico. De la dimensión metodológica nos ocupamos en el capítulo que sigue.

⁷³ Los textos que presentarían rasgos de cierta asimetría e informalidad son los que deben producirse en las actividades 2 y 3 del modelo B: escribir una carta a la sección de una revista para contar una situación familiar y pedir un consejo, y escribir a un amigo para rechazar una invitación y justificar esta decisión.

3. Metodología

En este capítulo nos referimos al enfoque metodológico utilizado para llevar a cabo nuestra investigación. Asimismo, presentamos los sujetos y materiales con los que trabajamos. Retomamos a modo de aportes los resultados de algunas investigaciones a las que accedimos. Por otro lado, describimos brevemente los rasgos definitorios de los tipos de textos solicitados para la producción escrita del examen nivelador. En un segundo apartado, explicamos las bases y parámetros para la evaluación de postulantes. Seguidamente, hacemos referencia a los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos de análisis según cuatro etapas operativas: identificación, descripción, clasificación y explicación. Además, recuperamos los aportes de la Lingüística de Corpus, especialmente, el concepto de “campo semántico” para el ordenamiento de las unidades léxicas que implican –o no- uso de preposiciones, y su posterior aplicación a la unidad didáctica que proponemos. Para finalizar, explicitamos los procedimientos que aplicamos en el análisis de los segmentos enunciativos de nuestra muestra.

3.1. Diseño de la investigación

Presentamos en este punto nuestro diseño de investigación que como categoría metodológica clave del proceso de construcción del conocimiento científico, expresa la articulación entre el tema por investigar, los propósitos del estudio y los procedimientos más efectivos para desarrollar la investigación y obtener la información pertinente (Denzin y Lincoln, 1998; Hernández Sampieri et al., 2014; Yuni y Urbano, 2014).

En primer lugar, debemos decir que nuestro trabajo se circunscribe en la interdisciplina de la Lingüística Aplicada, dentro del ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas. Se trata de un estudio de Investigación Aplicada (Hernández Sampieri et al., 2014; Niño Rojas, 2011) que a diferencia de la investigación básica (también, pura, sustantiva o fundamental) no crea nuevas teorías o modifica las ya existentes. La investigación aplicada o tecnológica consiste en la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos, en la mayoría de los casos, en provecho de la sociedad en general o de un grupo de sujetos en particular. Además, siguiendo el modelo de niveles de investigación propuesto por Supo (2012; 2020) y conforme nuestra línea de investigación y los objetivos propuestos, nuestro estudio se inició básicamente como exploratorio; luego, adquirió características o elementos de alcance descriptivo, para finalmente anclarse en el nivel aplicativo.

El objetivo de comenzar el proceso investigativo por el nivel exploratorio fue realizar una primera aproximación al tema objeto de estudio, con el fin de lograr una comprensión acabada del fenómeno. En otras palabras, nuestra intención fue obtener una visión general acerca del fenómeno objeto de estudio y de la exploración acerca de los antecedentes sobre el tema en foco. Entre los objetivos que nos propusimos durante esta primera etapa podemos mencionar los siguientes: incrementar el conocimiento respecto del tema; valorar la magnitud del problema y los aspectos más significativos para investigar; recopilar información preliminar para identificar el marco conceptual del fenómeno en cuestión; indagar acerca de posibles maneras de abordar el tema e identificar otras aristas del fenómeno que pudieran o debieran ser investigadas para enriquecer el estudio. Así, sobre la base del problema planteado inicialmente, se formularon las preguntas de investigación. Además, se identificaron y relevaron los principales antecedentes científicos que existen sobre el tema, los cuales, definitivamente, contribuyeron a sistematizar la información y profundizar saberes.

En cuanto a nuestra decisión de profundizar en el nivel descriptivo, resultó útil para analizar las características del fenómeno estudiado con el fin de responder los interrogantes de investigación. Durante esta fase, indagamos acerca de qué sucede con el fenómeno objeto de estudio y no por qué sucede, es decir, nuestro objetivo fue describir la naturaleza del fenómeno, sin centrarnos en las razones por las cuales se produce. Además, llevamos a cabo la recopilación, codificación y descripción de datos cualitativos y cuantitativos mediante la estadística descriptiva, con el fin de realizar generalizaciones empíricas significativas que contribuyeran al conocimiento del objeto de estudio. De esta forma, y tal como lo propone Funes (2018) el objetivo del análisis es “validar mediante la empiria las(s) hipótesis esbozada(s) respecto de un fenómeno gramatical en particular” (p. 154).

Respecto del nivel aplicativo, esta dimensión del análisis nos permitió diseñar la unidad didáctica que pretende dar cuenta del tratamiento de preposiciones, según distintos contextos lingüísticos de donde emergen, y según grados de aceptabilidad o corrección.

Por otra parte, y en consonancia con los distintos niveles de investigación en los que se ancló nuestro estudio, la investigación se enmarcó dentro de un diseño de “método mixto”, ya que, como señalan Todd, Nerlich y McKeown (2004), con este enfoque mixto se exploran distintos niveles del problema de estudio. Diversos autores (Creswell, 2015; Creswell y Plano Clark, 2011; Forni y De Grande, 2020; Hernández Sampieri et al, 2014; Moscoloni, 2005; Moscoso, 2017; Ponce, 2011; Supo, 2012; 2020; Tashakkori y Teddlie,

2003; Teddlie y Tashakkori, 2012; Todd et al., 2004) resaltan las ventajas de utilizar la “tercera vía” o método mixto. Creswell (2015) comenta que logran obtener una mayor variedad de perspectivas del fenómeno: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa).

Para Funes (2018) el análisis cuantitativo valida al análisis cualitativo, ya que permite establecer en la investigación, que la aparición de las formas lingüísticas analizadas “no es azarosa, sino que se corresponde de manera probabilística con un cierto contexto; contexto entendido como las porciones discursivas que anteceden y siguen inmediatamente a la forma bajo estudio” (p. 155). Una vez analizados los casos, explica que se procede a: 1) medir la frecuencia de uso⁷⁴ de las formas bajo observación y respecto de los parámetros establecidos; 2) ordenar dichas frecuencias desde, por ejemplo, los contextos que menos favorecen las formas hacia los que más las favorecen; 3) traducir a parámetros lingüísticos⁷⁵ los resultados observados.

Similar es la postura que adoptan Hernández Sampieri et al. (2014), quienes sostienen que el método mixto permite la triangulación metodológica, lo cual permite verificar convergencia, confirmación o correspondencia al contrastar datos cuantitativos y cualitativos, así como corroborar los resultados y descubrimientos en pos de una mayor validez interna y externa del estudio. Además, resalta su función de compensación y complementación, ya que permite utilizar datos y resultados extraídos a través de ambos enfoques para contrarrestar las debilidades potenciales de alguno de los dos métodos y robustecer las fortalezas de cada uno. Un enfoque puede visualizar perspectivas que el otro no, las debilidades de cada uno son subsanadas por su “contraparte”. Finalmente, hace hincapié en el hecho de que el método mixto permite responder a un mayor número de diferentes preguntas de investigación y de manera más profunda.

Específicamente, en lo que concierne a nuestro estudio, es importante resaltar que mientras que el nivel exploratorio requiere del análisis cualitativo, los niveles descriptivo y aplicativo conllevan la aplicación del enfoque cuantitativo, dado que estas dimensiones implican que el investigador utilice distintos métodos estadísticos para medir, estimar y analizar magnitudes y porcentajes, con el objeto de determinar regularidades o patrones

⁷⁴ Es decir, “contabilizar la presencia / ausencia de un parámetro y luego extraer los porcentajes” (Funes, 2018, p. 156).

⁷⁵ Consiste en “determinar de qué medios lingüísticos se vale el hablante para hacer que el oyente interprete su objetivo comunicativo” (Funes, 2018, p. 155).

de comportamiento del problema planteado. De esta manera, en el mismo estudio vincularemos datos cualitativos con datos cuantitativos. En este sentido, adherimos a Hernández Sampieri et al. (2014), quienes refieren que “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 532).

3.2. Sujetos y materiales

Para la descripción de un corpus, Funes (2018) nos explica que es necesario determinar la población que vamos a analizar, que en nuestro caso es un conjunto de textos escritos por parte de postulantes al examen nivelatorio CELU. De esa población, seleccionamos la muestra, o sea, un subconjunto donde todos los elementos de la población general tienen la misma posibilidad de ser escogidos por una serie de rasgos relativamente uniformes, lo que en este estudio está representado por los escritos identificados con resultado Intermedio Bajo. Una vez determinado el corpus resultante de las operaciones anteriores, se procede al análisis cualitativo y cuantitativo, a partir de hipótesis o preguntas de investigación.

Antes de describir los sujetos y los materiales con los que hemos trabajado en esta investigación, quisiéramos recordar los objetivos específicos que nos trazamos, y que son los ejes vertebrales de nuestro estudio: 1) identificar qué preposiciones presentan mayor dificultad en español por parte de angloparlantes en el marco de los exámenes CELU; 2) explorar los usos normativos y anormativos de las preposiciones en dichas producciones, desde una perspectiva principalmente lingüística; 3) diseñar una sistematización de esos usos a partir de la relación entre semántica y sintaxis; 4) proponer una unidad didáctica que aborde algunos usos preposicionales conflictivos a modo de modelo posible.

La muestra de la que nos valdremos para la confección de nuestro corpus de análisis se corresponde con un grupo representativo. Es autoseleccionada (Santos Gargallo, 2004), ya que de 65 exámenes solicitados oportunamente, discriminamos 54, pertenecientes todos a informantes adultos cuya lengua materna es el inglés y que obtuvieron un nivel Intermedio en el examen CELU⁷⁶. De los escritos seleccionados, identificamos y extrajimos 32 segmentos enunciativos en los que pueden observarse uno

⁷⁶ El corpus recibido constaba de 109 textos escritos de nivel *Intermedio*: 72 de L1 inglesa y 37 de L1 francesa.

o más usos prepositivos corregibles, según sean los casos⁷⁷, y 16 segmentos enunciativos que arrojan solo usos adecuados. A continuación, la Tabla 9 organiza la información aquí desarrollada.

Tabla 8

Características del material textual y del corpus

Modelos de exámenes CELU / Actividades escritas por modelo	2 / 4
Tipos de tramas textuales	Narrativa, descriptiva y argumentativa
Tipos de textos solicitados	Apelativo, informativo, epistolar
Cantidad de muestras recibidas	65
Cantidad de muestras discriminadas	54
Cantidad de segmentos enunciativos con fenómenos corregibles	32
Cantidad de segmentos enunciativos con fenómenos adecuados	16

La extensión del análisis, como habíamos expuesto oportunamente, se limita “a un microsistema concreto de la interlengua” (p. 398), las preposiciones en nuestro caso, en el marco de las subcompetencias léxica y gramatical (Santos Gargallo, 1999) como componentes de la competencia comunicativa, la que

comprende las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas, y cada una de estas competencias integra, a su vez, conocimientos para satisfacer las necesidades comunicativas (...) destrezas y habilidades para conseguirlo (...) así como las estrategias necesarias para poner en práctica todo lo anterior. (Gómez Molina, 2005, p. 491)

En lo que se refiere a las preposiciones, creemos que el AE se nos presenta como un avance importante ante el AC, dado que, a partir del primero, podremos metodológicamente evidenciar y darle tratamiento a usos preposicionales que presentan inconvenientes en las producciones escritas de los estudiantes⁷⁸. Simultáneamente, los aportes de la perspectiva del AC nos permitirán identificar e interpretar si las causas de los errores presentes en los mencionados escritos se vinculan, entre otros factores, con la interferencia de la LM (en inglés, en nuestro caso). Estimamos que se trata de una perspectiva de estudio sumamente fecunda en el tema de los usos preposicionales por

⁷⁷ Los textos son escritos a mano por quienes rinden, al momento de hacerlo. Podemos sostener que cada uno contiene entre 200 y 300 palabras. Los textos epistolares, en promedio, son más extensos que los informativos y los apelativos.

⁷⁸ Resulta de gran aporte la reflexión de Funes (2018) sobre esta dimensión, porque dado que los fenómenos gramaticales están motivados por el discurso, el tipo de texto es un factor determinante para la constitución de la muestra y la posterior selección del corpus de análisis. Así, según los temas, las intenciones, y el tipo de relación social entre los interlocutores de un evento comunicativo, los distintos textos van a exhibir con mayor o menor frecuencia diversos fenómenos.

parte de estudiantes de E/LE, ya que esos usos son más que variados, heterogéneos y complejos en relación con la elección que realizan los hablantes.

Además de la extensión de la lista de preposiciones que posee el español, debemos recordar que esta complejidad se amplifica si tenemos en cuenta una serie de dimensiones en las que coinciden algunas investigaciones a las que hemos podido tener acceso: a) Germany y Cartés (2008) y Trovato (2013), quienes remarcan la capacidad metalingüística que pueden aprovechar los aprendientes a la hora de producir textos escritos, y el papel que posee la repartición de formas lingüísticas distintas entre una LM y una L2; b) Swartley (2008) y Madrid (1999), estudios en los que observamos puntualizan en el hecho de que en ciertos niveles los alumnos dan más importancia a la dimensión semántica que a la morfosintáctica, razón por la cual las palabras vacías no cobrarían tanta importancia como las llenas (las preposiciones en ciertos contextos de uso, frente a los sustantivos, por poner un caso figurativo); c) Duarte (1998) y Fogliani (2008), quienes dan importancia a la interferencia de la LM en la L2; d) Domínguez Cheguayen (2016) y Acevedo (2002), trabajos que rescatan el aspecto polisémico de las preposiciones que materializan el par “significado concreto / significado figurativo” a partir de la exposición de casos desplegados en una serie representativa del binomio mencionado.

Algunos de los estudios que se dedicaron al AE en general, y en particular al uso de preposiciones, desarrollan el trabajo de recolección de documentos escritos en el momento de la producción; otros, recogen documentos a modo de archivos para luego realizar un tratamiento exploratorio de los mismos. El presente trabajo es acreedor de esta manera de proceder, así como nuestra labor de correctores de textos de circulación académica.

La decisión de tomar los resultados que se ubican en el nivel *Intermedio* responde a lo que pudimos consultar en los estudios sobre IL, AE y AC en el nivel sintáctico en general, y las preposiciones en particular, y a la percepción que tuvimos del material de archivo para realizar nuestro corpus de análisis: el grado de frecuencia que presentaban los usos preposicionales en ciertas construcciones verbales y no verbales (percibidas, pero no delimitadas en ese momento por nosotros).

En esta línea, Swartley (2008) sostiene que, al ser las preposiciones palabras que establecen relaciones con otras, no recibirían por parte del estudiante la importancia que sí reciben los sustantivos o los verbos. En este sentido, el nivel morfosintáctico se vería opacado en pos del semántico, en relación con las palabras llenas. Desde esta perspectiva,

las preposiciones, entonces, formarían parte de la interlengua del aprendiz recién en niveles altos, “cuando sí puede prestar atención a las mismas” (p .66). Por su parte, Alexopoulou (2006) concluye que el régimen preposicional es la categoría que mayores dificultades presenta en términos de AE: su estudio arroja que las preposiciones se ubican en el primer lugar.

Como veremos a continuación, las producciones escritas obedecen a actividades de tema asignado (Santos Gargallo, 2005) que impulsan a los aprendientes a desarrollar textos de secuencias narrativa, argumentativa y descriptiva. Estos textos constituyen, entonces, “unidades de sentido completas con propósitos comunicativos específicos” (Apartado *Archivo CELU*)⁷⁹.

Los modos de organización del discurso (Calsamiglia y Tusón, 2012) manifiestos en las producciones escritas que analizamos, se ven promovidos por las actividades que se solicitan realizar en los exámenes CELU. Hacemos referencia a ocho “pedidos” que luego desencadenan las secuencias textuales de las que habíamos hablado⁸⁰: a) “escriba una noticia para informar”; b) “escriba una carta de agradecimiento... y explique...”; c) “escribale un correo electrónico... explíquelo...”; “escriba una carta de lectores... justifique su punto de vista...”; d) “escriba un artículo... a fin de informar acerca de Bolivia y promover el turismo...”; e) “escriba una carta a la sección [de la revista]... para contar su situación y pedir un consejo...”; f) “le escribe a su amigo para rechazar la invitación y justificar su indecisión...”; g) “escriba una carta de lectores... para expresar su opinión acerca de...”.

Estos textos presentan la particularidad de articular una secuencia estructural que prima por sobre las demás (lo que reconoceríamos como una superestructura en términos de Van Dijk, 1983), lo que no implica que las otras no se manifiesten en determinados bloques de esa secuencia general. Referimos, por ejemplo, a dos procedimientos típicos de la modalidad descriptiva (Calsamiglia y Tusón, 2012) presentes en textos narrativos y argumentativos: la aspectualización (distinción de cualidades, partes de un objeto) y la puesta en relación (espacio, tiempo, asociaciones con otros objetos análogos). Asimismo, son muy frecuentes las definiciones “reales” (Calsamiglia y Tusón, 2012) –las que se

⁷⁹ De la página oficial de CELU, www.celu.edu.ar

⁸⁰ Oportunamente expondremos las actividades de los modelos de examen que nos brindaron las autoridades del CELU. Aquí solo focalizamos en las expresiones que solicitan un desarrollo textual determinado.

direccionan del concepto a sus rasgos- de carácter extendido –a modo de las enciclopedias, libros de textos, etc.-.

Otro rasgo que podemos destacar es que las actividades propuestas (y de aquí su formato de tema asignado) simulan situaciones reales en contextos de comunicación auténtica (instancias concretas de redacción). Son el producto de la escucha o la lectura de textos previamente recepcionados -propuestos por los distintos consorcios CELU- los que se presentan como motivación para la producción del texto escrito en cuestión.

Hacemos referencia, puntualmente, a textos apelativos (recomendar un destino turístico en una revista), informativos (redactar una noticia en un periódico), y epistolares (cartas de lectores, y cartas personales), formatos que como vemos, abarcan un amplio espectro en términos de contexto y relaciones sociales⁸¹, y de tipología textual.

En cuanto a la periodicidad de las producciones escritas consideradas aquí, nuestro estudio es seudolongitudinal, es decir, “se aproxima al análisis de la interlengua en intervalos periódicos, pero con informantes diferentes en cada uno de los estadios objeto de observación” (Santos Gargallo, 2004, p.398). En particular, en nuestro caso abarca los períodos de los años 2014-2015.

3.3. Bases y parámetros para la evaluación de los postulantes

En la página oficial, el CELU se presenta como un examen de carácter comunicativo que intenta evaluar la capacidad de uso de la lengua en la vida real. Los distintos desenvolvimientos sociales que los postulantes tengan a través de los usos de la lengua deberán ser ejecutados a través del desempeño que demuestren en las actividades solicitadas, las que incluyen acciones e interacciones en distintos contextos, en situaciones cotidianas para leer y redactar textos⁸², e interactuar de forma oral y escrita. Tal como se explica en la página oficial,

El examen CELU consiste en una prueba en la que el estudiante lee y escribe textos de distinto género, escucha una grabación de la radio y tiene una entrevista de quince minutos con dos profesores que evaluarán su desempeño oral en español (...) Se evalúa el dominio de la lengua en su uso académico, laboral o informativo. (Apartado *Cómo es el examen*)

⁸¹ El direccionamiento implícito de este componente en las actividades, puede observarse en la variación de uso o no, de pronombres enclíticos de dativo y sus complementos: “escriba una carta”, frente a “le escribe a su amigo”, o “escribale a la protagonista”, como índices de cierto componente íntimo del escrito (no por esto informal), frente a los de carácter público.

⁸² Desde 2020 a la fecha, el carácter manuscrito de los exámenes se virtualiza.

Destacamos que los criterios de evaluación, en relación con la producción de los escritos, se desprenden de su adecuación al contexto comunicativo creado por las actividades en cada instancia. Esto incluye: a- el dominio temático, que depende del grado de comprensión que los postulantes tengan del material auditivo o de lectura que sirva de input para el desarrollo del texto solicitado; b- los propósitos de comprensión y producción textuales, es decir, motivos, fines por los cuales se lleva a cabo esa situación comunicativa escrita; c- la posición enunciativa y el interlocutor, que determinará el tipo de registro según la relación con el receptor del escrito –simétrica o asimétrica-; d- el formato textual, según sea una carta de lectores, un folleto que promueve ciertos destinos turísticos, una carta íntima que rechaza una invitación, etc.

En este tipo de certificaciones las escalas que se diseñan para la corrección de los exámenes son cruciales: en última instancia, son las que servirán de guía a los profesores para el establecimiento de a qué nivel pertenece cada candidato. Para la evaluación CELU se instrumentan dos dispositivos: una tabla holística, que “consiste en la asignación de un solo puntaje a la producción escrita del candidato, sobre una base de una impresión del conjunto” (Lanzoni y Carmelo, 2007, p.4); y una grilla analítica, que requiere un puntaje separado para cada uno de los aspectos de la tarea. La mayoría de los autores consultados mencionan como ventaja que este tipo de medición permite hacer un diagnóstico preciso de las diferentes habilidades necesarias para la producción escrita, identificando virtudes y debilidades de los candidatos.

La precisión a la que refieren las autoras se compone de tres grandes dimensiones en términos de adecuación de las producciones discursivas⁸³: a- adecuación contextual (comprensión y producción adecuadas a las exigencias de la propuesta en cuestión); b- adecuación discursiva (producción de textos coherentes y cohesivos); c- adecuación de tipos gramatical y léxica (recursos lingüísticos del hablante para la situación de comunicación dada).

La descripción de los distintos tipos de escala de CELU para la evaluación de los exámenes merece una aclaración: si bien el modelo holístico y el modelo analítico se utilizaban tanto para la dimensión de la oralidad como de la escritura, en la actualidad la última solo se evalúa con las bandas holísticas:

⁸³ Las autoras destacan la “multidimensionalidad” de las producciones escritas, que queda objetivizada en las distintas bandas descriptivas que componen las grillas.

Hasta 2011 se evaluaron los escritos con los mismos criterios desplegados en los dos tipos de escala (...) Actualmente solo se utilizan estos dos tipos de escala en los exámenes orales. La evaluación de escritos se hace únicamente con bandas holísticas. (Instructivo CELU, 2017, p. 4)

Puntualmente, desde la perspectiva holística, los niveles que establece CELU presentan una descripción general destinada a la evaluación de la producción escrita. Si bien nuestro trabajo se limita específicamente a analizar exámenes que obtuvieron un nivel *Intermedio*, presentamos los demás para observar en su dimensión general (y/o positiva) los parámetros que incluye cada uno:

Básico: no cumple con el género ni el propósito solicitados, con errores importantes de contenido temático que tornan al texto incomprendible o totalmente inadecuado a lo solicitado. No es cohesivo;

Intermedio: cumple parcialmente con el género y el propósito solicitados, con un texto coherente en su mayor parte y medianamente cohesivo, con algunas inadecuaciones gramaticales o léxicas. En la página oficial se profundiza respecto de la producción escrita, que estos aprendientes pueden redactar con poca complejidad y poco detalle, distintos tipos de textos como ser cartas informales y formales, instructivos, relatos, ensayos, artículos de opinión, informes, etc.

Intermedio Alto: cumple con el género y el propósito solicitados, con algunas inadecuaciones discursivas, gramaticales y/o léxicas.

Avanzado: cumple con el género y el propósito solicitados, con un texto coherente y cohesivo, y con gramática y léxico adecuados a la situación comunicativa. En la página oficial se explicita que este aprendiente puede redactar una amplia variedad de textos claros, precisos y adecuados.

Como podemos observar, existen diferencias drásticas entre los niveles *Básico* e *Intermedio*; no así entre este último y el *Intermedio Alto*. El término “algunas”, referido a las inadecuaciones, serían mayores en relación con los fenómenos adecuados en el nivel que nos proponemos analizar, los que harían la diferencia –con otros aspectos- con el *Intermedio Alto*.

Finalmente, exponemos los cinco descriptores específicos sobre escritura establecidos en 2017 y referidos al nivel *Intermedio*: 1) el propósito de la consigna se cumple parcialmente, presenta fragmentos que no se corresponden con los parámetros del género solicitado; 2) construye las imágenes de enunciados y el destinatario con recurrentes inadecuaciones; 3) recupera el sentido del texto de entrada, pero no logra

precisión cuando reelabora la información; 4) el texto presenta errores de cohesión que afectan en parte la fluidez de lectura; 5) el léxico y las estructuras son suficientes para cumplir con el propósito textual.

3.4. Instrumentos de recolección de datos y procedimientos de análisis

Dado que nos enfocamos en la habilidad lingüística de la expresión escrita, nos valemos del análisis de documentos, los cuales nos fueron brindados por el Consorcio CELU a partir del Banco de Datos del que disponen, luego de nuestra solicitud por correo electrónico⁸⁴. Los documentos presentan las actividades y posteriormente las redacciones de carácter libre, donde el tema es asignado en las fotocopias que se entregan en el momento de rendir.

El interés por analizar las producciones escritas en el marco del que hicimos mención responde a que las solicitudes de los textos se caracterizan por la naturalidad con las que se replican situaciones reales de producción, sin que medie una intervención directa de la instrucción formal en una clase (Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera, 2013). Por otro lado, si bien se dan en el marco de un examen, también es cierto que los alumnos deciden rendirlo, para así poder corroborar el nivel de español que manejan.

Por estas razones, creemos que resulta valioso analizar estas producciones desplegadas a partir de actividades de un tema asignado (sin intervención, más que la que implícitamente presente en las expresiones que indican lo que se debe desarrollar: “escriba una carta”, “explique”, “justifique”, “pida un consejo”, etc.). No se trata, en nuestro caso, de que los informantes produzcan estructuras que aquí nos interesan, sino, justamente, que emerjan de modo libre según lo permita la interlengua de cada evaluado, para así localizar regularidades en los usos de las preposiciones en español. Por otro lado, y como afirma Alexopoulou (2006), la redacción libre “es el procedimiento que ejerce el mínimo de control sobre la actuación” (p. 29). Finalmente, y en concordancia con lo propuesto por Soneira (2006), realizaremos un análisis que dé cuenta de las causales locales y de los procesos específicos en contextos definidos de escritura, que posteriormente nos posibilite presentar los resultados obtenidos de nuestro corpus.

Dada la importancia que la autora le confiere al trabajo de investigación relacionado con la IL y a las cuatro etapas a las que hace referencia, para llevar a cabo la

⁸⁴ En el mencionado e-mail se anexa un documento con el detalle de la solicitud: investigador, cantidad de exámenes entregados, lengua materna de quienes vayan a rendir.

selección de las unidades de análisis, creímos conveniente guiarnos por los lineamientos de Alexopoulou (2006):

Estamos persuadidos de que es necesario seguir realizando estudios basados en el análisis de errores con el objetivo de identificar, describir, clasificar y explicar las producciones desviadas en la interlengua (IL) tanto escrita como oral de aprendientes de español. Dicha necesidad sigue vigente en el ámbito de E/LE. (p. 17)

En virtud de que nuestro estudio se centra específicamente en la actuación relacionada con un área del sistema lingüístico -las preposiciones, a partir de los aportes de Alexopoulou en el marco del AE, podemos reactualizar su camino de trabajo siguiendo algunos de nuestros objetivos: la identificación de diferentes instancias de usos de preposiciones en español en producciones escritas de angloparlantes (como corolario, la identificación de cuáles preposiciones presentan mayor dificultad en esos usos) y la descripción de usos corregibles de preposiciones en dichas producciones.

Las cuatro etapas de las que hace mención Alexopoulou (2006), y que nosotros reactualizamos aquí, son: 1) la identificación de usos desviados de las preposiciones; 2) la descripción de esos usos; 3) la clasificación según las estructuras donde se encuentren (sean verbales o no verbales); 4) finalmente, la explicación de esos fenómenos.

En cuanto al procedimiento que llevamos a cabo para el tratamiento de los documentos que nos entregó CELU oportunamente, este se basó en el desarrollo de las siguientes actividades: a) lectura general de los 54 documentos escritos seleccionados; b) identificación de los segmentos enunciativos (Perea Siller, 2007) en los que se advierte la presencia de usos preposicionales; c) demarcación de las secuencias (RAE, 2010) o combinatorias (Fogliani, 2008) sintácticas en las que se ubican los usos de las preposiciones; d) descripción de los usos anormativos de las preposiciones, según un criterio descriptivo y lingüístico (Alexopoulou, 2006); e) explicación de los usos anormativos, según los aportes del criterio etiológico; f) contrastación de las estructuras implicadas entre el español y el inglés; g) corrección (Alexopoulou, 2006a; Baralo, 2018, Corder, 1971; Santos Gargallo, 1999) de los usos anormativos de las preposiciones en las secuencias identificadas previamente.

3.5. Procedimiento y método de análisis para este trabajo

Lo primero que hicimos cuando recibimos las copias de los exámenes en formato Pdf (todos son escaneados previamente por autoridades de CELU) fue imprimirlos y organizarlos según el modelo de examen y el número de actividad (los Anexos 1 a 8: los

primeros cuatro correspondientes al modelo A, y los otros al modelo B). En paralelo con este trabajo, realizamos la identificación de los usos de preposiciones de forma manual, lo que posteriormente nos permitió crear dos documentos Word: el primero de ellos, con aquellos segmentos enunciativos que -en tanto hablantes nativos- identificamos como “raros”, o “corregibles”, relacionados con usos o preposicionales; el segundo (en un segundo momento), aquellos segmentos enunciativos que percibimos como aceptables, recomendables normativamente para el tipo de texto y el tipo de contexto de producción discursiva. Ya que estos últimos forman parte del nivel de proficiencia de la interlengua de nuestros informantes (de lo incorporado en tanto usos aceptables en la producción de la lengua extranjera) tomamos algunos casos representativos de secuencias enunciativas variadas en el número de constituyentes y en la naturaleza de su ligazón. En paralelo, los analizamos de manera individualizada y de modo cualitativo para luego exponer las regularidades que dan cuenta del tipo de estructuras donde se corrobora la presencia o ausencia de los nexos, objetos de estudio de este trabajo.

Para el tratamiento de los casos establecidos como “corregibles” procedimos a la creación de un código de identificación; dado que consideramos dos modelos de exámenes como muestras -los cuales proponen la redacción de los cuatro tipos de textos expuestos en el capítulo anterior- hemos organizado nuestro corpus según la siguiente codificación (la que se expondrá al finalizar cada muestra): A.1.1, donde la mayúscula indica el modelo propuesto a los alumnos; la primera cifra, el número de actividad; la última, el examen específico (la producción del alumno)⁸⁵. Como podrá advertirse oportunamente en el análisis de estos casos (cualitativo y cuantitativo), los segmentos enunciativos que seleccionamos y exponemos intentan ser lo suficientemente extensos como para observar en su contexto textual los usos preposicionales en cuestión.

Asimismo, en dichos segmentos, los puntos suspensivos exponen una intervención de nuestra parte a los fines de no extender la muestra en su totalidad, sin que esto modifique el sentido de lo analizado; el uso de subrayado precedido de asterisco (*) identifica la construcción implicada percibible como “corregible” (ya sea por “incorrecta” o “agramatical”)⁸⁶; la negrita remarca la preposición utilizada; en los casos de elisión de este tipo de palabra, utilizamos el guion (-); finalmente, la virgulilla (~)

⁸⁵ Aclaremos aquí que los dos modelos de exámenes que nos fueron enviados desde el CELU por correo electrónico, figuran con los números 13 y 14: respectivamente, los que por cuestiones de organización en nuestro trabajo consignamos A y B.

⁸⁶ Los resultados de los casos erróneos se distribuirán según una grada en la percepción del error, tal como se explicó en el segundo capítulo.

muestra las distintas alternancias de sintagmas o palabras que pueden combinarse con otra, para conformar una estructura sintáctica mayor.

En todos los casos que arrojan fenómenos corregibles se encuentran tres filas de análisis: presentamos primero el enunciado identificado en la producción escrita, luego la traducción en inglés (lo que brindará el componente contrastivo para el análisis) y, finalmente, la presentación normativamente correcta del enunciado en español, con subrayado. A modo de ejemplo:

*-Los vecinos del barrio podrán caminar y *visitar en el parque en paz... La renovación *ayudará - el parque - estar más hermoso... Este proyecto *está ayudando - la comunidad *en muchas maneras.*

-The neighbors will be able to walk and visit the park in peace... The refurbishing will help the park to be more beautiful ... This project is helping the community in many ways.

-Los vecinos del barrio podrán caminar y visitar el parque en paz... La renovación ayudará al parque a estar mucho más hermoso... Este proyecto está ayudando a la comunidad de muchas maneras.

Los casos de secuencias que no arrojan errores constan solo de dos filas, porque no hay necesidad de utilizar la fila que arroja correcciones.

La primera etapa de nuestro trabajo con las muestras se enmarcó en la obtención de patrones que nos permitieran ubicar en su contexto las preposiciones utilizadas por nuestros informantes. Para esto, hicimos funcional los términos de estructuras o construcciones. Desde este posicionamiento, específicamente referimos al análisis de aquellas unidades en casos como perífrasis verbales o construcciones verbales con verbo no conjugado adjunto, complementos directos de verbos transitivos, complementos de régimen verbal, complementos adjuntos de adjetivos y sustantivos, entre otros. En la última etapa nos limitamos a enumerar los exámenes (A.1.1., B.2.2., etc.) y extraer los casos a un formato Word para su posterior análisis.

En síntesis, la tabla que sigue expone los criterios de análisis que desarrollamos hasta aquí⁸⁷.

⁸⁷ Seguimos el propuesto en Alexopoulou (2006a).

Tabla 9*Criterios de análisis*

Lengua materna	Inglés
Extensión de la muestra	54 producciones
Habilidad lingüística	Expresión escrita
Extensión del análisis	Nivel léxico (semántico)-sintáctico
Recogida de datos	Seudolongitudinal
Tipo de actividades escritas	Redacción libre, de tema asignado

3.6. Lingüística de Corpus: organización de campos semánticos

La dimensión metodológica de esta investigación recupera los aportes de la Lingüística de Corpus, sobre todo en lo concerniente a la presentación de algún modo “holística” de los fenómenos tanto correctos como corregibles, los que configuran la interlengua de nuestros informantes como postulantes al examen CELU con certificación de español *Intermedio*. Como lo habíamos explicado retomando a Parodi (2018), la lingüística de corpus constituye no solo un campo de trabajo sino una metodología, una herramienta vital para las indagaciones de las lenguas naturales, teniendo en cuenta que toma como material principal de estudio textos naturales y completos⁸⁸. Por otra parte, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, tal como lo explica Zanettin (2002), ofrece información, definiciones y ejemplos de usos que muy posiblemente no estén disponibles en diccionarios bilingües, tanto así de equivalentes –o no- de construcciones léxicas compuestas entre dos o más lenguas (p. 3)⁸⁹. Es por esto que los fenómenos que identifiquemos, analicemos y sistematicemos en este trabajo (en el capítulo que sigue) se organicen según una de las herramientas que proporciona la Lingüística de Corpus: los campos semánticos, tal como se explicitó en el capítulo segundo. Esto nos brindará la posibilidad de organizar unidades léxicas de diversos tipos que incluyan o no preposiciones y relativas a determinado dominio de la experiencia lingüística humana, tanto las consideradas correctas, como las consideradas corregibles desde una norma lingüística actual, estándar.

⁸⁸ Zanettin (2002), Parodi (2010), Reppen (2010) y Abad Castelló (2019) concuerdan en estos puntos.

⁸⁹ El autor presenta algunos ejemplos de construcciones en inglés y sus equivalentes semánticos en italiano, según dos filas de análisis en las que se destacan los usos de preposiciones: “biting the skin around the edges of a nail... / ...mordicchiandosi la pelle attorno all’unghia...” (Zanettin, 2002, p. 3).

Recordamos que además de identificar contextos lingüísticos de usos de preposiciones en español -en el contexto explicitado oportunamente-, nuestro objetivo general es también poder contribuir al registro sistematizado de dichos usos desde una interfaz léxico (semántica)-sintaxis para su presentación como insumo a la hora de diseñar materiales didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de E/LE.

Dado que los objetivos generales amparan los objetivos específicos de identificar y diseñar una sistematización de los contextos lingüísticos donde las preposiciones arrojen posibles casos entre modificables y agramaticales (y en perspectiva con casos prototípicamente aceptables, correctos para una variedad estándar del español), este trabajo de tesis encuentra apoyatura en los postulados y los aportes de la Lingüística de Corpus, porque como lo explica Parodi (2010), este campo de trabajo y esta metodología constituyen una herramienta vital para las indagaciones de las lengua naturales, y sus aplicaciones pueden tener empleos diversos. En la actualidad se plantea como el “conjunto o colección de principios metodológicos para estudiar cualquier dominio lingüístico y que se caracteriza por brindar sustento a la investigación de la lengua en uso” (p. 14). Este método de investigación es definido por el autor –con mayor precisión– como de carácter interdisciplinario, puesto que asume una “postura cognitiva, mentalista y socioconstructivista del lenguaje” (p.16). Puede abocarse al nivel o los niveles de descripción lingüística que delimite cada investigación, y desde enfoques teóricos diferentes. No obstante, “involucra un cierto modo de aproximación específica a los datos lingüísticos, ya que subyacen a este enfoque determinados principios fundamentales que lo tiñen de un grado de singularidad” (p. 15). Por mencionar algunas dimensiones que identifica el autor: investigaciones empíricas en contextos auténticos de producción⁹⁰; estudio de información lingüística original; inclusión –aunque no necesariamente- de técnicas estadísticas. Así, los datos lingüísticos que podemos utilizar en un estudio para la verificación de hipótesis o la respuesta a preguntas de investigación (como nuestro caso), son denominados “corpus”: su organización “can serve as a useful tool for discovering many aspects of language that otherwise may go unnoticed” [puede servir como una herramienta útil para descubrir muchos aspectos del lenguaje que de otra manera podrían pasar desapercibidos] (Reppen, 2010, p. 31); asimismo, la fortaleza de

⁹⁰ Al respecto, el autor agrega que “con el despuntar de medio siglo XX, son muchos los lingüistas que anhelan indagar el uso lingüístico, tal como es producido, comunicado y comprendido entre hablantes/escribientes y oyentes/lectores reales y en situaciones concretas y particulares” (p. 17).

este enfoque, permite abordar una amplia gama de preguntas sobre el lenguaje⁹¹: “The wide range of questions related to language use can be addressed through a corpus is a strength of this approach” [El amplio espectro de preguntas relativas al uso del lenguaje que pueden abordarse a través de un corpus es un aspecto importante en este enfoque] (p. 32).

La lingüística de corpus constituye un gran aporte en cuanto a lo metodológico en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, tal como lo explica Zanettin (2002), ya que ofrece información, definiciones y ejemplos de usos que muy posiblemente no estén disponibles en diccionarios bilingües, tanto así de equivalentes –o no- de construcciones léxicas compuestas entre dos o más lenguas (p. 3)⁹². Parodi (2010) menciona tres aspectos relevantes del trabajo a partir de conformación de corpus, que son los que tuvimos presentes a la hora de organizar el nuestro: a) debe estar compuesto por textos producidos en situaciones reales; b) la recolección de esas instancias de lengua en uso “debe estar guiada por parámetros explícitos que permitan tener claridad en la constitución de las mismas” (p. 22), algo que también rescata Reppen (2010) como un paso esencial para esta tarea porque determina una articulación del tema con las preguntas o hipótesis que puedan guiar la designación del corpus: “Depending on the types of research questions being addressed, the task of constructing a corpus can be a reasonably efficient and constrained task... Having a clearly articulated question is an essential first step in corpus construction since this will guide the design of the corpus” [Dependiendo de los tipos de investigación que se aborden, la tarea de construir corpus puede ser una tarea razonablemente eficiente y organizada... Tener una pregunta formulada con claridad es un primer paso esencial en la construcción del corpus, ya que esto guiará su diseño] (p. 31); c) finalmente, deben estar disponibles –preferentemente- en formato electrónico para su posible procesamiento electrónico.

En cuanto a lo metodológico, concita interés para esta investigación, dos rasgos que Parodi (2010) destaca de los corpus en general (es decir, sea cual fuere el o los niveles lingüísticos que estime determinado corpus en una investigación). El primero de ellos tiene que ver con los tipos de marcaje estructural y anotación lingüística: el marcaje alude

⁹¹ Zanettin (2002) afirma algo similar respecto de los beneficios que promueve la elaboración de corpus: “Corpora... can be a way of gaining Access to information about language, content, and translation practices which was hardly available to translators before the present stage of ICT development” (p. 2).

⁹² El autor presenta algunos ejemplos de construcciones en inglés y sus equivalentes semánticos en italiano, según dos filas de análisis en las que se destacan los usos de preposiciones: “biting the skin around the edges of a nail... / ...mordicchiandosi la pelle attorno all’unghia...” (Zanettin, 2002, p. 3).

a datos acerca de los informantes, las formas textuales consideradas, el tipo de estructura objeto de estudio, es decir, “el uso de ciertos códigos que se insertan... con el fin de identificar sus características estructurales” (p. 39); por su parte, la anotación comprende “cierto tipo de información lingüística muy específica... [que] llegan a ser diversas, dependiendo del tipo de corpus, los intereses del investigador y de las herramientas disponibles”⁹³ (p. 40). El segundo aspecto metodológico de interés refiere al conteo de palabras y lo que el autor denomina procedimientos básicos. Esto permite catalogar estructuras gramaticales, obtener posibles porcentajes de ocurrencias léxicas en torno a determinado tema, “revelar patrones de asociaciones lingüísticas” (p. 42) para establecer índices de correlación entre las unidades asociadas, etc. Ese trabajo puede incluir procesadores digitales de datos, aunque no necesariamente, como es el caso de nuestro trabajo, en el que el tratamiento de las unidades de análisis incluye por un lado la identificación de estructuras y, dentro de ellas, la presencia o no del nexos articulatorio; y por otro, las filas de análisis que integran cada secuencia enunciativa analizada.

Los fenómenos que identifiquemos, analicemos y sistematicemos en este trabajo se organizarán según una herramienta que proporciona la Lingüística de corpus, y que varios autores denominan “campos semánticos” (Jackson y Zé Amvela, 2010; Abad Castelló, 2019; Cruse, 2000; Feliu Arquiola, 2009): es un área abstracta de significado (sin límites uniformes, de carácter no discreto y en constante renovación) que organiza unidades léxicas de diversos tipos y relativas a determinado dominio de la experiencia lingüística humana (Jackson y Zé Amvela, 2010). Campos que están superpuestos ya que la polisemia es un fenómeno que atraviesa a casi todas las palabras; se convierten, entonces, “en el contexto dentro del cual establecer relaciones de significado” donde las unidades léxicas que reúnen comparten un “componente semántico común” (p. 107), el que Escandell Vidal (2007) denomina “archisema” (p. 100), es decir, el rasgo de significado o sema presente con el mismo valor en todos los términos de un campo léxico.

⁹³ Parodi refiere a “etiquetadores”, que poseen la capacidad de desambiguar –entre otros- casos de polisemia u homonimia. Lo mismo plantea Reppen (2010) al establecer la diferencia entre “mark-up” o caracterizaciones de documentos, frente a “annotations” o etiquetados lingüísticos útiles –entre otros aspectos- para casos de ambigüedad: “These tags can be very useful for addressing a number of questions and help to resolve many of the issues related to simply searching on a particular word. Many words are polysemous, yet when a word’s part of speech is known much is accomplished to disambiguate and focus search results” [Estas etiquetas pueden ser muy útiles para abordar una serie de preguntas y ayudar a resolver muchos de los problemas relacionados con la simple búsqueda de una palabra en particular. Muchas palabras son polisémicas, pero cuando se conoce la parte gramatical de una palabra se logra mucho para eliminar la ambigüedad y focalizar los resultados de búsqueda] (p. 35).

Seguimos la perspectiva de estos autores, como así también la de Cruse (2000), para quienes el vocabulario de una lengua no es una colección de palabras esparcidas al azar por todo nuestro paisaje mental, sino que está estructurado según distintos niveles y de diversas maneras según bases fonológicas, semánticas y gramaticales (según relaciones de “dominio” -relativas a campos de la experiencia- y de “diferenciación” -opuestas paradigmáticamente, y que pueden sustituirse en estructuras sintagmáticas-). Por su parte, Feliu Arquiola (2009) sostiene que el léxico es una pieza fundamental en la arquitectura de la gramática de una lengua, donde la información contenida en las piezas léxicas determinan en gran medida su proyección sintáctica; el léxico se presenta, así, como componente estructurado, dinámico y creativo.

En el campo de la tarea docente –tanto en el diseño de materiales como el aula de enseñanza de ELE- Abad Castelló (2019) explica que si bien docentes de lenguas extranjeras reconocen la importancia y el potencial de los corpus lingüísticos⁹⁴ en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, dentro de la enseñanza de español “sigue siendo una práctica marginal reducida... a la consulta esporádica de dudas lingüísticas” (p. 1). Sobre esta consideración, la autora explora las posibles causas de ese desuso, y propone maneras concretas de integrar esta herramienta en la práctica docente. En el marco de los beneficios de un “aprendizaje basado en datos”⁹⁵, los corpus integran una serie puntos importantes: 1) es una herramienta de consulta “para cuestiones que no aparecen en los libros de gramática o no pueden comprobarse en diccionarios”; 2) “son particularmente útiles para responder in situ a preguntas de los estudiantes⁹⁶ pues sirven para corroborar creencias intuitivas o para rechazarlas”; 3) “son una fuente de ejemplos auténticos por lo que sirven para ilustrar, para crear ejercicios y para elaborar materiales didácticos” (p. 2).

Nos parece pertinente especificar la importancia que tiene para este trabajo la reflexión de Abad Castelló (2019) sobre la labor lingüística a partir de corpus, porque los mismos significan una ayuda evidente para “comprender palabras, frases o estructuras ya que proporcionan variados ejemplos relativos a los fenómenos lingüísticos que se quieran abordar” (p.2) Durante las actividades de producción “sirven para comprobar cuestiones sintácticas como régimen de palabras u orden de palabras y para consultar dudas sobre vocabulario como la variedad sociolingüística (diatópica, diastrática, diafásica),

⁹⁴ En las conclusiones la autora lo denomina “herramienta lexicográfica” (p. 16).

⁹⁵ ABD, en inglés “Data Driven Learning” (DDL). Abad Castelló (2019) explica que el término fue acuñado en 1990 por Tim Johns.

⁹⁶ En términos lingüísticos, facilita al estudiante la conexión entre significado y forma (Abad Castelló, 2019).

connotaciones o colocaciones habituales” (p. 2). Esta herramienta también puede ser útil en la fase de postarea⁹⁷, y en particular

durante la retroalimentación, cuando se evalúan los objetivos lingüísticos y comunicativos y se atiende a las dificultades surgidas, [donde el profesor] puede usar un corpus para ilustrar usos sintácticos o precisar significados, tanto para corregir errores o sugerir mejoras como para responder a dudas de los estudiantes. (p. 3)

Para finalizar, recordamos que en el marco de los beneficios de un aprendizaje basado en datos, los corpus integran para varios autores una serie de puntos importantes, a saber: a) es una herramienta de consulta para aspectos que no aparecen en los libros de gramática o no pueden comprobarse en diccionarios; b) son muy útiles para responder a preguntas de los estudiantes porque sirven para corroborar creencias intuitivas o para rechazarlas; c) son una fuente de ejemplos auténticos, por ello sirven para ilustrar casos, crear ejercicios, y elaborar materiales didácticos.

A modo de síntesis de este capítulo

El primer apartado de este capítulo, describimos los lineamientos metodológicos, los sujetos y los materiales seleccionados: 65 producciones escritas en el marco de los exámenes CELU, pertenecientes a un grupo representativo de informantes adultos angloparlantes, de las que discriminamos 54 en total y de las que se desprenden los 48 segmentos enunciativos de nuestro corpus (32 que arrojan usos corregibles, y 16 que arrojan usos adecuados). Explicamos también sucintamente el tipo de textos que redactan los postulantes y en qué contextos se presentan los errores preposicionales que retomaremos en nuestra propuesta didáctica final. En el segundo apartado, explicamos cómo se instrumentan desde CELU la escala holística y la grilla analítica, cuyas tres dimensiones en términos de adecuación de las producciones discursivas incluye la adecuación de tipos gramatical y léxica (dimensiones lingüísticas donde se ubican las preposiciones). Para finalizar, expusimos los instrumentos de recolección de datos por analizar, así como los procedimientos y métodos de análisis (lo que integra a los campos semánticos como aporte de la Lingüística de Corpus). En un intento de optimizarlos según nuestros objetivos, hemos presentado las cuatro grandes etapas a las que refiere Alexopoulou (2006a; 2006b) que han de servirnos de guía para el tratamiento de modo más detallado de los casos observados en los usos preposicionales en nuestro corpus.

⁹⁷ Abad Castelló (2019) expone dos formas de abordar un corpus en clases para el trabajo con estudiantes: a través del acceso directo y libre, o a través del acceso mediado por el profesor.

A continuación, en el cuarto capítulo nos circunscribimos a la presentación y discusión de los resultados, que son los que tomamos como punto de partida para el diseño de la unidad didáctica.

4. Presentación y discusión de resultados

En este capítulo, los casos percibidos como corregibles serán puestos en contraste con los casos normativamente esperables y analizados según los criterios lingüístico y etiológico, con la integración de los aportes teóricos desarrollados en el segundo capítulo, apartados 1 y 2.2. Para la lectura de los resultados seguiremos las cuatro preguntas-guía pensadas para esta investigación, formuladas en el primer capítulo. Luego, expondremos modelos clasificatorios para la sistematización de casos tanto aceptables como corregibles, según el grado de fijación de las unidades léxicas y según su grado de corrección. El cuadro que finalmente concluye este capítulo, mostrará de manera holística la distribución de todos los fenómenos identificados en los textos producidos por postulantes del CELU que obtuvieron un nivel *Intermedio* de uso de español.

4.1. Taxonomía para la sistematización de errores

Como se explicó en el desarrollo de nuestros objetivos, este trabajo intenta explorar los usos preposicionales en español por parte de angloparlantes en el marco de CELU. Para ello, nos limitamos a operativizar el criterio analítico-descriptivo de perspectiva lingüística, con aportes que nos proporcione una mirada etiológica. De aquí la necesidad de presentar las estructuras a modo contrastivo, de las secuencias utilizadas en español y sus respectivos correlatos en inglés.

El desafío de incorporar esta perspectiva (la más compleja, según distintos trabajos) radica en identificar cada caso analizado según se corresponda con uno de interferencia entre sistemas (IF), simplificación de una regla (SPL), aplicación inconclusa de una regla (AIR), hipergeneralización a partir de un caso (HG), o desconocimiento de la regla (DR), entre los más citados en la bibliografía consultada.

Puesto que partimos de las producciones lingüísticas de angloparlantes para identificar, describir y explicar usos preposicionales encontrados en producciones escritas, se nos presentó la necesidad de proponer una taxonomía que parta de lo expuesto en el marco teórico, al tiempo que se adecue a nuestros objetivos. Por ello, el modelo que principalmente operativizamos aquí es el que corresponde a Alexopoulou (2006a, 2006b).

Antes de la presentación del criterio lingüístico, algunas aclaraciones. En primer lugar, la etapa de identificación (o reconocimiento de la idiosincrasia) incluyó una corrección y reconstrucción del segmento enunciativo seleccionado, en relación con la preposición implicada. Como expusimos en el marco teórico, rescatamos para nuestras

operaciones metodológicas la consideración que hace aquí Alexopoulou: la oración que como analista reconstruyamos va a ser aproximadamente lo que los hablantes nativos de la lengua objeto dijera “para expresar *ese* significado en *ese* contexto, es decir, su traducción” (Corder, 1971, citado en Alexopoulou, 2006a, p. 2). En segundo lugar, la etapa de clasificación (Alexopoulou, 2006a, p.3) no nos es funcional en esta oportunidad, ya que solo nos limitamos a preposiciones y sus implicaciones en unidades léxicas, y no a otras categorías gramaticales afectadas por el error.

4.1.1. Aportes del criterio descriptivo

Desde esta mirada, se observan los errores con una perspectiva lingüística integrándolos dentro de un sistema tipológico en términos de lo que sucede en la superficie textual. La taxonomía obtenida desde el criterio descriptivo para esta investigación presenta las siguientes categorías⁹⁸: a- Omisión: ausencia de una palabra que debería aparecer; b- Adición: presencia injustificada de una palabra que no debería aparecer; c- Elección falsa: sustitución de una unidad gramatical por otra; d- Colocación falsa: colocación incorrecta de una unidad, alterando el orden sintagmático del enunciado.

Tabla 10

Clasificación según criterio descriptivo

CRITERIO DESCRIPTIVO	
Omisión	(O)
Adición	(Ad)
Selección falsa	(SF)
Colocación falsa	(CF)

4.1.2. Aportes del criterio etiológico

En esta etapa, y siguiendo a Baralo (2018) intentaremos encontrar fundamentos psicolingüísticos del cómo y del porqué de los fenómenos descubiertos en los dialectos idiosincrásicos, en otras palabras, “el criterio etiológico clasifica los errores en relación con la influencia de la lengua materna y las estrategias utilizadas por el aprendiz”

⁹⁸ Desestimamos la categoría de “forma errónea”, dado que está destinada a la conjugación verbal, tal como lo aclara la autora. Las siglas entre paréntesis nos corresponden.

(Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera, 2006, p. 631). Luego de un primer etiquetado en los casos que hemos analizado, la taxonomía del criterio etiológico para esta investigación está compuesta por las siguientes categorías: a- Errores interlinguales: -por Interferencia; -por Traducción literal; -por Evasión; b- errores intralinguales: -por Hipergeneralización; -por Aplicación incompleta de la regla; -por Desconocimiento de la regla.

Tabla 11

Clasificación según criterio etiológico

CRITERIO ETIOLÓGICO	
Interferencia	(IF)
Traducción literal	(TL)
Evasión	(E)
Hipergeneralización	(HG)
Aplicación incompleta de regla	(AIR)
Desconocimiento de regla	(DR)

4.2. Análisis las secuencias enunciativas

Antes de introducirnos en el análisis de los errores preposicionales propiamente dicho, adelantamos a continuación una descripción general que arroja un primer acercamiento a los fenómenos observados.

En primer lugar, los usos de preposiciones en nuestro corpus se manifiestan, mayormente, en dos grandes tipos: a) en secuencias verbales, que pueden ser perífrasis verbales modales o tempoaspectuales, o en construcciones de verbo transitivo seguido de función objeto directo animado articulado por preposición *a*, o en construcciones que no constituyen perífrasis, pero se construyen con verbo conjugado seguido de –en la mayoría de los casos- una forma de infinitivo; b) en secuencias no verbales, en complementos de régimen de adjetivos y sustantivos.

En segundo lugar, advertimos que la preposición *a* presenta una alta frecuencia de usos corregibles, principalmente relacionado con casos de (O) y (SF).

Otro aspecto por destacar es el hecho de que la preposición *para* presenta una marcada tendencia a ser utilizada en construcciones no verbales, en complementos de régimen de sustantivo abstracto.

Como cuarta observación exponemos que la preposición *de* presenta usos corregibles en perífrasis verbales y en complementos de régimen de adjetivos.

Como quinto rasgo general, podemos exponer que, dentro de las construcciones de carácter no verbal, los usos preposicionales en complementos de régimen de sustantivo presentan mayor frecuencia que en los complementos de adjetivos.

Finalmente, agregamos que, a partir del criterio descriptivo que seguimos de Alexopoulou (2006b), no observamos en nuestro corpus instancias de (CF) de preposiciones. Esto quiere decir que las producciones de los angloparlantes no arrojan fenómenos donde ubiquen las preposiciones en posiciones inesperadas, sino que todos los usos se corresponden con colocaciones adecuadas, pero no así su elección. Por esto, todas las preposiciones se distribuyen –desde un criterio descriptivo- entre la (O), la (A) y la (SF).

Presentamos, a continuación, el análisis de las secuencias enunciativas seleccionadas para este trabajo, enumeradas al comienzo de cada una y con la codificación identificatoria final (donde la mayúscula indica el modelo de examen propuesto a los alumnos; la primera cifra, el número de actividad; la última, el examen específico). Agrupamos los casos para el análisis según el número de actividad (cuatro en cada modelo). Además de las ya expuestas, las siglas y marcas identificatorias que utilizaremos para el análisis sintáctico del corpus son las que detallamos aquí:

-(Pr) preposición, (CV) construcción verbal, (CnoV) construcción no verbal, (CRg) complemento régimen, (OD) objeto directo, (OI) objeto indirecto, (SN) sintagma nominal, (SA) sintagma adjetivo, (CC) construcción circunstancial.

Tabla 12

Siglas utilizadas en el análisis

Siglas	Términos
CV	Construcción verbal
CnoV	Construcción no verbal
CRg	Complemento régimen
OD	Objeto directo
OI	Objeto indirecto
SN	Sintagma nominal
SA	Sintagma adjetival
CC	Construcción circunstancial
MI	Modificador indirecto

Las secuencias enunciativas se agrupan para el análisis según los casos encontrados en cada actividad de cada modelo. Como podrá observarse, algunas actividades arrojan más fenómenos por analizar y otras menos.

Para la presentación de secuencias que arrojan exclusivamente usos adecuados, destinamos las letras del abecedario según un orden ascendente, de la (a) a la (o).

(1) *-El retirado jugador del rugby... encanta trabajar y *ayudar - la gente. Si usted quiere hacer una depósito para *ayudar - ese proyecto... él tiene una página web...*
(A.1.1)

-The retired rugby player loves working and helping people. If you want to make a bank deposit to help on this project, his website is...

-Al jugador retirado del rugby... le encanta trabajar y ayudar a la gente. Si usted quiere hacer un depósito para ayudar a ese proyecto... él tiene una página web...

(2) *-Hay un evento muy interesante que va a ocurrir el próximo martes en la ciudad de Ushuaia. Es una maratón con la intencionalidad de *ayudar - una fundación para gente con discapacidades en la zona. (A.1.1)*

-A very interesting event will take place next Thursday in Ushuaia city. It is a marathon for helping a foundation for disabled people in the area.

-Hay un evento muy interesante que va a ocurrir el próximo martes en la ciudad de Ushuaia. Es una maratón con la intencionalidad de ayudar a una fundación para gente con discapacidades en la zona.

(3) *-Dinero ganado con el maratón será usado para comprar un vehículo especial, con características necesarios para *servir - la gente discapacitados. (A.1.4)*

-The money gathered during the marathon will be used to buy a special vehicle with the needing features to serve disabled people.

-El dinero ganado con el maratón, será usado para comprar un vehículo especial, con características necesarias para servir a la gente discapacitada.

En esta primera actividad observamos caos de (O) de la preposición *a*, la que debería encabezar OD tanto animado como en (1) y en (3):

- *ayudar - la gente
- *servir - la gente

así como OD no animado de sustantivos abstracto y colectivo respectivamente, como se presentan en (1) y (2):

- *ayudar - ese proyecto
- *ayudar - una fundación

Remarcamos aquí que –frente a otros casos- la preposición omitida es la que articula el verbo en infinitivo con el complemento acusativo: “ayudar a la gente”, “ayudarla”, * “ayudar la gente”. En términos semánticos y como arrojan estos casos, el OD puede tener bien el papel de ‘experimentante’, bien el de ‘objeto afectado’, y la preposición indicar ‘destino’ de –en este caso- la ayuda a la que se hace mención.

Desde los aportes de la perspectiva etiológica creemos que los fenómenos se corresponden con casos de (IF) por la ausencia de preposición en la versión inglesa (salvo *on*, en el segundo caso) de las estructuras encontradas, en donde claramente se prescinde de un nexos articulatorio (independientemente de que el término tenga carga semántica de persona o cosa) a diferencia de lo que ocurre en nuestra lengua:

- *ayudar - la gente
- helping people
- *depósito para ayudar - ese proyecto
- deposit to help on this project
- *características necesarios para servir - la gente discapacitados
- with the needing features to serve disabled people

Similares estructuras son las que presentan Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera (2016) sobre esta tendencia a omitir la preposición *a*, “ya que el inglés se prescinde de ella” (p. 639).

Este conjunto de actividades también arroja pasajes enteros sin casos percibidos como corregibles, como (a) y (b) que contienen usos de preposiciones distintas de las que analizamos antes.

(a) *-Los colectivos hoy día no tiene la capacidad para transportar personas con esas dificultades y por eso Sr. Sciarano quiere un vehículo con la capacidad para transportar esa gente.*

-Buses today do not have the capacity to transport people with these difficulties and that is why Mr. Sciarano wants a vehicle with the capacity to transport these people.

(b) *-Quieren que las comunidades de las ciudades de Ushuaia y Río Grande sean más unidas por medio del maratón. Para más información visite su página de web.*

-They want the communities of the cities of Ushuaia and Río Grande to be more united through the marathon. For more information visit their website.

Algo observable en (a) en términos semánticos son los atributos de ‘finalidad’ y ‘compañía’ cristalizados en *para* y *con*, respectivamente. Obsérvese también, que estos

usos exponen en los argumentos articulados por estas preposiciones un matiz en cuanto a los papeles semánticos de ‘experimentante’ y ‘medio’, “personas / gente”, y “colectivos / vehículos”, respectivamente. Por otro lado, y desde una dimensión sintáctica, las construcciones nominales con infinitivo o nombre adjuntos no constituyen un factor determinante para posibles errores dentro de estos contextos.

En (b) se hacen observables los usos de *de* como conector de ‘dominio’ o ‘pertenencia’ abstracta, que encabeza MI en términos sintácticos. La locución que indica ‘instrumento’ y la expresión que indica ‘finalidad’ no arrojan inconvenientes, acaso por su percepción de homogeneidad en el funcionamiento de expresiones como “por medio de” y “para más información”.

La tabla que sigue a continuación propone una representación sintética de los casos hallados en esta parte del corpus.

Tabla 13

Síntesis de casos registrados en las actividades A.1.

Casos adecuados	Casos corregibles
-capacidad para + infinitivo <i>capacity to transport people</i>	- *ayudar ~ servir + SN [+/-animado] - <i>ayudar ~ servir a</i> + SN [+/-animado]
-persona con + SN <i>people with these difficulties</i>	- <i>the needing features to serve people</i> - <i>a marathon for helping a foundation</i>
-la ciudad de + SN <i>the city of Río Negro</i>	
- por medio de + SN <i>through the marathon</i>	
- para más información <i>for more information</i>	

(4) -*La vida de mi comunidad ha cambiado. La contribución de ustedes ha resultado que la vida mejor para mí y mi comunidad. Ahora el verano no es *imposible para durar.*(A.2.1)

-Living in my community has changed. Your contribution has made possible to live better for me and my community. Now summer is not impossible to go through.

-La vida en mi comunidad ha cambiado. La contribución de ustedes ha posibilitado que la vida mejore para mi comunidad y para mí. Ahora el verano no es imposible pasar.

(5) *-La ciudad de Lima es hermosa, pero no sabe que es una ciudad con poca lluvia y mucha humedad. No saben lo que me *costaba para tener agua potable.*

(A.2.2)

-Lima is a beautiful city, but little it rains and there's a lot of humidity. You can't imagine how hard it was to have clean water.

-La ciudad de Lima es hermosa, pero es una ciudad con poca lluvia y mucha humedad. No saben lo que me costaba tener agua potable.

(6) *-Todos los días, nosotros hemos experimentado la humedad del ambiente y por tanto nos hemos adaptados, ¡pero nunca pensamos que algún día esta misma humedad *pueda convertirse a agua potable! (A.2.5)*

-Every day we experienced humidity and, therefore, we got adapted. But we've never imagined that it could become clean water!

-Todos los días nosotros hemos experimentado la humedad del ambiente y, por lo tanto, nos hemos adaptado. ¡Pero nunca pensamos que algún día esta misma humedad pueda convertirse en agua potable!

(7) *-Muchas veces los niños ven a los trabajos de los padres, o están aburridos en la escuela y no se entienden la *necesidad en irse a la universidad. (A.2.8)*

-Many times kids see their parents' jobs or they're bored of school and don't get the need to go to university.

-Muchas veces los niños ven a los trabajos de los padres, o están aburridos en la escuela y no entienden la necesidad de ir a la universidad.

(8) *-Es refrescante ver un cartel publicando algo educativo que *va - ayudar a la comunidad y también- empujar a jóvenes *en seguir estudiando y por eso los agradezco mucho. (A.2.9)*

-It's refreshing to see a sign advertising education, that'll help the community as well as it'll push young people to keep on studying and that's why I'm very grateful.

-Es refrescante ver un cartel publicando algo educativo que va a ayudar a la comunidad y también a empujar a jóvenes a seguir estudiando y por eso se agradezco mucho.

(9) *-La comunidad tiene la oportunidad para obtener una educación sobre los temas de salud y tecnología. Su producto *ha dado -la gente conocimiento que puede*

*usar para aprender más, y el uso de la publicidad y el marketing *puede informar - la gente también. (A.2.10)*

-Communities have the opportunity to receive education regarding health and technology. Your product has given people knowledge that they can apply to learn more. Also, the use of advertisement and marketing can be helpful to get people informed.

-La comunidad tiene la oportunidad para obtener una educación sobre los temas de salud y tecnología. Su producto ha dado a la gente conocimiento que puede usar para aprender más. Y a través del uso de la publicidad y el marketing se puede informar a la gente también.

Este segundo grupo de fenómenos extraídos de la segunda actividad de escritura presentan instancias de (Ad) en (4) y (5) en CRg de adjetivo y en CV no perifrástica de infinitivo, respectivamente. La preposición implicada es *para* que, como puede observarse, no debe articular ambas estructuras:

- *me costaba para tener
- *imposible para durar

Este último caso presenta una doble particularidad: el uso inadecuado de la preposición, por un lado, y el uso –acaso por falta de revisión- del verbo en infinitivo “durar”, en detrimento de “pasar”.

Los casos (6) y (7) presentan usos erróneos de preposiciones por (SF) *a* y *en*, respectivamente, en complementos de régimen de verbo y de sustantivo abstracto:

- *convertirse a agua
- *necesidad en irse

en vez de

- convertirse en
- necesidad de

Las últimas secuencias enunciativas, la (8) y la (9), coinciden en presentar usos de CV de diferente naturaleza, pero que implican la presencia de distintas preposiciones.

El caso de (8) expone dos fenómenos anormativos distintos en términos descriptivos: (O) de la preposición *a*, y (SF) de la preposición *en*. El primer caso es particularmente complejo por tener distribución distinta: se elide la preposición *a* en la perífrasis de futuro “ir a + infinitivo”, pero también se la elide en el infinitivo escindido precedido por la cópula “y también”:

- *va – ayudar a la comunidad y también – empujar

secuencia que reemplaza a

- va a ayudar a la comunidad y también a empujar”.

Es interesante, además, que la preposición elidida corresponda a la perífrasis y no al CRg cuyo término es el OD con papel temático de ‘experimentante’.

Respecto de la preposición *en*, su uso anormativo se da por (SF) en el CRg de

- *empujar (a alguien) en + infinitivo

en vez de

- empujar (a alguien) a + infinitivo

En (9) encontramos la forma de pretérito perfecto de verbo que rige dativo

- *ha dado - la gente

y la perífrasis verbal modal de verbo que rige acusativo,

- *poder informar - la gente.

En ambos casos se corrobora la tendencia de (O) de la preposición *a* en contextos donde articula un OD con atributo de ‘beneficiado’.

Desde la perspectiva etiológica, en (4) y (5) advertimos fenómenos de (IF) por equivalencia entre *to* y *para*, en una CV y una CnoV respectivamente:

- *el verano no es imposible para durar

- summer is not impossible to go through

- *me costaba para tener agua potable

- how hard it was to have clean water

Es interesante remarcar, siguiendo a Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera (2006), la relación que pueden establecer los angloparlantes entre la partícula *to* y sus equivalentes en español *por*, *para* y *a*, además de compartir igual posición (amén de que *to* en esas estructuras en inglés sea marca de infinitivo:

- was to have

-impossible to go through

En (6) es posible que, por cierto, paralelismo con estructuras como “traer ~ llevar *a* + infinitivo”, estemos en presencia de un caso de (HG) de la regla:

-*¡que algún día esta misma humedad pueda convertirse a agua potable!”

- that it could become clean water!

El caso de (7) en CRg de sustantivo abstracto encontramos un caso por (DR):

- *no se entienden la necesidad en irse a la universidad

- they... don't get thee need to go to university

La perspectiva etiológica permite suponer que en los casos de (9) hay elisión de la preposición por (IF) del inglés, el que no articula las construcciones verbales que rigen acusativo con preposición *a*. Este fenómeno se presenta tanto en usos de forma de pretérito perfecto, así como en perífrasis verbales:

- *Su producto ha dado - la gente
- Your product has given people
- *El marketing puede informar - la gente
- Marketing can be helpful to get people informed

Los pasajes que arrojan usos adecuados y que corresponden a esta actividad quedan expuestos en (c) y (d).

(c) *-Quisiera decirles lo agradecido que soy **por** lo que han hecho. **Gracias por el panel que produce 96 litros de agua potable** cada día. La ciudad de Lima es hermoso, pero se sabe que es una ciudad con poco lluvia.*

*-I would like to tell you how grateful I am **for** what you have done. **Thank you for the panel that produces 96 liters of drinking water** every day. The city of Lima is beautiful but it is known that it is a city **with** little rain.*

(d) *-Como ustedes saben, nuestro ambiente es un ambiente muy húmedo, **por lo cual** tenemos **la necesidad de agua** refrescante. El trabajo y el desempeño que ustedes pusieron en este proyecto ha sido de mucha beneficencia **para nosotros**.*

*-As you know, our environment is a very humid environment, **which** is why we have **the need for refreshing water**. The work and performance that you put into this project has been very beneficial **to us**.*

El atributo de ‘causa’ se observa en las dos secuencias encabezados con *por*, para manifestar agradecimiento. El uso de *de* articula un MI que expresa ‘contenido’ de una cantidad expresada previamente. En (d) las construcciones con *por*, *de* y *para* se advierten los atributos de ‘causa’, ‘propiedad’ y ‘en beneficio de’, rasgos que analizan y sistematizan los trabajos de Funes (2020, 2022).

A modo de síntesis, ofrecemos la tabla que sigue y que da cuenta de los resultados registrados en estas actividades.

Tabla 14

Síntesis de casos registrados en las actividades A.2.

Construcciones adecuadas	Construcciones corregibles
-agradecido por + SN <i>how grateful I am for what ypu have done</i>	- *ser imposible para + infinitivo <i>ser imposible de + infinitivo</i> <i>is not impossible to go through</i>
-gracias por + SN <i>thank you for the panel</i>	- *cuesta para tener + SN <i>cuesta tener + SN</i>
-necesidad de + SN <i>the need for refreshing water</i>	<i>it's hard to have clean water</i>
-beneficioso para + SN <i>has been beneficial to us</i>	- *convertirse a + SN <i>convertirse en + SN</i> <i>it could become clean water</i>
-x litros de + SN <i>96 liters of clean wáter</i>	- *la necesidad en + infinitivo <i>la necesidad de + infinitivo</i> <i>the need to go to university</i>
	- * ayudar + infinitivo ~ SN <i>ayudar a + SN [-animado]</i> <i>that will help the community</i>
	- * dar ~ imponer + SN + [+/-animado] <i>dar ~ imponer + SN + a + [+/-animado]</i> <i>your product have given people knowledge</i>

(10) *-Querido Amancio Luna: Mi nombre es Thomas Escobar y trabajo como periodista de la revista US. Me enteré de su historia años atrás. Yo creo que todos *deben de conocer su historia. (A.3.1)*

-Dear Amancio Luna, my name is Thomas Escobar and I work as a journalist at the US magazine. I came to know about your story years ago. I believe that everyone should know about your story.

-Querido Amancio Luna: mi nombre es Thomas Escobar y trabajo como periodista de la revista US. Me enteré de su historia años atrás. Yo creo que todos deben conocer su historia.

(11) *-Es muy interesante saber como una piedra puede curar una enfermedad. Muchos estarán *interesados de saber sobre usted y de su historia. (A.3.2)*

-It's very interesting to know how a rock can cure a disease. Many will be interested in knowing about you and your story.

-Es muy interesante saber cómo una piedra puede curar una enfermedad. Muchos estarán interesados en saber sobre usted y su historia.

(12) *-Estoy *seguro - que todos que leen mis artículos *disfrutarán de saber su pasado. (A.3.4)*

-I'm sure that every one that reads my articles will enjoy knowing about your past.

-Estoy seguro de que todos los que leen mis artículos disfrutarán saber su pasado.

(13) *-Estoy muy interesada en saber más *información de usted. Me gustaría entrevistarle y escribir un artículo sobre sus *métodos de curar dolor y su vida religiosa. (A.3.5)*

-I am really interested in knowing more about you. I would like to interview you about your healing methods, and about your religious life.

-Estoy muy interesada en saber más información sobre usted. Me gustaría entrevistarle y escribir un artículo sobre sus métodos para curar el dolor, y sobre su vida religiosa.

(14) *-Yo encontré tu historia en el cuento de Silvina Ocampo, y yo pienso que nuestros lectores serían *interesados - aprender más de tu historia. (A.3.6)*

-I found your story in a Silvina Ocampo's tale, and I believe that our readers would be interested in learning more about your story.

-Yo encontré tu historia en el cuento de Silvina Ocampo, y yo pienso que nuestros lectores estarían interesados en aprender más de tu historia.

(15) *-Quiero dejarles saber a todos cuál es la historia de tu *método de curar y mostrarles a la gente que esta forma de curar es un milagro de Dios y no brujería. Espero que lo piensas y *decides en darme la entrevista porque sé que eres un hombre justo y un hombre de Dios. (A.3.7)*

-I want to make it known to all about your healing method and to show to the people that this way of healing is a God's miracle and not witchcraft. I hope that you will think about it and you will let me interview you because I know that you are a fair man and a man of God.

-Quiero hacerles saber a todos cuál es tu método para curar y mostrarle a la gente que esta forma de curar es un milagro de Dios y no una brujería. Espero que lo pienses y decidas darme la entrevista porque sé que eres un hombre justo y un hombre de Dios.

(16) *-Soy una periodista de “La verdad” (en Entre Ríos) y *me gustaría a conducir una entrevista contigo. (A.3.8)*

-I am a journalist at “La verdad” (from Entre Ríos) and I would like to carry out an interview with you.

-Soy una periodista de “La verdad” (de Entre Ríos) y me gustaría conducir [tener] una entrevista contigo.

En el desarrollo de estos enunciados, podemos observar una serie de regularidades que contemplan tres tipos de casos.

En primer lugar, fenómenos de (Ad) en CV de infinitivo que no se articulan con preposición, como en los casos (10), (12), (15) y (16):

- *deben de conocer
- *disfrutarán de saber
- *decides en darme
- *me gustaría a conocer

en contraste con las formas normativamente recomendables:

- deben conocer
- disfrutarán saber
- decides darme
- me gustaría conocer

El segundo grupo de fenómenos sigue el patrón de casos que se corresponden con (SF) de la preposición en cuestión, como en (11), (13) y (15). Las estructuras implicadas son de carácter no verbal, con CRg articulado por preposición; difieren en que (13) y (15) presentan un sustantivo abstracto, y (11) un adjetivo:

- *información de usted
- *métodos de curar
- *interesados de saber

Como puede observarse, en los tres casos el uso de la preposición *de* desplaza a las preposiciones *en*, *sobre* y *para* que normativamente deberían aparecer en esas estructuras:

- interesados en saber
- información sobre usted
- método para curar

En tercer lugar, observamos casos de (O) manifestados en (12) y (14): en el primero, el predicativo obligatorio no está articulado por la preposición *de*, lo que expone

un fenómeno de queísmo; en el segundo caso, visualizamos una estructura de adjetivo con CRgsin la articulación de la preposición *en*. De esta forma,

- *estoy seguro que
- *interesados aprender

desplazan a las secuencias normativas

- estoy seguro de que
- interesados en aprender

Por otra parte, si abordamos estos casos desde la perspectiva etiológica, encontramos en (10) un caso de (HG) de la regla en el uso de la preposición *de* en CRg de adjetivo calificativo, acaso por extensión de otras estructuras, como “tratar ~ disfrutar de + infinitivo”:

- todos deben de conocer su historia
- everyone... should know about your story

En (11), (12) y (13) también se evidencian casos de usos de la preposición *de* por (HG) de regla presente en otras construcciones. En (12), por ejemplo, el uso de “disfrutar de” va seguido de infinitivo, secuencia anormativa puesto que la misma se combina con SN (“disfrutar de un paseo”, “disfrutar de una compañía”, etc.). En (13) la (HG) se da por calco de ciertas construcciones similares que necesitan *de*, como “manera de”, “forma de”.

- *Muchos estarán interesado de saber sobre usted
- Many will be interested in knowing about you

- *todos... disfrutarán de saber su pasado
- everyone... will enjoy knowing about you
- *sus métodos de curar dolor
- your healing methods

Observamos en (15) dos casos de (DR) en dos construcciones de carácter fijo en cuanto a su composición con preposiciones: en el primero CRg del sustantivo abstracto “método” en donde la preposición *para* es desplazada por el uso de *de*; en el segundo caso, en cambio, está implicada una CV de verbo conjugado más infinitivo adjunto articulada por *en*, en vez de su correlato normativo sin preposición:

- *tu método de curar
- your healing method
- *decides en darme la entrevista

- you will let me interview you

En (16) se evidencia por (IF) la tendencia de los angloparlantes a relacionar *to* y *a* en construcciones de carácter verbal -en este caso, en potencial con “gustar + infinitivo”-; de allí el uso de la preposición en español:

- *me gustaría a conducir una entrevista

- I would like to carry out an interview

Esto sugiere cierta equivalencia que establecen los aprendientes angloparlantes entre *to* y *a*, inclinación que podría ser frecuente en construcciones perifrásticas en inglés con *to*, pero como marca de infinitivo.

A continuación, (e) y (f) exponen los casos normativamente esperables en este tipo de producciones textuales solicitadas en los exámenes CELU.

(e) *-Estimado Amancio Luna: a través de la lectura, tuve la oportunidad de leer la historia sobre una niña que fue curada de sus dolores de cabeza por el remedio de las piedritas, que por lo que yo entendí es un remedio curativo [hecho] por usted.*

-Dear Amancio Luna: Through reading, I had the opportunity to read the story about a girl who was cured of her headaches by the remedy of the pebbles, which from what I understood is a healing remedy [made] by you.

(f) *-Como un exsacerdote usted tiene una profunda entendimiento de la iglesia católica y puede hablar sobre su tiempo como sacerdote. Los lectores de nuestra revista generalmente son profesionales bien educados que quieren leer entrevistas sobre... personas interesantes.*

-As a former priest you have a deep understanding of the Catholic church and can talk about your time as a priest. Readers of our magazine are generally well-educated professionals who want to read interviews about... interesting people.

En ambos pasajes observamos usos de *de* con atributo de ‘pertenencia’ en (e) y de ‘propiedad’ en (f) en MMII; asimismo, en la locución “la oportunidad de + infinitivo”. Es interesante el uso de *por* encabeza ‘agente’ e ‘instrumento’ en complementos de construcción pasiva: “por usted” y “por el remedio”, respectivamente. Por último, el uso de *sobre* indica ‘temática’ en tanto superficie metafórica por la que se cimientan “hablar” y “leer”.

Los casos identificados en esta parte quedan sintetizados en el cuadro que sigue.

Tabla 15

Síntesis de casos registrados en las actividades A.3.

Construcciones adecuadas	Construcciones corregibles
-la oportunidad de + infinitivo <i>the opportunity to read</i>	- * deber de + infinitivo <i>deber + infinitivo</i> <i>everyone should know about your story</i>
-ser hecho por + SN [+/-animado] <i>was made by the remedy of the pebbles</i>	- * interesados de + infinitivo interesados en + infinitivo <i>meny will be interested in knowing about you</i>
-información sobre + SN [+/-animado] <i>information about your time as a priest</i>	- *decidir en + infinitivo <i>decidir + infinitivo</i> <i>you will let me interview you</i>
	- *estar seguro que + SN <i>estar seguro de que + SN</i> <i>I'm sure everyone that reads my articles...</i>
	- *información de + SN <i>información sobre + SN</i> <i>information about you</i>
	- *método de + infinitivo <i>métodos para + infinitivo</i> <i>your healing methods</i>
	- *interesado de + infinitivo <i>interesado en + infinitivo</i> <i>readers would be interested in learning...</i>
	- *gustaría a + infinitivo <i>gustar + infinitivo</i> <i>I would like to carry out an interview</i>

(17) -El propósito del parque no es ofrecer un lugar completamente seguro (si queremos eso nos quedaríamos en nuestras casas todos los días) pero el propósito es dar una *oportunidad - sentir libre en el medio de la ciudad. (A.4.1)

-The purpose of the park is not to offer a completely safe place (if we wanted that we would stay at home every day), but to give an opportunity to feel the freedom in the middle of the city.

-El propósito del parque no es ofrecer un lugar completamente seguro (si quisiéramos eso nos quedaríamos en nuestras casas todos los días), sino dar una oportunidad para sentir la libertad en el medio de la ciudad.

(18) *-Los vecinos del barrio podrán caminar y *visitar en el parque en paz... La renovación *ayudará -el parque - estar más hermoso... Este proyecto *está ayudando - la comunidad*en muchas maneras. (A.4.2)*

-The neighbors will be able to walk and visit the park in peace [...] The refurbishing will help the park to be more beautiful [...] This project is helping the community in many ways.

-Los vecinos del barrio podrán caminar y visitar el parque en paz... La renovación ayudará al parque a estar mucho más hermoso... Este proyecto está ayudando a la comunidad de muchas maneras.

Las secuencias enunciativas (17) y (18) son extraídas de la cuarta y última actividad del modelo de examen A.

Observamos que las CnoV anormativas se dan por un caso de (O) en (17), y por otro de (SF) en (18). La primera construcción es de complemento de sustantivo abstracto articulado con la preposición *para*:

- *oportunidad – sentir

en vez de

- oportunidad para sentir

La segunda construcción es una expresión cuantificadora que debería articularse normativamente por *de* en vez de por *en*:

- *en muchas maneras

- de muchas maneras

Como podemos observar, de ambas secuencias solo la (18) presenta usos anormativos de dos construcciones verbales diferentes (y que implican el uso de preposición): por una parte, el acusativo de un infinitivo transitivo está articulado por la preposición *en*, el que se corresponde con un caso de (A):

- *visitar *en* el parque

- visitar el parque

por otro lado, el uso del verbo “ayudar” en su forma de futuro y de perífrasis de presente estar + gerundio” que presenta (O) de la preposición *a* y que articula el OD (el primero presenta el artículo contracto *al*):

- *ayudará - el parque

- *está ayudando – la comunidad

en lugar de

- ayudará al parque

- está ayudando a la comunidad

En (17) hay un caso de (DR) por elisión de *para* en CRg del sustantivo abstracto “oportunidad”. Como en otros casos similares, esto quizá se deba a la poca frecuencia de uso de esta expresión y cierta fijeza en la estructura, que se desconoce:

- *una oportunidad - sentir libre

- an opportunity to feel the freedom

En (18) desde el criterio etiológico advertimos la presencia de estructuras en español con (IF) de las del inglés por motivo de la elisión de la preposición *a*; de igual forma entendemos que el caso de la preposición *en* puede presentarse por una (TL) de la preposición inglesa *in*:

- *Este proyecto está ayudando la fundación en muchas maneras

- This project is helping de community in many ways

En esta muestra también encontramos el uso de la preposición locativa *en* seguida de un verbo transitivo, lo que se deba acaso por (DR) dado que el verbo “visitar” no exige complementos de lugar obligatorios; o bien, por (HG) de regla por verbos que pueden ir seguidos de construcciones locativas, como “vivir ~ estar *en*”:

- *podrán caminar y visitar en el parque

- will be able to walk and visit the park

En (18) también se evidencia un caso por (IF) –y acaso también por (TL)-, dada la preferencia de *en*, equivalente de *in* en la versión inglesa del enunciado:

- *está ayudando a la comunidad en muchas maneras

- is helping the community in many ways

A continuación, los casos (g) y (h) desprendidos de esta actividad, y que no arrojan errores preposicionales.

(g) *-Si hay un parque lindo, más personas vendrán a este lugar. Más personas crearán un gran comunidad. Finalmente, este proyecto ha creado muchos trabajos para la gente de la ciudad. Con más trabajo, una mejor economía seguirá.*

-If there is a nice park, more people will come to this place. More people will create a great community. Finally, this project has created many jobs for the people of the city. With more work, a better economy will follow.

(h) *-En estos tiempos, seguridad para la comunidad, los niños y el bienestar de los vecinos es muy importante. **Por** esta razón, es mi opinión que la renovación y las rejas son buenas ideas.*

*-In these times, safety for the community, children and the well-being of neighbors is very important. **For** this reason, it is my opinion that renovation and railings are good ideas.*

El caso particular visualizado con el verbo de movimiento, es inequívoco el uso de la preposición *a* para indicar un destino final de la trayectoria. Ocurre lo mismo con el semantismo de ‘en favor de’ que toma la preposición *para* en la CnoV.

Por su parte, el marcador temporal en (h) expone el atributo de ubicar tempoespacialmente una entidad. También en este segmento se advierte el uso del marcador de causa encabezado por el nexos que posee como preminente el atributo ‘causa’.

Los resultados obtenidos en esta actividad quedan sintetizados en la tabla que proponemos a continuación.

Tabla 16

Síntesis de casos registrados en las actividades A.4.

Construcciones adecuadas	Construcciones corregibles
-venir a + SN [+locación] <i>come to + SN [+locación]</i>	- *oportunidad + infinitivo <i>oportunidad para + infinitivo</i>
-trabajos para + SN [+animado] <i>jobs for + SN [+animado]</i>	<i>an opportunity to to feel the freedom in...</i>
- en estos tiempos <i>in these times</i>	- *visitar en + SN [+locación] <i>visitar + SN [+locación]</i> <i>[will be able to] visit the park in peace</i>
- por esta razón <i>for this reason</i>	- *estar ayudando + SN <i>estar ayudando a + SN</i> <i>this project is helping the community</i>
	- *en muchas maneras <i>de muchas maneras</i> <i>in many ways</i>

(19) *-Bolivia... tiene una rica variedad de idiomas... Así que cuando viajás a Bolivia tienes que buscar una manera para comunicarse entre la gente. Algunos *lugares de conocer son Sucre, la capital de Bolivia... (B.1.1)*

-Bolivia has a rich variety of languages [...] So when you travel to Bolivia you have to look for a way to communicate with people. Some places to visit are Sucre, the Bolivian capital [...]

-Bolivia... tiene una rica variedad de idiomas... Así que cuando viajás a Bolivia tienes que buscar una manera para comunicarse entre la gente. Algunos lugares para conocer son Sucre, la capital de Bolivia...

(20) *-Bolivia es uno de los más hermosos países del mundo con *mucho de ofrecer para el turista... Bolivia sigue a mantener bien la cultura Inca... tiene un relieve muy lindo con *mucho de ver. (B.1.2)*

-Bolivia is one of the most beautiful countries of the world with a lot to offer to the tourist [...] Bolivia keeps maintaining the Inca culture [...] It has a nice landscape and a lot to see.

-Bolivia es uno de los más hermosos países del mundo con mucho para ofrecer para el turista... Bolivia sigue a mantener bien la cultura Inca... tiene un relieve muy lindo con mucho para ver.

(21) *-Es *necesario para visitar este país porque es abundante en diferentes culturales... Los lugares que son *necesarios para visitar son el Pilar de Uyuni, Minas de Potosí y por su puesto en el sur del país el Lago Titicaca. (B.1.4)*

-It is necessary to visit this country because it is full of different cultures [...] The places that are necessary to visit are Pilar de Uyuni, Potosí Mines and, of course, in the south of the country, the Titicaca Lake.

-Es necesario visitar este país porque es abundante en diferentes culturas... Los lugares que son necesarios visitar son el Pilar de Uyuni, Minas de Potosí y por su puesto en el sur del país el Lago Titicaca.

(22) *-Bolivia es un país hermoso y *vale la pena a visitar. Pueden ir a La Paz durante una noche fresca y disfruten su tiempo allá. (B.1.5)*

-Bolivia is a beautiful country and it is worth visiting. You can go to La Paz during a cool night and enjoy the time there.

-Bolivia es un país hermoso y vale la pena visitar. Pueden ir a La Paz durante una noche fresca y disfruten su tiempo allá.

(23) *- Otro lugar que no podés *perder de ir es el Salar de Uyuni que es en el sur del país. Era un lago de sal que, después de muchos años, *cambió de un desierto de sal. (B.1.6)*

-Another place you cannot miss visiting is Uyuni Salt Flat which is in the south of the country. It used to be a salty lake that, after many years, became a salt flat.

-Otro lugar que no podés perderte ir es el Salar de Uyuni que está en el sur del país. Era un lago de sal que, después de muchos años, se transformó en un desierto de sal.

Estas muestras, como puede observarse, son extraídas del modelo B de exámenes CELU, específicamente de la primera actividad solicitada.

En las secuencias enunciativas (19) y (20) advertimos solo el uso de CnoV: en (19), de sustantivo abstracto con CRg por el uso anormativo de las preposiciones *para* y *de*:

- *maneras para comunicarse

- *lugares de conocer

en lugar de

- maneras de comunicarse

- lugares para conocer

y en (20), construcciones de adjetivo cuantificador seguido de complemento articulado por preposición *de* en vez del uso de *para*:

- *mucho de ofrecer ~ de ver

en lugar de

- mucho para ofrecer ~ para ver

Como se observa aquí, los fenómenos anormativos pertenecen a casos de (SF) de las preposiciones *de* y *para* en iguales contextos lingüísticos, es decir, no verbales.

Los enunciados (21), (22) y (23) exponen dos grandes categorías relacionadas con CV. El primer grupo implica el uso de participio seguido de infinitivo en función de predicativo obligatorio de verbo “ser”; hacemos referencia a la secuencia “ser necesario+ infinitivo” presente en (21) y que se corresponde con un caso de (A) por incorporar la preposición *para* en la estructura:

- *es necesario para visitar”

en lugar de

- es necesario visitar”.

En (22) hay un caso de (A) en la CV de infinitivo no articulada por preposición en su versión normativa,

- vale la pena visitar

desplazada por

- *vale la pena a visitar

La muestra de (23) presenta un uso de la secuencia

- *perder de + infinitivo

en lugar de la perífrasis aspectual

- dejar de + infinitivo.

Estimamos que no es la preposición la problemática aquí, sino más bien la elección del verbo auxiliar. La misma secuencia presenta, además, el uso del verbo “cambiar” con el semantismo de ‘cambio de estado’, con lo que rige la preposición *a* para el complemento régimen. Desde una perspectiva normativa, el *Diccionario panhispánico de dudas (DPHD)* (RAE, 2005) explica que la expresión “cambiar a ~ por” puede usarse en el campo de la economía y las finanzas para cambio de monedas en la expresión “cambiar dólares a ~ por pesos”, por ejemplo. En nuestro caso, decidimos clasificar este uso como (SF), el que desplaza a la forma más prototípica para este contexto lingüístico: “transformarse en”.

Desde una mirada etiológica en (21) se evidencia –como en otras muestras- un caso de (IF) por cierta equivalencia entre *to* y *para* en CRg de sustantivo abstracto:

- *Es necesario para visitar este país porque

- It is necessary to visit this country because.

Las CnoV de (22) y (23), estimamos, se corresponden con casos de (DR), reforzado esto por la relación que posiblemente establecen los hablantes entre las construcciones

- *valer la pena a visitar

- *no podés perder de ir

-*“cambiar de un desierto de sal”

con las siguientes estructuras:

a) con la perífrasis de futuro (“ir a + infinitivo”) o verbos que pueden combinarse con la preposición *a* (“conocer”, “hablar”):

- *Bolivia es un país hermoso y vale la pena a visitar

- Bolivia is a beautiful country and it is worth visiting

b) con verbos con CRg articulado por la preposición *de*, como “olvidarse de”, “tratar de”, o por la preposición *a* (u otra forma equivalente, como “transformarse en”):

- *no podés perder de ir

- you cannot miss visiting

- *Era un lago de sal que... cambió de un desierto de sal

- It used to be a salty lake that... became a salt flat

Los pasajes que exponemos a continuación son los que arrojan casos adecuados de preposiciones

(i) -Bolivia es un país plurinacional. Tiene una rica variedad de idiomas: 37 idiomas oficiales en el país. Así que cuando viajas a Bolivia tienes que buscar una manera... En Salar de Uyuni puedes ver la hermosura del desierto de sal. Y si quieres ver algo más cultural Lago Titicaca sería un buen lugar para visitar... Otros lugares que también pueden visitar son las minas de Potosí y La Paz, que es conocida como la capital igualmente.

-Bolivia is a plurinational country. It has a rich variety of languages: 37 official languages in the country. Therefor when you travel to Bolivia you have to find a way... In Salar de Uyuni you can see the beauty of the salt flats. And if you want to see something more cultural, Lake Titicaca would be a good place to visit... Other places you can also visit are the mines of Potosi and La Paz, which is also known as the capital.

(j) Hoy vamos a hablar sobre el hermoso país de Bolivia... se encuentra en el corazón de Suramérica y con gran tamaño tiene la mayor variedad cultural de cualquier país suramericano... Otros sitios para visitar son las minas de Potosí... Todos deberían visitar Bolivia porque van a encontrar algo para disfrutar.

-Today we are going to talk about the beautiful country of Bolivia... it is located in the heart of South America and, having great size, it has the greatest cultural variety of any South American country... Other places to visit are the mines of Potosi... Everyone should visit Bolivia because they are going to find something to enjoy.

En (i) el emisor en este fragmento toma dos posiciones: por un lado, describe los rasgos de un objeto abstracto como lo es un idioma, al mismo tiempo que localidades geográficas de un país; por otro lado, recomienda destinos por conocer con distinto grado de fuerza ilocutiva. Ambas dimensiones explican la presencia de CnoV articuladas por preposiciones; otras, CV menos libres que las primeras en su funcionamiento, ya que presentan un alto grado de lexicalización, y que no se articulan por preposiciones, como “poder + infinitivo”, “querer + infinitivo”. Las CV compuestas, por otra parte, develan la intención por parte del emisor de recomendar o proponer destinos turísticos, intención que presenta distintos grados de fuerza ilocucionaria, acaso según el rango de importancia que intenta marcar en el ordenamiento de las propuestas: “tienes que buscar”, “pueden visitar”, “si quieres ver”.

En cuanto a las CnoV, se encuentran articuladas por nexos que léxicamente poseen el atributo semántico de ‘ubicación geográfica’, ‘pertenencia/materia’, ‘proyección futura, meta’: *en*, *de* y *por*, respectivamente, en “37 idiomas oficiales en el país”, “la hermosura del desierto de sal” y “un buen lugar para visitar”.

En (j) el emisor teje un paisaje descriptivo al mismo tiempo que propositivo. Es interesante el inicio del texto, que coincide con el inicio del fragmento; allí se proyecta un plan, un recorrido textual, lo que justifica el uso de la frase de futuro articulada por el nexo *a*, en “vamos a hablar”. Las construcciones verbales que siguen son “deben visitar” a modo de propuesta intensificada, y “van a” como proyección futura para los receptores (al llegar al lugar recomendado).

Las CnoV compuestas y con cierto grado de fijación que poseen el atributo de ‘proyección futura’, son “sitios para visitar” y “algo para disfrutar”; secuencias que arrojan un recorrido prototípicamente esperable en español estándar, y lo que en este sentido no expone inconvenientes con su equivalencia bifurcada con “to” en iguales secuencias en inglés.

Los resultados sobre esta parte del corpus quedan expuestos en la tabla que sigue.

Tabla 17

Síntesis de casos registrados en las actividades B.1.

Construcciones adecuadas	Construcciones corregibles
-idiomas oficiales en + SN [+locativo] <i>37 official languages in the country</i>	- *lugares de + infinitivo <i>algunos lugares para + infinitivo</i>
-la hermosura de + SN [+/-animado] <i>the beauty of the salt flats</i>	<i>some place to visit are Sucre...</i>
-tener que + infinitivo <i>you have to find a way</i>	- *mucho de + infinitivo <i>mucho para + infinitivo</i>
-poder + infinitivo <i>other palces you can also visit</i>	<i>a lot to offer</i>
-si querés + infinitivo <i>if you want to see something...</i>	- *necesario para + infinitivo <i>necesario + infinitivo</i>
-x [actividad/objeto] para + infinitivo <i>a good place to visit</i>	<i>it´s necessary to visit this country</i>
-ir a + infinitivo <i>they are going to find something</i>	- *valer la pena a + infinitivo <i>valer la pena + infinitivo</i>
	<i>it´s worth visiting</i>
	- *perderse [uno] de + infinitivo <i>perserse [uno] + infinitivo</i>
	<i>place you cannot miss visiting</i>
	- *cambiar de + SN <i>cambiar a + SN</i>
	<i>it became a salt flat</i>

(24) *-Necesito tu ayuda para saber cómo hablar con mi mamá sobre mi hermano y explicar que esta situación no es el fin del mundo. Necesitamos encontrar una *manera para mover adelante y ser una familia feliz otra vez. (B.2.1)*

-I need your help because I don't know how to talk with my mom about my brother and how to explain her that this situation isn't the end of the world. We need to find a way to move forward and be a happy family again.

-Necesito tu ayuda para saber cómo de hablar con mi mamá sobre mi hermano y explicarle que esta situación no es el fin del mundo. Necesitamos encontrar una manera de seguir adelante y ser una familia feliz otra vez.

(25) *-Tengo una situación que me molesta, y necesito consejo sobre mi madre. La situación le molesta más que yo –pero no tengo *palabras a decirle porque me siento muy conflictuada... Mi hermano *llama- mi madre para decir cosas malas que su marido ha hecho... (B.2.2)*

-I have a situation that bothers me and I need an advice about my mother. The situation bothers her more than me but I have no words to tell her because I feel confused [...] My brother calls my mom to tell her bad things that her husband's done.

- *Tengo una situación que me molesta, y necesito un consejo sobre mi madre. La situación le molesta más que a mí pero no tengo palabras para decirle porque me siento muy conflictuada... Mi hermano la llama a mi madre para decirle cosas malas que su marido ha hecho...*

(26) -*Mi padre dejó- mi madre cuando *se enamoró con una otra mujer. Mi madre nunca se *dejó a sentir muy *amarga sobre eso. Él no es un mal hombre, nunca *dejó a cuidar a yo y a mi hermano... mi madre sigue sintiendo herida. (B.2.3)*

-My father left my mother when he fell in love with another woman. My mother never stopped feeling bitter about it. He's not a bad man, he never stopped taking care of me and my brother [...] my mother is still feeling hurt.

-*Mi padre dejó a mi madre cuando se enamoró de otra mujer. Mi madre nunca se dejó de sentir muy amarga por eso. Él no es un mal hombre, nunca nos dejó de cuidar a mí y a mi hermano... mi madre se sigue sintiendo herida.*

(27) -*Yo no tengo dificultad en confiar en las personas... no sé si puedo aguantar tantos años *viviendo en esta manera miserable. ¿Cómo puedo *dar confianza en las personas?... cada persona crece en ambientes diferentes y tenemos una *manera como ver el mundo. (B.2.5)*

-I have no difficulties in trusting people [...] I don't know if I can stand so many years living in this miserable way. ¿How can I give trust to people? [...] each person grows in different environments and have a way to look at the world.

-*Yo no tengo dificultad en confiar en las personas... no sé si puedo aguantar tantos años viviendo de esta manera miserable. ¿Cómo puedo dar confianza a las personas?... cada persona crece en ambientes diferentes y tenemos una manera de ver el mundo.*

De los enunciados que extrajimos de la segunda actividad, las CnoV son de sustantivo abstracto con complemento articulado por preposición en (24), (25) y (27):

- *manera para mover(nos)
- maneras de mover(nos)
- *palabras a decirle"
- palabras para decirle
- *maneras como ver el mundo

- maneras de ver el mundo

Los tres casos se encuadran dentro de la categoría de (SF).

Las CV que presentan inconvenientes con las preposiciones son de distinta naturaleza: en (25) encontramos un caso de (O) en la estructura

- *llamar - mi madre

en vez de la forma que articula, con preposición *a*, el transitivo en infinitivo con el complemento directo con referente persona,

- llamar a mi madre.

En (26) la perífrasis verbal aspectual terminativa “*dejar de + infinitivo*” presenta un caso de (SF) porque se articula de modo anormativo con la preposición *a*:

-*dejar a sentir ~ cuidar

desplaza al uso de

- dejar de sentir ~ cuidar.

Finalmente, en (27) se usa la expresión de infinitivo

- *vivir en esta manera

en vez de

- vivir de esta manera

caso este, también de (SF).

El caso de (IF) por uso de *para* en CnoV en (24) se debería al uso de *para* en equivalencia con *to* (fenómeno frecuente en casos ya expuestos):

- *Necesitamos encontrar una manera para mover adelante

- We need to find a way to move forward.

En (25) también encontramos un caso de (IF) por la relación establecida entre la preposición en inglés que puede traducirse como *a* o *para*. El fondo común semántico entre ambas estructuras podría estar relacionada con la noción de futuridad de ambas preposiciones (*a* y *para*) que en inglés son cubiertas por una sola (*to*, que además puede ser marca de infinitivo, como hemos expuesto anteriormente). Puede tratarse también de un caso de (DR) para este tipo de expresión:

- *no tengo palabras a decirle

- but I have no words to tell her.

Los casos de (IF) con la LM en (26) –acaso reforzados por (TL)- son los que implican la elisión de la preposición *a*, el uso de la preposición *con* (*with* en inglés) que desplaza a *de*, y el uso *sobre* (*about* en la LM de los aprendientes) en vez de *por*, la forma normativa:

- *Mi padre dejó - mi madre cuando se enamoró con otra mujer”,

- My father left my mother when he fell in love with another woman;

- *Mi madre nunca se dejó a sentir muy amarga sobre eso

- My mother never stopped feeling bitter about it.

Estos fragmentos con usos corregibles de preposiciones conviven con otros que presentan usos apropiados, como (k) y (l)

(k) -No quiero escuchar sobre este problema cada día, me lastima y llega memorias dolorosas y viejas a mi mente. ¿Cómo puedo manejar esta situación?

-I don't want to hear about this problem every day, it hurts me and it brings old and painful memories to my mind. How can I handle this situation?

(l) No digo mucho pero siento mucho. Es difícil armar pocas oraciones para describir lo que siento... No comprendo mi madre. Me gustaría poder comprender pero justamente no puedo.

-I don't say much but I feel a lot. It's hard to put together a few sentences to describe what I feel... I don't understand my mother. I wish I could understand but I just cannot.

En (k) el hablante habla de sí y de sus pesares en relación con su entorno familiar. Las CV que se distinguen son tres: dos de infinitivo adjunto y una con complemento régimen. Las dos primeras proyectan en términos semánticos un deseo y una consulta, respectivamente: “querer escuchar” y “poder manejar”. En cuanto a la construcción articulada por *a* se advierte un movimiento hacia adelante de carácter abstracto, cognitivo, de un lugar hacia otro: “llegan memorias... a mi mente”. Como puede verse, resulta interesante el modo de operar de los dos adjetivos que el hablante interpola entre el verbo y la preposición (proyección que coincide con su equivalente en inglés).

En (l) el hablante utiliza la CV compleja para proyectar un deseo presente que no se cumple, de aquí la forma potencial de “gustar”. El predicativo obligatorio con infinitivo, “difícil armar”, no arroja la presencia de nexos o partículas similares. El atributo de ‘finalidad’ que desea comunicar el hablante se codifica en la producción discursiva con la construcción “para describir”, que es el fin perseguido con los enunciados que desea expresar.

Las formas reconocidas en estas secuencias se sintetizan en el siguiente cuadro.

Tabla 18

Síntesis de casos registrados en las actividades B.2.

Construcciones adecuadas	Construcciones corregibles
-llegar a + SN [+locativo] <i>It brings old and painful memories...</i>	- *manera para + infinitivo <i>manera de + infinitivo</i> <i>a way to move forward</i>
-querer + infinitivo <i>I don't want to hear...</i>	- *palabras a + infinitivo <i>palabras para + infinitivo</i> <i>I have no words to tell her</i>
- [gustar]poder + infinitivo <i>I wish I could understand</i>	- *llamar + SN [animado] <i>llamar a + SN [animado]</i> <i>my brother calls my mom to tell her...</i>
-difícil + infinitivo <i>It's hard to put...</i>	- *enamorarse con + SN [animado] <i>enamorarse de + SN [animado]</i> <i>he fell in love with another women</i>
- x [actividad/objeto] para + infinitivo <i>sentences to describe</i>	- *dejar a + infinitivo <i>dejar de + infinitivo</i> <i>he never stopped taking care...</i>
	- *vivir en x manera <i>vivir de x manera</i> <i>meny years living in this miserable way</i>
	- *dar confianza en + SN [+animado] <i>dar confianza a + SN [+animado]</i> <i>How can I give trust to people?</i>
	- *manera como + infinitivo <i>manera de + infinitivo</i> <i>way to look at the world</i>

(28) -Finalmente yo *iba -ver como era la gente outdoor mientras disfrutando la maravilla de los tres glaciares. (B.3.6)

-Finally, I would check how the outdoor people were while enjoying the marvellous three icebergs.

-Finalmente yo iba a ver cómo era la gente “outdoor” mientras disfrutaba la maravilla de los tres glaciares.

En este caso extraído de la tercera actividad observamos una perífrasis de futuro con “*ir a + infinitivo*” que expone (O) de la preposición *a*.

En términos etiológicos es un caso de (IF) por ausencia de articulación de igual estructura en inglés:

- *yo iba - ver cómo

- I would check how.

Los casos que presentan usos adecuados de preposiciones son los que siguen a continuación.

(m) *Cuando llegamos a la cercanía del glaciar Upsala era increíble. Pero solo pude contemplar el témpano por algunos minutos porque de repente la gente outdoor sacaron y levantaron sus pantallas tratando de capturar la belleza con sus aparatos.*

-When we got close to the Upsala glacier, it was incredible. But I could only see the iceberg for a few minutes because, all of a sudden, the people who were outdoors, took out and raised their screens trying to capture the beauty with their devices.

(n) *-Este viaje parece **como** un gran oportunidad pero ahora no puedo ir con vos. Espero que disfrutas mucho. Creo que vas a tener un bien tiempo sin yo.*

-This trip seems like a great opportunity but now I cant't go with you. I hope you enjoy it a lot. I think you're going to have a good time without me.

El hablante precisa un logro, el que se comunica con la CV articulada con *a* que proyecta 'destino final', "llegar a" seguido del nombre que indica una zona no del todo delimitada, "la cercanía". La construcción modal con "poder + infinitivo" se ve motivada por la necesidad de comunicar lo que fue posible realizar de manera parcial, disfrutar del témpano, dada la presencia de turistas outdoors y lo que estos llevan a cabo: "tratar de capturar" fotografías con sus dispositivos. Se observa que la construcción en gerundio comunica un evento casi en paralelo a "sacaron": "sacar las cámaras", "tratar de capturar fotografías".

El contraste de las estructuras revela que *de* en el contexto de la CV se proyecta en inglés con *to*. Como se observa, no hay inconveniente alguno en términos de variedad lingüística esperable en español con "tratar de + infinitivo".

La tabla que sigue a continuación expone una síntesis de las formas identificadas en esta actividad propuesta por el CELU.

Tabla 19

Síntesis de casos registrados en las actividades B.3.

Construcciones adecuadas	Construcciones corregibles
-llegar a la cercanía de <i>When we got close to...</i>	- *iba ver + SN <i>Yo iba a ver + SN</i>
-tratar de + infinitivo <i>traying to capture the...</i>	<i>I would check out...</i>
-poder + infinitivo <i>I could only see...</i>	
-ir con + SN [animado] <i>I can't go with you</i>	
-ir a + infinitivo <i>you're going to have</i>	
- sin + SN [+animado] <i>without me</i>	

(29) *-No todos tienen dinero, algunos estudiantes son pobres o de familias pobres. Los uniformes *protegen -esos estudiantes y *ayudan, si solo un poco, a todos estar en un nivel común, así que nadie tiene que tener vergüenza sobre su ropa. (B.4.2)*

-Not everyone has money, some students are poor or come from poor families. Uniforms protect these students and help, even if just a little, everyone to be in a common level, so nobody has to feel embarrassed about their clothes.

*-No todos tienen dinero, algunos estudiantes son pobres o de familias pobres. Los uniformes protegen **a** esos estudiantes y ayudan, si solo un poco, a todos **a** estar en un nivel común, así que nadie tiene que tener vergüenza sobre su ropa.*

(30) *- En esta época los chicos dan mucha importancia a que ropa y cosas otras usan. Los chicos puedan ser muy malo con personas que son diferentes. El uniforme es una *manera **para** combatir el bullying en las escuelas. (B.4.5)*

-At the present time, teenagers give too much importance to what clothes and what other stuff they wear. Teenagers can be very mean with people that are different. The uniform is a way to combat bullying in schools.

*-En esta época los chicos dan mucha importancia a qué ropa y otras cosas usan. Los chicos pueden ser muy malos con las personas que son diferentes. El uniforme es una manera **de** combatir el bullying en las escuelas.*

(31) -Tenemos que obligar a los niños como *respetar - sus compañeros y -otra gente... hay que aprovechar esa oportunidad para *ayudar - los jóvenes. La obligación de uniformidad es importante. *Se da -los alumnos una *base de respetar una idea que todos son iguales y no hay que discriminar entre ellos. (B.4.6)

-We have to oblige kids to respect their classmates and other people [...] we have to take advantage of that opportunity to help young people. The obligation to use uniforms is important. It gives the students the basis to respect an idea: that everyone is equal and that there should be no discrimination between them.

-Tenemos que obligar a los niños a cómo respetar a sus compañeros y a otra gente... hay que aprovechar esa oportunidad para ayudar a los jóvenes. La obligación de uniformidad es importante. Da a los alumnos una base para respetar una idea: que todos son iguales y no hay que discriminar entre ellos.

(32) -Yo no creo que es justo que mis estudiantes sean obligados a vestir ropa uniformada. En vez de permitir que se parezcan más intelectuales, causa que los estudiantes sean *impedidos de expresarse y vestirse como quieran. (B.4.8)

-I do not think it is fair that my students are required to wear uniforms. Instead of allowing them to look more intellectual, it prevents students to express themselves and dress the way they want.

-Yo no creo que sea justo que mis estudiantes estén obligados a vestir ropa uniformada. En vez de permitir que se parezcan más intelectuales, causa que los estudiantes estén impedidos para expresarse y vestirse como quieran.

En (29) observamos casos de (O) de preposición *a*, tanto como marca de acusativo en

- *protegen – esos estudiantes

- protegen a los estudiantes

como así también como nexo de complemento de régimen de verbo en

- *ayudar a todos – estar

- ayudar a todos a estar

El fenómeno anormativo por (SF) presente en (30) afecta a una estructura de complemento de sustantivo abstracto que debería articularse con la preposición *de* y no *para*, en

- *maneras para combatir el bullying

- maneras de combatir el bullying

En (31) advertimos, como en (29), casos anormativos por (O) de preposición *a* que articula complemento directo animado:

- *respetar – sus compañeros

y

- *ayudar – los jóvenes.

Asimismo, encontramos una CnoV de sustantivo con CRg articulado por la preposición *de*,

-*base de respetar una idea

uso que por (SF) desplaza a la forma normativamente esperable con la preposición *para*,

- base para respetar una idea

Finalmente, el caso de (32) implica también el uso anormativo de la preposición *de* por (SF), pero en una estructura de CRg de adjetivo con infinitivo, donde

- *impedidos de expresarse

se usa en lugar de

- impedidos para expresarse

Desde una mirada etiológica, en (29) advertimos casos de (IF) de secuencias de la LM sobre la L2 ya que el inglés no articula con preposición la secuencia constituida por el verbo “protect” con su OD; ni tampoco al infinitivo de “help”, vale decir, la forma en infinitivo del verbo “to be”:

- *Los uniformes protegen - esos estudiantes y ayudan...a todos - estar en un nivel común

- Uniforms protect these students and help... everyone to be in a common level

En (30) encontramos un caso de (IF) por motivo del uso de *para* en CnoV:

- *El uniforme es una manera para combatir el bullying

- The uniform is a way to combat bullying.

Las dos últimas secuencias que presentamos arrojan casos correctos de usos preposicionales.

(ñ) -Yo no creo que es justo que mis estudiantes sean obligados a vestir ropa uniformada... Debemos tener respeto para nuestros estudiantes.

-I don't think it's fair for my students to be forced to wear uniforms... We must have respect for our students.

(o) *-En la secundaria los estudiantes están tratando de encontrarse. ¿Qué tipo de persona voy a ser? Esta es una pregunta que se hace muy difícil de contestar si hay*

reglas de como vestirse o como peinarse. Deberíamos traer la realidad del mundo a las escuelas.

-In high school students are trying to find themselves. What kind of person am I going to be? This is a question that becomes very difficult to answer if there are rules about how to dress or how to comb your hair. We should bring the reality of the world to schools.

En (ñ) el hablante sienta posición respecto de la situación de obligatoriedad del uniforme por parte de los estudiantes de una escuela pública. De aquí la necesidad de poner en disputa dos entidades: la que obliga y la que es obligada, lo que se evidencia en el uso de la construcción verbal “ser obligado a + infinitivo”. La otra CV es de carácter modal, con “deber + infinitivo”, que apela a la comunidad educativa a establecer una relación de comprensión, inclusión y respeto hacia los estudiantes y la forma de vestir de cada uno.

Puede observarse, también, que a través de la construcción nominal articulada por *para*, “respeto para nuestros estudiantes”, el hablante no hace sino más que resaltar un matiz de ‘propietario’ de los estudiantes. Podemos pensar que en ese contexto se admitirían otras preposiciones, pero estarían proporcionando otro matiz semántico a la construcción; serían los casos de “respeto a” (‘direccionamiento’), “respeto hacia” (‘desplazamiento’), “respeto por” (‘en favor de’).

El fragmento en contraste con la versión en inglés devela que ambas estructuras son compuestas y relativamente fijas: “ser obligado a”, “to be forced to”, por ejemplo.

En (o) -en el marco de una descripción psicológica de los estudiantes secundarios- se observan dos construcciones articuladas por *de* (y que encuentran su equivalente en inglés, en *to*): la perífrasis en presente continuo con “estar”, “tratar de + infinitivo”, y la construcción adjetiva “difícil de + infinitivo”.

En cuanto a la perífrasis de futuro con la preposición *a*, indaga sobre el destino de un estudiante: el hablante se ubica como uno de ellos y se pregunta por la naturaleza de su ser durante el tránsito de la secundaria. Finalmente, la construcción modal de obligación en potencial, “deber + infinitivo”, invita a realizar una reflexión sobre el alejamiento de la escuela del mundo de los adolescentes inscriptos en el sistema.

Los resultados de esta parte se exponen en la tabla que sigue.

Tabla 20

Síntesis de casos registrados en las actividades B.4.

Construcciones adecuadas	Construcciones corregibles
-ser obligado a + infinitivo <i>To be forced to wear uniforms</i>	- *proteger ~ ayudar ~ dar + SN [animado] <i>proteger ~ ayudar ~ dar a + SN [animado]</i> <i>uniforms protect these students</i>
-deber + infinitivo <i>We must have...</i>	- *manera para + infinitivo <i>manera de + infinitivo</i> <i>way to combat</i>
-respeto para + SN [animado] <i>respect for...</i>	- *respetar + SN [animado] <i>respetar a + SN [animado]</i> <i>respect their classmates and other people</i>
-tratar de + infinitivo <i>students are trying to find</i>	- *base de + infinitivo <i>base para respetar</i> <i>basis to respect</i>
-difícil de + infinitivo <i>difficult to answer</i>	- *ser impedido [uno] de + infinitivo <i>estar impedido [uno] para + infinitivo</i> <i>it prevents students to express</i>

Hemos expuesto hasta aquí los casos que emergen de cada actividad, de los grupos que etiquetamos como A y B, a partir de dos columnas. Como puede deducirse de las ocho tablas sintetizadoras, hay una alternancia de usos que podrían ser distribuidos de modo gradencial según una línea imaginaria que, en principio y como se explicó en el marco teórico, integra “casos adecuados / casos modificables / casos agramaticales” por un lado, y “palabras compuestas / sintagmas libres”, por otro. Se destaca, asimismo, que las preposiciones de usos entre modificables y agramaticales en unidades léxicas de distinta naturaleza son *a, de, en, para, sobre* y *con* (con un caso cada una) y un grupo que no se articulan *sin preposición*, en su mayoría construcciones verbales de infinitivo adjunto.

4.3. Presentación de los resultados

A la luz del análisis detallado de cada segmento enunciativo, estamos en condiciones de presentar los resultados finales de nuestra investigación. Del procedimiento anterior se registraron diversas construcciones articuladas por preposiciones, o sin ellas. Como es de suponerse, no es una tarea sencilla abordar el

funcionamiento de estos nexos, como así tampoco la posterior sistematización de las unidades lingüísticas en las que estos participan (o no). Por esto decidimos desarrollar un análisis de corte cualitativo de los fenómenos adecuados, para luego proceder al tratamiento de los casos corregibles.

4.3.1. Usos preposicionales adecuados

Además del no uso de preposiciones en construcciones de infinitivo adjunto, se observan diversos usos de las preposiciones *a, de, en, para, por*⁹⁹. Cada nexo arroja rasgos semánticos de diversos tipos según el contexto sintáctico en el que se encuentre. La síntesis de atributos semánticos y formas sintácticas implicadas en torno de la unidad de análisis (expuestas en el cuadro que sigue), nos posibilita ponerlos en perspectiva con los resultados de los casos corregibles, para así obtener una visión de conjunto a la hora del posterior diseño de ejercicios y actividades relativos a ciertos usos preposicionales.

Tabla 21

Rasgos semánticos de usos preposicionales adecuados

Preposición	Atributos semánticos	Forma sintáctica
a	‘destino’ ‘ubicación’	Voy a casa de mi amigo / Fuimos a comprar verduras Llegamos a una ciudad hermosa / Vinimos a saludarte
de	‘contenido’ ‘pertenencia’	Tratamos de ayudar a la gente La historia de un jugador profesional
en	‘localización’	En este lugar podemos descansar
para	‘finalidad’ ‘destino’	El proyecto es para comprar un auto Viajamos para la ciudad de Rosario
por	‘causa’ ‘agente’	Estamos agradecidos por la ayuda recibida La casa fue hecha por una artista

A continuación, proponemos una distribución de las unidades léxicas relevadas hasta aquí, considerando los aportes de Mendívil Giró (2009) respecto del grado de fijación de las unidades léxicas. Hacia la izquierda se ubican las que mayor grado de lexicalización presentan, es decir, las perífrasis verbales, las que se ubican a la derecha

⁹⁹ A estos casos analizados en fragmentos textuales que arrojan exclusivamente usos adecuados, se integran *sobre, con y durante* los que se encuentran en fragmentos que seleccionamos para los casos corregibles.

exponen un funcionamiento libre porque permiten sinonimia, interpolación de palabras. Como descatan Kuguel y Magariños (2014) los verbos que encabezan estas unidades poseen una opacidad sintáctico-semántica absoluta porque, entre otros rasgos, no pueden ser relevados por sinonimia (**poseo que comprar*), la construcción en la que se encuentran no permite interpolación de otras palabras (**debo manzanas comprar*).

Las unidades que se encuentran en el medio se debe a que, si bien encuentran ligazón sintáctica en su funcionamiento, semánticamente permiten sinonimia: *fue hecho ~ realizado por Diego; me gustaría ~ encantaría [poder] comprar plantas*.

En el caso de las construcciones no verbales, las unidades ubicadas a la izquierda funcionan de manera homogénea como ordenadores discursivos; conforme los ejemplos se distribuyen a la derecha, exponen mayor libertad en el funcionamiento de sus constituyentes.

El cuadro que sigue propone una distribución de las unidades léxicas adecuadas registradas en nuestro corpus. Luego, pasamos a la última parte de nuestro análisis abocada a los casos que establecimos como “corregibles” (distribuidos entre “modificables” y “agramaticales”).

4.3.2. Usos preposicionales corregibles

Si consideramos los fenómenos corregibles en los que están implicadas las preposiciones, de las 32 secuencias enunciativas, relevamos 57 casos:

a) algunos, aunque aceptables, desde la variedad estándar del NEA serían percibidos como “modificables”, como *Debo de mantener la calma* o *No tengo palabras a decir*;

b) el grupo de casos “agramaticales”, desde la variedad lingüística ya mencionada y desde la del español general, ya que serían percibidas por sus hablantes como inexistentes. En la tabla que sigue proponemos una distribución de las distintas unidades –tanto verbales como no verbales– según su grado de lexicalización. Luego, intentamos dar respuesta a cuatro grandes planteamientos: a) cuáles son las preposiciones que a partir de la interfaz léxico (semántica)-sintaxis presentan mayor cantidad de usos corregibles y anormativos en español, por parte de angloparlantes, b) cuáles son los problemas léxicos que producen los usos anormativos de preposiciones, c) qué factores lingüísticos inciden en el uso de las preposiciones, d) cómo las construcciones del español –articuladas o no por preposición– se verían afectadas por construcciones equivalentes en la lengua materna de nuestros informantes.

Tabla 23

Casos corregibles de unidades léxicas articuladas o no por preposición

<i>Construcciones léxicas fijas</i>		<i>Construcciones sintagmáticas libres</i>
Construcciones verbales		
*ir + infinitivo <i>vamos a hablar</i>	*vivir en [x manera] <i>no quiero vivir de este modo</i>	*ser imposible para + infinitivo <i>es imposible conseguir</i>
*deber de + infinitivo <i>deben conocer</i>	*dar confianza en + SN <i>dar confianza a la gente</i>	*convertirse a + SN <i>convertirse en agua potable</i>
*dejar a + infinitivo <i>dejar de cuidar</i>	*estar seguro que + SN <i>estar seguro de que podremos...</i>	*ayudar ~ servir ~ llamar + SN <i>ayudar ~ llamar a mi madre</i>
*valer la pena a + SN <i>vale la pena visitar</i>	*enamorarse [uno] con + SN <i>me enamoré de esa persona</i>	*cambiar de + SN <i>cambiar a un desierto de sal</i>
	*gustar a + infinitivo <i>me gusta comprar ropa</i>	*respetar + SN [+animado] <i>respetar a los vecinos</i>
		*visitar en + SN <i>visitar lugares hermosos</i>
		*cuesta para + infinitivo <i>cuesta vivir así</i>
Construcciones no verbales		
*en muchas maneras <i>de muchas maneras</i> <i>entrevista</i>	*la necesidad en + infinitivo <i>la necesidad de viajar</i>	*interesado de + infinitivo <i>interesado en darme la</i>
	*la oportunidad + infinitivo <i>la oportunidad de conocer Sucre</i>	*información de + SN <i>información sobre tu proyecto</i>
	*base de + infinitivo <i>una base para comprender</i>	*método de + infinitivo <i>método para curar</i>
		*lugar de + infinitivo <i>lugares para conocer</i>
		*mucho de + infinitivo <i>mucho para conocer</i>
		*palabras a + infinitivo <i>palabras para decir</i>

4.3.2.1. Preposiciones que presentan mayor dificultad en español por parte de angloparlantes

a) La preposición *a*

Arroja 25 casos, de los que 24 se encuadran dentro de construcciones de carácter verbal, como verbos que rigen acusativo: *ayudar la gente, *proteger la gente, perífrasis de futuro, como *va ayudar, *iba ver, uso de verbo de cambio de estado, *convertirse a agua potable, verbos que rigen dativo, como *dar la gente, *servir la gente; el fenómeno restante es una construcción de carácter no verbal, en complemento de régimen de sustantivo: *palabras a decir.

b) La preposición *de*

El segundo grupo de casos pueden agruparse en usos de la preposición *de*, que arroja 14 casos: 4 son construcciones verbales perifrásticas aspectuales de infinitivo o construcción verbal con infinitivo adjunto: *deber de + infinitivo, *poder de + infinitivo, *disfrutar de + infinitivo, -las 10 restantes son construcciones no verbales de sustantivo o adjetivo acompañados de complemento régimen: *información de usted, *lugares de conocer, *impedidos de expresarse.

c) La preposición *en*

Los 8 casos anormativos de usos de la preposición *en* se reparten en 5 construcciones verbales: *decidir en + infinitivo, *vivir en esta manera, *visitar en el parque, *dar confianza en las personas, y 3 construcciones no verbales: *necesidad en irse, *interesados _ aprender, *en muchas maneras.

d) La preposición *para*

Los usos de esta preposición presentan 7 casos: -1 construcción no verbal, *costaba para entender; -los 6 restantes no verbales, de complemento régimen de sustantivos y adjetivos: *imposible para durar, *oportunidad sentir, *manera para combatir.

e) Otras preposiciones

Finalmente, *con*, *sobre* arrojan 2 casos en CV de régimen preposicional: *enamorar con otra mujer, *amargarse sobre eso.

Tabla 24*Preposiciones que arrojan mayor cantidad de errores*

Preposiciones	Totales	Tipos de construcción
A	25 (44%)	24 CV 1 CnoV
De	14 (25%)	4 CV 10 CnoV
En	8 (14%)	5 CV 3 CnoV
para	7 (12%)	1 CV 6 CnoV
con / sobre / como (de)	3 (5%)	1 CV 2 CnoV

Parte de estos resultados están en concordancia con algunos estudios expuestos en el estado de la cuestión, donde observamos que Perea Siller (2008) identifica en escritos de estudiantes norteamericanos de E/LE, casos corregibles en el uso –o no- de *a* en complementos directos. De igual forma, y dada las diferencias entre el inglés y el español en cuanto al régimen preposicional de verbos, sustantivos y adjetivos, el autor sugiere un estudio sintáctico de estas estructuras como herramientas para la identificación de otras que resulten más complejas.

Como se advierte en el cuadro la preposición más problemática es *a*. Con nuestro análisis sostenemos que -a diferencia de lo que plantea Swartley (2008)- con la elisión de esta unidad no se pierde parte imprescindible del mensaje, sino que antes bien afecta al componente sintáctico-normativo que se esperaría en una variedad estándar.

Las preposiciones *de* y *para*, a diferencia de *en*, arrojan un índice de uso mayor en CnoV que en CV.

4.3.2.2. Problemas léxicos que producen los usos corregibles de preposiciones

A diferencia del apartado anterior, aquí realizamos una organización de los usos modificables y anormativos de las distintas preposiciones según se correspondan con secuencias léxicas de carácter verbal o de carácter no verbal que identificamos en el marco de los casos analizados. Esta propuesta se apoya en la regularidad de los diferentes casos identificados por nosotros, y en la forma léxica que la preposición en cuestión articula (o no), como ser los complementos de sustantivos o adjetivos, verbos que rigen la preposición *a*, perífrasis verbales, entre otras.

Asimismo, esta mirada de los fenómenos también es el resultado de haber indagado sobre los trabajos abordados en el estado de la cuestión, los que, además -de

algún modo- nos impulsaron a realizar un aporte al estudio de los usos prepositivos, según los tipos de piezas léxicas que articulan.

a) 34 fenómenos de preposiciones en CV

a.1) 21 casos en verbos que rigen la preposición *a*, en los enunciados (1), (2), (3), (9), (18), (25), (27), (29), (31): **ayudar la gente*, **ayudar una fundación*, **servir la gente*, **informar la gente*, **ha dado la gente*, **está ayudando la comunidad*, **llamar mi madre*, **protegen esos estudiantes*, **dar confianza las personas*, **ayudan a todos estar en mejor condición*, y **ayudar los jóvenes*.

Todos estos usos tienen la particularidad de presentar la elisión de la preposición *a* en complementos directos, a excepción de **informar la gente* y **ha dado la gente*, que rigen dativo de persona: le informa a la gente (x cosa), le ha dado a la gente (x cosa).

El no uso de la preposición *a* en complementos directos de la naturaleza que hemos expuesto es un tema tratado en Sosa de Montyn (2017), quien explica que la mencionada preposición introduce complementos directos en una serie de casos: cuando se refiere a persona o grupo de personas (*protegen a esos estudiantes*); cuando el verbo tiene como constituyente una preposición, en el que no se la elide en ningún caso, tenga el sintagma de la naturaleza que sea (*ayudar a una fundación*, *servir a la gente*, *está ayudando a la comunidad*). Dentro de estos usos, advertimos la presencia de un caso de elisión no en el complemento directo, sino en la preposición que articula el complemento régimen desfasado en **ayudan [a todos] – estar*, o en su forma pronominal, como en la siguiente prueba de función **los ayudan - estar*, frente a *ayudan [a todos] a estar*, *los ayudan a todos a estar*.

a.2) 6 casos en perífrasis verbales, en los enunciados (8), (10), (16), (23), (26) y (28): **va ayudar a la comunidad y también empujar a jóvenes...*, **deben de conocer*, **me gustaría a conducir*, **no podés perder de [dejar de] ir*, **dejar a cuidar*, **iba ver*.

Los casos que reunimos aquí tienen que ver con dos tipos de estructuras que, aunque diferentes en su tratamiento en las gramáticas consultadas, comparten el rasgo al que refiere Matte Bon (1992): son construcciones verbales que forman un todo semántico y no son interpretables por separado, “expresiones compuestas por un verbo seguido del infinitivo, del participio o del gerundio de otro verbo, introducidos o no por preposiciones” (p. 135).

Respecto de la construcción intransitiva “gustar + infinitivo ~ construcción nominal”, decidimos ubicarla dentro de este grupo en virtud de relación que tiene con las perífrasis en tanto unidad fija (como explica el autor previamente citado), en casos como

“me / nos gusta trabajar ~ conducir ~ dibujar”, donde la forma de infinitivo –que puede cumplir la función de un nombre- convive en alternancia con construcciones nominales (casos en los que “gustar” concuerda en número con el sujeto): *Me gustan la manzana y la pera, Nos gusta la última película que se estrenó.*

En la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte, 1999), se realiza un estudio pormenorizado a la forma verbal no conjugada de infinitivo. Al hacer referencia al sujeto tácito de estos verbos, se explica que esto es posible gracias a construcciones antecedentes en la oración o “controladores” que establecen la red de referencias semánticas internas. El caso del verbo “gustar” en nuestro caso se corresponde con los grupos de “predicados que seleccionan como controlador un dativo” (p. 2215), y de sujeto con completiva de infinitivo: “Me gustaría conducir un programa”. Esta clase verbal está compuesta por verbos de afección como “agradar”, “aliviar”, “desagradar”, “encancar”, “impresionar”, “preocupar”, “molestar”, etc.

Por su parte, las perífrasis se caracterizan por ser una construcción formada “mediante la unión de un verbo conjugado y una forma no personal del verbo. Funciona como núcleo del predicado y se integra por: verbo conjugado + que / “preposición” o nada + una de las formas no personales del verbo” (Sosa de Montyn, 2017, p. 203). Como coinciden varias gramáticas, el verbo conjugado funciona como auxiliar y “pierde total o parcialmente su significado, que es aportado por la forma no personal” (p. 203), como en *Tengo que cortar leña, Voy a comprar una bicicleta, Debemos hacer ejercicios y Ana ha dejado de comer carne.*

Las perífrasis se diferencian de oraciones no flexionadas en que en las primeras el verbo auxiliar infinitivo no se puede sustituir por “lo”, “eso,” “esto”. Cabe señalar que, en las perífrasis de infinitivo, la forma no personal no siempre puede sustituirse por un pronombre, sustantivo o proposición subordinada sustantiva”, como los casos ya corregidos de casos agramaticales de nuestro corpus: Deben conocer el lugar, No dejen de ir, “donde el infinitivo no puede sustituirse por formas nominales” (p. 203): *lo deben, *lo deje ; por otro lado, la perífrasis “ir a + infinitivo” en los usos “Va a ayudar” e “Iba a ver”, donde “ir” no tiene el significado de “acción de desplazarse” (p. 203) sino que agrega a “ayudar” y “ver”, “la idea de intención y, por eso, de futuro” (p. 203). Otro rasgo formal que diferencia a las perífrasis de las construcciones con verbo no flexionado es que las primeras no imponen restricciones en cuanto al sujeto o al tipo de verbo que los acompaña, mientras que los verbos de oraciones de infinitivo son más restrictivos, como

en **“Quiere haber mucha gente”* frente a *“Suele haber mucha gente”*, o en **“Reúsa llover”* ante *“Va a llover”* (Di Tullio, 2005).

En la gramática de Sosa de Montyn (2017), además de realizarse un estudio pormenorizado de las perífrasis verbales, se hace referencia al régimen de algunos verbos y se exponen algunas recomendaciones para sus usos: *“ir a y no ir de... escapar de y no escapar a... ‘Sentarse a la mesa’ es una locución fija... ‘Ir a por’ se considera correcta...”* (p. 43). A partir de esta exposición, advertimos que en los casos presentes en nuestro corpus se altera el régimen de ciertos verbos auxiliares en perífrasis verbales tempoaspectuales y modales.

Quisiéramos agregar que las formas perifrásticas de futuro de verbos como *“invitar a”*, *“obligar a”* y los que aparecen en nuestro corpus *“ayudar a”* y *“empujar a”* se caracterizan por tener un controlador en función de complemento directo. Además, estos verbos seleccionan dos objetos: el complemento directo mencionado y un complemento de régimen verbal, que se corresponde con la subordinada de infinitivo (Bosque y Demonte, 1999): *-Ayuda a la comunidad a sentirse mejor*, *-Empujó a los jóvenes a sentirse mejor*, ejemplos que ilustran las secuencias que identificamos.

Los usos normativos de las versiones anormativas de nuestro corpus-delimitados en esta parte- podrían plantearse como sigue a continuación: *va a empujar*, *deben conocer*, *me gustaría conducir*, *no podés perderte (dejar de) ir*, *dejar de cuidar*, *iba a ver*.

a.3) Casos en verbos con complemento de régimen, en los enunciados (6), (23) y (26): **puedan convertirse a agua potable*, **cambiar de un desierto de sal*, **mi padre se enamoró con otra mujer*.

Este grupo de fenómenos los agrupamos dentro de una clase de verbos que rigen distintas preposiciones a excepción de *a*, casos que por una necesidad taxonómica fueron sistematizados en clasificaciones anteriores. Hacemos referencia en este grupo a **convertirse a*, **cambiar de* (con el valor de *“transformarse en”*), **enamorarse con*, secuencias que reemplazan a las formas normativas *convertirse en*, *transformarse en*, *enamorarse de*.

Sosa de Montyn (2017) afirman que, en la mayoría de los casos, *“tales errores se cometen por influencia de traducciones literales del francés o del inglés”* (p. 40). Apunta, en este sentido, al régimen de ciertos verbos, adjetivos y sustantivos (estos últimos con la preposición *a*).

Di Tullio (2005) afirma que los complementos de régimen poseen un carácter argumental, es decir, “son seleccionados por el verbo, que, en el caso [de estas estructuras], selecciona también la preposición que los encabeza” (p. 136).

En los casos puntuales de nuestro corpus, observamos que los verbos pronominales “convertirse en (otra cosa)” y “enamorarse de (alguien)” alternan en nuestra lengua con usos plenamente transitivos: “convertir” y “enamorar”, respectivamente. Casos similares a estos (con o sin cambio de significado), a modo de ejemplos, son las formas que presenta Di Tullio (2005) cuando estudia las funciones sintácticas del sintagma verbal: “creer, creer en”, “olvidar, olvidarse de”, “enamorar, enamorarse de”, “dudar, dudar de, dudar en”, “contar, contar con”. Agregamos que, en casos como estos, “el complemento de régimen no excluye al OD; de hecho, algunos verbos... seleccionan ambos: *No prives a tus hijos de estas satisfacciones, Lo convencí de la necesidad de salir de vacaciones...*” (p. 137).

El caso de **cambiar de un desierto de sal* en vez de *transformarse en*, responde acaso a una confusión semántica que implica cierta idea de ‘cambio de lugar’ en casos como “cambiar de trabajo ~ de lugar ~ actitud”, frente a la idea de ‘cambio en una materia’, ‘transformación’, ‘mutación’, que requiere el uso de “transformarse en”.

a.4) 3 casos en oraciones no flexionadas y en locución verbal, en los enunciados (5), (12), (15) y (22): **me costaba para tener agua potable, *disfrutarán de saber su pasado, *decides en darme, *vale la pena a visitar*.

Como se observa en nuestro corpus, todos estos casos presentan la particularidad de usos anormativos de preposición por adición innecesaria, vale decir, una locución verbal que antecede a infinitivo sin preposición, y oraciones de infinitivo pospuestas a verbo conjugado que no llegan a constituir perífrasis verbales a diferencia del tercer grupo de esta categorización presentada, razón por las que fueron agrupadas aquí.

El caso que corresponde a una locución verbal seguida de infinitivo es “valer la pena + infinitivo”, que como observamos, no se articula con ninguna preposición. En el *Diccionario de la lengua española (DLE)* la RAE (2014) expone esta expresión en el lema “pena”, según la expresión “valer la pena [algo o alguien]”, que significa ‘ser interesante o importante o merecer el trabajo que cuesta’.

Por su parte, las oraciones no flexionadas de infinitivo que encontramos y corregimos en nuestro corpus son “costar ~ disfrutar ~ decidir + infinitivo”. A diferencia de las perífrasis, en estas estructuras el infinitivo puede sustituirse por formas nominales: *Le cuesta la construcción de la casa*.

Una serie de verbos pueden agregarse a este tipo de estructuras que como *querer*, *temer*, *prohibir*, *prometer*, *necesitar más un infinitivo* no se consideran perífrasis verbales. Aunque tienen un valor modal desde el punto de vista semántico o pragmático, desde el punto de vista sintáctico no constituyen una unidad indisoluble porque el infinitivo (del que suele depender un complemento) se puede conmutar por un pronombre (*Prometo viajar a Roma: Prometo esto* o *Lo prometo* (Sosa de Montyn et. al., 2017, p. 204)

Frente a este rasgo, Di Tullio (2005) explica que las construcciones con verbo no conjugado permiten la sustitución de esta forma por un sintagma nominal, frente a las perífrasis que no lo permiten: **Diego suele la canción*, contrapuesta a *Diego prometió un asado*. Además, expone que “cada uno de los constituyentes de la secuencia de verbo principal y forma no flexionada... admite sus propios adjuntos” (p. 241), rasgo no presente en las perífrasis, como ejemplifica la autora en **Ayer Pedro debía salir hoy de viaje*, frente a *Ayer Pedro propuso salir hoy de viaje*.

b) 23 fenómenos de preposiciones en CnoV

b.1) 12 casos en complementos de sustantivo, en los enunciados (7), (12), (13), (15), (17), (19), (24), (25), (27), (30) y (31): **necesidad en irse*, **seguro que*, **información de usted*, **métodos de curar*, **oportunidad sentir*, **lugares de conocer*, **manera para moverse adelante*, **palabras a decir*, **manera como ver el mundo*, **manera para combatir*, **base de respetar*.

En todos los casos –a excepción de uno solo- observamos una selección inadecuada de la preposición que encabeza el régimen normativo de sustantivos abstractos seguidos de infinitivo o SN: *necesidad de*, *información sobre*, *métodos para*, *oportunidad para*, *manera de*, *base para*.

Sosa de Montyn (2017) exponen casos similares con sustantivos concretos individuales “como ‘lámpara de gas’, ‘molino de viento’, ‘instrumento de cuerdas’ (p. 42).

Un aspecto que podemos destacar -a diferencia de otras unidades léxicas predicativas- es que los complementos de los sustantivos “no son nunca obligatorios y deben identificarse mediante marca de función, las preposiciones que los encabezan, (...) su omisión no afecta la gramaticalidad de la construcción” (p. 157).

La estructura que no obedece al patrón recién descrito, refiere a la elisión de la preposición *de* en un caso de queísmo, en subordinada sustantiva en función de término: “estar seguro que”, en vez de “estar seguro de que”.

b.2) 8 casos en complementos de adjetivo, en enunciados (4), (11), (14), (20), (21) y (32): **imposible para durar*, **interesados de saber*, **interesados aprender*, **mucho de ofrecer*, **mucho de ver*, **necesario para visitar*, **impedidos de expresarse*.

Los casos analizados en esta parte incluyen fenómenos de elisión o adición de la preposición que articula el complemento en infinitivo, así como la selección no recomendada normativamente de aquellos nexos. Los usos de las expresiones **imposible para + infinitivo*, **interesados - + infinitivo*, **mucho de + infinitivo*, **necesario para + infinitivo*, **impedido de + infinitivo*, desplazan en los usos a las recomendadas *imposible + infinitivo*, *interesados en + infinitivo*, *mucho para + infinitivo*, *necesario + infinitivo*, *impedidos para + infinitivo*.

Sosa de Montyn (2017), respecto de algunos adjetivos expone casos como “indiferente a ~ hacia ~ ante”, “cercano/a a”, “sumiso/a a” y “erudito/a en”. Di Tullio (2005), por su parte, explica que “los adjetivos que seleccionan complementos pueden ser clasificados según la preposición regida: *a* (aficionado, equivalente, propicio, relativo), *de* (deseoso, digno, fácil, orgulloso), *en* (abundante, experto, último), *para* (apto, útil, necesario)” (p. 195). Como observamos en los casos analizados, la índole categorial del término de los complementos arroja usos de la forma no personal de infinitivo, “con los que forman una unidad compleja” (p. 196).

b.3) 2 casos en construcciones circunstanciales de modo, no obligatorias, en los enunciados (18) y (27): **en muchas maneras*, **en esta manera*.

Sosa de Montyn (2017) expone locuciones preposicionales, dentro de las que no incluye la que aquí analizamos. Creemos que las estructuras del corpus refieren al modo diverso en el que se desarrolla una acción: “cantar ~ sentirse ~ estudiar ~ correr de muchas maneras”.

b.4) 1 caso en construcción circunstancial de causa, no obligatoria, en el enunciado (26): **se siente amarga sobre eso*.

Encontramos este fenómeno en una construcción de causa en estructuras con verbos seguidos de predicativo, como “estar ~ sentirse + adjetivo + por + construcción nominal”.

Como síntesis, el cuadro que sigue da muestra de lo expuesto en este apartado.

Tabla 25*Los contextos lingüísticos de usos erróneos de preposiciones*

Contextos lingüísticos		Totales	
Construcciones verbales	Verbos que rigen la preposición <i>a</i>	21	34 (60%)
	Perífrasis verbales	6	
	Otras construcciones verbales de infinitivo adjunto	4	
	Verbos con complemento régimen	3	
Construcciones no verbales	Construcciones de complemento régimen de sustantivo	12	23 (40%)
	Construcciones de complemento Régimen de adjetivo	8	
	Construcción circunstancial no obligatoria con <i>de</i> + SN	2	
	Construcción circunstancial no obligatoria de causa	1	

La organización de los casos encontrados en el corpus analizado según sean Cv o CnoV responde a los aportes de Nginos (2013) y Honorio Machado (2016), quienes, desde una perspectiva didáctica, indican que los usos preposicionales deben enseñarse de modo sistemático haciendo foco en grupos o secuencias de casos; asimismo, deben enseñarse de forma inductiva para que los estudiantes comprendan las reglas por sí mismos, con algunas explicaciones complementarias de los docentes.

Los resultados de los totales de construcciones presentados aquí, finalmente, confirma lo sostenido por Serrano Alonso (2016): el uso de verbos y preposiciones arrojan más errores que otro tipo de construcciones.

4.3.2.3. Factores lingüísticos que inciden en el uso erróneo de las preposiciones

Tal como se explicó oportunamente, desde esta perspectiva visualizamos los errores identificados en la superficie textual, de carácter lingüístico. Los errores los

clasificamos según se correspondan con casos de (O), (SF) o (Ad). Desestimamos las categorías de “Forma errónea” y “Colocación falsa” (Alexopoulou, 2006a): la primera por estar destinada a la conjugación verbal; la segunda porque en nuestro corpus no identificamos casos de alteración en el orden sintagmático esperable en usos preposicionales.

a) 25 casos de (SF), según las siguientes preposiciones:

-11 casos de *de*: *disfrutar de saber, *información de ustedes, -5 casos de *en*: *viviendo en esta manera, *necesidad en irse, -4 casos de *a*: *dejar a sentir, *palabras a decir, -2 casos de *para*: *manera para combatir, -1 caso con *sobre* y 1 con *con*: *enamorarse con otra mujer, *sentirse mal sobre eso.

b) 22 casos de (O), que presentan los siguientes resultados:

-19 casos la preposición *a*, como por ejemplo *ayudar la gente, *protegen los estudiantes, *servir la gente, -1 caso la preposición *en*, en *interesados aprender, -1 caso la preposición *de*: *estar seguro que, -1 caso la preposición *para*: *oportunidad sentir.

c) 10 casos de (Ad), según detallamos a continuación:

-4 casos de *para*: *costaba para tener, *imposible para durar, -2 casos de *a*: *me gustaría a conducir, *dejar a sentir, -2 casos de *de*: *deben de conocer, *disfrutarán de saber, -2 casos de *en*: *decides en darme.

Tabla 26

Tipos de errores desde la perspectiva lingüística

Tipo de fenómeno	Preposición implicada	Totales	
Selección falsa	de	13	25 (44%)
	En	5	
	A	4	
	con / sobre / como(de)	3	
Omisión	A	19	22 (39%)
	para	1	
	En	1	
	De	1	
Adición	para	4	10 (17%)
	A	2	
	En	2	
	De	2	

Como ocurre en parte de los resultados de Fogliani (2008), los fenómenos que mayor cantidad de casos arrojan son (SF), seguidos de casos de (O) y (Ad). En relación con *a*, su (O) es el caso más recurrente, tal como menciona Madrid (1999).

4.3.2.4. ¿Cómo las construcciones utilizadas en español –articuladas o no por preposición- se verían influenciadas por aquellas construcciones equivalentes en contacto con el inglés?

A diferencia del apartado anterior, aquí realizamos una organización de los usos anormativos de las distintas preposiciones según las tendencias más frecuentes que pudimos observar desde los aportes del AC. Para la integración de nuestro análisis con las investigaciones que pudimos consultar, tenemos en cuenta, principalmente, los trabajos de Alexopoulou (2006a, 2006b) y Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera (2016). Esta parte del trabajo, sin lugar a dudas, nos ha demostrado “lo complicado que es para el investigador descifrar las causas del error de manera unívoca y certera, superando las coincidencias entre las distintas categorías, los casos ambiguos y todo tipo de lagunas que se le presenta a lo largo del análisis” (Alexopoulou, 2006a, p. 27).

Sabemos, igualmente que las causas de los errores podrían responder a más de una estrategia, razón por la que hablaremos de “tendencias”, sin que estas tengan el carácter de concluyentes.

De los casos relevados en nuestro análisis, podemos identificar dos grandes grupos de fenómenos de forma general, dada la dificultad que implica homogeneizar en una sola categoría cada caso en particular, desde este criterio.

a) Errores interlinguales

Coincidimos con las conclusiones del trabajo de Serrano Alonso (2016), para quien “la interferencia en el uso de las preposiciones en español con las de la lengua materna es una de las causas más importantes y frecuentes entre las dificultades que atraviesan los estudiantes, aunque no es la única” (p. 38).

Tal como concluye Alexopoulou en su investigación (2011), también nuestros informantes cristalizan en su IL la incidencia de la LM en las producciones en L2; esto y en específico, en lo relativo al objeto de estudio que propusimos aquí. Los casos que identificamos y que sintetizamos más abajo incluyen errores generados “por la traducción literal o imitación textual” (Alexopoulou, 2006, p. 26). Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera (2016) refieren a (IF) en tanto influencia de la LM –u otras L2 aprendidas- sobre

la L2 actual, para quienes también esta categoría tiene íntima relación con la traducción literal y con el calco. Las secuencias más significativas relativas a casos de (IF) son las siguientes:

-las relativas a CV que en inglés no se articulan con preposición, salvo el primer caso con *on*, en distintas conjugaciones y realizaciones: 1) ayudar - ese proyecto ~ una fundación (*help on this project*); 2) va - ayudar a la comunidad ~ empujar los jóvenes (*will help the community*); está ayudando - la comunidad (*is helping community*), va - empujar a jóvenes (*it will push young people*), puede informar – la gente (*to get people informed*), ha dado - la gente (*has given people*), está ayudando - la comunidad (*is helping the community*);

- las relativas a CV y CnoV que estarían relacionadas con lo que Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera (2016) denominan “casos de interferencia por bifurcación” (p. 643), es decir, la L1 para determinado significado encuentra una realización sintáctica, donde la L2 encuentra dos o más. Es lo que sucede con la adición equivalente de *to* con las preposiciones *a*, *para* y *de*: 1) me gustaría a conducir tu programa (*I would like to carry out your...*); 2) una manera para mover adelante (*a way to move forward*); 3) mucho de ver ~ ofrecer (*a lot to see ~ offer*); 4) lugares de conocer (*places to visit*); 5) necesarios para visitar (*necessary to visit*);

-finalmente, haremos referencia a algunos casos de (IF) por traducciones literales de las preposiciones *with*, *in* y *about*: respectivamente *con*, *en* y *sobre* en español: 1) [está ayudando a la comunidad] en muchas maneras (*is helping the community in many ways*); 2) se enamoró con otra mujer (*fell in love with another woman*); 3) [sentirse] amarga sobre esto (*[feeling] bitter about it*).

b) Errores intralinguales

Estos fenómenos comprenden casos referidos a lo intralingüístico, a conflictos con usos de reglas de la lengua segunda que se está aprendiendo/adquiriendo (Alexopoulou, 2011). Se relacionan con hipótesis incorrectas o incompletas hechas por los aprendientes y que se fundamentan en los conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua meta. Son de carácter universal e implican que los aprendientes poseen un conocimiento previo de reglas que se aplican más allá de su dominio sin tener en cuenta ciertas restricciones.

Es una consecuencia indeseada por aplicar de forma indiscriminada el mecanismo de “generalización”, es decir, extender el uso de una regla por paralelismo y analogía a estructuras en la que no aplica; se habla de “hipercorrección” en casos más periféricos y

menos frecuentes (Alexopoulou, 2006a, p. 28) como “reorganización de los materiales lingüísticos” (p. 28) de los aprendientes. Una estrategia central para la construcción de la IL, y dos de las dos fuentes principales del error junto con la (IF).

Las secuencias más significativas relativas a casos de errores intralinguales, en específico por (HG), en nuestro corpus son las siguientes:

- **convertirse a agua potable; *vale la pena a visitar*: posiblemente, por extensión de expresiones similares con otros verbos, como “llevar a ~ traer a ~ ir a + infinitivo”, “llevar a ~ traer a ~ ir a + SN”;

- **la necesidad en irse; *empujar [a los jóvenes] en seguir estudiando; *podrán visitar en el parque*: podemos conjeturar que el uso de la preposición responde a su carga locativa relacionada con los predicados “irse”, “empujar” y “visitar”, y posiblemente por la relación con estructuras como “vivir en”, “estar en”;

- **todos deben de conocer; *interesados de saber; *métodos de curar*: por relación con estructuras del español como “tratar de + infinitivo”, “forma ~ manera de + infinitivo”.

Exponemos a continuación un cuadro representativo de estas tendencias según porcentaje aproximativo de cantidad de casos más representativos.

Los resultados de esta parte se resumen en la tabla que sigue.

Tabla 27

Tipos de errores según los aportes de la perspectiva etiológica

<p>Errores interlinguales (65%)</p>	<p>a) Por elisión de <i>a</i>, a causa de calco con estructuras articuladas sin preposición en inglés. b) Por bifurcación, según estructuras con <i>to</i> en inglés, equiparada con <i>a, para, de</i>. c) Por traducción literal de las preposiciones inglesas <i>with, in, about</i>, por <i>con, en, sobre</i>, respectivamente.</p>
<p>Errores intralinguales (35%)</p>	<p>a) Por extensión de expresiones con similares con otros verbos. b) Por extensión de carga locativa de ciertos verbos. c) Por extensión de estructuras con preposición en estructuras sin ellas.</p>

A modo de síntesis de lo que desarrollamos en esta parte, la preposición que más casos corregibles presenta es *a* que abarca la mitad del total de los casos identificados,

mayormente en contextos lingüísticos verbales. Por su parte, *de* incluye construcciones verbales como no verbales, aunque predominan estas últimas.

Si estimamos el tipo de contexto lingüístico, las CV representan más del 50 % de los casos identificados. En este grupo, sobresale la preposición *a* en complementos directos. Agregamos que hay más casos de (O) de esta última, que de (SF) de *de* y (Ad) de *para*. Las CnoV incluyen complementos de adjetivos y sustantivos, así como construcciones en función circunstancial.

Desde la perspectiva de los factores lingüísticos, los casos están encabezados por (SF) -mayormente de la preposición *de*; les siguen los casos de (O) y (Ad) de *a* y *para*, respectivamente.

Finalmente, se observan ciertas tendencias que podemos identificar desde el criterio etiológico.

a) Más del 50 % de la totalidad de casos se manifiestan por (IF) de estructuras en inglés, especialmente con verbos transitivos y de complementos que mayoritariamente no se articulan con preposición en esa lengua; de allí la ausencia de la preposición *a* cuando esta articula complementos directos de persona o cosa personificada en español; por otra parte, se evidencian paralelismos equivalentes entre la preposición *to* y las del español *a*, *para* y *de*. Como se documenta en Richmond (1998), donde se establecen tres valores de *to* en relación con el español: -de locación física: *to* (*a*), *to the left ~ right of* (*a la izquierda ~ derecha de*), como en los ejemplos *Juan está a la derecha de Carmen* (*Juan is to the right of Carmen*); -de tiempo: solo se presentan las equivalencias de *a* española con *to* y *until*; -de destino: se presenta la equivalencia –sin ejemplos- entre *to* y la preposición *a*.

El último subgrupo identificado por casos de (IF) tiene que ver con traducciones literales de *with*, *in* y *about* en expresiones equivalentes en español como **enamorarse con otra mujer* (*fall in love with another women*), **hacer algo en muchas maneras* (*make something in many ways*), y **sentirse mal sobre eso* (*filling bad about it*). Esto acaso se refuerce por paralelismos en la traducción, tal como observamos en Richmond (1998), establecidos entre: *with – con*; *about – sobre, acerca de*; *in – en*.

b) Los fenómenos de (HG) de reglas se presentan en construcciones de tipo verbal, con uso de preposiciones *a*, *de* y *en*: **convertirse a agua*, **valer la pena a visitar*, **deben de conocer*, **visitar en el parque*.

Llegado este punto, proponemos el cuadro que sigue a modo de cartografía de los usos preposicionales identificados en nuestro corpus. La distribución vertical, de arriba

hacia abajo, se rige por la variable “tipo de unidad léxica”, según presenten mayor o menor grado de gramaticalización, respectivamente. Por su parte, la distribución horizontal, de izquierda a derecha, refleja el grado de aceptabilidad o agramaticalidad, respectivamente.

En este cuadro y a modo de mapa distributivo de los usos preposicionales, tanto correctos como corregibles, quedan integrados los aportes que influenciaron este diseño: las investigaciones de Medívil Giró (2009), Miranda (2014) y Kuguel y Magariños (2014) que –cada una a su modo- echan luz sobre el grado de fijación de diversas unidades léxicas en español, estén o no articuladas por preposiciones; por otro lado, y finalmente, la investigación de Simón (2014) sobre la gradiencia de los fenómenos percibidos como “corregibles”.

Cuadro 7

Distribución de los usos preposicionales identificados

Variedad Unidad	aceptable	modificable	agramatical
+ fijación 	querer + infinitivo tener que + infinitivo poder + infinitivo ir a + infinitivo deber + infinitivo gustar + infinitivo tratar de + infinitivo necesitar + infinitivo llegar a + infinitivo	*deber de + infinitivo *poder de + infinitivo *estar seguro que + subordinada sustantiva *interesado de + infinitivo *tarea a hacer *palabra a decir *decidir en + infinitivo *hacer x + en maneras diferentes	*ir + infinitivo *valer la pena + infinitivo *dar confianza en + nombre *costarle (a uno) para + infinitivo ~ SN *gustarle (a uno) para + infinitivo ~ SN
 - fijación	maneras de + infinitivo el hecho de + infinitivo la necesidad de + infinitivo una oportunidad para + infinitivo la oportunidad de + infinitivo estar obligado a + infinitivo ser difícil de + infinitivo afuera ~ dentro de + SN	*verbo transitivo + a + OD [+objeto] *verbo transitivo + # + OD [+humano] *información de + nombre	*enamorarse con + nombre *manera como + infinitivo *amargarse sobre + infinitivo ~ SN *asustarse sobre + infinitivo ~ SN *ser imposible para + infinitivo *necesidad en + infinitivo *lugares de + infinitivo *interesado + infinitivo

4.4. Preposiciones conflictivas: organización para su tratamiento didáctico

A modo de síntesis, luego de haber presentado los resultados y estableciendo una relación con los aportes que citamos hasta aquí, proponemos la Tabla 29, y las subsiguientes: a) la primera contiene un ordenamiento de los errores identificados según siete campos semánticos, cada uno de los cuales contiene unidades léxicas articuladas o no por preposición, las que arrojaban distintos grados de corregibilidad; b) el resto de las tablas, hace foco en cada preposición y se fragmenta por cada una de las que arrojaron errores, y según la forma de la unidad léxica implicada en conjunto con el posible problema que puede arrojar (vale decir, el caso por tener en cuenta para no caer en un error).

Tabla 28

Organización para el tratamiento de preposiciones que arrojan corrección

Campo semántico	Unidades léxicas prototípicas	Atributo de la preposición en la unidad léxica
1- Expresiones adjetivas para describir y calificar	-ser ideal para + infinitivo~SN -ser difícil de + infinitivo -ser necesario~imposible + infinitivo~SN -estar interesado en + infinitivo~SN	para: finalidad de: propiedad atribuida sin preposición en: ubicación
2- Expresiones sustantivas que indican realización futura	-lugares para~por + infinitivo -trabajos para~por + infinitivo	para: finalidad (interés) por: finalidad (obligación)
3- Expresiones sustantivas que indican el modo en que se lleva a cabo una acción	-la manera de + infinitivo -el modo de + infinitivo -la posibilidad de + infinitivo	de: propiedad atribuida
4- Complementos nominales de persona, en verbos articulados por preposición	-llevar~traer~buscar a + SN [persona] -ayudar~informar~impulsar a+ SN [persona]	a: beneficiado
5- Expresiones verbales que indican recomendación, obligación, futuridad	-ir a + infinitivo -tratar de + infinitivo -deber + infinitivo -valer la pena + infinitivo~SN	a: destino de: propiedad atribuida sin preposición sin preposición
6- Expresiones relativas a sentimientos e inclinaciones	-sentirse (uno) + adjetivo + por [x motivo] -enamorarse de + SN [persona/cosa/actividad]	por: razón de: contenido
7- Expresiones verbales que indican transformación o modificación de estado	-convertirse en + SN -pasar a ser + de x forma~SN	en: resultado final de: propiedad

Charaudeau (2001) indica que las prácticas en la descripción de una lengua contemplan dos grandes vertientes ninguna de las cuales descarta a la otra: a) una actividad teórica y explicativa, según la cual el investigador pone en funcionamiento teorías lingüísticas de distinto tipo para abordar el estudio de un determinado fenómeno lingüístico; b) una actividad aplicada, que posteriormente deviene en productos

pedagógicos (manuales, por ejemplo), pensados según objetivo y grupos de aprendientes (de aquí las distinciones según la enseñanza de “lengua materna” o “lengua extranjera”).

En este segundo contexto, la propuesta del autor consiste en partir de la descripción de actos lingüísticos desde el sentido hacia las formas, “movimiento que corresponde al hablante cuando busca expresarse tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera” (p. 2). Precisa, de este modo, cuáles son las condiciones que debería seguir una gramática del sentido, donde la apuesta comunicativa de la enseñanza no es la del análisis complejo, sino su abordaje desde el significado hacia las formas sintácticas, ya que “los sujetos del intercambio no son los mismos..., la finalidad del acto de comunicación no es el mismo..., y las circunstancias en las que este se produce tampoco son las mismas” (p. 3).

Como puede observarse, la Tabla 29 pretende tomar el postulado de Charaudeau (2001) por cuanto se explicitan allí siete campos semánticos en tanto determinantes de formas lingüísticas que se usamos en la comunicación para lograr efectos comunicativos determinados. Proponemos, así, las intenciones comunicativas en la primera columna a partir de campos semánticos; en la segunda, las formas lingüísticas que cubre cada uno de ellos y que se articulan o no por una preposición; finalmente, en la tercera columna se explica el por qué de cada forma.

Las cinco tablas que a continuación exponemos abordan los errores que pueden arrojar las preposiciones según contextos lingüísticos ya descritos, con los esquemas adecuados recomendados, acompañados de una breve explicación, que recupera los aportes de Funes (2020, 2022), Simón (2014) y Duarte (1998) sobre la dimensión semántica de estas unidades.

Cada tabla se organiza por el tipo de nexos, salvo la última que aborda casos de construcciones sin preposición. La intención en esta parte del trabajo es, también, integrar las dimensiones explicadas por los autores que detallamos a continuación: a) los usos erróneos de preposiciones deben ser identificados en las estructuras sintácticas que emergen, y según los usos más conflictivos (Perea Siller, 2007); b) es recomendable el abordaje de unos pocos casos de forma inductiva y sistemática (Nginos, 2013; Machado, 2016); c) la enseñanza de los casos que se seleccionen pueden estar amparados en un método ad hoc, basado en la recopilación de información (Guo, 2019); d) los dispositivos didácticos para la enseñanza de preposiciones pueden incluir una reflexión lingüística (sobre todo en niveles avanzados) y pueden pensarse para ser trabajados en momentos de una clase de E/LE (Frago, 2020).

Aclaremos, finalmente, que nos propusimos aplicar las cuatro condiciones de una gramática del sentido, desarrolladas por Charaudeau (2001): a) hacer foco en la intención de la comunicación y las consecuentes formas lingüísticas que permiten expresarla; b) está estructurada según categorías semánticas, ya que son las que organizan las categorías de forma; c) es explicativa, porque además de describir justifica la forma lingüística que cubre determinada intención de los hablantes; d) se postula como una gramática que recupera los efectos de sentido, porque echa luz sobre los atributos que una expresión actualiza, según los contextos de uso en donde aparece.

Las tablas que siguen son propuestas como un instrumento más entre otros, que intenta responder a problemas específicos identificados en un corpus concreto, y como acompañamiento en la adquisición y en el uso de las preposiciones en español, integrado a otras herramientas que se integren en el aula. Después de todo, y tal como nos explica Charaudeau (2009),

la enseñanza y el aprendizaje requieren de actos plurales: hay un tiempo para identificar y establecer las formas, un tiempo para descubrir reglas de sintaxis, un tiempo para encontrar el sentido, pero sin perder de vista que a cada uno de esos momentos corresponde una apuesta de comunicación. Además, es necesario que el docente conozca los distintos tipos de organización de la lengua y, en lo que respecta al sentido, conozca mecanismos semánticos de la puesta en discurso. (p.15)

Tabla 29*Construcciones articuladas por la preposición a*

Preposición	Esquema recomendado	Posible problema	Explicación
A	1- Maura va a trabajar de directora. 2- Mañana voy a comprar carne. 3- La publicidad sirve a los usuarios. 4- Llamamos a la central de bomberos. 5- Marcela dio confianza a su amiga. 6- Los artistas dan felicidad a la ciudad. 7- Diego protege a sus hijos. 8- La funcionaria apoya a la gente.	1- Maura va # trabajar de directora. 2- Mañana voy # comprar carne. 3- La publicidad sirve # los usuarios. 4- Llamamos # la central de bomberos. 5- Marcela dio confianza <u>en</u> su amiga. 6- Los artistas dan felicidad # la ciudad 7- Diego protege # sus hijos. 8- La funcionaria apoya # la gente.	La frase verbal de futuro en (1) y (2) se articulan con <i>a</i> . Los verbos de (3) y (4) se articulan con <i>a</i> siempre, sea el término una persona o un objeto. Los verbos de transferencia como (5) y (6) articulan con <i>a</i> el destinatario del objeto transferido. Los verbos de (7) y (8) se articulan con <i>a</i> cuando el término es una persona afectada (no si es un objeto).

Tabla 30*Construcciones articuladas por la preposición de*

Preposición	Esquema recomendado	Posible problema	Explicación
de	1- Tenemos la oportunidad de viajar. 2- Tuvimos la necesidad de retirarnos. 3- Descubrió la manera de combatir el dengue. 4- Mi padre se enamoró de otra persona. 5- Podés recorrer el mundo de muchas maneras.	1- Tenemos la oportunidad # viajar. 2- Tuvimos la necesidad <u>en</u> retirarnos. 3- Descubrió la manera <u>como</u> combatir el dengue. 4- Mi padre se enamoró <u>con</u> otra persona. 5- Podés recorrer el mundo <u>en</u> muchas maneras.	Las expresiones abstractas de (1), (2) y (3) indican 'propósito futuro', y se articula con <i>de</i> . Verbos como (4) requieren la preposición <i>de</i> , que indica 'contenido'. La expresión lexicalizada se encabeza por <i>de</i> .

Tabla 31*Construcciones articuladas por la preposición para*

Preposición	Esquema recomendado	Posible problema	Explicación
para / por	1- Tengo mucha tarea para/por hacer. 2- No tuve palabras para/por decir. 3- En Chaco hay muchos lugares para/por conocer.	1- Tengo mucha tarea <u>a</u> hacer. 2- No tuve palabras <u>a</u> decir. 3- En Chaco hay muchos lugares <u>de</u> conocer.	La preposición que introduce el contenido de una 'finalidad futura' es <i>para</i> . También <i>por</i> , que potenciaría un matiz de 'obligación futura'.

Tabla 32*Construcciones articuladas por las preposiciones con y sobre*

Preposición	Esquema recomendado	Posible problema	Explicación
con y sobre	1- Ariel se enamoró del pueblo que conoció. 2- Me sentí mal por lo que pasó.	1- Ariel se enamoró <u>con</u> el pueblo que conoció. 2- Me sentí mal <u>sobre</u> lo que pasó.	La expresión verbal de (1) se articula con <i>de</i> , que posee el atributo de 'contenido'. La expresión sustantiva de (2) requiere la preposición que indique 'causa'.

Tabla 33*Construcciones articuladas sin preposición*

Preposición	Esquema recomendado	Posible problema	Explicación
sin preposición	1- Todos debemos cuidar a los niños. 2- Hoy podemos comer pizza.	1 -Todos debemos <u>de</u> cuidar a los niños. 2- Hoy podemos <u>de</u> comer pizza.	Las frases verbales de (1) y (2) con “deber” y “poder” se articulan con infinitivos, sin preposición.
	3- A María le gusta podar sus plantas. 4- A Diego le costó entender la lección.	3- A María le gusta <u>para</u> podar sus plantas. 4- A Diego le costó <u>para</u> entender la lección.	Las frases verbales como (3) y (4) con “gustar(me)”, “costarme(me)”, “asustar(me)”, entre otros, se articulan con el infinitivo, sin preposición.
	5- Decidieron aumentar 25% la luz.	5- Decidieron <u>en</u> aumentar 25% la luz.	Los verbos como “decidir” forman expresiones verbales con infinitivo, sin preposición.
	6- Es imposible vivir sin agua. 7- La estudiante visitó el museo.	6- Es imposible <u>para</u> vivir sin agua. 7- La estudiante visitó <u>en</u> el museo.	La expresión “ser imposible” en (7) se articula con infinitivos sin preposición. El verbo “visitar” en (8) no introduce el sintagma de lugar con una preposición.

A modo de síntesis de este capítulo

Nos abocamos aquí, a analizar los casos adecuados y los casos corregibles. Estos últimos fueron abordados según los criterios lingüístico y etiológico, con la integración de los aportes teóricos desarrollados en el segundo capítulo, apartados 1 y 2.2. Sobre esa base propusimos una distribución de unidades léxicas según su grado de fijación. Dimos respuesta a las preguntas que planteamos oportunamente, y a partir de ello se evidenció que la preposición arroja el mayor número de casos incorrectos, y que los contextos lingüísticos en los que se evidencian más errores son los verbales (unidades con complemento régimen, perífrasis verbales, construcciones de infinitivo adjunto, entre otras), aunque los no verbales evidencian también una cantidad de casos importantes (principalmente en complementos de sustantivo y de adjetivo). También dimos cuenta

que desde la perspectiva lingüística se observa que la mayor cantidad de casos ocurren por selección falsa, salvo *para*, que arroja solo casos de omisión y de adición; desde la perspectiva etiológica se comprobó que en nuestro corpus fue mayor la cantidad de casos por errores interlinguales (por bifurcación o traducción literal) que por errores intralinguales.

Para el tratamiento de las construcciones que abordamos en este capítulo, finalmente, proponemos una serie de dispositivos:

a) el cuadro que contiene una distribución, una cartografía de las unidades léxicas articuladas o no con preposición, según la variedad a la que pertenecen y según su grado de fijación;

b) la tabla que distribuye esas unidades, según siete campos semánticos;

c) las cinco tablas donde sistematizamos de forma particularizada cada preposición con los posibles problemas de corrección, el esquema sintáctico recomendado, y la correspondiente explicación de cada caso.

En el capítulo que sigue proponemos, a modo de posible material de apoyo sobre un tema específico, una unidad didáctica con ejercicios y actividades para el tratamiento de los usos –o no- erróneos de preposiciones, que analizamos a lo largo de este capítulo, teniendo como receptores ideales a angloparlantes aprendientes de E/LE que (desde los parámetros evaluativos del CELU) posean como nivel de proficiencia el *Intermedio*.

5. Unidad didáctica

En este capítulo proponemos un modelo de posible unidad didáctica (UD) para el tratamiento de ciertas construcciones con preposición o sin ella. Este diseño retoma parte de los resultados del análisis del corpus, y pretende abordarlos desde un campo temático específico y en relación con determinadas funciones comunicativas, haciendo eje en la relación léxico (semántica)-sintaxis de las estructuras por trabajar. Posteriormente, precisamos el perfil de los estudiantes en tanto destinatarios de la unidad didáctica que diseñamos. Para finalizar, desarrollamos una justificación de su estructura tomando como matriz principal el modelo propuesto por Alarcón y Wingeyer (2023), y con los aportes de manuales de E/LE a los que hemos podido acceder (poniendo especial atención a los contenidos relativos al tratamiento de preposiciones).

5.1. Cómo pensamos la UD

Recuperamos en esta parte de nuestro trabajo la aplicación que hace Martín Peris (2005) de una gramática pedagógica, que bien puede extenderse a lo que nosotros abordamos, a partir de los resultados analizados de nuestro corpus: construcciones donde interviene –o no- el sistema preposicional español, en producciones escritas de angloparlantes en contextos de producción ya descritos:

a- intentamos facilitar la comprensión de una parte del sistema de la lengua y sus usos;

b- seleccionamos este contenido que se guía por la actualidad del tema, la descripción según usos efectivos en lengua española, la frecuencia de uso los fenómenos implicados en este estudio, y los conocimientos que proporcionamos a los aprendices en términos de una gramática descriptiva;

c- hacemos foco en la distribución de las preposiciones en construcciones identificables según los tipos de palabras (construcciones verbales, no verbales -adjetivas o sustantivas-);

d- utilizamos una terminología simplificada en las explicaciones.

Es de suma importancia, también, la serie de aportes relativos al diseño, la revisión y el ajuste de materiales y secuencias didácticas en el aula de E/LE propuestos por Alarcón y Wingeyer (2023); como nos explican, el contexto intercultural de múltiples lenguas en la actualidad “constituye un desafío para la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua materna y extranjera” (p. 128).

La complejidad y el desafío en la realización de nuestra UD radica en que no fue tarea fácil encontrar un criterio que posibilite el abordaje de regularidades, de ciertos usos –o no- de preposiciones en ciertos esquemas lingüísticos, conscientes de que una propuesta en la que procuramos integrar “la interfaz léxico (semántica)–sintaxis... tiene que basarse... en una reflexión que parta del sistema de la lengua para llegar a su uso, tanto en producciones lingüísticas de distintos tipos como respecto de los textos que son necesarios leer y entender en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Albano, Giammatteo, Trombetta, 2006, p. 328).

A esto, debemos sumarle el hecho significativo de que intentamos evitar un abordaje de los nexos en cuestión, que implique una lista alfabética de los mismos. Varios estudios citados en el estado del arte remarcan esta necesidad de no trabajar en el aula de E/LE con preposiciones de forma individualizada según el listado clásico, sino haciendo foco en contextos lingüísticos de usos efectivos (Fogliani, 2008; Swartley, 2008; Simón, 2016, entre otros). Conviene recordar, por otro lado, que este intento de forma de captura de los nexos por trabajar, responde a tres objetivos que nos planteamos oportunamente: a) explorar los usos aceptables y corregibles de las preposiciones en producciones escritas del corpus descrito, desde una perspectiva principalmente lingüística; b) diseñar una sistematización de esos usos desde la relación entre léxico (semántica)-sintaxis que presenten las construcciones lingüísticas articuladas –o no- por preposiciones; c) proponer una unidad didáctica que aborde algunos usos preposicionales conflictivos efectivizados en la escritura de angloparlantes, en el marco de los exámenes CELU.

Así, el modelo que seguimos (Alarcón y Wingeyer, 2023) se establece como una estrategia¹⁰⁰ conformada por una serie de etapas para el diseño de una UD, las que desarrollamos de manera sucinta a continuación.

La primera etapa tiene que ver con la selección de temas-eje y de textos input para la planificación de actividades de presentación, de práctica y de producción. Las muestras son seleccionadas atendiendo “al criterio de variedad genérica y aproximación al contexto local: noticias y notas periodísticas (diarios gráficos y online); charlas y exposiciones de especialistas, publicidades gráficas y audiovisuales, fotografías” (p. 128), entre otros recursos. Y en un segundo momento de selección, de acuerdo con los objetivos

¹⁰⁰ Fernández López (2005) explica que las estrategias son “operaciones mentales, mecanismos técnicos procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación” (p.412).

funcionales, las actividades de aprendizaje que abarcan las cuatro destrezas comunicativas de la lengua, y la ejercitación formal del sistema.

El segundo momento prioriza en la sistematización de contenidos formales para ejercitación y fijación de formas que emergen recurrentemente de las prácticas discursivas, y que son las que se trabajarán en ejercicios y actividades de distinto tipo (identificación, encastre, relación, explicación y argumentación, entre otras operaciones);

Finalmente, la tercera etapa se completa con el diseño propiamente dicho de la UD, conformada “por una serie de secuencias que se organizan por secciones y van planteando, en torno del eje temático, diferentes dimensiones del aprendizaje de la lengua” (p. 129). Las que enumeramos aquí son las que guiaron nuestra UD, y las que utilizamos para explicar lo que hacemos en cada una de las instancias.

0) Hoja de ruta: es la instancia donde se conocen los objetivos y contenidos, responde al qué y para qué del recorrido didáctico. Sirve como presentación general de las temáticas que hacen a los textos orales y escritos propuestos, tal como lo hace el texto expositivo que da apertura a esta parte introductoria. Posteriormente, se explicitan los contenidos funcionales, léxico-gramaticales y culturales. En los segundos, se exponen las unidades articuladas o no por preposición, la que remarcamos en negrita. Recuperamos para esta sección los aportes de Fernández López (1994) y Perea Siller (2007), para quienes ante la polifuncionalidad semántica y las limitaciones gramaticales que tienen las preposiciones -tanto en combinaciones libres como en locuciones o frases preestablecidas- es necesario abordar sus usos según los patrones sintácticos conflictivos, antes que cada preposición de forma individual.

1) Momento inicial: se propicia una exposición de saberes previos por parte de los estudiantes, mediante conversaciones que instalan el tema central de la UD. Comprende tres actividades introductorias luego de ver un video que introduce de forma general – algunos de forma más explícita, otros de manera implícita- los temas que van a verse posteriormente: medicina alternativa, uso de hierbas naturales, enfermedades, salud y prevención.

La primera actividad introduce el tema de la citronela y sus usos a través de un video informativo e instructivo. Se formulan preguntas en torno de lo visto, para activar una posible conversación inicial entre estudiantes y docente.

La actividad siguiente tiene como fin la selección del significado que se corresponde con el término propuesto. Todas las definiciones exponen expresiones

(articuladas por preposiciones, o sin ellas) que están relacionadas con la escucha del video.

Esta instancia cierra con la tercera actividad, que introduce de forma indirecta¹⁰¹ una secuencia textual argumentativa, ya que se espera que el estudiante explique las razones de su elección.

2) Momento de lectura y escucha: se amplía la información mediante la escucha, la lectura y la investigación con la presentación de un texto informativo que da inicio a esta parte, y que trata sobre la medicina alternativa, sus beneficios y riesgos, las diferencias que tiene con la medicina clásica.

Luego se propone un ejercicio de comprensión lectora: tres preguntas y un ejercicio de tipo verdadero / falso relacionado con la información que proporciona el texto leído, que incluyen expresiones con preposiciones y sin ellas, a modo de input implícito.

Esta parte concluye con una pregunta de tipo argumentativo, que retoma el audio del momento inicial de la UD.

3) Léxico-gramática: se sistematizan aspectos formales de la lengua a partir de ejercicios de fijación y reflexión sobre sus usos y sus funciones dentro de textos. En esta instancia se incluyen tres ejercicios: uno induce un desarrollo argumentativo, a favor o en contra del tema tratado, y los otros dos recuperan de forma explícita¹⁰² unidades léxicas tanto simples como compuestas, con preposición o sin estas unidades.

Dada la multidimensionalidad de la organización de nuestro lexicón mental, dinámico y dispuesto según diferentes tipos de campos semánticos (Molinari Marotto, 2000, p. 72), visualizamos y sistematizamos tres tipos de expresiones: a) para describir y explicar, b) para recomendar, c) para referir a fenómenos relativos a la biodiversidad y a la salud. El último ejercicio propone la identificación y la organización de formas léxicas corregibles para su corrección y posterior organización en un cuadro. Ambas tareas se sustentan en los resultados de Frago (2020), que registra –en el marco de su investigación– el significativo hecho de que los estudiantes entrevistados afirman que estudiaron preposiciones siguiendo un método tradicional basado en la memorización y comparación

¹⁰¹ Las actividades de esta primera parte son importantes por cuanto son de “intervención indirecta”, como bien explica Martín Peris (2005): son prácticas centradas en el contacto con las formas lingüísticas y su significado, sin inclusión de una reflexión lingüística por parte del estudiante.

¹⁰² Explica Martín Peris (2005) que estas actividades son de intervención directa, ya que consisten en realizar actividades en las que la atención de los estudiantes está centrada en la forma lingüística, y “cuya finalidad consiste en despertar la conciencia de los alumnos sobre la existencia de determinadas formas lingüísticas. Se trata de una conciencia que puede no ser inmediatamente convertible en conocimiento implícito, pero que es capaz de facilitar la adquisición a largo plazo” (482).

a modo de lista, dejando en lugar secundario sus significados y las formas lingüísticas en donde intervienen. Como nos explica el autor, una enseñanza basada en el significado y en la reflexión lingüística resulta eficaz y aporta una mejora en los usos de preposiciones, más aún en niveles avanzados.

El perfil de estas últimas tareas es, además, el resultado de un arduo trabajo de revisión y readaptación de algunas propuestas de manuales a los que hemos podido acceder. Los más notorios son los que enumeramos a continuación¹⁰³: a) *Horizonte ELE. Nivel preintermedio 2*; b) *Horizonte ELE. Nivel intermedio 3*; c) *Prisma A2*; d) *Prisma B1*; e) *Procesos y recursos. Nivel avanzado – superior*; f) *Voces del sur 2. Nivel intermedio*.

4) Profundización y taller de producción: se propicia, por un lado, una ampliación de saberes mediante tareas de investigación, entrevistas a referentes locales, etc.; por otro lado, la entrega de actividades “que desafían la escritura en proceso sobre lo aprendido, el trabajo con borradores e instancias de socialización e intercambio” (p. 128), lo que posibilita la revisión y corrección del propio escrito.

Esta parte de la UD propone trabajar sobre un texto y un audio, y tiene como fin la toma de apuntes para la posterior producción escrita. Así, la octava actividad solicita la redacción de un texto explicativo-argumentativo que replica los formatos textuales pedidos en los exámenes CELU a partir del juego de roles que determina el tipo de relación social entre los interlocutores y la variedad de lengua esperable en ese contexto específico de producción.

5) Post-tarea: se propone la inclusión de un plus con cierto grado de distensión, a partir de una articulación con otros textos “que amplían significaciones sobre la temática e invita a establecer conexiones y redes con otros territorios y con los propios de sus universos de origen” (p. 129). La introducción incluye usos preposicionales a modo de input implícito. Se propone observar y realizar actividades con: a) un mapa de distribución de casos de dengue en nuestro país; b) una publicación de Instagram; c) un video que expone la posición de un infectólogo sobre la gratuidad de la vacuna.

Con estas tres fuentes el estudiante tiene que diseñar una pequeña publicación en Instagram, en la que dan recomendaciones a turistas sobre cuidados e información general del dengue. Como alternativa, se exponen además dos láminas para una pequeña

¹⁰³ Los datos bibliográficos completos se encuentran en las referencias finales de este trabajo.

conversación sobre el tema central. Esta última propuesta replica la última actividad que deben realizar los estudiantes en el examen CELU.

Lo que decidimos agregar como “material complementario” es un contenido anexo para uso del docente, a modo de apoyo complementario de los casos trabajados.

En la instancia que considera las unidades léxicas, presentamos el cuadro con tres entradas relativas a las expresiones identificadas en el texto. Lo mismo ocurre con el cuadro que contiene las formas corregibles, seguidas de la explicación semántica correspondiente a cada caso. Además de este contenido, dejamos a disposición del docente (por si estima oportuno ampliar el funcionamiento de *a*, *de*, *en* y *por*) un cuadro con unidades léxicas complejas, con verbo de soporte: *dejar en claro*, *caer en la cuenta*, *tener a mal traer*, entre otras. Como podrá observarse, estas unidades funcionan en conjunto y no son sencillas de comprender, ya que su significado no depende de la comprensión por separado¹⁰⁴ de cada término constitutivo. También en la sección de profundización y taller de producción -y por motivo de tres verbos que aparecen en el texto trabajado en esta parte- presentamos un cuadro con verbos que rigen preposiciones ligadas en su forma con “se”, como *limitar / limitarse a*, *ocupar / ocuparse de*, entre otros. Reconocemos en estas tareas las aportaciones de Polakof (2009) y Miranda y Chaves (2014) que estudian unidades léxicas fijas, sin presencia de variación de preposiciones.

Finalmente, dejamos a disposición del docente -en formato de fichas fotocopiables para ser distribuidas en la clase o proyectarlas en el pizarrón- una serie de gráficos y cuadros que detallamos a continuación:

a) gráficos que tienen como núcleo el nexos –o no- de las unidades léxicas que se proyectan a modo de ramificación múltiple¹⁰⁵ con ejemplos en cada caso. Los casos en azul son los correctos; los que aparecen en rojo son los corregibles;

b) un cuadro con la distribución de expresiones según campos semánticos, con una explicación anexa en cada caso;

c) el gráfico a modo de cartografía de las unidades léxicas identificadas en nuestros resultados¹⁰⁶;

¹⁰⁴ Como dijimos, en términos de Kuguel y Magariños (2014), no poseen transparencia sintáctico-semántica.

¹⁰⁵ Además de los gráficos radiales expuestos en Funes (2020, 2022) y Simón (2016) sobre algunas preposiciones (Cuadros 1 y 3), los nuestros se ven influenciados en su diseño por la propuesta de Gómez Molina (2005) quien focaliza en una palabra nuclear, insertada en un heptágono del que se desprenden sus atributos (tipos de referentes que abarca, relación con otras palabras de campo semántico común, etc.).

¹⁰⁶ A modo de síntesis entre los Cuadros 4 y 6: el primero expone la gradiente de la aceptabilidad de los fenómenos normativos; el segundo, la gradiente de la fijación de las unidades léxicas.

d) cinco cuadros por cada conjunto de casos según la preposición que articula las distintas unidades; en el caso de las que no llevan preposición, son las de infinitivo adjunto.

Este “material complementario” pretende ser un refuerzo de los contenidos trabajados, principalmente los léxico-sintácticos. Creemos junto con Gómez Molina (2005), que estos materiales favorecen una mejor fijación y recuperación del vocabulario¹⁰⁷, como también la constitución de nuevas redes léxicas por parte del estudiante. Así, las primeras seis imágenes están relacionadas con la organización de unidades trabajadas en los distintos textos (como ser las formas no recomendadas con sus respectivas correcciones seguidas de una explicación semántica, los verbos pronominales con preposiciones fijas, formas con función imperativa para lo que podemos y no podemos hacer, etc.); las restantes, son fichas individualizadas de diverso tipo, que exponen el comportamiento y los atributos de preposiciones en distintos contextos de uso.

5.2. Perfil de los estudiantes receptores de la UD

Como habíamos explicado oportunamente, los estudiantes ideales en los que pensamos a la hora de diseñar la UD se corresponde con una franja etaria de entre 20 a 45 años, con un nivel de competencia en la lengua *Intermedio* (desde los niveles de acreditación de CELU). Estos rasgos mencionados –franja etaria y nivel de lengua- son importantes, dado que nos permiten establecer un primer criterio para la selección de contenidos que serán primero reconocidos, y luego trabajados. En este sentido, volvemos a traer la posición de Gómez del Estal Villarino (2004), quien nos explica la incidencia de esos dos factores en tres ítems:

a) adolescentes y adultos manejan información metalingüística compleja: esto nos permitió integrar a la UD algunos atributos semánticos de las preposiciones según el tipo de construcción donde funcionan;

b) el trabajo gramatical resulta más eficaz en niveles intermedios: de aquí que presentemos cuadros para reforzar el contenido conceptual gramatical en cuanto a la explicación de cada caso (por qué una preposición y no otra, cómo las formas pronominales de algunos verbos exigen la presencia de determinada preposición, qué posible error pueden presentar en relación con una preposición, etc.);

¹⁰⁷ “Consideramos que el aprendizaje del vocabulario es acumulativo y dinámico, el número limitado de unidades léxicas que se van trabajando en clase permitirá al aprendiz un mayor dominio léxico” (p. 499).

c) las producciones de estudiantes proporcionan mucho acerca de qué contenidos lingüísticos podemos trabajar: luego de la identificación de campos semánticos que organizaron la distribución de las expresiones articuladas por preposición y las de infinitivo adjunto, pudimos establecer el abordaje de qué unidades léxico-gramaticales trabajaríamos en la UD.

A propósito del componente léxico, con nuestra propuesta intentamos promover que los estudiantes tengan, aunque no un control absoluto en el uso de preposiciones, sí la capacidad de visualizar determinados casos y ser conscientes de los mismos, dado los posibles errores que pueden aparecer a la hora de producir los escritos. Esto implica que pretendemos con la UD que los casos sean suficientemente adquiridos para que naturalmente el estudiante no incurra en usos considerados como corregibles; si esto no ocurre, que pueda tener conciencia de ellos al momento de revisar su propia producción escrita, y revertirlos a su favor (con la modificación hacia la variedad estándar).

En cuanto al examen CELU recordemos que, como habíamos expuesto al describir los niveles que se pueden asignar a los evaluados, existen diferencias drásticas entre los niveles *Básico* e *Intermedio*, pero no así entre este último y el *Intermedio Alto*. El término “algunas”, referido a las inadecuaciones, serían mayores en relación con los fenómenos adecuados en el nivel que nos proponemos analizar, y los que harían la diferencia –con otros aspectos- con el *Intermedio Alto*; como se expone en uno de los cuadernillos ejemplificadores del examen, el nivel *Intermedio* puede presentar inadecuaciones en el registro, y expone inadecuaciones gramaticales o léxicas que pueden resultar “determinantes” para evaluar el nivel. Recordamos, en este sentido, que los cinco descriptores específicos sobre escritura referidos al nivel *Intermedio* son los siguientes:

- 1) el propósito de la consigna se cumple parcialmente, presenta fragmentos que no se corresponden con los parámetros del género solicitado;
- 2) construye las imágenes de enunciados y el destinatario con recurrentes inadecuaciones;
- 3) recupera el sentido del texto de entrada, pero no logra precisión cuando reelabora la información;
- 4) el texto presenta errores de cohesión que afectan en parte la fluidez de lectura;
- 5) el léxico y las estructuras son suficientes para cumplir con el propósito textual.

5.3. Presentación de la UD

Para dar cierre a este capítulo y antes de nuestras conclusiones finales, presentamos la UD que diseñamos siguiendo las consideraciones antes expuestas.

0- LA RUTA

BIODIVERSIDAD Y SALUD

La diversidad de vida que existe en el planeta se conoce como *biodiversidad* (de *bio-* y *diversidad*). Comprende la variedad de especies vivas, los ecosistemas y las relaciones que establecen entre sí.

La especie humana y sus culturas han emergido de la adaptación al medio, su conocimiento y su utilización. Es por ello que la biodiversidad tiene dos dimensiones: la biológica y la cultural: comprende tanto la diversidad genética de la flora y la fauna, como la de los múltiples procesos culturales que han caracterizado la relación del ser humano con su entorno natural en diferentes épocas y contextos. Además de poseer un valor intrínseco, independiente de nuestras necesidades, es de suma importancia para la salud integral de las personas.

Esta unidad didáctica tiene como temas principales la biodiversidad, la intervención humana y, como consecuencia de esto último, la prevención de enfermedades y la salud.

En cuanto a los contenidos lingüísticos, vamos a repasar y practicar algunos usos de una clase de palabras que, aunque pequeñas, son muy importantes dado que se utilizan para relacionar palabras, frases, e incluso para construir nuevos significados en conjunto con otros términos: las preposiciones.

CONTENIDOS FUNCIONALES

- 1- Expresiones adjetivas para describir y calificar
- 2- Expresiones sustantivas para indicar el modo en que se lleva a cabo una acción
- 3- Expresiones verbales para indicar recomendación, obligación, futuridad

CONTENIDOS LÉXICO-GRAMATICALES

1- Construcciones predicativas con ser y estar

- | | |
|--|---|
| -ser ideal para + infinitivo~SN | -ser difícil de + infinitivo |
| -ser necesario + infinitivo~SN | -estar interesado en + infinitivo~SN |

2- Perífrasis y construcciones verbales de infinitivo

- | | |
|---|--|
| -ir a + infinitivo | -tratar de + infinitivo |
| -deber + infinitivo | -valer la pena + infinitivo |
| -la manera ~ forma de + infinitivo | -usar [x sustancia] para + infinitivo |
| -[x producto] servir para + infinitivo | |

3- Construcciones nominales

- Léxico relativo a enfermedades, productos naturales y emprendimientos.

CONTENIDOS CULTURALES

- 1- Biodiversidad e intervención humana.

2- Prevención y salud.

1- MOMENTO INICIAL

1) Vamos a mirar el video de “Planeta jardín”, en el que Nicolás nos va a hablar sobre una hierba natural típica de la provincia de Misiones, la citronela. Antes de reproducirlo, pensemos y conversemos sobre lo siguiente: a) ¿conocen la citronela? b) ¿qué hierbas naturales regionales conocen? (de Argentina, o de tu lugar de origen); b) ¿para qué se usa cada una?

https://www.youtube.com/watch?v=afDP9YGytMM&ab_channel=PlanetaJard%C3%A9n

Luego de observar el video, trabajamos con las siguientes preguntas-guía y las respondemos por escrito.

[0’50” a 1’38”]

- ¿Cuánto puede llegar a medir la planta?
- ¿De dónde es originaria?
- ¿Es solo una planta ornamental, o también sirve para otra cosa?

[2’12” a 3’22”]

- ¿Cómo describe Nicolás la planta y las hojas? ¿Cuáles son algunos de sus componentes químicos?
- ¿Qué usos medicinales tienen estos componentes?
- ¿Qué ingredientes utiliza Nicolás para hacer aceite de citronela? ¿Cómo debemos prepararla? Redactá la receta según los pasos que explica, usando formas verbales de imperativo.

[4’03” a 6’03”]

2) Estas son algunas palabras que usa Nicolás en su video. ¿Ya las conocés? Por cada una de ellas, te proponemos tres significados posibles: solo uno es el correcto.

-Fitoterapia

- a) Curación de enfermedades por medio de plantas
- b) Tratamiento para la piel a través de piedras
- c) Uso de cremas para problemas de la piel

-Ahuyentar mosquitos

- a) Atrapar mosquitos
- b) Matar mosquitos
- c) Tratar de alejar mosquitos

-Planta ornamental

- a) Planta de consumo animal, no humano
- b) Planta que sirve para adornar o embellecer un lugar
- c) Plantas de uso industrial

-Antiinflamatorio

- a) Remedio para deshinchar una zona inflamada de nuestro cuerpo
- b) Remedio para consumir por vía oral
- c) Sustancia extraída directamente de la planta “antiinflamus”

-Repeler plagas

- a) Estudiar insectos peligrosos para la vida humana
- b) Hacer que los insectos no se acerquen a nosotros
- c) Agrupar plagas para su estudio

-Aromaterapia

- a) Una manera de usar piedras calientes para mejorar el cuerpo
- b) Uso de aceites vegetales para mejorar el cuerpo y el espíritu
- c) Forma de aspirar aromas para tratar problemas respiratorios

-Sedante

- a) Crema para la piel
- b) Calmante para los dolores de huesos
- c) Fármaco que sirve para aliviar un dolor o para calmar la ansiedad

-Dolores reumáticos

- a) Dolores en las rodillas
- b) Malestares estomacales
- c) Molestias en la articulación de los huesos

-Erupciones cutáneas

- a) Granitos en la piel, acné
- b) Sangrado en la piel por motivo de lesiones

c) Granitos en los brazos, producto de picaduras de insectos

3) ¿Ya sabías que en Argentina la palabra “repelente” hace referencia a cremas o aerosoles que usamos para ahuyentar mosquitos? Es un producto que está muy caro en la actualidad, ¿recomendarías la fórmula casera de Nicolás a tus amigos, o les recomendarías que compren directamente productos industriales (pese a su precio elevado)? ¿Por qué?

2- MOMENTO DE LECTURA Y DE ESCUCHA

Antes de leer el texto, anotá qué entendés por “medicina alternativa”. ¿Conocés algunas? ¿Cuáles?

4) Leé el texto que sigue, y luego realizá las actividades que te proponemos al final.

<https://www.elsevier.es/es-revista-offarm-4-articulo-medicinas-tradicionales-alternativas-13055919>

¿Qué entendemos por “medicina alternativa”?



Actualmente y a nivel global, cada vez son más las personas que **están interesadas en relacionar** sus vidas con lo que se conoce como “medicina alternativa” (MA). Este campo incluye el conjunto de *disciplinas terapéuticas y diagnósticas* que existen fuera de las instituciones del sistema de salud oficial, de la “medicina científica” (MC). Esta “clase” de medicina está muy extendida, tanto en el mundo industrial como el preindustrial porque, entre otros factores, **es ideal para afrontar** tratamientos que desde la MC son muy costosos.

Advertencias sobre la MA

Es importante considerar que el campo médico no ha llegado a un acuerdo total que nos permita afirmar que la MA puede sustituir en todo o en parte a la MC. Para muchos médicos y farmacéuticos, esta pretensión es una auténtica aberración y solo **están**

dispuestos a admitir que la MA es un campo complementario (para nada paralelo, pues no es académicamente convencional).



Para los defensores del concepto exclusivo y excluyente de MC, el principal argumento para el rechazo del término de MA reside en la enorme escasez de los estudios de casos que se han dedicado a las medicinas tradicionales. Otro argumento **difícil de negar** es la frecuente aparición de intoxicaciones graves provocadas por el uso de plantas en cantidades o indicaciones erróneas. Por ejemplo, en Estados Unidos se ha comercializado como producto dietético la planta china “ma huang” (efedra), que ha ocasionado una decena de muertes, *problemas cardíacos* o *accidentes cerebrales*. En fecha reciente la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha considerado que, dada la escasez de datos científicos sobre la MA, **es importante adoptar** las siguientes medidas desde los distintos gobiernos nacionales:



- Formular una política y una reglamentación nacionales que **traten de impulsar** el buen uso de esos tipos de medicinas, así como su integración en el sistema nacional de salud.
- **Utilizar mecanismos para reglamentar** y controlar la calidad de los productos y las prácticas de la MA.
- Sensibilizar al público respecto de las terapias de esos tipos de medicinas, que **deben aplicarse** con eficacia y de modo seguro.

- Establecer distintas **formas de cultivar y conservar** plantas medicinales que permitan una utilización duradera. Precisamente, una de las críticas más constantes de la *fitoterapia* (que extrae productos del *romero*, la *manzanilla*, el *diente de león* y la *citronela*, entre otros vegetales) se basa en las enormes diferencias en la concentración de las sustancias extraídas de los cultivos, el modo de recolección y el almacenamiento de los mismos.

a) ¿Qué diferencias podemos establecer entre la MA y la MC?

b) ¿Qué críticas hace la MC a la MA?

c) Identificá cuáles de los siguientes enunciados son verdaderos. Explicá por qué son falsos los restantes:

1- Es prioritario llevar a cabo campañas para concientizar a la sociedad sobre los beneficios y los riesgos en el uso de medicinas y terapias alternativas.

2- El correcto almacenamiento de estos productos no es necesario, ya que la materia prima vegetal conserva por sí sola sus sustancias.

3- Los gobiernos deben instrumentar medios para la evaluación de productos, prácticas profesionales, etc.

4- La formulación y la reglamentación de productos medicinales por parte de los gobiernos, no deben integrarse a los sistemas nacionales de salud.

d) Volviendo al video que miramos al principio, ¿creés que Nicolás estaría a favor de la MA? ¿Por qué?

3- LÉXICO-GRAMÁTICA

5) En el texto anterior algunas expresiones están subrayadas, y algunas palabras simples y compuestas están en cursiva. Te proponemos que las clasifiques según tres grandes grupos: a) las expresiones usadas para describir y calificar (con *ser* y *estar*); b) las expresiones usadas para recomendar o comunicar obligaciones (como *ir a + infinitivo*, *tratar de + infinitivo*); c) sustantivos simples y compuestos, referidos a la medicina, la salud y el medioambiente.

Expresiones para describir y explicar	Expresiones para recomendar	Expresiones referidas al cuidado de la salud y la biodiversidad
-están interesadas <i>en</i> relacionar -es ideal <i>para</i> afrontar -es importante recomendar -están dispuestos <i>a</i> admitir -ser difícil <i>de</i> negar -es importante adoptar -es imposible convivir con -es fácil de preparar -brindan protección -es necesario calentar -estar a punto de desaparecer	-traten de impulsar -deben aplicarse -podemos rociar -debemos hervir	-formas de cultivar -propiedades de uso medicinal -depredación del monte -daños en las cuencas

Como habrás observado, varias expresiones están compuestas por preposiciones, otras no. Subrayá estos nexos y tenelos presentes en ese tipo de contextos lingüísticos para evitar posibles errores (por ejemplo, por sustituir una preposición por otra, o incluso usar una donde no corresponde). Te proponemos que realices esta misma actividad con expresiones de los textos que vamos a leer posteriormente.

6) ¿Estás de acuerdo con la MA? ¿Por qué? Recordá que para tu respuesta podés usar las expresiones vistas anteriormente.

7) El texto que te proponemos leer a continuación, contiene expresiones con errores muy frecuentes de usos (o no) de preposiciones. Organízalos con la ayuda de tu profesor en el cuadro que presentamos al final, y proponé las formas correctas de cada expresión.

https://www.clarin.com/internacional/repelente-mosquitos-casero-5-opciones-naturales-combatir-invasion-zancudos_0_8JkHJ3t4u1.html?gad_source=1&gclid=CjwKCAiA_5WvBhBAEiwAZtCU78F7UkU6_nEHcF6mX5CDZ3Df8FdML1M5SPyOFTegfaHmrO0pcsrKvRoCJqEQA_vD_BwE

15/01/24

Repelente para mosquitos casero: opciones naturales para combatirlos

-Muchas plantas de jardín son repelentes naturales contra estos insectos.

-Incluso se pueden hacer lociones caseras para espantarlos.

-Citronela: qué es y cómo usarla para ahuyentar los mosquitos

Desde algunos años y por motivos del cambio climático, durante los meses de diciembre a marzo, en las zonas cálidas de Argentina se produce una invasión de mosquitos. Esto se debe a la humedad, a las lluvias y a los espejos de agua que producen, lo que sirve como caldo de cultivo para estos zancudos con los que **es imposible para convivir.**

Debido a esto, los repelentes comenzaron a escasear en los kioscos y farmacias. Sin embargo, afortunadamente, existen repelentes caseros y naturales que pueden mantener a raya a estos insectos indeseados, **no cuesta tanto para fabricarlos**, y nos **brindan a una protección** efectiva en el jardín y en el hogar.

Lo mejor de todo es que estos repelentes son **fáciles preparar**, no consumen mucho tiempo y utilizan ingredientes naturales y de fácil acceso. Aquí te mostramos cuáles son los productos naturales ideales y cómo prepararlos.

Hierbas aromáticas

Plantas como la albahaca, el romero, la menta y la lavanda son conocidas por sus propiedades repelentes, que provienen de los aceites que liberan. Para el preparado **es necesario de calentar** agua en un recipiente y, poco antes del punto de hervor, agregar dos ramas de la planta que elijamos. Dejar enfriar y colar el líquido resultante en un rociador a aplicarlo en la piel.

Eucalipto

El eucalipto no solo es conocido por su agradable aroma, sino que también actúa como un eficaz repelente natural de insectos. Preparar una solución de hojas de eucalipto puede ser una **manera simple y efectiva como mantener** alejados los bichos de tu hogar

Para prepararlo, debemos hervir durante 45 minutos 250 gramos de hojas de eucalipto, por cada litro de agua. Luego, sin dejar que se enfríe, **podemos de rociar** la preparación en las zonas húmedas de la vivienda, o también en puertas y ventanas.

Citronela

La citronela es ampliamente reconocida por sus propiedades repelentes naturales y se utiliza comúnmente en diversos productos diseñados para ahuyentar a los insectos. Esta planta emite un aroma fresco y cítrico que resulta desagradable para los insectos, especialmente mosquitos. Para hacer el repelente natural **debemos de hervir** medio litro de agua durante 5 minutos, con unas diez hojas de citronela fresca.

Forma errónea	Forma recomendada	Explicación semántica
... es imposible para convivir...		
... no cuestan tanto para fabricar...		
... brindan a una protección		
... son fáciles preparar...		
... es necesario de calentar...		
... un rociador a aplicarlo...		
... manera simple como mantener...		
... podemos de rociar...		
... debemos de hervir...		

4- PROFUNDIZACIÓN Y TALLER DE PRODUCCIÓN

Para comenzar, leé el texto que te proponemos a continuación, y realizá un vocabulario con las palabras que no comprendas. Posteriormente, escuchá la entrevista que le hacen a Adelmario Galeano, productor de citronela en El Soberbio (Misiones). Te

proponemos que tomes apuntes de estas dos fuentes, ya que vas a utilizarlos para redactar la actividad 8).

TEXTO

<https://www.lanacion.com.ar/economia/campo/esta-por-desaparecer-del-pais-el-cultivo-que-sirve-para-repelentes-y-perfumeria-nid12072023/>

12/07/23

Mosquitos: **está por** desaparecer el cultivo que sirve para repelentes

La citronela, que se produce en El Soberbio y alrededores de esa localidad de Misiones, prácticamente no se vende hace dos años y los productores la reemplazan por yerbales



Plantas de citronela, en El Soberbio

POSADAS, Misiones.- En medio de un paisaje gigante y húmedo, rodeado de verde, de monte, y con el espectacular río Uruguay que corre cercado por piedras, se encuentra la localidad de El Soberbio. **Es necesario** viajar 250 kilómetros desde Posadas (cerca del límite con Brasil) para llevar a esta localidad fundada en 1946, también conocida como la Capital Nacional de la Esencia, principalmente por el cultivo de la citronela: un pasto grueso y alto que puede llegar a los dos metros de altura, y una materia prima que **es ideal para** la extracción de aceite utilizable como desinfectante o como insecticida (principalmente contra el mosquito que transmite el dengue).

El cultivo de esta hierba que en los núcleos urbanos **es difícil de** conseguir, da trabajo a unas 400 familias de El Soberbio. Pero en la actualidad **está a punto de desaparecer** por falta de mercados. Además, los pequeños productores (el 90% no tiene más de 6 hectáreas de citronela), **están interesados en** abandonar la actividad para plantar yerba mate.

Hace diez años se retiró de El Soberbio una empresa extranjera, que se mudó a Corrientes para dedicarse a procesar aceite de pino, entre otras actividades. Quedó el mercado de Brasil, a un cruce de canoa desde El Soberbio, pero los compradores brasileños en los últimos años *limitaron* mucho la compra del aceite de citronela por la calidad defectuosa con la que se encontraron.

“El mercado brasileño se perdió porque allí encontraron un material artificial para reemplazar a la citronela”, explicó a LA NACION el intendente Roque Soboczinski, quien también es productor y extitular de la Asociación de Plantadores de Tabaco de Misiones (APTM).



Ingreso a la localidad

Una de las falencias que tiene la citronela es que la mayoría de las familias **deben procesar** este pasto largo (que es necesario cortar con machete y que solo se cosecha a mano) utilizando viejas calderas que funcionan quemando leña. Un método que hoy no es aceptado para mercados que exigen planeamiento y normas que cuiden el medioambiente. “El uso de leña generó depredación del monte y también daños en las cuencas”, explicó Soboczinski.

La citronela tiene 3 cortes al año y en una hectárea se pueden extraer 10.000 kilos con los cuales se hace entre 100 y 150 litros de aceite de citronela, lo que podría dar (diluidos correctamente) una cantidad importante de repelentes para su venta a nivel no solo provincial, sino también nacional e internacional. Pensemos que un dispositivo tipo repelente personal, contiene, aproximadamente, unos 200ml.

Mercados

“**Lo peor para** la actividad es que diluyeron mucho el producto con agua. Esto hizo que se pierdan muchos compradores”, dice Ademar Galiano, uno de los últimos productores que aún **está interesado en** el procesamiento de la citronela: afirma que puede *aprovechar* 1400 kilos de sus seis hectáreas, producir y envasar productos en distintos formatos, ya sea como “desinfectante para piso, repelente, aromatizador en spray, loción para mascotas (contra pulgas, garrapatas) y perfume”.

Una luz de esperanza que se ve en el futuro inmediato es un plan del Gobierno de Misiones que **va a** crear un polo aceitero en El Soberbio, a partir de la citronela. Un proyecto que **tratará de** impulsar el diputado provincial Omar Olsson, un reconocido dirigente y productor de tabaco, y que *acordará* con actores sociales del sector productivo.

Como expresó a LA NACIÓN, en la actualidad “**vale la pena** dedicar recursos a la plantación de citronela, porque la producción de tabaco está en retroceso: en parte por la baja del consumo mundial, y en parte por la búsqueda de diversificar plantaciones”.



Ademar Galiano, productor de aceite de citronela

AUDIO

https://www.youtube.com/watch?v=6oO4Wg72pKA&ab_channel=MercosuryelCampo

11/03/20

[2'07" – 2'30"]

- La planta de la citronela una vez que sacás el aceite me sirve depositada como alimento para las vacas, que comen muy bien. Y a su vez, si no comen todo, se transforma en el famoso compost (el abono orgánico, sería). Se descompone rápidamente, por la humedad

que tenemos, el calor. Entonces se descompone un par de meses, entonces sirve muy bien –el abono compost-, para el jardín va muy bien.

[7'06" – 8'23"]

- ¿Cómo se conoce la citronela, el aceite de citronela? Es un desinfectante natural y orgánico. Quiere decir que no es tóxico para nada, desinfecta todo tipo de bacterias, insectos voladores, y tiene un montón de otras propiedades de uso medicinal.

- ¿Mata mosquitos o no?

- Mata (elimina prácticamente) bacterias e insectos voladores, rastreros, como pulgas, garrapatas, hormigas, todo tipo de insectos. Es fulminante, elimina. Es algo momentáneo. Todo tipo de bacteria, lo mismo. Vemos la citronela como un desinfectante natural. ¿Qué quiere decir esto? Que no es tóxico, no es corrosivo para nada, como hay otros desinfectantes. Pero se ocupa la citronela no solo como desinfectante, [también] para la parte de cosmético, para la parte de perfumería, porque tiene los citrales que tiene la citronela. Son, justamente, buscados para la parte de perfumería, la parte de cosméticos, después de uso medicinal. Tiene uso de acción tópica (para articulaciones y musculatura, más que nada). Va muy bien, actúa como una anestesia local. Tiene varias propiedades la citronela. Poco se sabe de ella, pero es así, digamos. Lo que más conoce la gente es repelente para insectos, como el mosquito (el boom en que estamos ahora), y también para desinfectar la casa.

8) Luego de haber tomado nota del texto y de la entrevista propuestos, elegí una de las siguientes opciones para redactar el tipo de texto que te solicitamos:

a) como redactor de un diario nacional, tenés que escribir una noticia para explicar qué es la citronela, dónde se cultiva, qué sucede actualmente en relación con el mercado, e informar sobre los beneficios de su producción;

b) como funcionario de Relaciones Internacionales del gobierno nacional, tenés que escribir una recomendación a estudiantes extranjeros de intercambio sobre la epidemia del dengue y la importancia de usar citronela como repelente;

c) como estudiante de una universidad pública nacional, tenés que escribir una nota al Rector, en nombre de tus compañeros, solicitando que la universidad compre repelentes para prevenir enfermedad del dengue;

d) como turista, estás de paseo por El Soberbio y conociste el cultivo de citronela y sus usos; escribí un mail a un amigo de tu país que es amante de la medicina alternativa, para comentarle acerca de los beneficios de la citronela.

Expresiones para describir y explicar	Expresiones para recomendar	Expresiones referidas al cuidado de la salud y la biodiversidad
-estar por + infinitivo -estar a punto de + infinitivo -estar dispuesto a + infinitivo -ser ideal para + infinitivo -ser fácil ~ difícil de + infinitivo -es importante + infinitivo -servir [algo] para + sustantivo ~ infinitivo	-tratar de + infinitivo -deber + infinitivo -poder + infinitivo	-formas ~ maneras de cultivar -propiedades de uso medicinal -depredación del monte -daños en las cuencas -uso de acción tópica -abono orgánico -anestesia local -bacterias

5- POST TAREA

Como habrás podido observar algunas fuentes que hemos trabajado hasta aquí, hacen hincapié en la citronela y sus derivados como forma alternativa de producir repelentes para combatir mosquitos.

En la actualidad, en varias provincias de Argentina este producto es muy comercializado en supermercados, kioscos y farmacias por la avanzada cada vez más pronunciada del “dengue”, una enfermedad transmitida por la picadura de un tipo específico de mosquito: el aedes aegypti.

El link que sigue, presenta un mapa de casos de dengue en Argentina, correspondientes al mes de enero de 2024. Observalo y tomá apuntes siguiendo las siguientes preguntas guía:

- a) cuáles son las provincias que arrojan mayor cantidad de casos de dengue,
- b) qué centros turísticos principales hay en esas provincias,
- c) cuáles serían los meses más complicados, teniendo en cuenta que el mosquito se reproduce y vive en épocas calurosas.

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-mapa-del-dengue-en-la-argentina-en-una-semana-las-cifras-oficiales-sumaron-otros-21145-casos-nid12032024/>

El tratamiento de este tema está preocupando cada vez más a la población, y las redes sociales no están al margen de ello. Es el caso de la publicación de La Tinta (periódico alternativo online, de Córdoba, capital) sobre el dengue, en la red Instagram.

latintacba



¿Qué hacer ante síntomas de DENGUE?

635 Me gusta
latintacba #SaludLT 🇲🇦 Argentina enfrenta una creciente ola de infecciones por dengue y se espera un pic... más

latintacba

DENGUE DENGUE DENGUE DENGUE

Síntomas compatibles

Fiebre; dolor detrás de los ojos, de cabeza, muscular, y de articulaciones; náuseas; vómitos; cansancio intenso; aparición de manchas en la piel; picazón y/o sangrado de nariz y encías.



635 Me gusta
latintacba #SaludLT 🇲🇦 Argentina enfrenta una creciente ola de infecciones por dengue y se espera un pic... más

latintacba

DENGUE DENGUE DENGUE DENGUE

Antes del diagnóstico se recomienda **NO** consumir aspirinas o ibuprofeno ni aplicarse inyecciones intramusculares.

Tomar agua y no realizar esfuerzos físicos.

635 Me gusta
latintacba #SaludLT 🇲🇦 Argentina enfrenta una creciente ola de infecciones por dengue y se espera un pic... más

latintacba

DENGUE DENGUE DENGUE DENGUE

SI TENÉS SÍNTOMAS

Podés asistir a cualquiera de los Centros de Salud, las DEM y hospitales municipales →→

Se recomienda no hacer traslados prolongados, priorizar el reposo y evitar concentrar la atención en los centros hospitalarios.

635 Me gusta
latintacba #SaludLT 🇲🇦 Argentina enfrenta una creciente ola de infecciones por dengue y se espera un pic... más

latintacba

DENGUE DENGUE DENGUE DENGUE

Hospitales disponibles las 24 hs.

- Príncipe de Asturias**
▪ Defensa 1200 - B° Villa El Libertador.
- De Pronta Atención San Jorge**
▪ Ramon Bautista Mestre 5850 - B° Maldonado.
- De Pronta Atención Madre Teresa de Calcuta**
▪ Av. Fuerza Aérea Argentina 5085.
- De Pronta Atención COMIPAZ**
▪ Av. del Trabajo 830.
- De Pronta Atención Cura Brochero**
▪ Av. Ricardo Rojas 6950.

635 Me gusta
latintacba #SaludLT 🇲🇦 Argentina enfrenta una creciente ola de infecciones por dengue y se espera un pic... más

9) Una forma de prevenir enfermedades como el dengue es con campañas nacionales de vacunación. ¿Creés que la vacuna del dengue debe ser gratuita en nuestro país? ¿Por qué? En el video que te presentamos a continuación, el doctor e infectólogo Roberto Debagg da su opinión sobre el tema. Después de mirarlo, volvé a tu respuesta inicial y completala.

https://www.youtube.com/watch?v=Zp7hJGIjuxo&ab_channel=eltrece

02/03/24

[1'00" – 1'41"]

- Si el presidente Milei escuchara este consejo, con el mayor de los respetos, hoy las poblaciones pobres del país deben recibir la vacuna contra el dengue gratis. ¿Por qué? Porque no es un gasto de plata [...]

- Claro, porque es preventivo. Va a gastar menos el Estado previniendo el dengue, que con gente con dengue.

- Exacto. Por cada dólar que yo invierto en una vacuna, ahorro tres dólares. Qué quiere decir: no estoy gastando, estoy invirtiendo. ¿Cuánto vale la vida de una persona?

10) Como director de una revista mensual turística de la provincia de Misiones. Por motivo de la propagación del dengue, tenés que realizar una publicación en Instagram, en la que que explicás de forma sintética a los turistas:

- a) qué es el dengue, cómo se lo contrae;**
- b) cuáles son los meses más vulnerables para la población;**
- b) cuidados y prevenciones posibles (esto incluye productos caseros vistos en esta unidad) para evitar la enfermedad;**
- c) cuáles son las tres provincias turísticas que arrojan mayor cantidad de casos de dengue;**
- d) qué debemos y qué no debemos consumir / hacer si nos contagiamos de dengue.**

Aquí te dejamos tres links para que extraigas información útil para tu redacción, y algunas expresiones que podés usar para dar recomendaciones. Además, podés tener en cuenta las expresiones para describir, vistas en la actividad 8).
lugares donde podemos vacunarnos;

https://www.youtube.com/watch?v=e2EUg8-VpUU&ab_channel=MinisteriodeSaluddelaNaci%C3%B3n

https://www.youtube.com/watch?v=HWDL4tPV-bY&ab_channel=IPSMISIONES

https://www.youtube.com/watch?v=kdvE5PBgJ5I&ab_channel=C5N

ALGUNAS EXPRESIONES QUE PODÉS USAR PARA DAR CONSEJOS, RECOMENDACIONES

Debemos + infinitivo

Tratemos de + infinitivo

Es necesario + infinitivo

X no sirve para + infinitivo

Cuidemos a + [x personas]

Usemos [x elementos, productos] para + infinitivo

#Vale ~ no vale la pena + infinitivo

Juntá / No juntes

MOMENTO DE CONVERSAR

-Elegí alguna de las láminas que te proponemos a continuación, y organizá una exposición de dos minutos para presentar ante tus compañeros.

-Hacé de cuenta que tu profesor es tu amigo. Tienen una charla en la que vos le das consejos sobre cómo prevenir el dengue.

Dengue, zika y chikungunya son enfermedades graves, que se pueden prevenir tomando ciertas precauciones.



El mosquito transmisor es el *Aedes aegypti*, reconocible por sus patas con rayas blancas.

cuidados



evitá que el agua se acumule



limpiá patios, jardines y canaletas



cambiá a diario el agua de bebederos y floreros



coverí tus brazos y piernas con ropa clara



usá siempre repelente



colocá tabletas o espirales

síntomas

Si tenés alguno de estos síntomas, **no te automediques**, consultá al médico o acercate a un centro de salud:

- Fiebre alta
- Dolor de cabeza
- Dolor de articulaciones
- Malestar general
- Erupción en la piel
- Irritación ocular

ZIKA

Este virus, además, se transmite por vía sexual: **usá preservativo.**

Si estás embarazada, puede afectar la gestación de tu bebé.

+ info
www.argentina.gob.ar



Ministerio de Salud
Argentina

#TodxsContraElDengue



TIPS PARA COMBATIR

Eliminá los objetos en desuso que puedan acumular agua (latas, botellas, neumáticos, lona, bidones cortados, etc.)



Rellená floreros y portamacetas con arena o tierra



Destapá los desagües de lluvia y canaletas



Poné boca abajo baldes, palanganas y bidones



Mantené patios y jardines desmalezados



Cepillá el bebedero de tu mascota frecuentemente



SERVICIO DE AGUA Y MANTENIMIENTO
EMPRESA DEL ESTADO PROVINCIAL



CHACO
Gobierno de todos

MATERIAL COMPLEMENTARIO

3- LÉXICO-GRAMÁTICA

En esta parte de la clase se expondrían los campos semánticos para luego organizar las expresiones. Una vez hecho esto, se subrayaría el uso o no de preposiciones en cada caso, según el tipo de palabra que rige a los adjuntos: sean construcciones con ser/estar, construcciones más fijas (como las perífrasis o construcciones similares), o sustantivos.

Expresiones para describir y explicar	Expresiones para recomendar	Expresiones referidas al cuidado de la salud y la biodiversidad
-están interesadas <i>en</i> relacionar -es ideal <i>para</i> afrontar -es importante recomendar -están dispuestos <i>a</i> admitir -difícil <i>de</i> negar -es importante adoptar -es imposible convivir con -es fácil de preparar -brindan protección -es necesario calentar -estar a punto de desaparecer	-traten de impulsar -deben aplicarse -podemos rociar -debemos hervir	-formas de cultivar -propiedades de uso medicinal -depredación del monte -daños en las cuencas

El cuadro que sigue en esta parte, se completaría con explicaciones como las propuestas aquí.

Forma no recomendada	Forma recomendada	Explicación semántica
<i>Es imposible para convivir con zancudos</i>	<i>Es imposible convivir con zancudos</i>	Expresiones adjetivas con “ser” en secuencias similares a <i>ser imposible ~ complicado + infinitivo</i> , son frecuentes en contextos descriptivos o evaluativos. Son una suerte de frase verbal de infinitivo (como algunas perífrasis) que no se articulan con preposición.
No <i>cuesta tanto para fabricar</i> esos productos	No <i>cuesta fabricar</i> esos productos	Las frases verbales encabezadas por “costar” y “gustar” (entre otros), son frecuentes en contextos descriptivos o evaluativos. Al igual que otras construcciones verbales de infinito, no están articuladas por preposición.
<i>Es necesario de calentar</i> agua	<i>Es necesario calentar</i> agua	-La expresión adjetiva <i>ser necesario ~ importante ~ urgente + infinitivo</i> , es frecuente en contextos de propuestas o consejos. Son una suerte de frase verbal de infinitivo (como algunas perífrasis) que no se articulan con preposición. Ciertas excepciones a estas secuencias son las que se conforman con “difícil”, “fácil”, “complicado”, que pueden alternar su estructura con “de” o sin ella: -Es <i>difícil conseguir</i> ese repuesto. -Es <i>difícil de conseguir</i> ese repuesto.
Un <i>líquido a aplicarlo</i> en la piel	Un <i>líquido para aplicarlo</i> en la piel	La expresión adecuada sería <i>para [realizar x cosa]</i> porque está expresando una finalidad futura, rasgo que obliga a usar esa preposición. Bajo ciertas condiciones <i>para</i> y <i>por</i> podrían presentar variación, a sabiendas que <i>por</i> potencia un matiz de ‘obligación futura’: -Tenemos <i>asuntos para resolver</i> . -Tenemos <i>asuntos por resolver</i> .
Una manera simple como mantener alejados los bichos	Una <i>manera simple de mantener</i> alejados los bichos	Las expresiones abstractas que indican la manera de realizar algo y que indican cierto ‘propósito futuro’ se articula con <i>de</i> . Estas expresiones pueden aparecer en contextos donde explicamos cómo hacer algo.
<i>Podemos de rociar</i> el producto	<i>Podemos rociar</i> el producto	Las frases verbales con “poder” y “deber” no llevan preposiciones, solo el infinitivo adjunto. Son expresiones muy frecuentes en contextos donde comunicamos recomendaciones u obligaciones.
<i>Debemos de hervir</i> agua	<i>Debemos hervir</i> agua	Las frases verbales con “poder” y “deber” no llevan preposiciones, solo el infinitivo adjunto. Son expresiones muy frecuentes en contextos donde comunicamos recomendaciones u obligaciones.

Las expresiones vistas anteriormente tienen la característica de conformarse por:
 a) una forma fija que pivotea a la construcción (que puede o no estar articulada por una preposición); b) el infinitivo, que es de elección libre, según las exigencias del tema en cuestión.

Ahora bien: en español también tenemos expresiones que no pueden analizarse de este modo, porque sus constituyentes funcionan en conjunto. Esto quiere decir que tenemos que usarlas así, sin modificarlas. Aquí te presentamos algunas, según estén articuladas por *a, de, en o por*.

Tener a mal traer	Dejar en claro	Dar de baja	Irse por las ramas
Mantener a raya	Caer en la cuenta	Eliminar de raíz	Cortar por lo sano
	Entrar en el tema	Estar de más	
		Echar de menos	
		Ir de mal en peor	

5- PROFUNDIZACIÓN Y TALLER DE PRODUCCIÓN

En esta tabla, una vez organizada, en la clase se podría hacer hincapié en las secuencias y en las preposiciones, ya sea con círculos o subrayados. Este cuadro, además, posteriormente se pondría en relación con los gráficos que abordan a cada preposición.

Expresiones para describir y explicar	Expresiones para recomendar	Expresiones referidas al cuidado de la salud y la biodiversidad
-estar por + infinitivo	-tratar de + infinitivo	-formas ~ maneras de cultivar
-estar a punto de + infinitivo	-deber + infinitivo	-propiedades de uso medicinal
-estar dispuesto a + infinitivo	-poder + infinitivo	-depredación del monte
-ser ideal para + infinitivo		-daños en las cuencas
-ser fácil ~ difícil de + infinitivo		-uso de acción tópica
-es importante + infinitivo		-abono orgánico
-servir [algo] para + sustantivo ~ infinitivo		-anestesia local
		-bacterias

Las palabras que se encuentran en cursiva, “limitar”, “aprovechar” y “acordar”, pueden recuperarse al finalizar la actividad, para reflexionar sobre el cambio de significado que experimentan en sus respectivas formas con “se”, mutación que va acompañada por una preposición. Además de estos tres verbos, podrían exponerse en la

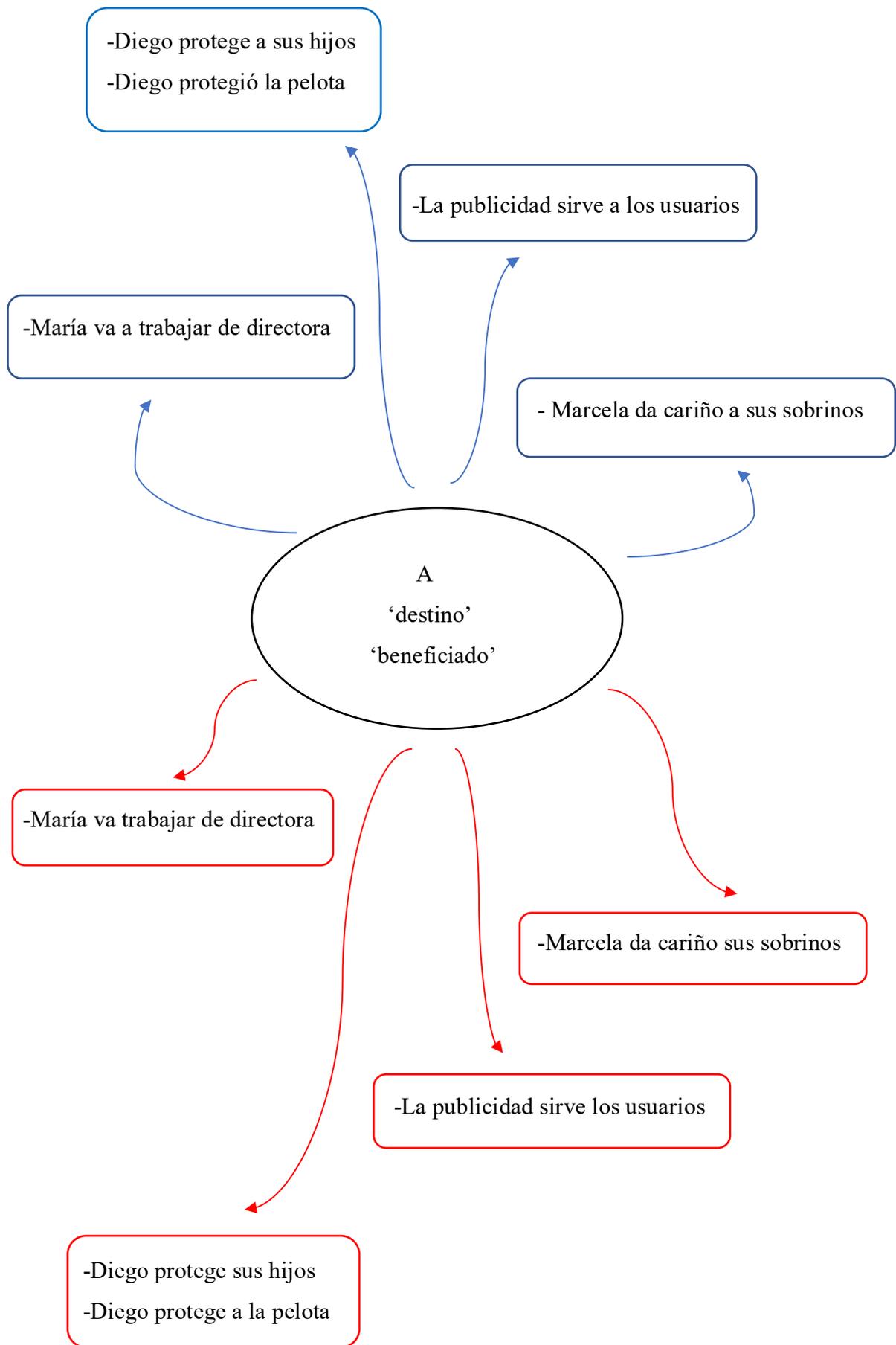
clase otros, como los siguientes (seguidos de casos ejemplificadores, donde se destacaría el tipo de adjunto de cada verbo, sean infinitivos o sintagmas nominales de objeto o persona):

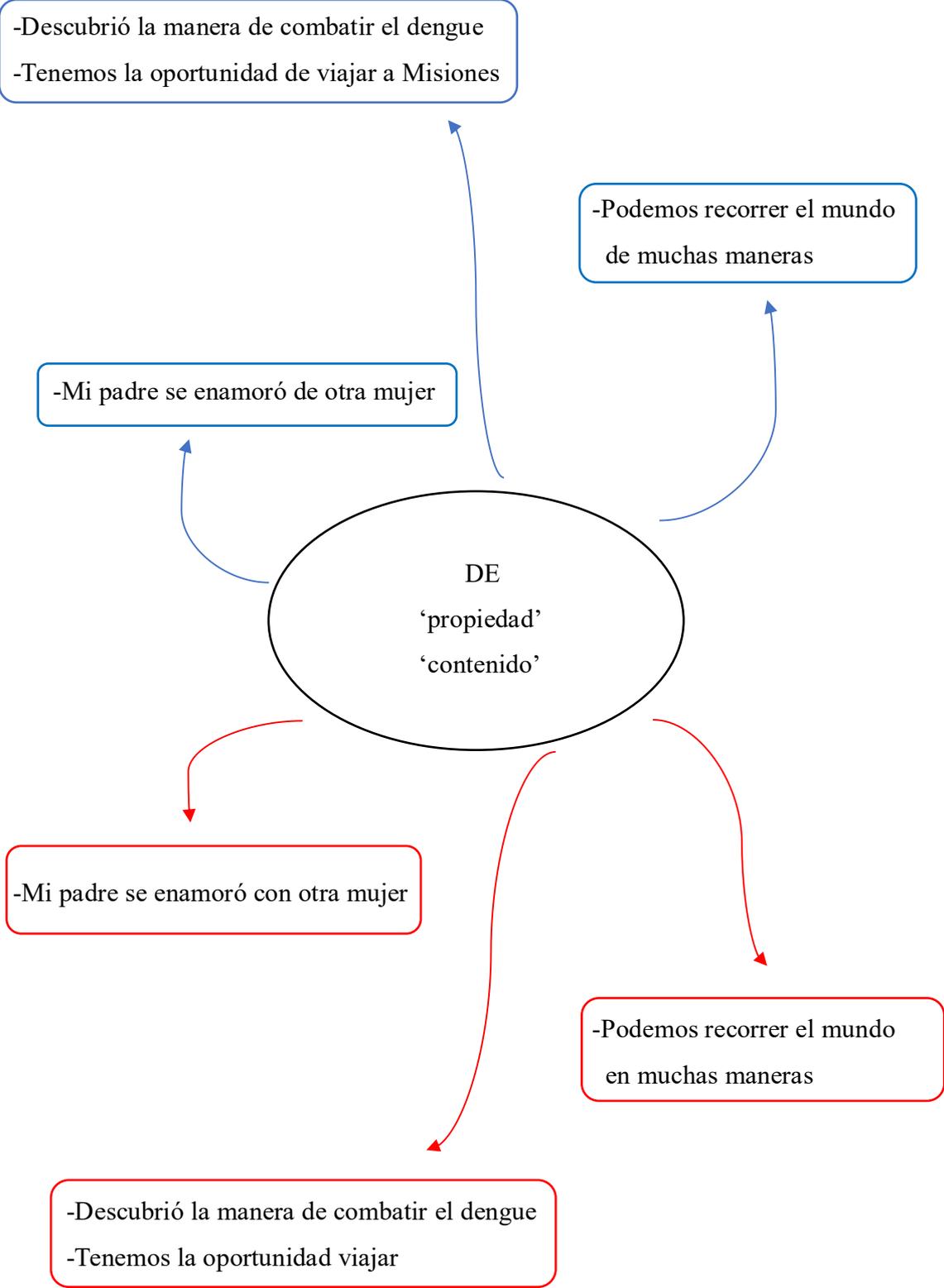
limitar	limitarse a
acordar	acordarse de
aprovechar	aprovecharse de
fiar	fiarse de
fijar	fijarse en
negar	negarse a
ocupar	ocuparse de
prestar	prestarse a
encontrar	encontrarse con

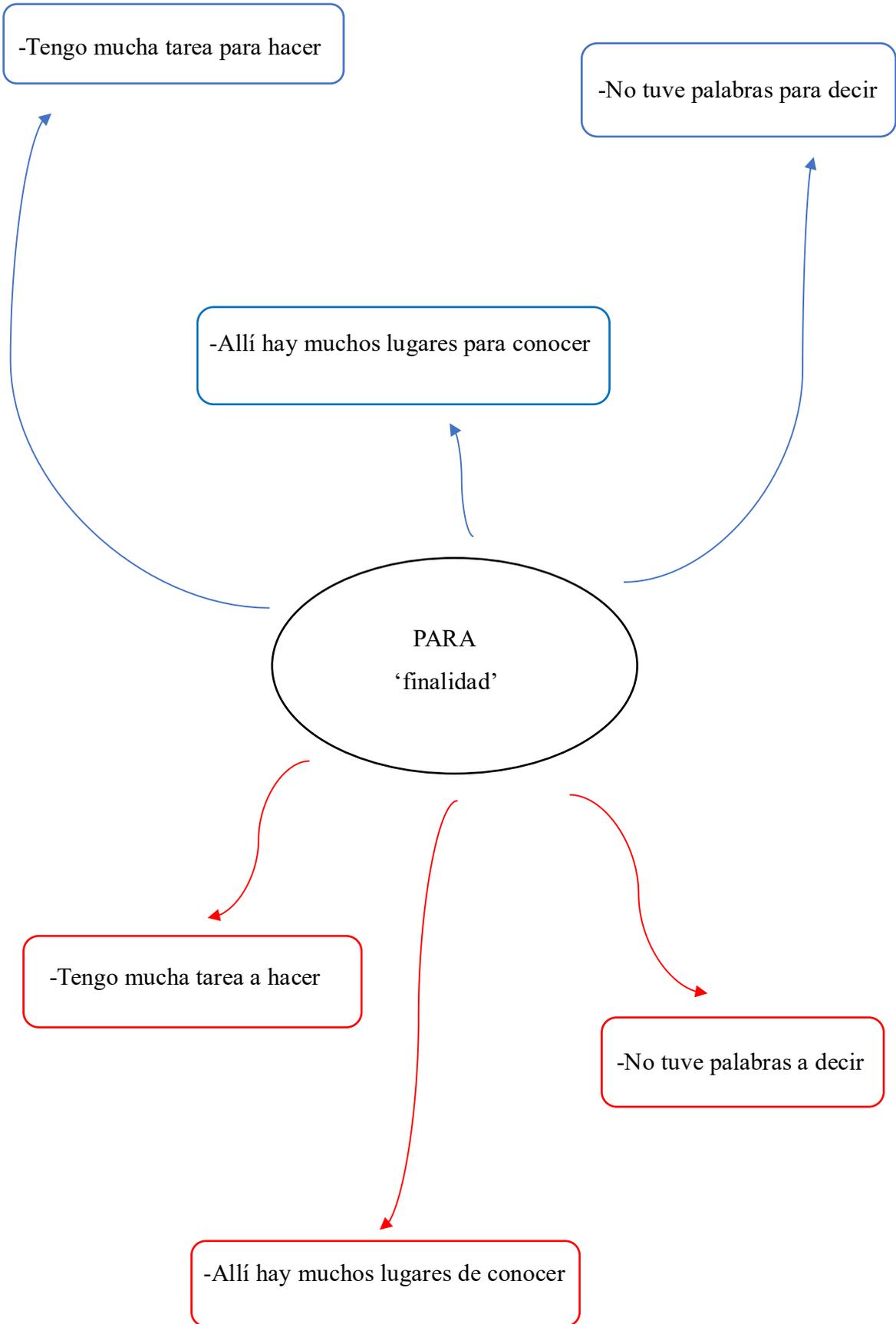
En la actividad 10) se puede usar el cuadro que sigue para la organización de recomendaciones a tener en cuenta por motivo de la propagación del dengue, a la hora de viajar. Las formas que se pueden usar son las de imperativo y subjuntivo de segunda persona.

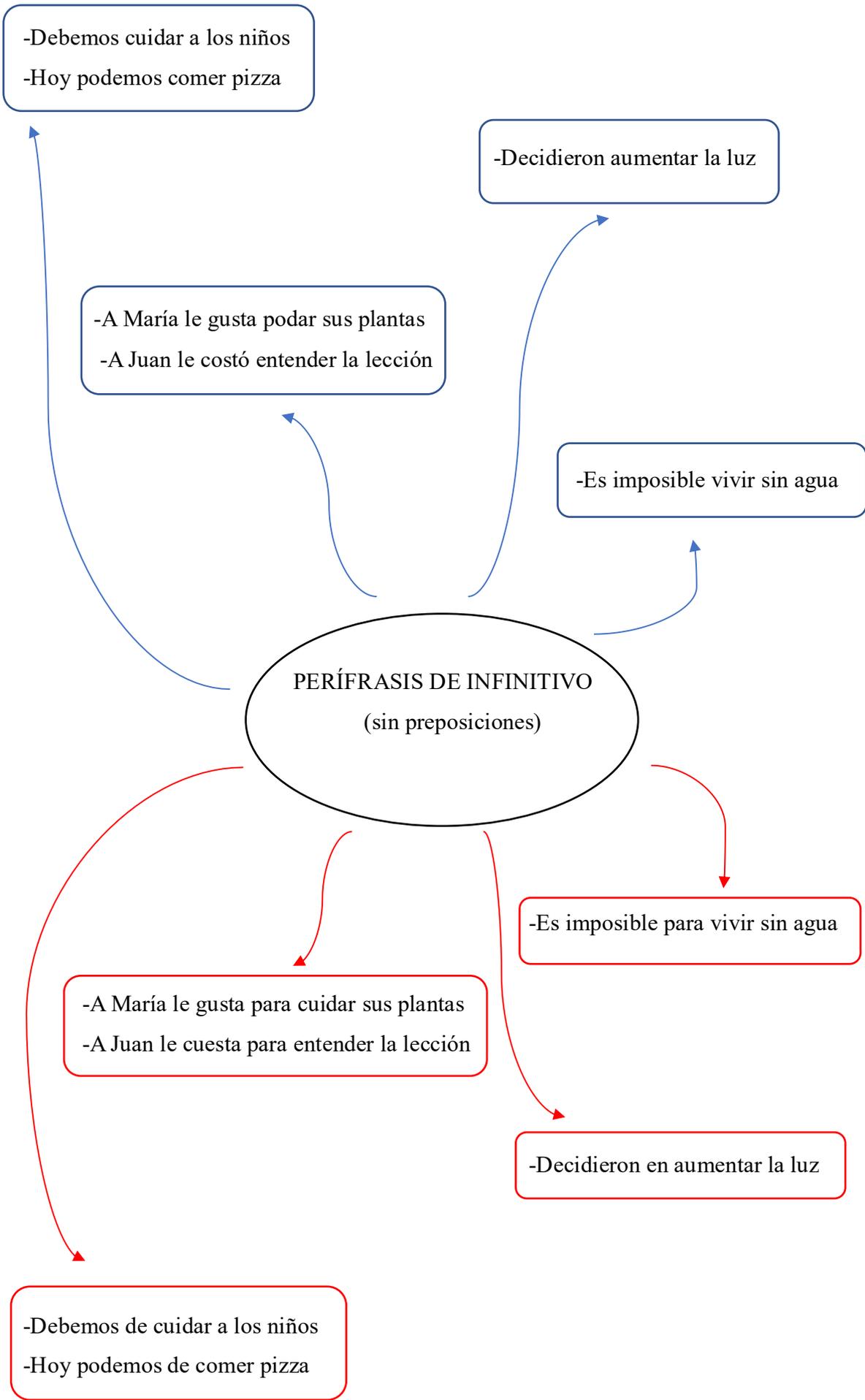
Lo que podés hacer	Lo que no podés hacer
-usá...	-no tengas...
-vacíá...	-no uses...
-limpiá...	-no dejes...
-si te contagiás, llamá	-si te contagiás, no tomes...

Para finalizar, y previo al inicio de la post tarea, el docente puede compartir los gráficos y cuadros que proponemos, a modo de láminas, para ver los inconvenientes que suelen aparecer con los usos de ciertas preposiciones, en ciertos contextos lingüísticos.









**UNIDADES LÉXICAS CON Y SIN PREPOSICIÓN:
DISTRIBUCIÓN SEGÚN CAMPOS SEMÁNTICOS**

Campo semántico	Unidades léxicas prototípicas	Atributo de la preposición en la unidad léxica
1- Expresiones adjetivas para describir y calificar	<p>-ser ideal para + infinitivo~SN</p> <p>-ser difícil de + infinitivo</p> <p>-ser necesario~imposible + infinitivo~SN</p> <p>-estar interesado en + infinitivo~SN</p>	<p><i>para</i>: finalidad</p> <p><i>de</i>: propiedad atribuida</p> <p><i>sin preposición</i></p> <p><i>en</i>: ubicación</p>
2- Expresiones sustantivas que indican realización futura	<p>-lugares para~por + infinitivo</p> <p>-trabajos para~por + infinitivo</p>	<p><i>para</i>: finalidad (interés)</p> <p><i>por</i>: finalidad (obligación)</p>
3- Expresiones sustantivas que indican el modo en que se lleva a cabo una acción	<p>-la manera de + infinitivo</p> <p>-el modo de + infinitivo</p> <p>-la posibilidad de + infinitivo</p>	<p><i>de</i>: propiedad atribuida</p>
4- Complementos nominales de persona, en verbos articulados por preposición	<p>-llevar~traer~buscar a + SN [persona]</p> <p>-ayudar~informar~impulsar a + SN [persona]</p>	<p><i>a</i>: beneficiado</p>
5- Expresiones verbales que indican recomendación, obligación, futuridad	<p>-ir a + infinitivo</p> <p>-tratar de + infinitivo</p> <p>-deber + infinitivo</p> <p>-valer la pena + infinitivo~SN</p>	<p><i>a</i>: destino</p> <p><i>de</i>: propiedad atribuida</p> <p><i>sin preposición</i></p> <p><i>sin preposición</i></p>
6- Expresiones relativas a sentimientos e inclinaciones	<p>-sentirse (uno) + adjetivo + por [x motivo]</p> <p>-enamorarse de + SN [persona/cosa/actividad]</p>	<p><i>por</i>: razón</p> <p><i>de</i>: contenido</p>
7- Expresiones verbales que indican transformación o modificación de estado	<p>-convertirse en + SN</p> <p>-pasar a ser + de x forma~SN</p>	<p><i>en</i>: resultado final</p> <p><i>de</i>: propiedad</p>

**CARTOGRAFÍA DE UNIDADES LÉXICA,
SEGÚN GRADO DE FIJACIÓN Y GRADO DE ACEPTABILIDAD**

Variedad Unidad	aceptable	modificable	agramatical
+ fijación ↑	querer + infinitivo	deber de + infinitivo	ir + infinitivo
	tener que + infinitivo	poder de + infinitivo	valer la pena + infinitivo
	poder + infinitivo	estar seguro que + subordinada sustantiva	
	ir a + infinitivo	interesado de + infinitivo	
	deber + infinitivo		
	gustar + infinitivo		
	tratar de + infinitivo	tarea a hacer	
	necesitar + infinitivo	palabra a decir	
	llegar a + infinitivo	decidir en + infinitivo	dar confianza en + nombre
		hacer x + en maneras diferentes	costarle (a uno) para + infinitivo ~ SN
			gustarle (a uno) para + infinitivo ~ SN
	maneras de + infinitivo	verbo transitivo + a + OD [objeto]	enamorarse con + nombre
	el hecho de + infinitivo	verbo transitivo + # + OD [persona]	manera como + infinitivo
	la necesidad de + infinitivo	información de + [objeto o persona]	amargarse sobre + infinitivo ~ SN
	una oportunidad para + infinitivo		asustarse sobre + infinitivo ~ SN
	la oportunidad de + infinitivo		ser imposible para + infinitivo
	estar obligado a + infinitivo		necesidad en + infinitivo
	ser difícil de + infinitivo		lugares de + infinitivo
- fijación ↓	afuera ~ dentro de + SN		interesado + infinitivo

ALGUNOS CASOS ALREDEDOR DE LA PREPOSICIÓN A

Preposición	Esquema recomendado	Posible problema	Explicación
A	1- Maura va a trabajar de directora. 2- Mañana voy a comprar carne. 3- La publicidad sirve a los usuarios . 4- Llamamos a la central de bomberos. 5- Marcela dio confianza a su amiga . 6- Los artistas dan felicidad a la ciudad . 7- Diego protege a sus hijos . 8- La funcionaria apoya a la gente .	1- Maura va # trabajar de directora. 2- Mañana voy # comprar carne. 3- La publicidad sirve # los usuarios . 4- Llamamos # la central de bomberos. 5- Marcela dio confianza en su amiga . 6- Los artistas dan felicidad # la ciudad . 7- Diego protege # sus hijos . 8- La funcionaria apoya # la gente .	La frase verbal de futuro en (1) y (2) se articulan con <i>a</i> . Los verbos de (3) y (4) se articulan con <i>a</i> siempre, sea el término una persona o un objeto. Los verbos de transferencia como (5) y (6) articulan con <i>a</i> el destinatario del objeto transferido. Los verbos de (7) y (8) se articulan con <i>a</i> cuando el término es una persona afectada (no si es un objeto).

ALGUNOS CASOS ALREDEDOR DE LA PREPOSICIÓN *DE*

Preposición	Esquema recomendado	Posible problema	Explicación
<i>De</i>	<p>1- Tenemos la oportunidad <i>de</i> viajar.</p> <p>2- Tuvimos la necesidad <i>de</i> retirarnos.</p> <p>3- Conocé la manera <i>de</i> combatir el dengue.</p> <p>4- Mi padre se enamoró <i>de</i> otra persona.</p> <p>5- Podés recorrer el mundo <i>de</i> muchas maneras.</p>	<p>1- Tenemos la oportunidad <u>#</u> viajar.</p> <p>2- Tuvimos la necesidad <u>en</u> retirarnos.</p> <p>3- Conocé la manera <u>como</u> combatir el dengue.</p> <p>4- Mi padre se enamoró <u>con</u> otra persona.</p> <p>5- Podés recorrer el mundo <u>en</u> muchas maneras.</p>	<p>Las expresiones abstractas de (1), (2) y (3) indican ‘propósito futuro’, y se articula con <i>de</i>.</p> <p>Verbos como (4) requieren la preposición <i>de</i>, que indica ‘contenido’.</p> <p>La expresión lexicalizada se encabeza por <i>de</i>.</p>

ALGUNOS CASOS ALREDEDOR DE LAS PREPOSICIONES *PARA* Y *POR*

Preposición	Esquema recomendado	Posible problema	Explicación
<i>para / por</i>	1- Tengo mucha tarea <i>para/por</i> hacer. 2- No tuve palabras <i>para/por</i> decir. 3- En Chaco hay muchos lugares <i>para/por</i> conocer.	1- Tengo mucha tarea <u>a</u> hacer. 2- No tuve palabras <u>a</u> decir. 3- En Chaco hay muchos lugares <u>de</u> conocer.	La preposición que introduce el contenido de una ‘finalidad futura’ es <i>para</i> . También <i>por</i> , que potenciaría un matiz de ‘obligación futura’.

ALGUNOS CASOS ALREDEDOR DE *CON* Y *SOBRE*

Preposición	Esquema recomendado	Posible problema	Explicación
<i>con y sobre</i>	<p>1- Ariel se enamoró <i>del</i> pueblo que conoció.</p> <p>2- Me sentí mal <i>por</i> lo que pasó.</p>	<p>1- Ariel se enamoró <u>con</u> el pueblo que conoció.</p> <p>2- Me sentí mal <u>sobre</u> lo que pasó.</p>	<p>La expresión verbal de (1) se articula con <i>de</i>, que posee el atributo de 'contenido'.</p> <p>La expresión sustantiva de (2) requiere la preposición que indique 'causa'.</p>

ALGUNOS CASOS ALREDEDOR DE CONSTRUCCIONES SIN REPOSICIÓN

Preposición	Esquema recomendado	Posible problema	Explicación
<i>sin preposición</i>	<p>1- Todos <i>debemos cuidar</i> a los niños.</p> <p>2- Hoy <i>podemos comer</i> pizza.</p> <p>3- A María <i>le gusta podar</i> sus plantas.</p> <p>4- A Diego <i>le costó entender</i> la lección.</p> <p>5- <i>Decidieron aumentar</i> 25% la luz.</p> <p>6- <i>Es imposible vivir</i> sin agua.</p> <p>7- La estudiante <i>visitó</i> el museo.</p>	<p>1 -Todos debemos <u>de</u> cuidar a los niños.</p> <p>2- Hoy podemos <u>de</u> comer pizza.</p> <p>3- A María le gusta <u>para</u> podar sus plantas.</p> <p>4- A Diego le costó <u>para</u> entender la lección.</p> <p>5- Decidieron <u>en</u> aumentar 25% la luz.</p> <p>6- Es imposible <u>para</u> vivir sin agua.</p> <p>7- La estudiante visitó <u>en</u> el museo.</p>	<p>Las frases verbales de (1) y (2) con “deber” y “poder” se articulan con infinitivos, sin preposición.</p> <p>Las frases verbales como (3) y (4) con “gustar(me)”, “costarme(me)”, “asustar(me)”, entre otros, se articulan con el infinitivo, sin preposición.</p> <p>Los verbos como “decidir” forman expresiones verbales con infinitivo, sin preposición.</p> <p>La expresión “ser imposible” en (7) se articula con infinitivos sin preposición. El verbo “visitar” en (8) no introduce el sintagma de lugar con una preposición.</p>

A modo de síntesis de este capítulo

Presentamos aquí la UD para el tratamiento de algunas preposiciones, que articulan unidades léxicas distribuidas en los contenidos funcionales delineados en el momento inicial; esto abarcó expresiones de infinitivo adjunto sin nexos articulatorios. Incluimos tareas de diverso tipo con intervención tanto directa, como así también indirecta, del léxico considerado. Además, actividades de identificación, organización y reflexión sobre construcciones lexicalizadas con distinto tipo grado de ligazón, predisuestas al servicio de las actividades solicitadas. La instancia que solicitó una corrección de las formas, al igual que las demás tareas, pretendió amalgamar la forma sintáctica ejemplificadora, con una explicación de corte semántico de cada una. Finalmente, el “material complementario” fue para el abordaje del comportamiento de algunas preposiciones, y algunas expresiones articuladas o no con estos nexos. Son de utilidad para el docente, a modo de refuerzo reflexivo sobre las formas vistas a lo largo de la UD.

A continuación, el capítulo que sigue desarrolla las conclusiones finales de este trabajo de tesis.

6. Conclusiones

En esta tesis doctoral llevamos a cabo un estudio de los usos de preposiciones del español por parte de angloparlantes, en producciones textuales escritas de carácter formal, en el marco de los exámenes nivelatorios CELU, con aportes teóricos de estudios de la IL, del AE y del AC, y poniendo una especial atención a estudios que tratan la interfaz léxico (semántica)-sintaxis, como también a los aportes de la Lingüística de Corpus.

Para esto, explicamos en el tercer capítulo (dedicado al marco metodológico) que ubicamos nuestro trabajo en la interdisciplina de la Lingüística Aplicada y en el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas. Por otra parte, se trata de un estudio de investigación aplicada (Hernández Sampieri et.al, 2014; Niño Rojas, 2011), por cuanto nos resulta de interés realizar un aporte al tratamiento de usos corregibles de preposiciones, utilizando –tal como lo expusimos- conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de un grupo de sujetos en particular.

Luego de haber atravesado las distintas instancias para la finalización de nuestra propuesta (lo que incluye también el proyecto presentado que la sustenta) creemos haber llegado a cumplimentar nuestros objetivos generales, es decir, la identificación de preposiciones en español, en contextos lingüísticos de usos, en producciones escritas de angloparlantes, y como corolario de esta identificación, su contribución, con el registro sistematizado de esos usos, a la elaboración de materiales didácticos en contextos de E/LE.

Lo mismo podemos afirmar de los objetivos particulares, ya que pudimos identificar las preposiciones que presentan mayor dificultad para la producción de sentido en español, por parte de angloparlantes (según la clase de verbos, sustantivos y adjetivos con las que establezcan una relación); logramos explorar usos aceptables y corregibles –entre modificables y agramaticales- de preposiciones en dichas producciones, desde una perspectiva principalmente lingüística; pudimos también presentar una sistematización de esos usos a partir de la relación entre léxico (semántica)-sintaxis de las expresiones lingüísticas articuladas por preposiciones, o sin ellas; finalmente, y quizá la instancia más dificultosa y desafiante, logramos diseñar una unidad didáctica que pretende abordar algunos de los usos preposicionales conflictivos identificados en nuestro análisis, en integración con otras unidades léxicas articuladas, o no, por estos nexos.

En cuanto al nivel de proficiencia que arrojaron los escritos producidos en el marco discursivo descrito oportunamente, dijimos que se correspondían con el nivel *Intermedio* otorgado por el CELU. De la grilla holística, atendimos las dos últimas

dimensiones, dada su incidencia en el plano de la producción escrita: a) las estructuras gramaticales presentan inadecuaciones, que pueden obstaculizar a veces la comprensión, pero pueden ser aclaradas durante la interacción; b) el léxico se limita a la situación comunicativa, y muestra elementos de interlengua que reducen la fluidez. Al cotejar ambas dimensiones con lo establecido para los niveles *Intermedio Alto* y *Avanzado*, pudimos observar que el componente gramatical arroja solo algunas inadecuaciones o ninguna; el componente léxico, por su parte, es preciso, variado y arroja algunas inadecuaciones o ninguna.

Estos atributos hicieron que pongamos nuestra atención en el uso del sistema preposicional (que articula unidades léxicas de diverso tipo) ya que es uno de los componentes importantes que inciden a la hora de adjudicar el nivel a determinada producción. Los hallazgos relevados del análisis de los resultados, pueden sintetizarse según los puntos que siguen.

a) La preposición que arroja más fenómenos erróneos es la *a*, la que articula casi exclusivamente a construcciones de carácter verbal, a excepción de un caso en construcción no verbal. Esta regularidad respecto de lo verbal o no verbal de la secuencia articulada por una preposición se mantiene en todas las demás que arrojan errores: *de*, *en*, *para*; y con un solo caso cada una *con*, *sobre* y *como*. La diferencia tan marcada de usos o no corregibles de *a* frente a las demás unidades (25 casos corregibles, frente a los 32 que reúnen todos los demás usos) seguramente responde al tipo de frecuencia que requieren los predicados verbales en la realización del escrito y la consecuente preposición que los articula.

b) Es mayor la cantidad de errores preposicionales en contextos lingüísticos verbales que en los no verbales. En el primer conjunto observamos –con distintos grados de fijación- verbos que rigen *a*, perífrasis verbales, construcciones perifrásticas de infinitivo adjunto y verbos con complemento régimen. Tal como se indicó, la preposición *a* es la que más fenómenos arroja, tanto como el conjunto de construcciones no verbales; hacemos referencia a complementos régimen de sustantivos y adjetivos, y a construcciones circunstanciales no obligatorias.

c) La perspectiva descriptiva arroja que los casos erróneos en usos de preposiciones son por motivo de SF de *de*, con 13 casos, seguida de *en* y *a*; *con*, *sobre* y *como* arrojan un caso cada una. Los casos de O están encabezados por la preposición *a* (salvo un caso, todas omisiones en construcciones de tipo verbal); les siguen casos de

para, en y de, con un caso de O cada una. En tercer lugar, se encuentran los casos de Ad de las preposiciones *para, a, en y de* (la primera con 4 casos, las demás con 2 cada una).

d) Desde la perspectiva etiológica, observamos que es mayor la cantidad de casos de errores interlinguales (casos por IF), que los intralinguales (casos por HG). Como explicamos a modo de hipótesis, los casos del primer grupo se deben a la elisión de *a* por calco de estructuras articuladas sin preposición en inglés; por bifurcación en secuencias con *to* en inglés, equiparada con *a, para y de* en español; finalmente, por traducción literal de las preposiciones *with, in y about* por *con, en y sobre*. Los errores intralinguales, finalmente, se dan por extensión de expresiones con otros verbos, por la carga locativa de los mismos y el consecuente uso de una preposición equivocada, y por cierto calco de estructuras con preposición.

e) Llegar a configurar los siete grandes campos semánticos bajo los que distribuimos los usos preposicionales en la Tabla 29 fue una tarea compleja porque responden a unidades léxicas heterogéneas (con preposiciones o sin ellas) y que incluyen distintos tipos de palabras que conforman las secuencias a las que (en algunos casos nosotros) dimos el estatuto de “unidad léxica”. Los casos más salientes de esta decisión son, por ejemplo, *hacer x de maneras diferentes*, o *dar confianza a x*, entre otras formas. Es por ello que decidimos seguir la óptica que adoptan los aportes de la Lingüística de Corpus con el concepto de “campos semánticos”, a modo de patrón organizador de las secuencias léxicas que sistematizamos.

Cierto es que en nuestro caso estos campos exponen un grado de abstracción importante en relación con otros que podamos imaginar para organizar redes léxicas. Ahora bien: creímos que estos espacios relativamente homogéneos –los siete que nos posibilitaron distribuir las unidades léxicas- eran los necesarios para organizar el tratamiento de las preposiciones en el posterior diseño de la unidad didáctica, y evitar de este modo, y cuanto más nos fuere posible, el abordaje individualizado y aislado de cada uno de esos nexos. Las siete grandes etiquetas semánticas que organizaron los usos corregibles de preposiciones fueron las siguientes: 1) expresiones adjetivas para describir y calificar, que exponen los usos de *para, de, en*, y el no uso de nexo, en construcciones relativamente libres que pueden ser identificadas como colocaciones constituidas por los verbos “ser” y “estar”; 2) expresiones sustantivas que indican realización futura, que arrojan usos de *para* o *por*, según se intente resaltar el matiz de ‘interés’ (*para*) o el de ‘obligación’ (*por*) en unidades léxicas libres, que no presentan opacidad en sus constituyentes; 3) expresiones sustantivas que indican el modo en que se lleva a cabo una

acción, articuladas por *de*, en los casos que registramos como colocaciones (incluye un caso de sinonimia entre “manera”, “modo” y “oportunidad”, “posibilidad”); 4) complementos nominales de persona en construcciones verbales casi perifrásticas, articulados por *a*, ante sintagma nominal de persona con papel semántico de ‘beneficiado’; 5) expresiones verbales de carácter perifrástico que indican recomendación, obligación, futuridad, con *a*, *de* y sin preposición; el caso de “valer la pena + infinitivo” es un ejemplo de lexicalización del –en este caso- auxiliar de la construcción; 6) expresiones relativas a sentimientos e inclinaciones articuladas por *de* y *por*, con verbos que requieren naturalmente esos nexos; 7) expresiones verbales que indican transformación o modificación de estado, con las preposiciones *en* y *de*, como nexos articulatorios.

En cuanto a los usos identificados como adecuados habíamos observamos diversos usos de las preposiciones *a*, *de*, *en*, *para*, *por*, además de construcciones de infinitivo adjunto sin preposición. Cada nexo arrojó rasgos semánticos de diversos tipos según el contexto sintáctico en el que se encontraban. La síntesis de atributos semánticos y formas léxicas implicadas en torno de la unidad de análisis en estos contextos, nos permitió ponerlos en perspectiva con los resultados de los casos corregibles, para así obtener una visión de conjunto a la hora de diseñar nuestra propuesta final.

La finalización del capítulo quinto, en el que proponemos la unidad didáctica, fue producto del esfuerzo que implicó recorrer los cuatro anteriores: fueron los pilares sobre los que pudimos obtener una visión de conjunto certera sobre el tema-problema tratado aquí. Los ejercicios y actividades propuestos trabajaron sobre una sistematización de usos corregibles de preposiciones, y que implicaran una mejora en la performance escrita en contextos de exámenes nivelatorios de español. En nuestro caso, mejora que tendería a promover usos adecuados de preposiciones, esperables en determinados contextos, que se ubican en un nivel *Intermedio Alto*, o incluso *Avanzado*. Para ello, intentamos recuperar rasgos de una gramática emergente y pedagógica (Hopper, 1998; Charaudeau, 2001; Martín Peris, 2005; Funes, 2018; Alarcón y Wingeyer, 2023) dirigida a estudiantes de E/LE.

Mencionamos, también que, a diferencia de la propuesta didáctica desarrollada en la tesis de maestría de Angelina Oliveira (2022) en la que, acorde con sus objetivos, propusimos ejercicios estructurales y actividades de redacción, en esta oportunidad nuestro diseño didáctico se presenta a modo de material de clase en torno a problemáticas de carácter social-cultural (según dos grandes esferas de la vida: la biodiversidad y el

cuidado de la salud), como escenarios en los cuales ubicamos, posteriormente, los textos y los contenidos lingüísticos. Además, en aquella oportunidad incluimos el componente contrastivo en los ejercicios, desestimado en esta oportunidad porque no se corresponde con la propuesta de los materiales del CELU, si bien aquel aspecto nos fue necesario y útil para el análisis de los inconvenientes que pudiere desencadenar la extensión de una forma del inglés hacia el español.

En todas las instancias de la unidad didáctica intentamos, cuanto pudimos, replicar –tanto de forma directa como también indirecta- los pedidos formulados en los exámenes CELU. Los puntos donde se trabajan específicamente las preposiciones o unidades léxicas por ellas articuladas, si bien no se corresponden con ningún instructivo del formato CELU, son necesarias para abordar fenómenos que pueden ser corregibles en ciertos contextos lingüísticos. Por otro lado, son las expresiones trabajadas en cada pedido, las que luego tienen que recuperarse para producciones textuales más amplias, que sí replican solicitudes de producción en contextos de evaluación.

A propósito de la última actividad, con el requerimiento de diseño de publicación en Instagram pretendimos agregar un componente posiblemente lúdico, al mismo tiempo que acorde a los tiempos actuales, donde esta red no por abusar de la síntesis, renuncia a formalidades discursivas propias de formatos más tradicionales.

Por otro lado, las láminas que incluimos son usadas como insumo para una actividad de cierre, que replica el último estadio evaluativo del formato CELU, consistente en una conversación relativa, en nuestro caso, a los cuidados contra el dengue, y en donde se usarían las expresiones trabajadas en la unidad.

En su cierre, consideramos que el aporte didáctico de esta investigación se vio reforzado por lo que denominamos “material complementario” (algo no propuesto en Angelina Oliveira, 2022, por no considerarlo necesario), y en el que además de entregar una suerte de solucionario de las actividades de completar los cuadros, ofrecemos fichas relativas a las unidades léxicas que pueden arrojar distinto grado de corrección, así como las que abordan a cada preposición con sus posibles apariciones en distintas unidades léxicas.

Llegamos a esta instancia reconociendo que nuestra propuesta fue diseñada para dar cuenta del uso de preposiciones utilizadas por angloparlantes en expresiones muy específicas. Asimismo, que nuestro recorrido fue inductivo, aspecto que dificultó relacionar cada uso con un campo semántico determinado. En efecto, reconocemos que a nivel cuantitativo algunas unidades no arrojaron más de un caso por nexo. En paralelo,

somos conscientes de que nuestros resultados pueden ser tomados como orientativos, y puestos en perspectiva con la ampliación del corpus de análisis, con exámenes de fechas más recientes.

Si bien llevamos a cabo todos los pasos que planificamos para poder desarrollar este trabajo, y estimamos como válidos sus resultados, también consideramos que sus alcances podrían ampliarse. Pensamos, por ejemplo, en el análisis que se podría realizar mediante un recorrido deductivo para luego tratar, por ejemplo, algunos predicados verbales, la implicancia de los argumentos encabezados por preposiciones, y la incidencia de los papeles temáticos en estas secuencias. Asimismo, sería importante indagar e integrar aportes de estudios pragmáticos relativos al uso de preposiciones, tipos de vocabulario y tipo de registro según diversos contextos de enunciación.

En lo relativo al corpus, creemos necesaria una revisión exploratoria de más muestras de exámenes escritos (incluso de otros hablantes, no necesariamente angloparlantes), o de producciones individuales de estudiantes, al margen de producciones en el marco del examen nivelatorio. Esto permitiría poner en perspectiva nuestros resultados -sea para su refutación o su corroboración parciales-, al mismo tiempo que identificar y registrar otros nuevos.

Pese a estos factores que acabamos de exponer, somos conscientes de que nos concentramos en la observación y análisis de una unidad muy específica dentro del AE, que produce dificultades particulares, las que en otros trabajos se hace mención de manera teórica, general, o atendiendo a otros casos no correspondidos con los presentes aquí. En este sentido, tanto el Cuadro 6 (que se presenta a modo de mapa de distribución de unidades según grado de fijación y grado de aceptabilidad), como la Tabla 29 (que organiza las unidades léxicas según campos semánticos), constituyen un modesto aporte al tratamiento de expresiones muy particulares, las que sirven –incluso- como casos ejemplificadores para el abordaje de unidades léxicas similares, o de otro tipo que se quiera estudiar.

Finalizamos este trabajo señalando, nuevamente, que el estudio de las preposiciones en la IL de aprendientes de español como E/LE fue una tarea compleja para nosotros. El presente recorrido constituye la forma más genuina que encontramos de aportar un avance en el ámbito de la investigación sobre los procesos de adquisición de estos nexos en E/LE, más aún siendo concientes –gracias a los aportes de Guo (2019) y Carrillo y Ferreira (2020), entre otros- de que no existe una única manera de abordar los inconvenientes que los extranjeros tienen en el proceso de adquisición de las

preposiciones, y de que los resultados de nuestra tarea como investigadores puede consistir en facilitar la identificación de problemas y su posterior tratamiento en el aula.

REFERENCIAS

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Albano, H., Giammatteo, M., Trombetta, A. (2006). “El enfoque de interfaz léxico-sintaxis y su aplicación a la enseñanza de la lengua”. *Singno y Señal*. N° 15, pp. 309-30.
- Alarcón, R., Wingeyer, H. (2023). “Español en las fronteras, ¿lengua extranjera?” En *Revista digital de políticas lingüísticas*, N° 19.
[file:///C:/Users/chule/Downloads/7.+Art%C3%ADculo+Alarc%C3%B3n+y+Wingeyer+dossier+RDPL+2023%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/chule/Downloads/7.+Art%C3%ADculo+Alarc%C3%B3n+y+Wingeyer+dossier+RDPL+2023%20(1).pdf)
- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 41, 101-125. DOI: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2005.41.640>
- Alexopoulou, A. (2006a). *Análisis de errores seudolongitudinal en la interlengua escrita de hablantes no nativos de español de origen griego*. *Studies in Contrastive Linguistics. Proceedings in the 4th International Contrastive Linguistics Conference*, Santiago de Compostela.
- Alexopoulou, A. (2006b). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores de hablantes no nativo: una nueva perspectiva. *Revista Porta Linguarum*, 5, pp. 17-35.
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 5(9), 86-101. Recuperado a partir de <https://revistas.nebrija.com/revistalinguistica/article/view/157>
- Alonso Raya, R., y Martínez Gila, P. (2009). Reflexión consciente y adquisición de la lengua. Algunos ejemplos en español. *MarcoELE, Revista de Didáctica de ELE*, 9, 1-11.
- Andreou, E., y López-García, M. P. (2016). Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1. *Revista Fuentes*, 18(2), 135-51.
- Angelina Oliveira, A. (2022). Análisis de errores en el uso de las preposiciones del español en producciones escritas de angloparlantes, y diseño de una propuesta didáctica. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de Córdoba.
- Autieri, B., Daghljan, E., Gassó, M., Lehmann, G., Mosconi, L. Oxman, C., Plaza, M., Preve, P. (2004). *Voces del Sur. Español de hoy 2*. Lamsas.

- Baralo, M. (2018). *La adquisición del español como lengua extranjera*. 4ta ed. Arco Libros.
- Blanco Canales, A., Fernández López, M., Torrens Álvarez, M. (2001). *Sueña 4*. Anaya.
- Bianco, F., Rodríguez, J. (2014). *Horizonte ELE 3. Nivel intermedio*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bosque, I. y Demonte, V. (directores) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Bueno, A. (1992). “Errores en la elección de palabras en inglés por alumnos de Bachillerato y COU”. En A. Bueno, A., J. Carini y A. Linde, *Análisis de errores en inglés: Tres casos prácticos. Grupo de investigación Lingüística. Estilística y didáctica de la lengua inglesa*. Universidad de Granada: Secretariado de publicaciones.
- Carrillo Inzunza, A. M., y Ferrerira Cabrera, A. (2020). Contexto de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa del inglés como l1 en el uso de las preposiciones “a”, “en”, “de”, “para” y “por” en Español como Lengua Extranjera (ELE). *Folios 51*,151-161.
- CELU. (2024).<https://www.celu.edu.ar/>
- Centro Virtual Cervantes (2021). *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ejercici_oestructural.htm
- Centro Virtual Cervantes (2021). *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activpractica_controlada.htm
- Charaudeau, P. (2001). *Sobre la enseñanza de una gramática del sentido*. Publicado originalmente en francés en *Le Français aujourd’hui*, París, 2001, núm. 135.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-159.
- Cresswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruz Moya, O., y Lamolda González, M. A. (Comps.), *La formación y competencias del profesorado de ELE*. UNC.

- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. Sage Publications.
- Di Tullio, A. (2005) *Manual de gramática del español*. Waldhuter.
- Díaz, M. (2016). *El uso de clíticos en la interlengua de angloparlantes aprendices de español como lengua extranjera: un análisis de errores en un corpus escrito y sus implicancias pedagógicas*. (Tesis de Grado). Universidad Nacional de Córdoba.
- Domínguez Chenguayen, F. P. (2016). *Semántica de las preposiciones españolas en torno al eje vertical: un estudio cognitivo de “sobre” y “debajo”*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Duarte, C. A. (1998). Reflexiones sobre la enseñanza de preposiciones españolas a brasileños. *ASELE*, Actas IX, pp. 511-518. Recuperado de [file:///D:/Desktop/TESIS/AAAMATERIAL%20DIREC/Estado%20de%20la%20ocue stion/direc/#prepos%20a%20brasileros.pdf](file:///D:/Desktop/TESIS/AAAMATERIAL%20DIREC/Estado%20de%20la%20ocue%20stion/direc/#prepos%20a%20brasileros.pdf)
- Dulay, C., y Burt, K. (1974). Error and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129-138.
- Dulay, H., Burt, M., y Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford University Press.
- Elejalde Gómez, J., y Ferreira Cabrera, A. (2013). Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendices de español como lengua extranjera (ELE). *Campinas*, 55(3), 619-650 doi: 10.1590/01031813509718621
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Farrell, P. (1998). Comments on the Paper by Lieber. En S. Lapointe et al. (Eds.) *Morphology and its relation to phonology and Syntax*, (34-53). CSLI.
- Fernández López, M. S. 1994. Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: ASELE, 367-380. URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0367.pdf
- Fernández Vallejo, J. (1994). Adquisición y uso de las preposiciones españolas por un francófono. *REALE*, 2, 47-6. En: <https://core.ac.uk/download/pdf/58907717.pdf>
- Ferreira, A. (2014). *Proyecto de investigación Fondecyt N.º 1140651: el feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera*. Universidad de Concepción.

- Fogliani, F. (2008). La combinatoria <verbo + preposición>: análisis de errores en la expresión escrita de aprendientes italofonos de ELE y presentación de tareas interactivas. En O. Cruz Moya y M. A. Lamolda González (Comps.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 357-365). Universidad Nacional de Córdoba.
- Forni, P., y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en la Ciencias Sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología* 82(1), 159-189.
- Frago, J. (2020). Un esquema, cuatro preposiciones. *Monografías MarcoELE* 31, 1-21.
- Fridgeirdóttir, B. (2008). *A, con, de, en, para y por. Preposiciones difíciles para estudiantes de E/LE*. (Tesina de grado). Höskolan Skövde.
- García Negroni, M. M. (2016). *Para escribir bien en español. Claves para una corrección de estilo*. Waldhuter Editores.
- Germany, P., y Cartes, N. (1995). Preposiciones espaciales del inglés como lengua extranjera: un aspecto de interlengua. *Estudios de lingüística aplicada*, 21(22), 44-55. Recuperado de [file:///D:/Desktop/TESIS/AAAMATERIAL%20DIREC/Estado%20de%20la%20ocue stion/direc/prepos%20a%20ingleses.pdf](file:///D:/Desktop/TESIS/AAAMATERIAL%20DIREC/Estado%20de%20la%20ocue%20stion/direc/prepos%20a%20ingleses.pdf)
- Gebauer, V., Valles, V. (2014). *Horizonte ELE 2. Nivel preintermedio*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gelabert, M. (Coord.) (2005). *Prisma. Método de español para extranjeros. B1*. Edinumen.
- Giammatteo, M., Albano, H. (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Biblos.
- Gómez del Estal Villarino, M. (2005). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE. Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 737-753). SGEL.
- Gómez Molina, J. R. (2005). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp.491-510). SGEL.
- Guo, J. (2019). *Dificultades en el aprendizaje y el uso de las preposiciones españolas por los alumnos chinos* (Tesis doctoral). Univeritat Autònoma de Barcelona.
- <https://www.argentina.gob.ar/ambiente/contenidos/biodiversidad#:~:text=La%20biodiversidad%20es%20la%20diversidad,millones%20de%20a%C3%B1os%20de%2>

0evoluci%C3%B3n.

- Hernández Alonso, C. (1996). *Gramática funcional del español*. 3ra. Ed. Gredos.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 5ta Edición. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Hopper, P. (1988). “Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate”, en: Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5, 117-134.
- Instructivo CELU. (2017). *Evaluación del examen escrito*. Recuperado de <file:///D:/Desktop/TESIS/Docs%20CELU/B2%20Instructivo%20de%20evaluacion%20de%20escritos%202017.pdf>
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring Error Analysis*. Longman.
- Kiuchukova-Petrinska, B. (2019). *Las colocaciones en la enseñanza de ELE*. En <file:///C:/Users/chule/OneDrive/Escritorio/colocaciones%20en%20el%20aula%20de%20ele.pdf>
- Fernández Lagunilla, M; Anula Rebollo, A. (2004). *Sintaxis y cognición. Introducción a la gramática generativa*. Editorial Síntesis.
- Lauria, D. (2010). “Los nuevos instrumentos lingüísticos de la Academia Argentina de Letras. Posibilidades de acción, alcances, límites y tensiones en relación con la norma hispánica”. <https://doi.org/10.19130/iifl.adel.6.1.2018.1480>
- Lanzoni, M. L., y López Camelo, C. (2007). Exámenes escritos de desempeño en L2: incidencia de las divergencias en la corrección. En C. Broilo y M. E. Romano (Eds.), *Lingüística aplicada: de la teoría a la práctica en lectura, escritura y adquisición de lenguas* (pp. 289-315).
- Linde, A. (1992). Errores en el uso de formas verbales inglesas en a expresión escrita por alumnos universitarios. En A. Bueno, A., J. Carini y A. Linde, *Análisis de errores en inglés: Tres casos prácticos. Grupo de investigación Lingüística. Estilística y didáctica de la lengua inglesa*. Universidad de Granada: Secretariado de publicaciones.
- López López, E., Rodríguez Castilla, M., Topolevsky Bleger, M. (1999). *Procesos y recursos*. Edinumen.
- Luque, C., y Malprica, E. (2014). *Uso de las preposiciones inglesas de lugar in, on, at y sus posibles causas de los errores en estudiantes de 5to año sección 3 de la unidad*

- educativa José Austria*. (Tesis de grado). Universidad de Carabobo, Facultad de ciencias de la Educación, Departamento de Idiomas Modernos.
- Lyons, J. (1997). *Semántica Lingüística*. Paidós.
- Machado, L. C. (2016). *Preposiciones. Análisis en el uso de las preposiciones españolas por hablantes portugueses*. (Tesis de grado). Universidade de Lisboa.
- Madrid, D. (1999). Errores gramaticales en la producción escrita de los angloamericanos. En A. Romero (Ed.), *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar* (pp. 609-23). Grupo Editorial Universitario.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español. Tomo I: de la lengua a la idea*. Edelsa.
- Mendo Murillo, S. (2017). Modelos de análisis lingüístico de las preposiciones y didáctica del español como lengua extranjera: el caso de “por” y “para”. *MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1(24), 230-242.
- Molinari Marotto, Carlos (2000). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Eudeba.
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. Recuperado de <http://www.psico.uniovi.es/rema/v10n2/moscoloni.pdf>
- Muñoz Acevedo, M. (2002). Esquemas locativos preposicionales: configuración semántica de las preposiciones *in*, *on* y *at* del inglés y *en* del español. *Lenguas Modernas*, 28-29, 275-311.
- Nginos, T. (2013). *Dificultades en el uso de las preposiciones en estudiantes francófonos de ELE* (Tesis de grado). Université de Montréal.
- Nieto, H., De Majo, O., Alén, S., Martínez Vázquez, J. (2009). *Gramática del español. Una visión del español como lengua nativa y extranjera*. EUS.
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá. Ediciones de la U.
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de pesquisa* 47(164). 632-649.
- Oportus Torres, R. (2020). Colocaciones gramaticales verbo + preposición en español como lengua extranjera: análisis descriptivo y lingüístico de errores de aprendientes de niveles A2 y B1. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 146, 1-51.

- Perea Siller, F. J. (2007). Análisis de Errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 5, 1-13.
- Pereira Pérez, Z. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Ponce, O. (2011). *Investigación de métodos mixtos en educación*. Publicaciones Puertorriqueñas.
- Quirk, R. (1986). *Words at work: lectures on textual structure*. Harlow, Essex: Longman.
- Ramón García, N. (2001). “Lingüística Contrastiva y Traducción”. En A. Barr, M.R. Martín Ruano y J. Torres del Rey (Eds.), *Últimas Corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones* (pp. 617-623).
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Recuperado de <http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/que-es>
- Real Academia Española. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Espasa.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://www.dle.rae.es>
- Richards, J. C. (1974). *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. Longman.
- Richmond, D. (1998). *Spanish pronouns and prepositions. Practice makes perfect*. Passport Books.
- Rodríguez Mendiña, P. (2015). *Las funciones preposicionales del español y del inglés: estudio contrastivo*. (Tesis de grado). Universidad de Salamanca.
- Rutherford, W., y Sharwood Smith, M. (Eds.) (1988). *Grammar and second language teaching: a book of readings*. Newbury House / Harper and Row.
- San Martín, R. (1997). *Análisis de los errores escritos cometidos en inglés por alumnos de 1º de BUP y 3º de ESO: importancia de la transferencia*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada: Departamento de Filología Inglesa.
- Sánchez Lobato, J., y Santos Gargallo, I. (Dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.

- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco Libros.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 391-410). SGEL.
- Sampedro Mella, M., Estévez.Rionegro, N. (2021). Teoría y didáctica de las preposiciones en español. RedELE.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. IRAL X, 209-230.
- Serrano Alonso, A. (2016). *Las preposiciones en español: problemas en estudiantes de L2/LE, con especial atención a por y para* (Tesis de pregrado). Universidad de La Rioja.
- Soneira, J. A. (2006). La ‘Teoría fundamentada en los datos’ (Grounded Theory) de Glaser Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-174). Gedisa.
- Sosa de Montyn, S. (Coord.) (2017). *Gramática del español actual: estructuras sintácticas y usos normativos*. 2da ed. Ediciones FL.
- Supo, J. (2012). *Seminarios de investigación científica: metodología de la investigación para la Ciencias de la Salud*. Createspace.
- Supo, J. (2020). *Metodología de la investigación científica para las Ciencias de la Salud y las Ciencias Sociales*. Createspace.
- Swartley, A. K. (2008). *Las preposiciones a, de, en, para y por: sugerencias para la enseñanza* (Tesis de grado). Bowling Green State University, Estados Unidos.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2012). Common "Core" characteristics of Mixed Methods Research: A review of critical issues and call for greater convergence. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 774–788. <https://doi.org/10.1177/0002764211433795>
- Todd, Z., Nerlich, B., y McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.), *Mixing Methods in Psychology*. pp. 3-16. Psychology Press.
- Trovato, G. (2013). El régimen preposicional en español e italiano: breve estudio contrastivo y traductológico. *OGIGIA*, 13, 19-34. Recuperado de file:///D:/Downloads/Dialnet-ElRegimenPreposicionalEnEspañolEItaliano-

4189926%20(1).pdf

Van Dick, T. (1981). 1981. Towards an empirical pragmatics. Some social psychological conditions of speech acts. *Philosophica* 27, pp. 127-138.

Van Dick, T. (1989). Social cognition and discourse. En H. Giles y R.P. Robinson (Eds.), *Handbook of social psychology and language*. (pp. 163-183). Wiley.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-174). Gedisa.

Vázquez, G. (2009). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 104-14.

Verdú, M. y Valcárcel, M. (1992). Tipología de actividades de enseñanza-aprendizaje. *El Guiniguada* 3, 433-456.

Yuni, J., y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos, metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*, 2da ed. Vol. 2. Editorial Brujas.

IMÁGENES

https://www.google.com/search?sca_esv=252ba909ba40fffd&sxsrf=ACQVn0_MPFFo-6jhF2OQc45EpKISdvfaxQ:1710720796126&q=medicina+alternativa+%2B+im%C3%A1genes&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwiGpvPKw_yEAxUMmZUCHVH-DNUQ0pQJegQIDBAB&biw=1536&bih=695&dpr=1.25#imgrc=ZgepDUktIEGnZM

<https://firefliesfreedom.com/medicina-alternativa/medicina-clasica-vs-medicina-alternativa/>

<https://gabinete.mx/index.php/en/component/k2/item/542-medicina-alternativa-2013>

VIDEOS

https://www.youtube.com/watch?v=3ulZPHwECVY&ab_channel=MercosuryelCampo

https://www.youtube.com/watch?v=afDP9YGytMM&ab_channel=PlanetaJard%C3%A1Dn

https://www.youtube.com/watch?v=aRB8oJ8AWLo&ab_channel=CanalDoceMisiones
[https://www.youtube.com/watch?v=e2EUg8-](https://www.youtube.com/watch?v=e2EUg8-VpUU&ab_channel=MinisteriodeSaluddelaNaci%C3%B3n)

[VpUU&ab_channel=MinisteriodeSaluddelaNaci%C3%B3n](https://www.youtube.com/watch?v=e2EUg8-VpUU&ab_channel=MinisteriodeSaluddelaNaci%C3%B3n)

https://www.youtube.com/watch?v=HWDL4tPV-bY&ab_channel=IPSMISIONES

https://www.youtube.com/watch?v=kdvE5PBgJ5I&ab_channel=C5N

Anexo1

Modelo A. Actividad 1

CELU

Certificado de Español
Lengua y Uso

Nº de Inscripción: EUAP13/0-20

Actividad 1:

Usted escuchará una entrevista en un programa de radio dirigido a todo el país. El audio se pasará dos veces. En la página siguiente, usted tiene una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita.

Después de escuchar la entrevista al intendente de la ciudad de Ushuaia, Federico Sciarano, escriba una noticia para informar en un diario nacional sobre el evento que se realizará en esa región.

~~Federico~~ Federico Sciarano, intendente de la ciudad de Ushuaia, correrá un maratón desde Ushuaia pasando por Tassin hasta Rio Grande. Sciarano, un atleta activo, va a correr el maratón sólo, ^{210 km,} a ^{se}compañado por personas en auto o otros modos de transporte, pero no a pie. El propósito del maratón es ganar dinero por "Un Lugar en el Mundo" un programa muy conocido y respetado ^{en} Tierra del Fuego. "Un lugar en el Mundo" es una ^{fundación} ~~organización~~ que ~~da~~ da ayuda a adultos y chicos discapacitados. La fundación tiene un ~~gran~~ ^{gran} problema grande con la ~~transportación~~ ^{transportación} de la gente discapacitados. El intendente nos dijo que cada tiempo la fundación tiene un evento o programa especial es muy difícil en ~~transporte~~ ^{para} ~~para~~ todos. Dinero ganado por el maratón será usado para comprar un vehículo especial con características necesarios para servir ^{la} gente discapacitados. Se pueden donar dinero o buscar más información sobre "Un lugar en el Mundo" en la página web www.una causa que nos sume.com.

ca
pate

CA
14

Anexo 2

Modelo A. Actividad 2

Actividad 2:

UTEC y Mayo

22 Abril 2013, Lima Perú

Quisiera decirles lo agradecido que soy por lo que han hecho.
Gracias por el panel que produce 96 litros de agua potable cada día.
~~El panel~~ La ciudad de Lima es hermosa, pero se sabe que
es una ciudad con poca lluvia y mucha humedad. No saben lo que
me costaba para tener agua potable. Y gracias a este panel de
agua la vida de mi familia ha mejorado. No teníamos
siempre agua potable para tomar y ~~tan~~ también para bañarnos.
No siempre teníamos para lavar la ropa o la lona. Pero gracias
a lo que han hecho todos los días tenemos agua potable para
beber y agua limpia para poder bañarnos y se que esta
también es verdad para muchas otras familias. Gracias por
verdaderamente querer a esta ciudad y pensar en la gente de esta
hermosa ciudad.

Atentamente, Joaquin Cadavid

CG
HAE

CG
14



Anexo 3

Modelo A. Actividad 3

CELU

Certificado de Español
Lengua y Uso

Nº de Inscripción: EUAP13/2-7

Actividad 3:

Estimado Amancio Luna:

A través de la lectura, tuve la oportunidad de leer la historia sobre una niña que fue curada de sus dolores de cabeza por el remedio de las "piedritas", que por lo que yo entendí es un remedio curativo por usted. Me captó mucha la atención que ~~era~~ ningún doctor pudo curar los dolores de cabeza de esa niña, más que usted, el sacerdote. Es muy interesante saber como una piedra puede curar una enfermedad. Como ~~mi persona~~ ^{yo}, muchos estarán interesados de saber sobre usted y de su historia. Hay muchas preguntas que ~~me~~ ^{se demoró en mente} ~~preguntar~~ sobre su historia, y con todo su respeto nos gustaría que usted tenga la amabilidad de contestarlas. Por eso, por este medio me gustaría invitarlo a una entrevista conmigo para poder redactar su historia y poder escribir sobre ella y de su persona. Espero escuchar novedades de usted pronto y muchas gracias por su tiempo, espero verlo pronto.

atentamente,

Andrea Wilhelm
Periodista
andrea.w@sonmer.edu
423-544-1229

C9
H42

CA
14

Anexo 5

Modelo B. Actividad 1

CELU

Certificado de Español
Lengua y Uso

E UAP 14 / 2-13

Actividad 1

Escuche al locutor del programa *Radicados*, en Radio Continental, que invita a viajar por el mundo.

(Escuchará el programa dos veces. En la página 3, usted tiene una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita. Sus notas no se tomarán en cuenta para la evaluación.)

Usted como redactor de una revista de viajes escriba un artículo que acompañe las siguientes imágenes, a fin de informar acerca de Bolivia y promover el turismo en ese país. Tome la información del programa de radio que va a escuchar.



Bolivia: una país hermosa, rica en cultura, naturaleza y idiomas. Este país ^{es} está en el corazón de Sur América y ^{está} casi en el medio. Es una país se considera un Estado Plurinacional,

porque la diversidad de gente y idiomas ~~en~~ ^{ellos} hablan. Hay 37 lenguas oficiales como guaraní y castellano por supuesto.

Bolivia tiene muchos lugares para visitar como el Lago Titicaca. Este lago tiene pequeñas

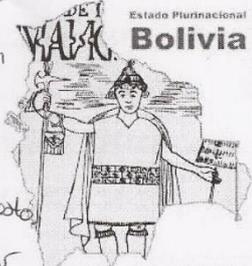


Lago Titicaca

islas de influencia Inca y también es hermosa. En Otro lugar interesante es Salar de Uyuni.



Salar de Uyuni



SP
22

Anexo 6

Modelo B. Actividad 2

CELU

Certificado de Español
Lengua y Uso

E UAP 14 / 2-22

Actividad 2 :

Yo necesito ~~para~~ un consejo sobre mi situación. Mi padre se enamoró con otra mujer y nos dejó cuando era niña. Él no fue un padre malo ~~año~~ no nos abandonó sino seguía cuidándonos. Y ahora mi hermano se comporta en la misma manera; el siempre ha sido responsable aunque él y yo nunca haya caído bien. No amó a mi hermano tanto como a mi padre pero ¿por qué sería así? Este mundo es enorme y hay ^{muchas} gentes que no son como ~~mi~~ ^{mi} hermano y padre. Algunas son buenas otras son malas. Yo tengo dificultad en confiar en las personas especialmente en los hombres. Adoro a mi padre y no soporto en que mi ~~hermano~~ ^{hermano} está haciendo. No sé si ~~podría~~ ^{podría} puedo aguantar tantos años viviendo en esta manera, ~~¿cómo puedo dar confianza en las personas?~~ ^{miserable, ¿cómo} ~~¿cómo puedo dar confianza en las personas?~~

Yo sé que cosas pasan en la vida ~~de~~ y cada persona crece en ambientes diferentes y tenemos una manera como ver el mundo. Pero no debemos que ser injusticia con esas personas. ¿cómo puedo entender de que se trata algunas personas y aceptar sus acciones? ¿cómo puedo recuperar el daño que ya pasó?

SA

Anexo 7

Modelo B. Actividad 3

Actividad 3:

Amigo gracias por la invitación pero tengo que rechazarla. Te digo porque. Hace algún tiempo ya hice un paseo de barco que duró siete horas. El barco pasó delante de tres glaciares; el Perito Moreno, el Upsala y el Spegazzini. A mi siempre me gustaba ver toda la ropa especial ^{de} las tiendas outdoors así que cuando vi que casi toda la gente alrededor de mí en el barco, tuvieron puesto esa ropa me emocioné un poco. Finalmente yo iba ver como era la gente outdoor mientras disfrutando la maravilla de los tres glaciares. Mientras viajábamos ya escuché todas las conversaciones ~~de~~ de los planes del resto del viaje de esas personas. Querían ver todo. Cuando llegamos a la cercanía del glaciar Upsala era increíble. Pero solo pude contemplar el témpano por algunos minutos porque de repente la gente outdoor sacaron y levantaron sus pantallas tratando de capturar la belleza en sus aparatos. Ya no pude ver el glaciar más. Solo pude verlo a través de sus pantallas. Yo busqué por alguna otra persona que como yo solo quería disfrutar de la naturaleza de los cobres, contemplar el esplendor con sus propios ojos. Finalmente los encontré. Si buscas hay pocos que están disfrutando de un rito mucho más viejo y sensible de las pantallas. Con ~~esas~~ ^{un grupo} gente así quiero viajar. No con la gente outdoor.

69
WAE

Anexo 8

Modelo B. Actividad 4

CELU

Certificado de Español
Lengua y Uso

E UAP 14 / 2-9

Actividad 4:

Opinión de un maestro.
Yo he leído el artículo publicado sobre el uso obligatorio de uniformes, y tengo algo que decir sobre el tema. Como maestro de escuela secundaria, tengo sé de varias razones por el que ~~los~~ uniformes ~~son~~ uso de uniformes es necesario. Es verdad que los estudiantes ~~hacen~~ ~~viven~~ atienden a vidas personales afuera de la escuela, pero no es necesario traer esa vida personal dentro de la facultad. Hay estudiantes que viven mejor que otros; sea de cosas materiales o sentimentales. Permitiendo la entrada de estas cosas a la escuela sería un desastre. La ropa, por ejemplo, unos estudiantes no tienen dinero suficiente para comprar la moda más reciente, en cambio, otros sí. Algunos estudiantes se sentirían avergonzados por no poder tener lo que otros tienen y eso sería un grave problema. No les queremos decir a los estudiantes que apariencia es más importante que sabiduría. El uniforme nos hacer sentir mejores. Un artículo publicado en la Revista Exactamente dice así: "Ese mensaje es claro: "somos mejores." Pero no siempre se advierte el resultado oculto: una sociedad que vive de apariencias, en la que la cosmética es más importante que el contenido." Por que deseamos ponerle más importancia a la cosmética que al aprendizaje.

- maestro de secundaria

Anexo 9

Bandas holísticas

Avanzado	Intermedio Alto	Intermedio	Básico	No alcanza
<p>El candidato se expresa e interactúa de manera natural, espontánea y adecuada, con fluidez y precisión en cualquier situación.</p> <p>Tiene conciencia del registro adecuado a la situación.</p> <p>Su pronunciación y entonación son expresivas, y/o se acercan a parámetros del español (en alguna de sus variantes). Presenta pocas o ninguna inadecuación en estructuras gramaticales y utiliza un léxico preciso y variado cuando la situación lo requiere. Puede aparecer algún elemento de interlengua que no modifica la eficacia de su desempeño.</p>	<p>El candidato se expresa e interactúa de manera adecuada y fluida en una variedad de situaciones.</p> <p>Contribuye en la interacción.</p> <p>Si bien tiene conciencia del registro adecuado a la situación, sus enunciados pueden mostrar alguna vacilación</p> <p>Su pronunciación y entonación pueden mostrar dificultades para producir algunos sonidos del español.</p> <p>Las estructuras gramaticales presentan algunas inadecuaciones y errores que reformula, corrige o atenúa.</p> <p>Su léxico es preciso y puede utilizar estrategias de adecuación y reformulación.</p> <p>Muestra algunos elementos de interlengua que no obstaculizan la comunicación.</p>	<p>El candidato se expresa e interactúa con poca fluidez pero logra el propósito comunicativo.</p> <p>Se desenvuelve adecuadamente en situaciones familiares. Contribuye poco a la interacción en contextos desconocidos, para iniciar temas o para matizar o precisar sus enunciados. Pero responde a las preguntas y guía de su interlocutor.</p> <p>Muestra vacilación en el uso registro requerido.</p> <p>Su pronunciación y entonación pueden mostrar marcas de interlengua que no dificultan la comprensión del mensaje.</p> <p>Las estructuras gramaticales presentan inadecuaciones que, si bien pueden obstaculizar en ocasiones la comprensión, pueden aclararse en el desarrollo de la interacción.</p> <p>Su léxico es limitado a la situación comunicativa. Puede solicitar reformulaciones. Muestra elementos de interlengua que reducen la fluidez.</p>	<p>El candidato tiene fluidez suficiente sólo para intercambios breves sobre temas conocidos en situaciones simples y familiares.</p> <p>Se expresa con pausas y vacilaciones. Puede esforzarse por interactuar sin lograr el objetivo comunicativo.</p> <p>O presenta permanentes inadecuaciones en el registro.</p> <p>Su pronunciación es muy ajena a la del español en alguna de sus variantes y puede obstaculizar la comprensión.</p> <p>Las estructuras gramaticales y léxicas presentan inadecuaciones o muchos elementos de interlengua que reducen notablemente la fluidez de la interacción (aunque sean comprendidos por un interlocutor colaborador).</p> <p>Su comprensión del discurso del interlocutor es escaso, aunque no siempre solicita reformulaciones.</p>	<p>El candidato no habla, o habla en otra lengua.</p>

Anexo 10

Grilla analítica: Léxico

Grilla analítica: Léxico

5	4	3	2	1
Conoce y usa un vocabulario muy amplio y adecuado para la situación comunicativa y las áreas temáticas. Las interferencias léxicas de otra lengua son escasas y no obstaculizan la comunicación. Tiene control sobre las colocaciones. Usa sinónimos para evitar la repetición de palabras o para aclarar su mensaje.	Conoce y usa un vocabulario normalmente amplio y adecuado para la situación comunicativa y las áreas temáticas. Puede haber algunas interferencias léxicas de otra lengua. Tiene relativo control sobre las colocaciones.	Conoce y usa un vocabulario simple y adecuado para la situación comunicativa y las áreas temáticas. Puede haber varias interferencias léxicas de otra lengua pero no obstaculizan la comunicación. Demuestra cierto control (o conciencia) de las colocaciones. Usa sinónimos sólo ocasionalmente.	Usa un vocabulario limitado e inadecuado para la situación comunicativa y las áreas temáticas. Las interferencias léxicas de otra lengua son frecuentes, obstaculizan a veces la comunicación. No demuestra control de las colocaciones. No usa sinónimos y confunde palabras.	La muestra de lengua es mínima como para emitir juicio. O: confunde palabras, las interferencias léxicas de otras lenguas son numerosas.

Anexo 11

Grilla analítica: Gramática

Grilla analítica: Gramática

5	4	3	2	1
Usa con precisión y en forma natural, de acuerdo al registro requerido por la situación, las siguientes categorías gramaticales requeridas por el contexto comunicativo: a) tiempos, modos y aspectos verbales; (b) concordancia; (c) preposiciones regidas y no regidas; (d) artículos; (e) reemplazo pronominal; (f) conjunciones y conectores discursivos.	Uso extendido, con relativa naturalidad, de acuerdo al registro requerido por la situación y con errores ocasionales, de las siguientes categorías gramaticales requeridas por el contexto comunicativo: a) tiempos, modos y aspectos verbales; (b) concordancia; (c) preposiciones regidas y no regidas; (d) artículos; (e) reemplazo pronominal; (f) conjunciones y conectores discursivos.	Uso poco extendido pero de acuerdo al registro requerido por la situación, con algunas incorrecciones, de las siguientes categorías gramaticales requeridas por el contexto comunicativo: a) tiempos, modos y aspectos verbales; (b) concordancia; (c) preposiciones regidas y no regidas; (d) artículos; (e) reemplazo pronominal; (f) conjunciones y conectores discursivos.	Uso limitado y con errores frecuentes y significativos con respecto al registro requerido por la situación, de las siguientes categorías gramaticales requeridas por el contexto comunicativo: a) tiempos, modos y aspectos verbales; (b) concordancia; (c) preposiciones regidas y no regidas; (d) artículos; (e) reemplazo pronominal; (f) conjunciones y conectores discursivos.	Uso muy limitado y con errores. (La muestra es tan breve que no evidencia el uso del registro.)

Anexo 12

Planilla analítica para evaluación

Planilla de evaluador observador – cuadro analítico

	5	4	3	2	1		
objetivo e interacción						Escala numérica: 25 / 24 / 23 / 22 // Avanzado 21 / 20 / 19 / 18 // Intermedio Alto 17 / 16 / 15 / 14 // Intermedio 13 / 12 / 11 / 10 / 9 // Básico 8 / 7 / 6 / 5 No alcanza Nivel :	
fluidez							
pronunciación entonación							
gramática							
léxico							
TOTAL						=	

Anexo 13

QR y link para acceder al diseño de la unidad didáctica



https://drive.google.com/file/d/1qkKiQNu_cgFiLAXLcDozfrUxuTioCHxW/view