

Las dificultades de comparar diferentes investigaciones en el caso de las preposiciones "por" y "para"

Difficulties in the comparison of different investigations of the prepositions "por" and "para"

Patricia Rodríguez López

Goethe Institut Madrid.

patricia.rodriguez@goethe.de

Rodríguez López, P. (2017). Las dificultades de comparar diferentes investigaciones en el caso de las preposiciones "por" y "para". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2017) 22/.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es comentar el estudio de Antonio L. Jiménez *Jerarquía de aprendizaje: un caso práctico con por y para*. En el artículo se reflexiona sobre algunas dificultades que pueden presentarse a la hora de comparar diferentes investigaciones con distintas recogidas de datos y procedimientos. Además, se proponen nuevas líneas de investigación y su aplicación en el aula a través de propuestas didácticas respecto a la adquisición de las preposiciones *por* y *para*.

Palabras clave: preposiciones, adquisición de ELE, Interlengua

ABSTRACT

The aim of this paper is to discuss the article entitled Jerarquía de aprendizaje: un caso práctico con por y para by Antonio L. Jiménez. In this article we try to point out some of the difficulties that may arise when comparing different investigations with different data collections and procedures. In addition, the work proposes new research lines and their application in classroom regarding the acquisition of the prepositions por and para.

Keywords: prepositions, acquisition of Spanish as a Foreign Language, Interlanguage

Fecha de recepción: 26/02/2017

Fecha de aceptación: 25/03/2017

1. LA ADQUISICIÓN DE POR Y PARA EN ELE

En el ámbito de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de ELE existen temas gramaticales que se consideran como exigentes o incluso difíciles de aprender. Tanto profesores y docentes como estudiantes de ELE coinciden en que parecen existir estructuras gramaticales más difíciles de adquirir que otras, temas como, por ejemplo, la adquisición del sistema del pasado o del subjuntivo, además de temas más concretos como pueden ser los verbos *ser* y *estar* o las preposiciones *por* y *para*. Este último binomio parece ser problemático para estudiantes de ELE en general, tanto para estudiantes cuya lengua materna es lejana como afín al castellano.

Vázquez (1991:191) que lleva a cabo un análisis de errores para estudiantes alemanes observa que el problema que puede causar las preposiciones *por* y *para* es el hecho que en la lengua materna de los estudiantes exista solamente una preposición que cubra los usos en el que el español emplea dos preposiciones. La selección de que si hay que utilizar una preposición u otra se toma desde una perspectiva discriminatoria contextual. El estudiante debe elegir entre dos preposiciones según el contexto semántico, por lo tanto, la autora describe este tipo de error como errores de falsa discriminación (Vázquez 1991:191).

De igual modo parece ocurrir en el caso de lenguas afines. Sánchez Iglesias (2003) que estudia la Interlengua de estudiantes italianos coincide en este aspecto con las conclusiones de Vázquez (1991) y afirma que:

El par de preposición *por* y *para* constituye un problema recurrente para todo estudiante de español como lengua extranjera. Es significativo el hecho de que sea uno de los aspectos que menor facilidad tiene para ser adquirido, y ello debido a dos cuestiones. En primer lugar, las ligeras variaciones semánticas que presenta su uso en algunos aspectos concretos coincidentes, como son tiempo, lugar, etc. En segundo lugar, es posible retomar una vieja idea en el sentido de que en buena medida su uso es un uso no ligado es decir, que su adquisición no depende y no se relaciona con ningún otro aspecto lingüístico. (Sánchez Iglesias 2003: 284).

El artículo de Jiménez (2017), cuyo objetivo es indagar sobre el proceso de adquisición de las preposiciones *por* y *para* en estudiantes italianos e ingleses, nos presenta de manera exhaustiva una comparación entre datos obtenidos a partir de distintas investigaciones y realizadas por diferentes investigadores. Compara los resultados de un estudio con estudiantes italianos que realizó anteriormente con tres estudios que analizan la Interlengua de estudiantes ingleses. Todos los datos se obtuvieron mediante un corpus y a partir de distintas recogidas de datos. Nos parece un procedimiento aceptable para sacar primeras conclusiones, sin embargo, la comparación probablemente no sea válida en términos estrictamente estadísticos, dado que la recogida de los datos y el procedimiento para conseguir los datos no fueron los mismos. Además, no se detalla el cálculo de los porcentajes, por ejemplo, si se calcularon de manera unitaria (ocurrencias/100palabras). Con ello, sin embargo, no se quiere restar la importancia de los resultados del estudio de Jiménez (2017), sino más bien indicar que podrían dar camino a nuevas y futuras líneas de investigación.

2. DIFICULTADES EN LA COMPARACIÓN DE DATOS DE DISTINTAS INVESTIGACIONES

Tal y como evidencia el estudio de Jiménez (2017), prevalece la preferencia de la preposición *por* en estudiantes italianos en comparación con los estudiantes anglófonos que prefieren el uso de la preposición *para* en todos los niveles de competencia. El autor justifica este fenómeno con la transferencia desde la L1 y presenta algunos ejemplos. Sería la explicación más lógica según los resultados. Sin embargo, podría haber otra explicación plausible. Dado que no se presenta el procedimiento de introducción de ambas preposiciones en el aula, podríamos considerar que la introducción de expresiones con ambas preposiciones tendría un papel importante en el desarrollo de la adquisición de *por* y *para*. Por consiguiente, sería interesante obtener información más detallada sobre este aspecto. No obstante, el autor no presenta datos al respecto.

Además, un dato importante para poder contrastar los datos obtenidos debería constituir el uso de ambas preposiciones en la LM, es decir, en español. Este dato, por lo tanto, no se da solo en la Interlengua de los estudiantes italianos, sino se refleja también en la LM. Según señala el banco de datos del corpus CREA las ocurrencias encontradas para la preposición *por* es de 1.491.954 vs. 1.052.114 con *para*. Por lo tanto, la frecuencia de la preposición *por* es más alta que la de la preposición *para*, según reflejado en el estudio de Jiménez para los estudiantes italianos y constituye un resultado consolidado en la LM. Sin embargo, es importante comentar que el Corpus CREA es una recopilación de datos escritos y el estudio de Jiménez (2017) analiza un corpus oral. No obstante, puede ser una guía para obtener una tendencia del uso en el español.

Por lo tanto, la preferencia de la preposición *por* respecto a *para* desde los niveles iniciales por estudiantes italianos podría deberse efectivamente a causas de transferencia y el hecho de que se trata de lenguas afines. Un estudiante de ELE anglófono podría recurrir a distintas estrategias para el uso de ambas preposiciones, como, por ejemplo:

- La transferencia de la L1, tal como lo explica Jiménez (2017) y los demás autores para justificar el uso preferente de la preposición *para* en los estudiantes anglófonos (*Native lexical hypothesis*).
- La estrategia de la inhibición (Schachter 1974), que ocurre cuando un estudiante está ante una forma de la L2 con la que no está familiarizado o que le parece difícil y para no cometer un error no la utilizará y evitará su uso.

En cambio, un estudiante cuya lengua materna es el italiano podría hacer hipótesis sobre el uso de ambas preposiciones y a través de la estrategia de transferencia acertar en la mayoría de los casos. Además, tal como nos presenta Jiménez (2017) en su estudio, se incluyen en el análisis de las ocurrencias de los estudiantes italianos las formas lexicalizadas, entre otras *por favor*, *por eso*, *por ejemplo*.

Respecto a los resultados de las ocurrencias correctas e incorrectas, según el autor, en varios estudios se presenta el aprendizaje en forma de U, basándose en el modelo de Kellerman (1983), sin embargo, solo el estudio de Lafford y Ryan (1995) muestra una adquisición en forma de U para ambas preposiciones. En los estudios de Gunterman (1992) y Pinto y Rex (2006) ocurre el aprendizaje en forma de U solo en el caso de la preposición *para*. Jiménez (2017) recalca que respecto a los estudiantes italianos la adquisición de las preposiciones *por* y *para* se presenta de manera de U inversa. Es decir, los estudiantes italianos presentan más aciertos en el nivel inicial, sin embargo, cometen más errores en el nivel intermedio y mejoran otra vez en el nivel avanzado. El mismo fenómeno se presenta también en la adquisición del léxico para estudiantes italianos (Ainciburu 2008) y en el análisis de errores de estudiantes de ELE brasileños (Arcos Pavón 2009). Por lo tanto, los resultados de ambas investigaciones apoyan la hipótesis de Jiménez que:

[...] 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. (Jiménez 2017:6)

Esta perspectiva requeriría recopilar más datos en el caso de lenguas afines para corroborar la hipótesis. No obstante, en las investigaciones presentadas con estudiantes anglófonos se evidencia que los resultados pueden ser varios y es difícil formular hipótesis, dado que la recogida de datos se diferencia entre los estudios. Por ello, sería de gran interés, realizar un estudio con estudiantes tanto de LM afines y lejanas al castellano. Sin embargo, en este caso, el procedimiento y la recogida de datos debería ser similares para poder controlar más variables y poder comparar los datos.

Otro aspecto a considerar son las funciones de las preposiciones *por* y *para*, dado que llama la atención el alto empleo de los usos lexicalizados, especialmente con la preposición *por*. Por una parte, el empleo de estas fórmulas es alto en todos los estudios y, por otra parte, los estudiantes tanto los italianos como los anglófonos las usan de manera correcta. No obstante, se trata de fórmulas, en la mayoría de los casos aprendidas de memoria y recuperadas tal como se presentan. Para su producción el estudiante no tiene que elegir entre una u otra preposición, sino que emplea fórmulas memorizadas. Por ende, sería interesante enfocar el análisis en las demás funciones y situar los usos lexicalizados en un segundo plano, aunque sin duda deben incluirse en el estudio de las preposiciones, sin embargo, podrían distorsionar los datos, para cumplir el objetivo de ver dónde resiste el problema en la elección entre las preposiciones *por* y *para* para los estudiantes italianos y anglófonos.

De especial relevancia resulta el hecho de que predomine la función de *sensación de duración y provisionalidad* en los estudiantes anglófonos. Esta función se da solo una vez en todo el corpus de los estudiantes italianos. Habría que indagar si este fenómeno, por una parte, se muestra porque los estudiantes anglófonos adquirieron esta función de manera explícita y, por otra, si corresponde con las funciones en la LM, es decir, el español. Sin embargo, Jiménez (2017) pone en duda, si todos los empleos que se hayan considerado como empleos correctos en el caso de los estudiantes anglófonos fueran tales. La razón principal que presentan los distintos investigadores para explicar el número elevado de tal función es la estrategia de *imitación del modelo* (Ellis 1985). Ellis (1985) propone que los estudiantes utilizan diferentes estrategias para construir su mensaje:

- Imitar a otro hablante y agregar ideas propias
- Construir el mensaje desde una experiencia previa
- Yuxtaponer dos afirmaciones formuladas.

Dado que los estudios que analizan la Interlengua de estudiantes anglófonos utilizan entrevistas para la recogida de datos; el estudiante pudo recurrir a la estrategia *imitación del modelo* y recuperar lo mencionado para formular su propia respuesta.

Respecto a los resultados obtenidos para la preposición *por*, los cuatro estudios presentan una media de entre el 3 y el 22% para el valor *causa*, sin embargo, la media para los estudiantes italianos es de 12%. Los resultados muestran datos intrínsecos para cada grupo estudiado, por consiguiente, son datos difíciles de comparar.

En el caso de la preposición *para* se obtuvieron datos más homogéneos, dado que en los cuatro estudios predomina el valor *finalidad* con índices de usos elevados. Sin embargo, se observa un uso frecuente del valor *destinario* de los estudiantes anglófonos, en cambio, el empleo presenta ocurrencias más bajas en la Interlengua de los estudiantes italianos.

Aunque los resultados obtenidos para la preposición *para* se presentan de manera más uniformes en los cuatro estudios en comparación con la preposición *por*, se observa claramente unos resultados muy diferentes y, por tanto, difíciles de comparar. En síntesis, Jiménez (20017) se encontró con una serie de variables no controlables que no le permitieron presentar un análisis completo en la comparación de los datos obtenidos en cuatro investigaciones distintas. Especialmente el procedimiento y la recogida de datos varían y, por lo tanto, dificultan una comparación.

Por ello, no sorprende, que el ajuste de etapas de aprendizaje en el caso de las preposiciones *por* y *para* resulte una tarea bastante difícil. Los resultados obtenidos son distintos para cada una de las investigaciones y también para los niveles de competencia, es decir, cada grupo presenta características intrínsecas. En resumen, los resultados de Jiménez (2017) coinciden en algunos casos con los demás autores y con las etapas establecidas, como en el caso *para*, aunque no se presenten en el mismo orden. Sin embargo, en el caso de la preposición *por* las etapas e incluso las funciones no coinciden.

3. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN EL CASO DE LAS PREPOSICIONES POR Y PARA

A todos los aspectos abordados en el presente trabajo hay que sumar la importancia de propuestas didácticas para las preposiciones *por* y *para*. Si, por una parte, las investigaciones son fundamentales para comprender la adquisición de ambas preposiciones, por otra, las implicaciones didácticas son un pilar importante, dado que ofrecen a nuestros estudiantes el input necesario para adquirir las estructuras con ambas preposiciones.

Al comparar la adquisición de la LM español en niños con la adquisición de estudiantes de ELE, resulta llamativo que en el caso de la LM no se presentan las preposiciones juntas, sino separadas en cada representación de su propia estructura. Y si se añade, el hecho de que la mayoría de los aciertos se presentaron con usos lexicalizados, podría ser interesante presentar los contenidos de las preposiciones *por* y *para* de manera natural, tal como se presenta en la LM español. Por consiguiente, proponemos desvincular las dos preposiciones y presentar en cada ámbito las estructuras para cada preposición por separado, especialmente en los primeros niveles.

Estamos de acuerdo con Fernández (1997: 261) cuando sugiere dos acciones para el tratamiento de este tipo de error:

- La creación de actividades y materiales específicos, en los que la reiteración de las estructuras con las preposiciones *por* y *para* se combine con creatividad, imprevisibilidad y elementos lúdicos.
- El seguimiento del desarrollo de la IL y las estrategias y mecanismos, en nuestro caso para las preposiciones *por* y *para* (Fernández 1997: 261).

Por consiguiente, son dos aspectos importantes, la presentación del input a los estudiantes y, si fuera necesario, el tratamiento de error.

En el caso del nivel intermedio, una vez que los estudiantes hagan hipótesis cuándo se debe utilizar una preposición y cuándo la otra, se podrían proporcionar actividades basadas en la gramática cognitiva y enfocadas en la forma, tal como se presenta en la propuesta didáctica de Rodríguez (2006). El objetivo es: "presentar actividades en las que el estudiante sea capaz autodescubrir las reglas de gramática, luego que pueda hacer una hipótesis y al final que pueda utilizar lo nuevo aprendido en otro ejercicio" (Rodríguez 2006: 14).

Sin embargo, con los resultados obtenidos en Jiménez (2017) sería importante crear material didáctico focalizando quizás todavía más una función en concreto con las preposiciones *por* y *para*, sin olvidar lo postulado por Fernández (1997) ya mencionado anteriormente.

Creemos que estudios como el que nos presentó Jiménez (2017) son relevantes para el ámbito de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de ELE e importantes para seguir avanzando y comprender la adquisición de elementos gramaticales tales como las preposiciones *por* y *para*. Para ello, sería necesario seguir indagando y abrir nuevas líneas de investigación.

Sería de gran interés obtener datos tanto de estudiantes cuya lengua materna sea afín como de estudiantes con lenguas más lejanas al castellano. Sin embargo, se debería cuidar que la obtención de los datos como el procedimiento de la recogida de los datos sea el mismo. De tal manera, se podría comparar los resultados de manera más precisa y exhaustiva.

Por ello, estudios como el de Jiménez (2017) que nos hagan reflexionar son muy relevantes. Nos llevan a reflexionar sobre cuestiones nuevas que podrían dar frutos a siguientes investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, M. C. (2008). *Aspectos del aprendizaje del vocabulario. Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*. Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation, Band 46. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Arcos Pavón, M. E. (2009). *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. [En línea]. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford.
- Fenández S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.
- Gunterman, G. (1992). *An analysis of interlanguage development over time: Part I, por and para*. *Hispania*, 75 (1): 177-187.
- Jiménez (2017). *Jerarquía de aprendizaje: un caso práctico con por y para*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 22 (1).
- Kellerman, E. (1983). *If at First You Do Succeed*. En S. Gass y C. Madden (eds). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 345-353.
- 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): 528-547.
- Pinto, D. y Rex, S. (2006). *The acquisition of the Spanish prepositions por and para in a classroom setting*. *Hispania*, 89 (3): 611-622.
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [17/02/2017]
- Rodríguez López, P. (2006). *¿Por o para? Una propuesta didáctica*. *redELE*, nº 6.
- Sánchez Iglesias (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE*. Tesis doctoral. Salamanca: Editorial Vitor.
- Schachter, J. (1974). *An error in error analysis*. *Language Learning* 24: 205-214.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.