

Análisis de errores de estudiantes anglohablantes con los verbos españoles que rigen preposición

Amaya Camarero Rojo

amayacam@hotmail.com

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Resumen

El análisis de los errores que cometen los estudiantes anglohablantes en el uso de los verbos que rigen preposición, demuestra el alcance de la transferencia del inglés al español y otras supuestas causas de errores. El trabajo incluye una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de estos verbos y su régimen preposicional.

Abstract

The analysis of mistakes made by native English speaking students make when using prepositional verbs, shows the depth of English to Spanish transference and other possible causes for such mistakes. This paper includes a didactic plan for the teaching and learning of these prepositional verbs.

Palabras clave

Complemento de régimen preposicional
Verbos que rigen preposición
Análisis de errores
Didáctica del español

Key words

Prepositional complement
Prepositional verbs
Error analysis
Teaching Spanish

AnMal Electrónica 33 (2012)
ISSN 1697-4239

INTRODUCCIÓN

La necesidad humana de comunicarse, o simplemente el interés por otros idiomas, ha hecho que el aprendizaje de lenguas sea hoy una práctica común y extendida. Es en ese proceso de conversión, traducción e interpretación para el aprendizaje de otras lenguas donde surgen los errores.

Este pretende ser un trabajo sobre el error enfocado al caso particular de los errores cometidos en las construcciones de verbos de régimen preposicional. Es cierto que el error empezó a ser considerado desde que se iniciaron los primeros estudios sobre la adquisición de lenguas y, en consecuencia, no son escasas las teorías que se han publicado sobre el asunto.

Sin embargo, los estudios específicos sobre los errores cometidos por extranjeros que aprenden español es un campo que ha empezado a desarrollarse hace relativamente pocos años y, aunque sigue creciendo progresivamente, todavía falta mucho por investigar ([Cestero et al. 2001](#)). Adentrándonos en el campo del estudio de los verbos que rigen preposición, ya en las primeras gramáticas se trata el tema de los complementos verbales regidos, que son los indicadores de la categorización de estos verbos, y por tanto se puede consultar una extensa bibliografía y estudios al respecto, pero siempre dentro de un marco lingüístico gramatical y muy pocas veces referida a la adquisición de lenguas y a los errores en su uso.

En el campo de nuestro objeto de estudio debemos resaltar la tesis doctoral de Arcos Pavón (2009), que estudia en torno a los verbos que rigen preposición en los alumnos brasileños, a través de un análisis contrastivo. Por nuestra parte, nos hemos centrado en los estudiantes anglohablantes y pretendemos averiguar no sólo hasta qué punto cometen errores en estos verbos, sino también determinar la influencia de la lengua materna y otras posibles causas de errores, si las hubiera.

Por otro lado, mi experiencia como profesora de español ha sido sobre todo con anglohablantes, lo que, unido a mi experiencia de hace años como estudiante de inglés, me ha supuesto estar familiarizada con los dos sistemas lingüísticos y ser consciente de la problemática que entraña el uso de las preposiciones en el aprendizaje de cualquier lengua.

Dentro de este cometido subyace además la finalidad de ayudar a los aprendientes de español anglohablantes a usar correctamente las construcciones con dichos verbos.

Para la organización de este trabajo hemos distribuido los contenidos empezando con una parte más teórica, donde describimos las distintas concepciones que se han sucedido sobre el error en el aprendizaje de lenguas y el marco histórico que rodea a los verbos que rigen preposición con las teorías más importantes hasta nuestros días. También ofreceremos un breve repaso de estos verbos en el sistema inglés para entender mejor la problemática de transferencia con el español. En la parte práctica, presentamos la investigación del tema que nos ocupa, empezando con una descripción de la metodología y herramientas y continuando con el análisis de los resultados obtenidos. Este análisis nos conducirá al siguiente apartado de

conclusiones, con las observaciones más relevantes. No queremos acabar esta memoria sin incluir una serie de actividades como propuesta didáctica.

MARCO TEÓRICO

En lo concerniente a la Adquisición de Lenguas (ASL), la gran cantidad de estudios dedicados a la lingüística aplicada desde su aparición ha llevado a numerosas teorías que intentan explicarla. Larsen-Freeman y Long sostienen que «By our count, at least forty ‘theories’ of SLA» (1991: 227). Las teorías de la ASL podrían englobarse en tres grandes grupos, que se diferencian en el grado en que atienden a los factores de la adquisición: la lengua meta, el aprendiz o el contexto social (Preston y Young 2000). Para el *innatismo*, con Chomsky y Krashen como máximos representantes, el lenguaje es algo innato y «tiene como epicentro la figura del adquirente o aprendiz de la lengua» (Preston y Young 2000: 10). Las teorías *ambientalistas*, como las conductistas, sostienen que el lenguaje es algo cultural que depende de factores externos o adquiridos; existen unos universales lingüísticos innatos, los cuales están afectados por la experiencia, la educación y otros factores. Por último, las teorías *interaccionistas* son una mezcla de las dos anteriores: conjugan elementos innatos y factores ambientales. Los aprendices, sus condiciones contextuales y los programas de enseñanza de la lengua son distintos entre sí y la interacción personal influye en su percepción.

Todas las teorías de ASL concedieron una importancia vital al *tratamiento del error* como parte importante del proceso de la adquisición. El desarrollo de los estudios específicos sobre el error fue una consecuencia directa de la evolución de dichas teorías lingüísticas y como tal, no negaron los modelos anteriores, sino que fueron en parte complementándose para explicar la importancia de la consideración del error (Preston y Young 2000: 11).

El concepto de error

Según las teorías de la ASL han ido cambiando, la concepción del error también ha evolucionado. En términos lingüísticos, la palabra *error* ha sido abarcada por

teóricos desde finales de los años 50. Para Corder, en 1967, «los errores son elementos valiosos para el alumno, el profesor y, especialmente para el investigador» (citado en Muñoz 1992: 31). No todos los fallos son errores, ya que en ocasiones «el mismo concepto de ‘error’ induce a error» (Fernández 1997: 27). Por esta razón, se estableció una diferenciación entre *error* y *falta*. Como resume Pastor (2004: 104), el error se relaciona con el estado de aprendizaje del hablante y es competencia suya, mientras que la falta es un hecho de actuación fortuito debido a diversos factores como la distracción o el nerviosismo. Atendiendo a esta distinción, el objeto de estudio de nuestra memoria se centra en el concepto de error, es decir, la desviación sistemática.

Se puede hablar principalmente de dos teorías sobre el tratamiento del error. Muñoz (1992: 32) traduce así las palabras de Corder:

En primer lugar, la escuela que mantiene que si consiguiésemos un método perfecto de enseñanza, nunca se cometerían errores; por consiguiente su existencia es simplemente una prueba de lo inadecuado de nuestras técnicas de enseñanza. La filosofía de la segunda escuela es que vivimos en un mundo imperfecto y, en consecuencia, los errores existirán siempre por muchos esfuerzos que hagamos. Nuestro ingenio se concentraría en las técnicas que nos permitieran tratar los errores después de que han ocurrido.

Atendiendo a esta diferencia surgen dos modelos de análisis. El *análisis contrastivo (AC)* apareció a partir de 1945. Este método de trabajo, a costa de pronosticar los errores comparando los elementos diferentes entre la lengua meta y la materna, pretendía evitarlos para que no se fijaran en el estudiante y se convirtieran en hábitos incorrectos. Es decir, partía de una concepción negativa del error y para evitarlo trató de buscar la causa del mismo, la interferencia. Santos (1993: 34) sintetiza el procedimiento de comparación de las estructuras:

Descripción estructural de L1 y L2, cotejo de las descripciones, elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes, reagrupación de las mismas estableciendo una jerarquía de dificultad y preparación de los materiales de instrucción.

Años más tarde se comprobó que esta teoría no podía explicar muchos de los errores que se cometían en la adquisición de la LM. El AC, centrado en la forma de predecir errores, no trabajaba directamente sobre ellos. Poco a poco fue perdiendo fuerza, pero constituiría la base del siguiente paradigma.

El *análisis de errores (AE)* surgió en los años 70, en un momento en el que investigadores y lingüistas no estaban satisfechos con la no constatación empírica y la carencia de explicaciones para ciertos errores. Ahora «no se parte de la comparación de las dos lenguas, sino de las producciones reales de los aprendices; esto permite, además, estudiar lenguas maternas no descritas o desconocidas por los investigadores» (Fernández 1997: 18). Se produjo por tanto una revalorización del error, que dejaba de ser algo no deseado para poder interpretarlo. Como afirmaba [Richards \(1971\)](#), los errores eran la suma de los errores interlingüísticos (los cometidos por transferencia de LM a L1) y los errores intralingüísticos (los cometidos por la deficiencia o parcialidad de la LM).

Corder fue el primero en publicar en 1967 que existían otras causas aparte de la transferencia que originaban los errores. Estableció tres protagonistas: los profesores, que analizaban así la progresión del alumno y lo que le quedaba aún por aprender; los investigadores, dado que les proporcionaba evidencias de cómo se aprendía o adquiriría el lenguaje, qué estrategias o procedimientos empleaba el aprendiente en su descubrimiento del lenguaje; y, por último, los alumnos (los más importantes) en tanto que el mismo aprendiente podía considerar la producción de errores como un recurso para aprender, y además, era la manera que tenía de comprobar sus hipótesis acerca de la naturaleza del lenguaje que estaba aprendiendo.

La interlingua

El estudio del sistema lingüístico que diferentes aprendientes con lengua materna distinta producen durante su proceso de adquisición de la lengua meta, llevó a pensar a los investigadores lingüísticos que dicho sistema era una lengua con características propias en que se sucedían etapas de reajustes y planteamientos según se avanzaba en la adquisición. Dicha hipótesis ha recibido numerosas denominaciones: para Corder en 1967, «competencia transitoria», y en 1971

«dialecto idiosincrásico»; «sistema aproximado» para Nemser en 1971, y «sistema intermediario» para Porquier en 1975 (Fernández 1997: 19). Hoy empleamos el término *interlengua*, generalizado por Selinker en 1972.

En la actualidad no hay una teoría única aceptada que explique la concepción y producción del error. No obstante, desde la aparición del AC hasta su evolución al AE, se ha recorrido un camino muy importante, que ha concluido con el reconocimiento del papel determinante del error en el proceso de aprendizaje.

VERBOS QUE RIGEN PREPOSICIÓN. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Revisemos brevemente las líneas de investigación de los gramáticos sobre los verbos que rigen preposición (de aquí en adelante, VVPP) y sus complementos, para entender mejor las dificultades que suscita entre los anglohablantes y, muchas veces, en los mismos españoles.

Los complementos de régimen preposicional

Estos complementos (de aquí en adelante, CRP) son definidos por la RAE como «los grupos precedidos por una preposición que son exigidos semánticamente por un verbo» (2010: 685), y son los que dan la categorización a los verbos que rigen preposición. A pesar de las diferentes terminologías (*suplemento*, *complemento de régimen*, *complemento regido*) que se han usado para designarlos, hemos creído conveniente adoptar precisamente la de CRP, por ser la que usan las gramáticas actuales.

El papel que juega la preposición en este tipo de complementos es primordial, pero no una característica propia, ya que podemos encontrar detrás de un verbo otras funciones distintas encabezadas por una preposición.

El CRP se considera hoy un complemento del verbo más y la aparición de la preposición correspondiente en dichas entradas delimita el matiz semántico que proporciona precisamente el CRP. Pero no siempre fue así. Podemos clasificar los estudios y teorías más importantes sobre ellos en dos grupos: los que no reconocen la existencia de un complemento como tal, y la teoría del suplemento de Alarcos, el

primero en reconocer la existencia del complemento de régimen como función sintáctica independiente.

Los complementos verbales antes de Alarcos

Durante mucho tiempo, el CRP fue considerado un complemento circunstancial (CC), por sus semejanzas sintácticas. A pesar de que se encontraron algunos ejemplos difíciles de clasificar como CC, no se contempló la posibilidad de la existencia de otro tipo de complemento distinto. [Martí Sánchez \(1992\)](#) recoge las ideas predecesoras del CRP antes de Alarcos. Ya en su *Gramática castellana* (1492), Nebrija ahonda en que algunos verbos exigen dos complementos en vez de uno (la doble transitividad), refiriéndose al dativo y al acusativo, pero también al genitivo. Thámara en 1550 y Correas en 1625 siguieron estas mismas directrices en cuanto al reconocimiento de la presencia de un genitivo. En 1743, la *Gramática* de Martínez Gómez Gayoso recoge una clasificación de verbos que distingue los verbos formados por un genitivo después del acusativo y los formados por ablativo después de acusativo, y por otra parte los verbos intransitivos que llevan genitivo. En 1769, San Pedro define el régimen del verbo aludiendo a la relación de la acción del verbo con el nombre o pronombre. Noboa, en 1839, introduce el concepto de *complemento completivo* (que muestra mayor dependencia del verbo que el resto), en la clasificación que hace de los complementos verbales: objetos (directo e indirecto) y complementos (completivos, modificativos y explicativos). También Bello destaca en 1860 la existencia de palabras designadas por el verbo, pero sin distinguirlas como función propia.

En 1870, Herrainz «habla de complemento de circunstancia obligada en que el verbo exige la aparición en el contexto de una preposición determinada, frente al de circunstancia arbitraria, en que tal exigencia no se da» (Calero 1986: 235). En 1893, Cuervo registra en su *Diccionario* aquellas palabras que se caracterizan por su forma de ligarse con complementos, pero sigue considerándolos un CC peculiar. Vallejo viene a reconocer en 1925 que hay ciertas construcciones de verbos con complemento directo que podrían asemejarse a las construcciones de otros verbos con preposición al complemento que le sigue. En su *Gramática* de 1973, la RAE no mencionaba que el CC tuviera un comportamiento distinto frente a determinadas

preposiciones. Solamente admitía que la función de complemento de verbo podía ser desempeñada por un nombre o pronombre con preposición o sin ella, e incluía en sus ejemplos verbos como *quejarse de*, que precisamente es un verbo que lleva complemento de régimen.

En resumen, los gramáticos antiguos, a pesar de observar la semejanza de ciertos CC con otras funciones sintácticas, no reconocieron los CRP como categoría propia.

El suplemento de Alarcos

En un artículo de 1968, «Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado»¹, Emilio Alarcos describió un complemento del verbo, que llamó *suplemento*, que tenía características diferentes a las del resto de complementos. Como otros autores ya citados, Alarcos admitía la relación semántica análoga entre el suplemento y el complemento directo (CD). La novedad de Alarcos es que «se detiene en el carácter especial de los suplementos» ([Martí Sánchez 1992: 157](#)), sosteniendo que, dado que este complemento requería de una preposición (a diferencia del CD), debía ser tratado como una función distinta. Ambos complementos, CD y CRP, son pacientes de su verbo. No ocurría lo mismo con los CC, donde a menudo se había clasificado el CRP.

El análisis de Alarcos esclarece enormemente el comportamiento de los VVPP. Otros autores siguieron después esta misma línea de investigación, como Martínez (1986), Porto Dapena (1992), Cano Aguilar (1999) y Santiago (2007). El CRP ha sido establecido así como un complemento independiente, distinto de los CC por su comportamiento y subcategorizado por los verbos que lo rigen.

A pesar de que la teoría del suplemento supuso un paso decisivo, la RAE (2010: 686) sostiene respecto a los CRP lo siguiente:

Se han interpretado frecuentemente en la tradición gramatical como Complementos Circunstanciales. Esta última denominación se suele reservar hoy para los segmentos sintácticos no argumentales, también llamados adjuntos. [...] A pesar de que los complementos de régimen se consideran argumentales, son numerosos los casos en

¹ Artículo recogido en Alarcos Llorach (1970).

los que sus límites con los adjuntos se tornan imprecisos. Este aspecto de la relación entre el léxico y la sintaxis no ha recibido todavía una solución enteramente satisfactoria.

Construcciones de régimen preposicional. Clasificaciones

Autores como Martínez (1986), [Gutiérrez Araus \(1987\)](#) y Cano Aguilar (1999), a la vez que profundizaban en el estudio de los VVPP, fueron proponiendo criterios de clasificación de dichos verbos o, en su defecto, de los complementos de régimen que les categorizaban. Esos criterios de clasificación se basan en:

A) El tipo de preposición introductoria: la *Gramática* de la RAE (2010) considera las preposiciones *a, ante, con, contra, de, en, entre, para, por* y *sobre*; [Gutiérrez Araus \(1987\)](#), solo las preposiciones *a, de, en* y *con*.

B) El grado de regimiento: hay verbos que exigen de manera obligatoria la preposición, otros que pueden aceptar construcciones transitivas e intransitivas y otros que pueden aceptar construcciones directas y preposicionales.

C) La exigencia de una preposición única y concreta.

D) Verbos de régimen preposicional pronominales y no pronominales.

Alarcos (1994) clasificó los suplementos según su comportamiento:

A) Suplementos indirectos: aparecen siempre junto con un CD, el cual siempre va en primer lugar por exigencia del verbo. *Llenad las copas de vino*.

B) Suplementos inherentes: son obligatorios. *Reside en Estados Unidos*.

C) Suplemento atributivo: constituido por un adjetivo o un sustantivo. *Mi hermano trabaja de camarero*.

Tratamiento de los VVPP en el marco ELE

Hemos recalcado antes cómo la dificultad de los VVPP para los aprendientes del español está precisamente en la elección de la preposición, dado que no hay reglas generalizables y a menudo no coinciden con las preposiciones de su lengua materna. La elección de la preposición obedece a razones históricas, que tampoco ayudan al aprendiente, y solo en algunas ocasiones a razones semánticas. Como sostiene la RAE, «la preposición seleccionada y la palabra que la selecciona manifiestan a veces

significados muy próximos, lo que produce cierto grado redundancia» (2010: 685). Es el caso de muchos verbos de movimiento, como *dirigirse a*.

Solo en época relativamente reciente se introducen las construcciones de VVPP en los libros de texto escolares españoles, y siempre en los niveles más altos, el bachillerato (López 2006). Estas construcciones se tratan en actividades de reconocimiento de las mismas y de diferenciación del resto de complementos verbales. Por tanto, los mismos alumnos cuya lengua materna es el español, a nivel gramatical están poco familiarizados con las construcciones de VVPP, pues se les potencia poco las actividades de producción.

No es de extrañar que en el campo de enseñanza ELE su presencia no sea tampoco muy destacable. Hay gramáticas de ELE y manuales enfocados al refuerzo de temas gramaticales que contienen verbos con CRP. Suelen proporcionar listados de verbos de uso frecuente que llevan CRP, y constituir una unidad didáctica del libro. Pero en muy pocos libros del alumno de ELE aparecen estos VVPP de manera específica, y siempre según los niveles a los que estén dirigidos. Lo habitual es que los autores introduzcan los VVPP en actividades sujetas a otros fines gramaticales.

En el nivel A1 empiezan a observarse algunos VVPP, como *hablar de* o *reunirse con*, es decir, verbos básicos que un alumno de ese nivel puede necesitar. En el nivel A2 aumenta significativamente la aparición de estos verbos, pero con el mismo tratamiento, sin refuerzo de ningún tipo y solo en ejemplos usados con otros fines gramaticales. Desde el nivel B1-B2, si acaso, se presta más atención a estas construcciones, pero no en todos los manuales y con una presencia puntual en una de las unidades didácticas, con actividades para su aprendizaje y familiarización. No obstante, no es costumbre habitual, y en bastantes libros del alumno consultados no se presta casi ninguna atención a los verbos que nos atañen. Sin embargo, el régimen preposicional es uno de los temas que más dudas plantean a los aprendientes de español, ya sea con nombres (*ansiedad ante, de* o *por*), verbos (*amenazar con* o *de*) o adjetivos (*feliz con, de* o *por*).

Verbos que rigen preposición en el sistema inglés

Dado que nos centramos aquí en alumnos cuya lengua materna es el inglés, veremos cuál son los equivalentes a estos verbos en su sistema lingüístico. Este tiene

su propia clasificación arbitraria de verbos que rigen preposición, como el español, pero la clasificación no se corresponde en muchos casos, por lo que se supone inevitable la interferencia con el español.

Es importante saber cómo se estructuran los VVPP en el sistema inglés si queremos entender perfectamente todos los tipos de errores que los alumnos anglohablantes pueden llegar a cometer. Atendiendo al núcleo verbal, el sistema inglés se caracteriza precisamente por la facilidad para formar grupos de verbos con partículas como *down*, *on*, *off*, *out* o *through*, obteniendo por lo general verbos con distinto significado: los *phrasal verbs*. No se puede decir que sean la equivalencia de los VVPP, pero comparten cierta semejanza. Por tanto, merece la pena estudiar las características de dichos verbos para entender posteriormente en la parte práctica si influyen o no en los errores cometido por los anglohablantes en nuestros VVPP.

Características de los *phrasal verbs*

Los *phrasal verbs* «son verbos que están formados por dos, o a veces tres, palabras: *Jan turned down the offer of a lift home*»; «La primera palabra es siempre un verbo, que va seguido por un adverbio (*turn down*) o por una preposición (*to eat into*), o bien por ambos (*to put up with*)» (Bremón *et al.* 2000: 590). Para reconocer un *phrasal verb*, «la condición indispensable» «es que éste forme con su partícula un elemento léxico de significado distinto al de sus componentes» (Sánchez Benedito 2004: 370). Sin embargo, «*phrasal verb* is an umbrella term for different kinds of multiword verbs» (Chalker y Weiner 1998). En efecto, en muchas ocasiones hay dificultades para reconocer si el conjunto de un verbo y una preposición es un *phrasal verb* y así distinguirlo de los VVPP, a los que el sistema inglés suele denominar *prepositional verbs*.

No obstante, los *phrasal verbs* tienen una serie de características inherentes no aplicables a los VVPP, como que pueden estar formados por más de dos partículas (*I can't put up with him any more*, donde *put up with* significa 'soportar'); las partículas pueden ser no solo preposiciones sino también adverbios (*to turn down*), y su significado idiomático es distinto al de la suma de sus componentes. Sin embargo, hay combinaciones en las que tanto el verbo como la partícula conservan su significado literal y no constituirían *phrasal verbs* pero, al tener su equivalencia

léxica en español, aparecen como tales en los diccionarios bilingües y a veces en los monolingües: *to come in / out / away / down / (entrar / salir / ir lejos / bajar)* (Sánchez Benedito 2004).

Prepositional verbs

Son aquellos que, seguidos de preposición, no forman una unidad léxica con ella, pero tampoco son totalmente independientes, dado que cualquier complemento que sigue a estos verbos está introducido por una preposición particular y no otra. Es decir, estos verbos rigen un CRP: *to laugh at (reírse de)* o *agree to (acceder a)*. La partícula que sigue al verbo complementa su significado, aportando información.

Son estos verbos los correspondientes a nuestros VVPP y los que vamos a considerar en el estudio. En ocasiones también podemos hallar *prepositional verbs* que rigen preposiciones diferentes, las cuales proporcionan diferente información sobre el verbo: *to shudder with (estremecerse de)* y *to shudder at (estremecerse ante)*.

Somos conscientes de que algunos *phrasal verbs*, debido a la amplia concepción que hacen de ellos diccionarios y gramáticas, bien se podrían englobar dentro de este grupo.

Complementos verbales del sistema inglés

En inglés, los complementos del verbo se clasifican en *verb arguments (Direct Object, Indirect Object y Oblique Object)* y *Adverbials*. Los *Direct Object (DO)* nunca están encabezados por una preposición, a diferencia del CD español, que lleva la preposición *a* para personas: *I saw your brother yesterday (Ayer vi a tu hermano)*. Los *Indirect Object (IO)* informan sobre quién está recibiendo el objeto directo y sobre quién recae la acción del verbo. Generalmente los encontramos con verbos dativos o de comunicación como *give, tell, take* o *offer*. En inglés siempre es una frase nominal, a diferencia del español, que puede estar encabezado por la preposición *a* y en ocasiones *para*: *She gave Peter the report (Dio el informe a Peter)*.

Los *Adverbial* expresan tiempo (*in the morning*), lugar (*to your house*), beneficiario (*for her*), etc. Serían el equivalente a nuestro CC: *I will go in the morning to your house* (*Iré por la mañana a tu casa*). Los *Oblique Object* (ObO) expresan una función semántica de otro elemento, en este caso el verbo, y están introducidos por una FP. Es decir, su aparición en la frase es obligatoria. Sería el equivalente a nuestro CRP: *Your success depends on your work* (*Tu éxito depende de tu trabajo*). Sin embargo, el ObO tiene ciertas peculiaridades que no posee el CRP. En ocasiones, los límites con el DO no son claros debido a las características de dislocación de algunos verbos ingleses. A través de un ObO podemos reformular lo expresado por un DO:

- (1) *He stuffed his bag with the books.* (*Llenó su bolsa de libros*)
- (2) *He stuffed the books into his bag.* (*Metió los libros en su bolsa*)

En (1), *his bag* es el OD y *with the books* el ObO; en (2), *the books* es el OD, por lo que *into his bag* cumpliría la función de ObO, ya que en esta posición el verbo *stuff* requiere de la preposición *into*.

De manera bastante similar, también puede ser una variación de un IO según su posición en la oración como vemos en estas construcciones:

- (3) *I gave my neighbours some flowers*
- (4) *I gave some flowers to my neighbours*

En (3), *my neighbours* es IO, pero en (4) *to my neighbours* se considera ObO y nunca puede ser sujeto de la oración pasiva.

En resumen, los complementos verbales del sistema español tienen sus correspondientes en el sistema inglés, aunque el uso de la preposición difiera un poco en el *Object Direct* y el *Object Indirect*, y algunas formas verbales tengan ciertas peculiaridades, pero son aspectos que no influyen en nuestra investigación.

METODOLOGÍA

Para alcanzar nuestro objetivo de investigar de una manera fiable y generalizable los errores que cometen los estudiantes anglohablantes en el uso de VVPP, y conseguir

así un corpus adecuado, hemos seguido una metodología, que condicionará aspectos como el grado de generalización, el tiempo en que se efectúa el estudio, el lugar, la muestra, la manipulación de variables, la naturaleza de los objetivos o las fuentes.

En definitiva, se trata de seguir uno de los dos grandes paradigmas metodológicos, el cualitativo o el cuantitativo. La investigación cuantitativa recoge y analiza datos cuantitativos sobre variables, mientras que la cualitativa evita la cuantificación y usa registros narrativos de los fenómenos para el estudio, mediante la observación o las entrevistas no estructuradas ([Pita Fernández y Pértegas Díaz 2002](#)). A pesar de que muchos autores están en desacuerdo, coincidimos con muchos otros en que ambos métodos pueden ser complementarios y, aunque decidimos utilizar el método cuantitativo, hemos empleado tintes cuantitativos para añadir conclusiones generales inferidas de los resultados y alcanzar una explicación más completa.

Dentro de la metodología cuantitativa hemos seguido el Análisis de Errores (AE), pero conscientes de que una parte del estudio sigue las bases del Análisis Contrastivo (AC): pretendemos comparar los sistemas lingüísticos español e inglés y determinar la interferencia del inglés en el español en la producción de errores, tal como persigue el AC. Sin embargo, en nuestro afán de ir más allá en nuestro trabajo, hemos seguido los pasos básicos del modelo de AE, que consisten en definir los objetivos, describir a los informantes, seleccionar y elaborar la prueba y realizarla; y, en el análisis, identificar los errores, donde determinaremos hasta qué punto inciden en ellos la transferencia de la lengua materna de los participantes, establecerlos estadísticamente, y por último determinar las implicaciones didácticas en la enseñanza ([Roldán 1979](#)).

Descripción de los informantes

Entendemos por *informantes* los hablantes que aportan los datos lingüísticos que constituyen el corpus. Según los principios de la investigación cuantitativa, los informantes deben ser escogidos al azar y constituyen la muestra representativa de la población que queremos estudiar. Sin embargo, las características de los informantes deben ser acordes con el objeto del estudio, por lo que la elección de los mismos se hizo dentro de la población de estudiantes anglohablantes residentes

en España. Así mismo, realizamos las pruebas en alumnos españoles estudiantes de inglés, para establecer hasta qué punto se produce transferencia entre los idiomas y si los errores cometidos eran similares.

Estudiantes anglohablantes. Procedían de distintos países (Australia, Estados Unidos y Gran Bretaña) y compartían la *misma lengua materna*, el inglés. La *extensión de la muestra* estuvo constituida por un grupo formado por treinta y dos estudiantes; el *perfil de los informantes* vino determinado por varios programas de intercambio en Málaga:

A) Programa de International Students Abroad: ISA es una de las empresas de movilidad académica más importantes en EEUU. Los alumnos de este programa reciben clases de Lengua española en el Curso de Español para Extranjeros de la Universidad de Málaga, que luego convalidarán en su país.

B) Programa Dickinson College (Pensilvania, EEUU): mantiene un acuerdo para la movilidad de estudiantes con la Universidad de Málaga. Sus estudiantes reciben clases de Lengua española y de Cultura y civilización en la Universidad de Málaga, estudios que serán posteriormente convalidados en Estados Unidos.

C) Acuerdos interuniversitarios de la Universidad de Málaga con Universidades americanas y australianas: los estudiantes asisten a diferentes asignaturas en Facultades, donde después se les reconocerán como créditos en sus universidades.

D) Programa Erasmus: programa para la movilidad académica de estudiantes y profesores universitarios dentro de los países europeos, con reconocimiento, en cada país de origen, de los estudios realizados.

El grupo fue bastante homogéneo en cuanto a su edad, de 20 a 26 años, y todos cursaban estudios universitarios en su país. Destacó el elevado número de mujeres que quiso participar (29), respecto al de hombres (3). En total, el grupo de informantes estuvo constituido por quince estadounidenses con programas interuniversitarios, siete australianos del Programa Interuniversitario, ocho estadounidenses de los programas ISA y Dickinson y dos británicos del programa Erasmus.

El *nivel de español* de los informantes era intermedio-alto, siendo intermedio el de la mayoría. Se decidió optar por este nivel al ser los alumnos más independientes en el uso de la lengua, ampliarse el campo de errores y en consecuencia haber

mayores posibilidades de estudio de los mismos. Algunos habían adquirido el español en cursos que imparten sus Facultades de origen, de diferente duración. Otros habían asistido a cursos de academias privadas o lo habían estudiado por su cuenta.

Estudiantes españoles de inglés. Todos de nacionalidad española, su *lengua materna* era el español. En cuanto a la *extensión de la muestra* y el *perfil de los informantes*, se realizó la prueba a 27 estudiantes de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga, de 18 a 45 años, con distinto nivel de estudios (secundaria, universitarios en curso o finalizados y sin estudios superiores).

El *nivel de inglés* de los informantes vino determinado por su asistencia al cuarto de inglés de la EOI, que al finalizar correspondería a un nivel B2, según el MCRE.

Contexto de enseñanza

Desde el inicio de los primeros programas de inmersión lingüística en Canadá para que los niños desarrollaran otro idioma diferente al materno, la inmersión lingüística se extendió a otros países con rapidez al comprobar su eficacia para aprender de esta manera un idioma nuevo. Según Geneese *et al.*, «en las clases de inmersión se aprende el idioma de forma incidental, dentro del proceso de aprender a comunicarse» (1986: 27). Las ventajas son evidentes, en tanto que se adquiere el idioma de manera natural por el proceso de escucha constante del idioma y se va familiarizando con la fonología y la gramática. Por otra parte, para el estudiante también supone una inmersión cultural, al convivir con la cultura del país, en este caso la española. Los alumnos en inmersión desconocen o no dominan la lengua vehicular, pero tienen que usarla en los procesos comunicativos utilizando diferentes recursos lingüísticos (Vila 2004: I).

Los treinta y dos alumnos anglohablantes que realizaron la prueba asisten a clases en la Universidad de Málaga o en el Curso de Español para Extranjeros de la misma Universidad, por lo que se encuentran en situación de inmersión lingüística. Reciben clases enteramente en español. Los estudiantes de los proyectos ISA y Dickinson cursan clases de Lengua y Cultura dirigidas exclusivamente a ellos, y los estudiantes de programas interuniversitarios con Estados Unidos y Australia y Erasmus

acuden a clases de diferentes asignaturas y Facultades de la Universidad de Málaga, donde la mayoría de los estudiantes son españoles. Este contexto de inmersión es propicio para los estudiantes en el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, a la vez que participan de la cultura española a través del contacto con los nativos.

Recolección de datos

Selección de un instrumento de medición válido y confiable. Optamos por realizar la prueba a través de la *expresión escrita*, atendiendo a diversas razones. Por un lado, el desarrollo de esta prueba puede realizarse de una manera bastante más rápida que las pruebas orales; una vez explicada a los alumnos, una única sesión basta para obtener resultados. Por otro lado, la expresión escrita permite una mejor reflexión (tanto al alumno como al profesor) y, por tanto, se pueden interpretar y analizar de manera más exhaustiva las respuestas de los alumnos.

Utilizamos el *cuestionario* como instrumento para recopilar el corpus y obtener datos para el análisis de los errores de los alumnos. Un cuestionario es «una hoja de cuestiones ordenadas y lógicas que sirven para obtener información objetiva de la población» (Eyssautier 2006). No hay un modelo determinado para un cuestionario de investigación, pero tuvimos en cuenta las características más relevantes descritas por Eyssautier: que las preguntas fueran cortas; que estuvieran en una secuencia lógica; mantener las preguntas abiertas al mínimo; incluir datos de clasificación estadístico (como la edad o profesión), y evitar preguntas ambiguas y confusas.

El cuestionario constó mayoritariamente de preguntas tipo test gramatical, que, como sostiene Santos, «favorecen en el investigador la capacidad para limitar la investigación a un aspecto concreto» (1993: 97-98). Utilizamos preguntas de respuesta cerrada dado que permitían una mejor comparación de resultados entre los distintos alumnos y una fácil extracción de conclusiones a partir del análisis. Con todo, decidimos incorporar al menos una pregunta de respuesta más abierta o semiabierta, para dar mayor libertad de acción a los alumnos.

El cuestionario completo destinado a los alumnos anglohablantes figura en los Anexos 1 y 2. No mencionaremos el correspondiente a los alumnos españoles porque es una traducción adaptada al inglés. Las pruebas constan de un breve apartado de datos personales: Género, nacionalidad, edad, estudios cursados y el cuestionario,

con cuatro actividades de diferente tipología, tres de respuesta cerrada y una de respuesta abierta:

Actividad I: selección múltiple. Consistente en veinticuatro ítems, en los que había que elegir la opción correcta de cuatro ofrecidas.

Actividad II: rellenar huecos de selección múltiple. Consistente en diez ítems en las que se debía completar el hueco eligiendo una de las tres opciones dadas.

Actividad III: rellenar huecos. Consistente en diez oraciones con dos huecos para rellenar en cada uno eligiendo de una serie de opciones repartidas en dos grupos, verbos y preposiciones que rigen dichos verbos en ese contexto. Entendimos que la actividad III, la menos estructural de las de pregunta cerrada, sería la más complicada para el alumno, debido a que eran dos los huecos que tenía que rellenar, por lo que había más posibilidades de error o de hallar más respuestas sin completar. Por esto, el diseño de esta actividad fue más cuidadoso y exhaustivo, para asegurarnos de que cada hueco llevara a una única solución posible. Para facilitar la tarea, recurrimos a la introducción de verbos pronominales, colocando el pronombre en la frase, y así ayudar al alumno a desechar los verbos que no tuvieran forma pronominal.

Actividad IV: elaboración de oraciones libres con VVPP. El alumno debía componer cinco oraciones, incluyendo un VVPP. La elección de los verbos podía ser libre, o podían recurrir a los de las actividades I y II. Pretendíamos con esta actividad comprobar en qué grado los alumnos saben utilizar los VVPP por ellos mismos y determinar hasta qué punto cometen errores léxicos o semánticos en su uso.

El orden de las actividades también se estudió al diseñar el cuestionario. Dada la dificultad de la actividad III, decidimos ponerla casi en último lugar, para que, en el caso de que los alumnos se desalentaran o se quedaran trabados con esta prueba, esto no influyera en el resto de actividades. La actividad IV, de carácter más abierto y creativo, se dejó al final con el propósito de relajar a los alumnos y dejarlos usar sus propios verbos.

En la elaboración del cuestionario se utilizaron *un total de cuarenta y siete VVPP*, que pueden observarse en los Anexos 1 y 2. Se pretendía seleccionar formas verbales de uso frecuente para un nivel de español intermedio, el de los informantes, y verbos correspondientes a niveles iniciales, para saber hasta qué punto los tenían asimilados. También escogimos verbos pronominales y no pronominales y verbos cuya

traducción al inglés tuviera la misma preposición y otros que no. Para eso consultamos las siguientes *fuentes*:

Plan Curricular del Instituto Cervantes ([Instituto Cervantes 2006](#)): no determina los verbos de régimen preposicional que corresponden a uno u otro nivel. Solo en la parte gramatical, en la presentación de los complementos de régimen preposicional para nivel B2, C1 y C2, establece algunos ejemplos de su utilización. Por tanto desechamos este recurso.

Manuales didácticos de ELE de diferentes editoriales y niveles: López y Miñano (2009); Estudios Hispánicos Universidad de Barcelona (2009); Moreno *et al.* (2009-2011); Equipo Prisma (2007); Castro *et al.* (2005-2009). Algunos ni siquiera tratan el tema como parte gramatical; otros lo introducen de forma breve, desarrollando una actividad o dos para practicar dicho contenido; en muy pocos se presentaba a lo largo de varios niveles.

Varias *gramáticas* (Agencia Efe 1992; Castro 1997; Moreno *et al.* 2007; Moreno 2008; Palomino 2007) para estudiantes de español que contuvieran listas o índices de verbos más frecuentes, así como Martínez (1986).

A continuación introdujimos los verbos de aparición más frecuente de estas fuentes en el [CREA](#), el corpus de la RAE, y constatamos el número de entradas de dichos verbos en infinitivo. Para la elección definitiva escogimos los verbos de mayor representatividad en las anteriores fuentes y en el CREA.

Aplicación del instrumento de medición. El carácter sincrónico o diacrónico de la investigación influye en la metodología y en consecuencia en el resultado del análisis. Hemos optado por un *estudio sincrónico*, en el que los estudiantes poseen una interlengua determinada, que es la que vamos a analizar para deducir los errores cometidos. Creemos que la objetividad de los resultados sería más amplia si se hubiera desarrollado en diferentes momentos, obteniendo así más resultados. Pero el no dilatar demasiado el tiempo de desarrollo de este trabajo nos han llevado a la elección de este tipo de estudio.

Se informó a los participantes sobre el objeto de la prueba, incidiendo en que sería ajena a toda evaluación del desarrollo de su curso académico, y anónima (solo debían rellenar datos estadísticos como edad, nacionalidad y nivel de estudios).

La prueba estaba diseñada para ser completada en unos quince minutos, pero en ningún caso hubo límite de tiempo para su realización. Las pruebas con alumnos anglohablantes se realizaron fuera del horario de clase, los días 15 y 22 de noviembre de 2011 (estudiantes del programa ISA), 16 de noviembre de 2011 (estudiantes de Dickinson) y 24 y 30 de noviembre y 2 de diciembre de 2011 el resto de los estudiantes de diversas facultades de la Universidad de Málaga. Los alumnos españoles realizaron la prueba en el transcurso de sus clases oficiales, dado que su profesor así lo estimó oportuno, el día 22 de noviembre de 2011.

Para el *análisis de datos* y la determinación de los errores en los VVPP hemos efectuado un *análisis sintáctico*, comprobando la correspondencia entre el verbo y la preposición que los alumnos han asignado, y un *análisis léxico-semántico*, centrándonos en la coherencia de significado del VVPP dentro de un contexto oracional. Descartamos del análisis del corpus todos los errores morfológicos relacionados con la conjugación, modo, género o número, al entender que dichos errores no eran competencia de este trabajo. Respecto a las respuestas analizadas que el alumno dejó *en blanco* las hemos considerado también como errores.

Como la prueba se realizó en dos contextos y objetivos diferentes, diferenciaremos por cuestiones prácticas el corpus en dos partes:

Corpus A (obtenido de alumnos anglohablantes estudiantes de español). Compuesto por 32 pruebas, con un total de 47 ítems entre las actividades I, II y III, y 145 oraciones producidas por los alumnos en la actividad IV. Respecto a esta actividad, cuatro personas no la completaron, una solo escribió una oración, otras dos escribieron tres oraciones y en nueve oraciones no aparecía ningún VVPP, como en el siguiente caso: *No me gusta el té. Para mí, un café, por favor.* Por tanto, contabilizamos un total de 136 oraciones con VVPP, que, descontando los verbos repetidos, hacen un total de *noventa y una construcciones distintas de VVPP* (47 ya aparecen en el test, en las actividades I, II y III, y 44 son nuevas, surgidas como respuestas a la actividad IV).

Corpus B (obtenido de alumnos españoles estudiantes de inglés). Compuesto por 27 pruebas. En total, hay 47 ítems entre las actividades I, II y III, y 108 oraciones de producción propia de la actividad IV. En esta última actividad, un total de 21 oraciones no contienen ningún VVPP, generalmente debido a la utilización de *phrasal verbs*: *Watch out! The floor is really slippery.* Por tanto, escribieron 87 oraciones con VVPP que, después de descontar los que están repetidos, resultan un total de

sesenta y siete construcciones distintas de VVPP (47 son verbos de las actividades I, II y III, y 20 son construcciones aportadas por los alumnos en la actividad IV).

Como se observa en la Tabla A, el número de VVPP utilizados en el corpus A es ligeramente superior al utilizado en el B, así como los VVPP nuevos que aportaron los alumnos. La razón es que los españoles introdujeron muchos *phrasal verbs* que no podían considerarse como VVPP y se desecharon. Además recurrieron en mayor medida a los verbos de las actividades I, II y III.

Tabla A. Datos de VVPP aparecidos en los Corpus A y B

	Corpus A	Corpus B
Test recopilados	32	27
Oraciones producidas por los estudiantes (Act. IV)	151	108
Oraciones producidas por los estudiantes con VVPP (Act. IV)	136	87
VVPP dados en la prueba (Actividades I, II y III)	47	47
VVPP aportados por los alumnos (Act. IV)	44	20
VVPP utilizados en total	91	67

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Frecuencia de errores en construcciones diferentes de VVPP

Corpus A. De los 44 VVPP que se dieron en el test, dieciséis (37%) presentan un índice de frecuencia de error muy elevado², es decir, veinte veces o más. Y solo 8 VVPP de escasa frecuencia³ con menos de diez errores (18%). Cfr. el Gráfico 1.

Corpus B. De los 44 VVPP, diez (23%) presentan un índice de frecuencia de

² *Confundir con, intervenir en, sumarse a, conducir a, enamorarse de, despedirse de, ocuparse de, reírse de, ejercer de, vengarse de, oler a, consistir en, pedir prestado a, inspirarse en, abastecer de, tratar con.*

³ *Hablar de, identificarse con, gritar a, adaptarse a, referirse a, residir en, depender de, asistir a.*

error muy elevado⁴, es decir, veinte veces o más. Y diecisiete VVPP con escasa frecuencia⁵ de error, es decir, menos de diez veces (39%). Cfr. el Gráfico 2.

Gráfico 1. Índice de errores según su frecuencia en el Corpus A

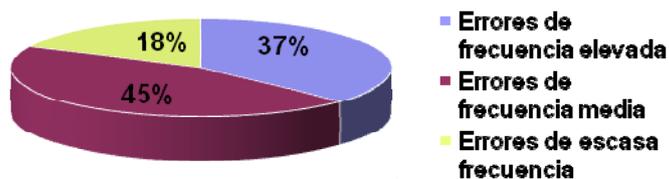
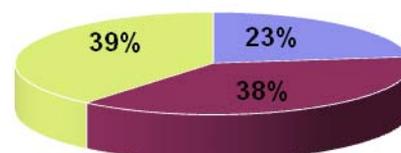


Gráfico 2. Índice de errores según su frecuencia en el Corpus B



Para mayor clarificación, algunos datos están representados en tablas (cfr. el Anexo 3).

Errores encontrados en el corpus

Corpus A. La actividad III, como preveíamos, tuvo el mayor índice de errores, dado que son dos los elementos que utilizar para cada oración, verbo y preposición; y el uso erróneo de un verbo en una determinada frase les condicionaba la posibilidad de acierto en las restantes. Los resultados de los errores de los 44⁶ ítems correspondientes a las actividades I, II y III, están detallados por tipología de VVPP y expresados en porcentajes en las Tablas 1 y 2 del Anexo 3.

Por su carácter abierto, la actividad IV se ha evaluado cualitativamente y no en porcentajes. En la tabla 3 del Anexo 3 están detallados los VVPP con algún tipo de error. En el desglose por actividades se ofrece un análisis más detallado.

⁴ *Inspired by, supplied with, join in, lie in, leaded to, take revenge on, mean by, practise as, linked to, mistake for.*

⁵ *Talk about, fall in love with, agree with, refer to, say goodbye to, adapt oneself to, translate from... into, based on, insist on, identify oneself with, belong to, deduce sth from, dream about, turned into, opt for.*

⁶ Hemos descontado los tres VVPP que se dan como ejemplos en las actividades I, II y III.

En cuanto al número absoluto de errores, de entre 1549 ítems, hay 952 errores, el 62% del total de los VVPP analizados. Cfr. el Gráfico 3.

Corpus B. Contamos con 1495 ítems entre las actividades I, II y III. En ellos aparecen 599 errores, el 40% del total de los VVPP analizados. Cfr. el Gráfico 4.

Gráfico 3. Errores con los VVPP en el Corpus A

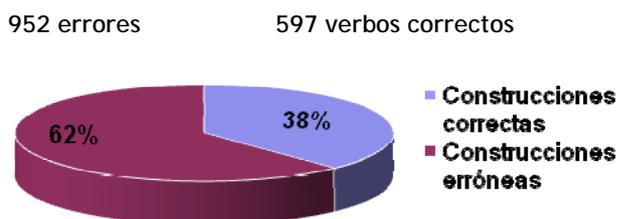
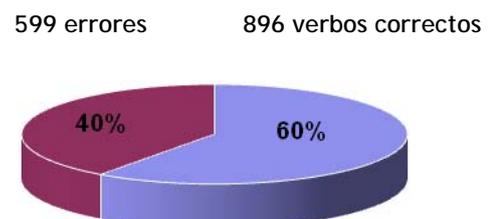


Gráfico 4. Errores con los VVPP en el Corpus B



En el uso de los VVPP hay un mayor índice de errores por parte de los hablantes anglohablantes. El número de errores cometidos en estas estructuras es alto, es decir, estas construcciones sintácticas plantean problemas a los alumnos de ELE.

Errores por tipología de actividades

Un análisis pormenorizado de las estructuras según las actividades nos permitirá estudiar las causas de los errores.

Actividades I y II. Si hay algún error que sobresalga por su aparición es aquel en el que su correspondiente forma inglesa tiene una preposición distinta en español, habiendo transferido dicha preposición en un gran número de casos. En la tabla 5 del Anexo 3 se puede ver una relación de los VVPP de las actividades I y II en los que más errores se han cometido.

Destaca otro grupo no tan numeroso, pero importante por su confusión: el de los verbos pronominales. Muchos de ellos rigen determinadas preposiciones y no admiten otras que su forma no pronominal sí admitiría. Por ejemplo, el verbo *confundir* admite las preposiciones *a* y *con*; mientras que *confundirse* solo rige *con*. He aquí los errores encontrados:

Verbo de régimen preposicional	Preposición más usada	Forma correspondiente en inglés
<i>convencerse de</i>	Uso generalizado de la prep. <i>a</i>	<i>convince of</i>
<i>convertirse en</i> ⁷	Uso generalizado de la prep. <i>a</i>	<i>turned into</i>
<i>vengarse de</i>	Uso generalizado de la prep. <i>a</i>	<i>take revenge on</i>
<i>confundir con</i>	Uso generalizado de la prep. <i>de</i> y <i>en</i>	<i>mistakes for</i>

En inglés, las formas pronominales no tienen una terminación característica. En algunos casos coinciden la normal y la pronominal, y en otros se forma introduciendo el pronombre entre el verbo y la preposición:

Forma pronominal		Forma no pronominal	
<i>convertirse en</i>	<i>to turn into</i>	<i>convertir algo en</i>	<i>to turn sth/sb into</i>
<i>adaptarse a</i>	<i>to adapt oneself to</i>	<i>adaptar a</i>	<i>to adapt to</i>

Por último, en otros casos hay fallos originados por otros factores, como la distracción, el cansancio físico o mental o la confusión, dado que la estructura en inglés es muy similar. Esos no serían errores propiamente dichos, sino faltas⁸. Véanse estos ejemplos:

Verbo de régimen preposicional	Preposición más usada	Verbo correspondiente en inglés
<i>entrometerse en</i>	Uso generalizado de la prep. <i>con</i> y <i>de</i>	<i>interfere in</i>
<i>intervenir en</i>	Uso generalizado de la prep. <i>con</i> , <i>a</i> , <i>de</i>	<i>intervene in</i>

Este fenómeno de la interferencia sucede también a la inversa; esto es, se detecta en los alumnos españoles una influencia negativa del español sobre el inglés pero, como ya hemos mencionado, el número de errores es menor. Debido a este dato y a la observación de que los estudiantes españoles usaron numerosos *phrasal verbs*, entendemos que hay una preocupación mayor por la enseñanza y el aprendizaje de los *phrasal verbs* (y por extensión de los VVPP).

⁷ Aunque el verbo *convertirse* también admite la preposición *a* (*convertirse a una religión*), cambiando el significado al verbo, en el contexto de la actividad no tenía sentido dicha preposición.

⁸ Según la distinción error / falta descrita en el apartado de marco teórico.

Actividad III. Ya señalamos que, debido al diseño de esta actividad, el índice de errores iba a ser elevado. Efectivamente, es bastante significativo el número de oraciones que no han sido completadas con el verbo, con la preposición o con ambos.

Respecto a la elección del verbo por su contenido semántico, se ha observado también la falta de coordinación entre la forma pronominal del verbo y la preposición que rige. En *La película se ____ hechos reales y muy controvertidos*, la aparición del pronombre *se* conlleva la utilización de un verbo pronominal, como es la forma *se inspiró en*. Pero en el corpus aparecen reiteradamente formas como *trató en* o *trató de*, que no son aquí pronominales. Sucede lo contrario, en *Durante sus primeros años como bióloga _____ toda clase de plantas y animales. Después se especializó en animales acuáticos*. La respuesta correcta es la forma *trató con*, pero algunos alumnos se decantaron por la forma *relacionó con*, la cual, para poder utilizarse en este caso debería estar en su forma pronominal: *se relacionó con*.

El resto de errores se deben a las razones ya expuestas: la dificultad del diseño y la elección equivocada de la preposición, especialmente por transferencia del inglés, como se muestra en: *El acueducto de Segovia _____ agua a la ciudad romana durante siglos*. La solución es *abasteció de*, pero hubo un uso generalizado de la preposición *con* (80%), que traduce la forma inglesa *supplied with*.

Actividad IV. Por al carácter abierto de esta actividad, presentaremos cualitativamente los errores cometidos, que figuran en la tabla 7 del Anexo 3, donde diferenciamos entre verbos de las actividades anteriores y verbos propuestos por los alumnos. Los fallos producidos no son, en general, muy representativos, pues la mayoría de ellos aparece una sola vez. Sin embargo, observamos que bastantes errores son léxico-semánticos, como los siguientes:

No voy a gritar de los temas del ambiente contigo: entendemos que el verbo que quiere utilizar es *discutir con*.

Dos y dos se suman en cuatro: el alumno quería usar el verbo de la actividad I *sumarse a*, es decir, la forma pronominal.

Tus clases de baile intervienen con curso de español: pensamos que la intención era utilizar *coinciden con*.

El año pasado residí en un hotel de Suiza: seguramente el alumno quería expresar simplemente *El año pasado estuve en un hotel de Suiza*.

Tengo que ejercer a tocar la guitarra: se confunde el verbo *ejercer* con *practicar*.

Ejerzo en una empresa familiar: falta un CRP para que el verbo *ejercer* tenga pleno significado, como podría haber sido *Ejerzo de contable en una empresa familiar*. Seguramente el alumno confunde el verbo *ejercer de*, que rige CRP, con *trabajar*.

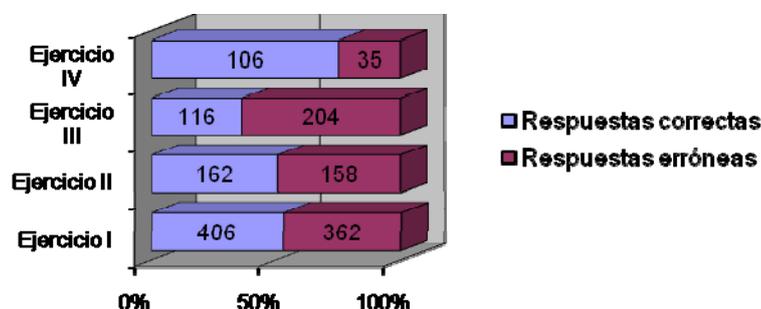
Prestó coche de su padre y lo rompió: un error léxico, debido a que en inglés disponen de los verbos *to lend* y *to borrow*, totalmente distintos, para indicar la acción de entregar algo a alguien a condición de que lo devuelva, y su opuesta. Mientras que en español el verbo correspondiente a *borrow* sería la forma compuesta *pedir prestado*, que genera confusión en los alumnos con su contraria, *prestar*, por su parecido.

La mayoría de errores léxico-semánticos (12 de 35) consiste en emplear un verbo por desconocimiento de su significado, o por confundir su significado con el de otro verbo que pertenece al mismo campo semántico, o en usar una preposición distinta de la que requiere. Hay además, un uso frecuente de VVPP con errores (*pensar en, oler a, depender de, enamorarse de, estar casado con*) en niveles iniciales.

Todos estas observaciones indican que los alumnos conocen muchas más construcciones de VVPP que las que habíamos planteado, pero esto no presupone que sepan usarlas con la preposición correcta.

El Gráfico 5 muestra el número de errores según la tipología de actividad.

Gráfico 5. Número de errores cometidos según tipología de actividad



Conclusiones

1. La mayoría de los errores se debieron a la interferencia extralingüística entre el inglés y español. La similitud de la forma verbal les lleva a transferir la preposición.

2. Otros errores de menor aparición se debieron a la confusión con otra preposición que pueden llevar esos verbos en otras circunstancias, como es el caso de las formas pronominales.

3. También están las causas debidas a factores como el cansancio físico o mental o la falta de seguridad, ya que la forma correspondiente en su lengua materna es muy similar y sin embargo, optaron por otra preposición.

4. Gracias a la actividad III, se observaron errores por desconocimiento semántico del verbo, sin ninguna semejanza con el de su lengua materna.

5. En la actividad IV hemos observado un uso frecuente de VVPP de niveles iniciales. Sin embargo, se cometieron errores en los mismos, lo que demuestra que hay errores de fosilización, que no han sabido corregir.

PROPUESTA DIDÁCTICA

El anterior análisis de errores nos hace pensar en una serie de propuestas para llevar a cabo en el aula, no como unidad didáctica, sino como actividades de refuerzo. Es muy grande la influencia de la lengua materna en los alumnos de habla inglesa, por lo que la práctica sobre este asunto debería empezar en los niveles inferiores, con las formas más comúnmente utilizadas; conforme aumenta el nivel, se debería seguir reforzando las expresiones ya aprendidas e ir incorporando más.

Los manuales y gramáticas que tratan el tema lo hacen generalmente a través actividades dirigidas, englobadas en una única unidad didáctica. Creemos que esta no debe ser la única vía de aprendizaje, pudiendo el docente proponer la inclusión de estos verbos en cualquier tipo de actividad gramatical e ir favoreciendo la asimilación a lo largo de toda la instrucción formal del alumno.

Actividad inicial

Proponemos que la primera actividad sea explicada a los alumnos al inicio del curso, y finalice al término del mismo. En la explicación de este tema gramatical se les hará ver la importancia de la colocación correcta de la preposición detrás de ciertos verbos, muchas veces diferente a la de su lengua.

Se trata una actividad informal, en la que se propondrá a los estudiantes crear un *apartado* en su libreta de clase, reservado a *verbos preposicionales*. Allí deberán ir anotando cada verbo de régimen preposicional que surja en cualquier contexto: explicación del profesor, realización de actividades gramaticales de cualquier tipo, aparición en un texto de explotación didáctica, etc. Los pasos serían los siguientes:

1. Anotar el verbo con su preposición
2. Anotar la frase en la que ha aparecido dicho verbo.
3. Anotar la traducción de dicho verbo en su lengua materna (con la correspondiente preposición si la tuviera).
4. Buscar el sinónimo de otro verbo en español que pueda utilizarse y anotarlo.

VVPP	Frase en que aparece	Traducción	Sinónimo
<i>Alimentarse de</i>	<i>Está tan delgado porque se alimenta solo de agua y verduras</i>	<i>To feed (oneself)</i>	<i>Comer</i>
...			
...			

Luego, en una redacción semanal que surja en el contexto de cualquier actividad, deberán introducir alguno de esos verbos (dos o tres). Además, sería conveniente que el alumno tuviera siempre a mano esa tabla y la fuera completando a lo largo todos los cursos o niveles de su instrucción.

Actividades de refuerzo

Las actividades iniciales 1 y 2 son de reflexión y ubicación en el contexto gramatical; a partir de la actividad 3, el alumno deberá relacionar no solo el verbo con la preposición, sino también entender el significado de esa asociación. Son actividades de corte estructural con contexto oracional y de respuesta cerrada,

excepto la 8, que está menos dirigida, puesto que se pide al alumno que construya frases libres, dándole los verbos sin la preposición correspondiente. Las actividades están diseñadas para un nivel intermedio.

1. ¿Qué tienen en común estos verbos?

cansarse de, atreverse a, consistir en, concentrarse en, arrepentirse de, insistir en, entusiasmarse con, oler a.

2. Traduce a tu propia lengua los verbos anteriores y reflexiona sobre el uso de los verbos preposicionales pronominales y la preposición que lleva y si hay forma equivalente en tu idioma.

3. Relaciona y completa las frases:

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1. Contaba con | a. con muchos pequeños negocios. |
| 2. Hay unas personas en | b. Marina para tomar algo. |
| 3. Esta tarde he quedado con | c. tener una cita con Beatriz. |
| 4. Fíjate bien en | d. la puerta que preguntan por ti. |
| 5. Al final Carlos ha accedido a | e. irme el año próximo a Sudamérica. |
| 6. La policía sospecha de | f. la hija menor del robo de las joyas. |
| 7. Estoy decidido a. | g. tener la comida hecha antes de la 1. |
| 8. La crisis ha acabado | h. las palabras que llevan tilde. |

4. Ordena las palabras: ganas / tengo / casa. / de / No / en / quedarme

No tengo ganas de quedarme en casa.

1. izquierda / a / girar / dirección / porque / puedes / prohibida. / la / No / es

2. a / un / chico / parecía / que / se / tu / Ayer / vi / a / hermano. / muchísimo

3. la / encanta / a / Me / cuando / ayudar / necesita / lo. / gente

4. de / que / fallecida. / pasa / me / abuela / más / acuerdo / Cada / mi / día

5. Mi / madre / despide / llora / se / de / mí. / cuando

6. informal / invitado / jefe / casa. / ha / a / una / Mi / nos / cena / en / su

5. Completa con *con, en, por, de*

- ¡Me olvidé ___ comprar lo que me pediste!
- En Holanda la gente va a todos los sitios ___ bicicleta
- No te entiendo: ¿Si estabas enamorada ___ Alex por qué te casaste ___ Julián?
- Te estás preocupando ___ tonterías.
- Me examino ___ francés la semana que viene.
- Todos los fines de semana voy a montar ___ caballo.
- No te enfades ___ el niño, el no ha tenido la culpa.
- Cuando era pequeña lloraba ___ todo.

6. Clasifica las palabras en la tabla. Algunas pueden ir en varias columnas.

un amigo - chaqueta - una historia - las cartas - un taller - quemado - colonia - una película - bicicleta - un chiste - el dentista - negro - mi hermano - la lotería - una cita - barco

Contar con	Jugar a	Vestir de	Oler a
Basarse en	Montar en	Acudir a	Reírse de

7. Completa estos pequeños textos con los siguientes verbos:

acusar de - disfrutar con - enterarse de - morir de - pillar con - vengarse de - atreverse a - ayudar a romper con - tratar de - insistir en

_____ hacer caso a los rumores y quise _____ Paco. Pero él _____ que yo era la mujer de su vida y que _____ pena si le dejaba. Por eso, cuando le _____ Carmen le _____ canall y al fin me _____ plantarle. Fue Juan quien me _____ superarlo. Meses más tarde _____ que ahora era Carmen quien le engañaba. _____ la noticia, pero nunca quise _____ él.

8. Forma frases según el modelo. Elige la preposición correcta.

1. participar / carrera: José va a participar en la carrera del Martes
2. bañarse / río: _____
3. embarazada / 7 meses: _____
4. asistir / reunión: _____
5. constar / 7 capítulos: _____
6. pasar / panadería: _____
7. enviar / email: _____
8. enterarse / accidente: _____
9. llevarse bien / mis suegros: _____
10. irse / vacaciones: _____

CONCLUSIONES

En el uso de VVPP los estudiantes presentan un gran índice de errores y dudas. En definitiva, son errores cometidos en el uso de las preposiciones, uno de los asuntos más complejos para dominar una lengua extranjera. Aunque se pueden establecer algunas reglas de uso de las preposiciones en torno a criterios como localización, procedencia, destino, dirección aproximada, etc., por lo general estas no sirven cuando las preposiciones actúan como funtores de argumentos, como en los verbos de régimen preposicional y sus complementos, y se tiene que acudir exclusivamente a la capacidad memorística.

Tras el análisis llevado a cabo sobre esta cuestión gramatical, hemos corroborado efectivamente un alarmante resultado: no existe *ningún* verbo de régimen preposicional en el que los alumnos no hayan cometido algún error en la preposición, siendo el número de errores totales bastante elevado. Se puede concluir que los alumnos no dominan esta parte gramatical.

Es por tanto una cuestión prioritaria que los alumnos estudiantes de español desde los niveles iniciales tomen conciencia y comiencen a ejercitar este tipo de verbos con la preposición correcta. Hemos visto cómo verbos correspondientes a niveles iniciales presentan una gran cantidad de errores, por lo que es importante que el tratamiento de estos verbos sea a lo largo de *todos* los niveles por los que pase el alumno (inicial, intermedio y avanzado) debido a su complejidad y extensión, y no dejar de volver atrás y seguir incidiendo en los VVPP ya adquiridos en niveles anteriores como única manera de asegurar su utilización correcta.

En general, las fuentes y manuales de ELE conceden una escasa atención a estos verbos. Aún así, estos manuales deberían ser utilizados por el profesor como guías en la impartición de las clases, y complementados con actividades con VVPP a lo largo de todo el curso, sin englobarlas en ninguna unidad en particular, para lograr así la ejercitación necesaria para la memorización de verbos tan problemáticos. Resaltamos el hecho de que en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* no apareciera ninguna lista de VVPP. Pensamos que, dada la relevancia de los errores que ocasionan dichos verbos, sería conveniente que en el PCIC se les diera más protagonismo. Creemos que la elaboración de una lista personal con ejemplos y traducción al idioma materno elaborada por el propio alumno, sería de gran utilidad, debiéndola tener siempre a mano a lo largo de toda su instrucción para poder consultarla cuando sea necesario.

En lo referente a la tipología de los errores cometidos, hemos comprobado cómo la influencia de la lengua materna sigue siendo el motivo principal de error en los estudiantes. Al no haber reglas generalizables, cuando los estudiantes anglohablantes desconocen o no dominan la estructura española, acuden a su lengua materna, el inglés, para la elección de la preposición, produciendo errores cuando no existe el mismo regimiento. Muchas veces se ha debido a la transferencia simple de la preposición, y otras a la falta de forma pronominal correspondiente en inglés. Necesitan tomar conciencia de esta diferencia y hacer un esfuerzo memorístico.

Creemos que la solución del problema del uso incorrecto de esta cuestión gramatical requiere el esfuerzo e intervención de varios agentes: las editoriales, en tanto que deberían dar más importancia a los VVPP a través un tratamiento más extenso, no puntual y en todos los niveles; los profesores, que deben hacer un constante hincapié en el uso correcto de estos verbos y en retomar los verbos aparecidos en otros cursos o niveles; y los alumnos, que tienen que realizar el último esfuerzo por ellos mismos, en su camino hacia la adquisición y perfeccionamiento de la lengua que están aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AGENCIA EFE (1992), *Manual de español urgente*, Madrid, Cátedra.
- E. ALARCOS (1970), «Verbo transitivo verbo intransitivo y estructura del predicado», *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- E. ALARCOS (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- E. ARCOS PAVÓN (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], Madrid, Universidad Complutense.
- A. BREMÓN *et al.* (2000), *Diccionario Oxford Study*, Oxford, University.
- M. L. CALERO (1986), *Historia de la gramática española (1847-1920). De A. Bello a R. Lenz*, Madrid, Gredos.
- R. CANO AGUILAR (1999), «Los complementos de régimen verbal», en *Gramática descriptiva de la lengua española*, ed. I. Bosque y V. Demonte, Madrid, Espasa-Calpe, II, pp. 1807-1854.
- F. CASTRO (1997), *Uso de la gramática española (elemental, intermedio y avanzado)*, Madrid, Edelsa.
- F. CASTRO *et al.* (2005, 2008, 2009), *Español en marcha 2, 3 y 4*, Madrid, SGEL.
- A. M. CESTERO *et al.* (2001), «[Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE \(CORANE\)](#)», en [Actas del XII Congreso Internacional de ASELE \[...\]](#), ed. A. M. Gimeno Sanz, Valencia, Universidad Politécnica.
- S. CHALKER y W. WEINER (1998), *The Oxford dictionary of English grammar*, Oxford, University.

- EQUIPO PRISMA (2007), *Prisma Continua (A2), Progresá (B1), Avanza (B2)*, Madrid, Edinumen.
- ESTUDIOS HISPÁNICOS UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2009), *Destino Erasmus 2. Niveles Intermedio y Avanzado*, Madrid, SGEL.
- M. EYSSAUTIER (2006), *Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia*, México, Cengage Learning.
- S. FERNÁNDEZ (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- F. GENESE *et al.* (1986), [«La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense»](#), *Infancia y Aprendizaje*, 33, pp. 27-36.
- M. L. GUTIÉRREZ ARAUS (1987), [«Sobre la transitividad preposicional en español»](#), *Verba*, 14, pp. 367-381.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), [Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español](#), en Centro Virtual Cervantes.
- D. LARSEN-FREEMAN y M. LONG (1991), *An Introduction to second language acquisition research*, London, Longman.
- C. LÓPEZ (2006), «Las construcciones de régimen verbal», en *El Corpus PAAU 1992. Estudios descriptivos, textos y vocabulario*, ed. S. Torner y P. Battaner, Barcelona, Documenta Universitaria, pp.191-205.
- S. LÓPEZ y J. MIÑANO (2009), *Destino Erasmus 1. Nivel Inicial*, Madrid, SGEL.
- M. MARTÍ SÁNCHEZ (1992), [«Consideraciones sobre el suplemento desde la historia de la gramática»](#), *Contextos*, 10, pp. 149-165.
- H. MARTÍNEZ (1986), *El suplemento en español*, Madrid, Gredos.
- C. MORENO (2008), *Temas de gramática. Nivel superior*, Madrid, SGEL.
- C. MORENO *et al.* (2007), *En gramática. Elemental A1-A2, Medio B1 y Superior*, Madrid, Anaya.
- C. MORENO *et al.* (2009-2011), *Nuevo Avance 2, 3, 4, 5 y 6*, Madrid, SGEL.
- J. MUÑOZ (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la Interlengua*, Madrid, Visor.
- M. A. PALOMINO (2007), *Gramática en diálogo. Nivel Intermedio A2/B1*, Madrid, EnCLAVE-ELE.
- S. PASTOR (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Universidad.

- S. PITA FERNÁNDEZ y S. PÉRTEGAS DÍAZ (2002), [«Investigación cuantitativa y cualitativa»](#), *Cad. Aten. Primaria*, 9, pp. 76-78.
- J. A. PORTO DAPENA (1992), *Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente*, Madrid, Arco/Libros.
- D. R. PRESTON y R. YOUNG (2000), *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*, Madrid, Arco/Libros.
- RAE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- RAE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010), *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RAE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s. a.), [Corpus de Referencia del Español Actual \(CREA\)](#).
- J. RICHARDS (1971), [«Error analysis and second language strategies»](#), *Language Science*, 17, pp. 12-22.
- E. ROLDÁN (1979), [«La técnica del análisis de errores»](#), *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 3, pp. 47-52.
- F. SÁNCHEZ BENEDITO (2004), *Gramática inglesa*, Madrid, Longman.
- J. de SANTIAGO (2007), *El complemento (de régimen) preposicional*, Madrid, Arco/Libro.
- I. SANTOS (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- I. VILA (2004), «Diversidad, escuela e inmigración», *Aula de Innovación Educativa*, 131, pp. 62-66.

ANEXO 1. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES ANGLOHABLANTES

Edad	Sexo	Nacionalidad	Estudios
I. Elige la preposición adecuada, como en el ejemplo:			Creer <input type="radio"/> a <input type="radio"/> b. en <input type="radio"/> c. de <input type="radio"/> d. con
1. Insistir	a. a b. en c. de	7. Intervenir	13. Convencerse
	d. con	a. a b. en c. de d. con	19. Vengarse
2. Gritar	a. a b. en c. de	8. Depender	14. Referirse
	d. con	a. a b. en c. de d. con	20. Reducirse
3. Adaptarse	a. a b. en c. de	9. Enamorarse	15. Residir
	d. con	a. a b. en c. de d. con	21. Concentrarse
4. Identificarse	a. a b. en c. de	10. Oler	16. Ejercer
	d. con	a. a b. en c. de d. con	22. Deducir
5. Confundir	a. a b. en c. de	11. Pertenecer	17. Despedirse
	d. con	a. a b. en c. de d. con	23. Concordar
6. Entrometerse	a. a b. en c. de	12. Sumarse	18. Ocuparse
	d. con	a. a b. en c. de d. con	24. Decidirse
II. Señala la opción correcta:			a. estoy acostumbrado de <input checked="" type="radio"/> b. estoy acostumbrado a c. estoy acostumbrado en
No _____ trabajar tanto estoy agotado			
1. No soporto la televisión: solo _____ la próximas elecciones.	a. hablan de b. hablan a c. hablan con	2. Tengo que _____ el inglés _____ el español estas frases	a. traducir desde / a b. traducir de / a c. traducir desde / en
3. Anoche _____ criaturas de otro mundo.	a. soñé con b. soñé sobre c. soñé en	4. Debemos ayudar a Eva: _____ nosotros	a. cuenta en b. cuenta por c. cuenta con
5. Siempre estás _____ la gente, un día acabarás mal.	a. riéndote sobre b. riéndote a c. riéndote de	6. La casa _____ invitados.	a. se llenó de b. se llenó con c. se llenó por
7. Lo que _____ eso es que deseamos lo mejor para ti.	a. queremos decir con b. queremos decir de c. queremos decir por	8. Mi vecino ganó la lotería y se _____ millonario de la noche a la mañana.	a. convirtió a b. convirtió hacia c. convirtió en
9. <input type="checkbox"/> ¡Me encanta tu bolso! <input checked="" type="checkbox"/> No es mío, se lo he _____ Julia.	a. pedido prestado a b. pedido prestado de c. pedido prestado en	10. Han _____ la película _____ una novela.	a. basado / en b. basado / a c. basado / sobre

III. Completa los espacios con un verbo del recuadro A y una preposición del recuadro B. Sólo hay una solución posible.

CUADRO A

consistió - condujo - acusó - abasteció
trató - inspiró - ~~compitió~~ - asistió - aburrió -
relacionó - asistió

CUADRO B

a - por - de - en
~~por~~ - a - de - con
con - de - en

La semana pasada, el Real Madrid compitió por el título de Liga.

1. La película se _____ hechos reales y muy controvertidos.
2. Dejé el trabajo porque mi jefe me _____ cínico.
3. Brad Pitt _____ la ceremonia de gala sin acompañante.
4. El camino de baldosas amarillos _____ a Alicia _____ la ciudad Esmeralda.
5. El médico _____ mi problema del corazón _____ el estrés.
6. El niño pronto _____ la película y se quedó dormido.
7. El examen del pasado jueves _____ treinta preguntas de gramática.
8. Las obras del metro duraron un año y la gente del barrio finalmente _____ el ruido.
9. Durante sus primeros años como bióloga _____ toda clase de plantas y animales. Después se especializó en animales acuáticos.
10. El acueducto de Segovia _____ agua a la ciudad romana durante siglos.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

ANEXO 2. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES ESPAÑOLES

Edad	Sexo	Nacionalidad	Estudios
<p>I. Choose the correct preposition:</p>			
<p>1. To insist a. of b. on c. in d. with</p>		<p>To believe <input checked="" type="radio"/> a. in b. to c. of d. with</p>	
<p>2. To yell a. at b. of c. with d. in</p>		<p>13. To convince 19. To take revenge a. of b. on a. with b. as c. in d. with c. in d. at</p>	
<p>3. To adapt oneself a. to b. with c. as d. in</p>		<p>14. To refer 20. To be limited a. at b. of a. in b. of c. with d. in c. on d. with</p>	
<p>4. To identify oneself a. of b. on c. in d. with</p>		<p>15. To lie 21. To concentrate a. to b. with a. of b. on c. as d. in c. with d. by</p>	
<p>5. To mistake a. of b. with c. in d. for</p>		<p>16. To practise 22. To deduce sthg a. of b. on a. of b. in c. in d. with c. at d. for</p>	
<p>6. To interfere a. with b. of c. in d. at</p>		<p>17. To say goodbye 23. To agree a. of b. with a. to b. in c. in d. for c. at d. with</p>	
<p>7. To intervene a. with b. as c. in d. at</p>		<p>18. To deal (problem) 24. To opt a. with b. of a. in b. at c. in d. at c. to d. with</p>	
<p>8. To depend a. in b. of c. on d. with</p>		<p>a. get used of <input checked="" type="radio"/> b. get used to c. get used in</p>	
<p>9. To fall in love a. of b. on c. with d. by</p>		<p>II. Circle the correct option: I don't _____ work so hard. I'm exhausted.</p>	
<p>10. To smell a. of b. in c. at d. for</p>		<p>1. I can't stand the television: They only _____ the next election. a. talk about b. talk on c. talk with</p>	
<p>11. To belong a. to b. in c. at d. with</p>		<p>2. I have to _____ English _____ Spanish these sentences. a. translate from / at b. translate from / into c. translate of / in</p>	
<p>12. To join a. in b. at c. to d. with</p>		<p>3. Last night I _____ creatures from another world a. dreamt about b. dreamt with c. dreamt in</p>	
<p>13. To identify oneself a. of b. on c. in d. with</p>		<p>4. We must help to Eva: He _____ all of us. a. counts with b. counts in c. counts on</p>	
<p>14. To mistake a. of b. with c. in d. for</p>		<p>5. You are always _____ people, one day you will come to a bad end. a. laughing over b. laughing of c. laughing at</p>	
<p>15. To interfere a. with b. of c. in d. at</p>		<p>6. The house _____ guests. a. filled with b. filled of c. filled for</p>	
<p>16. To deal (problem) 24. To opt a. with b. of a. in b. at c. in d. at c. to d. with</p>		<p>7. What I _____ that is we want the best for you a. mean by b. mean with c. mean for</p>	
<p>17. To say goodbye 23. To agree a. of b. with a. to b. in c. in d. for c. at d. with</p>		<p>8. My neighbour won the lottery and he _____ millionaire in the blink of an eye. a. turned at b. turned towards c. turned into</p>	
<p>18. To deal (problem) 24. To opt a. with b. of a. in b. at c. in d. at c. to d. with</p>		<p>9. <input type="checkbox"/> I love your bag! <input type="checkbox"/> Oh, it's not mine. I _____ it _____ Julia. a. borrowed / from b. borrowed / at c. borrowed / of</p>	
<p>19. To take revenge a. with b. as c. in d. at</p>		<p>10. The film is _____ a novel. a. based / on b. based / in c. based / about</p>	

III. Complete the sentences with the verbs in the box A and the prepositions in the box B.

A

consisted - leaded - accused - supplied
dealt - inspired - ~~competed~~ - got bored
complained - linked - was present

B

to - by - of - with
~~for~~ - to - with - of
at - with - about

Last week, Real Madrid and Barça competed for the League title

1. The film was _____ real events and very controversial.
2. I left the job because they _____ me _____ being a hypocrite.
3. Brad Pitt _____ the gala on his own.
4. The yellow brick road _____ Alice _____ the Emerald city.
5. Doctors _____ my heart disease _____ stress.
6. The child soon _____ the film and he fell asleep.
7. The exam _____ thirty questions about grammar.
8. The underground works lasted one year and finally, the neighbours _____ the noise.
9. In my first years as a biologist I _____ all kinds of plants and animals.
After, I specialised in mammals.
10. The Aqueduct of Segovia _____ the Roman city _____ water during several centuries.

Thanks for your cooperation!

ANEXO 3. ANÁLISIS DE DATOS DEL CORPUS

Tabla 1. Resultados de errores de las actividades I, II, III (Corpus A)

%	Errores	Actividad	Verbo de rég. preposicional	%	Errores	Actividad	Verbo de rég. preposicional
0	0	II	hablar de	56,2	18	I	deducir de
12,5	4	I	identificarse con	56,2	18	I	decidirse a
18,7	6	I	gritar a	56,2	18	I	querer decir con
18,7	6	I	adaptarse a	59,4	19	II	soñar con
18,7	6	I	referirse a	59,4	19	II	contar con
18,7	6	I	residir en	59,4	19	II	acusar de
28,1	9	I	depender de	62,5	20	I	confundir con
28,2	9	III	asistir a	62,5	20	I	intervenir en
31,2	10	I	insistir en	62,5	20	I	sumarse a
34,3	11	I	concentrarse en	62,5	20	III	conducir a
37,5	12	I	pertenecer a	65,6	21	I	enamorarse de
43,8	14	II	traducir de...a	65,6	21	I	despedirse de
43,8	14	II	convertirse en	65,6	21	I	ocuparse de
43,8	14	II	basar en	65,6	21	II	reírse de
46,9	15	I	convencerse de	68,7	22	I	ejercer de
46,9	15	I	concordar en	68,7	22	I	vengarse de
46,9	15	II	llenarse de	71,9	23	I	oler a
46,9	15	III	relacionar con	71,9	23	III	consistir en
46,9	15	III	participó en	75	24	II	pedir prestado a
50	16	III	protestar por	87,	28	III	inspirarse en
56,2	18	I	entrometerse en	87	28	III	abastecer de
56,2	18	I	reducirse a	96,9	31	III	tratar con

Tabla 2. Resultados de errores de las actividades I, II, III (Corpus B)

%	Errores	Actividad	Verbo de rég. preposicional	%	Errores	Actividad	Verbo de rég. preposicional
3,70	1	II	talk about	62,96	17	I	yell at
7,41	2	I	fall in love with	62,96	17	I	intervene in
7,41	2	I	agree with	62,96	17	I	smell of
11,11	3	I	refer to	62,96	17	I	convince of
11,11	3	I	say goodbye to	66,67	18	I	interfere in
14,81	4	I	adapt oneself to	66,67	18	I	be limited to
18,52	5	II	translate from.. into	66,67	18	II	filled (up) with
18,52	5	II	borrow sth from	66,67	18	III	complained about
18,52	5	II	based on	66,67	18	III	dealt with
22,22	6	I	insist on	70,37	19	II	counts on
22,22	6	I	identify oneself with	70,37	19	III	participated in
22,22	6	I	depend on	70,37	19	III	consisted of
22,22	6	I	belong to	74,07	20	III	inspired by
22,22	6	I	deduce sth from	74,07	20	III	supplied with
25,93	7	II	dream about	77,78	21	I	join in
29,63	8	II	turned into	77,78	21	I	lie in
33,33	9	I	opt for	77,78	21	III	led to

37,04	10	III	accused of	81,48	22	I	take revenge on
40,74	11	I	deal in / with	81,48	22	II	mean by
48,15	13	I	concentrate on	88,89	24	I	practise as
59,26	16	II	laughing at	92,59	25	III	linked to
59,26	16	III	were present at	100,00	27	I	mistakes for

**Tabla 3. Resultados de errores de la actividad IV
(de entre 136 oraciones con verbo de régimen preposicional). Corpus A**

Verbo de régimen preposicional	Errores	Verbo de régimen preposicional	Errores
adaptarse a	1 (de 2)	insistir en	1 (de 3)
asistir a	1 (de 1)	intervenir en	1 (de 1)
concentrarse en	1 (de 2)	ir a	1 (de 6)
concordar con	1 (de 1)	ocuparse de	1 (de 1)
conducir de ... a	1 (de 2)	oler a	3 (de 6)
convertirse en	1 (de 1)	residir en	1 (de 1)
decidirse a	1 (de 1)	pensar en	1 (de 7)
dejar en	1 (de 1)	prestar a	1 (de 1)
depender de	2 (de 7)	ponerse de acuerdo con	1 (de 1)
despertarse con	1 (de 1)	recordar a	1 (de 1)
ejercer de	2 (de 2)	sumarse a	1 (de 1)
enamorarse de	3 (de 5)	venir a	1 (de 1)
estar enamorado de	3 (de 5)	viajar en	1 (de 1)
gritar a	1 (de 4)	TOTAL ERRORES	35

**Tabla 4. Resultados de errores de la actividad IV
(de entre 87 oraciones con verbo de régimen preposicional). Corpus B**

Verbo de régimen preposicional	Errores
to agree with	3 (de 10)
to apologize to sb	1 (de ar)
to be tired of	1 (de 1)
to concentrate on	3 (de 4)
to get used to	1 (de 5)
to identify oneself with	1 (de 2)
to join in	0
to practise as	1 (de 1)

Tabla 5. Errores en la preposición debidos a la interferencia del inglés (actividades I y II)

Verbo de régimen preposicional	Preposiciones más usada	Forma correspondiente en inglés
pedir prestado a	de	borrow sth from
oler a	de	smell of
enamorarse de	con ,en	fall in love with
despedirse de	a	say goodbye to
ocuparse de	con	deal in / with
reírse de	a	laughing at
soñar con	sobre, en	dream about
querer decir con	por, de	mean by
sumarse a	con, de	join in
contar con	en, por	counts on
entrometerse en	con	interfere in
reducirse a	de, en	be limited to
deducir de	a	deduce sth from
decidirse a	en. de	opt for
traducir de...a	desde... en / desde... a	translate from / into

Tabla 6. Falta de correspondencias de errores cometidos en verbos que rigen distinta preposición en español e inglés

CORPUS B		CORPUS A	
Errores %	Verbo de rég. preposicional	Errores %	Verbo de rég. preposicional
26	dream about	70	soñar con
22	deduce sth from	67	deducir de
22	belong to	44	pertenecer a
19	borrow sth from	89	pedir prestado a
19	translate from / into	52	traducir de...a
19	based on	52	basar en
11	say goodbye to	78	despedirse de
7	fall in love with	78	enamorarse de
7	agree with	56	concordar en

Tabla 7. Resultados de errores de la actividad IV (Corpus A)

	Verbo de rég. preposicional	Nº veces usado	Errores	Verbo de rég. preposicional	Nº veces usado	Errores
Verbos de actividades I, II, III	adaptarse a	2	1 adaptar a	estar acostumbrado a	2	0
	asistir a	2	1 asistir en	gritar a	4	1- (sin sentido)
	basarse en	1	0	hablar de	4	0
	concentrarse en	2	1 (concentrarse a	insistir en	3	1-(sin sentido)
	conducir de... a	2	1-conducir desde... a	intervenir en	1	1- (sin sentido)
	confundirse con	1	0	ocuparse de	1	1- ocuparse con
	convertirse en	1	1-convertirse a	oler a	6	1 oler con; 2 oler a
	creer	4	0	participar en	1	0
	decidirse a	1	1-decidir a	pertenecer a	2	0
	deducir de	1	0	referirse a	2	0
	depender de	7	2-depender en	residir en	1	1 (sin sentido)
	ejercer de	2	2- (sin sentido)	sumarse a	1	1 (sin sentido)
	enamorarse de	5	3-enamorarse con	soñar con	1	0
	entrometerse en	1	0	traducir a	1	0
Verbos propuestos por los alumnos	acordarse de	3	0	ir a	5	0
	acostumbrarse a	1	0	llegar a	2	0
	alegrarse de	1	0	mudarse de	1	0
	ayudar a	2	0	olvidarse de	1	0
	ayudar con	1	0	pasarse por	2	0
	bailar con	1	0	pasear por	1	0
	concordar con	1	1- (sin sentido)	pensar en	7	1 (pensar de)
	confiar en	1	0	poder con	1	0
	conocer a	1	0	ponerse a (régimen)	1	0
	contribuir con	1	0	ponerse de acuerdo con	1	1 poner de acuerdo con
	dar gracias por	1	0	preocuparse de	1	0
	dejar de	1	0	prestar a	1	1- (sin sentido)
	dejar en	1	1- (mal uso)	quedarse en	2	0
	despertarse con	1	1 despertarse de	recordar a	1	1 recordar de
	encontrarse en	1	0	regresar a	1	0
	enfadarse con	1	0	salir de	2	0
	estar acostumbrado a	2	0	tener confianza en	2	0
estar casado con	1	0	tener ganas de	1	0	

estar de (mala leche)	1	0	venir a	1	1- (sin sentido)
estar enamorado de	5	2 estar enamorado con 1 -estar enamorado en	venir con	2	0
estar lleno de	2	0	viajar en	1	1 viajar por
hablar con	2	0	vivir de	1	0
interesarse por	1	0	vivir en	2	0

Tabla 8. Resultados de errores de la actividad IV (Corpus B)

	Verbo de rég. preposicional	Nº veces usado	Fallos	Verbo de rég. preposicional	Nº veces usado	Errores
Verbos de actividades I, II, III	to agree with	10	3 (to be agree with)	to dream about	4	0
	to based on	2	0	to fall in love with	6	0
	to belong to	6	0	to identify oneself with	2	1 (to identify oneself on)
	to borrow sth from	3	0	to join in	1	0
	to concentrate on	4	3 (to concentrate in)	to practise as	1	1 (to practise for)
	to count on	1	0	to say goodbye to	3	0
	to deal with	3	0	to talk about	4	0
	to deduce sth from	1	0	to translate from.into	2	0
	to depend on	5	0	to turned into	2	0
	to get used to	5	1 (to get to use to)			
Verbos propuestos por los	to apologize to sb	1	1 (to apologize for)	to go out of	1	0
	to be good at	1	0	to hang on	1	0
	to be tired of	1	1 (to be tired for)	to insist on	1	0
	to believe in	2	0	to laugh at	1	0
	to break up with	1	0	to move on with	1	0
	to carry on with	1	0	to play in	1	0
	to cheat on	1	0	to spend time on	1	0
	to get with	1	0	to travel to	1	0
	to go out for	1	0	to work on	1	0