

## Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus\*

### *The use of prepositions in non-native speech at intermediate level: a corpus-based interlanguage analysis*

Leonardo Campillos Llanos

Universidad Autónoma de Madrid.

leonardo.campillos@uam.es | leonardo.campillos@gmail.com

Campillos Llanos, L. (2014). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus\*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

### RESUMEN

Se analizan la producción y los errores relacionados con las preposiciones en la producción oral de cuarenta aprendices de español, que se compara con el habla de cuatro nativos (grupo de control). Los datos pertenecen a un corpus de interlengua compuesto por entrevistas con universitarios de más de nueve lenguas maternas y de nivel básico superior e intermedio (A2 y B1). La metodología es la investigación en corpus de estudiantes (el análisis de errores asistido por ordenador y el análisis contrastivo de la interlengua). El artículo expone los resultados del análisis de nuestro corpus, en el que los errores apenas disminuyeron de A2 a B1.

Palabras clave: Análisis de errores, interlengua oral, investigación en corpus de estudiantes, español como lengua extranjera, preposiciones.

### ABSTRACT

*This study analyses the use of prepositions (production and errors) in the speech of forty learners of Spanish and compares it with the usage by native speakers. Data belong to a learner corpus of oral interviews with university learners from more than nine language backgrounds at intermediate level (A2 and B1). Our methodology is Learner Corpus Research (Computer-assisted Error Analysis and Contrastive Interlanguage Analysis). The paper describes the error analysis of our corpus, in which errors hardly decreased in B1.*

*Keywords: Error analysis, learner corpus research, Spanish as a foreign language, oral interlanguage, prepositions.*

Fecha de recepción: 8 septiembre de 2013

Fecha de aceptación: 7 diciembre de 2013

## 1. INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios han puesto de relieve que las preposiciones se encuentran entre los aspectos que más errores causan al alumno en el proceso de adquisición del español (Fernández 1990; Vázquez 1991; Sánchez Iglesias 2004: 293; Alexopoulou 2006; Santiago Guervós y Bustos Gisbert 2006: 140; Fernández Jódar 2007: 64 y 138). Esta categoría funciona a modo de «elemento relacionante» (Marcos Marín 1984: 321), pues establece un tipo de relación de subordinación entre dos partes de la oración (Pavón Lucero 1999: 569)<sup>1</sup>. Las dificultades que plantean las preposiciones derivan de su polifuncionalidad semántica (p. ej., *de* puede expresar un significado partitivo, origen o causa) y de las restricciones de selección paradigmática que el uso ha fijado para determinadas funciones (p. ej., *por* suele expresar causa, y *para*, finalidad).

Dichas restricciones se acentúan en contextos de rección verbal o adjetival, o en locuciones y expresiones hechas, dado que la preposición adquiere un mayor valor léxico, y no es siempre posible sistematizar reglas de uso. Junto a los problemas léxicos o sintácticos<sup>2</sup> que comporta dicha categoría *per se*, en los procesos de adquisición/aprendizaje intervienen factores de interferencia de la lengua materna (en adelante, L1), y si ciertos errores no se corrigen desde las primeras fases, se convierten en un escollo problemático de superar (*fossilización*; Baralo 1996).

Abundan los trabajos de lingüística aplicada que han abordado este punto desde el marco de la lingüística contrastiva (Aparecida 1999; Díez de Frías Garrido 1999; Lin 1999; Solsona 2004). Otros estudios han aplicado la metodología del Análisis de errores (Corder 1971), bien restringiendo su objeto de estudio a las preposiciones (por ejemplo, Perea 2007, o la tesis doctoral de Arcos Pavón 2008), bien integrándolo en un análisis más completo (Fernández 1990; Vázquez 1991; Santos Gargallo 1992; Torijano 2002; Sánchez Iglesias 2004; Alexopoulou 2005; Fernández Jódar 2007; Pérez Ruiz 2011)<sup>3</sup>.

El objetivo de este artículo es contribuir a conocer el proceso de adquisición de las preposiciones por alumnos de nivel A2 y B1 (*Marco Común Europeo de Referencia*, en adelante *MCER*; Consejo de Europa 2001), desde la perspectiva del análisis de errores de gramática. Se trata de un resumen del análisis realizado en una investigación más amplia (Campillos 2012), al que remitimos para más detalles. Es preciso señalar que nuestro propósito dista de comprender el grado en que los estudiantes pueden alcanzar una competencia casi bilingüe en este aspecto, como sí han abordado otros trabajos (Bustos Gisbert y Sánchez Iglesias 2006). El hecho de que el número de participantes en nuestro trabajo sea reducido, y que solo pertenezcan a los citados niveles, no permite generalizar los resultados ni obtener una amplia panorámica del progreso en este punto. Tampoco pretendemos pormenorizar los errores preposicionales en relación a la L1 de cada alumno, con el fin de delimitar su «interlengua colectiva» (en palabras de Torijano 2002), y menos aún dotar al error de un valor negativo (Gràcia 2007: 10). El propósito de nuestro análisis es modesto, pues se restringe a describir, y en la medida de lo posible, explicar las dificultades que surgen en la expresión oral de nivel intermedio-bajo, con el fin de mejorar la didáctica de las preposiciones a grupos de aprendices de distinta procedencia lingüística.

---

## 2. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

---

El estudio se enmarca en la investigación con corpus de estudiantes (*Learner corpus research*; Granger 2012); en concreto, el análisis de errores asistido por ordenador (Barlow 2005; Dagneaux et al. 1998). También realizamos análisis contrastivo de la interlengua (Selinker 1972; Gilquin 2008) al comparar el uso de preposiciones entre nativos y no nativos. Asimismo, seguimos la metodología de corpus, que se ha venido empleando en la investigación en español como lengua segunda/extranjera empleando corpus de textos como el Corpus Escrito del Español como Lengua Segunda (CEDEL2) (Lozano y Mendikoetxea 2011), así como corpus de habla: por ejemplo, los corpus recogidos por Díaz (Díaz 2007) o por Pérez Ruiz (2011), o los proyectos Spanish Learner Language Oral Corpora (SPLLOC) (Mitchell et al. 2008) y LANG-SNAP (Tracy?Ventura et al. 2013).

En lo seguido describimos la muestra de la investigación, el método de obtención de datos y la metodología aplicada para el análisis. Estos puntos se ilustrarán brevemente debido a la limitación de espacio, y remitimos a Campillos (2012; 2013) para más detalles.

### 2.1. PARTICIPANTES Y DISEÑO DEL CORPUS

El tamaño de la muestra es de cuarenta entrevistas (N = 40) a universitarios extranjeros de entre 19 y 26 años, quienes estudiaban en Madrid mediante convenios internacionales<sup>4</sup>. Veinte (N=20) cursaban el nivel A2, y otros veinte (N=20), el nivel B1 (*MCER*). Se trata de un estudio *transversal*, pues se recogieron datos sincrónicos, de cuatro sujetos por cada L1, a saber: italiano, francés, portugués, inglés, alemán, neerlandés, polaco, chino y japonés. En otro grupo mixto de cuatro alumnos, la L1 era finés, coreano, turco y húngaro. No se alcanzó en los diez grupos un equilibrio respecto al nivel o al sexo, debido a la disponibilidad de los alumnos. Asimismo, se entrevistó a cuatro (N=4) nativos (grupo de control), de nivel educativo y edad similar, siguiendo las mismas pruebas experimentales. Dichas entrevistas permitieron comparar la producción oral de ambos grupos (p. ej., el uso de las preposiciones o los errores que cometieron en las mismas)<sup>5</sup>.

## 2.2. BREVE INTRODUCCIÓN AL SISTEMA PREPOSICIONAL DE LA L1 DE LOS PARTICIPANTES

Los informantes conforman un grupo ecléctico por lo que se refiere a sus lenguas maternas, que se afilian a las siguientes familias (Moreno Cabrera 1990): románica (portugués, italiano y francés), germánica (inglés, neerlandés y alemán), eslava (polaco), sino-tibetana (chino mandarín) y las lenguas de Japón (japonés). Es pertinente señalar que la L1 del alumno pertenece a distintas variantes diatópicas en los grupos anglosajón, germánico y lusófono (p. ej., dos alumnos hablan portugués peninsular, y dos, brasileño). Por último, se reunieron entrevistas de un grupo heterogéneo cuya L1 es finés, húngaro (lenguas fino?úgricas), turco y coreano (lengua túrquica la primera, y quizá aislada la segunda, aunque se agrupan discutiblemente en la familia altaica; Moreno Cabrera 1990).

El sistema preposicional en las lenguas de la familia románica es muy semejante, aunque ciertas singularidades del español plantean dificultades específicas: la distribución de uso de *por* y *para*, el «acusativo preposicional»—i.e. el uso de *de* ante objeto directo (en adelante, OD) con rasgo humano—o el uso de *a* ante infinitivo y con verbo de movimiento (Schmidely et al. 2001: 249-ss.). El uso de la preposición *de* introductora de subordinadas sustantivas de infinitivo, innecesaria en español (a diferencia del italiano, el francés o el portugués), también es una disimilitud que origina cuantiosos errores.

Por lo que se refiere a las lenguas germánicas, a las diferencias antes apuntadas se suman, entre otras, las debidas a la *polisemia divergente* (en palabras de Weinreich 1953/1974) de preposiciones como *for* del inglés o *für* del alemán (traducibles como *por* y *para* en español), o a la distinta regla de uso de la preposición que introduce subordinadas sustantivas en inglés, alemán o neerlandés (generalmente no necesaria en español).

En lo concerniente al polaco, dado que se trata de una lengua eslava (y por tanto, con marca de caso; Stone 1990), el número de preposiciones es ligeramente inferior, puesto que son las marcas morfológicas de la declinación las que expresan los significados locativo, genitivo, instrumental, etc., que en español requieren preposición (Cavada y Sesmilo 2006: 426). Dicha característica se traduce en errores debidos a *polisemia divergente*, así como por omisión de preposición, en contextos donde en polaco no se precisa.

La lengua china y la japonesa se diferencian del español en mayor grado. En chino el significado verbal tiene preponderancia sobre el preposicional, de manera que existen indistintamente preposiciones y posposiciones (designados *coverbos*, Po-Ching y Rimmington 2012), así como frases pre- y posposicionales o *coverbales*. Estos sintagmas expresan, por ejemplo, muchos significados locativos, aunque su equivalencia semántica es problemática en español. Por su parte, el japonés emplea morfemas y marcas de caso pospuestas al sustantivo (*posposiciones*) para cumplir una función pareja a la preposicional (Shibatani 1990; Martínez Martínez 2002: 59). La falta de correspondencia unívoca entre dichos elementos en español y japonés es, de igual modo, fuente de innumerables errores.

Finalmente, no son menos sustanciales las diferencias entre el español y la L1 de los alumnos en el grupo heterogéneo. El húngaro, el coreano y el turco poseen posposiciones (Kim 1990; Kornfilt 1990; Ruppl 2002), mientras que el finés, tanto posposiciones como preposiciones (Branch 1990). La distinta configuración gramatical de este aspecto entre dichas lenguas y el español origina numerosas equivocaciones, como se explica en §3.

## 2.3. MÉTODO DE OBTENCIÓN DE DATOS

Los informantes fueron grabados durante una entrevista voluntaria con el investigador (15?20 minutos). Esta se iniciaba con una presentación en la que los alumnos informaban sobre sus estudios, las lenguas habladas o tiempo de estudio de español<sup>6</sup>. Seguidamente, todos realizaban las mismas tareas, que eran similares a las de los exámenes de idiomas:

- Descripción de dos fotografías (dos tipos de comida).
- Narración a partir de historias representadas en viñetas<sup>7</sup>.

Al final de la entrevista, los informantes tenían que opinar sobre un tema (p. ej., los cambios en los hábitos de alimentación), con el fin de obtener un habla más espontánea.

## 2.4. PROCESAMIENTO Y CRITERIOS DE ANÁLISIS

Las entrevistas fueron transcritas a mano con el programa Transana<sup>8</sup>, siguiendo las convenciones de C?Oral?Rom (Cresti y Moneglia 2005) y SPLLOC. Las transcripciones se anotaron mediante GRAMPAL, un analizador morfológico adaptado para procesar datos orales (Moreno y Guirao 2006), que también aborda locuciones (p. ej., *alrededor de*). Después de corregir las ambigüedades de anotación, se obtuvieron listas de frecuencia de categorías y unidades léxicas, mediante el programa SketchEngine (Kilgarrif et al. 2004)<sup>9</sup>.

Paralelamente, se realizó el análisis y el etiquetado de errores. Para ello, se diseñó una tipología a partir de trabajos previos (Fernández 1990; Vázquez 1999; Díaz Negrillo y Fernández 2006) y se confeccionó un conjunto de etiquetas en lenguaje XML. Los criterios de clasificación de errores son: 1. categoría lingüística; 2. nivel lingüístico; 3. mecanismo de cambio (p. ej., omisión, adición, elección errónea o mezcla); 4. tipo de error (p. ej., valor idiomático de preposición); y 5. etiología (p. ej., interlingüística). Los errores fueron etiquetados manualmente y los documentos se integraron en una interfaz informática para la consulta y el recuento de cada tipo de error<sup>10</sup> (véanse más detalles en Campillos 2013).

Es oportuno explicar aquí los criterios seguidos en la corrección, cuantificación y clasificación de errores. El primero de ellos parte del hecho de que la lengua oral configura un «subcódigo definido» con unas estructuras que no coinciden necesariamente con la escritura (Bosque y Gutiérrez?Rexach 2009: 33). Por consiguiente, la corrección de ciertos usos preposicionales tampoco ha de ser igual para ambos modos de comunicación. Por ejemplo, como indican Bosque y Gutiérrez?Rexach (2009: 471), en el registro conversacional o en el habla espontánea, los nativos suelen omitir la preposición regida por un verbo de una oración subordinada (p. ej., *quieres expresar una palabra que no te acuerdas*, 'de la que no te acuerdas'). Este fenómeno no se considera grave en la oralidad (RAE 2006), de modo que no corregimos este tipo de enunciados.

El segundo criterio se relaciona con lo dificultosa que puede resultar la corrección de errores en la expresión oral, que se caracteriza por la presencia de disfluencias (p. ej., repeticiones y reformulaciones). Ante un enunciado con palabras reformuladas o repetidas, el criterio fue considerar solo errónea la última producción de todas las que se emplearon (véase el ejemplo; en adelante indicamos entre paréntesis la referencia de cada entrevista):

- (1) EVE: el hombre / dijo gracias para ? [I] para la [I] **para** el consejo /// (DUTWB1)

Por su parte, los casos en que un hablante se equivoca y se autocorrigie entran en la categoría de *fallos* (*mistakes*, según Corder, 1971), y no se contabilizan en el recuento de errores<sup>11</sup>. Todos estos fenómenos dan cuenta de la problemática que plantea el análisis de la interlengua, debido a su variabilidad intrínseca, y especialmente si solo se emplean estudios transversales, ya que estos proporcionan «una visión estática de la situación del aprendiz», en palabras de Sánchez Iglesias (2004: 108).

Por último, es importante reseñar que fueron clasificados en el grupo de errores léxicos los errores preposicionales por formación no atestiguada y por transferencia de la L1 u otra lengua (ejemplos 2 y 3), considerando que tanto deformaciones como extranjerismos son propios del nivel léxico, y no de la gramática de la interlengua:

- (2) NUN: aquí **nos** comedores da [I] da [I] **da** universidade (PORMA2)  
(3) LIU: \***sien** &sal [I] ¿ <sals> ?  
ENT: [<] <sin> <salsa> ... (CHIWA2\_1)

Como consecuencia de que este trabajo se centra únicamente en los errores gramaticales, no abordamos aquí el resto de errores preposicionales de tipo léxico<sup>12</sup>. En suma, queremos subrayar que los resultados que exponemos a continuación deben interpretarse a la luz de los factores antes expuestos a la hora de aventurar conclusiones.

---

### 3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

---

El uso de preposiciones entre los no nativos supone un 9,10% de las unidades léxicas, esto es, producen una preposición cada 11 unidades (tabla 1 y gráfico 1). Las cifras son semejantes a las de los nativos, aunque más bajas en este grupo (asimismo, la producción disminuye ligeramente en B1 respecto a A2). Una explicación plausible de este hecho es que los no nativos abusan de la preposición en lugar de otros conectores (relativos o conjunciones), si bien precisaríamos de más pruebas para confirmar esta afirmación.

Grupo	Preposiciones		
	Frecuencia	Frec. rel. (% uu. II.)	Una forma cada...
A2	2404	9,13% (26317)	10,95 unds.
B1	2391	9,07% (26371)	11,03 "
<b>Total</b>	<b>4795</b>	<b>9,10% (52688)</b>	<b>10,99 "</b>
Nativos	764	8,87% (8610)	11,27 "

Tabla 1. Uso por niveles y en nativos; frecuencia y % por unidades léxicas (uu. II.) en cada grupo (entre paréntesis la cifra de uu. II.)

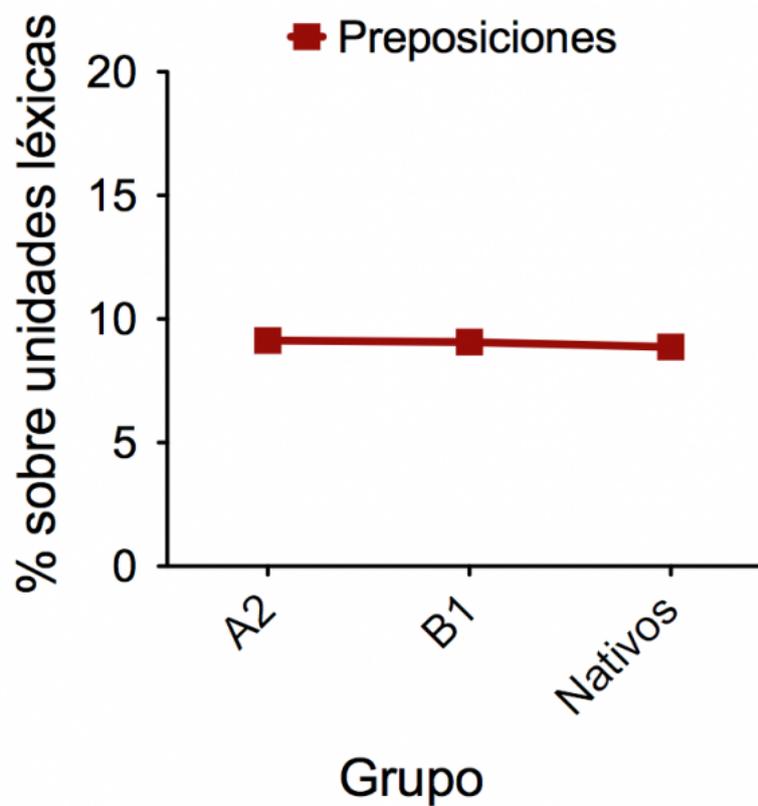


Figura 1. Uso de preposiciones por nivel y en nativos (% de unds. léxicas.)

El gráfico 2 y la tabla 2 muestran la producción por L1.

Grupo	POL	ITA	POR	FRA	ALE	NER	OTR	ING	CHI	JAP	Total	NAT
Prep.	604	623	691	595	422	470	381	378	284	347	4795	764
% de uu. II.	11,40	10,16	9,43	9,28	9,23	9,06	7,99	7,99	7,91	7,44	9,10	8,87

Tabla 2. Uso de preposiciones por grupos de L1 y en nativos (tasa en % sobre unidades léxicas, uu. II.)

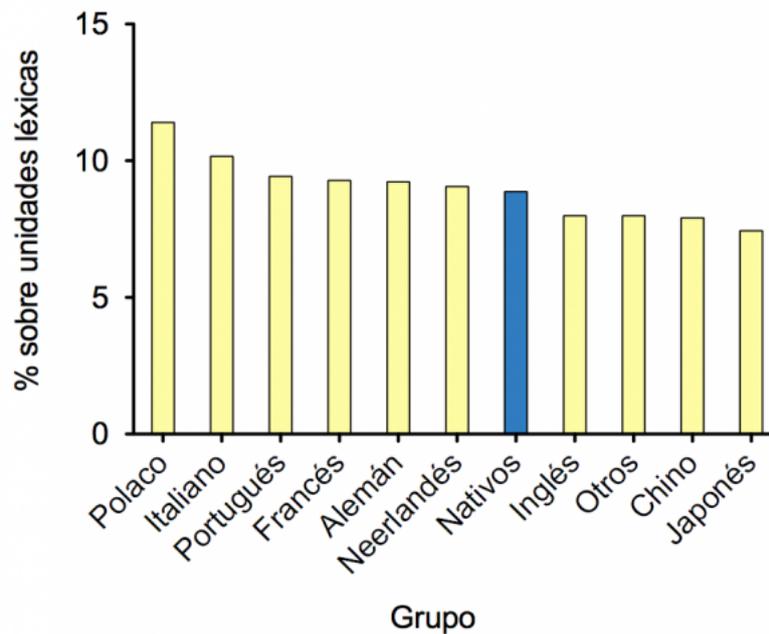


Figura 2. Producción de preposiciones por grupos de L1 y en nativos (% sobre unidades léxicas)

Se observa que el grupo japonés (columna JAP) y el chino (CHI) registraron una menor producción, lo que sugiere que evitan el uso de preposiciones por el hecho de que en su L1 existen posposiciones. En el grupo anglosajón (ING) y en el heterogéneo (OTR) se registró también una producción muy baja. Comparando las diez preposiciones más frecuentes de nativos y no nativos (NAT), observamos que casi son las mismas, y que coinciden en orden las seis más usadas (tablas 4 y 5<sup>13</sup>). El uso de las locuciones preposicionales fue más restringido, como es de esperar en estos niveles.

Los errores son numerosos (535 no ambiguos), y representan un 7,82% de todos los recogidos en nuestro corpus (6838). Del total de preposiciones producidas (4795), resulta erróneo el 11,16%—en proporción, hay un error casi cada 9 preposiciones—; además, hay que sumar 3 ambiguos. Los errores se reducen en los alumnos de B1, pues registramos 278 errores en A2 y 257 (más 3 ambiguos) en B1 (tabla 3 y gráfico 3). Sería necesario contar con datos de niveles superiores para constatar si ciertas incorrecciones llegan a fosilizarse.

Respecto a la etiología, estimamos que el 39,25% de los errores son interlingüísticos; el 17,75%, intralingüísticos; y el 42,99%, de etiología desconocida.

Nivel MCER	No ambiguos		Ambiguos	
	Errores	% sobre total de preposiciones	Errores	% sobre total de preposiciones
A2	278	11,56% (2404)	0	0,00%
B1	257	10,75% (2391)	3	0,13%
<b>Total</b>	<b>535</b>	<b>11,16% (4795)</b>	<b>3</b>	<b>0,06%</b>

Tabla3. Distribución por niveles de errores en preposiciones (no ambiguos y ambiguos); frecuencia absoluta y tasa de error (%) por preposiciones del nivel (entre paréntesis)

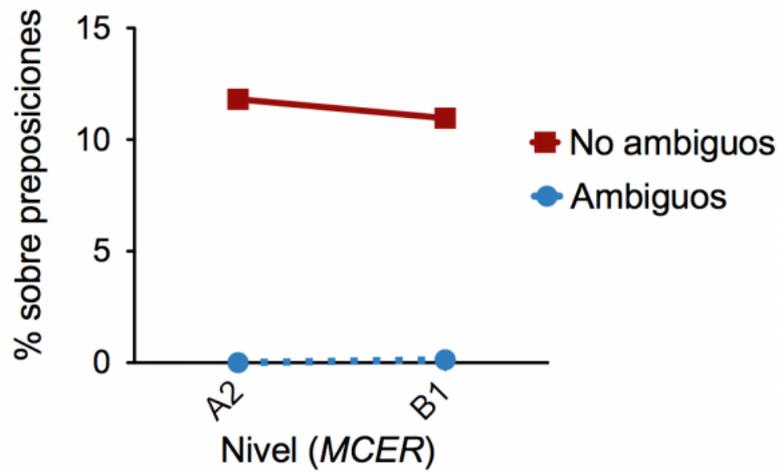


Figura3. Errores en preposiciones por nivel (% sobre preposiciones usadas en cada nivel)

Prep.	Frec.	% de prep.	Prep.	Frec.	% de prep.
de	1374	28,65%	de	232	30,37%
en	1257	26,21%	en	164	21,47%
a	705	14,70%	a	143	18,72%
con	565	11,78%	con	89	11,65%
para	494	10,30%	para	53	6,94%
por	176	3,67%	por	43	5,63%
desde	42	0,88%	sin	9	1,18%
sin	30	0,63%	hasta	4	0,52%
entre	28	0,58%	entre	4	0,52%
hasta	26	0,54%	según	2	0,39%
sobre	19	0,40%	hacia	2	0,26%
durante	16	0,33%	bajo	1	0,13%
ante	1	0,02%	durante	1	0,13%
según	1	0,02%	sobre	1	0,13%

Tabla 4. Uso de preposiciones (frecuencia y % sobre total de prep.)

Loc. prep.	Erec.	% de prep.	Loc. prep.	Erec.	% de prep.
al lado de	4	0,08%	en cuanto a	3	0,39%
a pesar de	2	0,04%	a partir de	3	0,39%
aparte de	2	0,04%	a través de	2	0,26%
en lugar de	2	0,04%	al lado de	1	0,13%
gracias a	2	0,04%	a la hora de	1	0,13%
a base de	1	0,02%	acerca de	1	0,13%
al frente de	1	0,02%	aparte de	1	0,13%
a mediados de	1	0,02%	junto con	1	0,13%
acerca de	1	0,02%	por parte de	1	0,13%
alrededor de	1	0,02%			
junto con	1	0,02%			

*Tabla 5. Uso de locuciones preposicionales (frecuencia y % sobre total de prep.)*

A continuación reseñamos las cifras de error por grupos de L1, que se ordenan según la tasa de error (en porcentaje). No debe obviarse que estos datos tienen un fin meramente ilustrativo, dado que la escasez de hablantes por grupo no permite generalizar resultados. ?

L1	Errores	Media	Desviación estándar	% sobre preposiciones	Un error cada...
Chino	64	16,00	12,68	22,54% (284)	4,25 preposiciones
Japonés	62	15,50	4,20	17,87% (347)	5,60 "
Otros	51	12,75	4,53	13,39% (381)	7,47 "
Inglés	46	11,50	7,68	12,17% (378)	8,22 "
Polaco	71	17,75	8,18	11,75% (604)	8,51 "
Neerlandés	47	11,75	6,13	10,00% (470)	9,79 "
Portugués	67	16,75	5,50	9,70% (691)	10,00 "
Italiano	51	12,75	5,25	8,19% (623)	12,21 "
Alemán	34	8,50	4,65	8,06% (422)	12,41 "
Francés	42	10,50	2,65	7,06% (595)	14,16 "

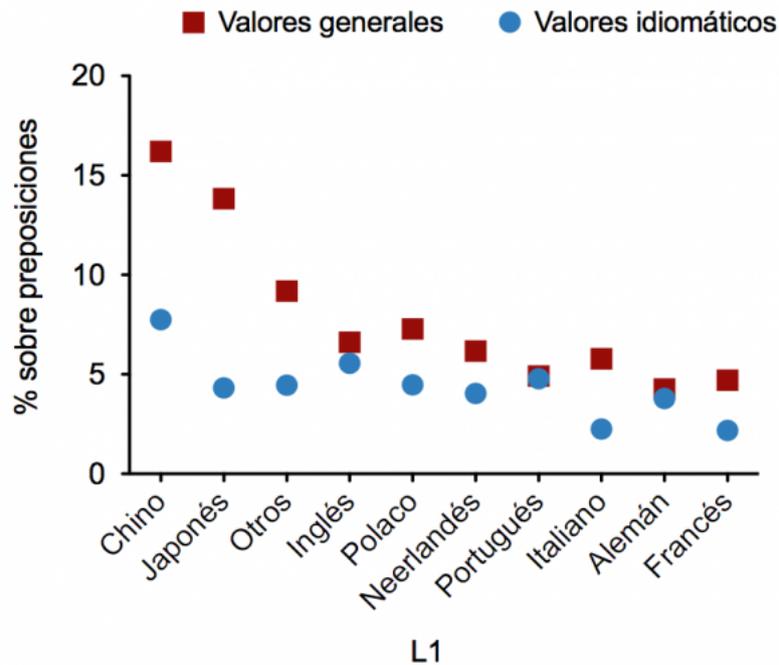
Se puede advertir que existe una considerable variabilidad entre individuos de un mismo grupo, especialmente en el grupo chino (con una desviación estándar de 12,68), lo cual refleja que ciertos alumnos cometen abundantes errores, pero no así otros, seguramente por evitación de una categoría problemática para ellos. No obstante, es razonable aceptar la mayor tasa de error entre chinos y japoneses, y en el grupo heterogéneo, que se explicaría por causas interlingüísticas. En efecto, como ya se ha explicado, la L1 de los alumnos de este grupo presenta posposiciones (coreano, húngaro, turco), o posposiciones y preposiciones (finés). Los italianos, germanoparlantes y francófonos cometieron menos errores, aunque las cifras son elevadas incluso en estos grupos.

Siguiendo la propuesta de Fernández (1990), clasificamos los errores en usos generales (sistematizables en reglas gramaticales) y usos idiomáticos (régimen preposicional de verbos o adjetivos, relacionado con el componente léxico)<sup>14</sup>

. Hemos de advertir que no incluimos en dichos apartados dos errores por elección de locución preposicional:

- (4) ARI: las pongo arriba ? [/]arriba del cuscús /// ('encima de') (ITAWB1)  
 (5) FAN: es la costa (...) <al frente>de Inglaterra // ('enfrente de') (FREWB1)

Según nuestro criterio, se cometieron más errores en los valores generales (337 más 3 ambiguos) que en los idiomáticos (196) en todos los grupos (tabla 6, figura 4). El resultado es esperable de acuerdo al formato de obtención de datos, pues los aprendices rehúyen las preposiciones que les resultan difíciles. Un estudio que permita extraer conclusiones significativas requeriría pruebas más específicas (cf. Fernández 1990).

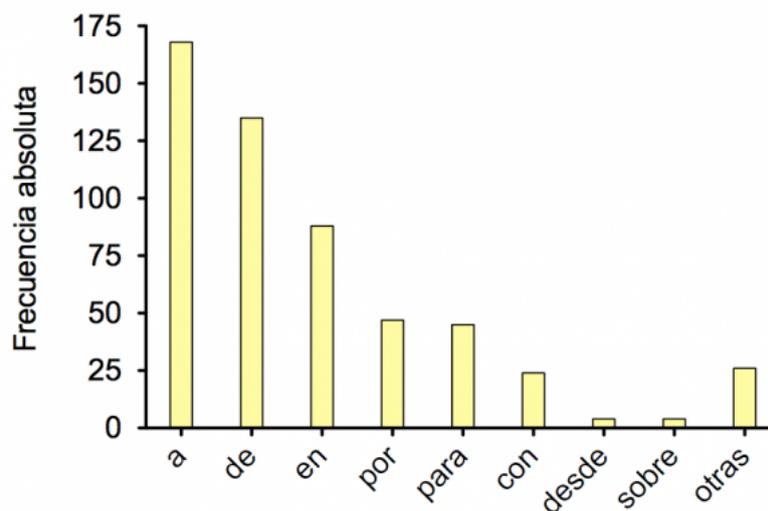


**Figura 4. Errores en preposiciones por grupos de L1 (tasa en % por nº. de preps. en cada grupo)**

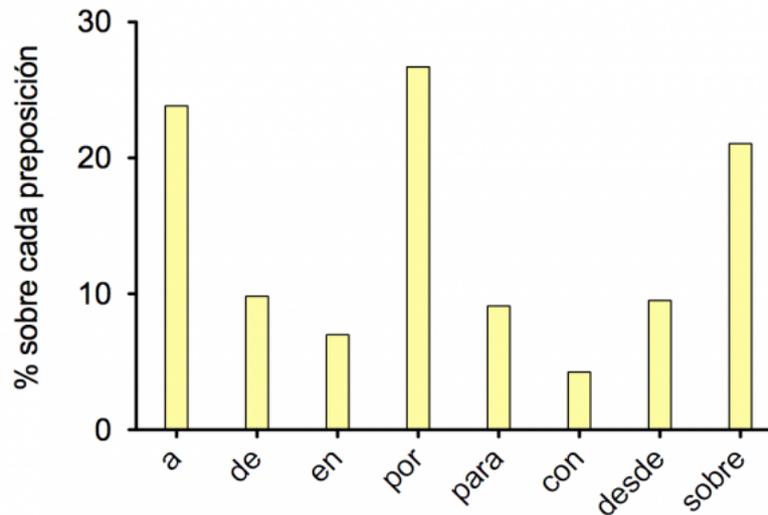
L1	Valores generales		Valores idiomáticos	
	Frecuencia	% sobre prep.	Frecuencia	% sobre prep.
Chino	43	15,14%	21	7,39%
Japonés	47	13,54%	15	4,32%
Otros	34	8,92%	17	4,46%
Inglés	25	6,61%	21	5,56%
Polaco	44	7,28%	27	4,47%
Neerlandés	28	5,96%	19	4,04%
Portugués	34	4,92%	33	4,78%
Italiano	36	5,78%	14	2,25%
Alemán	18	4,27%	16	3,79%
Francés	28	4,71%	13	2,18%
<b>Total</b>	<b>337</b>	<b>7,03%</b>	<b>196</b>	<b>4,09%</b>

**Tabla 6. Errores por L1 ordenados según la tasa de error por preposición usada en cada grupo (%)**

Los errores se concentraron en las preposiciones más usadas: *a* (166), *de* (134), *en* (85) y *por* (47) (tabla 7, gráficos 5 y 6)<sup>15</sup>, lo que coincide con los análisis de textos (Fernández 1990; Fernández Jódar 2007). Los errores son puntuales en *hasta* y *entre*, y en *por encima de* y *a partir de*. Asimismo, los errores que afectan a *sobre* y *desde* son escasos (4 cada uno), pero debido al uso reducido de estas preposiciones, la tasa de error es comparativamente más alta. En 21 casos la corrección es posible con varias partículas (p. ej., *he entrado Ø McDonald's*, 'en' o 'a'), y se agrupan en «Otras preposiciones».



*Figura 5. Errores totales no ambiguos en cada preposición (valores absolutos)*



*Figura 6. Errores no ambiguos (tasa en % por cifra correspondiente de cada preposición)*

Preposición	Uso	Valores generales		Valores idiomáticos		Total	
		Frec.	% prep.	Frec.	% prep.	Frec.	% prep.
a	705	100	14,18%	66	9,36%	166	23,55%
de	1374	69	5,02%	65	4,73%	134	6,76%
en	1257	74	5,89%	11	0,88%	85	9,75%
por	176	30	17,05%	17	9,66%	47	26,70%
para	494	26	5,26%	19	3,85%	45	9,11%
con	565	16	2,83%	8	1,42%	24	4,25%
Otras	-	15	-	9	-	24	9,52%
desde	42	4	9,52%	0	0,00%	4	21,05%
sobre	19	3	15,79%	1	5,26%	4	-
<b>Total</b>	<b>4795</b>	<b>337</b>	<b>7,03%</b>	<b>196</b>	<b>4,09%</b>	<b>533</b>	<b>11,28%</b>

*Tabla 7. Errores no ambiguos (se excluyen los 2 errores en locuciones preposicionales); frecuencia y tasa en % por número correspondiente de cada preposición usada (cifra que se indica en Uso)*

### 3.1. VALORES GENERALES

Los errores en los usos generales fueron más numerosos (337, el 62,99% de todos los preposicionales), afectando sobre todo *aa* (100), *en* (74) y *de* (69).

### 3.1.1. PREPOSICIÓN A

Se trata de una preposición muy productiva y causó numerosos errores (100 no ambiguos) en todos los grupos de L1. Según la tasa de error en relación al uso de esta preposición (14,18%), aparece una incorrección cada 7 ocurrencias de *de*. Los errores más frecuentes fueron el cambio de *de* por otra preposición con verbos de movimiento, la omisión o uso innecesario de *de* ante OD, y la omisión y elección errónea ante objeto indirecto (en adelante, OI).

La omisión de *de* ante OD con rasgo [+humano] (9 casos) se muestra en el ejemplo 6:

(6) REM: llevaron  $\emptyset$  mi ? [i] mi hermano (...) al McDonald's (FREMB1)

Se trata de un error que puede llevar a incoherencias en la comprensión del enunciado, ya que el complemento se puede interpretar como sujeto. Los lusófonos cometieron este error repetidamente por efecto de la L1, ya que, en portugués, el uso de *de* con OD de persona se restringe a pocos contextos (Aparecida 1999; Benedetti 2002: 164). En el resto de grupos, el error también se debe a causas interlingüísticas, pues la mayoría de L1 no exigen preposición ante OD (salvo en italiano en ciertos casos; Solsona 2004: 271).

El fenómeno contrario es el uso de *de* ante OD no personal (p. ej., *está mirando al menú*). Se trata de hipercorrecciones que revelan que los alumnos están interiorizando la regla de uso.

Análogamente, hubo 25 errores por ausencia o elección de preposición ante OI:

(7) ADZ: un cliente ? &mm dice / $\emptyset$  camarero / que quiere comer (POLMA2\_1)

La supresión de *de* ante el OI fue la tendencia más frecuente (20 casos), y apareció con verbos de expresión de gustos (*gustar*) o de comunicación (*decir, preguntar*). Los otros casos de omisión se pueden justificar por la naturaleza espontánea de los datos, y son habituales también entre nativos. Los usos de *de* en lugar de *de* aparecieron en la expresión de opiniones (ej. *para mí, 'a mí'*), y se explican por mezcla de estructuras. El grupo chino presentó la tasa de error más alta, lo que se relaciona con factores interlingüísticos.

El error más frecuente y más extendido en todos los grupos (32 casos) fue el cambio de *de* por otra preposición con verbos de movimiento:

(8) JHA: &ah fui un año en los Estados Unidos (FREWA2)

La tendencia mayoritaria fue el cambio por *en*. Destaca el alto número de errores en el grupo francófono e italiano, que en ciertos contextos se pueden explicar por interferencia (p. ej., ante nombre de país en francés: *volver en Francia, de retourner en France*). Esta incorrección apareció de manera ocasional entre participantes cuya L1 es el alemán y el brasileño, y también se puede atribuir a la L1 (Moreno Muñoz 2002: 132; Benedetti 2002).

También hay errores por uso innecesario u omisión de *de* con verbos de movimiento y en la perífrasis de infinitivo *conir*. En el grupo lusófono, dicho error puede estar motivado por la L1, en la que esta perífrasis se construye *sina* (Aparecida 1999: 82). Respecto a los errores en la expresión de lugar, la tendencia es omitir *de* (p. ej. *he ido Salamanca*). La omisión es también la tendencia más frecuente de error en la expresión del momento de tiempo, la frecuencia o la hora (p. ej., *las siete ya cenamos*). Aunque algún contexto puede deberse a la elipsis, en la mayoría de los casos no parece ser esta la explicación.

### 3.1.2. PREPOSICIÓN EN

Los errores que afectaron a *en* ocupan el segundo puesto en términos de frecuencia (74 más 2 ambiguos). En nuestros datos, abundaron la omisión ante expresión de lugar, el uso innecesario en expresiones de tiempo, y la elección errónea.

La mayoría de las omisiones (24 más 1 ambigua) aparecieron en la expresión de lugar:

- (9) MAN: ¡ah! &eh yo / he graduado /Ø mi / universidad (JAPWB1\_1)

Quienes incurrieron en más omisiones fueron los alumnos chinos y los japoneses. Estas cifras de error revelan dificultades en este punto. El resto de omisiones se localizó en expresiones de tiempo u otros usos (p. ej., *pero Ø verano es mejor (...) ir al norte*).

Los usos innecesarios de *een* abundaron en la expresión de tiempo (14 casos):

- (10) FRA: la pizzería está cerrado /**en** este día (GERWB1\_1)

Los patrones que tienden a repetirse son *en el año pasado* o *en este día*. En los lusófonos, la L1 condiciona el uso de *een* ante expresión temporal con artículo (Aparecida 1999: 86), como ocurre en los japoneses (en contextos como *en este día*; Esparza 2007) y en los germanoparlantes (Díez de Frías y Garrido 1999: 42). Este error también puede tener causas interlingüísticas e intralingüísticas (hipercorrección) en los alumnos chinos (Lin 1999: 108; Tseng 2008). El resto de informantes pudo ultracoregir o mezclar otras expresiones temporales (p. ej., *en 1998* > *en el año pasado*).

Otras incorrecciones (6) se deben al uso de *een* en vez del artículo (o a la inversa) (ejemplo 11). En los japoneses destacó el uso del artículo *el poren* (ambas categorías son problemáticas para estos alumnos). En el resto de alumnos, pudo interferir el inglés<sup>16</sup> (p. ej., *en viernes*, de *on Friday*) o la ausencia de artículo en la L1 (como en finés o japonés).

- (11) AYA: paella ? / comemos /**en** fin de semana (JAPWA2)

Finalmente, los errores se debieron al uso de otra preposición en lugar de *een*:

- (12) GIU: estoy aquí de Erasmusa Madrid (ITAWA2)

La preposición *na* es la que más se sustituyó por *en* (10 casos), y en muchos contextos se debió a interferencia, como en el grupo italiano. En alumnos de otros grupos que dominan el francés también pudo interferir esta lengua (p. ej., *no hay cosas curiosas (...) a Madrid*). En otros casos pudieron confundirse con valores modales de *a* (p. ej., *a horno*, 'en horno', *poral horno*). Comunicativamente, dicho error no obstaculizó la comprensión.

### 3.1.3. PREPOSICIÓN DE

Los errores ascienden a 69, una cifra proporcionalmente inferior a la de *a* o *en*, considerando que *de* fue la preposición más usada. La tasa de error fue del 5,02%, un error casi cada 19 usos. Los más frecuentes fueron: omisión, elección errónea, y uso innecesario.

La preposición *de* fue suprimida en 36 ocasiones<sup>17</sup>:

- (13) MAN: [<] <y> / con ? salsa Ø soja /// (JAPWB1\_1)

Con mayor frecuencia (18 casos) se suprimió *de* con valor partitivo, especialmente con el cuantificador *un poco* (p. ej. *un poquito Ø cebolla*). Este tipo de omisión puede crear ambigüedades en la comprensión, ya que se elimina la diferencia de matiz entre *poco* y *un poco*. El resto de errores afectaron a la expresión de origen (p. ej., *soy de Hungría (...) // Ø una ciudad*), circunstancia o estado (p. ej., *estaba Ø Erasmus*), relación o pertenencia (p. ej., *la entrada Ø un restaurante*), en la construcción *más de + cantidad* (p. ej., *más Ø 5 kilos*), y en la estructura determinante *+de* (p. ej., *los Ø fuera de Varsovia, esta Ø aquí*). La mayoría de los contextos fueron simplificaciones asociadas a elipsis del habla.

El uso innecesario de *de* produjo 14 errores, que fueron puntuales, salvo los del grupo inglés e italiano (que fueron recurrentes en aprendices aislados y aparecieron en B1). Por otra parte, tendió a repetirse en alumnos de distintos grupos el patrón *todo/nada de*:

- (14) FAN: terminé **todo** de clases en la universidad (CHIWA2\_2)

La elección errónea de preposición *de* propició 18 errores (ejemplo 16). Destacó el error de uso *de en* por *de*, sobre todo con topónimos (*la capital en Portugal*), recurrente en todos los grupos (en nuestros datos, especialmente de informantes chinos).

(15) JUL: yo no soy / de la capital / **en** Portugal /// (PORWA2\_1)

#### 3.1.4. PREPOSICIONES *POR* Y *PARA*

En nuestro corpus, la confusión entre *por* y *para* produjo solo 15 incorrecciones en valores generales e idiomáticos (un 2,80% del total de 535), una cifra inferior a lo que esperábamos. La tendencia fue usar *por* en lugar de *para* (p. ej., *una mesa libre por dos personas*). La pauta inversa fue menos frecuente (p. ej., *dos horas para semana*). Ambos casos se explican por interferencia, pues en todas las L1 de los hablantes (salvo en portugués) existe solo un equivalente para las dos formas del español. Hay que subrayar que los errores persistieron en alumnos de B1.

La preposición *por* presentó muchas incorrecciones (un total de 30) y una tasa alta de error: el 17,05% de los usos de *por* es erróneo (un error casi cada 6 usos). El problema más frecuente fue el uso innecesario en expresiones temporales que indican cantidad de tiempo (p. ej., *he estudiado esta lengua por cinco años*). Aunque no impida la comunicación, corregimos este uso, siguiendo a Gómez Torrego (2011) y Fernández (1990)<sup>18</sup>. El error se manifestó casi todos los grupos, y posiblemente se trató de una transferencia de la preposición *for* del inglés. La elección incorrecta causó errores puntuales con verbos de movimiento o por confusiones con *para*. Las omisiones fueron escasas y se restringieron al grupo chino, que tiende a suprimir preposiciones (p. ej. *viajar Ø todo el China*).

Respecto a la preposición *para*, las incorrecciones se elevaron a 26. En la mayoría de los errores (19) se usaron otras partículas (con mayor frecuencia, la preposición *por*):

(16) AGA: una mesa libre {%alt: lible} **por** dos / <personas> /// (ITAMA2)

Algunos casos impiden comprender el mensaje; por ejemplo, cuando se expresa causa y no finalidad. Asimismo, un alto número de errores se deben a la preposición *a*. En la mayoría de los casos, el uso de *a* para introducir el OI se asoció al de beneficiario, que suele requerir *para* (p. ej. *sería mejor a él*). En otros casos, el hablante pudo generalizar el uso de *a* para toda expresión de finalidad (p. ej. *son como cuarenta millones a comprar*).

Finalmente, el uso innecesario de *para* causó errores fortuitos que explicamos por interferencia (sobre todo, del inglés *for*, que tiende a traducirse por *para*):

(17) THO: ella se fue para ? [/] **para** una semana (GERMA2)

#### 3.1.5. PREPOSICIÓN *CON*, *DESDE*, *SOBRE* Y OTRAS PREPOSICIONES

Los errores en la preposición *con* se restringieron a 16 casos (más uno ambiguo). La mayoría fueron confusiones con otras preposiciones, sobre todo cuando introducen complementos modales. Pocos errores se debieron a usos innecesarios de *con* o a omisiones (que también se explican por elipsis y descuidos).

Los errores *desde* se limitaron a confusiones con *de* (p. ej., *de mi casa puedo ver a Inglaterra*). Por su parte, las incorrecciones que afectaron *sobre* se debieron a elección errónea (p. ej., *estábamos listos (...) por la seis*).

El resto de errores afectaron aisladamente a las demás preposiciones, y a veces se pueden corregir variando la partícula (ej. *nunca he entrado Ø McDonald's*, 'entrado al' o 'en'). La omisión de preposiciones puede dificultar comprender el sentido (p. ej., *en Holanda Ø nosotros es muy popular*, ¿'para' o 'entre nosotros'?). Solo en pocos casos rastreamos procesos de interferencia. Por ejemplo, los siguientes contextos del grupo francófono: *\*incontrar Ø la gente*, 'conocer a' o 'encontrarse con la gente', *derencontrer le gens*; *o qué hay a comer*, 'de' o 'para comer', *de qu'est-ce qu'il y a à manger*.

### 3.2. VALORES IDIOMÁTICOS

En los usos idiomáticos se registraron 196 desviaciones (el 36,64% de errores preposicionales), que afectaron sobre todo a *aa* (66) y *de* (65) (tabla 7).

### 3.2.1. PREPOSICIÓN A

Recogimos 66 errores relacionados con los usos idiomáticos de *a*, que fueron causados por omisión (26 casos), elección incorrecta (27) y uso innecesario (13). Los problemas más frecuentes (41 errores) aparecieron en la preposición que introduce el complemento regido por el verbo o la construcción de la perífrasis verbal:

- (18) ALE: podría &e [ / ] &m [ / ] intentara escuchar un poco (ITAMB1)  
(19) FIN: comencé / Ø &eh aprender / español / <en Cuba> /// (ENGMB1)

De los 28 errores en la rección verbal, hubo omisiones de *a* y confusión entre preposiciones. Se concentraron en *enjuagar* (omisión por interferencia<sup>19</sup>), *cambiar* o *acostumbrarse*. Junto a estos, aparecieron usos innecesarios de *a*, sobre todo con *intentar*. Se trata de un error por hipercorrección o por interferencia (del inglés *try to* + infinitivo), como en el resto de usos innecesarios de *a*, que fueron aislados (ej. *deciden a buscar*, de *they decide to look for*). Igualmente, se recogieron omisiones en perífrasis, aunque a veces no es descartable la sinalefa entre vocales (p. ej., *comencé Ø aprender*). Los errores en *ir a* + infinitivo se restringieron a los alumnos lusófonos, que omitieron la preposición por interferencia (Aparecida 1999: 82): p. ej., *vamos comer una hamburguesa*, 'vamos a comer'.

Otro grupo de 20 errores afectó a locuciones o expresiones lexicalizadas, pero fueron ocasionales, salvo *enpor veces* ('a veces'), que revela interferencia del portugués. Destacaron los problemas en las expresiones *al mediodía* o *al inicio/al principio*.

Afectaron a la preposición regida por el adjetivo 5 errores, que se aglutinaron en adjetivos comparativos: *semejante*, *similar*, *parecido*, *diferente* + *a* (ejemplo 20). Por tanto, sería adecuado reforzar la enseñanza de la preposición que rigen estos adjetivos.

- (20) SOR: [<] <pues es [ / ] sí / es muy parecido> / del cocido (ENGWB1\_2)

### 3.2.2. PREPOSICIÓN DE

Los errores de *de* (usos idiomáticos) ascendieron a 65, y se produjeron por omisión (21), uso innecesario (21) y elección incorrecta (23).

Los alumnos incurrieron en 8 errores de régimen verbal<sup>20</sup> (ejemplo 21). Casi la totalidad de los casos de omisión se explica por simplificación y descuido; de hecho, las omisiones en el verbo *depender* son errores que los propios nativos cometen.

- (21) THO: no sé = depende Ø cuándo ? tengo clases <pero> ... (GERMA2)

En la formación de locuciones o expresiones aparecieron 21 errores (ejemplo 22).

- (22) THO: después Ø tres años de mi carrera ? me ? fui a España (GERMA2)

Más de la mitad de los casos fueron omisiones, especialmente en locuciones preposicionales (p. ej., *antes* Ø, 'antes de'). Constatamos más casos (sobre todo *condespues de*) en los hablantes de lenguas germánicas (holandés y alemán, pero no el inglés en nuestros datos). La L1 de estos alumnos pudo interferir en el error (*después de* se construye únicamente con la preposición *nach*, en alemán, *ona*, en neerlandés). En otros errores se empleó una preposición incorrecta (*fuera a*, *dentro en*), y sobre todo ante complemento de modo. Otros usos innecesarios probablemente fueron calcos del francés (p. ej. *algo de loco*, *dequelque chose de fou*) o el italiano (p. ej. *algo de &divert[tido]*, *dequalcosa de divertente*). Pocos casos perturbaron la comunicación (p. ej., *salgo (...) al marcha*, 'de marcha').

La preposición *de* introductora del complemento del adjetivo causó 12 errores. Se aglutinaron en los adjetivos *típico y fácil* *difícil* (p. ej., *estos son muy fácil para preparar*).

También hubo 24 errores en la preposición *de* ante oraciones subordinadas:

(23) FCH: nunca intento [ ] intenté **de** ? hablar español <y> ... (FREMA2)

El uso innecesario de esta partícula fue debido posiblemente a la transferencia, y nuestros datos recogen más casos de alumnos cuya L1 es inglés, portugués, italiano o francés. La adición *de* suele afectar a las construcciones de verbo e infinitivo. Por ejemplo, en portugués la preposición *de* es necesaria con el verbo *gostar* (p. ej., *eu gosto de sair*, 'me gusta salir'; Benedetti 2002: 164), y los lusófonos transfirieron este uso (p. ej., *no me gusta mucho de cocinar*). También los italianos usaron *de* por influencia de su L1 (dicha construcción *rigedi* en italiano; Pérez Vázquez 2010: 3): *creo de haber (...) mejorado mucho*. Se puede afirmar algo semejante respecto a los errores de alumnos francófonos (p. ej., *intenté de hablar*, *dej'ai essaié de parler*). También se insertó la preposición en otras construcciones con el verbo *ser*, un adjetivo y una subordinada sustantiva con infinitivo, por interferencia (p. ej., *creo que la mejor es de vivir con gente*, del inglés *the best is to live* o del francés *le mieux c'est de vivre*). Sea como fuere, en los aprendices de todos los grupos pudo haber existido también interferencia del inglés. Al contrario, la tendencia de los alumnos chinos fue suprimir la preposición, como es recurrente en ellos.

### 3.2.3. PREPOSICIÓN EN

En lo que atañe a los usos idiomáticos *de en*, se documentaron 11 errores (p. ej. *está pensando a pescado carne*). Abundaron las confusiones tras los lexemas *pensar*, *interés*, *interesarse* y *ardar*. Ciertos casos revelaron trazas de interferencia: *me había interesado a leer* (italiano *interesarsi a*), *he hecho bien a venir* (it. *fare bene a*), *participando a* (it. *partecipare a*) o *ono me interesaba (...) en estudiando* (inglés *to be interested in*).

### 3.2.4. PREPOSICIONES POR Y PARA

Recogimos 17 errores que afectan a los valores idiomáticos *de por* (p. ej., *está pidiendo por la cuenta*). Destacó la cifra de errores con junto a los verbos *preguntar* y *pedir* en todos los grupos (sobre todo a polacos, por interferencia<sup>21</sup>), que pueden ser calcos (del inglés *to ask for*). Hubo también omisiones y confusiones con *para* (*para eso*, 'por eso').

Por lo que corresponde a la preposición *para*, se cometieron 19 errores por uso innecesario, especialmente con verbos de comunicación o influencia. Entre anglófonos, neerlandeses, polacos o francófonos, este error confluyó con la confusión entre los verbos *preguntar* y *pedir* (p. ej., *pide para ¿la cuenta?*; *pregunta al camarero para (...) un ¿ayuda?*, 'pide ayuda'). Los errores también afectaron a la estructura *ser* + adjetivo + infinitivo (p. ej., *es muy difícil para hablar inglés*). Posiblemente sean calcos del inglés (*It is very difficult to speak English now*) o del alemán, en el caso del grupo germanoparlante, en el que abundaron estos errores (ej., *está muy bien para estudiar*, *ist sehr Gut zu studieren*).

### 3.2.5. PREPOSICIÓN CON Y OTRAS PREPOSICIONES

Respecto a los usos idiomáticos *decon*, aparecieron 8 incorrecciones que no ponen de manifiesto pautas acusadas o generalizadas de error (p. ej., *Madrid es un ciudad muy seguro comparada como Londres*). El resto de incorrecciones afectaron a otras preposiciones, o pueden ser corregidas mediante dos preposiciones distintas. Los errores fueron variados y esporádicos, y de nuevo registramos dificultades ante adjetivos comparativos (*diferente a/en/de*) o en expresiones como *a la derecha*.

?

#### 4. DISCUSIÓN DE LOS DATOS

A modo de resumen, el análisis de los datos se concreta en los siguientes puntos:

- La producción de preposiciones fue menor en alumnos chinos y japoneses, lo que se relaciona con la equivalencia problemática de esta categoría en su L1.
- Los grupos chino y japonés reunieron la mayor tasa de error (con fuerte tendencia a omitir preposiciones), aunque en todos los grupos se registraron cifras elevadas.
- Las incorrecciones disminuyeron de modo poco perceptible al progresar en el nivel: 278 en A2 (11,56% de tasa de error respecto del total de preposiciones usadas) y 257 en B1 (tasa de error del 10,75%). Algunos errores persistieron por interferencia.
- Las incorrecciones en los usos generales de la preposición fueron más numerosas que en los idiomáticos, debido al formato espontáneo de recogida de nuestros datos.
- Al igual que en la expresión escrita (Fernández 1990; Fernández Jódar 2007), los errores se aglutinaron en las preposiciones más usadas: *a* (166), *de* (134), *en* (85) y *por* (47).
- Respecto a los valores no idiomáticos, los errores más recurrentes fueron:
  - Omisión de *a* con OD con rasgo humano u OI (ej. *gustar*) (persiste en B1).
  - Cambio de *a* por *en* con verbos de movimiento (persistente en B1).
  - Ausencia de *en* con expresión de lugar, o adición con expresión de tiempo.
  - Eliminación de *de* con valor partitivo (persistente en B1).
  - Uso innecesario de *por* en expresiones de duración (persistente en B1).
- En los usos idiomáticos, abundaron los errores en las partículas *a* y *de*, y en torno a:
  - La perífrasis verbal o el complemento de régimen de verbo y adjetivo (sobre todo comparativo, como *parecido/similar a...*, o en el patrón *fácil/difícil... + de + infinitivo*).
  - Omisión de *de* o confusión con otra partícula en locuciones (ej. *después de*).
  - Uso de preposición ante subordinada sustantiva (sobre todo, de infinitivo).
  - Uso de *por/para* junto a la confusión entre *pedir/preguntar* (persiste en B1).

Desde el punto de vista comunicativo, coincidimos con Fernández (1997: 179-180) en que los errores preposicionales no plantean problemas en la comprensión del mensaje, aunque pueden resultar *estigmatizantes* (Vázquez 1999). Pueden causar ambigüedades la ausencia de preposición (p. ej., *a* con OD/OI, *en* con complemento de lugar, o *de* partitivo), ciertas confusiones entre *por* y *para*, o los errores en expresiones idiomáticas.

Como implicaciones didácticas, nuestros datos revelan que ciertas preposiciones no representan un número tan elevado de errores (p. ej., *por/para*), mientras que en los materiales de enseñanza se les concede una importancia mayor. Al contrario, otras preposiciones a las que no se les suele conceder tanta importancia muestran una alta cifra de error: p. ej., las confusiones entre *a/en* (sobre todo, con verbos de movimiento), las preposiciones regidas por ciertos adjetivos (*similar + a*, *fácil de + infinitivo*), o el uso innecesario de preposición ante subordinada sustantiva.

En lo que atañe a la etiología de los errores, es sensato aceptar que la naturaleza de la comunicación oral explica ciertas omisiones de preposición. No obstante, las omisiones también abundan en la expresión escrita (Fernández 1997; Torijano 2002; Sánchez Iglesias 2004). Asimismo, se evidencian casos patentes de interferencia en todos los grupos. En primer lugar, determinados errores generales se explican por las discordancias entre el sistema gramatical del español y la L1 de todos los alumnos: p. ej., las omisiones en el acusativo preposicional o las equivocaciones en *por/para*. Por su parte, los errores específicos de cada grupo de L1 manifiestan de manera palmaria la interferencia, a saber:

- En el grupo lusófono, la omisión de *a* en la perífrasis *ir + infinitivo*, la adición de *en* ante expresión de tiempo con

artículo, o el uso de *de* ante subordinada de infinitivo.

- En el grupo francófono e italiano, la confusión *a/en* con verbos de movimiento y complementos locativos, el uso de preposición con *pedir/preguntar*, y la inserción de *de* entre cuantificador y adjetivo, o ante subordinadas sustantivas de infinitivo.
- En el grupo anglófono, el uso de preposición ante subordinadas sustantivas de infinitivo, o con *pedir/preguntar*.
- En el grupo germanoparlante y neerlandés, el uso de preposición ante subordinada sustantiva de infinitivo (en contextos de verbo *ser* con infinitivo), la adición de *por* junto a *pedir/preguntar*, o la supresión de *de* tras *después* (en el grupo germanófono, además, la inserción de *en* ante expresión de tiempo).
- En el grupo polaco, el uso innecesario de *por/para* junto a *pedir/preguntar*.
- En el grupo chino, la omisión de preposiciones ante pronombre personal o en contextos de rección verbal, o la adición de *en* ante expresión de lugar o tiempo.
- En el grupo japonés, la omisión de *en* ante expresión de lugar o tiempo (o su uso innecesario por hipercorrección), o la sustitución de *en* por *el*.

Más allá de las particularidades de cada grupo, los puntos reseñados nos llevan a admitir la acusada influencia de la L1 en la adquisición de las preposiciones en estos niveles, como ya pusieron de relieve análisis previos (Fernández 1997: 180; Torijano 2002: 337; Sánchez Iglesias 2004: 293). Aunque es cuestionable establecer la etiología exclusivamente a partir de los datos recogidos—como producto de un proceso psicolingüístico desconocido (Sánchez Iglesias 2004: 104)—, nuestra interpretación es que un 39,25% de los errores serían interlingüísticos<sup>22</sup>. Estos resultados reafirman la necesidad de que el docente conozca la idiosincrasia de la interlengua de cada grupo de alumnos, y el valor de los estudios efectuados en el marco del Análisis contrastivo y en el del Análisis de errores.

---

## 5. CONCLUSIONES

---

El análisis de nuestros datos orales ha recorrido un panorama de las dificultades que plantean la adquisición de las preposiciones a los alumnos extranjeros de nivel intermedio?bajo, desglosando una casuística tan variada como rica en detalles.

Las principales limitaciones del estudio son el escaso número de participantes por grupo de L1, y el hecho de que pertenezcan a niveles de competencia muy próximos (A2 y B1), lo cual no permite generalizar los resultados. Por ello, sería beneficioso confirmar con participantes de otras L1 y más niveles algunos fenómenos recogidos en determinados grupos de alumnos, así como emplear pruebas experimentales complementarias, o de tipo longitudinal, a fin de dilucidar si los errores se deben a la competencia o la actuación.

Con todo, hemos explorado dificultades y tendencias desconocidas de error, que plantean nuevas incógnitas acerca de la adquisición de las preposiciones en español, pero que corroboran la influencia de la L1 en el aprendizaje. Asimismo, hemos aportado un estudio detallado de los errores cometidos en la expresión oral, sobre la cual no se han llevado a cabo tantos análisis, por las dificultades que entraña en cuanto a la obtención, el procesamiento y el análisis de los datos.

## NOTAS

\* Trabajo financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo (beca predoctoral). Agradezco las sugerencias de la Dra. Paula Gozalo y de los dos revisores anónimos, que ayudaron a mejorar el artículo.

<sup>1</sup> Por razón de espacio, no es este el momento de inventariar los usos de las preposiciones en español, que por otra parte se detallan, entre otros, en los trabajos citados y en De Bruyne (1999), donde además se ofrecen equivalencias de traducción en otros idiomas. Mención aparte merece la propuesta de López García (1998), quien, desde el marco de la Lingüística cognitiva, distingue entre preposiciones llenas o relativas a imágenes visuales, y vacías o relativas a imágenes mentales (véase un resumen en Laguna Campos, 2004).

<sup>2</sup> Es debatido entre los especialistas el argumento de si la adquisición/aprendizaje de las preposiciones está más relacionada con el nivel de la gramática o del léxico, aunque sí se reconoce que no todo tipo de preposición se adquiere o se aprende del mismo modo, como sucede con las preposiciones regidas (Martínet *al.* 2006: 196). Nuestro criterio considera que la adquisición de esta categoría forma parte del aprendizaje de la gramática, por ello clasificamos estos errores en el nivel gramatical, siguiendo a Fernández (1990).

<sup>3</sup> Debido a las restricciones de espacio, la lista que exponemos dista de ser exhaustiva. Respecto al Análisis contrastivo, se han publicado trabajos muy completos en la revista *Carabela* (números 51 y 52), y para ampliar las referencias sobre el Análisis de errores, remitimos a los resúmenes que exponen Sánchez Gargallo (2004) y Ainciburu (2009). La profusión de estudios dentro de estos paradigmas se refleja en las bibliografías específicas sobre el Análisis contrastivo, el Análisis de errores y la interlengua del español de los portales de Internet RedELE, ELENet y la Bibliografía de Didáctica del Centro Virtual Cervantes.

<sup>4</sup> Respecto al contexto de aprendizaje, algunos informantes habían recibido instrucción formal en sus países, y otros habían comenzado en Madrid, combinando la instrucción formal con la adquisición en contexto natural. Todos ellos habían estudiado en un contexto de inmersión varios meses antes de ser entrevistados.

<sup>5</sup> Una tabla resumen con las características de la muestra (p. ej. sexo, L1 o nivel del sujeto) se puede consultar en esta dirección: [http://cartago.llf.uam.es/corele/corpus\\_es.html](http://cartago.llf.uam.es/corele/corpus_es.html)

<sup>6</sup> Todos los datos relativos al estudio del español (como tiempo, lugar o contexto de aprendizaje), o a las lenguas habladas por los aprendices, fueron documentados con el fin de considerarlos en el análisis de errores. Dicha información puede ser consultada en el archivo que corresponde a cada entrevista, cada una de las cuales se puede acceder en esta dirección: [http://cartago.llf.uam.es/corele/corpus\\_es.html](http://cartago.llf.uam.es/corele/corpus_es.html)

<sup>7</sup> Más detalles sobre las pruebas se pueden consultar en: [http://cartago.llf.uam.es/corele/home\\_es.html](http://cartago.llf.uam.es/corele/home_es.html)

<sup>8</sup> <http://www.transana.org>

<sup>9</sup> En las locuciones preposicionales, consideramos solo las que no poseen un adverbio como núcleo (p. ej., *al lado de*), siguiendo a Gómez Torrego (2011). Así, *dentro de* se categoriza como adverbio más preposición.

<sup>10</sup> El acceso a la interfaz se encuentra disponible en: <http://cartago.llf.uam.es/corele/index.html>. En esta dirección se pueden consultar las entrevistas para comprender adecuadamente los ejemplos que presentamos.

<sup>11</sup> Más detalles sobre la corrección se explican en Campillos Llanos (2012).

<sup>12</sup> Los errores léxicos que afectan a las preposiciones ascienden a 39 no ambiguos y 24 ambiguos. Su distribución por niveles revela un descenso de errores: se recogen 37 no ambiguos y 16 ambiguos en A2, mientras que 2 no ambiguos y 8 ambiguos en B1. Las desviaciones se concentran principalmente en el grupo lusófono (32 no ambiguos), con motivo de la fuerte interferencia de la L1, mientras que en el resto de grupos se reparten del siguiente modo: 11 ambiguos en el grupo neerlandés; 8 ambiguos, en el grupo anglosajón; 3 no ambiguos, en el grupo italiano; 3 no ambiguos y 4 ambiguos, en el grupo chino; 1 ambiguo en el grupo germanoparlante; y 1 no ambiguo en el grupo japonés. Consúltense detalles en Campillos Llanos (2012).

<sup>13</sup> No recogemos aquí 32 extranjerismos como *sim, com, em, da*, etc.; ni los usos de *como* preposicional. Seguimos el *Diccionario panhispánico* (RAE 2005) al considerar *como* preposición si introduce un complemento predicativo (*trato* ['considero'] *Erasmus como una oportunidad*) o si significa 'en calidad de', 'en concepto de' (*alemán como idioma materno*), aunque ciertos casos son ambiguos (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, en adelante, *NGLE*, 2009, apdo. 22.10).

<sup>14</sup> Vázquez (1991: 183) propone una distinción similar al identificar, respectivamente, *la función heterosintagmática* de las preposiciones (cuando distinguen sentidos en contextos de polisemia) y *la función homosintagmática* (cuando se emplean como marcas de relación sintáctica).

<sup>15</sup> Siguiendo a Fernández (1990), los casos en que se sustituye una preposición por otra se incluyen en el apartado de la preposición sustituida: p. ej., *llegué en Madrid* ('a') lo recogemos en las relacionadas con *a*.

<sup>16</sup> La información acerca de las lenguas que conocían los alumnos se documentó para el análisis, y aseguramos que todos los participantes habían estudiado inglés, que constituye realmente su segunda lengua (L2), mientras que el español es su tercera lengua (L3). Es por ello que, en este trabajo, consideramos que muchos errores están inducidos por el «efecto intercesor del inglés», en palabras de Torrijano (2002: 333).

<sup>17</sup> En el habla de los nativos también es frecuente la elipsis *dede* en el complemento de un sustantivo (ej. *un bocadillo Ø calamares*). Sin embargo, en los alumnos corregimos estas omisiones porque se debieron más bien a mecanismos de interferencia; así, el ejemplo *desalsa Ø soja* es una traducción del japonés.

<sup>18</sup> LaNGLE (2009: 2271-2) explica que el uso *depor* para indicar una cantidad de tiempo que no es aproximado «se ha criticado [...] como posible anglicismo», pero «se documenta (...) en la lengua antigua» y «es más frecuente en el español americano que en el europeo». Dado que nuestro modelo de lengua es el español centro-peninsular actual, preferimos corregir estos casos.

<sup>19</sup> Desde laNGLE (2009, §36,6m, pág. 2746) se admite la forma transitiva *jugarse fútbol*, común en la variedad hispanoamericana; aquí lo corregimos porque seguimos el uso peninsular.

<sup>20</sup> No corregimos la omisión de *de* en la perífrasis de probabilidad *deber de* + infinitivo (ej. *debo haber cometido errores*), que también omiten los nativos en el habla. LaNGLE no lo censura (2009: 2143-4).

<sup>21</sup> Un alumno polaco nos indicó, tras la entrevista, que estos contextos son traducciones directas de su L1.

<sup>22</sup> Estudios semejantes para el inglés calculan una cifra del 44% (Nacey y Graedler, 2013).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, M<sup>a</sup>. C. (2009) «Al día. Bibliografía general sobre corpus de interlengua de estudiantes de lenguas extranjeras». *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, nº 5. [Disponible en: <[http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista\\_5/aldia\\_1.html](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/aldia_1.html)> 05/09/2013]
- Alexopoulou, A. (2005) *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Alexopoulou, A. (2006) «Análisis de la evolución interlingüística y jerarquía de las dificultades en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego». *RESLA*, 19, pp. 9?28.
- Aparecida Duarte, C. (1999) «Errores de lusohablantes brasileños en el uso de algunas preposiciones españolas». En I. Penadés Martínez (coord.), *op. cit.*, pp. 79-96.
- Arcos Pavón, M. E. (2008) *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Baralo, M. (1996) *Errores y fosilización*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, D.L.
- Barlow, M. (2005) «Computer-based analyses of learner language». En R. Ellis y G. Barkhuizen (eds.) *Analysing Learner Language*, cap. 14, pp. 335?357. Oxford: Oxford University Press.
- Benedetti, A. M. (2002) «El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético?fonológicos y morfosintácticos». *Carabela*, 51, pp. 147-171.
- Bosque, I. y V. Demonte (coords.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3 vols. Madrid: Espasa Calpe.
- Bosque, I. y J. Gutiérrez-Rexach (2009) *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Branch, M. (1990) «Finnish». En B. Comrie (ed.) (1990) *op. cit.*, cap. 29.
- Bustos Gisbert, J. M., y J. J. Sánchez Iglesias (coords.) (2006) *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Campillos Llanos, L. (2012) *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus*. Tesis doctoral. Univ. Autónoma de Madrid.
- Campillos Llanos, L. (2013) «Análisis de la producción y de errores en el Corpus oral de español como lengua extranjera». *Revista Iberoamericana de Lingüística*, 8 (en prensa).
- Cavada, P., y A. Sesmi (2006) «Errores específicos de estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales». En E. Balmaseda Maestu (ed.) (2007) *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE: Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, vol. 1, pp. 415?430.

- Comrie, B. (ed.) (1990) *The World's Major Languages*. Oxford: Oxford University Press (1ª ed.).
- Corder, P. (1971) «Idiosyncratic dialects and error analysis» *IRAL*, 9(2): 147-60. Trad. española: «Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores». *La adquisición de las lenguas extranjeras*. En J. Muñoz Licerias (ed.) (1991), pp. 63-77. Madrid: Visor.
- Consejo de Europa (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cresti, E., y M. Moneglia (eds.) (2005) *C?ORAL?ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dagneaux, E., S. Denness, y S. Granger (1998) «Computer-aided error analysis» *System*, 26(2), pp. 163-174.
- De Bruyne, J. (1999) «Las preposiciones». En I. Bosque y V. Demonte (coords.) (1999) *op. cit.*, cap. 10, vol. 1, pp. 657-703.
- Díaz Rodríguez, L. (2007) *Interlengua española: estudio de casos*. Barcelona: Printulibro.
- Díaz-Negrillo, A., y J. Fernández Domínguez (2006) «Error tagging systems for learner corpora» *RESLA*, 19, pp. 83-102. [Disponible en: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero\\_articulo?codigo=2198610&orden=72810](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2198610&orden=72810), 28/01/2013]
- Díez de Frías, Mª. P., y A. Garrido Ruiz de los Paños (1999) «Contraste español-alemán de las preposiciones con más frecuencia de uso». *Frecuencia-L*, 12, pp. 40-45.
- Fernández Jódar, R. (2007) *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral. Universidad Adam Mickiewicz, Poznan, Polonia. [www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/FERNANDEZ-J.html, 21/01/13]
- Fernández López, S. (1990) *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández López, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gilquin, G. (2008) «Combining contrastive and interlanguage analysis to apprehend transfer: detection, explanation, evaluation». En G. Gilquin, S. Papp y Mª. B. Díez Bedmar (eds.) *Linking up contrastive and learner corpus research*, pp. 3-33. Amsterdam/NY: Rodopi.
- Gómez Torrego, L. (2011) *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. 2 volúmenes. Madrid: Arco/Libros S.L. 2ª edición.
- Gràcia, L. (2007) «Diversidad tipológica y adquisición de segundas lenguas: flexión verbal y orden sintáctico». *Revista española de lingüística*, 37, pp. 7-40.
- Granger, S. (2003) «Error-tagged Learner Corpora and CALL: a promising synergy» *CALICO Journal*, 20 (3), pp. 465-480.
- Granger, S. (2012) «How to use foreign and second language learner corpora». En A. Mackey y S. M. Gass (eds.) *Research methods in Second Language Acquisition: A practical guide*, pp. 7-29. London: Blackwell Publishing.
- James, C. (1998) *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London/New York: Longman.
- Kim, N.-K. (1990) «Korean». En B. Comrie (ed.) (1990) *op. cit.*, cap. 44.
- Kornfilt, J. (1990) «Turkish and the Turkic Languages». En B. Comrie (ed.) (1990) *op. cit.*, cap. 30.
- Kilgarriff, A., P. Rychly, P. Smrz, y D. Tugwell (2004) «The Sketch Engine». *ErProc. EURALEX 2004, Lorient, France*, pp. 105-116. [www.sketchengine.co.uk, 28/01/13]
- Laguna Campos, J. (2004) «Gramática de las preposiciones» *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004*. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones.

- Lin, T.-J. (1999) «Errores en algunas categorías gramaticales producidos por hablantes de chino aprendices de español». En I. Penadés Martínez (coord.), *op. cit.*, pp. 97-114.
- López García, A. (1998) *Gramática del español. III. Las partes de la oración*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Lozano, C., y A. Mendikoetxea (2011) «CEDEL2 (Corpus Escrito del Español como L2): A large-scale corpus for L2 Spanish acquisition research». En M<sup>a</sup>. L. Carrió Pastor y M. A. Candel Mora (eds.) *Actas del III Congreso Internacional de Lingüística de Corpus*. Universidad Politécnica de Valencia (*España*). Valencia: Universidad Politécnica.
- Marcos Marín, F. (1984) *Curso de Gramática Española*. Madrid: Ed. Cincel.
- Martín Martín, S., E. Natal Prieto, y J. J. Sánchez Iglesias (2006) «Análisis de errores de hablantes casi nativos». En J. M. Bustos Gisbert y J. J. Sánchez Iglesias (eds.), *op. cit.*, pp. 181-202.
- Martínez Martínez, I. (2002) «Un estudio contrastivo español-japonés» *Carabela*, 51, pp. 47-67.
- Mitchell, R., L. Domínguez, M<sup>a</sup>. Arche, F. Myles, y E. Marsden (2008) «Research Report: Linguistic Development in L2 Spanish: Creation and analysis of a learner corpus». En L. Roberts, F. Myles y A. David (eds.) *EuroSLA Yearbook*, 8., pp. 287-304. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Moreno Cabrera, J. C. (1990) *Lenguas del mundo*. Madrid: Visor.
- Moreno Muñoz, C. (2002) «El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico» *Carabela*, 51, pp. 119-145.
- Moreno Sandoval, A., y J. M. Guirao (2006) «Morpho-syntactic Tagging of the Spanish C?ORAL-ROM Corpus». En Y. Kawaguchi, S. Zaima y T. Takagaki (eds.) *Spoken Language Corpus and Linguistic Informatics*, pp. 199-218. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Nacey, S. y A. Graedler (2013) «What can oral learner corpora reveal about preposition use?» *Learner Corpus Research Conference 2013*. 27-29 de noviembre del 2013. Bergen, Noruega. [<http://lcr2013.b.uib.no/files/2013/10/Graedler-Nacey-LCR-2013.pdf>, 05/10/13]
- Pavón Lucero, M<sup>a</sup>. V. (1999) «Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio». En I. Bosque y V. Demonte (coords.) (1999), *op. cit.*, cap. 9, vol. 1, pp. 565-656.
- Penadés Martínez, I. (coord.) (1999) *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*. Madrid: Edinumen.
- Perea, F. J. (2007) «Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE» *MarcoELE*, 5. [[marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf](http://marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf), 28/01/13]
- Pérez Ruiz, J. (2011) «Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación: primeros resultados». *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 10, pp. 27-51. [En: <[www.nebrija.com/revista-linguistica/revistanebrija10/revistaNebrija10.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revistanebrija10/revistaNebrija10.pdf)>, 09/13]
- Pérez Vázquez, M<sup>a</sup>. E. (2010) «Subordinadas sustantivas de infinitivo (estudio contrastivo español-italiano)» *RedELE*, 19. [Disponible en [www.educacion.es/redele/RevistaJunio2010/Perez\\_enriqueta.pdf](http://www.educacion.es/redele/RevistaJunio2010/Perez_enriqueta.pdf), 25/01/13]
- Po-Ching, Y., y D. Rimmington (2012) *Gramática de la lengua china*. Adaptación española de T. Fisac. Madrid: Editorial S.M.
- RAE. (2006) *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- RAE. (2009) *Nueva Gramática de la Lengua Española*. 2 volúmenes. Madrid: Espasa.
- Ruppl, Z. (2002) «Dificultades de los estudiantes húngaros durante el proceso de aprendizaje de ELE» *Carabela*, 51, pp. 96-117.
- Santos Gargallo, I. (1992) *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*.

Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

- Santos Gargallo, I. (2004) «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo». En I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: S.G.E.L.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2004) *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Santiago Guervós, J., y J. M. Bustos Gisbert (2006) «Conciencia de error en los buenos aprendices no anglohablantes». En J. M. Bustos Gisbert y J. J. Sánchez Iglesias (coords.), *op. cit.*, pp. 133-156.
- Schmidely, J. (coord.), M. Alvar y C. Hernández (2001) *De una a cuatro lenguas*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Selinker, L. (1972) «Interlanguage» *JRAL*, 10(3), pp. 209-301. Traducción española: «La interlengua». En J. Muñoz Licerias (ed.) (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, pp. 79-101. Madrid: Visor.
- Shibatani, M. (1990) «Japanese». En Comrie, B. (ed) *op. cit.*, cap. 43, pp. 855-880.
- Solsona Martínez, C. (2004) «La preposición ante el objeto directo en italiano/LE: ¿fosilización por interferencia o error de competencia?». *Cuadernos de investigación filológica*, 29/30, pp. 269-284.
- Stone, G. (1990) «Polish». En B. Comrie (1990) (ed) *op. cit.*, cap. 16, pp. 348-366.
- Torijano Pérez, J. A. (2002) *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español: L-2: expresión escrita*. Salamanca: Ed. Univ. de Salamanca.
- Tracy-Ventura, N., K. McManus, y R. Mitchell (2013) «A longitudinal learner corpus investigation of vocabulary learning before, during, and after residence abroad». *Learner Corpus Research Conference 2013*. 27-29 de noviembre del 2013. Bergen, Noruega.
- Tseng, H.-C. (2008) *Un análisis de errores cometidos en la expresión escrita por 60 alumnos del Dpto. de Lengua y Literatura Españolas en la Universidad Providence*. Memoria de máster. Dpto. de Lengua y Literatura Españolas, Univ. Providence.
- Vázquez, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Weinreich, U. (1953, reimpresión de 1974) *Languages in contact: findings and problems*. La Haya: Mouton.