

ADQUISICIÓN Y USO CORRECTO DE LAS PREPOSICIONES *A, EN, PARA* Y *POR* EN NIVELES SUPERIORES

Inocencio Giraldo Silverio
Universidad de Alcalá

1. Introducción

El uso de las preposiciones es uno de los aspectos más difíciles a la hora de conseguir el dominio de una segunda lengua, y el español no es en esto una excepción. El principal problema es que una de las características que se ha asignado tradicionalmente a las preposiciones es la de su carencia de valor semántico, aunque sobre este aspecto hay muchos autores que no están de acuerdo. Achim Stenzel, en un trabajo sobre un alumno bilingüe de alemán y francés, explica que:

«A close look at the properties of individual prepositional elements reveals that many prepositions exist as variants, where one variant is a lexical element with semantic content (a spatial or temporal preposition) and the other variant appears to be some kind of case marker.» (Stenzel, 1996:1034)

Marcial Morera integra la preposición dentro de la categoría del nombre, con el valor de núcleo en las construcciones de régimen preposicional. Para él, la preposición puede seleccionar igual que otras categorías de la lengua:

«Algunos de estos elementos preposicionales, por su propio valor semántico interno, seleccionan uno y sólo uno de los complementos, en tanto que rechazan al otro (...) la preposición no rige su complemento de forma ciega, sino de forma semánticamente motivada.» (Morera, 1994: 225)

Normalmente, cuando los alumnos aprenden las preposiciones lo hacen con un listado al que acompaña una serie de equivalencias, bien en los manuales o bien explicadas por sus profesores. Lo mismo ocurre en los libros de texto que utilizan los hablantes nativos de español para estudiarlas, donde las preposiciones son aprendidas como listados de palabras nuevas y esto, en la mayoría de ocasiones, en pleno auge de la gramática comunicativa, conlleva un rechazo por parte del alumno. A esto habría que añadir el problema de que muchas de estas preposiciones tienen valores de uso muy cercanos. Matte Bon (1995) dice que con las preposiciones el contexto concreto de utilización es el que ayuda a definir las y así, aun siendo un elemento prioritario en la formación de estructuras sintácticas, para el alumno, por su desconocimiento de la definición del valor determinado de una preposición en un contexto, ésta pasa a ocupar un segundo plano en el significado del discurso que intenta producir.

Por lo tanto, nos encontramos con que las preposiciones, aun apareciendo en todos los manuales y ser tema obligado en una clase de cualquier nivel, son vistas como algo problemático por los alumnos y en muchas ocasiones como una molestia para su comunicación. Todo esto tiene como resultado que muchos hablantes de español como lengua extranjera, en niveles superiores todavía no han adquirido el uso de la preposición.

2. El alumno

Uno de los conceptos que más se han manejado en los últimos tiempos es el de «interlengua» (IL), que Larsen-Freeman y Long definen como «un continuo entre la L1 y la L2 que tienen que atravesar los aprendices» (Larsen-Freeman, 1994: 6).

Este concepto es interesante, porque no siempre los errores se deben a la incompetencia del alumno o aprendiz o a la presencia de la lengua materna en clase, sino que muchas veces se deben a otras causas diferentes, y su análisis tiene como uno de sus objetivos valorar la importancia y gravedad que éstos tienen, señalarlos, explicarlos y clasificarlos, pero distinguiendo los problemas que tienen diferentes lenguas. Todo esto puede estar contenido en la interlengua del aprendiz.

Pero además, lo más interesante es que ese continuo en que consiste la interlengua es sistemático, y si es así, puede ser analizado igual que se han analizado los sistemas lingüísticos, y de esos datos pueden deducirse conclusiones que nos servirán para mejorar la adquisición de las segundas lenguas. El aprendiz genera estrategias para resolver problemas, y no sólo en la fase de creación, sino también en las de planificación, para hacerse entender por el interlocutor. Es, por tanto, activo, procesador de datos y generador de hipótesis que le llevarán a sacar conclusiones para la adquisición de la segunda lengua y, de hecho, la variabilidad que se produce en los distintos usos que hace el aprendiz es en muchos casos sistemática y si no lo es, al menos está regida por reglas, las que él mismo genera. Esto es muy importante para los profesores, puesto que si los procesos mediante los cuales el alumno crea sus propias hipótesis son sistemáticos, dichos procesos pueden ser estudiados y de ellos se pueden obtener datos valiosos para mejorar la enseñanza de segundas lenguas.

El grupo de alumnos que escogemos para nuestro análisis es de edades, nacionalidades y formación diferentes y, en principio, tienen en común el pertenecer a los niveles superiores. Es importante el nivel al que pertenece el alumno por la importancia del concepto de «motivación» en la Adquisición de Segundas Lenguas y también, porque probablemente la motivación de los hablantes de niveles superiores es diferente a la de los alumnos de niveles iniciales e intermedios. Corder señala que:

«Una vez que la gramática de la IL del aprendiz está lo suficientemente desarrollada para permitirle una comunicación adecuada a sus propósitos, disminuye la motivación para mejorar.» (Larsen-Freeman, 1994: 64)

Así, si seguimos a Corder, los alumnos de niveles superiores tienen una menor motivación, en general, y será mucho más difícil el poder corregir los malos usos de las preposiciones y, por tanto, será más difícil su adquisición. Dice Claire Kramsch que:

«los profesores debemos esperar una gran variabilidad entre los estudiantes de una lengua y esas diferencias no sólo se deben a la materia que se les ha enseñado, sino también a los tipos y grados de motivación y ansiedad que tenga cada uno de ellos.» (Gibaldi, 1992: 69)

Si anteriormente los análisis de errores trataban de descubrir nuevos aspectos, fundamentalmente de carácter formal, ahora deberíamos perseguir la creación y el desarrollo de actividades y tareas que consigan que las capacidades de los alumnos para expresar significados mejore y de este modo adquieran los usos de los elementos de la L2. Un primer paso sería el de suavizar la idea de la dificultad de la adquisición de la preposición a la que se hace referencia en casi todos los manuales, pero también en las clases, puesto que se podría conseguir una motivación positiva.

También, la idea de la motivación se pone en relación con la nueva clase de profesores que surge a partir de los nuevos diseños curriculares, donde el profesor ya no es el juez de los posibles errores que cometan los aprendices, sino que es un acompañante de los alumnos en los procesos de aprendizaje de la segunda lengua.

3. Factores de error

Los factores que causan los errores en el uso de las preposiciones en los alumnos que estudiamos nos permiten corroborar algunas afirmaciones hechas por otros anteriormente. La «fossilización del error» desde los niveles iniciales, el rechazo de ciertos elementos por parte de los alumnos al considerarlos problemáticos para una perfecta adquisición de la segunda lengua, el problema del régimen dentro de la preposición, que se trata en muchas ocasiones de cuestiones léxicas, que no pueden explicarse a través de la gramática, etc. son algunas de las causas. A todas éstas hay que unir otras que van irremediabilmente ligadas a ellas, siendo las más importantes, y las que más espacio han ocupado en los trabajos de investigación, las siguientes:

3.1. «Falsas equivalencias». En algunas ocasiones, las preposiciones españolas tie-

nen un significante parecido en la lengua nativa del estudiante extranjero, como ocurre frecuentemente en hablantes de italiano, francés y portugués como lengua materna. Pero también lo es que un hablante de inglés como L1 utilice en español la preposición «a» para la forma inglesa «at». Es cierto que se pueden establecer equivalencias entre las preposiciones de la L2 y la L1, pero no todas las preposiciones cubren exactamente el mismo campo y, así, como señala García Santos, «si la comparación puede resultar cómoda en un principio, en la etapa de perfeccionamiento puede convertirse en una fuente más de conflictos» (García Santos, 1993:231).

3.2. La «inhibición». Con relativa frecuencia, en los niveles iniciales e intermedios la preposición desaparece porque el estudiante o la desconoce o desconoce sus valores. Pero este problema también aparece en los hablantes de niveles avanzados y superiores que, en la producción oral, intentan solapar la preposición diciéndola en un tono de voz más bajo, lo que demuestra que son conscientes de su problema. En la producción escrita, la inhibición se refleja en la aparición de enunciados mucho más complejos y en giros que intentan eliminar la preposición o, al menos, la cambian por otra expresión en la que sí aparece, pero no de forma correcta. Un ejemplo de esto son los siguientes enunciados:

Voy por Madrid.

Paseo alrededor de Madrid.

Paso a través de Madrid.

Es éste, quizás, uno de los problemas por los que más deberíamos preocuparnos los profesores de Español como Lengua Extranjera, puesto que el alumno sí reconoce en estas situaciones la aparición de una preposición, pero su temor a cometer un error le hace utilizar distintas estrategias que podrían evitarse si se les explicaran y ejemplificaran más claramente todos los usos de las preposiciones. Este error es productivo, siguiendo la definición de Corder, puesto que el alumno conoce las reglas de la lengua objeto, pero por una u otra razón, no ha podido o no ha querido aplicarlas y porque nos permite analizarlo para obtener resultados que beneficien una posterior adquisición.

3.3. Diferente uso y valor de la preposición en cada lengua. Las preposiciones españolas tienen sus equivalentes en otras lenguas, pero en muchas ocasiones los valores y los usos que damos en español a dichas preposiciones no se corresponden con los usos y valores que se les dan en otras lenguas. Si el alumno aprende las preposiciones como un listado de palabras, presentado de manera semejante a los vocabularios que aparecen al final de los manuales, y no se practican después en los textos que se utilizan en la clase de gramática, en la de conversación, en los ejercicios tanto orales como escritos, el alumno pasará probablemente a la inhibición, es decir, al no uso o solapamiento y la suprimirá o, en el mejor de los casos, la empleará, pero incorrectamente. La mayoría de las veces las preposiciones, al ser consideradas sin carga semántica, aparecen explicadas con sus valores: origen, punto de partida, dirección aproximada, tránsito por un lugar, compañía, localización precisa o imprecisa en el espacio y en el tiempo, etc..., pero después se acompañan de ejemplos que no siempre son aclaratorios, puesto que el contexto está muy limitado.

En las gramáticas y manuales que se están haciendo en los últimos años hay una mayor tendencia a que aparezcan las preposiciones con sus usos y ejemplos, pero sigue sin solucionarse totalmente el problema, puesto que aparecen en un capítulo aparte o porque después no se vuelven a contextualizar o a practicar en ejercicios. Todo esto, además, va ligado a los «mecanismos de fosilización», que Selinker describe como «la reaparición regular en las producciones interlingüísticas del material lingüístico que creíamos erradicado» (Muñoz Licerias, 1992:96). Un buen ejemplo de ello es la manera en que los alumnos aprenden los verbos de uso preposicional, primero con los verbos de forma aislada, es decir, el verbo sin la preposición y cuando los han adquirido en su interlengua deben aprenderlos con la preposición, con un doble proceso. Nunca está asegurado el éxito y el alumno puede volver a repetir las estructuras de forma errónea. Es lo que ocurre a muchos alumnos anglófonos con los equivalentes de los «phrasal verbs» del inglés, donde la movilidad de la preposición hace que a su paso al español se cometan errores:

Alice looked up the information.

Alice looked the information up.

Un alumno anglófono y los que tienen el inglés como L2 van a producir frases del tipo:

Alicia buscó por la dirección.

Alicia miró la dirección arriba.

Por otro lado, muchas veces al alumno sólo le interesa ser entendido y si antes, con las formas aisladas, podía comunicarse con otros hablantes, no le dará importancia a ese error en los verbos de régimen preposicional.

3.4. Verbos que cambian de significado según la preposición. Hay en español verbos que varían de significado dependiendo de la preposición que lleven detrás. Este punto va ligado al régimen preposicional. Ejemplos de esto son: acordarse de alguien, recordar a alguien, acordarse de algo, recordar algo, acordar algo.

4. «A», «EN», «POR» Y «PARA»

Ejemplificar los usos de las preposiciones es bastante complicado, igual que lo es explicar su uso. Por este motivo, uno de los campos de trabajo a los que los investigadores y profesores deberíamos dedicarnos y dar más énfasis es precisamente al de la creación de materiales en que estos usos aparecieran claramente explicados, o bien, a complementar los que ya están, con una serie de ejercicios que fueran más productivos.

A todo esto hay que unir una potenciación de las estrategias de comunicación que también crea en muchos casos el aprendizaje para poder ser entendido por sus interlocutores. Es quizás en estas estrategias donde debería darse más información sobre los elementos que presentan dificultad para su adquisición. Habría que crear situaciones que incentivasen dichas estrategias, porque supone contribuir a la competencia comunicativa de los aprendices y al potenciarlas e incentivarlas estamos motivando al alumno. Es a lo que se refiere Adjemian (1992) cuando habla de «competencia homogénea», o lo

que es lo mismo, el conocimiento del hablante-oyente ideal, que sería el modelo del que tendríamos que partir para explicar los procesos y fases de desarrollo de la adquisición de la L2. Para ello, los datos que debemos utilizar son los que sean producto de los discursos –tanto orales como escritos– de los propios aprendices.

Llegados a este punto, queremos ejemplificar los errores más frecuentes que han cometido algunos estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad de Alcalá y señalar los contextos en que se producen. «A», «en», «por» y «para» son las más frecuentemente utilizadas de forma incorrecta o son obviadas, aunque hay otras que se utilizan de un modo erróneo. La polisemia de una misma preposición en diferentes contextos es una de las causas por las que encontramos más incorrecciones. Otra, que existen varias preposiciones para expresar circunstancias próximas, lo que confunde al aprendiz. La preposición «a» es con la que más número de errores se cometen y en mayor número de contextos y con la que menos «para».

4.1. Preposición «a»

4.1.1. Omisión de la preposición ante CD de persona:

Visité mi madre ayer.

Vimos nuestro compañero sueco jugando al tenis.

4.1.2. Uso de la preposición delante del CD, cuando no es necesario:

Fuimos a ver a la película de Antonio Banderas.

Visitamos al Museo del Prado y al Reina Sofía.

4.1.3. Cambio de «a» por «en» cuando hay verbos de movimiento:

Vine en Madrid hace tres días.

Cuando llegué en mi casa me puse a dormir.

4.1.4. Omisión en verbos que la necesitan:

Hemos llegado España ayer.

Aunque juego tenis, no soy buen jugador.

4.1.5. Omisión o sustitución del C.Indirecto en verbos de la construcción «gustar»:

Para mí, me gusta el cine mucho.

Ella le encanta la música clásica.

4.2. Preposición «en»

4.2.1. Uso innecesario en las expresiones de tiempo:

En el miércoles vamos a una discoteca.

Fui a Barcelona en el fin de semana pasado.

4.2.2. Cambio de «en» por «a», para indicar lugar. Este es el error más frecuente con esta preposición:

Estudiamos a la Universidad de Kobe.

A la Gran Vía hay muchos mimos.

4.2.3. Omisión delante del relativo:

Esa es la casa que vivo.

El autobús que voy al Campus es muy nuevo.

4.2.4. Los alumnos con japonés como L1 la omiten en ocasiones para indicar localización en el espacio:

Ayer estuve esperándote toda la tarde Madrid.

Estuve otro hotel el año pasado.

4.2.5. Los alumnos con francés e italiano como L1 fossilizan el cambio de «en» por «a»:

Estoy a la playa de Alicante tomando el sol.

Me gustaría visitarte a Barcelona.

4.3. Preposición «por»

4.3.1. Cuando equivale a «a través» o a «alrededor de» se sustituye por la forma «en»:

Pasé en Córdoba para ir a Málaga.

4.3.2. Aunque no en un gran número de ocasiones, se sustituye por «para» cuando indica valor causal:

Hubo un accidente para su culpa.

4.4. Preposición «para»

4.4.1. Para expresar finalidad se sustituye por «a» y «por»:

La victoria fue por el Real Madrid.

Hicieron un examen a comprobar nuestro nivel.

5. Conclusión

a) La problemática del uso y adquisición de las preposiciones tiene difícil solución, partiendo de que los mismos investigadores no se ponen de acuerdo en el carácter semántico o no de la preposición. Preferimos adscribirnos a aquellos que creen que sí tiene un carácter léxico, porque, al menos en algunos de sus valores, sólo pueden ser explicadas a través de la idea de que poseen contenido léxico.

b) Algunos usos pueden ser adquiridos con la práctica y con unos buenos ejercicios, pero el problema de los verbos de uso preposicional y de las expresiones fijas sigue teniendo la solución en la lectura y el aprendizaje a través de los diccionarios.

b) Usos léxicos muy importantes de las preposiciones de las que nos ocupamos, como los valores locativos, temporales, causales y finales ya se han recogido. Pero aún resta dar reglas y explicaciones que permitan una fácil adquisición de las excepciones.

d) El análisis cuantitativo para demostrar cuál es la probabilidad de los errores y aciertos y cuál es la frecuencia de uso de los hablantes de español como L2 puede ser la solución o una de las soluciones para adquirir usos problemáticos.

e) Dice De Kock:

«En la práctica, la enseñanza casi nunca se desarrolla en ese sentido único: para el mismo problema, pasa alternativa y reiteradamente del corpus a la norma y de ésta a los textos. El objetivo es formar al estudiante a la lectura crítica de los textos y de la gramática normativa al tiempo, mostrarle cómo observar y comparar, establecer la con-

formidad o la divergencia y saber volver a enunciar –si llega el caso– la regla en cuestión, de otro modo, por provisional que esto sea y sin excluir que se controle en otros corpus y gramáticas.» (De Kock, 1992: 70-71)

BIBLIOGRAFÍA

- ADJENMIAN, Ch., 1992, «La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas». En Muñoz Licerias (ed.), *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 241-262.
- DE KOCK, Josse, 1992, «Corpus y norma académica: «a» con régimen directo», *Lingüística Española Actual*, XIV, 1, Madrid, Arco/Libros, pp. 69-95.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe, 1993, *Sintaxis del español. Nivel de Perfeccionamiento*, Salamanca-Madrid, Universidad de Salamanca-Santillana.
- GIBALDI, Joseph (ed.), 1992, *Introduction to Scholarship in Modern Languages and Literatures*, Nueva York, The Modern Language Association of America.
- LARSEN-FREEMAN, Diane y LONG, Michael H., 1994, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, traducción española de P. Benítez Pérez e I. Molina Martos, Madrid, Gredos.
- MATTE BON, Francisco, 1995, *Gramática Comunicativa del español. Tomo I. De la lengua a la idea*, Madrid, Edelsa.
- MORERA, Marcial, 1994, «La función sintáctica «régimen preposicional», *Lingüística Española Actual*, XVI/2, pp. 215-228.
- MUÑOZ LICERAS, Juana (ed.), 1992, *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.