

# **SINTAXIS Y FUNCIONES COMUNICATIVAS DE CONSTRUCCIONES ARTICULADAS POR PREPOSICIONES EN ESPAÑOL: ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA DE ANGLOPARLANTES EN PRODUCCIONES ESCRITAS**

**ANGELINA, Alejandro Bautista**

**Instituto de Letras, Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.  
chuletafos@hotmail.com**

**KÖHLI, Germán Alfredo**

**Instituto de Letras, Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.  
kohligermanalfredo@gmail.com**

**BRUZZO, María Virginia**

**Instituto de Letras, Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.  
virginiabruzzo@gmail.com**

## **1. Introducción**

En este trabajo nos proponemos sistematizar y describir un aspecto de la interlengua de veinte producciones escritas correspondientes a un conjunto de postulantes angloparlantes en el marco de los exámenes CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso) de dominio del español como lengua extranjera, realizados en 2014 y 2015.

El tema considerado es el conjunto de implicancias discursivas de un fenómeno perteneciente al nivel sintáctico de la lengua. Dicho fenómeno sintáctico —que podríamos llamar *campo de los exponentes funcionales*— puede abordarse desde el estudio de las *funciones comunicativas* o bien desde sus aspectos pragmáticos implicados (Matte Bon, 1992a) —i. e., expresar la futuridad de una acción, cese de una actividad por parte de alguien, modo en que se lleva a cabo una acción, entre otros—.

Puntualmente, haremos referencia a dos tipos de construcciones en español que tienen la particularidad de estar articuladas internamente por una preposición. Esta distinción en los escritos analizados puede ordenarse del siguiente modo:

(a) por un lado, *estructuras verbales* en las que identificamos perífrasis, como así también verbos transitivos conjugados seguidos de preposición más construcción de objeto directo, tales como *iba a ver, dejó de sentir, deben conocer, llamó a mi padre*, etcétera, y

(b) por otro lado, *estructuras no verbales*, regidas por dos tipos de palabras diferentes (sustantivos y adjetivos), mediadas por preposición y seguidas de infinitivo, v. gr.: *interesados en saber, imposible de dudar; lugares para conocer, manera de ver*.

En esta investigación de carácter descriptivo intentamos conocer determinadas regularidades correspondientes al objeto de estudio en cuestión para proponer soluciones a usos que entren en conflicto con lo que se esperaría de un español de carácter estándar<sup>1</sup>.

Nuestros objetivos son, entonces: (a) analizar la actuación de los examinados en el terreno de la escritura y (b) reconocer y sistematizar los fenómenos que conformen su interlengua —esto implica atender no solo a los posibles errores, sino también a enunciados normativamente correctos o esperables—.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La interlengua como objeto de estudio. Posibles abordajes de análisis

La interlengua se define como el sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje, construido de forma procesual y creativa, y observable en la actuación lingüística —es decir, en la serie de producciones orales y escritas— que presenta elementos de la lengua materna, otros de la lengua meta y algunos exclusivamente idiosincrásicos (Baralo, 2004). Este concepto comienza a gestarse hacia los años sesenta, al advertir los investigadores que las producciones de los aprendices no son solo importantes cuando son erróneas, sino también cuando son

---

<sup>1</sup> Cuando referimos al *carácter estándar* de la variedad de español hacemos referencia a lo que expondremos cuando analicemos los casos que entren en conflicto con dicha variedad. No debemos pasar por alto que las actividades propuestas por el CELU están direccionadas hacia la confección de distintos tipos de textos, mucho de los cuales deberían publicarse en revistas, periódicos; asimismo, la realización de entrevistas de carácter asimétrico, la justificación de cierta decisión en medios masivos, etc.

acertadas normativamente. En este marco, Selinker —desde una perspectiva psicolingüística— propondrá en 1972 el término *interlengua*, “[...] ya que no existen hablantes y oyentes que compartan este medio de comunicación” (Rigamonti, 2006, p. 21)<sup>2</sup>.

La interlengua es, así, un sistema lingüístico transicional, dinámico y progresivo en su complejidad que posee rasgos tanto de la lengua materna como de la lengua meta y que se configura en el momento en el que el aprendiente comienza a hacer uso de los recursos de la L2. Este proceso de formación se dará a partir de intuiciones e hipótesis que se formulan desde los primeros contactos con la lengua meta (Rigamonti, 2006).

La importancia del desarrollo de esta construcción teórica radica en que posibilita una variedad de procedimientos en la investigación de procesos de adquisición de segundas lenguas que “[...] se concentran, principalmente, en el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE), el Análisis de la Actuación (AA) y el Análisis del Discurso (AD)” (De Alba Quiñones, 2009, p. 1). Esta explicación y descripción que la autora desarrolla nos resulta sumamente aclaradora porque nuestro trabajo se enmarcaría en el AA, es decir, en el análisis de la explicitación efectiva de reglas que posee el alumno para la formulación de enunciados concretos (Rigamonti, 2006) en un contexto determinado (específicamente en el campo de los dos tipos de construcciones que nos interesan).

La problemática que, entendemos, se deja ver en la realización de los dispositivos (exámenes CELU) nos lleva a tratar el papel del error en producciones de estudiantes de una L2, considerando siempre la variedad de español que vaya a enseñarse.

## **2.2. La importancia del error y la falta en la enseñanza de una L2**

Podemos decir que hacia los años sesenta comienza a abandonarse la idea del error como un fenómeno estigmatizante en la enseñanza de L2 y, tal como lo expone Rigamonti (2006), se reivindica su papel productivo gracias a la idea chomskiana que se refiere a la adquisición del lenguaje y sostiene que todos los individuos poseemos la capacidad innata de aprender lenguas gracias a una *gramática universal*, es decir, un conjunto de principios y parámetros universales ligados a mecanismos neurológicos, y de dominio exclusivamente lingüístico (Baralo, 2004). Como corolario, se aceptan dos

---

<sup>2</sup> Antes de Selinker, Nemser y Corder hablaban de *sistema aproximado* (desde una perspectiva lingüística) y *dialecto idiosincrásico* (desde una perspectiva sociolingüística) respectivamente (Rigamonti, 2006, p. 21).

postulados: (a) hay principios universales aplicados a todas las lenguas y (b) esos parámetros difieren de una lengua a otra, fijándose gracias a la exposición a determinado entorno lingüístico. Esta postura chomskiana frente al lenguaje, entonces, implica que quien aprende una lengua tiene un papel sumamente activo en tal proceso (Rigamonti, 2006).

Para Marta Baralo (2004) los errores de quienes aprenden una L2 pueden ser considerados como desviaciones de la lengua meta, que pueden incluir tanto aspectos propiamente lingüísticos como aspectos que afectan la adecuación al contexto o a normas de intercambio de la comunidad en la que esa lengua es instrumento de comunicación y modalizadora del mundo circundante.

Por otro lado, el error es inevitable al mismo tiempo que fructífero; implica, además, que los procesos de transformación de la interlengua se están llevando a cabo. Así pues, el objetivo de analizar estos fenómenos se concreta a partir de la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante no nativo que se alejan en cierta forma de una *norma*, no entendida en términos de gramática tradicional y específica, sino más bien en términos de cierta *norma estándar* o *norma de lo esperable* de la lengua meta. Dichos rasgos alejados de la norma podrían obstaculizar una actuación lingüística en determinados contextos; de esta forma, las conclusiones derivadas de estos análisis son útiles para proponer procedimientos didácticos que permitan reducir la presencia cuantitativa y cualitativa de formas no recomendadas en la interlengua (Rigamonti, 2006).

Debemos destacar, asimismo, que metodológicamente este tipo de análisis establece una distinción entre el *error* y la *falta*. El *error* es entendido como una desviación sistemática de la norma de la lengua meta y que no se configura al azar, sino que es adquirido y cometido siempre (relacionado así con la idea de *competencia* en tanto conjunto internalizado de reglas finitas para la producción de enunciados). Por su parte, la *falta* es un fenómeno que se produce por razones independientes del conocimiento de la lengua, como por ejemplo el cansancio o la distracción (vinculado, de esta manera, con la *actuación*).

Juzgamos importante la exposición de estos conceptos pues forman parte de lo que ha de contemplar el Análisis de la Actuación (AA). Estimamos que una hipotética tríada conceptual *enunciados correctos / enunciados con errores / enunciados con faltas*<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Esta idea de *tríada* es un esquema al que arribamos a partir de la lectura de la bibliografía vinculada.

puede ser útil a la hora de intentar una aproximación inicial a ciertos aspectos gramático-comunicativos que haya que dinamizar en la interlengua de nuestros alumnos y a la vez favorecería el diseño de soluciones que vayamos a proponer para ello.

### **2.3. Construcciones articuladas por preposición o sin ellas: aspectos sintácticos y pragmáticos**

En relación con las preposiciones, la *Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE)* afirma que tradicionalmente se presentaron distintas propuestas sobre el análisis de secuencias en las que interviene esta clase de palabra, mas todas coinciden en que estas deben tener como final de secuencia a una construcción que funcione como término (RAE, 2010). Tal es el caso de las estructuras aquí consideradas. Es por ello que decidimos organizar las estructuras según sean verbales o no verbales, de acuerdo con el tipo de palabra que da inicio a la secuencia amén del complemento término que le siga, dado que estará articulado por una preposición, tal como lo expone la *NGLE*.

Como puede observarse, nos valemos de la intersección de dos formas de delimitar nuestro objeto: (a) para identificar el inicio de la estructura como así su articulación interna, estimamos conveniente ubicarnos según las clases de palabras y (b) para describir en términos más generales nuestro objeto, nos resulta funcional el concepto de “construcción” o “estructura”.

Según lo expuesto podemos indicar, en efecto, la clasificación propuesta para este trabajo:

1. Construcciones encabezadas por un verbo que puede estar:
  - 1.1. en infinitivo, como el caso de construcciones perifrásticas, o bien,
  - 1.2. conjugado seguido de complemento directo.
  
2. Construcciones como complemento régimen de:
  - 2.1. adjetivos calificativos, o bien,
  - 2.2. sustantivos abstractos.

En lo referido al primer grupo, Ángela Di Tullio (2007) expone los rasgos formales que diferencian a (1.1.1.) las perífrasis verbales de (1.1.2.) las oraciones no flexionadas de infinitivo, algunos de los cuales son los que a continuación se mencionan.

- a) Las primeras (perífrasis verbales) no imponen restricciones en cuanto al sujeto o al tipo de verbo no flexionado que las acompañan, mientras que los

verbos de oraciones de infinitivo son más restrictivos, por ejemplo: *\*quiere haber mucha gente / suele haber mucha gente; \*reúsa llover / va a llover*.<sup>4</sup>

b) En las oraciones no flexionadas de infinitivo cada uno de los constituyentes de la secuencia admite sus propios adjuntos, rasgo no presente en las perífrasis, por ejemplo: *\*ayer Pedro debía salir hoy de viaje / ayer Pedro propuso salir hoy de viaje*.

c) Las perífrasis no permiten la sustitución de la forma no flexiva por un sintagma nominal, en cambio las oraciones no flexionadas sí, por ejemplo: *\*Diego suele la canción / Diego prometió un asado*.

Di Tullio (2007) sostiene que en las perífrasis verbales la naturaleza de los auxiliares obedece a verbos que pertenecen a una clase cerrada y sujeta a un proceso de desemantización, es decir, a una pérdida del significado léxico en favor de un significado más abstracto. Vale exponer aquí que desde nuestra interpretación la *NGLE* (RAE, 2009) propone, con más detenimiento, los mismos puntos que Di Tullio.

Exponemos finalmente que los verbos conjugados que encabezan las otras estructuras de este grupo (1.2.) son de carácter transitivo, razón por la cual presentan la regularidad de estar acompañados por un complemento directo.

Por su parte, el segundo grupo caracterizado como *no verbal* por nosotros puede estar encabezado por un adjetivo o un sustantivo. Para la primera categoría, debemos contemplar especialmente los casos en los que el infinitivo posea una interpretación pasiva y no otra —ya que por lo general estos “[...] no presentan [...] ninguna marca de pasividad (*una emoción difícil de describir*)” (RAE, 2009, p. 1980), aunque otras veces admiten “[...] el morfema *se* de la pasiva refleja (*una emoción imposible de describirse*)” (RAE, 2010, p. 497)—; asimismo, esta interpretación pasiva “[...] se percibe en un gran número de grupos adjetivales, entre los que están los siguientes: *agradable de ver, cómodo de usar, largo de contar, pesado de digerir, fácil de preparar*” (RAE, 2009, p. 1980). Finalmente, las estructuras encabezadas por sustantivos en nuestro corpus son aquellas articuladas prototípicamente por la preposición *para*; a este respecto la *NGLE* (RAE, 2009) afirma que los infinitivos que actúan de término pueden recibir una interpretación pasiva en algunos contextos (*palabras para decir/ser dichas*, por ejemplo).

---

<sup>4</sup> El uso de asterisco indica, para cada caso, la construcción incorrecta.

Ubicándonos ahora en el plano pragmático de la lengua, el enfoque comunicativo es una orientación metodológica aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras que tiene su origen en los años setenta. Este enfoque conjuga de forma interdisciplinaria los aportes de diversos campos del saber: la psicolingüística, la etnografía del habla, la pragmática, la sociolingüística y la lingüística (Santos Gargallo, 1999, p. 68). A su vez, esta orientación metodológica pone de relieve el carácter funcional de la lengua en tanto instrumento de comunicación, de modo que son los *exponentes funcionales* (Matte Bon, 1992b) —es decir, los tipos de funciones lingüísticas— los que guían el aprendizaje, así como el papel activo de los interlocutores y el contexto de enunciación.

En este sentido, las actividades comunicativas propuestas articulan dos o más destrezas lingüísticas: (a) una destreza centrada en el contenido, donde la forma aparece de modo subrepticio y (b) otra destreza consistente en la reproducción de una situación real en la que determinados interlocutores se comunican. Por ejemplo: exponer una condición en el presente, comunicar una necesidad, dar recomendaciones, dar órdenes, etcétera. Al mismo tiempo, cada una de estas funciones son codificadas de formas enunciativas diferentes y a su vez con efectos expresivos distintos (Matte Bon, 1992b).

### 3. Descripción de los exámenes CELU y análisis del corpus

A través del examen CELU o *Certificado de Español Lengua y Uso* —el único de validez internacional reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina— se evalúa la competencia lingüístico-comunicativa oral y escrita en español como lengua extranjera. Cualquier variedad dialectal del español utilizada por los postulantes les permitirá comprender tanto las consignas como los textos que se articulan en la evaluación. Se trata de un solo examen, y el nivel se acredita luego de la corrección que, acorde con el desempeño de cada candidato, determinará su nivel: *intermedio* o *avanzado*.

El corpus de datos del que nos valemos consiste en un total de veinte producciones escritas realizadas entre 2014 y 2015 por alumnos angloparlantes que obtuvieron un nivel *intermedio bajo*. Sin embargo, hemos considerado específicamente para esta oportunidad un total de trece segmentos enunciativos. Los textos que debían producir consisten en columnas de opinión así como en cartas de carácter público, para ser divulgadas en revistas de interés general.

En negrita se observarán las construcciones que componen el objeto de nuestro trabajo que, en términos de lo esperable, podemos decir se corresponden con estructuras propias de la variedad de un español propio de las situaciones contextuales que propone el examen CELU. Entre paréntesis ponemos el correlato de dichas estructuras en la versión de la L1 de los angloparlantes examinados. No realizamos dicho procedimiento con el fin de comparar gramaticalmente las construcciones sin más, sino para poder observar si hay algún elemento en común que pueda revelar el estadio de interlengua que nos ocupa. Cabe recordar, además, que la selección de estas construcciones considera al tipo de palabra inicial como pieza fundamental, ya que el mismo delimita ciertos usos conflictivos del régimen preposicional, los cuales se expondrán más adelante. Veamos, a continuación, algunos casos.

(a) Bolivia es un país plurinacional. Tiene una rica variedad de idiomas: 37 idiomas oficiales en el país. Así que cuando viajas a Bolivia **tienes que buscar** (*you have to look for*) una manera [...]. En Salar de Uyuni puedes ver la hermosura del desierto de sal. Y si **quieres ver** (*want to see*) algo más cultural Lago Titicaca sería un buen **lugar para visitar** (*place to visit*) [...].

Identificamos aquí, por un lado, dos perífrasis verbales, ninguna de las cuales se articula por preposición en nuestra lengua, no así en la estructura inglesa, en la que tenemos la partícula *to*, la cual no se transpola de ninguna forma a la interlengua. Por otro lado, tenemos una construcción encabezada por un sustantivo abstracto seguido de complemento, articulado éste por la preposición *para*, elemento que no impide el desenvolvimiento esperable de estructuras como estas.

(b) Así que espero que usted aproveche esta **oportunidad maravillosa para disfrutar** (*wonderful opportunity to enjoy*) el país Bolivia. Este paraíso está esperando para conocerle.

En esta oportunidad nos encontramos con una construcción nominal un tanto compleja por la presencia pospuesta del adjetivo, articulada por la preposición *para*.

(c) Hoy **vamos a hablar** (*we are going to talk*) sobre el hermoso país de Bolivia [...] se encuentra en el corazón de Suramérica y con gran tamaño tiene

la mayor variedad cultural de cualquier país suramericano [...]. Otros **sitios para visitar** (*places to visit*) son las minas de Potosí [...]. Todos **deberían visitar** (*should visit*) Bolivia [...].

Esta muestra de interlengua presenta el uso de dos perífrasis: una de futuro articulada por preposición *a*; la otra, que indica una sugerencia, por verbo conjugado seguido de infinitivo. En cuanto a la construcción de sustantivo abstracto, también encontramos la presencia de la preposición *para* seguida de infinitivo de interpretación pasiva.

(d) En la secundaria los estudiantes **están tratando de encontrarse** (*are trying to find them selves*). ¿Qué tipo de persona **voy a ser** (*am I going to be*)?

Lo interesante de esta muestra es la articulación de distintas voces que deja ver. Así, la primera perífrasis refiere a un *ellos* en continuidad presente —articulada como lo hacemos en nuestra lengua— en tanto que en la segunda el *yo* manifestado en la morfología de la perífrasis verbal refiere a aquel *ellos*, es decir, “los estudiantes”. Por otra parte, si bien en inglés estas estructuras presentan el mismo elemento articulatorio, es decir el *to*, en la interlengua esto no impide el uso prototípico de las preposiciones que articulan a cada perífrasis.

(e) Y si **quieres ver** (*want to see*) algo más cultural Lago Titicaca sería un buen **lugar para visitar** (*place to visit*) [...]. Otros lugares que también **pueden visitar** (*can visit*) son las minas de Potosí [...].

Ambas perífrasis, en este caso, no presentan articulación de preposiciones (amén de lo requerido por la lengua inglesa). En cuanto a la construcción de sustantivo abstracto, vemos que se ajusta al análisis de los casos anteriores.

Podemos observar que, en relación con las estructuras seleccionadas, nos encontramos ante dos grandes grupos, ninguno de los cuales se ve afectado —en términos de una variedad estándar— por la presencia del *to* inglés como marca de infinitivo adjunto en construcciones verbales —como el caso de “*want to see*” (“*quieres ver*”)— o bien como preposición *para* —como el caso de “*place to visit*” (“*lugares para visitar*”)—. Estos grupos de construcciones pueden identificarse según el uso que evidencien de:

(1) perífrasis verbales con infinitivo para expresar obligación, posibilidad y deseo: tener que / ir a / tratar de / poder / querer + *infinitivo*; y

(2) construcciones regidas por sustantivos más infinitivo con cierto matiz de futuridad y recomendación: lugares para *visitar* / oportunidad para *disfrutar* / sitios para *visitar*.

Los casos que presentamos a continuación —y que presentan usos incorrectos— están organizados según los dos tipos de estructuras oportunamente descriptas: las verbales y las encabezadas por sustantivo o adjetivo. Como podrá observarse, nuestra taxonomía es de carácter morfosintáctico con especificaciones de carácter semántico-pragmáticas.

### 3.1. Estructuras verbales

#### 3.1.1. *Perífrasis*

##### 3.1.1.1. Expresar futuridad de una acción

(a) Hace algún tiempo yo hice un paseo de barco [...] cuando vi que casi toda la gente alrededor de mí en el barco tuvieron puesto esa ropa me emocioné un poco. Finalmente, yo **iba [ ] ver** (I was *going to see*) cómo era la gente outdoor.

##### 3.1.1.2. Expresar el cese de una actividad por parte de alguien

(b) Mi padre dejó mi madre cuando se enamoró con una otra mujer. Mi madre nunca se **dejó a sentir** muy amarga sobre eso. Él no es un mal hombre, nunca **dejó a cuidar** (he never *stopped [ ] taking care of me*) yo y mi hermano [...] mi madre **sigue a sentir herida** (my mother is still [ ] *feeling hurt*).

#### 3.1.2. *Construcciones verbales seguidas de complemento directo*

##### 3.1.2.1. Expresar ayuda, influencia hacia persona o causa

(c) El retirado jugador del rugby [...] encanta trabajar y **ayudar [ ] la gente** ([he] loves to work and help [ ] people) . Si usted quiere hacer una depósito para **ayudar [ ] ese proyecto** (to help *with that project*) [...] él tiene una página web [...].

Tanto en (a) (perífrasis) como en el primer caso de (c) (construcción con adjunto) encontramos elisión de preposición *a*. El segundo uso de (c) también presenta la misma elisión, pero en lugar del equivalente en inglés *with*.

### 3.2. Estructuras no verbales

Estas construcciones, a diferencia de las anteriores, comparten el rasgo de que precisan de las preposiciones, algo que nuestros informantes tienen presente, independientemente de que los usos no se ajusten a la estructura prototípica.

#### 3.2.1. *Adjetivo pospuesto*

##### 3.2.1.1. Expresar la acción controlada por el predicativo

(d) Muchos estarán **interesados de saber** (interested *in* knowing) sobre usted y su historia.

(e) Como saben, la ciudad de Lima es muy árida y muy húmeda, pero sin mucho lluvia, es **muy difícil para obtener** (difficult *to* obtain) agua potable. Gracias al panel publicitario la gente de Lima puede tener agua.

#### 3.2.2. *Sustantivo pospuesto*

##### 3.2.2.1. Expresar cierta futuridad del evento en infinitivo

(f) Bolivia [...] tiene una rica variedad de idiomas [...] Así que cuando viajás a Bolivia tienes que buscar una manera para comunicarse entre la gente. Algunos **lugares de conocer** (places *to* meet) son Sucre, la capital de Bolivia [...].

(g) Tengo una situación que me molesta, y necesito consejo sobre mi madre. La situación le molesta más que yo —pero no tengo **palabras a decirle** (words *to* say) porque me siento muy conflictuada [...].

##### 3.2.2.2. Expresar la forma en la que se lleva a cabo la acción del infinitivo

(h) Así que cuando viajas a Bolivia tienes que buscar una **manera para comunicarse** (way of communicating) entre la gente.

Como observamos en los casos comprendidos entre el (d) y el (h), y a diferencia de las construcciones verbales, las expuestas en esta parte no presentan elisión de preposiciones, pero sí casos poco frecuentes en una variedad de lengua pretendidamente recomendada para una revista, una nota institucional o de cualquier otra índole que requiera otros usos más adecuados a tales fines.

A continuación, presentamos a modo de síntesis los casos conflictivos que hemos expuesto. La columna del centro, más que establecer una comparación entre estructuras de diferentes lenguas, pretende exponer el constituyente en inglés —proyectado en la forma del español— que forma parte del proceso en la construcción de la interlengua.

<i>Construcción utilizada en español</i>	<i>Construcción utilizada en lengua materna</i>	<i>Construcción recomendada</i>
iba [ ] ver	going to	ir a + infinitivo
dejó a cuidar	stopped [ ]	dejar de + infinitivo
ayudar [ ] la gente	help [ ]	ayudar a + infinitivo
interesados de saber	interested in	interesado en + infinitivo
difícil para obtener	difficult to	difícil de + infinitivo
lugares de conocer	places to	lugares para + infinitivo
palabras a decirle	words to	palabras para + infinitivo

Finalmente, desde una perspectiva cuantitativa, visualizamos que en trece segmentos enunciativos estimados encontramos veinte construcciones: doce verbales y ocho no verbales; nueve son correctas y once, incorrectas. Estos resultados (expuestos en el cuadro ofrecido a continuación) sugieren que las construcciones verbales son más frecuentemente utilizadas que las no verbales. Asimismo, los resultados también insinúan que hay una diferencia importante en términos porcentuales entre los usos correctos e incorrectos de las preposiciones implicadas.

*Tipos*

*Usos*

	Correctos	Incorrectos
Verbales	6	6
No verbales	3	5
Total	9	11

#### 4. Conclusión

Mediante nuestro análisis corroboramos el carácter dinámico y mutable de la interlengua (en este caso la de angloparlantes) a partir del análisis de la producción escrita. En el caso particular de los usos conflictivos, los mismos determinarían más la escritura en ámbitos formales, pero no así en usos orales, donde cabe la posibilidad de pasar por alto esos casos por la misma naturaleza de los intercambios verbales de este tipo.

Como habíamos remarcado en relación con las construcciones aquí analizadas, éstas nucleon bajo sus dos formas usos conflictivos (o no) del régimen preposicional más prototípico de las mismas; esto tiene que ver con el tipo de construcción lingüística, ya que según la particularidad de cada construcción las formas de infinitivo, algunos sustantivos abstractos y algunos adjetivos calificativos cumplirán un papel fundamental para delimitar, diferenciar y habilitar (en suma) la categorización sintáctica y pragmática de cada caso.

Respecto de la tríada *correcto / error / falta*, los límites no son difusos en los casos estimados aquí. Asimismo, nos resultó funcional trabajar con el par *correcto / incorrecto* dado que no encontramos en los escritos índices materiales de posibles faltas (dudas en los usos incorrectos, manifestados por uso de tachado, borrado y/o corrector, por ejemplo). Finalmente, y a partir de todo lo anterior, podemos afirmar que estas fallas son sistemáticas y establecidas frecuentemente, no de modo azaroso (amén de que convivan, claro, con usos esperables incluso dentro de un mismo escrito).

Ante esto, una tarea futura podría consistir en producir ejercicios que establezcan, en el marco de las clases de español como lengua extranjera, el uso normativo de preposiciones en estos dos tipos de construcciones que analizamos.

#### Bibliografía

Alba-Salas, J. y Salaberri, R. (2007). “Adquisición del español como segunda lengua”. En *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco Libros, pp. 47-74.

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco libros.

— (2004). “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Alcobendas, pp. 391-410.

De Alba Quiñones, V. (2009). “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3). Disponible en [[http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos\\_n5/quinones\\_alba.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/quinones_alba.pdf)], consultado el 27/06/18.

Di Tullio, Á. (2007). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter.

Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español. Tomo I: de la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa.

— (1992). *Gramática comunicativa del español. Tomo II: de la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa.

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II*. España: Espasa.

— (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. España: Espasa.

Rigamonti, D. (2006). *Problemas de Lingüística de la Adquisición y Enseñanza de E/LE a itálofonos*. Milán: Edizione Universitarie de Lettere, Economía, Diritto. Disponible en [[http://www.ledonline.it/ledonline/rigamonti/Rigamontiproblemas .pdf](http://www.ledonline.it/ledonline/rigamonti/Rigamontiproblemas.pdf)], consultado el 27/06/18.

Santos Gargallo, D. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Alarcos.