

ALEJANDRA DONOSO, HELENA LINDQVIST

En, de, y a acusativa:

La confabulación preposicional contra los aprendices de español L2

Introducción

Uno de los problemas a los que deben enfrentarse los aprendices de lenguas extranjeras es el de la adquisición de las preposiciones. No siempre las preposiciones en una lengua y otra son equiparables; el ámbito de uso y la función pueden variar enormemente, lo que, sin lugar a dudas, puede dar origen a dificultades en su adquisición y a usos no acordes a las reglas específicas de cada lengua.

El objetivo de este artículo es por lo tanto describir algunos de los usos preposicionales problemáticos que hemos encontrado en el empleo de *en*, *de* y la *a* acusativa que siguen afectando a los niveles más avanzados y en particular al grupo semi-avanzado que es el nivel en el cual nos hemos enfocado en este trabajo. El propósito no es sólo identificar y describir los errores sino también explicarlos para encontrar patrones y estrategias adquisicionales.

El presente artículo se basa en dos estudios separados, desarrollados en dos tesis de magíster. Uno de ellos versa sobre el uso de la *a* acusativa (Lindqvist 2003) y el otro acerca de algunos usos específicos de *en* y *de* (Donoso 2005), ambos enfocados en la adquisición de las preposiciones en español L2. Para este artículo hemos elegido centrarnos en algunos capítulos relevantes, concernientes a la descripción de los procesos de adquisición, así como en los aspectos teóricos que mejor explican los errores del nivel avanzado de manera de poder caracterizar las estrategias de las cuales se valen los aprendices para adquirir el español como lengua meta y en concreto las preposiciones estudiadas.

Ambos estudios se basan en los resultados obtenidos de la aplicación de dos test de relleno, uno para la *a* acusativa, compuesto de 86 oraciones; y el otro, para *en* y *de*, compuesto de 44 oraciones. A pesar de que se trata de dos tests independientes, se ha procedido en su diseño de la misma forma. Primero, para elegir las preposiciones, observamos una serie de redacciones libres escritas por estudiantes de español del mismo nivel. En este material identificamos una serie de usos preposicionales erróneos, llegando a constatar que muchos de ellos eran recurrentes en distintos tipos de estructuras sintácticas. Si bien en estudios preliminares adquirimos un atisbo de los problemas que atañen a algunas de las preposiciones españolas, como *a*, *en*, *de*, *por* o *para* (Lindqvist 2000), decidimos enfocarnos en la *a* acusativa y en *de* y *en* ya que estas han, por

un lado, recibido poca atención por parte de los estudios teóricos destinados a explicar la adquisición de dichas preposiciones; y por otro, ya que éstas siguen causando problemas incluso en el nivel semi-avanzado.

Nuestros informantes son estudiantes de nivel semi-avanzado, que se encuentran cursando el nivel B (21- 40 créditos) del Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Estocolmo. El test de relleno para la *a* acusativa fue llevado a cabo por 25 estudiantes, y otros 37 hicieron el test para *en* y *de*. En ambos tests los estudiantes pudieron elegir dentro de una serie de preposiciones incluidas las preposiciones en cuestión. En ningún caso se ha dado a conocer qué preposición en concreto iba a ser la estudiada. Para construir los tests nos basamos en los ejemplos de Falk *et al.* (1994) y Fant *et al.* (2004). Paralelo al test de relleno para la *a* acusativa se desarrolló un test complementario de introspección, (véase el apartado de la *a* acusativa)

A continuación presentamos el marco teórico a partir del cual desarrollamos nuestro método de estudio del tema en cuestión. Posteriormente presentamos el análisis del empleo de la *a* acusativa para luego continuar con los usos de *en* y *de*. Finalmente entregamos las conclusiones que corresponden a cada trabajo por separado así como aquellas en las que ambos estudios confluyen.

Herramientas de análisis para identificar, describir y explicar los errores

Algunos tipos de análisis de datos de los que se han servido los investigadores en su intento por lograr una mejor comprensión del proceso de adquisición de una segunda lengua son los que describimos a continuación. Es importante destacar que estos tipos de análisis de datos no necesariamente se contradicen, sino que son complementarios, y que, dependiendo del material a analizar podrá elegirse el método más adecuado. Los que presentamos a continuación son los que hemos encontrado más apropiados en nuestra tarea de investigar los usos de la *a* acusativa, *en* y *de*.

Análisis contrastivo

Entre los años cuarenta y sesenta, los investigadores hicieron análisis contrastivos que consistían en comparar las lenguas sistemáticamente. Creían que al tomar en consideración las diferencias y los rasgos en común entre lenguas nativas (L1) y lenguas metas (L2), se lograría que la enseñanza fuera más eficaz. Esta convicción de que se pueden utilizar las diferencias lingüísticas para predecir las dificultades del aprendizaje dio origen a la *hipótesis del análisis contrastivo*: cuando dos lenguas fueran similares, se produciría una transferencia positiva; cuando fueran diferentes, se daría una transferencia negativa; no obstante, no siempre los errores son predecibles, por lo que el modelo de análisis contrastivo fue bastante criticado.

A pesar de las críticas, se siguió usando el análisis contrastivo y no ha terminado de suscitar interés la cuestión de identificar dónde y cuándo puede esperarse una influencia de la L1.

Análisis de errores

La influencia que tiene la L1 sobre la actuación de la L2 es innegable, pero ¿se deben todos los errores cometidos por los aprendices a la interferencia de su L1? Para contestar a esta pregunta parecía mejor utilizar un planteamiento más amplio que el del análisis contrastivo. Por tal razón se dio paso al análisis de errores cuyo objetivo era precisamente encontrar el origen de los errores ya no en la comparación pura entre la L1 y la L2. Con el análisis de errores, los investigadores empezaron a interesarse entonces por la lengua producida por los aprendices, la *interlengua*, que fue definida como el sistema lingüístico dinámico y sistemático construido por el aprendiz a partir del input lingüístico al que ha estado expuesto; un continuo entre la L1 y la L2. No obstante, los aprendices siguen cometiendo errores atribuibles a su L1. Es por ello que el análisis de errores ha tomado en cuenta ambos tipos de errores; vale decir, los errores de interlengua, independientes de la L1; y los de transferencia, o atribuibles a la L1 de los aprendices.

El análisis de errores fue criticado posteriormente por centrarse exclusivamente en los errores y no en el comportamiento lingüístico de los aprendices en su totalidad. Esta corriente centraba su atención precisamente en lo que los estudiantes hacían mal sin llegar a sopesar los aciertos.

Análisis de la actuación

El no acceso a la totalidad de la situación llevó a los investigadores a centrarse posteriormente en la *actuación*, que derivó en un modelo de análisis construido a partir del estudio de errores, aunque más bien centrado en explicar los errores para mejor entender las posibles estrategias que los aprendices usan para adquirir y usar la lengua meta.

Muchos teóricos sostenían que los errores de los aprendices tenían un valor enorme para el estudio del proceso de adquisición de segundas lenguas. Señalaron que al clasificar estos errores se podría aprender mucho de las estrategias adoptadas por los aprendices. Tres tipos de errores estudiados fueron los de *generalización*, los de *simplificación* y los de *comunicación*; siendo sólo los dos primeros relevantes para nuestro estudio.

Se ha mencionado que las generalizaciones se encuentran entre los errores más comunes. Heubner (1983) denomina a este proceso "inundación" y lo define como el proceso por el cual "el uso de una forma lingüística dada se generaliza a todos los contextos que comparten un rasgo a partir de aquellos en los que se ha usado con anterioridad"

(1983: 48, traducción por Larsen- Freeman Long 1994: 80). Por otra parte, los errores de simplificación, son aquellos cuyo origen está dado por los rasgos sintácticos de la L1, y que conllevan al uso inadecuado de una preposición en la lengua meta o bien a su omisión. De acuerdo a Wode (1978) citado en Larsen-Freeman (1994: 94) "habrá transferencia sólo si la L1 y la L2 tienen estructuras que confluyan en una medida de semejanza decisiva, i.e. si se confía en el conocimiento previo de la L1".

Aspectos preliminares del aprendizaje y empleo de la *a* acusativa

Antes de entrar al análisis del uso y la adquisición de la *a* acusativa nos gustaría presentar brevemente algunos de los problemas en torno al uso de esta.

Uno de los rasgos más característicos del español entre las lenguas románicas es el del empleo de la preposición *a* delante del objeto directo (OD). Un fenómeno parecido existe también en rumano con la preposición *pe*, y en otros idiomas con las formas que corresponden a la preposición *a* del español. Sin embargo, en ninguna de las lenguas románicas se da el fenómeno con la misma intensidad y generalización que en el español (Alarchos 1995).

No obstante, el uso de la preposición *a* ante OD no es un empleo fijo y delimitar los casos en que se usa o no la *a* no es fácil. Se conocen las normas generales que rigen el uso y se pueden determinar algunos contextos en los que es apropiado el uso de la *a* y algunos en los que no lo es. Pero, como señala Alarchos (1995: 69), "en el uso real puede observarse una casuística que escapa a veces de todo intento de sistematización. De hecho, en algunos contextos no se podrá hablar más de tendencias o de mayor o menor frecuencia en el empleo o no de *a* con Objeto".

Muchos gramáticos se han dedicado a resolver el problema de la *a* acusativa, aunque muchas veces sin éxito. Afirma Torrego en la parte inicial de su capítulo sobre 'el complemento directo preposicional' en GRAE (1999: 1781) que: "Posiblemente no exista un fenómeno del español que haya intrigado a los gramáticos tanto como el del complemento directo preposicional". Ahora bien, teniendo en cuenta la dificultad de la *a* acusativa, podemos suponer que este fenómeno puede causar problemas para los aprendices de español L2 e incluso para los niveles más avanzados.

Igual que afirman los autores citados arriba, la *a* acusativa es un fenómeno muy irregular y para dominar su uso no es suficiente tener en cuenta solamente sus aspectos morfológicos y sintácticos, sino que también hay que complementar éstos con aspectos de carácter semántico, pragmático y estilístico que muchas veces son los más importantes a la hora de decidir si se emplea o no la *a*.

Facilidades y dificultades en el empleo de la *a* acusativa

Los resultados han mostrado que diferentes grupos de objetos directos (OD) presentan distintos grados de dificultad en el uso de la *a* acusativa. Hemos categorizado estos grupos en: I. ODs que no parecen dar origen a dificultades significativas. II. ODs delante de los cuales se tiende a sobreusar la *a*. III. ODs donde hay ausencia de la *a* en contextos obligatorios o preferidos.

*ODs que no parecen dar origen a dificultades significativas en el uso de la *a**

Los grupos de ODs que denotan una persona o un animal y que exigen el uso de la *a* no presentan casi ninguna dificultad para los aprendices al rellenar el ejercicio. Sólo aparecen unos pocos empleos erróneos. Aquí se trata principalmente de ODs que consisten en una persona (o varias personas) o un animal claramente específico y definido, y en los que el objeto va precedido por un artículo definido.

(1) Ustedes conocéis bastante bien a los representantes de esta empresa.

o un pronombre relativo en cláusulas relativas 'presentativas' (2):

(2) Tengo una amiga a quien han elegido ministra de Educación.

En casos de ausencia obligatoria de *a* ante OD, como en los casos de sustantivos inanimados, los empleos son gramaticales en la mayoría de los casos (3):

(3) Allí se venden Ø¹ las manzanas más ricas del país.

En resumen, los ODs que no presentan dificultades significativas respecto al uso de la *a* acusativa son los que obligatoriamente llevan la *a* u obligatoriamente no la llevan, casos en que los empleos son fijos y donde no se plantea el problema de delimitación.

*ODs delante de los cuales se tiende a sobreusar la *a**

El grupo que presenta más generalizaciones y sobreusos son los ODs que denotan seres humanos o animales, pero que no son ni definidos ni específicos. Además en este grupo incluimos los usos despreferidos y/o agramaticales en los que puede haber la posibilidad (aunque muchas veces pequeña) de que el OD sea conocido y específico para el Emisor (4 y 5):

(4) Buscan ² a un ingeniero con experiencia.

(5) Nunca antes había visto ² a niños extranjeros.

¹ Ø marca la ausencia de la *a*.

² * marca la agramaticalidad de la frase

Con los sustantivos inanimados, delante de los cuales la presencia de la *a* es despreferida, se encuentra un gran número de sobreusos cuando la *a* acompaña a un verbo frecuentemente usado con objetos animados. Los ODs de esta oración (6) son nombres de países que denotan el lugar geográfico y no su pueblo. Sin embargo, el verbo que precede a los ODs es 'visitar', un verbo que normalmente se emplea para referirse a personas u objetos personificados, de ahí que sea muy fácil aquí 'caer en la trampa' y generalizar el uso de la *a*.

(6) Visitó ² a los Estados Unidos, Africa y Europa donde dedicó su tiempo a escribir obras literarias.

Este resultado concuerda con las muestras de Heubner (1983) que afirma que antes de haber aprendido todas las funciones de una forma, la generalización es muy común, o como lo llama él, la "inundación". Richards (1971), en su estudio, también menciona las generalizaciones como errores muy comunes en las interlenguas de los aprendices. Sustenta que se deben a que los aprendices no han llegado a contemplar los límites de la regla que han aprendido.

El verbo 'tener' cae fuera del sistema y a pesar de que lo que le sigue es un OD animado y específico, este no va precedido por la *a*. De hecho, este verbo en pocas construcciones lleva un OD al que le preceda la *a* acusativa, así que en la siguiente oración los aprendices tienen que haber generalizado su uso (7):

(7) Tienen ² a un hermano en Suecia, pero no lo saben.

*ODs donde hay ausencias de la *a* en contextos obligatorios o preferidos*

En este grupo se encuentran construcciones que probablemente no son conocidas por parte de los aprendices. Son ODs que no comparten los rasgos semánticos que suelen ser necesarios para llevar la *a*, por ejemplo la animación. Los sustantivos inanimados específicos en cuestión tienden a ser personificados por varias razones (esta vez porque van junto con el verbo 'temer') y por lo tanto van precedidos por la *a*. Este proceso de animación y personificación requiere conocimientos pragmático-estilísticos de los cuales probablemente carecen los aprendices de este nivel, lo que resulta en una ausencia del empleo de la *a* (8):

(8) Hay los que temen ² la muerte.

En resumen, los ODs que aparecen en este grupo son construcciones que probablemente los informantes de este nivel desconocen. Además son ODs que no comparten los rasgos semánticos que suelen ser necesarios para llevar la *a*. Aquí también aparecen los casos que dependen de conocimientos pragmáticos-estilísticos cuando se trata de la personificación

y animación, conocimientos que los aprendices probablemente no han adquirido en su totalidad con relación al uso de la *a*.

Estrategias que usan los aprendices y aspectos que tienen en cuenta al emplear o no la *a*

El uso de la *a* acusativa en sí, tanto en sus empleos correctos como incorrectos, nos da una indicación aproximada de las posibles estrategias de las que se valen los aprendices al adquirir y emplear esta preposición. Para complementar estas observaciones hemos hecho también un test donde pedimos a los alumnos que pensarán en voz alta al rellenar el ejercicio de las preposiciones, el mismo que rellenaron para el primer test. La idea era que los alumnos dijeran todo lo que pensarán al realizar el ejercicio. De esta manera se revelarían las estrategias escondidas además de confirmarse las estrategias evidentes para llegar a explicar el comportamiento de los aprendices.

Cabe señalar que estamos conscientes de que, si bien por ejemplo, no podemos nombrar cada uno de los músculos que empleamos cuando nos movemos, tampoco se puede mencionar en voz alta todo lo que se toma en cuenta al emplear una forma lingüística. Resultaría prácticamente imposible poder calificar cada regla gramatical y cada aspecto que tenemos en cuenta al hablar y al escribir.

A pesar de los inconvenientes mencionados, partimos de la idea de que lo que los aprendices mencionan en el test de pensar en voz alta, sí puede revelar información importante acerca de las estrategias empleadas, pese a que ésta información nunca pueda dar una imagen completa de ellas. La razón que llevó a realizar este tipo de test fue el de intentar develar los orígenes de los sobreusos de la *a*.

Hemos categorizado los aspectos mencionados por los informantes en tres grupos de aspectos, los *semánticos*, los *pragmático-estilísticos* y los que dicen relación con las *estructuras formulaicas*³. El primero de los grupos está constituido por comentarios de los informantes sobre la naturaleza semántica que cobran los objetos al usarse una preposición determinada. El segundo, o de los aspectos pragmático-estilísticos, está subdividido en, primero, aquellos aspectos pragmáticos relacionados con la determinación y el grado de especificidad de los objetos; y segundo, en los aspectos estilísticos representados por los procesos de humanización /animación. El tercer grupo de aspectos, el de las estructuras formulaicas, está constituido por frases y expresiones fijas.

Cabe señalar que no siempre es fácil distinguir entre los aspectos mencionados y la diferencia entre ellos no tiene que ser grande. Puede

³ 'Estructura formulaica': secuencia de palabras u otros elementos aparentemente fija en el lenguaje.

que al elegir una estructura formulaica los informantes estén tomando en cuenta tanto aspectos semánticos como pragmáticos; por ejemplo, cuando el aprendiz elige *a* frente al pronombre 'alguien', menciona en voz alta frases como 'ver a alguien', pudiendo motivarse su elección preposicional debido a que tal vez ha tomado en cuenta el rasgo semántico de animación de dicho pronombre.

El siguiente es un ejemplo del test de pensar en voz alta. El aprendiz comenta sobre la elección de usar la *a* o no en la frase 'Nunca antes había visto niños extranjeros' (Ej. 5):

- 1 Aprendiz: *ver a*
- 2 *ver a alguien*
- 3 *ver a niños*
- 4 *había visto *a niños extranjeros*

Se puede concluir que los aprendices en gran parte se apoyan en las estructuras formulaicas. De los comentarios estudiados, 195 del número total de 322 comentarios era la referencia directa a una estructura formulaica. Los aprendices parecen haber memorizado frases como 'encontrar a alguien', 'ver a alguien' y 'visitar a alguien' y a partir de estas fórmulas haber enunciado sus reglas creativas.

Los aprendices pueden beneficiarse de las ventajas que conocer dichas estructuras supone, de manera que les pueden ayudar en su formación de reglas en muchos casos, especialmente cuando la estructura formulaica es la misma que la frase que intentan construir, por ejemplo '¿Has visto *a* alguien?'. Si la estructura formulaica de la cual parten es 'ver *a* alguien', corresponde perfectamente al uso nativo. De igual manera encontramos en la frase 'todavía no ha visto *a* su familia' una influencia positiva de la estructura formulaica 'ver *a* alguien'. En cambio, si los aprendices generalizan la misma estructura formulaica a 'nunca antes había visto **a* niños extranjeros', nos encontramos ante un caso en el que la estructura formulaica ha causado un sobreuso, ya que el aprendiz ha confiado más en ella que en aspectos pragmáticos como, por ejemplo, la inespecificidad que tal OD cobra.

Hace falta destacar que la causa de un error muchas veces es ambigua y las estructuras formulaicas no pueden por sí solas dar cuenta de todos los orígenes de los sobreusos. Muchas veces puede ser la generalización en sí la que cause el sobreuso; no se tiene que haber memorizado una determinada frase para poder generalizar. Por ejemplo, es poco probable que los aprendices hayan memorizado una frase como 'tener a alguien', puesto que 'tener' es un verbo que muchas veces ocurre en una construcción sin la *a* acusativa y no ocurre cuando el verbo presupone 'poseer', el significado más común de 'tener'. Sin embargo, después de 'tener' todavía aparecen sobreusos de la *a* como *'tienen *a* un

hermano en Suecia, pero no lo saben'. Puede ser que este error se deba a una generalización de la regla y una hipótesis errónea, y en el fondo al hecho de que los aprendices todavía no han aprendido todas las funciones y aspectos que están vigentes en el uso de la *a* y por eso tienden a generalizarlo.

Resumen y discusión acerca del empleo de la *a* acusativa

Tras el análisis de los datos obtenidos, observamos que los aprendices de este nivel tienden a sobreusar la *a* ante ODs. La presencia agramatical o despreferida de la *a* acusativa es más frecuente que la ausencia en contextos obligatorios o preferidos. Cuando el uso es opcional, los aprendices prefieren emplear la *a* en vez de omitirla.

Los resultados muestran que diferentes tipos de ODs poseen distintos grados de dificultad en el uso de la *a* acusativa. Los grupos que los aprendices dominan con mayor facilidad son los usos fijos en los que no se plantea el problema de delimitación; por ejemplo, ante ODs que denotan seres humanos o animales definidos y específicos (Ej. 1 y 2). Otro grupo que no parece haber dado origen a dificultades es el grupo de sustantivos inanimados (Ej. 3). En estos casos los ODs son claramente inanimados y no presentan motivos para ser personificados o animados.

El grupo que presenta la mayor cantidad de sobreusos es el de ODs que denotan seres humanos o animales, pero que no están definidos y/o no son específicos (Ej 4 y 5). Aquí también pertenecen los ODs que son inanimados pero que van junto con un verbo que frecuentemente se usa con un objeto animado, p.e. el verbo 'visitar'. Carecen, así pues, de un rasgo semántico o pragmático (p.e animación y especificación) que hace que el uso de la *a* se convierta en un uso agramatical o despreferido. El verbo 'visitar' además normalmente se emplea para referirse a apersonas, lo que también puede influir en la generalización.

Los ODs donde hay ausencias de la *a* en contextos obligatorios o preferidos son construcciones personales más complicadas que los aprendices probablemente no conocen. Además son ODs que no comparten los rasgos semánticos que suelen ser necesarios para llevar la *a*. Aquí también aparecen los casos que dependen de conocimientos pragmático-estilísticos cuando se trata de la personificación y animación, conocimientos que los aprendices a lo mejor todavía no poseen totalmente en relación con el uso de la *a*. El ejemplo de ello se da en el estudio cuando el OD es inanimado, pero el contexto exige una *a* acusativa para humanizarlo; así, por ejemplo, cuando se dice 'temer *a* la muerte' (Ej. 8). Normalmente el verbo 'temer' tiende a animar y humanizar su objeto, y, por consiguiente, una presencia de la *a* acusativa es preferida para cumplir el proceso de animación y humanización.

En cuanto a las estrategias que usan los aprendices al aprender y procesar la *a* acusativa y los aspectos que tienen en cuenta, se puede

concluir que se apoyan en las EFs. Han memorizado frases como 'encontrar a alguien', 'ver a alguien', y 'visitar a alguien' y a partir de estas fórmulas, los propios aprendices han elaborado sus reglas creativas. Los aprendices pueden beneficiarse de las estructuras formulaicas, pero éstas también pueden ser el origen de sus sobreusos si confían más en ellas que en el contexto en que se usa la *a*.

Ahora bien, las estrategias mencionadas son sólo una selección y, la causa de un determinado error es ambigua y las estructuras formulaicas no pueden por sí solas dar cuenta de todos los orígenes de los sobreusos. Además, en el fondo, los errores pueden deberse a que los aprendices todavía no han adquirido todas las funciones de la *a* y todos los aspectos que hay que tomar en cuenta.

Aspectos preliminares de *en* y *de*

Así como la *a* acusativa puede presentar áreas de uso problemáticas para los aprendices de español L2, las preposiciones *en* y *de*, también pueden ocasionar dificultades, aspecto este que consideramos no ha recibido la suficiente atención por parte de los estudios relacionados con la adquisición de segundas lenguas. Sí existen en cambio otros estudios (Rendahl 1990; Correa-Beningfield. 1990; Ijaz 1986) que sí han tomado en cuenta el estudio de estas y otras preposiciones aunque destinados a describir su adquisición en la L1.

De suma relevancia para nuestro trabajo es el hecho de que la preposición *en* sea una de las más usadas en español. El ámbito de uso de esta misma es, por lo demás, bastante amplio, apareciendo en complementos de lugar y tiempo; así como también en construcciones de infinitivo, en locuciones prepositivas y adverbiales, en estructuras formulaicas, etc. Trabajos en los que se ha estudiado, por ejemplo, a aprendices de inglés de origen finés (Ringbom 1987) y español (Schumann 1986) demuestran que ambos grupos de aprendices -que si bien tienen lenguas maternas muy distantes la una de la otra- tienden a sobregeneralizar erradamente la preposición inglesa *in* en la L2. Tal hecho nos motivó aún más a estudiar esta preposición en el contexto de la adquisición del español como L2.

En cuanto a la preposición *de*, podemos justificar su elección debido a que esta, de acuerdo a las primeras observaciones hechas en el material escrito, puntualizado en este artículo en la introducción, es por un lado, usada muchas veces a costa de otras preposiciones; y por otro, substituida por *en*.

En este estudio hemos utilizado las herramientas de análisis descritas en el marco teórico, vale decir, el análisis contrastivo, el de errores y el de actuación, este último subdividido en errores de generalización y simplificación.

Una vez obtenidos los resultados del test de relleno se analizó el

corpus contrastándolo con el uso preposicional normativo, de tal manera de poder identificar los aspectos en que el uso de las preposiciones en español L2 difiriera con el uso de los hablantes nativos en esta lengua.

Simplificación y generalización

Si bien no cabe duda de que la interlengua se desarrolla de manera sistemática independientemente de la L1, no puede dejarse exenta la posibilidad de que esta opere conjuntamente con la lengua materna subyacente de los aprendices. Dicha influencia puede no sólo facilitar el proceso de adquisición sino también inhibirlo debido al traspaso inadecuado de distintos aspectos de la L1 a la L2. A manera de síntesis puede decirse que nos hemos aproximado al uso de las preposiciones *en* y *de* en español como L2 considerando que en la actuación de los aprendices tanto la lengua materna como los procesos de adquisición independientes de la L1 afectan el desarrollo de la interlengua. Es importante recordar que los errores de *simplificación* tienen su origen en los rasgos sintácticos de la L1 y que, para el caso de *en* y *de*, pueden llevar al uso inadecuado de una preposición o bien a su omisión en contextos obligatorios. Por otra parte, los errores de *generalización*, abarcan aquellos errores en los que no ha sido posible rastrear la L1 sueca.

Empleos de *en* y *de*

A continuación presentamos algunos de los casos más significativos derivados del análisis basado en los resultados del test de relleno. En ellos es posible apreciar, por un lado, el proceso de acercamiento a la L2 independiente de la L1 (caracterizado por la puesta a prueba de preposiciones probablemente observadas en el input); y por otro, la influencia de las preposiciones suecas en la elección preposicional en español. Estos tipos de errores pueden afectar a distintos tipos de complementos, vale decir, un mismo tipo de complemento puede verse afectado tanto por problemas de simplificación como de generalización. A modo de presentar los ejemplos de manera más clara, hemos decidido rubricarlos de acuerdo al tipo de complemento que la preposición encabeza. Primero mencionamos el uso correspondiente al dado por los aprendices y luego el uso correcto de acuerdo a la norma.

I. Complementos del nombre

- (1)*Bernarda siempre ha tenido problemas **con** salud
Bernarda siempre ha tenido problemas de salud

En sueco: *Bernarda har alltid haft hälsoproblem/problem med hälsan*. En este caso es de notar que en sueco existen diferentes alternativas para

expresar la relación entre los sustantivos *problemas* y *salud*, ya sea aglutinando dos sustantivos o bien construyendo una frase. Los aprendices no omiten la preposición española pero sí sobreusan *con*, reflejando en este caso, el traspaso del contenido semántico de la preposición sueca al español, lo que constituiría un caso de simplificación en donde cabría hablar de transferencia. Es interesante subrayar, que el problema afecta a casi la mitad de los participantes.

- (2)*Francisco nació el cinco de marzo **o** 1900
Francisco nació el cinco de marzo de 1900

En sueco: *den 5 mars 1900*. En este caso la frase sueca carece de preposición, lo que podría explicar la omisión en muchos de los casos, de *de* en español. Se podría argumentar entonces, que éste es un error de simplificación por omisión, originado debido a las características sintácticas del sueco que no antepone una preposición a la entrega de fechas.

Por otra parte, la generalización de *en*, en prácticamente la mitad de los casos, podría hallarse en estructuras de carga semántica similar en la L2, donde la entrega de fechas y años va precedida de la preposición *en*, como *en 1950 escribió un libro*. Esto revelaría que los aprendices generan una hipótesis aproximativa a una norma existente en el input pero inadecuada en este contexto, pudiendo tratarse este caso de un error de generalización.

- (3)*...millones **o** niños en África
...millones de niños en África

En sueco: *miljontals barn/miljoner barn*. Si bien la mayoría ha usado *de*, apreciamos que los errores existentes están dados por la omisión de la preposición de carácter obligatorio en español. La omisión de la preposición podría tener que ver con las características morfológicas de la L1 sueca.

II. Complementos del adjetivo

- (4)* Entró vestida completamente **en** rojo
Entró vestida completamente de rojo.

En sueco: *Hon kom in helt klädd i rött*. Aquí, más de un cuarto del número de informantes ha sobreusado la preposición *en*. El origen de este error de simplificación restrictiva podría tal vez hallarse en la oración sueca *klädd i rött*, donde *i* equivale a *en*. El uso inapropiado de *en* tendría su

⁴ Las preposiciones que aparecen subrayadas son las que se pedían en cada caso.

causa entonces en un posible error de transferencia.

III. Complementos del verbo

- (5)*Murió **en** cáncer tras haber estado mucho tiempo enfermo
Murió **de** cáncer tras haber estado mucho tiempo enfermo

En sueco: *Han dog i cancer/.../*. En este caso muchos de los aprendices han sobreusado *en*. Si bien no estamos frente a casos de reducción morfosintáctica, sí podemos notar que tanto en el caso anterior como en este, se trata en ambas entradas de errores donde la L1 sueca afecta negativamente a la L2. En ambos ejemplos, los aprendices parecen haberse apoyado en el conocimiento de la formulaicidad que la oración tiene en la L1.

IV. Complementos circunstanciales

- (6)* en Suecia es bastante común beber **en/a/por** los fines de semanas.
En Suecia es bastante común beber _ los fines de semana

En sueco: *I Sverige är det ganska vanligt att dricka på helgerna*. Aquí la preposición *en* es sobreusada en prácticamente la mitad de los casos que difieren de la norma. El origen del uso de *en* y de las otras preposiciones halladas puede estar dado por los rasgos sintácticos de la L1, que sí exige preposición.

Resumen y discusión acerca del empleo de *en* y *de*

Luego de observar en el análisis cómo ciertas características de la L1 dan forma a los errores que pueden cometerse en la L2, nos parece justificado argumentar que el conocimiento que se tiene en la L1 respecto del contenido semántico y la función sintáctica de las preposiciones, condiciona muchas veces la adquisición de las preposiciones en la L2. Con frecuencia la similitud de ciertas estructuras en ambas lenguas, puede llevar a los aprendices a elegir la preposición inadecuada, tómesese el caso de las oraciones presentadas en los ejemplos “entró vestida completamente *de* rojo” y “murió *de* cáncer...”, donde la preposición sueca *i* se mimetiza con la preposición española *en*. Por otro lado es interesante constatar que, en aquellos casos en que la oración sueca carece de preposición, como al interior de ciertos complementos del nombre (que en sueco se construyen por medio de la aglutinación de dos sustantivos, como ocurre en el ejemplo “millones *de* niños”), los aprendices tienden a omitir la preposición en español. En tales casos, la transferencia de aspectos sintácticos del sueco al español es evidente. Caso semejante ocurre cuando la oración sueca tiene preposición pero en español no, como en “*dricka på helgerna*” donde muchos de los aprendices rellenan con *en*.

Es importante además hacer notar que si bien los errores disminuyen en el proceso de acercamiento a la lengua meta, los estudiantes de nivel semi-avanzado aún se ven influidos por problemas de transferencia negativa. Dicho fenómeno es observable en los ejemplos citados más arriba y dan cuenta de que la influencia de la L1 en la L2 es patente a lo largo del desarrollo de la interlengua.

Conclusiones

El presente trabajo lo iniciamos destacando las dificultades que las preposiciones suponen para los aprendices de una lengua extranjera. Luego de analizar la *a* acusativa, y las preposiciones *en* y *de* en distintos tipos de uso, identificamos los errores y aciertos más comunes intentando explicar sus orígenes. De esta manera, procuramos averiguar las estrategias de las cuales los aprendices se valen al adquirir y emplear dichas preposiciones; no obstante, resulta difícil poder explicar todos los mecanismos que confabulados facilitan o impiden el proceso de adquisición.

Basándonos en los resultados de los tests aplicados hemos detectado que en la mayor parte de los casos que difieren de la norma, los aprendices se ven afectados por el conocimiento previo de la lengua materna. Los casos de simplificación sintáctica en los empleos de *en* y *de*, ya sea por omisión de la preposición o por sobreuso de una forma preposicional tienen, la mayoría de las veces, una relación directa con fenómenos de transferencia desde la L1 a la L2; por consiguiente, no todos los errores pueden explicarse debido a la influencia de la L1 en la L2. Algunos de estos errores pueden ser independientes de la lengua materna y estar relacionados más bien con la evolución de la interlengua. Dentro de este tipo de errores se encuentra el de generalización, fenómeno que afecta no sólo a *en* y *de* sino también a la *a* acusativa. En el empleo de esta última, los aprendices muchas veces se apoyan en estructuras formulaicas que memorizan para luego extraer reglas que más tarde pueden dar origen a generalizaciones acertadas o erróneas.

A lo largo de este artículo hemos dado una muestra de los errores que pueden afectar a los estudiantes de nivel semi-avanzado. Cabe ahora preguntarse si estos mismos errores prevalecen en el desarrollo de la interlengua. Por ello consideramos que para entender mejor el fenómeno de la adquisición y empleo de las preposiciones en cuestión (y de las preposiciones en general), sería necesario el desarrollo de nuevas investigaciones en torno al tema, en particular enfocados al estudio de los niveles más avanzados.

Referencias bibliográficas

- Alarchos Llorach, E. (1995), *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
Correa-Beningfield, M. R. (1990), “Prototype and second language acquisition” en *Revue de Phonétique Appliquée*, 95-97, 131-135
Donoso, A. (2003), *Adquisición y uso de las preposiciones en y de en estudiantes*

- universitarios suecos de español como L2*. Trabajo monográfico. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Falk, J. et al. (1994), *Modern Spansk grammatik*, Borås: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Fant, L. & I. Hermerén & R. Österberg (2004), *Bonniers Spanska Grammatik*, Estocolmo: Bonnier Utbildning
- Heubner, T. (1983), "Linguistic system and linguistic change in an interlanguage", *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 33-53.
- Ijaz, H. (1986). "Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language", *Language Learning*, 36, 401-405.
- Jarvis, S. Y Odlin, T. (2000). "Morphological Type, Spatial Reference, and Language Transfer", *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 4, pp. 535-556.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lindqvist, H. (2001), *Observaciones sobre el uso de las preposiciones a, de, en, para, por en estudiantes de español, nivel A, que tienen como lengua materna el sueco*. Trabajo monográfico. Skövde: Högskolan i Skövde .
- Lindqvist, H. (2003), *Aprenidizaje y empleo de la a acusativa en aprendices universitarios suecos de español L2*. Trabajo monográfico. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Rehndahl, A. CH. (1990), "Svenska som andraspråk i förskolan: Några exempel på användningen av prepositioner", *The Third Nordic Child Language Symposium*, 6, pp. 159-170.
- Richards, J. (1971), "Error analysis and second language strategies", *Language Sciences*, 17: 12-22.
- Ringbom, H. (1987), *The role of the first language in foreign language learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Shuman, J. (1986). *Locative and directional expressions in basilectal Speech*. *Language Learning*, 36, p.p. 277-294.

Reviews and Notices

Silverman, Daniel, A Critical Introduction to Phonology. London: Continuum, 2006. 260 pp. ISBN-0-8264-8660-6, ISBN-0-8264-8661-4. Price: £19.99 (paperback).

The general study of the sound systems of languages is traditionally approached by two neighbouring disciplines: phonology and phonetics. Unfortunately, there has been a considerable gulf between these disciplines for a long time, and this gulf is still there, in spite of several attempts at bringing them closer together.

The best known and also most influential school of phonology is generative phonology, launched by Noam Chomsky and Morris Halle in *The Sound Pattern of English* (1968). There have appeared several other influential schools later, including metrical phonology and optimality theory. Characteristic of generative phonology as well as many other approaches are the abstract sound concepts and often non-intuitive, complicated rule systems, created to make generalisations about sound patterns in languages. Unlike the situation in the sciences, no way of proving or reinforcing these rule-hypotheses exists; phonologists have just argued in various ways in support of their descriptions, which have often even been called "explanations". Thus, it is understandable that the field of phonology should have seen several different schools in the last 40 years, unlike other disciplines where hypotheses can be tested empirically.

Many, probably most, phoneticians have experienced such a large distance to the phonological doctrines that they have not tried to start a dialogue. There are however several exceptions. In 1971, for instance, Peter Ladefoged proposed a distinctive feature system very different from that of generative phonology, with a much better phonetic foundation; also, not least in the 80's, John Ohala published several papers where sound changes were discussed in a truly explanatory (phonetic) way.

Daniel Silverman's book is another welcome attempt at bridging the gulf between the two disciplines. The author is well versed in both areas, and his style is very clear and pedagogic. Examples are taken from a large number of languages spoken in various parts of the world; they are often presented in elucidating figures. His multidisciplinary approach is in parts highly original. An especially promising new approach is his application of the general psychological process of probability matching to the phonological area. Probability matching is widely used by several animal species to learn to categorise and thus handle the variable surrounding world. Silverman argues that this kind of neurological processing is used also in speech sound pattern learning and that it is superior to prototype models and exemplar models (pp. 114-157, chapter 5).

The body of the book consists of seven chapters. Chapter 1 introduces sound substitutions – contrastive, neutralising, and allophonic. Chapter 2 discusses sound substitutions in concrete terms – articulatory, acoustic and perceptual. (A long appendix at the end of the book describes those phonetic rudiments more systematically.) Chapters 3 and 4 treat neutralising and allophonic substitutions in greater depth, while chapter 5 is devoted to the theory of probability matching, as mentioned. Chapter 6 is entitled: "The pull of phonetics; the push of phonology". Finally, chapter 7 gives a summary of the main themes of the book, but also argues – at considerable length – that alphabetic writing has influenced phonologists to – wrongly – consider the phoneme as a psychologically real percept.

As the title indicates, Silverman's introduction to phonology is critical. His criticism concerns the mainstream phonological tradition, partly as described above, but also from many other aspects. Among criticised issues are the just-mentioned phoneme concept, the confusion between diachronic rules for sound change and rules that express the speaker's tacit knowledge of the sound system