

Jerarquía de aprendizaje: un caso práctico con "por" y "para"

Learning hierarchy: a case study with "por" and "para"

Antonio L. Jiménez

Universidad La Sapienza (Roma).

antonio.jimenez@uniroma1.it

Jiménez, A. L. (2017). Jerarquía de aprendizaje: un caso práctico con "por" y "para". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2017) 22/.

RESUMEN

Como cualquier otra oposición no evidente, es conocida la dificultad que entraña el aprendizaje de la oposición preposicional *por-para* en el estudiante de español como lengua extranjera (E/LE). En un entorno de esta índole, en el que es evidente la repetición de ciertas formas idiosincrásicas, nos cuestionamos las causas de dicho fenómeno y llegamos a la conclusión de que el origen de los errores podría ser el mismo. Sobre esta base, pretendemos indagar en este artículo, en primer lugar, sobre el proceso de adquisición de *por-para* centrándonos en describir la relación forma-función en diferentes estadios de desarrollo de la interlengua en estudiantes de lengua materna italiana e inglesa, y en segundo lugar formular una posible jerarquía de aprendizaje de los valores semánticos que normalmente se les atribuyen a estas preposiciones en diferentes contextos de uso.

Palabras clave: Interlengua (IL); adquisición; análisis de errores (AE); Español como lengua extranjera E/LE

ABSTRACT

Like any other non-obvious opposition, the difficulty of learning the Spanish prepositional opposition por-para is well known, for students of Spanish as a Foreign Language (E/LE). In facing a situation of this type, in which the repetition of certain idiosyncratic forms is evident, we asked ourselves the reason of this phenomenon; we reached the conclusion that the origin of the mistakes could be the same one. Therefore, in this article, first of all, we intend to investigate on the acquisition process of por-para by describing the relationship between form and function during the different stages of interlanguage development in Italian and English mother tongue students. Secondly, we will try to formulate a possible acquisition order of semantic values attributed to these prepositions in different usage contexts.

Keywords: Interlanguage; acquisition; error analysis (EA); Spanish as a Foreign Language (SFL).

Fecha de recepción: 14/10/2015

Fecha de aceptación: 20/10/2016

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad que nos proponemos al abordar el presente trabajo es indagar sobre el proceso de adquisición de español como lengua extranjera, concretamente sobre las preposiciones *por-para*, centrándonos en el análisis lingüístico de los distintos estadios de IL en grupos de estudiantes de lenguas maternas (LM) italiana e inglesa¹. Para ello, se ha analizado un corpus de textos orales y se han localizado los errores y aciertos en el contexto, se han identificado, clasificado y descrito para poder determinar sus causas, frecuencia y gravedad por medio de un criterio de análisis previamente establecido².

Son dos, principalmente, los motivos que nos han llevado a plantearnos la realización de este trabajo: en primer lugar averiguar cómo se percibe el aprendizaje y la adquisición de las preposiciones *por-para* y en segundo lugar, la posibilidad de indagar sobre algunos fenómenos intuidos durante periodos didácticos, como la recurrencia constante a un mismo tipo de error en grupos con interlengua (IL) diversa. Ante una situación de este tipo, en la que es evidente la repetición de ciertas formas idiosincrásicas, es fácil cuestionarse las causas de dicho fenómeno y llegar a la conclusión de que el origen de los errores podría ser el mismo. Por tanto, esclareciendo sus causas se podrían solventar muchos problemas de enseñanza en un futuro mediante la creación de actividades correctamente planificadas y estructuradas, aunque esa parte didáctica no nos concierne en el presente trabajo.

Se ha llevado a cabo un acercamiento a la IL de los estudiantes a través de un análisis de los elementos que la caracterizan, que son los errores, signos clarificadores y positivos durante el periodo de aprendizaje. El análisis de errores (AE) ha sido un vehículo muy útil para llegar a conocer la competencia transitoria de los aprendices y la naturaleza idiosincrásica que define las producciones de éstos, es decir, aquellos rasgos que la individualizan como sistema lingüístico independiente. Por otra parte, este AE y de IL en los estudiantes de E/LE participantes de este estudio nos ha ofrecido también los datos lingüísticos para poder establecer las dificultades que encuentran al aprender una oposición gramatical no evidente como *por-para*, es decir, conocer las características idiosincrásicas cuando se trata de manifestar las diversas funciones que adquieren estas preposiciones en contextos varios y, a su vez, expresar conceptos temporales, espaciales y nocionales³.

2. OBJETIVOS PRINCIPALES

El propósito fundamental de este trabajo es describir la relación forma/función de *por* y *para* en diferentes estadios de desarrollo de la IL y a su vez, formular una posible predicción sobre el orden de adquisición de estas preposiciones.

Asimismo, se ha considerado importante poder comparar datos de nuestros estudios con datos de estudios sobre la adquisición de preposiciones en la L1 infantil. De este modo se podrá determinar, a grandes rasgos, si el adulto de L2 descubre valores semánticos de *por-para*⁴ y asocia esas funciones a las formas correspondientes. Resultará de gran interés observar si el proceso de descubrimiento de funciones y asociación a sus formas correspondientes ocurre de manera análoga a como se produce en hablantes de lengua materna durante su evolución lingüística.

3. FORMA/FUNCIÓN DE POR Y PARA EN DIFERENTES ESTADIOS DE DESARROLLO DE LA IL

Como podemos observar en la tabla siguiente, los porcentajes totales de apariciones correctas e incorrectas de *por-para* en el corpus del estudio con estudiantes italianos (Jiménez, 2012) sigue la tendencia contraria con respecto a los estudios restantes, es decir, se observa, por un lado, un 56% en las apariciones totales de *por* y por otro lado un 44% en las de *para*. Mientras que en los demás estudios *por* oscila entre el 32% y el 36% en el computo total de apariciones y *para* oscila entre el 64% y el 68%.

	INICIAL		INTERMEDIO		AVANZADO		TOTAL	
	POR	PARA	POR	PARA	POR	PARA	POR	PARA
GUNTERMANN	50%	50%	30%	70%	41%	59%	35%	65%
LAFFORD Y RYAN	48%	52%	17%	83%	31%	69%	32%	68%
PINTO Y REX	30%	70%	51%	49%	27%	73%	36%	64%
JIMÉNEZ	58%	42%	60%	40%	52%	48%	56%	44%

Tabla 1. Porcentaje de apariciones de *por-para* en los cuatro estudios

Se advierte, pues, que parece haber una mayor predisposición al uso de la preposición *por* por parte de los estudiantes italianos con respecto a los estudiantes anglófonos, que tienen mayor tendencia al uso de la preposición *para* en todas las etapas de su IL. Esta mayor y menor predisposición al uso con *por* y *para* respectivamente, se manifiesta en todos los niveles y pensamos que la causa que estimula al estudiante simplemente al uso, correcto o incorrecto, se debe a la analogía fónica y gráfica que los estudiantes detectan y asocian en los primeros estadios de su IL con la preposición *per* de su LM

(1) *Mi trabajo es vario, consiste, por ejemplo, en llegar con grupos a Roma.*

**El móvil del asesinato por mí es Álvaro*

donde en el primer caso la traducción en italiano es *per esempio* y en el segundo caso *per me*. En niveles más avanzados de su IL se atribuye esa mayor predisposición a un posible conocimiento de las reglas, lo que confiere al estudiante mayor seguridad y confianza en sus producciones orales.

Ahora bien, hay que decir que el uso tan frecuente de *por* en detrimento de *para* en el estudio con italiano se debe, fundamentalmente, a un constante empleo de usos lexicalizados (por favor, por eso) en todos los niveles de IL. Por otro lado, creemos que no sería riguroso excluir estos usos para evitar la probabilidad de minimizar resultados sesgados en este trabajo. Estos usos forman parte de las producciones orales espontáneas de los participantes y consideramos oportuno contabilizarlos como tales. En el estudio de Guntermann (1992) el empleo de usos lexicalizados con *por* en el nivel inicial es el mismo.

En cuanto a la prevalencia de *para* en los estudios de Lafford y Ryan (1995) y de Pinto y Rex (2006), los autores sostienen que probablemente se debió a la hipótesis del léxico nativo (*Native lexical hypothesis*): el estudiante busca siempre equivalencias en la L2 para cada palabra de su LM en estadios tempranos de aprendizaje. De ahí la tendencia a identificar *por* con la preposición *for*. Posteriormente el estudiante verifica que su hipótesis no es fiable y adopta *para* como forma por defecto cuando tiene dudas. El valor semántico de *finalidad* con *para* fue el más consistente en todos los niveles y en todos los estudios. Es posible que los estudiantes usaran esta forma-función porque creaban asociaciones entre *para* y el infinitivo y así favorecían esta estructura sobre otras: *Voy a la biblioteca para trabajar* – *Voy a la biblioteca a trabajar*.

Otra explicación, menos viable, sobre la frecuencia de *para* y su corrección es que el entrevistador podría haber dirigido y elicitado los tópicos en todos los niveles de manera que *para* fuese más requerida en las respuestas de los estudiantes. La repetición de parte de la pregunta en niveles iniciales es muy frecuente en la adquisición de L2; Ellis (1986) lo llama "imitación del modelo". En el estudio de Guntermann, por ejemplo, se identificaron 95 contextos obligatorios con *por* y 162 con *para*.

Por lo que se refiere al porcentaje de aciertos y errores en los distintos niveles de aprendizaje observamos que a excepción del porcentaje de errores (83%) en el nivel inicial del estudio de Guntermann (1992), los demás porcentajes son menores que los porcentajes de aciertos en todas las etapas de la IL de los estudiantes. Además, se observa que en el estudio realizado con estudiantes italianos el porcentaje de aciertos es muy superior al de los estudiantes anglófonos.

		INICIAL		INTERMEDIO		AVANZADO	
		ERROR	ACIERTO	ERROR	ACIERTO	ERROR	ACIERTO
GUNTERMANN	POR	83%	17%	32%	68%	21%	79%
	PARA	0%	100%	33%	67%	16%	84%
LAFFORD Y RYAN	POR	40%	60%	48%	52%	18%	82%
	PARA	34%	66%	37%	63%	33%	67%
PINTO Y REX	POR	35%	65%	21%	79%	14%	86%
	PARA	53%	47%	46%	54%	59%	41%
JIMÉNEZ	POR	19%	81%	10%	90%	13%	87%
	PARA	11%	89%	4%	96%	12%	88%

Tabla 2. Porcentaje de aciertos y errores de *por-para* en los cuatro estudios

Esta evidencia, a priori, puede llevar a pensar que la afinidad entre lenguas es un elemento favorecedor en el aprendizaje de una L2. Pero, dejando de lado estas deducciones simplistas, el aprendizaje de una lengua extranjera con estructuras lingüísticas similares a la LM no resulta un proceso más fácil en absoluto, aunque sin duda alguna es un proceso más rápido (Calvi, 1995). La estrecha similitud entre lenguas es el factor principal causante de errores, de hecho en la producción de un individuo en contacto con lenguas afines es muy probable encontrar errores debidos a las interferencias.

Son varias las conclusiones que se extraen después de haber analizado los porcentajes de errores en todos los niveles. En primer lugar, en los niveles iniciales se comenten errores principalmente interlingüísticos, es decir, por influencia de la LM de los estudiantes (Vázquez, 1991). Guntermann (1992) explica que el uso predominante en su estudio de *para* frente a *por*, y la mayor corrección en el uso, podría deberse a la influencia de factores como la hipótesis del léxico nativo que ya explicamos anteriormente

En el estudio con italianos se aprecia este tipo de error, por ejemplo, en estructuras base de la L2 donde la tendencia de los estudiantes es la de añadir la preposición *por* en contextos donde es obligatoria en italiano:

(2) *Según la tradición debe cuidar a su madre por toda su vida

Por consiguiente, se trata de interferencias lingüísticas producidas por la similitud de la L1 con la L2. También se dan errores intralingüísticos pero en menor medida, ya que al tratarse de niveles iniciales de IL el conocimiento previo que el estudiante normalmente adquiere en relación al sistema de la L2 puede ser inexistente, aunque no se descartan otros factores como la distracción o el cansancio mental, pues los estudiantes sabían que las conversaciones, que después formarían parte del corpus, estaban siendo grabadas lo que podía aumentar su nerviosismo o nivel de ansiedad.

En segundo lugar, los errores que se cometen en el nivel intermedio son muy similares, es decir, de tipo interlingüístico, lo que acentúa el peligro de la afinidad entre lenguas. En la mayoría de los casos las interferencias se deben a la influencia de la LM, y nos parece poco acertado clasificar estos errores como fosilizaciones en estos niveles. Se ve, sin embargo, que en el proceso de IL de los estudiantes algunos rasgos lingüísticos incorrectos no se han estabilizado, lo que podría significar una tendencia a la fosilización. En menor cuantía se producen errores intralingüísticos

(3) *Tenemos, por la mayoría de los casos, subordinadas causales

a causa, principalmente, del desconocimiento de las reglas de la L2 (Vázquez, 1991). Cabe destacar, que tanto en el nivel inicial como en el intermedio algunos estudiantes usaron estrategias de comunicación, donde evitaron de forma consciente, al menos en el nivel intermedio, estructuras que no estaban suficientemente automatizadas: observamos que el estudiante omite el modo subjuntivo requerido en su producción después de la estructura *para que*:

(4) *Por ejemplo, hay una maniobra descrita para que el autor justifica la tesis.

Por último, y al igual que en los niveles de IL anteriores, los errores que se producen en el nivel avanzado son principalmente de tipo interlingüístico por influencia de la LM. No obstante, es este nivel de IL donde consideramos algunos errores fosilizados, puesto que los estudiantes durante el proceso de aprendizaje han adquirido como norma rasgos impropios de la L2. Así, podemos constatar la repetición de errores en niveles más avanzados que son frecuentes en niveles de IL iniciales y como consecuencia de ello, un mal uso de la L2.

Un hecho curioso es que en los estudios con anglófonos de Guntermann (1992), y Lafford y Ryan (1995) los datos muestran, en ambas preposiciones, proporciones de usos correctos que empiezan con valores altos en los niveles iniciales de aprendizaje, estos valores disminuyen en los niveles intermedios y vuelven a aumentar en el nivel avanzado, formando un modelo en forma de "U"⁵. Este modelo en forma de "U", según Kellerman (1983) indica un procedimiento en el que primero se memoriza el material, lo que produce pocos errores. En segundo lugar, se produce un periodo de experimentación con distintas hipótesis sobre cómo funciona la forma, lo que causa numerosos errores en la IL de los estudiantes y por último, el estudiante vuelve a usos más normativos de la forma y el error casi desaparece.

En el estudio con italianos⁶, el proceso se desarrolla, en cierto modo, al contrario: se empieza con porcentajes altos de corrección en el nivel inicial⁶, seguidamente estos porcentajes se ven superados en niveles intermedios, y por último, los porcentajes descienden ligeramente en el nivel avanzado manteniéndose, a pesar de todo, bastante altos. Es decir, se vislumbra un modelo en forma de "U" inversa contrario al modelo de Kellerman (1983), el cual se podría explicar

argumentando que se produce una memorización de la forma-función en niveles iniciales de la IL, lo que no significa una verdadera adquisición de dichas formas. Posteriormente tiene lugar la asociación de forma-función en niveles intermedios, de ahí el menor número de errores, y por último, se produce la introducción de nuevas funciones más complejas en el nivel avanzado y su consecuente nueva memorización forma-función sin reestructuración definitiva (Jiménez, 2012).

En resumen, durante el aprendizaje de lenguas afines como es el caso de español L2 para un italiano, la LM, por un lado, es de gran ayuda y facilita de manera más rápida el proceso de aprendizaje, aunque, por otro lado, la mayoría de los errores que se producen se deben a la influencia de la LM en las etapas iniciales. Posteriormente, en etapas sucesivas resulta difícil erradicar esos errores pudiendo llegar a fosilizarse. Es decir, la interferencia es parte integrante de ese proceso entre las estructuras de las lenguas afines, ya que los estudiantes suelen generalizar las semejanzas de ambas lenguas y crear sus propias reglas, lo que les conduce al error. Por consiguiente, creemos que esa afinidad lingüística es un arma de doble filo, puesto que facilita el aprendizaje en niveles iniciales, pero sin duda, termina siendo una barrera difícil de franquear en niveles avanzados.

4. VALORES SEMÁNTICOS EN DIFERENTES ESTADIOS DE IL

Con el fin de dar claridad a este apartado, en primer lugar, se han expuesto los casos más significativos en los que los valores semánticos que adquiere la preposición *por* han presentado un mayor número de aciertos, y se ha continuado con los casos más significativos de *para*.

El corpus del estudio con italianos⁷ cuenta con un total de 260 usos correctos de *por* entre todos los niveles que incluyen tanto los valores normalmente atribuibles a esta preposición como usos lexicalizados del tipo *por ejemplo*, *por eso*. Los casos más representativos ocurrieron en contextos donde se expresaba la *causa*, *usos lexicalizados*, *sensación de duración* y *provisionalidad*, y *complemento agente*. La *causa* (N=31) representó un 12% del total de los usos. Vemos también que en los estudios de Guntermann (1992), Lafford y Ryan (1995), y Pinto y Rex (2006) el número de casos (N=10, N=9, N=22, respectivamente) es alto. La *causa* es un valor semántico con una alta frecuencia de uso en el estudio de Pinto y Rex debido a que se usa un cuestionario que incluye descripciones breves de situaciones seguidas de espacios en blanco que los estudiantes tenían que rellenar según su propia versión. Dicho cuestionario contenía numerosas expresiones de gratitud que, en cierto modo, elicitan su uso. Hay un número de *items* con *gracias por*, que contiene la gran mayoría de ejemplos de esta categoría. Sin embargo, existe un factor determinante a la hora de contabilizar y calcular el porcentaje de *por*: el mayor número de usos correctos se produjo en los *usos lexicalizados* como *por ejemplo* y *por eso* (N=182) que supuso el 72% del total. Este tipo de usos registró un número considerable en los demás estudios incrementando bastante dicho valor con respecto a los demás. Cabe mencionar que en el corpus con muestras de italianos un sólo participante del nivel intermedio registró 21 usos de *por* de los cuales 19 eran *usos lexicalizados* (*por ejemplo*).

El valor de *sensación de duración* y *provisionalidad* registró un número alto de aciertos en los estudios de Guntermann (1992), Lafford y Ryan (1995), y Pinto y Rex (2006), pero sorprendentemente no en el estudio de Jiménez (2012) (N=1) que representó un 0,4% del total de los usos correctos. En el estudio de Pinto y Rex se observa que el valor semántico más frecuente de *por* es el de *duración*. Gunterman y Lafford y Ryan mencionaron en sus estudios que *por* con el valor de *duración en el tiempo* no era aceptado por todos los nativos en todos los contextos. Sin embargo, tanto en el estudio de Pinto y Rex como en el de Guntermann se da por aceptado (*Estuve por tres semanas en Argentina*). Muchos de los usos correctos fueron, en gran parte, elicitados por el entrevistador mediante preguntas como *¿Por cuánto tiempo vives en Arizona?* y *¿Qué hace usted por la mañana?*. Según Lafford y Ryan, la repetición de parte de la pregunta en niveles iniciales es muy frecuente en la adquisición de L2. Ellis (1986) llama a este fenómeno "imitación del modelo"⁸, es decir, copiar metódicamente parte o enteras unidades del discurso de un interlocutor. Este tipo de intercomunicación ayuda a fijar expresiones en la mente del estudiante que más tarde servirán de base para la formación de reglas.

Se ha considerado igualmente relevante el valor de *complemento agente* ya que el estudio de Jiménez (2012) recoge un total de 24 usos correctos en el corpus que suponen el 9,6% del total. En cambio, en los demás estudios no se observan usos correctos en ninguno de los niveles de IL, lo que tampoco significa que todas las producciones de los estudiantes anglófonos fueran incorrectas puesto que este valor no se menciona en absoluto en dichos estudios. Cabe la posibilidad de que este tipo de contextos no surgieran durante el discurso de los estudiantes, donde *por* introduce el complemento agente, ya sea en frases pasivas reflejas o perifrásticas, sin embargo, esto nos resulta insólito en la lengua inglesa que, como en italiano, predomina la voz pasiva sobre la activa.

Por lo que se refiere a la preposición *para*, se registraron un total de 207 usos correctos. Los valores semánticos más significativos en cuanto a un mayor número de aciertos fueron *finalidad*, *destinatario* y *expresar opinión personal*. La *finalidad* es el valor semántico con mayor porcentaje de aciertos en todos los estudios superando el 50% y llegando incluso, en el estudio de Pinto y Rex (2006), al 77% del total. Como es de suponer, éste es el valor semántico que cuenta con mayor número de apariciones y corrección ya desde el nivel inicial. La preposición *para* resultó ser, sin duda, de gran utilidad para estos participantes desde el comienzo de su adquisición de la L2. Pensamos que una posible explicación a este elevado número de usos correctos y altos porcentajes es el uso de esta función ya que se asocia la forma *para* con el infinitivo y de esta manera se favorece esta estructura sintáctica sobre otras (*Voy a la biblioteca para trabajar / Voy a la biblioteca a trabajar*).

El valor de *destinatario* en el estudio de Guntermann (1992) obtuvo el mayor porcentaje de corrección (31%), entre los cuatro estudios comparados. Este uso, al igual que *finalidad*, aparece con gran corrección ya en el nivel inicial. En el estudio de Lafford y Ryan (1995) el valor de *destinatario* ocupa también un porcentaje de uso considerable (28%). Junto con *finalidad* son los usos más comunes a lo largo de los niveles de aprendizaje y suman el 94% de los usos totales de *para* en los datos. En Pinto y Rex (2006) el valor semántico de *destinatario* también muestra consistencia de uso entre los niveles. Si unimos la *finalidad* y el *destinatario*, estos dos valores suman el 95% de todos los usos correctos de *para*. En cambio, en el corpus con italianos el porcentaje de uso (9,6%) de estos valores semánticos desciende con respecto a los demás. Además, todos los usos correctos de *para* obtenidos del corpus con italianos (N=20) y del corpus de Lafford y Ryan (1995), contienen la noción de "objetivo" en todos los niveles de IL, es decir, la preposición da señales en el contexto (sitio, persona o acción) que sirve como el "punto de referencia" de una acción o una idea. Por consiguiente, al igual que Lafford y Ryan (1995), pensamos que la noción de "objetivo" en *para*, tanto en *finalidad* como en *destinatario* parece ser transparente, lo cual nos lleva a pensar que es un concepto que se adquiere en periodos tempranos de la IL debido a la notable percepción de acciones en las que se expresa *finalidad* y *destinatario* en el discurso.

Por último, se ha considerado oportuno incluir el valor *expresar opinión personal* como uno de los más representativos a pesar de que no se registró ningún uso en los estudios de Lafford y Ryan (1995), o Pinto y Rex (2006), y significó un 5,5% de los usos de *para* en el estudio de Guntermann (1992). Por el contrario, en el corpus de italianos se produjeron un total de 40 usos correctos distribuidos con gran equidad en todos los niveles de IL (13-13-14 inicial, intermedio, avanzado respectivamente) que supusieron un 19,3% del total de los usos de *para*. Pensamos que el número tan elevado de apariciones de *para mi*, con respecto a los demás estudios, se debe principalmente al contexto en el que se produjeron las recogidas de datos. Mientras que en los estudios con anglófonos las recogidas se produjeron mediante grabaciones en un contexto informal del tipo entrevistador-entrevistado, en el estudio con italianos las grabaciones se realizaron durante un examen oral de lengua, lo que seguramente indujo a los estudiantes a ser más cautos en sus respuestas y afirmaciones ante un contexto formal y ante la figura del profesor y, por consiguiente, a usar locuciones que reflejaran puntos de vista u opiniones sobre el argumento que estaban tratando sin hacer afirmaciones rotundas o poco prudentes.

5. JERARQUÍA DE APRENDIZAJE

En este apartado se ha intentado establecer de una manera más definitiva, una posible jerarquía de aprendizaje de los valores asignados a *por-para* en distintos contextos. En primer lugar, se ha hecho hincapié en los valores semánticos de *por-para* más representativos de cada corpus, y después en las semejanzas durante el proceso de aprendizaje en cada nivel de IL.

Independientemente de la corrección, la preposición *para* predomina en el uso con respecto a *por* en los estudios realizados con anglófonos en todos los niveles de IL. Sin embargo, en el corpus con italianos ocurre lo contrario: se observa un mayor predominio en el uso de *por*. Es conveniente aclarar que muchos de estos usos de *por* son valores lexicalizados memorizados (*por eso, por ejemplo, etc.*).

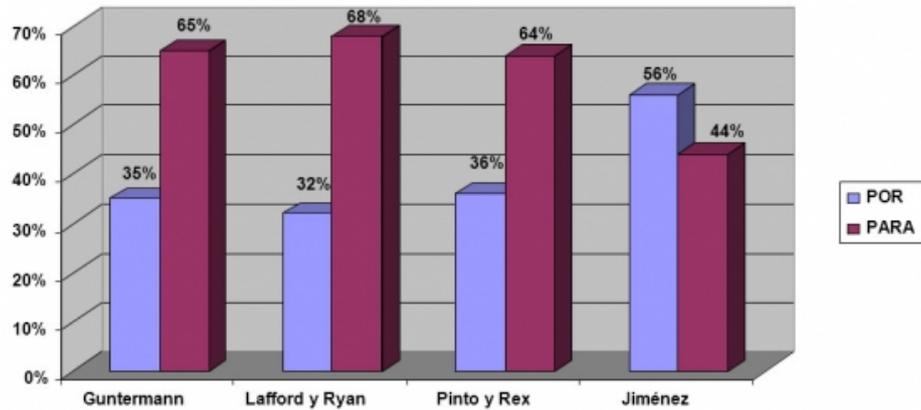


Figura 1. Media entre niveles de las apariciones totales de *por* frente a *para* en los cuatro estudios

Por otro lado, la media de los valores correctos de todos los niveles de IL de *para* más significativos en los cuatro estudios analizados fueron *finalidad* y *destinatario* con una diferencia notable en el porcentaje por encima del resto. Existe, además, un porcentaje considerable de *opinión personal* en el corpus con italianos (19%). Sin embargo, el uso de este valor en el estudio de Guntermann (1992) es marginal, mientras que en los demás estudios con anglófonos es inexistente como podemos observar en el siguiente gráfico.

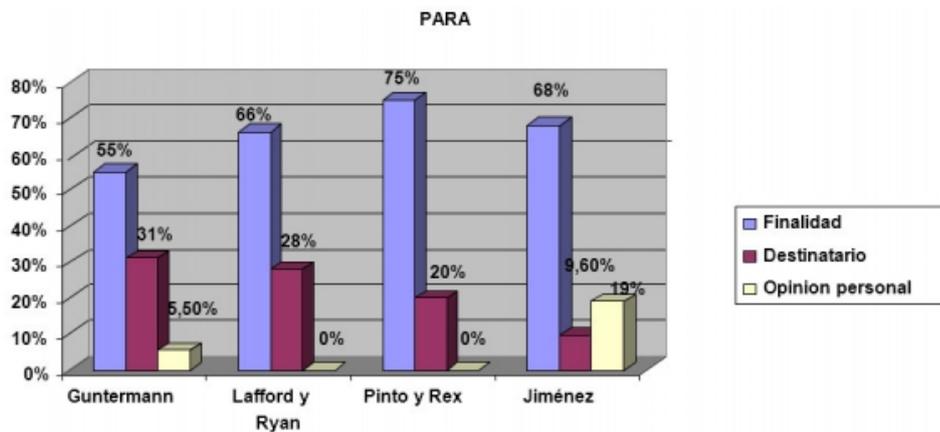


Figura 2. Media entre niveles de los valores correctos de *para* más significativos en cada estudio

En cuanto a los valores semánticos de *por*, los conceptos de *causa*, *sensación de duración* y *usos lexicalizados* registraron un mayor porcentaje de usos correctos destacando entre los demás valores. Al igual que con la preposición *para*, los siguientes porcentajes son la media de los tres distintos niveles de IL de los estudiantes. Se observa, además, un uso discreto de *complemento agente* (9,6%) que no aparece en ninguno de los otros estudios con anglófonos.

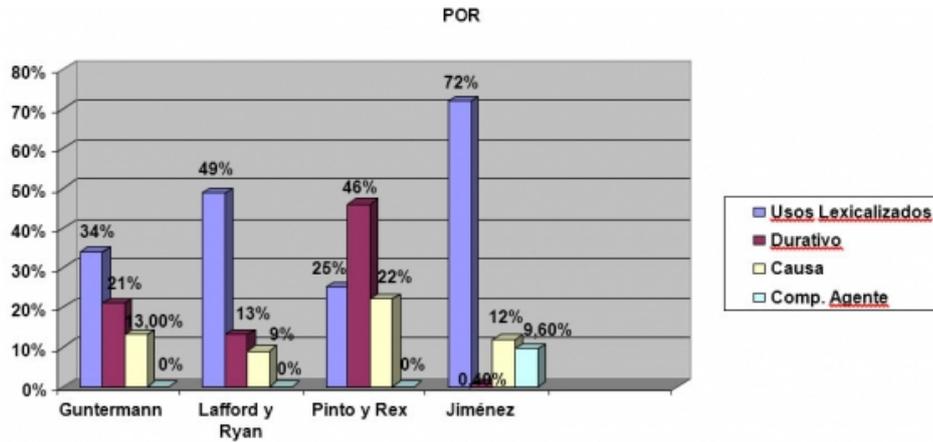


Figura 3. Media entre niveles de los valores correctos de *por* más significativos en cada estudio

Una vez discernidos los valores semánticos más significativos de *por-para*, se ha realizado un análisis para ver la progresión de todos los grupos en cuanto al aprendizaje de estas formas en los tres niveles concretos de IL y así poder esclarecer y empezar a establecer una posible jerarquía u orden de aprendizaje de dichos valores⁹.

Parece ser que en todos los estudios la tendencia al aprendizaje de *por-para* es la misma con ligeras excepciones: en niveles iniciales los estudiantes anglófonos asocian la preposición *por* con la preposición *for* de su LM a causa de la afinidad ortográfica y gramaticalmente funcional. Esta tónica generalizadora la comparten igualmente los estudiantes italianos mediante la asociación de *por* con la preposición *per* a causa de la hipótesis del léxico nativo mencionada anteriormente. En el nivel intermedio de su IL los estudiantes anglófonos en general utilizan *por* en contextos donde se requiere *para*. Después de una exposición prolongada al *input* y una consecuente mejora en el nivel, los estudiantes se dan cuenta de la irrelevancia de sus hipótesis iniciales y se decantan por el uso de *para*. De ahí el uso excesivo de esta preposición en general, que podría ser un reflejo de la teoría de la "U" de Kellerman (1983), la cual explicamos anteriormente. Este uso excesivo de *para* se produce hasta que los estudiantes alcanzan un nivel avanzado donde el uso de *por-para* se emplea con mayor corrección.

Sin embargo, los estudiantes italianos no siguen estas pautas de aprendizaje: en este grupo global abundan los usos de *por* con respecto a *para*; precisamente la tendencia contraria a la de los grupos con estudiantes anglófonos. Pensamos que se produce lo que ya conocemos como la hipótesis de la "U" inversa. Ahora bien, un dato importante a mencionar es que este uso excesivo de *por* frente a *para* en los estudiantes italianos se debe principalmente a los 182 usos lexicalizados correctos en los distintos niveles de su IL que representaron un 72% de los usos totales. Si no se tuviera en cuenta y no se contabilizara este tipo de usos en el presente trabajo, el índice de *para* con respecto a *por* sería mayor, y por consiguiente igual que en los demás estudios pues por sí solo el valor de *finalidad* representó el 68% de los usos totales correctos de *para*.

Por tanto, las explicaciones que podemos atribuir al hecho de que los estudiantes aprendieran las preposiciones de esta manera, es decir, incidiendo en un mayor uso de *para* frente a *por* son, por un lado, que la preposición *por* es la menos marcada, a la que se le asigna más características distintivas, y por tanto resulta más difícil de adquirir. Por otro lado, la hipótesis de VanPatten (1984), según la cual la adquisición de morfemas depende del valor comunicativo de los mismos: los morfemas con más valor son los primeros en adquirirse. Teniendo en cuenta esta premisa, y dando por sabido que los estudiantes reconocen y entienden más fácilmente los contextos en los que se usa *para*, ésta se convierte en la preposición más efectiva de las dos para comunicarse, ya que el estudiante la produce con una mayor seguridad.

Por lo que se refiere a la adquisición de valores semánticos específicos de *por-para*, podríamos pensar que uno de los primeros valores que se adquieren de *por* en el nivel inicial es *sensación de duración*, aunque hay que señalar que en el corpus con italianos no es así, pues solamente se aprecia un uso correcto entre varias producciones erróneas. Las incorrecciones producidas se deben a la interferencia de su LM.

	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	TOTAL
--	---------	------------	----------	-------

SENSACION DE DURACION Y PROVISIONALIDAD	GUNTERMANN	9 (56%)	5 (31%)	2 (13%)	16 (21%)
	LAFFORD & RYAN	7 (92%)	1 (8%)	0	8 (13%)
	PINTO & REX	11 (24%)	23 (52%)	11 (24%)	45 (46%)
	JIMENEZ	1 (100%)	0	0	1 (0,4%)

Tabla 3. Adquisición del valor *Duración y provisionalidad* en los cuatro estudios

Sin embargo, en los estudios con anglófonos los estudiantes se limitaron, según los autores, a copiar las frases de los entrevistadores recurriendo a la imitación de pautas¹⁰. Los estudiantes anglófonos prestan atención a las frases y expresiones utilizadas por su interlocutor, para después incorporarlas en su IL llegando a ser la base para la formación de reglas gramaticales o nociones semánticas. Otra consideración importante es que la mayoría de estos usos por parte de los estudiantes anglófonos, además de producirse recurriendo a la imitación de pautas, no los consideramos correctos desde un punto de vista gramatical:

(5) *¿Por cuánto tiempo vives en Arizona? – Vivo por un año y medio.

Por consiguiente, sería impropio y poco riguroso considerar este valor semántico como adquirido en niveles iniciales o incluso intermedios.

Por otro lado, la *causa* y los *usos lexicalizados* son valores que se pueden considerar adquiridos ya desde niveles iniciales. En el siguiente esquema observamos que el valor de *causa* adquiere un notable porcentaje de usos correctos en el nivel inicial de IL (90%), que desciende considerablemente en niveles intermedio (3%) y avanzado (7%) sin una explicación aparente. Los *usos lexicalizados* muestran un alto porcentaje en el nivel inicial (23%) que se mantiene hasta en el nivel avanzado (25%). En realidad pensamos que estos usos (*por ejemplo, por eso*) se aprenden fácilmente memorizándolos como parte del léxico monosémico y no representan problemas de adquisición, pues no se le atribuyen otros significados.

El valor de *por* como introductor del *complemento agente* en las frases pasivas parece ser también adquirido desde el principio (58%), aunque en niveles posteriores de IL desciende el porcentaje de usos correctos debido, seguramente, a un cambio paulatino de la voz gramatical pasiva a la activa, más propia esta última del enunciado en lengua española.

		INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	TOTAL
CAUSA	GUNTERMANN	2 (20%)	1 (10%)	7 (70%)	10 (13%)
	LAFFORD Y RYAN	8 (88%)	0	1 (12%)	9 (9%)
	PINTO Y REX	2 (9%)	11 (50%)	9 (41%)	22 (22%)
	JIMENEZ	28 (90%)	1 (3%)	2 (7%)	31 (12%)
USOS LEXICALIZADOS	GUNTERMANN	4 (15%)	13 (50%)	9 (35%)	26 (34%)
	LAFFORD & RYAN	21 (55%)	10 (20%)	12 (25%)	43 (49%)
	PINTO & REX	4 (25%)	9 (56%)	3 (18%)	16 (25%)
	JIMENEZ	42 (23%)	94 (51%)	46 (25%)	182 (72%)
COMPLEMENTO AGENTE	GUNTERMANN	-	-	-	-
	LAFFORD & RYAN	-	-	-	-
	PINTO & REX	-	-	-	-
	JIMENEZ	14 (58%)	6 (25%)	4 (17%)	24 (9,6%)

Tabla 4. Adquisición de los valores *Causa, Complemento agente y Usos lexicalizados* en los cuatro estudios

El estudiante italiano recurre a las pasivas perifrásticas en niveles iniciales

(6) *Tita está oprimida por la madre, no puede hacer nada.*

Tres de los ladrones fueron detenidos por la policía.

donde los complementos directos pasan a ser sujetos en este tipo de transformaciones pasivas, mientras que el sujeto gramatical pasa a desempeñar la función de complemento agente. Esta interferencia de la voz gramatical del italiano y de la lengua inglesa va desapareciendo a medida que los estudiantes progresan y adquieren niveles más altos en su IL. Aunque, insólitamente no se detectaron este tipo de usos en los estudios con anglófonos.

El valor semántico de *cambio o sustitución* también parece adquirirse en el nivel inicial, donde los porcentajes de usos correctos destacan con respecto a los niveles intermedios o incluso avanzados. Aunque en el estudio con italianos no se registró ningún uso correcto o incorrecto de este valor.

		INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	TOTAL
CAMBIO	GUNTERMANN	2 (40%)	1 (20%)	2 (40)	5 (6,5%)
	LAFFORD & RYAN	7 (100%)	0	0	7 (13%)
	PINTO & REX	3 (75%)	1 (25%)	0	4 (4%)
	JIMENEZ	-	-	-	-

Tabla 5. Adquisición del valor *Cambio* en los cuatro estudios

Por el contrario, a pesar de ser un número muy reducido de usos, podríamos decir, con mucha prudencia, que los valores de *transito, medio o modo, lugar aproximado o no determinado*, parecen adquirirse en niveles intermedios y avanzados en la IL de los estudiantes.

En cuanto a la adquisición de los valores específicos de la preposición *para*, exceptuando la *finalidad, expresar opinión personal y destinatario*, la mayoría de valores restantes (*dirección del movimiento, tiempo o plazo determinado, y desproporción con valor concesivo*) muestran un número de usos tan reducido e inconstante en todos los niveles de IL, que ha resultado una tarea complicada hacer una clasificación y poder constatar un orden de adquisición.

Sin embargo, *finalidad y destinatario* muestran porcentajes de usos notables en todos sus niveles, con lo que se puede afirmar que se produce adquisición desde el nivel inicial de su IL. Vemos, sin embargo, que en niveles avanzados disminuye el uso de *para* en contextos que expresan *finalidad* seguramente a causa del aprendizaje y uso de otras cláusulas finales.

		INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	TOTAL
FINALIDAD	GUNTERMANN	15 (20%)	52 (62%)	15 (18%)	82(55%)
	LAFFORD & RYAN	42 (26%)	68 (58%)	23 (16%)	133(76%)
	PINTO & REX	28 (37%)	24 (31%)	24 (32%)	76(77%)
	JIMENEZ	58 (41%)	53 (37%)	31 (22%)	142 (68%)
DESTINATARIO	GUNTERMANN	15 (35%)	21 (49%)	7 (16%)	43 (31%)
	LAFFORD & RYAN	14 (40%)	14 (40%)	7 (20%)	35 (28%)
	PINTO & REX	8 (40%)	4 (20%)	8 (40%)	20 (20%)
	JIMENEZ	5 (25%)	7 (35%)	8 (40%)	20 (9,6%)

Tabla 6. Adquisición de los valores *Finalidad y Destinatario* en los cuatro estudios

Pensamos que el grupo de italianos adquiere igualmente el valor de *opinión personal* con *para* desde el nivel inicial, a pesar de los cuatro usos incorrectos que se producen a causa de una sustitución por la preposición *por*. En niveles más avanzados de su IL el porcentaje de usos correctos se mantiene y no hay errores. En cambio, en los grupos con estudiantes anglófonos el porcentaje de uso es casi inexistente: solamente aparecen dos usos en el estudio de Guntermann (1992) en el nivel inicial, para después contabilizar un total de seis en el nivel avanzado. En estos casos la transferencia positiva no facilita el aprendizaje de esta forma-función, como en el caso del grupo italiano (*per me / para mi*), puesto que para expresar la opinión personal en inglés una de las locuciones más funcionales es *I think (creo que...)*. Por tanto,

pensamos que los grupos con anglófonos en niveles iniciales prefieren formas distintas a la preposición *para* cuando se trata de expresar la opinión, pues se sienten más cómodos, seguramente, con formas fácilmente reconocibles y equivalentes en su LM, o lo que es lo mismo, de nuevo la hipótesis del léxico nativo (*I think that... – Creo que...*). A medida que su IL progresa empiezan a hacer uso de otras formas (*para*) para expresar la misma función adquiriéndolas definitivamente.

		INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	TOTAL
EXPRESAR OPINION PERSONAL	GUNTERMANN	2 (20%)	0	6 (80%)	8 (5,5%)
	LAFFORD & RYAN	-	-	-	-
	PINTO & REX	-	-	-	-
	JIMENEZ	13 (32%)	13 (32%)	14 (36%)	40 (19%)

Tabla 7. Adquisición del valor *Opinión personal* en los cuatro estudios

El uso frecuente de este valor semántico (*para mi...*) en el corpus de italianos se debe, probablemente, al contexto formal en el que se produjeron las recogidas de datos, lo que pudo influir a los estudiantes a la hora de hacer afirmaciones rotundas o poco prudentes y a usar locuciones que reflejaran puntos de vista u opiniones sobre el argumento que se estaba tratando.

Por último, una construcción que se adquiere a partir de niveles intermedios de IL es “para+que+subjuntivo” en oraciones subordinadas finales. A excepción de los dos usos aislados que se manifiestan en el nivel inicial del grupo de italianos, los estudiantes con nivel de IL inicial de los demás grupos no hacen uso de este tipo de construcción porque simplemente desconocen la regla gramatical. Es bastante usual que este tipo de subordinadas finales se introduzcan en contextos formales de aprendizaje a partir de niveles intermedios.

		INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	TOTAL
PARA+QUE+SUBJ	GUNTERMANN	-	-	-	-
	LAFFORD & RYAN	0	2 (50%)	2 (50%)	4%
	PINTO & REX	0	2 (100%)	0	2(2%)
	JIMENEZ	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	5(2,4%)

Tabla 8. Adquisición de la construcción “Para+que+subj.” en los cuatro estudios

Si observamos una de las dos frases usadas por los estudiantes italianos

(7) Llamó al detective *para que* investigara el último año de su marido

comprendemos que la complejidad de esta producción no es propia de un nivel inicial de IL, tanto por la construcción “para+que” más modo subjuntivo, como por la concordancia temporal con imperfecto de subjuntivo en la oración subordinada. Por tanto, atribuimos la corrección de estos enunciados a una técnica memorística de producción y no al conocimiento de las reglas gramaticales. De hecho, estas frases pueden ser perfectamente fragmentos íntegros de los libros de narrativa que los estudiantes tuvieron que leer durante el curso y después resumir en el examen final oral, el cual sirvió para recoger datos y crear el corpus.

6. ADQUISICIÓN DE POR-PARA EN NIÑOS NATIVOS ESPAÑOLES

Consideramos un factor importante realizar una comparación sobre el proceso de adquisición de *por-para* concerniente a los conceptos de espacio, tiempo y noción vinculados a estas preposiciones en la lengua infantil de nativos españoles y en la IL de los estudiantes de E/LE adultos. Esta comparación se ha llevado a cabo de manera parcial, breve e introductoria, pues no ha sido un objetivo principal de este estudio y se es consciente de que los resultados no pueden ser considerados determinantes. Se consideró de gran interés comprobar si se producían analogías a la hora de categorizar conceptos y en qué niveles de LM e IL podían expresarlos con las preposiciones *por-para*.

Como es sabido, la adquisición de las preposiciones en el lenguaje es fundamental para poder expresar relaciones espaciales y temporales en el entorno, tanto del niño en su LM como en el estudiante adulto en la L2. Como se puede observar en la siguiente tabla, en el estudio de Fernández, Pascual y Aguado (2000) los niños (N=50) a edades muy tempranas son capaces de utilizar en LM las preposiciones en diferentes contextos temporales, espaciales y nocionales, aunque con poca frecuencia con respecto a otras preposiciones.

	36 meses	42 meses	48 meses
PARA	2.1%	1.6%	2.4%
POR	2.4%	3.6%	4.2%

Tabla 9. Porcentaje de usos de *por-para* en niños de 36 a 48 meses

Es decir, para expresar dichos conceptos usan preposiciones poco marcadas que admiten distintas funciones (valores semánticos) según el contexto, y que usan correctamente si se da el caso en una situación determinada. A pesar de usar muchas otras preposiciones, vemos que los niños a edades tempranas ya usan las preposiciones *por-para* con desenvoltura y en diferentes contextos: *Esta es para Silvia; Para atrás la caja; ¿Y para mí qué?; Los niños corrían por el pasillo; ¿Por qué no viene la mamá?*

Por el contrario, en los estudios analizados con estudiantes L2 se aprecia, ya desde niveles iniciales de su IL, una polisemia extremadamente limitada que únicamente tiene que ver con conceptos nocionales como la *finalidad, causa, destinatario, opinión personal, usos lexicalizados, etc.* omitiendo casi por completo conceptos temporales y espaciales. Tanto en la LM de los niños como en la IL de los estudiantes, el número de funciones asignadas a cada preposición aumenta con la edad y a causa de un consecuente desarrollo cognitivo en los primeros, y en los segundos con el progreso de la IL a estadios más avanzados a causa de una exposición más prolongada al *input* y de la consecuente reestructuración.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Así pues, llegamos a la conclusión de que las funciones de *por-para* no se adquieren en LM ni al mismo tiempo ni en el mismo orden que en L2. Pensamos que esto ocurre de una manera tan dispar porque el desarrollo lingüístico de la LM de los niños nativos de español está estrechamente unido al desarrollo cognitivo, es decir, no son capaces de adquirir un significado si no entienden el concepto. Este es el motivo por el que los niños adquieren primero funciones con significados espaciales, porque el campo espacial se desarrolla a edades tempranas. Y desde una perspectiva sintáctica, esta premisa justifica el hecho de que en las construcciones regidas por las preposiciones en general suelen aparecer en la IL siguiendo un orden preciso que refleja su grado de marcación en la L2: primero aparecen los sintagmas nominales regidos por preposición (*Los niños corrían por el jardín, Pues tú si no a por la vaca [...]*) y después los sintagmas verbales. Aunque, como se puede deducir, el proceso de adquisición de *por-para* con estudiantes de L2 es distinto: estos conceptos son aspectos cognitivos que ya están desarrollados en los estudiantes adultos de L2, de ahí que éstos adquieran funciones sin seguir un orden establecido impuesto por el desarrollo de la cognición o intelecto. De hecho, a tenor de los resultados, hemos podido constatar que los estudiantes L2 adquieren primero funciones relacionadas con el concepto nocional, posteriormente relacionadas con el concepto temporal, con escasa frecuencia de uso, y por último, en niveles más avanzados de la IL relacionadas con el concepto espacial.

Parece, pues, plausible suponer que el proceso de adquisición de estas preposiciones en niños nativos y en estudiantes de L2 es opuesto. Una explicación a este proceso de adquisición contrario puede ser que el desarrollo lingüístico L2 de los estudiantes adultos no crece contemporáneamente con el desarrollo cognitivo pues, como es obvio, los adultos ya tienen desarrollados los conceptos de tiempo y espacio. Por consiguiente, la falta de uso en general de *por-para* para expresar dichos conceptos creemos que radica en el gran abanico de posibilidades que el estudiante dispone a la hora de realizar la selección léxica. Los estudiantes adultos de L2 se pueden permitir seleccionar formas más marcadas con los mismos significados, incluso es posible que esto ocurra mediante una transferencia facilitadora, y así evitan usar oposiciones gramaticales poco evidentes como *por-para*, a la vez que se pierden también de esta manera los posibles matices diferenciadores intrínsecos de cada preposición en los distintos contextos.

<p>Pasea <u>por</u> el campo = Pasea <u>en</u> el campo-----<i>Passeggiava <u>nel</u> campo</i> Entró <u>por</u> la ventana = Entró <u>a través</u> de la ventana-----<i>Entrò <u>attraverso</u> la finestra</i> Va <u>para</u> su casa = Va <u>a</u> su casa-----<i>Va <u>a</u> casa sua</i></p>

Por lo tanto, en cuanto al proceso de adquisición de las preposiciones *por-para*, rechazamos prudentemente la idea de la hipótesis de la identidad, también denominada hipótesis L1= L2 (Santos Gargallo 1993), que se basa en la igualdad de procesos de adquisición de la L1 y de la L2. Esta teoría se sustenta en la perspectiva generativista que considera que quienes aprenden una segunda lengua organizan activamente el habla de la lengua de llegada que oyen y hacen generalizaciones sobre su estructura del mismo modo que los niños aprenden una primera lengua, es decir, la relacionan con la existencia de los universales lingüísticos. En el presente trabajo hemos visto sucintamente que los conceptos de tiempo, espacio y noción se manifiestan, tanto en la LM como en la IL, de manera dispar a causa del desarrollo de las funciones cognitivas. Además, esta teoría rechaza el concepto de interferencia del análisis contrastivo (AC), ya que si el estudio de una L2 está determinado por una asimilación gradual de las estructuras de la lengua que está estudiando, los errores que el aprendiz pueda cometer estarán directamente condicionados por la estructura de la L2 y no por la lengua materna. Por otro lado, se podría pensar que este proceso de adquisición tiene que ver solamente con las estructuras canónicas en la Gramática Nuclear y que no se puede aplicar a la selección léxica de preposiciones que comparten rasgos semánticos y categoriales.

Por lo que se refiere a la secuencia semántica, en niveles iniciales de IL la reconstrucción del sistema preposicional *por-para* ocurre mediante el uso de estrategias concernientes a la univocidad que evitan la polisemia y suelen emplear estas preposiciones con un único valor semántico. Se trata del principio *one form-one meaning*, el cual se suele emplear en distintos fenómenos cognitivos e interlingüísticos gracias a la correspondencia transparente (1:1) que muestra. Después, en estados más avanzados de la IL, los estudiantes amplían paulatinamente las funciones de estas preposiciones hasta que alcanzan un nivel alto de polisemia; nivel que las caracteriza en español por lo que se refiere al uso variado del que dispone un nativo. Además, las preposiciones *por-para* presentan un comportamiento anómalo en la IL de los estudiantes: a pesar de ser dos de las preposiciones más polisémicas de la lengua española, éstas aparecen tímidamente ya en la fase de uso monosémico, ya que al ser las preposiciones más genéricas, cubren las funciones más diversas.

En cuanto a la secuencia de aparición de las funciones (o valores semánticos), las primeras funciones que aparecen tienen que ver con conceptos temporales y espaciales. Se trata de funciones que no sirven para expresar relaciones gramaticales, sino que responden a exigencias comunicativas concretas. Sin embargo, en gran parte de las producciones tanto temporales como espaciales de los estudiantes italianos no se hace uso de *por-para* a lo largo de la IL, y esto parece ocurrir en contextos donde ya existe un verbo de movimiento o locativo, lo que hace que estas preposiciones se puedan percibir como redundantes

(8) *Pedro anduve...anduvo a la casa, al rancho de Tita.*

De hecho, las primeras funciones que aparecen, manteniendo el siguiente orden, y que se adquieren ya desde niveles iniciales pertenecen al campo nocional: *finalidad, destinatario, opinión personal* por lo que se refiere a la preposición *para*, y *usos lexicalizados, causa, complemento agente y cambio o sustitución* por lo que se refiere a *por*. Posteriormente, y a pesar del bajo porcentaje de usos, observamos que se introducen funciones espaciales en fases sucesivas, en concreto *lugar aproximado o no determinado* con la preposición *por*:

(9) Es una comunidad eh...que...que está expandida por todo el mundo y hoy en día muchas personas están conectadas.

Por último, nos parece interesante señalar la desigualdad entre la frecuencia tan baja con la que funciones temporales como *tiempo aproximado* con la preposición *por* y *tiempo o plazo determinado* con *para* se manifiestan en el *input* y su pronta aparición en la IL de todos los estudiantes en general. Por tanto, parece ser que a la noción espacial en general se le asocia una forma en la IL más tarde que a la noción temporal. Estas conclusiones nos llevan a hipotizar que el aprendizaje de *por-para* en español L2 está controlado por principios funcionales vinculados a principios más generales de naturaleza cognitiva.

1. Para los grupos de lengua materna italiana véase Jiménez (2012). Para los grupos de lengua materna inglesa Guntermann (1992), Lafford y Ryan (1995), Pinto y Rex (2006).
2. Clasificación de errores de G. Vázquez (1991)
3. Dentro de la clasificación semántica de B. Pottier (1962): temporal, espacial y nocional.
4. Para llevar a cabo dicha tarea nos parece muy provechoso el esquema de Fernández López (1999), De Bruyne (1999), Matte Bon (1992), Morera Pérez (1988) y la nueva gramática de la RAE (2009).
5. U-shaped pattern.
6. Valores más altos que en los estudios con anglófonos.
7. En Jiménez (2012)
8. *Pattern imitation*
9. Aclaremos de nuevo que por “valores” entendemos los distintos valores semánticos que *por-para* adquieren en los distintos contextos (Pottier, 1962).
10. Este fenómeno consiste en la imitación deliberada y metódica de frases enteras producidas por el interlocutor (Ellis, 1986).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. (1995) *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.
- Alarcos Llorach, E. (1999) *Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa- Calpe.
- Arce J. (1984) Italiano y español: confrontación lingüística. En Arce, J., Carrera, M., Fernández, F., Muñiz, N. *Italiano y español –estudios lingüísticos-* Sevilla. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Baralo, M. (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid. ArcoLibros.
- Baralo, M. (2004) La interlengua del hablante no nativo, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 369-387.
- Bogarelli Bococcoli, A. (1983) *L'interferenza linguistica e l'analisi degli errori: osservazioni sull'apprendimento italiano in soggetti ispanofoni*, en “Gli Annali”, N°5, Università per stranieri.
- Bustos Gisbert, J. M. (1998), Análisis de errores, problemas y categorización. DICENDA Cuadernos de Filología Hispánica 16, Madrid, Servicio de publicaciones UCM, pp. 11-40.
- Calvi, M. V. (1995) *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milán, Guerini.
- De Bruyne, J. (1999) Las preposiciones, en *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa, pp. 667-703
- Delbecque, N. (1996) Towards a cognitive account of the use of the prepositions *por* and *para* in Spanish. En E. Casad (ed.) *Cognitive Linguistics in the Redwoods: The expansion of a new paradigm in Linguistics* (pp. 249-318). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ellis, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford.
- Ellis, R. (1995) *The study of second language acquisition*, London, Longman.

- Fernández López, M.C. (1999) *Las preposiciones. Valores y usos. Construcciones preposicionales*, Salamanca, Ed. Colegio de España.
- Fernández, M., Pascual, B., Aguado, G. (2000) Evolución de las preposiciones de los tres a los cuatro años., G. Universidad de Navarra. Iº Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela.
- Fernández, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa
- Gunterman, G. (1992) An analysis of interlanguage development over time: Part I, *por* and *para*. *Hispania*, 75 (1), pp. 177-187.
- Jiménez, A.L. (2012) "Adquisición de las preposiciones *por-para*. Análisis de errores e interlengua en estudiantes italianos de español como lengua extranjera (ELE)" in: Base de datos de tesis doctorales (TESEO), 2012. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=965862>
- Kellerman, E. (1983) If at First You Do Succeed. *Input in Second Language Acquisition*. Eds. Susan Gass and Carolyn Madden. Rowley, MA: Newbury House. 345-53.
- Lafford, B.A., y Ryan, J.M. (1995) The acquisition of lexical meaning in a study abroad context : The Spanish prepositions *por* and *para*. *Hispania*, 78 (3), pp. 528-547.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*, Longman, London & New York (Traducción al español de I. Molina Martos y P. Benítez Reyes: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 1994)
- Liceras, J. M. (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid. Visor.
- Matte Bon, F. (1992) *Gramática comunicativa del español*, T1, Madrid, Difusión.
- Morera Pérez, M. (1988). *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos*, Santa Cruz de Tenerife, Servicio de publicaciones del Excmo. Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Pinto, D., y Rex, S. (2006) The acquisition of the Spanish prepositions *por* and *para* in a classroom setting. *Hispania*, 89 (3) pp. 611-622.
- Pottier, B (1962) *Systématique des éléments de relation. Étude de morphosyntaxe structurale romane*. C. Klincksieck. París.
- Real Academia Española y Asociación de Academias Americanas (2009) *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- Santos Gargallo, I. (1993) *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- VanPatten, B. (1984) Learner comprehension of clitic object pronouns in Spanish. *Hispanic Linguistics*, 1, pp.56-66.
- Vázquez, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español /lengua extranjera*. Frankfurt Am Main, Peter Lang.