

**Máster Universitario en Lingüística y
Enseñanza del Español como Lengua
Extranjera**

**Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Filología Hispánica y Clásica**



**universidad
de león**

**ANÁLISIS DE ERRORES EN EL USO DE LAS
PREPOSICIONES EN LA INTERLENGUA DE
ESTUDIANTES ANGLÓFONOS**

**ERROR ANALYSIS IN THE USE OF
PREPOSITIONS WITHIN THE INTERLANGUAGE
OF ANGLOPHONE STUDENTS**

**Autor: Ignacio Tamargo Somoano
Tutor: María Elena Prado Ibán**

Fecha: Junio de 2018



AUTORIZACIÓN DEL TUTOR DEL TFM

D./D.^a MARÍA ELENA PRADO IBÁN

TUTOR ACADÉMICO DEL ALUMNO _____

IGNACIO TAMARGO SOMOANO

AUTORIZO

La presentación del Trabajo Fin de Máster titulado:
(título en español)

ANÁLISIS DE ERRORES EN EL USO DE LAS PREPOSICIONES EN LA
INTERLENGUA DE ESTUDIANTES ANGLÓFONOS

(título en inglés)

ERROR ANALYSIS IN THE USE OF PREPOSITIONS WITHIN THE
INTERLANGUAGE OF ANGLOPHONE STUDENTS

dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

León, a 28 de junio de 2018

EL TUTOR/A

Fdo.: M. ELENA PRADO

EL ALUMNO/A

Fdo.: IGNACIO TAMARGO



ENTREGA DE COPIA DIGITAL DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER^(1,2)

1. Datos del alumno/a y del trabajo	
Apellidos, Nombre: Tamargo Somoano, Ignacio	
DNI: 09449062H	
Correo electrónico: itamas01@estudiantes.unileon.es	Tfno.: 618222101
Máster: Lingüística y enseñanza del español como lengua extranjera	
Título del Trabajo (en español): Análisis de errores en el uso de las preposiciones en la interlengua de estudiantes anglófonos	
Título del Trabajo (en inglés): Error analysis in the use of prepositions within the interlanguage of Anglophone students	
Fecha de depósito: 29-06-2018	
Director/Tutor (es): María Elena Prado Ibán	

2. El alumno/a firmante ha realizado la entrega de una copia digital de su trabajo para su depósito en la Biblioteca Universitaria, AUTORIZANDO a:		
Su difusión en acceso libre (Marcar con una X lo que corresponda)	sí <input checked="" type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

Ignacio Tamargo Somoano
Fdo.:

⁽¹⁾ Este formulario, debidamente cumplimentado y firmado (con firma digital o en su defecto, con firma manuscrita y escaneo del documento), deberá ser entregado por el alumno en formato PDF en el mismo soporte digital, junto con el resto de archivos integrantes del trabajo.

⁽²⁾ Solo se incluirán en el repositorio institucional abierto de la Universidad de León (Bulería) aquellos trabajos que obtengan la calificación de Sobresaliente.

RESUMEN

A la hora de elegir la preposición correcta nos topamos con más de un factor que es necesario tener en cuenta: valor semántico, restricciones formales, matices que varían en función del contexto, etc. Precisamente, debido a la complejidad que entraña su correcto uso en español, incluso para los hablantes nativos, resulta perfectamente comprensible que los alumnos que estudian nuestra lengua se confundan en más de una ocasión. Este hecho hace que sea particularmente interesante aplicar la metodología brindada por el Análisis de Errores, mediante la cual nos es posible obtener información sobre los aspectos en los que se debe incidir. En el presente trabajo se analiza el uso de las preposiciones en 40 composiciones escritas por 6 alumnos anglófonos en situación de inmersión.

Palabras clave: Análisis de Errores, estudiantes anglófonos, inglés, ELE, preposiciones.

ABSTRACT

When it comes to selecting the correct preposition we come across more than one feature to take into account: meaning, formal restrictions, nuances that may vary depending on the context, etc. Exactly due to this intricacy the use of prepositions in Spanish presents, even for native speakers, it seems perfectly logical for the alumni studying it to be rather prone to making mistakes more than once. That is the reason why applying the methodology provided by the Error Analysis proves to be thought-provoking, since it leads us to obtain information on the grammatical aspects that need to be stressed upon. The aim of this research paper is to analyse the use of the prepositions in 40 essays written by 6 Anglophone students in Language Immersion (living in León, Spain).

Key words: Error Analysis, Anglophone students, English, ELE, prepositions.

Índice

I INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS.....	2
II ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	4
2.1 Del Análisis Contrastivo al Análisis de Errores.....	4
2.2 La preposición.....	13
2.2.1 La preposición en español.....	13
2.2.2 La preposición en inglés.....	22
III METODOLOGÍA Y PRESENTACIÓN DEL CORPUS.....	29
3.1 Metodología.....	29
3.2 Presentación del corpus.....	31
IV ANÁLISIS DEL CORPUS.....	32
4.1 Análisis cuantitativo.....	32
4.2 Análisis cualitativo.....	33
V CONCLUSIONES.....	72
VI BIBLIOGRAFÍA.....	74
VII ANEXO I.....	76

I INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

A pesar de convivir con él a diario, el error es algo por todos temido: desde dejar la puerta de casa mal cerrada hasta ignorar una excelente oportunidad de trabajo, pasando por una tilde o una coma mal colocadas en una redacción. Aun así, en el ámbito de la Lingüística Aplicada se le hizo caso omiso a la acertada expresión latina «errare humanum est, sed perseverare diabolicum» hasta la publicación en 1967 del consabido artículo del británico Pit Corder. Antes de este y del aluvión de críticas que la metodología del Análisis Contrastivo recibió en las conferencias de Zagreb y Georgetown (1978), el *modus operandi* de los investigadores del ámbito de *ELE* se limitaba al cotejo de gramáticas en dos lenguas y a la condenación de cualquier tipo de yerro que el estudiante pudiera cometer. Pues bien, tras esto, se produjo un cambio radical dentro de la disciplina en cuestión a consecuencia de una idea tan simple como subversiva: cometer fallos no es solo normal, sino incluso positivo.

De ese modo, iría desapareciendo la rigidez causada por el pavor a equivocarse, que en muchas ocasiones seguramente fuera la que más trabas ponía al avance del alumno, para abrir paso a la visión de los fallos como meras balizas que resaltan tramos del camino formativo. En otras palabras, en lugar de ser desechado y repudiado anticipadamente, el error se inmoviliza y disecciona con el fin de obtener la mayor cantidad de información de él, pues, al fin y al cabo, es la manera más directa de acceder a la información lingüística que el sujeto posee. En definitiva, el discente deja de estar relegado a un segundo plano y pasa a ocupar el foco de atención de los estudios.

De otro lado, el cambio en la visión del error no hubiera sido posible sin diversas transformaciones no solo en las demás disciplinas lingüísticas, sino también en la sociedad en general. Particularmente, por poner algún ejemplo, en el campo de la enseñanza de lenguas, la Segunda Guerra Mundial instó al gobierno estadounidense a la inversión de recursos para que sus soldados aprendieran la lengua del país al que estaban destinados de manera rápida y efectiva, lo que dio pie a la aparición del método audiolingüe. De manera gradual, el interés por otros países y, en consecuencia, por la comunicación con sus habitantes, propició una mayor predisposición hacia el aprendizaje de lenguas. Así, a medida que las barreras mentales entre países se fueron difuminando, la concepción de la lengua como mera competencia gramatical se expandió para dar paso a un nuevo concepto de esta como un conglomerado en el que confluyen otras

competencias además de la lingüística, todas ellas englobadas en el complejo proceso de la comunicación.

En el presente trabajo pretendemos, mediante la aplicación de esta metodología analítica forjada a partir de las ideas de autores como Lado, Corder y Selinker, probar que el análisis detallado del discurso en general y del fallo en particular resulta beneficioso y productivo, en tanto que proporciona datos relevantes no solo sobre el aprendizaje del alumno sino también de cara a la enseñanza de la lengua a sujetos provenientes de una determinada comunidad lingüística. Para alcanzar esta meta contamos con objetivos más fragmentados y específicos, que son los siguientes:

- Enmarcar el análisis dentro de la disciplina del Análisis de Errores, para lo cual se ofrece una sucinta revisión de su evolución a lo largo de la segunda mitad del siglo XX.
- Realizar una aproximación al estudio del funcionamiento de las preposiciones en español y en inglés, la lengua materna de los sujetos objeto de análisis.
- Identificar y analizar el origen de los errores más comunes de dichos sujetos.
- Discernir entre los errores causados por transferencia negativa de la L1 y los originados por la propia complejidad del español.

En lo que respecta a la estructura del trabajo, este comienza con una concisa introducción en la que se determinan también los objetivos; en segundo lugar, se incluye un breve repaso tanto de la disciplina dentro de la que se enmarca como de las unidades que en él se analizarán, esto es, las preposiciones; el tercer capítulo presenta la metodología empleada y el corpus; en el cuarto capítulo es en el que se encuentra el grueso del trabajo, el análisis de errores; por último, el trabajo finaliza con las conclusiones extraídas del estudio.

II ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Del Análisis Contrastivo al Análisis de Errores

Para poder adentrarse en el análisis del corpus de textos en el que se centra el presente trabajo, es necesario primeramente sentar unas bases teóricas que lo encuadren a grandes rasgos. En este primer apartado trataremos de hacer un breve recorrido por la evolución que ha sufrido a lo largo de las últimas décadas la metodología a la que nos adscribimos más adelante, esto es, de cómo se ha pasado del ya obsoleto Análisis Contrastivo (al que, de ahora en adelante, nos referiremos como AC) al aún vigente Análisis de Errores (que pasará a ser AE a partir de ahora). Dichos cambios se deben principalmente a una creciente preocupación por el alumno, en el que las investigaciones comienzan a focalizarse, obteniendo así una mayor trascendencia en el aula de ELE en detrimento del profesor.

El AC surgió dentro del marco de la Lingüística Aplicada entre las décadas de los 50 y los 70 del siglo pasado como un intento de establecer una serie de correlaciones entre los contenidos gramaticales de la lengua materna y la lengua meta del aprendiente. De este modo, su objetivo principal era el de crear una lista de áreas de conflicto entre dichas lenguas, es decir, predecir los errores del estudiante de segundas lenguas, incluso aunque nunca se hubiese entrado en contacto con el ámbito de la enseñanza de lenguas. En aquella época, este modelo prometía ser revolucionario en tanto que, al conocer las supuestas dificultades que el alumno iba a tener, permitía al lingüista preparar materiales didácticos centrados en dichos aspectos y, al profesor, hacer especial hincapié en ellos.

Este modelo de análisis inicia su andadura en 1945 con el trabajo de C. Fries *Teaching and Learning English as a Foreign Language* y continúa con el de la otra figura prominente en el campo, R. Lado *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers* (1957). La siguiente cita de Lado recoge la esencia del AC:

El plan de este libro descansa en la afirmación de que podemos predecir y describir las estructuras que causarán dificultad en el aprendizaje, y aquellas que no entrañarán dificultad, mediante la comparación sistemática de la lengua y cultura que va a ser aprendida con la cultura y la lengua nativa del estudiante (R. Lado, 1957, Prefacio).

En otras palabras, si dos estructuras son iguales o, al menos, parecidas en dos lenguas, el alumno transferirá sus conocimientos y asimilará los nuevos contenidos sin problema. En cambio, si se trata de estructuras desemejantes, lingüísticamente distantes, la transferencia que realizará el alumno del correlato en su lengua (si hubiere) será errónea. Este planteamiento es la base de lo que se conoce como la *versión fuerte* del AC, que, tras

muchos intentos fútiles de ser llevado al aula, se descarta por poco realista e infructuoso. La contrapartida de esta, conocida como la *versión débil* del modelo, no pretende anticiparse ni a las dificultades ni a las facilidades. Según dice Wardhaugh “la versión débil únicamente exige al lingüista que utilice el mejor conocimiento lingüístico del que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de lenguas segundas” (Wardhaugh, 1970: 123-136) (*apud* Muñoz Licerias 1991: 45). Es decir, en esta versión se trabaja sobre las creaciones de los alumnos una vez las han producido, no antes. “Se hace referencia a los dos sistemas solo para explicar los fenómenos de interferencia que se han observado realmente” (Wardhaugh, 1970: 123-136) (*apud* Muñoz Licerias 1991: 46). En otras palabras, la versión fuerte predice, mientras que la débil explica. Podría decirse que será esta versión la que actuará de puente entre el modelo del AC y el del AE.

Por último, cabe destacar que dentro de este modelo el tratamiento del error era demasiado extremista. El AC se basaba en la teoría conductista, que veía el aprendizaje como un proceso cuyo éxito dependía de la mecanización de hábitos mediante estímulos, refuerzos y repeticiones, es decir, como “una máquina de producción en serie”. De ese modo, cualquier tipo de error era considerado un fallo del sistema en la consecución de dicha mecanización. Afortunadamente, esta concepción del error ha quedado atrás junto con el modelo en cuestión.

Dos décadas después de su origen y tras recibir numerosas críticas materializadas en sendas conferencias en Zagreb y Georgetown (1978), el AC entra en declive para abrir paso poco a poco al AE.

Algunas de estas críticas serían las siguientes:

- La premisa de que todo error se podía explicar aduciendo interferencias de la L1 resultó ser falsa, como bien se explica en el *Diccionario de términos clave de ELE*: “las investigaciones empíricas realizadas para validar las hipótesis demostraban que la interferencia de la lengua materna no explicaba la mayoría de los errores de los aprendientes”. Es más, no existe una manera definitiva de estar completamente seguros del origen de un error ya que, como apunta Sonsoles Fernández (1997: 16), incluso cuando atribuirselo a una interferencia parece evidente, podríamos estar ante la

hipergeneralización de un paradigma en la lengua meta o que se trate de un error en la adquisición de la lengua materna del sujeto.

- Los materiales didácticos confeccionados a partir de los resultados de este análisis no resultaron tan efectivos como prometían en un principio. A los profesores, que son los que realmente se enfrentan a diario con las dudas y los errores del alumno, no les convencieron los nuevos métodos de enseñanza “por la sencilla razón de que su experiencia les ha mostrado cuál es la base de estas dificultades y no les ha parecido que la contribución de los lingüistas hubiera proporcionado ningún tipo de información novedosa y de interés” (Corder, 1967: 161-170) (*apud* Muñoz Licerias, 1991: 32). Desde luego, es innegable que, por mucho que el lingüista sea capaz de identificar y describir el error, el profesor es el que cuenta con más experiencia a la hora de confrontarlo.
- Ignora por completo factores como el componente psicológico (la actitud del hablante, la motivación, etc.) y el contexto comunicativo. Los estudios coetáneos de metodología de enseñanza de segundas lenguas dejaron atrás el método audiolingüe (estrechamente relacionado con el conductismo y el AC) para vincularse al «enfoque comunicativo», centrado en dotar al alumno no solo de conocimientos lingüísticos sino también de la capacidad para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. “La metodología aparece centrada en las necesidades comunicativas del alumno; y el conocimiento de la lengua que éste precisa para satisfacer tales necesidades se concreta en algo más que el mero manejo de unas estructuras” (Santos Gargallo, 1993: 99). Las aportaciones de autores como E. Martín Peris (1987) y D. Hymes (1981) hacen que el lenguaje pase a verse como una herramienta social y, por consiguiente, humana utilizada por los miembros de una determinada comunidad para interactuar entre ellos. Naturalmente, esta nueva concepción de la lengua hace que no se pueda desligar de las costumbres, conductas y, en definitiva, de la cultura de dicha comunidad. De este modo, la sociolingüística y la pragmática adquieren el mismo, si no más, peso que la gramática, lo que lleva a sustituir el concepto chomskiano de competencia lingüística por el de «competencia comunicativa».

- El nuevo modelo lingüístico del Generativismo, desarrollado a partir de la obra de Chomsky, se opone a los planteamientos conductistas a los que se adscribía el AC, esto es, el método de repetición y refuerzo hasta crear hábitos. A pesar de que la premisa de partida de esta nueva corriente ya aparece en Palmer (1922): “mantenía que todos estamos dotados por naturaleza con la capacidad de asimilar el lenguaje y que dicha capacidad permanece disponible, en estado latente, después de que hemos adquirido la primera lengua” (Corder, 1967: 161-170) (*apud* Muñoz Liceras, 1991: 34), Chomsky la desarrolla y le da forma. Dentro de este mecanismo interno con que todo ser humano cuenta existe una Gramática Universal que permite adquirir cualquier lengua mediante el aducto recibido. De este modo, el sujeto irá formulando hipótesis cuya validez verificará (o no) con el tiempo hasta obtener el sistema gramatical completo de la lengua en cuestión. Primeramente, esta hipótesis se aplicó al campo de la adquisición natural de lenguas por niños:

Esta hipótesis establece que el niño nace con una predisposición innata para adquirir el lenguaje; que debe exponerse a una lengua para que el proceso de adquisición se ponga en marcha; que posee un mecanismo interno de naturaleza desconocida que le capacita para construir una gramática de una lengua particular a partir de los limitados datos de que dispone” (Corder, 1967: 161-170) (*apud* Muñoz Liceras, 1991: 34).

Esta aportación supuso una ruptura con las concepciones que se tenían previamente del alumno en el aula de ELE, puesto que este pasa de ser un ente pasivo, sin apenas relevancia en la enseñanza, a ser tomado en consideración dentro de su propio proceso de aprendizaje.

- El hecho de que las gramáticas de dos lenguas estén más “próximas”, es decir, que exista menos distancia lingüística entre ellas, no facilita el proceso de aprendizaje, sino que, como se deduce de algunos estudios realizados en aquella época como el de Flick (1980) con aprendices de inglés hispanohablantes, incluso lo dificulta. En palabras de Sonsoles Fernández (1997: 16): “se ha demostrado que la interferencia se produce con más frecuencia entre aquellas lenguas y entre aquellas estructuras lingüísticas que el aprendiz siente como más próximas y no al contrario”. Parece ser que la causa de esto es, en muchos casos, que el discente realice sobregeneralizaciones a partir de la L2. Además, arriesgándonos a conjeturar, otra de las posibles causas podría ser que, cuanto más sutiles

sean las diferencias, mayor deberá ser el análisis que el sujeto deba llevar a cabo tanto de la lengua meta como de su propia lengua, algo de lo que no todos los aprendientes de segundas lenguas son capaces.

A pesar de todas las anteriores críticas, conviene no olvidar que el AC sentó las bases de los estudios posteriores. Sin las premisas de R. Lado y C. Fries no se habría llegado a los estudios de AE ni de Interlengua, es más, como bien apunta Santos Gargallo (1993: 67):

Al Análisis Contrastivo le debemos, ante todo, una concienciación de que el protagonista en la clase de idiomas es el alumno, y no el profesor como se pensó durante las décadas anteriores. Como consecuencia de esto, surgió una preocupación seria y científica por facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno con un diseño más apropiado de los materiales y técnicas de instrucción.

Todas estas críticas y el hecho de que el modelo no funcionase como se creía en un principio fueron la génesis de una reestructuración del modelo que, en sus primeros pasos, bien podría entenderse como una versión débil del AC mejorada: el Análisis de Errores. Será el británico S. P. Corder el que dará inicio a esta corriente en 1967 con su artículo «The Significance of Learner's Errors» (*La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda*), gracias al cual se revaloriza la concepción del error tan negativa que blandía el AC.

El cambio, o mejor, la revolución más importante de esta corriente es, sobre todo, la nueva concepción de los errores, que se valoran ahora, además de como paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua, como índices del proceso que sigue el aprendiz en ese camino (Fernández, 1997: 18).

Esto es, para los seguidores del AC los errores eran vistos como imperfecciones que debían ser erradicadas para dejar paso a la norma, piedras en el camino con las que el estudiante se tropezaba. En cambio, tras el reajuste propiciado por Corder, los errores pasan a ser más bien postes que indican por qué kilómetro del recorrido va el alumno, en qué etapa de su aprendizaje de la lengua se encuentra. En sus propias palabras: “los errores no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje” (Corder, 1967: 161-170) (*apud* Muñoz Licerias 1991: 40). Se habla de la importancia del error a tres niveles en tanto que son útiles para el profesor, pues evidencian lo que aún no ha sido aprendido; para el investigador, pues le proporcionan información sobre el procedimiento de aprendizaje de una determinada lengua; y, por último, para el alumno, pues le sirven para comprobar sus hipótesis.

Así, a partir de este momento los investigadores no se dedicarán a la mera comparación de las gramáticas de las lenguas, sino a analizar los errores en las producciones reales de los sujetos. Para ello, Corder desarrolla los siguientes pasos que es preciso seguir, recogidos por Sonsoles Fernández (1997: 18):

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción
3. Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la LM, como una estrategia más.
4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia.

Asimismo, desde el punto de vista de la psicolingüística, Corder establece un paralelismo entre la hipótesis chomskiana de la adquisición del lenguaje en niños y el aprendizaje de segundas lenguas por adultos. Según él, “al menos alguna de las estrategias adoptadas por el que aprende una L2 son sustancialmente las mismas por las que se adquiere una primera lengua” (Corder, 1967: 161-170) (*apud* Muñoz Liceras 1991: 35).

De igual manera, el ritmo de aprendizaje no depende enteramente de los datos a los que el sujeto está expuesto (*input*) sino también de los que incorpora y de la manera en la que lo hace (*intake*). Con base en la propuesta de Mager (1961), Corder se refiere a una secuenciación en la interiorización de los contenidos por parte del alumno. Primeramente, distingue entre errores de actuación o *faltas*, que se deben a factores extralingüísticos como lapsus de memoria o cansancio y que aparecen también en hablantes nativos, y errores de competencia o *errores* como tal, caracterizados por su sistematicidad. Así, tomando en consideración únicamente el segundo tipo, “los errores de los alumnos, por tanto, nos proporcionan evidencia del sistema de la lengua que están utilizando (es decir, que han aprendido) en un momento específico del curso” (Corder, 1967: 161-170) (*apud* Muñoz Liceras 1991: 37). De este modo, Corder traza los primeros esbozos del concepto de Interlengua al hablar de la reconstrucción de la *competencia transitoria* del alumno mediante sus errores.

Pocos años más tarde, gracias a las aportaciones de Nemser (1971), Corder (1971) y Selinker (1972) se va perfilando poco a poco el modelo de análisis de la Interlengua, que pasará a entenderse casi como una hipótesis complementaria del AE. Tras haber sido tratado desde distintos puntos de vista (Corder, por ejemplo, lo aborda desde la sociolingüística y lo define como un *dialecto idiosincrásico* de la lengua meta) y haber recibido diferentes denominaciones, será Selinker en su artículo *Interlanguage* (1972) el que le otorgue el nombre y la definición definitivas que se adoptarán en el futuro: “sistema

lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos «interlengua» (IL) a este sistema lingüístico” (Selinker, 1972: 209-231) (*apud* Muñoz Licerias 1991: 83-84). De este modo, al engarzarse esta nueva hipótesis a la del AE, se solventa la que, según la opinión de Sonsoles Fernández, era su crítica más consistente, la de centrarse solo en los errores e ignorar el resto de producción de los aprendientes.

Este sistema lingüístico independiente presenta ciertas características especiales que lo hace diferenciarse de una lengua natural, a saber, es un sistema idiosincrásico en tanto que varía de un sujeto a otro; autónomo, pues presenta sus propias reglas, que pueden coincidir o no con las de la L1 o la L2; sistemático y variable al mismo tiempo, puesto que sus reglas no se aplican necesariamente de manera regular; y, por último, permeable al *input* que recibe el sujeto, es decir, en constante evolución. Precisamente esta inestabilidad inherente ha hecho que su estudio no sea nada fácil y que, incluso actualmente, todavía no exista “ningún modelo teórico que pueda explicar todos los aspectos que se integran en el concepto de interlengua” (Baralo, 2004: 371), sino solamente estudios fragmentarios acerca de los distintos aspectos que la conforman.

Otra característica clave de la IL que se extrae de los postulados de Selinker pero que solamente autores como Richards (1971), Nemser (1971) y Corder (1981) explicitan, es la de su continuidad. “Estos autores, reconocen la existencia de un movimiento dinámico que incrementa su complejidad a lo largo del proceso de aprendizaje y que atraviesa etapas sucesivas” (Santos Gargallo, 1993: 128). Según dicha concepción de la IL, esta sería un continuo, un puente entre la lengua origen o de partida y la lengua meta o de llegada para cuyo análisis han de tomarse en cuenta características de ambas lenguas, además de la propias de la IL.

Asimismo, es necesario hacer alusión a un mecanismo de gran calado dentro de los estudios de IL: el de la fosilización. Con base en Selinker (1972), la autora Santos Gargallo ofrece una acertada definición de dicho término: “fenómeno por el que el hablante no nativo tiende a conservar en su IL formas, reglas y subsistemas erróneos, de manera recurrente y en estadios de aprendizaje en que estos esquemas deberían estar superados” (Santos Gargallo, 2004: 394). Ciertamente, se le ha achacado ser el principal causante de que la gran mayoría (el 95 %) de estudiantes adultos de una segunda lengua no sea capaz de adquirir el mismo nivel de competencia que el hablante nativo. Además,

resulta pertinente destacar que para hablar de fosilización el estudiante debe contar con cierta soltura a la hora de comunicarse en la lengua meta.

Desgraciadamente, la identificación del origen de la fosilización no es para nada sencilla, pues los factores que la provocan son numerosos y de diversa índole. Algunos de ellos son: interferencia de la lengua de origen o de otras lenguas que el aprendiente conozca, hipergeneralización en la lengua meta, una mala presentación de los materiales didácticos por parte del docente, la edad, la falta de motivación, falta de *input* o recepción de *input* contaminado. Originalmente, Selinker (1972) propuso los siguientes cinco procesos como moldeadores del material fosilizable en la IL y, por consiguiente, centrales en la adquisición de segundas lenguas:

Si se puede demostrar experimentalmente que éstos [los errores] proceden de la LM, estamos entonces tratando con el proceso de *transferencia lingüística*; si son el resultado de ítems identificables en los procesos de instrucción, estamos tratando con la *transferencia de instrucción*; si resultan del acercamiento del alumno al material que debe aprenderse, se tratará de *estrategias de aprendizaje de la lengua segunda*; si se deben al acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la LO, estaremos tratando con *estrategias de comunicación en la lengua segunda*; y, finalmente, si son el producto de una hipergeneralización de las reglas y rasgos semánticos de LO, se tratará de la *hipergeneralización del material lingüístico de LO* (Selinker, 1972: 209-231) (*apud* Muñoz Licerias, 1991: 86).

De este modo, a diferencia de lo que ocurría en el AC, la transferencia negativa o interferencia de la LO¹ pasa a entenderse como una estrategia más, y no como causante exclusivo de la fosilización.

La fosilización no solo se da en individuos, también se puede encontrar en grupos sociales o comunidades de habla en las que aquella se impone hasta engendrar un nuevo dialecto. Así ha ocurrido con el inglés de la India, “en el que las competencias interlingüísticas fosilizadas constituyen la situación normal” (Selinker, 1972: 209-231) (*apud* Muñoz Licerias, 1991: 86).

Por último, el propio Selinker reconoce algunos inconvenientes de la hipótesis de la IL que aún siguen vigentes hoy en día, como la imposibilidad de conocer con total certeza la causa de que una estructura se fosilice o la dificultad de crear un sistema de aspectos sensibles a la fosilización para su consiguiente predicción. No obstante, a pesar de estos problemas, el autor sostiene que este método de análisis puede generar datos de gran relevancia para la metodología de enseñanza de segundas lenguas.

¹ Lengua Objeto

En resumen, a lo largo del siglo pasado se produjeron avances mayúsculos en el área de la investigación de la producción del estudiante de segundas lenguas, siendo el despojamiento de prejuicios en torno al error el más beneficioso para esta rama de la Lingüística Aplicada. Precisamente el establecimiento del error como fuente de información fue el que provocó el paso del AC al AE e IL, los cuales se encuentran tan estrechamente relacionados que siempre aparecen en conjunción en los estudios posteriores a su aparición.

Sin embargo, lamentablemente, el avance en estas ramas parece haberse estancado en los últimos años. Aun así, siguiendo la convicción de Selinker de que, aun con sus muchos problemas, el AE y de la IL nos brinda información relevante para la enseñanza de segundas lenguas, en el presente trabajo se hará uso de ellos para tratar de alcanzar los objetivos planteados.

2.2 La preposición

2.2.1 La preposición en español

En el presente apartado ofreceremos un intento de acercamiento a las unidades que constituyen el elemento vertebrador del trabajo: las preposiciones. De este modo, revisaremos y compararemos su estatuto y funciones, así como los elementos que lo rodean, en dos gramáticas del español para nativos de gran calado, a saber, el *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* y la *Gramática Descriptiva de la lengua española*. No obstante, también hemos consultado otras obras de referencia como son *Uso de las preposiciones* de María Moliner y la *Gramática española* de Alcina y Blecua.

A pesar de parecer partículas fáciles de aprehender y de utilizar por tratarse de un grupo relativamente reducido y con un significado a primera vista transparente, las preposiciones distan mucho de ser un conjunto simple. Es más, en más de una ocasión suponen verdaderos quebraderos de cabeza incluso para los hablantes nativos, convirtiéndose un error en su uso en una muestra de falta de dominio de la lengua, como bien se apunta en la introducción del diccionario de María Moliner dedicado a estas unidades: “el buen uso de estas partículas, quizá insignificantes fonética y gráficamente, es una muestra inequívoca de dominio profundo del idioma. Lo contrario revela de inmediato descuido y falta de pulcritud intelectual” (Moliner, 2012: 10).

Manual de la Nueva gramática de la lengua española (NGLE) (2010)

En primer lugar, esta obra de ineludible consulta comienza el apartado dedicado a las preposiciones ofreciendo una sucinta descripción de las partículas en cuestión: “palabras invariables y casi siempre átonas que se caracterizan por introducir un complemento, que en la tradición gramatical hispánica se denomina TÉRMINO” (NGLE, 2010: 558).

Asimismo, se incide en el hecho de que, a pesar de ser una clase gramatical cerrada, los listados de estas unidades que aparecen en las gramáticas no presentan una coincidencia total. Esto no se debe al capricho de los autores, sino al reciente ingreso de algunas de ellas en dicha categoría, al desuso o a que no reúnen las mismas características que presentan las otras integrantes de este grupo de partículas.

De este modo, el inventario de preposiciones recogido en esta obra alcanza un total de 23 ítems, y es el siguiente: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre,*

*hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus, vía*². Aun así, a continuación se incluyen algunas matizaciones con respecto al carácter anómalo de algunas de ellas.

Primeramente, se sostiene que las preposiciones *cabe* y *so* han ido cayendo gradualmente en desuso y, por ello, quedan relegadas a textos literarios y a algunas locuciones preposicionales tales como *so capa de*, *so pena de* y *so pretexto de*. En el caso de la partícula *pro*, considerada por algunos gramáticos como preposición³, se la coloca en la categoría de los prefijos, con la singularidad de que es separable. Por último, *según*, que sí está reconocida como preposición, presenta tres particularidades: se trata de una unidad tónica, rechaza el caso oblicuo en caso de introducir un pronombre personal (*según tú*, no **según ti*) y, además, no admite la alternancia entre grupos nominales y oraciones subordinadas sustantivas que otras preposiciones sí admiten (*según la ley* ~ **según que dice la ley*).

En cuanto a la naturaleza del término de la preposición, se trata por lo general de grupos nominales (*comía con tenedor; la estatua de bronce*). No obstante, también pueden ocupar dicha función algunos “grupos adjetivales (*desde muy pequeño, pasar por excesivamente tonto*), los adverbiales (*hasta aquí mismo, desde detrás de la puerta*) e incluso los preposicionales en las condiciones que se examinarán más adelante” (NGLE, 2010: 557). Por añadidura, también pueden ser término las oraciones subordinadas sustantivas (*la noticia de que se había producido una explosión, la razón de cambiar de trabajo, la incertidumbre de si estará vivo o no, preocupado por cómo fueran a ir las cosas) así como las oraciones de relativo sin antecedente expreso, que se asimilan a los grupos nominales, v.g. *háblame de lo que te preocupa*.*

De otra parte, el término soporta ciertas restricciones semánticas, de las que hablaremos más adelante, y formales por parte de la preposición. Estas últimas son la atingencia del término con su preposición o, lo que es lo mismo, su codependencia, y la adopción del llamado caso oblicuo o preposicional cuando se trata de pronombres personales (*para mí*, no **para yo*).

² Este listado coincide con el ofrecido en la obra *Uso de las preposiciones*, analizada más adelante. No así con el que aparece en la *Gramática de la lengua española* de Alarcos Llorach ni en la *Gramática española* de Alcina y Blecua. En la segunda quedan fuera *cabe*, *durante*, *mediante*, *so*, *versus* y *vía*, mientras que en la primera se excluye también *según*, además de las anteriores.

³ Resulta pertinente mencionar que no aparece reconocida como preposición en ninguna de las obras consultadas.

La combinación de una preposición y su término crea un sintagma al que se denomina grupo preposicional o prepositivo. Este segmento puede tomar diversas funciones, a saber, complemento de régimen, en cuyo caso se trata de un argumento (*contar con su amistad*); complemento adjunto, que puede modificar a verbos, sustantivos, adjetivos o adverbios (*la vida en una gran ciudad, famoso por su sabor*); atributo (*este regalo es para tu hermana*) y complemento predicativo (*entró con temor*).

En esta obra también aparece un apartado que examina la cuestión de las locuciones preposicionales o prepositivas, a las que describe como “agrupaciones de palabras que adquieren conjuntamente el sentido y el funcionamiento gramatical de las preposiciones” (NGLE, 2010: 560). Además, añaden que esta combinación de partículas engendra, mediante una serie de mecanismos productivos, unidades léxicas poseedoras de significados más concretos que los que pueda tener una preposición simple. Esta clase de lexemas cuenta con más elementos que la de las preposiciones simples, lo cual, a pesar de que no la convierte en una clase abierta como tal, sí que hace que se encuentre más próxima a estarlo.

Dichas unidades complejas, en el caso de las que se forman a partir de sustantivos, no siempre muestran el mismo grado de gramaticalización, hecho que dificulta su clasificación como auténticas locuciones o simplemente como un sustantivo en contacto con una o más preposiciones. De esa forma, se nos ofrecen algunos indicios de que nos encontramos ante una locución preposicional legítima, tales como “la ausencia de artículo y de otros determinantes delante del sustantivo, así como el rechazo de la flexión” (NGLE, 2010: 561).

La pauta más productiva en sincronía para formar locuciones preposicionales es «preposición + sustantivo + preposición», cuya preposición inicial es generalmente una de las preposiciones simples más comunes en español (*a, con, de, en o por*). Cabe destacar igualmente que algunas de las terminadas en la preposición *de* se encuentran en un estadio menos avanzado de lexicalización, puesto que admiten posesivos (*de boca de > de su boca; de parte de > de su parte*). Asimismo, no todas las locuciones se adscriben al mismo registro, nivel social ni distribución geográfica, pues algunas de ellas solamente se emplean en ciertos países de habla hispana. Por último, su nivel de opacidad varía de unas a otras, esto es, el valor semántico de *de espaldas a* o *en contraste con* puede interpretarse más fácilmente si se conoce el significado de las palabras que las conforman

que el significado de *a fuer de* o *en pos de*, que hacen necesaria su búsqueda en un diccionario.

Finalmente, para cerrar este subapartado se nombran otras posibles pautas no tan productivas: «sustantivo + preposición»⁴ (*gracias a, frente a, camino a*), «adjetivo (o participio) + preposición» (*debido a, junto con, referente a*) y «preposición + infinitivo + preposición» (*a juzgar por, a partir de*). Respecto a la pauta «preposición + *lo* + adjetivo + preposición» (*en lo referente a, a lo largo de*), se aclara que no se trata de una preposición, ya que el adjetivo sigue funcionando como tal.

A continuación, se pasa a exponer la materia del significado de las unidades en cuestión. Se establecen dos tipos: las preposiciones de contenido exclusivamente gramatical, también llamadas índices funcionales, y las preposiciones de contenido léxico⁵. Sin embargo, estos dos tipos no aparecen completamente dissociados, al menos en cuanto a la forma de las preposiciones se refiere. En otras palabras, una misma preposición puede contar con valor semántico en un determinado contexto, pero aparecer desemantizada en otro. A modo de ejemplo, la preposición *en* expresa ‘lugar’ en *estuvo en Madrid el fin de semana*, pero se trata de una mera marca de función en *transformó a los niños en sapos*.

Así las cosas, en esta obra no se acepta la idea de que las preposiciones *per se* contengan significado, sino que este se postula como abstracto y relacional, es decir, como dependiente de la combinación entre la preposición y su término. De este modo, se entienden las preposiciones como marcas no de función, como en el caso de las de contenido gramatical, sino como marcas semánticas que inducen “cierta interpretación que estará en función del significado del predicado principal” (NGLE, 2010: 563). Precisamente de la falta de concreción de su contenido léxico surge la multiplicidad de valores semánticos que presentan algunas de estas partículas, así como los sentidos figurados o nocionales que de ellos se extraen y “que remiten a relaciones de naturaleza inmaterial: *ante los hechos, bajo su influencia, en la ruina*” (NGLE, 2010: 564).

⁴ Que da lugar a locuciones con valor de posición o dirección.

⁵ Esta tipología de preposiciones cuenta, a mi parecer, con una terminología muy transparente en la *Gramática española* de Alcina y Bleca. En esta se habla de “preposiciones llenas, que se emplean en un reducido número de realizaciones de acuerdo con su significado, y de preposiciones vacías, que aparecen como simples marcas de enlace con múltiples posibilidades de relación cuyo significado es función tanto de la palabra con la que se relacionan como del término que introducen” (1975: 835).

Si bien hablábamos antes de las restricciones formales que la preposición impone a su término, esta también impone restricciones de carácter semántico, que, como veremos, también afectan a la sintaxis. Esto es así en el caso de *durante*, que solamente puede combinarse con un término que contenga el sema «+ tiempo», como por ejemplo, un evento o un suceso, contextos ambos que rechazan una subordinada sustantiva. De igual manera, la preposición *entre* exige el rasgo «+ pluralidad» y la locución *dentro de*, en aquellos casos en que adopta el valor espacial, toma como término exclusivamente grupos nominales cuantitativos de tiempo.

El capítulo dedicado a las preposiciones en esta gramática finaliza con un apartado en el que se realizan matizaciones con relación a grupos sintácticos complejos formados con preposiciones.

- En primer lugar, existen ciertos grupos preposicionales que introducen dos grupos sintácticos: uno cuantitativo (*a razón de [un mes de sueldo] [a cada uno]*; *a [diez versos] [por décima]*), y otro distributivo (*a razón de [un mes de sueldo] [a cada uno]*; *a [diez versos] [por décima]*). “El grupo sintáctico cuantitativo expresa en estos casos la magnitud que corresponde a cada una de las unidades de medida que se mencionan en el grupo distributivo” (NGLE, 2010: 572).
- En segundo lugar, se dan con frecuencia expresiones en las que se ha creado una correlación entre dos preposiciones que suelen aparecer juntas. Por lo general, la primera es *de* o *desde*, y la segunda *a*, *hasta* o *hacia*. Es preciso señalar que estas correlaciones suelen expresar límites temporales o espaciales, como en *la ruta iba de Ponferrada a Santiago* o en *Estuvimos encerrados desde mediodía hasta las cinco de la tarde* pero, en ocasiones, versan sobre nociones más abstractas, como ocurre en *se tocaron todos los temas, desde el aborto hasta el Brexit*. Igualmente, presentan cierto grado de independencia, hasta el punto de que en determinados contextos se puede omitir uno de los dos términos (*corría hacia el centro comercial cuando se puso el sol*).
- En tercer y último lugar, pueden ocurrir concatenaciones o secuencias de preposiciones, esto es, que se dé el caso de que el término de una preposición sea un grupo preposicional (*se metió por delante de él*). A

pesar de que es posible, rara vez se combinan más de dos preposiciones en este tipo de secuencias, como en *salió de detrás de los arbustos*.

Más adelante en la misma obra se trata el complemento de régimen, también llamado de régimen preposicional, de ahí que resulte necesaria su mención en este apartado. Esta función sintáctica argumental viene desempeñada exclusivamente por grupos preposicionales que el predicado exige semánticamente. Estas exigencias pueden estar impuestas no solo por un verbo, sino también por un sustantivo o un adjetivo. Aun así, el verbo parece tener especial importancia aquí, pues su valencia es heredada por otras formas que derivan de ellos. De esa forma, se obtiene la siguiente correlación: *traducir al español / traducción al español / traducible al español*.

Por último, resulta interesante destacar que en ocasiones la preposición y la palabra de la que depende poseen bien significados muy cercanos, bien parecidos en la forma, dando lugar a cierta redundancia que podría ocasionar errores en los escritos de los aprendientes extranjeros. A modo de ejemplo tenemos *comparar con, desembarcar de o asustar a*.

Gramática descriptiva de la lengua española (1999)

En esta gramática cuya finalidad es, como su propio nombre indica, brindar una descripción pormenorizada de los usos reales del español, aparece un apartado en el que se agrupan bajo el sobrenombre de partículas la preposición, el adverbio y la conjunción. En él, como veremos, se detallan las propiedades de las preposiciones presentando similitudes con la obra previamente analizada, pero también algunas diferencias.

Para comenzar, se explica que la decisión de englobar estos tres tipos de partícula en una misma metaclase se debe a tres características que todas ellas exhiben. Estas son: su invariabilidad morfológica, ser elementos capaces de trabar relaciones entre oraciones o partes de oraciones y, aunque no siempre, aparecer desempeñando la función de complemento circunstancial. Asimismo, se hace mención al hecho de que en ocasiones los elementos introducidos por alguna de estas partículas “aparecen como complementos seleccionados por determinados tipos de verbos (p.ej.: *Ocurrió {a las cuatro/entonces/mientras estábamos de viaje}*)” (Pavón Lucero, 1999: 567).

Por añadidura, se alude a la previamente mencionada proximidad en las representaciones formales de los adverbios y las preposiciones, entre los que la relación es incluso más estrecha que con las conjunciones. De este modo, se hace referencia a los

adverbios nominales, que presentan un fuerte vínculo semántico con algunas preposiciones espaciales y locativas tales como *encima/sobre*, *debajo/bajo*, *delante/ante*, *detrás/tras* y *enfrente/frente a* y que, además, “al igual que las preposiciones, pueden tener un término explícito” (Pavón Lucero, 1999: 568). De igual manera, está el caso de algunos adverbios como *arriba* o *abajo* que, en ciertos contextos, funcionan como preposiciones puestas⁶. Por último, hay muchas locuciones adverbiales que se forman a partir de preposiciones.

Una vez se pasa a hablar específicamente de la partícula prepositiva, se la define como “elemento átono y clítico, y [que] en ningún caso puede aparecer sin un término explícito” (Pavón Lucero, 1999: 570). Dicho elemento puede establecer una relación bien de modificación, bien de subordinación entre dos segmentos. Así, el primer segmento se trataría de un elemento rector o modificado perteneciente a diversas clases de palabras que “puede ser un núcleo (*el libro de mi amigo*, *consistir en algo*) o un constituyente sintagmático (*comprar una casa en Madrid*)” (Pavón Lucero, 1999: 567). El segundo, subordinado al primero, es comúnmente un sustantivo, aunque también pueden ocuparlo otras categorías.

En cuanto a las funciones que puede desempeñar la frase o sintagma preposicional, es decir, la unidad que forma la preposición cuando se adjunta a su término, pueden ser de diversa naturaleza. El caso más frecuente es que la preposición complementa a un nombre, posición en la que la partícula que más aparece es *de*. Resulta interesante cómo muchos nombres deverbales heredan la preposición regida por el verbo base: *se preocupa por ti/su preocupación por ti*. De igual modo, un grupo preposicional puede complementar un verbo. En numerosas ocasiones, la preposición puede venir exigida por la valencia del propio verbo, como es el caso de los complementos de régimen preposicional. En otros, la función exige que aparezca como índice una determinada preposición. De esta manera, el segmento que cumple la función de objeto indirecto va siempre encabezado por *a*, en cambio, el de objeto directo solamente la lleva cuando se trata de un ente animado. Finalmente, el grupo preposicional también puede desempeñar otras funciones tales como complemento adjetival, adverbial o circunstancial.

Asimismo, los sintagmas preposicionales aceptan que un número muy limitado de elementos los modifiquen, solamente algunos adverbios de foco (*hasta*, *incluso*,

⁶ Fenómeno que, como se verá más adelante, ocurre también en inglés.

justamente, exactamente) u otros sintagmas preposicionales, como se ve en *Han construido un depósito [a veinte metros [sobre el nivel del mar]]*. Por lo general, rechazan los cuantificadores de grado, exceptuando el caso de algunas fórmulas fijas.

A continuación, se examinan las características de los sintagmas que pueden aparecer en la función de término de preposición. De esa forma, en primer lugar, el tipo de sintagma preferido por esta posición es el nominal, que, además, es el que la ocupa con mayor asiduidad. También pueden desempeñar esta función las oraciones subordinadas sustantivas, a excepción de *durante* y las preposiciones con valor locativo. Así las cosas, la preposición *sobre* no admite una oración subordinada sustantiva en su sentido locativo (**el libro estaba sobre que la misma estantería que tienes en casa*), pero sí lo hace cuando se activa su valor figurado de ‘temática’ (*debataron sobre que ya no estuvieran juntos*).

En tercer lugar, un sintagma adjetival estableciendo una predicación secundaria con respecto a un elemento de la oración también puede desempeñar la función de término de preposición. Estos pueden ser bien un complemento predicativo no seleccionado, como en el caso de las estructuras causales [*por* + sintagma adjetival] (*le dieron una medalla por valiente*) o [*de* + sintagma adjetival] (*siempre le engañan de bueno que es*), o bien un complemento seleccionado por un verbo, como en el caso de *jactarse de* o *presumir de*.

En cuarto y último lugar, pueden ser término de preposición los adverbios y los pronombres. En el caso de los primeros, caben en esta función todos los deícticos excepto el adverbio de modo *así*. En el caso de los pronombres, deben tomar la forma en caso terminal u oblicuo y, cuando se los combina con “la preposición *con*, se funden con esta en una sola palabra, a la que se añade obligatoriamente la terminación *-go* (procedente de *cum* latino): *Ni contigo ni sin ti*” (Pavón Lucero, 1999: 573).

Por otra parte, se hace mención a las correlaciones de preposiciones, a las que la *NGLE* le dedica un subapartado. Dichas asociaciones generalmente dan cuenta de una extensión espacial o temporal y “se usan habitualmente en correlación mutua, como *a* y *de*, por un lado, y *desde* y *hasta*, por otro” (Pavón Lucero, 1999: 573).

Asimismo, se aborda el tema de la locución prepositiva, a la que se describe como “una expresión constituida por varias palabras, con una forma fija, que se utiliza en el habla como una pieza única y que presenta el comportamiento típico de una preposición” (Pavón Lucero, 1999: 579). Existen dos condiciones que deben darse para considerar a una concatenación de preposiciones como tal, a saber, fijación o invariabilidad y cohesión

o inseparabilidad. Así, cuando una determinada estructura las cumple, se considera que constituye una nueva pieza léxica que se comporta como una preposición.

En español, las estructuras más productivas a este respecto cuentan con un sustantivo incrustado en ellas. En el caso de la pauta <N + P> no hay duda de que se forman verdaderas piezas léxicas, como *frente a* y *cara a*. En cambio, en el caso de una locución de estructura <P + N + P>, es posible que el proceso de lexicalización no se encuentre en un estadio tan avanzado y que, en realidad, se trate de una concatenación de preposiciones con este esquema [P [N [P [Término]]]].

De igual manera, existen otros elementos que pueden crear locuciones prepositivas. Por un lado, están las que siguen el modelo <adjetivo/participio + P> (*conforme a, debido a, junto a, referente a*), que generalmente sí que están gramaticalizadas. Por otro, las formadas por el esquema <P + lo + adjetivo/oración de relativo>⁷, como, por ejemplo, *Hicieron un viaje a todo lo largo de la cordillera*. Finalmente, se presenta un listado de otros elementos para la creación de locuciones poco productivos: la pauta <(P) + Adverbio + P> da lugar a *fuera de, lejos de, por encima de, por entremedias de*, etc.; combinaciones de preposiciones como *por bajo de* o *por contra de*; combinaciones de verbo y preposición verbigracia *a juzgar por, a partir de* o *a pesar de*; locuciones con *como* seguido de sustantivo, por ejemplo, *como consecuencia de* o *como resultado de*.

En otro orden de cosas, aparecen recogidas ahora una serie de partículas que presentan semejanzas y desemejanzas con las que sí se consideran preposiciones de hecho. Todas estas preposiciones imperfectas comparten la característica de no imponer el caso oblicuo a los pronombres que ocupan el lugar de término.

La primera de ellas es *según*, que, a pesar de ser tónica y regir caso nominativo, sí suele aparecer en toda nómina de preposiciones. Normalmente, su término es un sintagma nominal que puede expresar conformidad o representar una fuente de información o de opinión. Es posible para esta palabra introducir una oración de relativo, en cuyo caso se encuentra más próxima a la categoría de las conjunciones subordinantes. Igualmente, puede darse el caso de que aparezca sin término explícito, cualidad que rechazan el resto de preposiciones.

⁷ Este esquema no se considera como locución en la *NGLE* por no estar lo suficientemente lexicalizado y seguir funcionando el adjetivo como tal.

En una segunda tanda de preposiciones imperfectas se encuentran *durante*, *mediante*, *no obstante* y *no embargante*, que, no solo no admiten un pronombre en caso oblicuo, sino que no admiten un pronombre como complemento bajo ninguna circunstancia. Cabe puntualizar que *durante* y *mediante* no admiten normalmente llevar como complemento una oración y que *no obstante* y *no embargante* apenas se utilizan.

El tercer y último grupo está constituido por las partículas *excepto*, *salvo* y *menos*, que no subordinan, sino que ligan elementos análogos. Es posible para estas relacionar diversos tipos de sintagmas y anteponerse junto con su término al resto de la oración.

2.2.2 La preposición en inglés

Una vez se han comentado algunas características y comportamientos de las preposiciones en español, pasaremos a analizar lo propio en las inglesas. Para ello, y aunque hemos consultado diversas fuentes, tomaremos como hilo conductor la Gramática de R. Huddleston y G. Pullum (2005): *A Student's Introduction to English Grammar*. Aunque este apartado incluye citas en inglés y terminología perteneciente a la lingüística inglesa, hemos intentado, en la medida de lo posible, ofrecer una traducción aproximada al español con la intención de facilitar su inteligibilidad.

Primeramente, al comienzo del capítulo dedicado a las preposiciones en dicha obra se confronta la visión que se tenía en la gramática tradicional con la que se tiene ahora, ligeramente modificada. Tradicionalmente, para considerar que una palabra entraba dentro de la categoría de preposiciones inglesas debía cumplir cuatro requisitos: llevar un *Noun Phrase*⁸, no aceptar variabilidad formal o *inflection*, contar con un significado espacial o temporal y actuar como núcleo de un sintagma.

Pues bien, actualmente, además de aceptar que su significado puede ser de diversa naturaleza, se ha suprimido la restricción que imponía el requisito de ir acompañadas siempre de un *Noun Phrase*. De esta forma, se reconoce como preposición una palabra que introduzca otro tipo de *Phrases*, como en el caso de *That was before he died*, en el que la preposición temporal *before* introduce una *Clause*⁹, o que directamente aparezca sin complemento alguno, como en *I had seen her once before*. Hace unos años, se hubiera

⁸ Concepto asimilable a lo que en español se conoce como sintagma nominal. Utilizaremos el término inglés de aquí en adelante.

⁹ Concepto asimilable a lo que en español se conoce como sintagma verbal u oración. Utilizaremos el término inglés de aquí en adelante.

considerado que *before* es una conjunción subordinante en el primer ejemplo y un adverbio en el segundo.

Estas alteraciones han redibujado los límites de la categoría, con su consiguiente expansión. De ese modo, según Howard Jackson (2002:71), el Diccionario de Oxford enumera aproximadamente 130 preposiciones en lengua inglesa. A pesar de que no se trata de una clase abierta como la de los sustantivos, sí que es cierto que está “menos cerrada” que la de los determinantes y los pronombres, en palabras de S. Greenbaum y R. Quirk.

Estos mismos autores definen las preposiciones como una “closed class of items connecting two units in a sentence and specifying a relationship between them” (Greenbaum & Quirk, 1990: 188). En la misma línea pero más enfocados hacia la idea de las preposiciones con valor semántico y gramatical como las definen Huddleston y Pullum (2005: 137):

The term **preposition** applies to a relatively small category of words, with basic meaning predominantly having to do with relations in space and time, containing among its prototypical members grammaticised words that serve to mark various grammatical functions.

Si las comparamos con las definiciones de las preposiciones españolas, observaremos que existen tres características prototípicas de estas que no se toman en consideración para definir las otras, esto es, la tonicidad, la dependencia de otros elementos y la anteposición a estos elementos de los que depende.

Primeramente, en lo que respecta a su tonicidad, las preposiciones inglesas presentan diferentes patrones. Las preposiciones polisílabas son normalmente tónicas, mientras que en el caso de las monosílabas suele ocurrir justamente lo contrario. Sin embargo, las monosílabas devienen en tónicas en determinados contextos, destacando un contenido en concreto o, incluso, aportando cambios semánticos. A modo de ejemplo¹⁰, la oración *She wants to have a book BY her* hace que entendamos la preposición *by* con su valor espacial, por lo que podría traducirse por *quiere tener un libro cerca*; en cambio, en *She wants to have a book by HER*, el que se activa es su valor agentivo, por lo que esa misma oración pasaría a entenderse como *quiere tener un libro escrito por ella*. En otras palabras, en algunos casos la tonicidad en inglés cobra valor fonológico.

¹⁰ Extraído de Greenbaum, Quirk, Leech y Svartvik (1985).

En segundo lugar, está el hecho de no necesitar obligatoriamente un complemento, al que ya se ha hecho referencia previamente en este apartado.

Por último, las preposiciones inglesas no necesitan aparecer antepuestas al elemento al que acompañan, un fenómeno que no ocurre en español y que en inglés se conoce como *preposition stranding*¹¹: “the complement of a preposition may be fronted so that it precedes the preposition (usually with intervening material) instead of occupying the basic complement position after the preposition” (Huddleston & Pullum, 2005: 137). Es decir, consiste simplemente en que el complemento de una preposición aparezca antepuesto, como se ve en *Who did they vote for?*, donde el segmento *who* es el complemento de la preposición *for*. En algunos contextos, esta es la única opción y, por lo tanto, no hacer uso de ella sería agramatical; en otros, en cambio, la alternativa es lo gramatical. Dicha posibilidad, consistente en que la preposición ocupe su posición prototípica, esto es, antepuesta al complemento, se conoce como *preposition fronting*. De este modo, tras aplicar el *fronting*, el ejemplo anterior devendría en *For whom*¹² *did they vote?*. Existen algunos contextos en los que la decisión entre uno y otro es meramente estilística, si bien es preciso tener en cuenta que *fronting* se considera característico del registro formal y *stranding*, típicamente informal.

Por otro lado, se habla también en inglés de ciertas funciones o usos de las preposiciones a las que se denominan “grammaticised uses”, cuyo papel es “not to express spatial relations as prepositions often do, but just to mark certain grammatical functions” (Huddleston & Pullum, 2005: 136). De acuerdo con estos usos, la elección de una determinada preposición no está ligada a su significado sino meramente a reglas sintácticas. Sin embargo, no todas ellas cuentan con la capacidad de ser “usadas gramaticalmente”, solamente unas pocas de las monosilábicas aceptan este fenómeno y no en todos los contextos, puesto que en muchos otros sí denotan un valor léxico. En otras palabras, este concepto parece coincidir plenamente con el de las preposiciones vacías de contenido que se limitan a actuar como indicadores funcionales en español.

De este modo, mientras que en oraciones como *They came to León*, *We stayed for a few days* y *The rucksack is on the table*, las preposiciones *to*, *for* y *on* presentan significados espaciales y temporales, en las siguientes oraciones *I transferred several*

¹¹ También denominado *deferment* en Greenbaum y Quirk.

¹² Es curioso el caso del relativo *who* que, al igual que los pronombres españoles que adoptan el caso oblicuo, se convierte en *whom* tras preposición.

hundred dollars to them, Their request for assistance was ignored y They all seem quite keen on the idea esas mismas unidades aparecen completamente desemantizadas. Asimismo, se trata la idea de la regencia preposicional por parte de determinadas palabras, de modo que la preposición *on* vendría “especificada” (*id.*), esto es, exigida por el núcleo al que se supedita, en el adjetivo *keen*. Los verbos que rigen una determinada preposición reciben el nombre de *prepositional verbs* y constituyen un inventario bastante numeroso en esta lengua.

De igual manera, podríamos hablar de herencia sintáctica, pues, si tomamos el segmento *transfer* cuando funciona como verbo, regente de la preposición *to*, observamos que la preposición se mantiene cuando este actúa como sustantivo: *They transferred Black to the Austin office / Black's transfer to the Austin office came as a shock to his colleagues.*

En lo que respecta a la estructura de las *prepositional phrases*, la preposición actúa en todas las ocasiones como núcleo. Estos grupos preposicionales en inglés, al igual que ocurría en español, aceptan diversos elementos como complementos:

- En primer lugar, puede aparecer como término de la preposición (o, en la terminología anglosajona, *complement*) una *Noun Phrase* cumpliendo la función de objeto del verbo (*I'm looking for my glasses*).
- Cumpliendo la función de complemento predicativo del verbo, llamado en inglés *predicative*, puede darse una *Adjetival Phrase* (*They regard her as very bright*) o una *Noun Phrase* (*They elected her as treasurer*). Con muy pocas excepciones, los complementos predicativos en inglés se construyen con la preposición *as*.
- Al igual que en español, un grupo preposicional o *prepositional phrase* también puede ser complemento de otro. De un lado, están los que denotan tiempo o espacio, tales como *I stayed until after lunch* o *He jumped from behind the curtain*. De otro, se trata de una suerte de colocaciones o locuciones preposicionales, esto es, hay ciertas preposiciones que solo admiten como núcleo a otras. Así, algunas como *according, due, owing o prior* solo se pueden combinar con *to*; otras como *ahead, because, instead o out* solo aceptan colocarse junto a *of*.

- Luego, a pesar de que no existen muchos casos, también aparecen casos en los que una *Adverbial Phrase* aparece supeditada a una preposición, como por ejemplo *I hadn't met her until recently* o *It won't last for long*. Su avanzado nivel de fijación y la exigüidad de casos hace que se las considere “fixed phrases” (2005: 140).
- También pueden aparecer diversos tipos de oraciones subordinadas o *Subordinate clauses* tales como *nonfinite* o *-ing clauses* (*I was suprised at hearing her objection*) o *wh-clauses* (*I was surprised at what she said*), normalmente actuando como una *Noun phrase*. A pesar de que también actúan como sintagmas nominales, no pueden existir como complementos de una preposición ni las *that-clauses* (**I was surprised at that she responded so angrily*) ni las *infinitive clauses* (*I was surprised at to hear her objection*)¹³.
- Como se había mencionado previamente en este apartado, actualmente la gramática anglosajona acepta la existencia de grupos preposicionales compuestos meramente por una preposición sin ningún otro elemento acompañándola (*She went abroad*).
- Por último, existen también segmentos que modifican a todo el grupo preposicional, categorizados en inglés bajo una función distinta: *modifiers*. Muchos de ellos hacen referencia a significados espaciales o temporales, como en *It flew right under the bridge* o *We had to leave shortly before the end*. Igualmente, otros adverbios modifican *prepositional phrases* con significado metafórico que admiten gradación, verbigracia *He was completely out of his mind* o *Your friend seems to be quite in tune with my ideas*¹⁴.

Más adelante en el capítulo se habla del comportamiento particular de ciertas combinaciones de verbos con preposiciones. Estos muestran un grado de fosilización tan elevado que no permiten otro esquema que no sea «verbo + preposición», mientras que

¹³ Los anteriores ejemplos aparecen en Greenbaum & Quirk (1990: 188).

¹⁴ Resulta curioso el comportamiento de la partícula *ago*, pues, por razones históricas, aparece pospuesta a su propio complemento invariablemente, sin admitir *fronting*. Así, tenemos *She arrived two weeks ago* pero no **She arrived ago two weeks*. Este hecho ha llevado a algunos diccionarios a clasificarla dentro del grupo de los adverbios, “but there is compelling evidence that it is a preposition, exceptional only in its position relative to its complement” (Huddleston & Pullum, 2005: 141).

lo común en esta lengua es que las preposiciones aparezcan en diversas posiciones según la estructura sintáctica en juego. Huddleston y Pullum toman como ejemplo *come across*, que, dentro de una oración de relativo o *relative clause* no acepta que la preposición aparezca *fronted*, esto es, antepuesta, cuando en otros casos esto sería perfectamente gramatical (*the letters [which I came across] / *the letters [across which I came]*).

Asimismo, si bien no directamente, pues no se le dedica un apartado independiente, la obra en la que nos hemos centrado trata el concepto de las locuciones preposicionales. Pues bien, se habla de expresiones idiomáticas o *idioms*, en otras palabras, no consideran que una combinación fijada de palabras que cuenta con al menos una preposición incrustada constituya una unidad sintáctica, sino léxica.

Primero mencionan el concepto de *verbal idioms*, que presentan mayor o menor fosilización en tanto que algunos aceptan un complemento en su interior (*hold* [noun phrase] *against*) y otros no, como *pass away* o *come across*, previamente mencionado. Estaríamos ante lo que, al menos en la terminología de la enseñanza de inglés para extranjeros, se conoce como *phrasal verbs*, definidos según el diccionario de Cambridge como “a phrase that consists of a verb with a preposition or adverb or both, the meaning of which is different from the meaning of its separate parts”¹⁵ y contenidos dentro de una categoría verbal mayor: los *multi-word verbs*. No obstante, no se comparte en esta gramática dicha categorización, pues, en su opinión, lo único que diferencia a estos *verbal idioms* del resto de verbos es que su significado total no se obtiene de la suma de sus partes.

De otro lado, en el último apartado del capítulo aparece lo que a primera vista pueden parecer locuciones preposicionales formadas a partir de la pauta <Preposición + Nombre + Preposición>. No obstante, estos *prepositional idioms* parecen presentar un funcionamiento más complejo que nuestras locuciones. De este modo, el grado de fijación o fosilización sintáctica es el elemento que se toma para establecer distinciones dentro de este subgrupo. Se habla de un primer grupo, al que pertenecen segmentos como *in questions of their parents* o *with knowledge of his goals*, que, mediante comparación con su comportamiento en otros contextos, se analizan como un simple grupo preposicional

¹⁵ Consultado en el Diccionario en línea de Cambridge. Fecha de consulta: 18/05/2018.

encabezado por una preposición cuyo complemento es una *noun phrase*¹⁶. El segundo grupo, en el que se incluyen *on behalf of my son* o *with effect from today*, presenta una fosilización a medias, pues la preposición inicial acepta un *noun phrase* que se puede intercalar en el medio (*on my son's behalf*). El tercer y último grupo, a pesar de ser el que cuenta con menos variabilidad, sigue sin ser tratado como expresión fija. Uno de los casos que se expone es el de *in front of*, segmento al que se le niega la denominación de preposición compleja simplemente porque la partícula *of* desaparece en caso de no haber término: *She stood in front of the car / She stood in front*. En resumen, Huddleston y Pullum no reconocen la existencia de las “preposiciones complejas”.

En cambio, los lingüistas británicos Greenbaum y Quirk sí hablan de dos tipos principales de combinaciones entre la clase preposicional y otras categorías de palabras para engendrar *complex prepositions*. Así, el primer tipo consiste en “a simple preposition preceded by a participle, adjective, adverb, or conjunction, as with *owing to, devoid of, away from, because of*” (Greenbaum & Quirk, 1990: 190). Estas combinaciones que aquí se presentan como una unidad compleja única se analizan en Huddleston y Pullum como una secuencia en la que la segunda preposición está subordinada a la primera. En cuanto al segundo tipo, se trata de una combinación conformada por dos preposiciones simples con un sustantivo entre ellas, es decir, lo que acabamos de explicar como *idioms* en Huddleston y Pullum.

¹⁶ Este argumento encuentra su justificación en que el sintagma *photos of their parents* puede aparecer sin preposición desempeñando funciones típicas de *noun phrases*, como en *Photos of their parents were lying on the table*, en el que hace de sujeto.

III METODOLOGÍA Y PRESENTACIÓN DEL CORPUS

3.1 Metodología

Para la realización de este trabajo, tanto a la hora de constatar el error como en su consiguiente explicación, hemos hecho uso del diccionario en línea y el apartado de gramática de la Universidad de Cambridge¹⁷ en el caso de la lengua anglosajona y de las obras de consulta por antonomasia del español, a saber, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la Real Academia Española, la *Gramática Comunicativa* del español de Matte Bon y la *Gramática Descriptiva* de Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Además, hemos consultado *Uso de las preposiciones* de María Moliner, así como la *Gramática de uso del español* nivel intermedio de Luis Aragonés y Ramón Palencia. De igual manera, se ha consultado el corpus de referencia de la RAE, CORPES XXI.

Asimismo, al tratar de hacer uso del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, obra de consulta obligada dentro del contexto de la enseñanza de la lengua española a extranjeros, nos encontramos con que no cuenta con un apartado en el que las preposiciones se traten directa e individualmente. En el apartado *Gramática. Introducción* encontramos la justificación de esta ausencia:

Esto se debe a que el inventario parte de la base de que el tratamiento de las preposiciones, en la perspectiva del enfoque general de los Niveles de referencia para el español, debe ser abordado desde un punto de vista léxico más que estrictamente gramatical (PCIC, 2006).

No obstante, sí que es cierto que las preposiciones aparecen de manera transversal en otros apartados a lo largo de todo el documento. En lo que respecta al nivel dentro del que se enmarcan los aprendientes de nuestro corpus, es decir, el B2, aparecen algunos de los siguientes valores: construcciones con el artículo definido *lo* más preposición que funcionan como sustantivos (*lo de ayer*); el uso de la preposición *de* con cuantificadores de diversos tipos (*un tercio de la tarta, el doble de dinero, cualquiera de ellos*); el relativo *que* precedido de preposición (*la casa de la que te hablé*); expresión de distancia temporal indefinida con la preposición *a* (*anteriormente a*); la equivalencia en las relativas especificativas con *el que* (*este es el lugar donde / en el que nos conocimos*); el infinitivo como respuesta a una pregunta con preposición (*-¿Te ayudo? – Sí, a hacer este ejercicio.*), en función de complemento preposicional (*el director me invitó a salir de la sala*) o como

¹⁷ Accesible mediante el siguiente enlace: <https://dictionary.cambridge.org/es>

imperativo con la preposición *a* (*a comer*); complementos nominales introducidos por preposición (*este texto es difícil de leer*) y complementos oracionales introducidos por preposición (*interesado en asistir, interesado en que vengas*); determinadas construcciones que rigen preposición (*darse cuenta de, no reparar en*); cambios de significado entre el uso de un verbo con complemento preposicional regido y sin él (*contar / contar con*); complemento preposicional regido con verbos seguidos de infinitivo (*decidirse a ir*) o de una proposición subordinada (*contar con que vengas*); coordinación de especificativas con sintagmas preposicionales (*es un hombre con paciencia y que sabe escuchar*); y, por último, distintos tipos de subordinadas adverbiales (*se fue antes de que llegaras, quiso esperar hasta que llegaras, sigue hasta donde hay una torre alta*).

En lo que respecta a la metodología que se ha seguido en este análisis, esta consiste en la exposición del error o errores (ya que existen casos en los que se pueden crear subgrupos cuyo origen es, al menos, similar y se pueden explicar de igual manera), una sugerencia de corrección (o, en algunos casos, la única opción correcta que cabe en ese contexto) y, por supuesto, una hipótesis sobre su etiología. Igualmente, incluiremos un intento de reconstrucción en la lengua materna de los alumnos. Este es un tema intrincado, pues en muchos de los casos ni con la ayuda del propio alumno podría alcanzarse una conclusión definitiva.

Además, dentro de cada categoría, se vuelven a clasificar los errores siguiendo tres pautas según la causa del error, de nuevo en un intento por simplificar su explicación: la adición de una preposición donde no debería haber, la omisión de una preposición donde sí debería haber y la confusión de una preposición por otra. Igualmente, se distinguirá entre errores intralingüísticos, causados por la confusión del alumno con otras estructuras del español o ignorancia del funcionamiento de la estructura en cuestión, e interlingüísticos o, lo que es lo mismo, interferencias o transferencias negativas de su lengua materna. No obstante, no todos los errores encontrados y tomados en consideración para las estadísticas han sido incluidos en el apartado 4.2 *Análisis cualitativo*, debido principalmente a falta de espacio pero también a que para muchos de ellos no había una explicación demasiado clara o interesante.

3.2 Presentación del corpus

Hemos analizado un total de 40 composiciones escritas por 6 discentes de español como lengua extranjera. Debido a la dificultad para encontrar textos realizados por estudiantes con mismo nivel de lengua y misma primera lengua, hemos tenido que recurrir a escritos de alumnos de distinto año, esto es, mientras que 32 de los textos pertenecen a 4 estudiantes del curso 2016-2017, los 8 restantes pertenecen a alumnos del curso 2017-2018. No obstante, todos ellos se adscriben al nivel que el *Marco Común de Referencia Europeo* denomina *Avanzado* o B2¹⁸. Asimismo, excepto en el caso de los 2 alumnos del curso 2017-2018¹⁹, contamos con 8 composiciones por estudiante.

En lo que respecta a los aprendientes, todos ellos son jóvenes con edades cercanas a los 20 años de nacionalidad estadounidense. Cuatro de ellos son chicos y dos, chicas. Se trata de estudiantes de intercambio de la Universidad de Holy Cross (Massachusetts) en situación de inmersión lingüística, pues se encuentran cursando asignaturas en la Universidad de León, además de vivir con familias españolas. Simultáneamente, asisten a clases de español ofrecidas por el Centro de Idiomas de León, que a su vez se subdividen en una suerte de asignaturas en las que se trabajan diferentes destrezas por separado. Pues bien, las redacciones que conforman nuestro corpus provienen de una de esas clases, la de comunicación escrita.

Si bien no contamos con demasiados datos, sí que podemos asegurar que todos los sujetos cuentan con el inglés como primera lengua y, por ende, esta será la principal causante de interferencias en sus producciones en español. Asimismo, hemos sabido que uno de los aprendientes cuenta con conocimientos de italiano y que otro de ellos se encuentra a caballo entre los dos niveles intermedios (el B1 y el B2), aspectos a los que nos referiremos en alguna ocasión durante el análisis.

¹⁸ Al cual Wilkins se refirió como *Dominio operativo limitado*, y Trim, como *la respuesta adecuada a las situaciones normales*.

¹⁹ De este año solamente contamos con 4 redacciones por alumno, pues se encontraban aún a mitad de curso cuando se obtuvo el corpus.

IV ANÁLISIS DEL CORPUS

4.1 Análisis cuantitativo

Como ya hemos detallado en el apartado anterior, nuestro corpus renquea en cuanto al número de participantes, así como en el número de redacciones de cada uno, lo que dificulta la extracción de resultados con valor representativo. Precisamente por ser conscientes de que no serán resultados reseñables, hemos decidido asociar todas las composiciones en un solo grupo, a pesar de que dos de los sujetos han aportado la mitad de redacciones que el resto.

De este modo, hemos calculado un total de 10.993 palabras en total utilizadas en las 40 redacciones, de las cuales 1.539 son preposiciones simples, lo que representa el 14 % del corpus. Por su parte, las locuciones preposicionales representan un 1,36 %, no habiendo sido tenidas en cuenta en el anterior cómputo. Asimismo, como se aprecia en el siguiente gráfico, las preposiciones más utilizadas son *de*, que cuenta con un total de 558 apariciones, y *en*, con un total de 364 apariciones. En lo que se refiere a las siguientes más utilizadas, *a* y *para*, existe una gran diferencia con respecto a las anteriores, pues aparecen en 168 y en 160 casos respectivamente. Dentro de otros hemos incluido las preposiciones con menos de 20 apariciones: *durante* (11), *desde* (10), *según* (5), *bajo* (2), *contra* (2), *hacia* (2) y *cabe* (1).

Figura 1. Porcentaje de preposiciones en función de su frecuencia de uso.

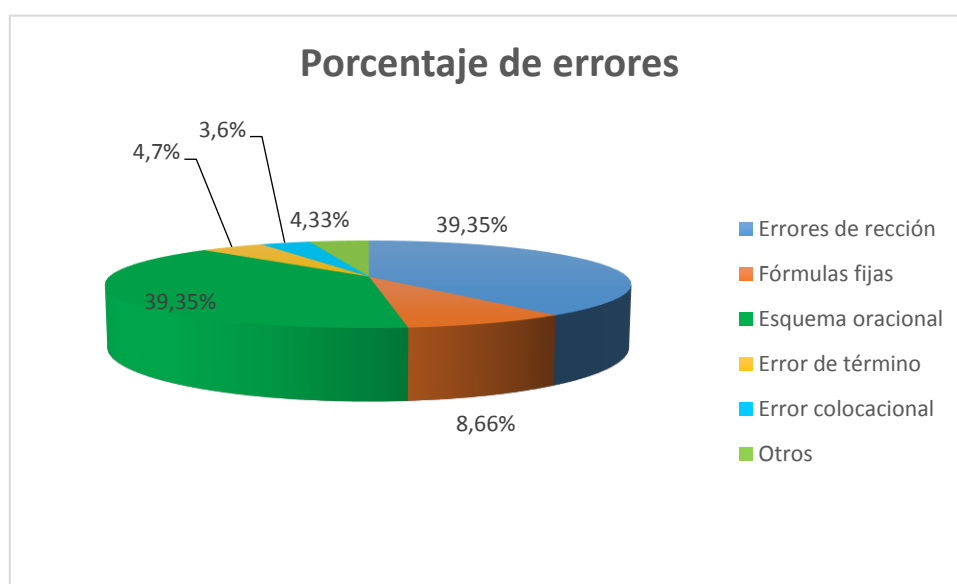


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las locuciones preposicionales, la mayoría muestran solamente una ocurrencia. Aun así, resulta pertinente resaltar algunas que aparecen más de 5 veces: *en conclusión* (13 apariciones), *después de* (9 apariciones), *dentro de* (7 apariciones), *a través de* (6 apariciones) y *por ejemplo* (6 apariciones).

Por otro lado, en lo que respecta a los errores, estos representan meramente un 2,52% del total de las palabras analizadas. En cuanto a la tipología de los errores, los más comunes son tanto los de rección como los que atañen al esquema oracional (39,35 % en ambos casos), pues entre los dos acaparan prácticamente cuatro quintos del total (78,7 %). Como se aprecia en el gráfico, los errores restantes alcanzan el 22 %, siendo los más destacados las fórmulas fijas con un 8,66 %. Cabe apuntar que dentro de la categoría *otros* (4,33 %) hemos incluido los errores por confusión de la dualidad de *to*, errores de orden, errores de preposición en lugar de otra estructura y el error en el pronombre en caso oblicuo debido a su escasa relevancia.

Figura 2. Porcentaje de errores según su tipología.



Fuente: Elaboración propia

4. 2 Análisis cualitativo

En este apartado trataremos de ofrecer una sistematización de la totalidad de los errores que aparecen en el corpus. De este modo, podremos encontrar la raíz de las incorrecciones que, en algunas ocasiones, coincide. Por ende, su explicación y corrección se tornan menos oscuras y la consecuente rectificación por parte del alumno parece menos dificultosa. Antes de comenzar con dicho análisis, conviene realizar algunas puntualizaciones.

En primer lugar, es necesario aclarar que, si bien el contenido de este capítulo presenta diferentes grados de certeza, esto es, algunas hipótesis sobre el origen del error son más atinadas y están mejor fundamentadas que otras, en ningún caso pretendemos mostrar un convencimiento total sobre qué los ha causado. Para ello, necesitaríamos más información sobre los sujetos y su desarrollo previo en lo que respecta a su aprendizaje de la lengua española. Igualmente, hubiera sido oportuno averiguar las lenguas que conocen o con las que han estado en contacto, si hubiere, además del español y el inglés²⁰. Esta falta de certidumbre hace que solamente puedan postularse conjeturas sujetas a variación constante, nunca definitivas.

En segundo y último lugar, las categorías que hemos seleccionado para sistematizar los errores y, así, facilitar la tarea de explicarlos están basadas en las del artículo “Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE” de *MarcoELE* del autor F. J. Perea Siller (2007). En dicho artículo se analiza un corpus de textos escritos por 10 discentes de español como lengua extranjera en universidades estadounidenses, razón por la cual hemos decidido adoptar su clasificación, si bien ligeramente adaptada. De esa forma, se presentan tres categorías principales de errores de carácter sintáctico: usos exigidos por el término inicial, fórmulas fijas y errores relacionados con el esquema oracional²¹.

Sin embargo, algunos de los errores del corpus analizado en el presente trabajo no encajaban en ninguna de estas categorías sintácticas, por lo que fue necesario crear tres categorías de carácter semántico para dar cuenta de ellos: error en el término de la preposición, error de carácter colocacional²² y uso de una preposición en lugar de otra estructura (muy poco productivo pero sin cabida dentro de cualquier otra categoría). Por añadidura, fue necesario crear una categoría de carácter formal exclusivamente para un

²⁰ Información que solamente se conoce de uno de los alumnos, como hemos especificado en el capítulo correspondiente.

²¹ En este punto, a modo de justificación para la creación de dicha tipología, Perea Siller menciona los errores más frecuentes de los anglófonos, debido a las diferencias sintácticas existentes entre ambas lenguas:

- Diferencias en la estructura oracional entre la L1 (inglés) y la L2 (español)
 - o Uso o no de la preposición *a* en el CD
 - o Uso de preposición *a* ante infinitivo sujeto de una oración atributiva
 - o No uso de la preposición *a* en el CI (que duplica la referencia de *le, les*) con verbos del tipo *gustar, interesar...*
- Diferencias en el régimen preposicional de verbos, sustantivos y adjetivos, en este orden de importancia.
- Uso de preposiciones en los CC.

²² Por supuesto, en estos errores colocacionales aparece una preposición involucrada.

error en el caso oblicuo que deben adoptar los pronombres personales en término de preposición²³, así como una categoría que se podría considerar de índole semántico-sintáctica e interlingüística, cuya razón de ser se explica más adelante en el apartado correspondiente (apartado C dentro de este mismo capítulo).

Antes de comenzar con el análisis en detalle de cada tipo de error, resulta pertinente incluir un comentario general con el total de errores encontrados clasificados:

TIPO DE ERROR	NÚMERO DE ERRORES	PORCENTAJE
1 ERRORES DE RECCIÓN	109	39,35 %
1.1 Preposición regida por el verbo	66	60,5 %
1.1.1 Confusión	26	39,4 %
1.1.2 Adición	19	28,8 %
1.1.3 Omisión	21	31,8 %
1.2 Preposición regida por el sustantivo	30	27,5 %
1.2.1 Confusión	25	83,3 %
1.2.2 Adición	3	10 %
1.2.3 Omisión	2	6,7 %
1.3 Preposición regida por el adjetivo	13	12 %
1.3.1 Confusión	8	61,5 %
1.3.2 Adición	2	15,5 %
1.3.3 Omisión	3	23 %
2 FÓRMULAS FIJAS	24	8,66 %
3 ESQUEMA ORACIONAL	109	39,35 %
3.1 Complemento del nombre	56	51,4 %
3.2 Complemento directo	10	9,2 %
3.3 Complemento circunstancial	36	33 %
3.4 Otras construcciones	7	6,4 %
4 ERROR EN EL TÉRMINO	13	4,7 %
5 ERROR COLOCACIONAL	10	3,6 %

Tabla adaptada a partir de Perea Siller

Como se aprecia en la tabla, las categorías que concentran más errores son las de errores de rección y las de errores en el esquema oracional, ambas con 109 fallos del total,

²³ Error del alumno a caballo entre B1 y B2 (*hay veinte personas que pasan enfrente de tú*). La explicación es tan simple como que en inglés esto no ocurre. Sin embargo, se trata de un contenido del nivel A2 de acuerdo con el PCIC, por lo que resulta preocupante que el alumno haya errado en ello.

que asciende a 277. Dentro de estas, los errores más numerosos son los de preposición regida por el verbo (66 errores), seguidos de cerca por los errores en la construcción del complemento del nombre (56 errores). No se han incluido en la tabla por no representar una muestra considerable las siguientes categorías: confusión por la dualidad de *to* (5 errores; 1,81 %), error en el orden (4 errores; 1,44 %), preposición en lugar de otra estructura (2 errores; 0,72 %) y error en el pronombre en caso oblicuo (1 error; 0,36 %).

Tras la revisión del corpus, hemos encontrado dos estructuras a las que merece la pena dar un tratamiento aparte, pues los errores por ellas causados permean los textos, esto es, se trata de errores transversales que no aparecen en una sola categoría. Estas estructuras son: la clásica confusión entre *por* y *para* en español y la dualidad de valores de la partícula *to* en inglés.

A) Primeramente, antes de tratar dichas estructuras fuente de confusión, analizaremos un fenómeno que no aparece tratado explícitamente, al menos en el apartado correspondiente a las preposiciones, en las obras consultadas para la realización del capítulo previo. Este no es otro que el de la elipsis preposicional, que “consiste en la supresión de preposiciones cuando dos o más palabras tienen el mismo complemento” (Moliner, 2012: 18) y que resulta gramaticalmente correcto cuando dichas palabras exigen la misma preposición: *miramos a izquierda y derecha antes de cruzar*. Igualmente, es posible combinar dos preposiciones si estas tienen el mismo término: *había niños con y sin sombrero*. Sin embargo, en *Uso de las preposiciones* se advierte:

La coordinación de preposiciones constituye un recurso que aporta brevedad y énfasis a la expresión. No obstante, en el lenguaje esmerado, es preferible normalmente la coordinación de grupos preposicionales a la de preposiciones: *Se puede optar al trabajo con experiencia o sin ella*, mejor que *Se puede optar al trabajo con o sin experiencia* (Moliner, 2012: 18).

Durante el análisis del corpus consideramos algunos casos de elipsis preposicional como fallos, error que rectificamos tras la consulta de esta obra. A continuación incluimos un listado de algunos de ellos: *detrás del columpio y ___ la mujer; hablan de sus diversiones y ___ el modo de empleo; dedico mucho de mi tiempo libre a estudiar y ___ hacer cosas universitarias; no dejé pensando sobre ella y ___ el trabajo que ustedes hacen; aprender de la empresa y ___ la gente; desvían la atención de las personas desde conversaciones, ___ oportunidades; los estudiantes van a sacar malas notas o ___ hacer un error; sólo de hablar de sus problemas o ___ algo que se necesita; se fuerza de aprender, ___ hablar y además ___ disfrutar*.

B) Pasamos ahora a exponer la problemática generada por la similitud en algunos valores de *por* y *para*, sobre la que tanto se ha escrito. Como bien apunta Matte Bon (1992: 288):

Estos dos operadores tienen fuertes parecidos entre sí, por lo que plantean bastantes problemas a los extranjeros que aprenden español. En algunos casos, incluso el hablante nativo pasa por un momento de vacilación a la hora de escoger entre una u otra de estas preposiciones.

Asimismo, cabe destacar que, además de su parecido formal, muchos de los valores que en español se desunen y dividen entre estas dos unidades, en inglés, como ocurre en muchos otros idiomas, convergen en una sola preposición: *for*. Aun así, si bien es cierto que se trata de la que causa más interferencias, *for* no es la única preposición que expresa los valores de *por* y *para* en inglés. De este modo, *por* se expresa “también a través de *at, in, of, on, to, under, with*. Mientras que *para* se expresa con *for* y *to* principalmente, también es posible encontrarla representada mediante *on, of, to* o *with*” (Serrano Alonso, 2016: 32-33).

Según Matte Bon (1992: 288-293), la función principal que comparten las dos preposiciones en cuestión es la de limitar el alcance de uno de los dos elementos a los que relacionan sobre el otro con distintas intenciones, ya sea para explicarlo o justificarlo o para dar más información sobre él. Pues bien, las diferencias entonces vienen dadas por la manera en la que presentan la relación entre estos dos elementos: *para* da a entender que son autónomos e independientes el uno del otro, mientras que *por* los presenta como completamente indisociables, uno no existe sin el otro. Seguidamente, se incluye una nómina de los usos en contexto de cada una, en la primera tabla, de los usos espaciales y temporales y, en la segunda, de los usos conceptuales:

POR	PARA
Movimiento o tránsito dentro de un sitio (<i>corrió <u>por</u> el parque toda la tarde; fue a casa <u>por</u> el camino de tierra</i>)	Marca el destino con cierto matiz de certidumbre (<i>saldré <u>para</u> Gijón mañana por la tarde</i>)
Canal físico por el que se efectúa el movimiento (<i>envíame <u>por</u> correo las fotos del viaje</i>)	
Localización espacial aproximada (<i>la última vez que lo vi estaba <u>por</u> tu barrio</i>)	
Localización temporal aproximada (<i>estuve en Pekín <u>por</u> el 2002</i>)	Localización temporal más precisa. Dota al término de un tono de acontecimiento espacial o esperado (<i>iremos a visitaros <u>para</u> Navidad</i>)

Situa un suceso en una de las partes del día (<i>quedaremos con Luis <u>por</u> la tarde</i>)	Marca el límite de un plazo (<i>lo quiero <u>para</u> mañana en mi mesa</i>)
Cantidad de veces que una acción o un suceso se repite (<i>cocino 4 veces <u>por</u> semana</i>)	
Duración o cantidad de tiempo. Sensación de provisionalidad (<i>estuvimos <u>por</u> cinco días en las Bahamas</i>)	

Tabla elaborada a partir de Matte Bon

Una de las transferencias más recurrentes de los alumnos anglófonos es la de utilizar la preposición *por* en lugar de *durante*, *en* o ninguna preposición en los complementos circunstanciales de tiempo para expresar duración (*vivió en Chicago por tres meses*). Si bien es cierto que se trata de un calco de este uso de la preposición *for* en inglés, parece ser que “este valor se documenta ampliamente en la lengua antigua: *Mandó por siete días tod’ el mundo andar* (Berceo, *Loores*)” (NGLE, 2009: 2271). Pues bien, no solo en la lengua antigua, ya que, aunque no es muy frecuente en el español de España, sí lo es en el español americano. De esta manera, hemos rectificado y considerado como construcciones correctas los siguientes casos, previamente catalogados como fallos: *sola estaba aquí por tres meses; vivir en un país diferente por un largo tiempo; no estamos en silencio por unas horas; por toda mi vida*.

En lo que respecta a los valores conceptuales de *por* y *para*, Matte Bon (1992: 293-297) es capaz de simplificar en dos conceptos la infinidad de usos que surgen, si bien es cierto que reconoce la posibilidad de que se creen otros efectos expresivos adicionales. Así, *por* introduce en todas las ocasiones la causa o el origen del primer elemento, mientras que *para* matiza o limita su alcance, ya sea expresando su finalidad, el destinatario posterior, etc. A este respecto, la NGLE expresa que “suele preferirse *por* cuando las nociones de causa y finalidad se identifican o se confunden en una misma entidad, como en *todo por la patria*” (2009: 2271).

POR	PARA
Causa (<i>la mesa cedió <u>por</u> ponerle muchos libros encima</i>)	
Destinatario de un sentimiento, actitud o estado mental (<i>tengo mucha curiosidad <u>por</u> conocer el resultado de la votación</i>)	Introduce destinatario o beneficiario posterior (es decir, con una espera de por medio) del elemento A (<i>voy a comprar una tarta de almendra <u>para</u> mi prima</i>)

Finalidad, concebida como lo que provoca la acción (<i>participó en el programa <u>por</u> la fama que iba a darle</i>)	Finalidad. En este caso, el sujeto emprende una acción con la esperanza de llegar a un resultado tras un proceso (<i>llevé el bañador <u>para</u> ir a la playa</i>)
Pensamiento o idea que hace surgir el elemento A (<i>cómprate esa camiseta <u>por</u> mí, por favor</i>)	Relativizar, matizar o limitar el alcance de algo dicho; opinión (<i><u>para</u> el frío que hace vienes poco abrigado</i>)
Precio (<i>encontramos la vajilla del sultán <u>por</u> 200 maravedís en el bazar</i>)	
Señalar la equivalencia de los dos elementos cuando uno sustituye al otro (<i>me cambio <u>por</u> ti para hacer el examen</i>)	
Introducir el agente de una pasiva (<i>la pequeña empresa fue absorbida <u>por</u> la firma internacional</i>)	

Tabla elaborada a partir de Matte Bon

De esta manera, hemos encontrado errores propiciados por esta confusión en la categoría de errores causados por la rección del verbo (*y luchar para la igualdad*) y del sustantivo (*los dos países tienen unas diferencias en preferencias para el empleo y la comunidad; tienen una preferencia para la salud (...) y para la seguridad; un anuncio para la instalación de su empresa²⁴); en la categoría de complementos del nombre (*ganar la medalla de oro para el lanzamiento de peso²⁵*) y, sobre todo, en la de complementos circunstanciales (*lo que me gustaría hacer para el resto de mi vida; los marineros están cargando con materiales por su viaje; tengo mucho interés para trabajar con ustedes; podríamos ir a la playa para nuestras vacaciones; le di un beso para la última vez; casi conmocionado para estar en esta situación*).*

C) Por último, aparecen también reiteradamente a lo largo del corpus una serie de errores producidos por la dualidad de valores de la unidad inglesa *to*. Según Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik (1985: 655), se trata de una de las preposiciones más comunes en esta lengua y que, además, cuenta con distintos valores²⁶. Asimismo, y aquí

²⁴ Suponemos que el estudiante pretendía introducir la causa o, más bien, la razón de ser del anuncio, lo que le llevó a traducir *for* del inglés. El fallo ocurrió cuando seleccionó *para* en vez de *por*, que, aunque hubiera sonado un tanto extraño, habría sido más correcto.

²⁵ De nuevo el estudiante pretende introducir la causa pero se confunde al traducir *for* por *para*. No obstante, la preposición exigida en este contexto es *en* (*medalla de oro en patinaje*).

²⁶ Spatial destination (equivalente a nuestro *a* de destino), movement (equivalente a nuestro *hacia* de destino aproximado), recipient (uso metafórico que no encuentra una correlación con ninguna preposición en español), duration (*to* aparece junto con *from* en la correlación de preposiciones temporales que equivale a *de / desde... a / hasta* en español), reaction (introduce la opinión del hablante *to my regret, to me*; en ocasiones, aparece en marcadores del discurso) (1985: 665-713).

es donde nace la confusión, el segmento *to* puede funcionar igualmente como índice funcional de infinitivo (*he likes to relax; to be neutral in this conflict is out of the question*), función en la que no encuentra un correlato en español, pues en nuestra lengua no se añade partícula alguna (*le gusta relajarse; permanecer neutral en el conflicto no es discutible*).

De este modo, si bien es cierto que estos errores aparecen diseminados por todo el corpus en distintas categorías, nos topamos con 5 casos que solamente pueden explicarse recurriendo a esta estructura de la lengua materna de los sujetos. En estos ejemplos tomados de las redacciones, se ha traducido el *to* marca de infinitivo y, por ende, carente de contenido léxico, por una preposición en español, en otras palabras, el alumno desconoce el hecho de que dicha palabra está vacía de contenido en su propio idioma. Cabe destacar que todos excepto uno han sido cometidos por la misma persona y que, también con una excepción, el error se produce en la función de sujeto. Estos errores son los siguientes: *para fumar dentro de escuelas, clínicas de salud y autobuses era completamente prohibido; ahora, en el año 2014, para fumar en todos los lugares públicos que estaba permitido antes, ahora está prohibido; el resto del pueblo también unieron, lo que se hizo posible para ganar los partidos; no es posible para llevar a cabo todos sus metas; es más difícil para mí para aprender aquí*.

Incluimos ahora adicionalmente algunos de los errores cometidos debido a la causa que nos atañe y que se han incorporado en el resto de categorías:

<i>Intentando a matar al otro</i>	<i>Trying to kill each other</i>
<i>Mario intentó de colgar y quemar a Diego</i>	<i>Mario tried to hang and burn Diego</i>
<i>Lo que ayudó para construir el orgullo</i>	<i>Which helped (to) build the pride</i>
<i>Lo que causa los dos a morir</i>	<i>Which causes the both of them to die</i>
<i>El profesor tiene el poder __ hablar</i>	<i>The proffesor has the power to speak²⁷</i>
<i>La habilidad de los niños a hablar con una persona</i>	<i>Children's ability to speak with a person</i>
<i>Es una manera para revisar</i>	<i>It's a good way to revise</i>
<i>Es una buena manera para tener una clase dinámica</i>	<i>It's a good way to have a dynamic class</i>
<i>Hay una necesidad para evitar los efectos</i>	<i>There's a need to avoid the effects</i>
<i>Para mostrar la emoción que tengo para trabajar</i>	<i>To show the excitement I feel to work</i>
<i>Hay una prueba cada día que los usuarios enfrentan para usar los solo</i>	<i>There's a test everyday (that) users face to use them on their own</i>

²⁷ Estamos aquí ante un caso de hipercorrección en el que el alumno parece ser consciente de que en ocasiones la partícula *to* no encuentra traducción directa en español.

<i>Nunca es una buena característica para tener tan temprano en la vida</i>	<i>It's never a good feature to have so early in life</i>
<i>Si solo tuvieras diez segundos para vivir</i>	<i>If you only had ten seconds left to live</i>
<i>Esta actividad es la única cosa a participar</i>	<i>This activity is the only thing to participate</i>
<i>Para añadir, he tenido mucho éxito</i>	<i>To add up, I've been very successful</i>
<i>No tengo mucho tiempo __ planear esta convención</i>	<i>I haven't got much time to plan this convention</i>
<i>__ mantener una vida normal, se necesita...</i>	<i>To keep a normal life, you need...</i>
<i>Decir a alguien a callarse</i>	<i>Tell someone to shut up</i>
<i>La belleza de la vida y todo lo que tiene para ofrecer</i>	<i>The beauty of life and everything it has to offer</i>

Fuente: Elaboración propia

Errores de preposición regida por el verbo

No sorprende que este tipo de estructura sintáctica sea la que más errores presenta (66 errores; 60,5 % de la categoría de errores de rección), pues se trata de una pauta que permea nuestra lengua. Además, en la mayoría de las ocasiones, la preposición que un verbo rige no contiene significado léxico alguno, es decir, es lo que Alcina y Blecua denominaban una preposición vacía (1975: 835). Por consiguiente, se incrementa la dificultad tanto de su aprendizaje, pues el estudiante no puede recurrir a la lista de valores semánticos o usos de la preposición para apoyarse, como de su enseñanza, pues la única opción del profesor de español parece ser la producción de un aducto²⁸ adecuado que haga consciente al alumno de la preposición correcta.

Como ya habíamos adelantado, dentro de esta categoría realizaremos a su vez diversas subcategorizaciones. De esa forma, siguiendo la primera de ellas, la que distingue entre errores por omisión, confusión y adición, observamos que los errores más frecuentes son los de confusión, con un total de 30 errores en todo el corpus. A su vez, dentro de estos errores de confusión, realizaremos una división entre errores intralingüísticos e interlingüísticos o de transferencia negativa.

Primeramente, analizaremos algunos de los casos en los que el error en la preposición regida por el verbo se ha producido por una confusión dentro del propio español. Como veremos, la mayoría de estos se han producido por una hipótesis errónea que el alumno

²⁸ Este término, que también se conoce como *caudal lingüístico* o con el término inglés *input*, aparece definido en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes como “las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiz encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”.

ha realizado basándose en otras estructuras en español que presentan ciertas similitudes con respecto al caso en el que se ha dado el error, esto es, estaríamos ante el fenómeno de la hipergeneralización. Tras estos, analizaremos los que se han producido por interferencia del inglés o, como ocurre en un caso, de otra lengua.

ERROR: “SI NECESITA CONTACTAR A LA POLICÍA”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
INTENTO DE RECONSTRUCCIÓN EN INGLÉS ²⁹	“If he needs to contact the police”
CORRECCIÓN	“Si necesita contactar <i>con</i> la policía”

El hecho de que este verbo no rija preposición en inglés nos lleva a pensar que se trata de un error intralingüístico. De ese modo, es bastante probable que el alumno crea que el verbo *contactar* tampoco rija preposición en español, pero que la presencia de la partícula *a* sea necesaria en este caso por tratarse de un complemento directo animado.

ERROR: “ESTÁN ESPERANDO <i>DE</i> DESPEDIRSE A SU GENTE”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“They are waiting <i>to</i> say goodbye <i>to</i> their people”
CORRECCIÓN	“Están esperando <i>a/para</i> despedirse <i>de</i> su gente”

En este caso, si bien es verdad que se podría achacar el error en la preposición *a* al uso de *to* en su lengua, lo más probable es que la confusión se haya dado entre la regencia de los verbos *esperar* y *despedirse*, pues aparecen contiguos.

ERROR: “PREFIERO LA FORMA DE APRENDER EN HOLY CROSS <i>MÁS QUE</i> LA FORMA AQUÍ”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“I prefer the way of learning in Holy Cross <i>over</i> the way here”
CORRECCIÓN	“Prefiero la forma de aprender en Holy Cross <i>a</i> la forma de aquí”

²⁹ En adelante *I.R. Inglés*.

Descartamos que sea un error interlingüístico ya que en inglés la valencia de este verbo es igual a la del español intercambiando la preposición *over* por *a*. Por lo tanto, creemos que, por desconocimiento del funcionamiento sintáctico de *preferir*, el alumno acude a una estructura comparativa que sí conoce y que, en esencia, denota el mismo significado.

Más adelante, este alumno comete el mismo error: *si los Estados Unidos hubieran preferido a la comunidad más que el trabajo*. Podríamos atisbar un intento de corrección, pues sí que añade la preposición *a*.

ERROR: "DONDE NO SE PUEDE OÍR LA LENGUA MATERNA DE UNO, SE FUERZA DE APRENDER"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"Where one's mother tongue can't be heard, one forces oneself to learn"
CORRECCIÓN	"Donde no se puede oír la lengua materna de uno, uno se fuerza a aprender"

En este caso no está muy claro el origen del error. Quizás el alumno conoce la expresión *a fuerza de* y lo que quería expresar era que a fuerza de oír la lengua extranjera, la aprende.

ERROR: "QUIERO TRABAJAR PARA PACIENTES Y MEJORAR SUS VIDAS"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"I want to work with patients and improve their lives"
CORRECCIÓN	"Quiero trabajar con pacientes y mejorar sus vidas"

A pesar de que en inglés se utilice la "misma" preposición, el sujeto ha podido encontrar extraño el uso de *con* en este caso, ya que, si nos fijamos en su significado, la construcción implicaría que pacientes y médicos serían colegas de trabajo. Así, estaríamos ante una hipercorrección.

ERROR: "VOY A GRADUARME CON UN TÍTULO EN ECONÓMICAS"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	"I'm going to graduate *with a diploma* in economics"
CORRECCIÓN	"Voy a graduarme en economía"

El origen más probable del error es una expresión adverbial en inglés *to graduate with honours*, que también existe en español. Entendemos que el discente desconoce la valencia del verbo graduarse y toma la preposición *con*, que normalmente coincide con *with*.

ERROR: "OTRAS CULTURAS VENÍAN A LOS ESTADOS UNIDOS PARA VIVIR Y POR ESO..."	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	"Other cultures came to the States to live and that is why..."
CORRECCIÓN	"Otras culturas venían a los Estados Unidos a vivir / para vivir en libertad / para vivir de la agricultura"

El sujeto ha confundido la unidad *para* con *a*. Si bien es cierto que en este caso *para* sería admisible si añadiésemos alguno de los segmentos propuestos, la causa más probable del error parece ser una mala traducción de la preposición inglesa *to*, que en este contexto podría traducirse de las dos maneras, *a* o *para*, si bien con ciertas repercusiones en la estructura de la oración.

ERROR: "PODRÍA APRENDER CÓMO MANEJAR SU TIEMPO"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	"They could learn how to handle their time"
CORRECCIÓN	"Podría aprender a manejar su tiempo"

Nos encontramos ahora ante un subgrupo de seis errores en los que el alumno desconoce el esquema sintáctico del verbo *aprender* y calca el de su lengua, trocando la preposición *a* por el relativo *cómo*. De igual manera, en la misma redacción escribe: *puede aprender rápidamente cómo priorizar; que aprenda cómo ganar y además, cómo perder; tiene que aprender cómo perder con dignidad; un niño aprende (...) y cómo interactuar con gente diferente.*

ERROR: "LOS MÓVILES (...) PUEDEN DISTRAER A LAS PERSONAS DESDE SU VIDA"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: CONFUSIÓN	

CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“Mobile phones (...) may distract people <i>from</i> their lives”
CORRECCIÓN	“Los móviles (...) pueden distraer a las personas <i>de</i> su vida”

De nuevo nos encontramos con un subgrupo de errores en la misma preposición por el mismo alumno. Además de *distraer desde*, también encontramos *aprender desde* y *desviar desde*. La explicación es tan sencilla como que los alumnos desconocen estas regencias y se confunden por la similitud que presentan *de* y *desde* (intercambiables en algunos contextos), además de que *from* equivale a *desde* en su valor físico de punto de origen.

ERROR: “ME HE DI CUENTA <i>SOBRE</i> ALGUNAS PARTES DE LA CULTURA”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“I have realized <i>about</i> some parts of the culture”
CORRECCIÓN	“Me he dado cuenta <i>de</i> algunos aspectos de la cultura”

De nuevo, el alumno conoce el verbo *darse cuenta* pero no su regencia preposicional, por lo que recurre a la que conoce en su propia lengua. Este error es esperable en el nivel en el que se encuentra, puesto que, como apuntamos previamente al comienzo de este mismo apartado, es una estructura que se enseña en B2.

ERROR: “SIEMPRE VAMOS <i>EN</i> BARES O CAFÉS”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“We always go <i>to</i> bars or cafés”
CORRECCIÓN	“Siempre vamos <i>a</i> bares o cafeterías”

En este error ha interferido otra lengua del alumno: el italiano. En esta lengua, cuando se entra en un espacio cerrado, como puede ser un local, el verbo *ir* rige la preposición *in*, de ahí el error.

En lo que respecta a los errores de adición, aunque haya algunos producidos por hipergeneralización de usos distintos de los verbos en cuestión, la mayoría han sido causados por interferencia del inglés.

ERROR: “VETE A LOS ESTADOS UNIDOS Y APROVECHA DE LA ALIMENTACIÓN MEJOR DEL MUNDO”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: ADICIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“Come to the US and enjoy the best food in the world”
CORRECCIÓN	“Vete a los Estados Unidos y aprovecha la mejor gastronomía del mundo”

Tanto en este caso como en *están casi lista para comenzar a su viaje*, los alumnos realizan una hipergeneralización de la valencia del verbo por comparación con su uso en otros contextos. De esta manera, en el primer caso, el sujeto añade la preposición regida por la versión pronominal de *aprovechar*, mientras que, en el segundo, lo que se confunde es el verbo transitivo *comenzar* con la perífrasis incoativa <*comenzar a + infinitivo*>.

ERROR: “LAS PERSONAS SE DESAYUNA CON UN SÁNDWICH”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: ADICIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“People have just a sandwich for breakfast”
CORRECCIÓN	“La gente desayuna solo un sándwich”

Precisamente que el alumno se encontrase en un contexto de inmersión nos lleva a creer que haya podido escuchar esta estructura tan informal en la calle. Si bien es cierto que, una vez corregido el resto de la oración, podría ser aceptable en un contexto distendido, no lo es en una composición en el aula.

ERROR: “HAY EVENTOS MALOS CUYOS NECESITAN DE SOBREVIVIR SOBRE Y APRENDER DESDE PARA MEJORAR LA VIDA DESPUÉS”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: ADICIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“There are bad events which need <i>to</i> be survived and learnt <i>from</i> to improve life afterwards”
CORRECCIÓN	“Hay eventos malos <i>a</i> los que se necesita sobrevivir y <i>de</i> los que se tiene que aprender para que tu vida mejore”

Confluyen en este segmento no solo tres errores preposicionales, sino varios fenómenos lingüísticos. Por un lado, el alumno ha trasladado el fenómeno conocido como *deferment*³⁰ al español, creemos que debido a un lapsus causado por la complejidad de la estructura³¹, ya que no aparece en ninguna otra composición suya. Por otro, los errores en la selección de preposición se deben a una mala traducción, excepto en el caso de *sobrevivir*, que no rige preposición en este contexto en inglés. En un intento de explicar esto, podríamos suponer que el alumno ha repetido la preposición del verbo regente o, justificándolo desde su lengua materna, que ha visto similitud con el verbo *get over*³² (*superar*), intercambiable con *sobrevivir* en este contexto.

ERROR: “SE DESPEDÍAN Y ESPERABAN POR OTRO DÍA”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: ADICIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“They said goodbye and waited for another day ”
CORRECCIÓN	“Se despedían y esperaban otro día”

Otro subgrupo de errores es el de los *phrasal verbs*, formados por un verbo y una preposición. Tenemos el ejemplo de *esperar por* (también traducido como *para* en otra redacción: *esperé para...*), que el sujeto podría estimar correcto por comparación con la estructura *esperar por alguien*. Asimismo, existen otras muestras de fallos de este tipo, como son *mira al cielo pidiendo por la ayuda de Dios (asking for)*, *sufriendo del dolor severo (suffering from acute pain)*, *buscar en Google para el sitio más cerca de ti (look for)* o *el tiempo libre de los niños (...) es pasado en sus móviles (spend time on)*.

ERROR: “ ___ LAS MUJERES LE GUSTAN HABLAR MÁS CON SUS FAMILIAS”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: OMISIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“Women like to talk more with their families”
CORRECCIÓN	“A las mujeres les gusta hablar más con sus familias”

³⁰ Explicado previamente en el apartado 2.2.2 *La preposición en inglés*.

³¹ Cabe reseñar aquí que este error pertenece al estudiante a medio camino entre el B1 y el B2.

³² En su valor espacial, la preposición *over* se asimila a *sobre*.

La causa del fallo radica en el desconocimiento del esquema sintáctico del verbo *gustar* en español, que en inglés es transitivo. En nuestra lengua, en cambio, este cuenta con un patrón un tanto más complejo, pues el segmento que en inglés actuaría como objeto directo (*to talk more with their families*) en español desempeña la función de sujeto (*hablar más con sus familias*). Además, es preciso tener en cuenta que los “referentes pronominales aparecen, con carácter redundante, cuando el complemento indirecto se antepone al verbo” (Gutiérrez Ordóñez *et al.*, 2002: 56), como es el caso en el segmento *a las mujeres les*, referente que aparece reduplicado. Por ende, tomar todo esto en consideración es una de las posibles causas de la confusión del alumno.

ERROR: “NOS DA INFORMACIÓN SOBRE CÓMO COMUNICAR ____ LAS FAMILIAS”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: OMISIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“It gives us information about how to communicate <i>with</i> the families”
CORRECCIÓN	“Nos da información sobre cómo comunicarnos <i>con</i> las familias”

Como se ve en el cuadro, el verbo rige la preposición *with* en la lengua materna del sujeto, preposición que normalmente va asociada a *con*. Esto nos lleva a buscar una causa intralingüística: el alumno ha confundido el funcionamiento de la voz transitiva *comunicar algo*, sin preposición, con el de la voz pronominal *comunicarse con alguien*.

En el caso de los errores de omisión de la preposición exigida por el verbo causados por interferencia negativa de la lengua inglesa, el origen es simplemente la ausencia de complemento preposicional en esos contextos en su equivalente en dicho idioma, excepto en el ejemplo que aparece a continuación:

ERROR: “DARME MÁS INFORMACIÓN DE LA BECA Y DE ____ QUE CONSISTE EL PROGRAMA”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: OMISIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“Give me more information about the scholarship and what the programme consists <i>of</i> ”
CORRECCIÓN	“ Darme más información de la beca y de <i>en</i> qué consiste el programa”

La causa de la confusión probablemente radique en la concatenación de las preposiciones *de* y *en*, cosa que en inglés no sucedería debido al *deferment*.

ERROR: “LOS ADOLESCENTES SE ENFRENTAN ____ MUCHOS OBSTÁCULOS”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL VERBO: OMISIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“Teenagers face many obstacles”
CORRECCIÓN	“Los adolescentes se enfrentan a muchos obstáculos ”

Podríamos establecer un subgrupo de estos errores en los que el alumno imita la ausencia de preposición en su idioma. Algunos de estos serían: *él pega __ el coche (he hits the car); las redes sociales se afectan __ las relaciones personales (social networks affect personal relationships); la gente joven juega __ el fútbol (young people play football); ayudando a gente de aquellos países __ encontrar una vida nueva (helping people in those countries find a new life); lo que ha afectado negativamente __ la alimentación (which has affected one’s diet negatively); le estoy contactando (I am contacting you); asistir __ mis clases en Estados Unidos (attend my classes in the US) o siguió el olor por las calles, girando __ izquierda y __ derecha (he followed the scent through the streets, turning left and right).*

Errores de preposición regida por el sustantivo

En lo que respecta a los interlingüísticos, aparecen algunos causados por interferencia de las construcciones con *to*, analizados en otro apartado. A continuación incluiremos algunos ejemplos del resto, así como el consiguiente intento de buscar su razón de ser.

ERROR: “EL DEPORTE ES LA PERFECTA MANERA DONDE UN NIÑO PUEDE...”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL SUSTANTIVO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“Sports are the perfect way for a kid to / Sports are the perfect way in which a kid can...”
CORRECCIÓN	“El deporte es la manera perfecta en la que un niño puede...”

Si recurrimos a una de las posibles traducciones (si bien es cierto que es la que más incómoda resulta), encontramos que el estudiante ha podido traducir acertadamente *in which* literalmente como *en la que* en su mente. Pues bien, uno de los contenidos que el *PCIC* propone para este nivel B2 dentro del apartado 15.2. *Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo* es el siguiente: *Adverbios relativos con antecedente expreso, en*

especificativas y explicativas: Este es el lugar donde / en el que nos conocimos. Así, el alumno podría creer que o bien el relativo *donde* es siempre intercambiable por *en + artículo + que*, o bien la oración relativa hace referencia a *deporte* y no a *manera*.

ERROR: "GANÉ EL PREMIO <i>DEL</i> MEJOR ENSAYO"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL SUSTANTIVO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"I won the award <i>for</i> the best essay"
CORRECCIÓN	"Gané el premio <i>al</i> mejor ensayo"

El sujeto desconocía la preposición que debía utilizar y, aparentemente, optó por crear un complemento del nombre mediante la adición de la preposición *de*. Además de este, aparecen otros errores de este tipo: *una tendencia **de** fumar* en vez de *una tendencia **a** fumar* y *la preferencia **de** la comunidad antes **del** empleo* en vez de *la preferencia **por** la comunidad ante el empleo*.

ERROR: "AUNQUE HAYA GENTE <i>CON</i> MENTES CERRADOS"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL SUSTANTIVO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"Even if there are close-minded people"
CORRECCIÓN	"Aunque haya gente <i>de</i> mente cerrada"

De nuevo, el alumno no conoce la colocación correcta y recurre a la preposición *con* debido a su valor de cualidad (*habitación con vistas al mar → gente con mentes cerradas*).

ERROR: "LOS LEYES <i>HACIA</i> AL TABACO"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL SUSTANTIVO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"Laws <i>against</i> tobacco"
CORRECCIÓN	"Las leyes <i>contra</i> el tabaco"

El hecho de que en español se use el correlato de *against*, esto es, *contra*, nos lleva a creer que estamos ante un caso de hipercorrección por parte de la alumna. Es posible que

haya creído que la traducción directa no fuera la idónea y haya buscado una preposición que comparta el significado de dirección metafórica, pero sin la connotación negativa de *contra*.

Algo similar ocurre en *realizar algo nueva para su vida*, expresión en la que también se usa *con* en inglés. Al no conocer la expresión, el sujeto ha podido creer que el valor de finalidad de la preposición *para* encajaba mejor en el contexto.

ERROR: “ESTA MISMA TENDENCIA NO HA OCURRIDO POR LOS JÓVENES DE ESPAÑA”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL SUSTANTIVO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“The same tendency hasn’t occurred among Spanish youngsters”
CORRECCIÓN	“Esta misma tendencia no se ha dado entre los jóvenes de España”

Según el *DLE*, uno de los valores de *por* es: “Junto con algunos nombres, denota que se da o reparte con igualdad algo. *A pichón por barba. A euro por persona.*” Este significado de repartición es susceptible de ser confundido con uno de los que el diccionario en línea de Cambridge recoge: “to each one in a group of three or more people or things: *The cost should be shared equally among the three of you.*”³³, pues se trata de una suerte de reparto de cifras entre un colectivo.

ERROR: “NUESTRO SOCIEDAD HA DESARROLLADO UNA DEPENDENCIA EN ALIMENTOS PREPARADOS”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL SUSTANTIVO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“Our society has developed a dependency on convenience food”
CORRECCIÓN	“Nuestra sociedad ha desarrollado una dependencia de alimentos precocinados”

Existe un subgrupo de fallos producidos por interferencia de la preposición regida por ese mismo sustantivo en inglés. De esa forma, igual que el alumno usa *en* en vez de *de* con el sustantivo *dependencia* (valencia que hereda del verbo del que proviene), también hace una mala selección de preposición en los siguientes casos: *como hacerlo en la manera correcta* por interferencia de *in the right way*; *la comida consiste en la sopa para*

³³ Consultados ambos el 29-05-2018.

el primer plato, carne para el segundo plato por interferencia de *soup for the first course, meat for the second one*; *un hombre grita en agonía* por interferencia de *a man yells in agony*.

ERROR: "SUS PREOCUPACIONES SON DE CUÁNTAS PERSONAS (...) Y NO DE LAS COSAS QUE IMPORTAN"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL SUSTANTIVO: ADICIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	"Their preoccupations are of how many people (...) and not of the things that matter"
CORRECCIÓN	"Su preocupación es cuántas personas (...) y no cosas que de verdad importan"

Al igual que en el otro error encontrado en el mismo subgrupo (*entre las horas de 3 y 6* causado por *between the hours of 3 and 6*), producido por la misma alumna, la explicación se ancla en un calco de ese uso en concreto de la preposición *of* en inglés, que en muchos casos coincide con *de* en español.

ERROR: "SER UN BUEN REPRESENTANTE NO SOLO DE NUESTRA UNIVERSIDAD, SINO TAMBIÉN __ NUESTRO PAÍS"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL SUSTANTIVO: OMISIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"Being a good representative not only of our university, but also of our country "
CORRECCIÓN	"Ser un buen representante no solo de nuestra universidad, sino también de nuestro país"

Si bien es cierto que, como se ha visto en el apartado correspondiente, la elipsis preposicional se acepta en los casos en los que se trata de la misma preposición, en esta oración, puede que por encontrarse algo alejados ambos términos, hemos considerado su omisión un error.

Errores de preposición regida por el adjetivo

ERROR: "EN UNA LENGUA DIFERENTE QUE LA LENGUA DEL ESTUDIANTE"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL ADJETIVO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	"In a tongue different than the one of the student "

CORRECCIÓN	“En una lengua diferente <i>a</i> la del estudiante”
------------	--

La confusión se origina por hipergeneralización con las estructuras comparativas en inglés (*I've got more money than you*), en las que la partícula *than*³⁴ se corresponde con nuestro *que*. El alumno desconoce la regencia de la preposición *a* por parte del adjetivo *diferente* y opta por la traducción literal de la estructura en su lengua.

ERROR: “HAY MÁS LUZ EN EL CENTRO ENFOCADA <i>EN</i> LA CHICA”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL ADJETIVO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“There is more light in the centre focused <i>on</i> the girl ”
CORRECCIÓN	“Hay más luz en el centro enfocada <i>hacia</i> la chica”

Si bien es cierto que, además de ser perfectamente admisible, la preposición *en* es la que más comúnmente se combina en español con el verbo *enfocarse*³⁵. Sin embargo, evoca más la acepción “Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema” (*DLE*) que el sentido físico que tiene en este contexto, para el que *hacia* resulta mucho más adecuada.

ERROR: “CONGELADA <i>EN</i> INCREDLIDAD”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL ADJETIVO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“Frozen <i>in</i> disbelief”
CORRECCIÓN	“Petrificada (sin poder creérmelo)”

Podríamos hacer referencia aquí al error *un hombre grita en agonía*, pues ambos parecen pertenecer a un registro más bien literario. El alumno calca la expresión inglesa en la que la agonía, en el otro caso, y la incredulidad en este pasan a entenderse como

³⁴ En el inglés del Reino Unido utilizan la construcción *different to/from* para comparar dos cosas (*Adam is so different from/to his brother*), mientras que *different than* queda relegado a oraciones de relativo o *clauses* (*His accent is different now than before he went to Australia*). En cambio, en el inglés de Estados Unidos, es decir, el que hablan los alumnos cuyas producciones estamos analizando, *different than* parece ser más común que las alternativas. (Consultado en <https://dictionary.cambridge.org/es/gramatica/gramatica-britanica/different-from-different-to-or-different-than>. Fecha de consulta: 29-05-2018).

³⁵ Consultado en CORPES XXI. Fecha de consulta: 29-05-2018.

lugares metafóricos en los que el experimentante (en el caso de *congelada*) o el sujeto que realiza la acción (en el caso del *hombre*) se encuentran.

ERROR: "NO HAY NADA MALO <i>CON</i> ESTO"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL ADJETIVO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	"There is nothing wrong <i>with</i> this "
CORRECCIÓN	"No hay nada malo <i>en</i> esto"

En este caso, la confusión del sujeto proviene de su lengua materna, en la que la expresión es exactamente igual excepto por la preposición.

ERROR: "EL EQUIPO ESTÁ FORMADO <i>DE</i> RAZAS DIFERENTES"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL ADJETIVO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"The team is composed <i>by</i> different races"
CORRECCIÓN	"El equipo está formado <i>por</i> razas diferentes"

Muy probablemente el alumno se haya confundido con otro significado o valor de la preposición *by* en español. *By* se utiliza también para expresar autoría, como en *the play by Shakespeare*, que en español equivaldría a *de*, de ahí el fallo.

ERROR: "PODRÍAN ENCONTRAR TRATAMIENTOS ADICIONALES <i>DE</i> LO QUE YA ESTÁN RECIBIENDO"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL ADJETIVO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"They could find additional treatments <i>to</i> the ones they are already taking"
CORRECCIÓN	"Podrían encontrar tratamientos adicionales <i>a</i> los que ya están recibiendo"

Una posible causa es que el discente haya considerado que la palabra encargada de regir preposición sea *tratamientos* (que rige *de*, v.g. *tratamiento del cáncer*), quizás por el orden distinto que presentan los adjetivos modificadores del nombre en ambos idiomas.

ERROR: "TIENEN ACCESO A TODAS <i>DE</i> ESTAS AVANCES"	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL ADJETIVO: ADICIÓN	

CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“They have access to all <i>of</i> these advances”
CORRECCIÓN	“Tienen acceso a todos estos avances”

Este tipo de cuantificadores en inglés se recogen en la categoría de *indefinite pronoun* y son conocidos, según la gramática de Greenbaum & Quirk como *of-partitives*: “It is typical of the indefinites which have both a pronoun and a determiner role to fuse these roles in *of*-expressions where the final part is a personal pronoun or a noun preceded by a definite determiner” (1990: 125). Generalmente, expresan cantidad que, en el caso de *all*, denota *totality*.

La confusión del alumno puede encontrar su origen en la presencia de la preposición *de* entre el operador o cuantificador y el restrictor o la noción cuantificada en otras expresiones en español como *algunos de ellos vinieron a comer* o *muchos de ellos no querían ruido*. No ocurre así en el ejemplo que nos atañe, en el que el cuantificador *todo* no rige preposición alguna. Asimismo, encontramos este error en la composición de otro alumno: *todo de este es por que es la mejor película*.

ERROR: “NO ESTOY SEGURO __ SI ME GUSTARÍA”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL ADJETIVO: OMISIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“I am not sure I would like...”
CORRECCIÓN	“No estoy seguro <i>de</i> si me gustaría”

En dos ocasiones se omite la preposición *de* regida por *seguro* (*solo se puede estar seguro __ que no van a ocurrir*). El fallo viene provocado por el hecho de que la expresión *To be sure (that)/of* en inglés no requiera la presencia del relativo o de la preposición en todos los contextos, pues en algunos puede omitirse.

ERROR: “ME INTERESA ESTE CONCURSO PORQUE SOY AFICIONADA __ Y QUERRÍA...”	
CLASIFICACIÓN: PREPOSICIÓN REGIDA POR EL ADJETIVO: OMISIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“I am interested in this contest because I am a fan and I would like to...”

CORRECCIÓN	“Me interesa este concurso porque soy aficionada a la fotografía y que- rría...”
------------	--

Es probable que la alumna haya creído que se sobreentienda que es *aficionada a la fotografía*, pues en la oración anterior menciona que el concurso en cuestión presenta dicha temática. No obstante, aunque en inglés sí que sea admisible omitir el complemento, en español resulta extraño no añadirlo.

Errores en fórmulas fijas

Dentro de esta categoría hemos recogido errores en diversas construcciones compuestas por varios elementos con cierto grado de fosilización como son las locuciones preposicionales³⁶ (14 errores), los marcadores del discurso (6 errores), las correlaciones de preposiciones (3 errores) y las perífrasis verbales (1 error).

ERROR: “BAJO DE LA MUJER”	
CLASIFICACIÓN: FÓRMULA FIJA (LOCUCIÓN PREPOSICIONAL): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“ <i>Under</i> the woman”
CORRECCIÓN	“ <i>Debajo de</i> la mujer”

Muy posiblemente, la alumna haya realizado la siguiente hipótesis:

<i>Under</i> (Preposition)	<i>Bajo</i> (Preposición)
<i>Underneath</i> (Preposition / Adverb)	<i>Debajo</i> + (<i>de</i>) (Locución preposicional / Adverb)

El hecho de suponer que la correlación es total la llevó a creer que no era necesaria la adición de una preposición detrás de *debajo*.

ERROR: “Y COMER ALLÍ, <i>JUNTOS CON LA FAMILIA</i> ”	
CLASIFICACIÓN: FÓRMULA FIJA (LOCUCIÓN PREPOSICIONAL): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“And have lunch there, <i>together with</i> the family”
CORRECCIÓN	“Y comer allí, <i>junto con</i> la familia”

³⁶ En un principio se había considerado como error producido por confusión con *encima de* la locución *arriba de* (*con las mujeres arriba de las escaleras*). No obstante, según el PCIC, se trata de un uso que se da en Hispanoamérica perteneciente al nivel A2 dentro del apartado 8.9. Locuciones adverbiales.

Según el diccionario en línea de Cambridge, la construcción *together with* es considerada un adverbio. Así, el alumno considera completamente normal que esta construcción admita variación, a diferencia de las locuciones preposicionales, y quiera imbuirle pluralidad.

ERROR: “HAY MUCHOS PELIGROS <i>EN TÉRMINOS DE</i> SU SOCIALIZACIÓN”	
CLASIFICACIÓN: FÓRMULA FIJA (LOCUCIÓN PREPOSICIONAL): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“There are a lot of dangers <i>in terms of</i> their socialization”
CORRECCIÓN	“Hay muchos peligros <i>en lo que respecta a</i> su socialización”

Podríamos establecer un subgrupo de errores causados por expresiones con cierto grado de fijación en inglés que los alumnos han tratado de reproducir en español. Además de este caso, tenemos otro ejemplo provocado por *in terms of*, también traducido literalmente como *en términos de*. Asimismo, encontramos: *para su coche a delante de lo del hombre agresivo causada por *in front of*; las regiones están preparados a resulta de ellos y a resultada de un estilo de vida muy ocupado causadas por *as a result of*; confusión entre la mayoría de las personas, *excepto del hombre* causada por *except from*.*

ERROR: “LA INDEPENDENCIA QUE EXISTE <i>A TRAVÉS DE</i> ESPAÑA”	
CLASIFICACIÓN: FÓRMULA FIJA (LOCUCIÓN PREPOSICIONAL): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“The independence that exists <i>across</i> Spain”
CORRECCIÓN	“La independencia que existe <i>a lo largo de</i> España / <i>por</i> toda España”

La confusión del alumno viene provocada por una hipergeneralización de los valores de *a través de* en español, la cual, en su valor espacial (“pasando de un lado a otro de”), coincide con *across*. Esta preposición, en inglés, cuenta también con el significado de “in every part of a particular place or country”, valor que no comparte con la locución *a través de*.

Algo parecido ocurre en otra ocasión en la que el aprendiente hipergeneraliza de nuevo sobre los valores de *a través de*. Otra manera de expresar el valor de cruce de esta locución

es la preposición *through*, que también cuenta con el valor de expresar causa en inglés, de ahí la siguiente confusión: *a través de problemas económicos y educativos dentro del gobierno, la generación joven de España se ve afectada*.

ERROR: “EN EL OTRO LADO, HAY GENTE QUE...”	
CLASIFICACIÓN: FÓRMULA FIJA (MARCADOR DEL DISCURSO): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico / intralingüístico
I.R. INGLÉS	“ <i>On</i> the other hand, there are people that...”
CORRECCIÓN	“ <i>Por</i> otro lado, hay gente que...”

El fallo en el uso de esta construcción es resultado de una mezcla entre el marcador español y el correspondiente en inglés, del que el sujeto toma la preposición.

El resto de errores en marcadores del discurso se producen por interferencia con los ingleses: *hay muchas cosas diferentes en el cuadro en total* (*in total*) en vez de *en suma*; *para añadir* (*to add up*), *he tenido mucho éxito y para añadir a esto, he salido tarde por la noche* en vez de *por añadidura* o *además*.

ERROR: “LOS JÓVENES (__ 14 A 18 AÑOS)”	
CLASIFICACIÓN: FÓRMULA FIJA (CORRELACIÓN DE PREPOSICIONES): OMISIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“Youngsters (<i>from</i> 14 to 18 years old)”
CORRECCIÓN	“Los jóvenes (<i>de</i> 14 a 18 años)”

Tanto este como otro de los errores en estas estructuras se produce por la creación de la falsa hipótesis de que el primer término puede omitirse. Si bien es cierto que la omisión de la primera preposición en estos casos está aceptada cuando el contexto así lo permite, resulta quizá demasiado informal para una composición escrita para clase de ELE. Por otro lado, el siguiente error es una muestra de evitación de la estructura, acaso por desconocimiento. Aquí la concepción de error cobra más fuerza, pues lo que se omite es la segunda preposición: *las personas entre las edades de 15-29*.

ERROR: “NO DEJÉ __ PENSANDO SOBRE ELLA”	
CLASIFICACIÓN: FÓRMULA FIJA (PERÍFRASIS VERBAL): OMISIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico

I.R. INGLÉS	“I couldn’t stop thinking about her”
CORRECCIÓN	“No dejé <i>de</i> pensar en ella”

Estamos ante un error en el uso de la perífrasis verbal perfectiva <Dejar de + *infinitivo*> que designa, en este caso, la no interrupción de una acción. (Gómez Torrego, 1999: 3381). Como se ve en el intento de reconstrucción, el fallo ha sido propiciado por la ausencia de preposición en esta estructura en la lengua materna.

Errores en el esquema oracional: complemento del nombre

La mayoría de estos errores se producen por interferencia de la lengua materna de los alumnos, más concretamente por la manera diferente en la que se construyen los sintagmas nominales o *noun phrases*. Dentro de estos, en inglés, pueden aparecer palabras antes del núcleo o *head*, que pueden cumplir dos funciones: *determiners* o *premodifiers*. Además, en posposición pueden aparecer *complements* o *postmodifiers*³⁷, que son las que nos incumben. Pues bien, tanto unos como otros aceptan, entre otros elementos, *prepositional phrases*³⁸. El problema parece aflorar cuando se trata de la equivalencia de preposiciones entre el inglés y el español *in – en*, correcta en la función sintáctica de complemento circunstancial *puse el cheque en la caja fuerte / I placed the cheque in the safe*. Ahora bien, en caso de que este segmento desempeñase la función de complemento del nombre, mientras que para referirnos al cheque en español haríamos uso de la preposición *de*³⁹ para introducir un complemento del nombre (*el cheque de la caja fuerte*), la lengua inglesa mantiene la preposición *in* (*the cheque in the safe*), conservando así información espacial que en español solamente podría expresarse con una relativa (*el cheque que está en la caja fuerte*).

Este fenómeno ha sido el causante de un gran número de errores en esta categoría. Una muestra de ellos: *la chica en el columpio* en vez de *la chica del columpio*; *la beca para estudiar en algún país en América Latina* en vez de *país de América Latina*; *prefiero*

³⁷ La diferencia entre ambas funciones estriba en que el contenido de la primera es crucial para identificar el elemento al que acompaña, mientras que la segunda aporta información adicional. Aun así, esta distinción no parece afectar a su funcionamiento formal, que es lo que atañe a este trabajo.

³⁸ Información tomada del apartado de gramática del diccionario en línea de Cambridge. Consultado el 28-05-2018 en <https://dictionary.cambridge.org/es/gramatica/gramatica-britanica/noun-phrases/noun-phrases-dependent-words>

³⁹ Como se menciona en el apartado 2.2.1 *La preposición en español*, de acuerdo con la *Gramática Descriptiva*, el uso más frecuente de las preposiciones españolas es complementando a un nombre, función introducida mayoritariamente por la preposición *de*. Así, se demuestra de nuevo la importancia del tratamiento de este tipo de error.

la forma de aprender en Holy Cross en vez de de Holy Cross; lo mejor desayuna en todo el mundo en vez de el mejor desayuno de todo el mundo; nuestras vacaciones en el verano en vez de nuestras vacaciones de verano; los seres humanos en el mundo no son perfectos en vez de los seres humanos del mundo; comparte el nombre de un cine aquí en León en vez de comparte el nombre de un cine de aquí de León.

Asimismo, encontramos un error de este tipo en el que según la preposición elegida se expresa un significado u otro: la comida al mediodía es enorme. Entendemos que el alumno quería decir la comida del mediodía, pues la alternativa implicaría que la comida a otra hora del día cambiase de tamaño, idea que no parece probable en ese contexto.

Seguidamente, procederemos al análisis de los fallos de esta categoría que no han sido causados por este fenómeno.

ERROR: "LA MUJER LLEVA UN GRANDE VESTIDO ROSADO CON TELA BLANCA"	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO DEL NOMBRE): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"The woman is wearing a "big" pink dress of white fabric"
CORRECCIÓN	"La mujer lleva un gran vestido rosa de tela blanca"

La alumna parece haber realizado una hipergeneralización del valor de cualidad de la preposición *con*. De este modo, es posible que quisiera decir que el vestido está *hecho con tela blanca* o que era un vestido *con una tela blanca colgando*, necesitaríamos más datos contextuales para confirmarlo. Además, en la misma redacción la aprendiente comete dos errores parecidos: *el paisaje de la pintura tiene mucho follaje verde con los árboles, flores y arbustos alrededor*; *un sombrero con rosado alrededor*.

ERROR: "OCURRE A LAS DOS O TRES POR LA TARDE"	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO DEL NOMBRE): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"It happens at two or three in the afternoon"
CORRECCIÓN	"Ocurre a las dos o las tres de la tarde"

En este caso el alumno ha introducido la expresión temporal para referirse a una parte del día con la preposición *por*, como ocurre cuando se trata de un complemento

circunstancial de tiempo. La confusión, entonces, viene dada por darse cuenta de que en este caso el segmento *la tarde* complementa a *las dos o las tres*, por lo que es necesario adjetivarlo mediante la preposición *de*. Hemos recogido otro error de esta índole: *tiene lugar a las cinco o a las seis por la tarde*.

ERROR: “DENTRO DEL PAÍS <i>DE</i> ESPAÑA”	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO DEL NOMBRE): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“In the Spanish country”
CORRECCIÓN	“Dentro del país español”

Una posible hipótesis para explicar esta confusión sería que el alumno hipergeneraliza y cree que la pauta <*de* + nombre> es aceptada por cualquier sustantivo para crear complementos del nombre. Este mismo fallo aparece en otra composición: *su gente de amor*.

ERROR: “LOS LEYES EN ESPAÑA <i>HACIA</i> EL TABACO”	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO DEL NOMBRE): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“The laws <i>against</i> tobacco in Spain”
CORRECCIÓN	“Las leyes <i>contra</i> el tabaco en España”

Sabemos que se trata de un error intralingüístico porque en inglés se hace uso de la misma preposición. El sujeto puede haber visto un valor metafórico en *hacia*, pues las leyes están encaminadas u orientadas a atajar problemas relacionados con una materia en concreto. Asimismo, en el *DLE*, además de un sentido de movimiento, se recoge el uso de *hacia* para expresar una tendencia o una actitud. El mismo error unido a la partícula *a* aparece más adelante en el mismo texto: *hay leyes más fuertes hacia a tabaco*.

ERROR: “NO EXISTEN MUCHAS CLASES <i>CUANDO</i> EL PROFESOR”	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO DEL NOMBRE): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“There aren’t many classes <i>when</i> the teacher”
CORRECCIÓN	“No hay muchas clases <i>en las que</i> el profesor”

Como hemos mencionado previamente en este capítulo, en el apartado 8.8 Adverbios relativos e interrogativos que está en el nivel B2 del *PCIC* aparece el contenido “En relativas especificativas. Equivalencia con *el que* con preposición. *Este es el lugar donde / en el que nos conocimos*”. De esta manera, la hipergeneralización de este contenido y el hecho de que en inglés se utilice el relativo temporal *when* han podido llevar al estudiante a cometer este error. Igualmente, en el corpus aparecen otros errores similares: *las comidas familiares eran un momento muy importante cuando todos los miembros... y son formas de tecnología donde los usuarios se sienten obligados a retratarse*.

ERROR: “LA GENTE ALREDEDOR DE ESPAÑA NO TIENE UNA BUENA PERCEPCIÓN DE LOS CATALANES”	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO DEL NOMBRE): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“People around Spain don’t have a good perception of Catalonians”
CORRECCIÓN	“ Por (toda) España no se tiene una buena percepción de los catalanes”

Las preposiciones *around* y *alrededor (de)* comparten los valores tanto de cantidad temporal o espacial aproximada como de situación o movimiento circundante, no así el de “in a direction going along the edge of or from one part to another”⁴⁰, exclusivo de la partícula inglesa. No obstante, es posible que el sujeto haya realizado esta suposición debido a construcciones como *alrededor del mundo*.

ERROR: “UNA ESFERA DE AZUL OSCURA”	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO DEL NOMBRE): ADICIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“A dark blue sphere”
CORRECCIÓN	“Una esfera azul oscura”

En muchas ocasiones, para adjetivar un sustantivo y que pueda desempeñar la función de complemento del nombre es necesario añadir la preposición *de*, lo que podría haber llevado al aprendiente a creer que esta era necesaria. Además, existen construcciones como *una esfera de un azul muy oscuro* o *voy de blanco* en las que el color de algo se

⁴⁰ Consultado en el diccionario en línea de Cambridge. Fecha de consulta: 29-05-2018.

introduce mediante la preposición *de* que podrían corroborar la hipótesis que ha llevado al sujeto a realizar esta producción.

En la misma línea, como vemos por el error en la concordancia de género, es posible que el alumno haya desarrollado la falsa hipótesis de que el adjetivo *oscura* modifica a *esfera* y no a *azul*. Así, confirmamos que el alumno pueda pensar que *azul* es un sustantivo que requiere la preposición *de* para actuar como adjetivo.

Como este ejemplo, también están los siguientes casos: *la vida de laboral de muchas padres*, *pantalones de azul marino* y *desde las compañías de Movistar y Orange* (confusión en la aposición especificativa, quizá por confusión con el valor de pertenencia).

ERROR: "FUMAR EN TODOS LOS LUGARES PÚBLICOS __ QUE ESTABA PERMITIDO ANTES"	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO DEL NOMBRE): OMISIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"Smoking in every public space <i>where / in which</i> it was allowed before"
CORRECCIÓN	"Fumar en todos los lugares públicos <i>en</i> los que estaba permitido antes"

Además de este, aparecen otros errores como *según una encuesta __ que les pregunta o además de la frecuencia __ que los jóvenes salen por las noches mucho*, en los que o bien el alumno ha creído que la preposición puede omitirse en las oraciones de relativo (como el *that* en algunos contextos), o bien se olvidado de ella, pues no aparece la posición que normalmente toma en español.

ERROR: "LA RAZÓN __ QUE TENGO MUCHO INTERÉS"	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO DEL NOMBRE): OMISIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	"The reason (that) I've got so much interest"
CORRECCIÓN	"La razón <i>por</i> la que tengo mucho interés"

En su lengua materna, el alumno puede elegir si desea omitir el relativo, sea este *that* o *why*, lo que ha podido llevarle a omitir uno de los elementos en español (la preposición, pues el relativo lo mantiene).

Los otros dos fallos de este tipo (*comparte el nombre de un cine __ aquí en León* y *experimentar la cultura __ allí*) se deben probablemente a una traducción directa del

estilo informal en la lengua materna de los sujetos, pues dichas omisiones también se considerarían errores gramaticales en ella.

Errores en el esquema oracional: complemento directo

Si bien es verdad que esta categoría no cuenta con muchos errores (apenas 10), todos ellos excepto uno⁴¹ contienen la preposición *a*, lo que nos lleva a pensar que pueden haber sido propiciados por las características especiales que unen a esta función con dicha partícula⁴².

ERROR: "PODEMOS CONOCER A GENTE CON QUIEN NO PODEMOS QUEDAR"	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO DIRECTO): ADICIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"*We can meet people with whom we can't meet"
CORRECCIÓN	"Podemos conocer gente con quien no podemos quedar"

El alumno puede haber realizado una hipergeneralización por las construcciones en las que el complemento directo de *conocer* es específico (*¿conoces a Martín?*). Además, el hecho de que en este contexto los significados de *conocer* y *quedar* confluyan en la forma inglesa *meet* ha podido propiciar aun más el error.

Además de este, aparecen también los siguientes errores: *una atmósfera misteriosa que retrata a un mundo caótico, si los Estados Unidos hubieran preferido a la comunidad y cada diez minutos en que estás mirando a su Smartphone*. En ellos, podemos aceptar como causa general del error que el estudiante haya tomado los elementos a los que *a* introduce como seres animados, haciendo uso de la personificación⁴³. Aun así, en el caso de *preferir* también se podría atribuir el error a una confusión causada por su estructura sintáctica (*preferir algo a algo*) y, en el caso de *mirando a su Smartphone*, podría haber interferido la preposición que ahí se utiliza en inglés (*at*), pues ambas, española e inglesa, son parecidas en forma.

⁴¹ Error que, por su origen, se incluye en el apartado de errores causados por la dualidad de *to*.

⁴² Contenido tratado previamente en el apartado 2.1 *La preposición en español*.

⁴³ Aunque parece poco probable que los alumnos conozcan esta característica.

ERROR: “UN HOMBRE PASA __ EL OTRO”	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO DIRECTO): OMISIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“A man overtakes the other one”
CORRECCIÓN	“Un hombre pasa <i>a</i> l otro”

La explicación de este error reside en el desconocimiento por parte del alumno del comportamiento sintáctico propio del español en estos contextos, pues el segmento *el otro* hace referencia a un ente animado y debe, por tanto, ir encabezado por *a*.

Además de este, encontramos otros errores de la misma índole, causados por esta diferencia sintáctica entre ambas lenguas: *Diego no podía pasar __ Mario; que podría encontrar __ un joven y el conductor del BMW trató de pasar __ el otro.*

Errores en el esquema oracional: complemento circunstancial

ERROR: “LA PREFERENCIA DE ALGUNOS ASPECTOS <i>ANTES DE QUE</i> OTROS”	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	“The preference of some aspects <i>before</i> others”
CORRECCIÓN	“La preferencia de algunos aspectos <i>ante</i> otros”

Tanto este error como *es un resultado directo de la preferencia de la comunidad antes del empleo para España* vienen propiciados por el hecho de que en inglés ambos el adverbio y la preposición *before* no varían en forma independientemente de su uso. De esta manera, el estudiante ha podido confundirse con las expresiones temporales *antes de que vengas* y *antes de comer*.

ERROR: “ES MUY DIFERENTE <i>PORQUE DE</i> LOS MÓVILES”	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“It is very different <i>because of</i> the mobiles”
CORRECCIÓN	“Es muy diferente <i>por</i> los móviles”

No solo una sino seis veces comete este sujeto el mismo error a la hora de hablar de causa. Se trata de una mala traducción de la locución *because of* en inglés, que podría traducirse como *a causa de*, *debido a* o, simplemente, como *por*. Otros ejemplos serían: *los móviles hacen más daño que bien porque de la cantidad de tiempo; tiene la mejor alimentación del mundo porque de la diversidad; porque de la mezcla de personas y culturas; porque de la cantidad de diversidad; mantener sus relaciones más fácilmente porque de sus móviles.*

ERROR: "ORGANIZAR LA VIDA <i>EN</i> UNA MANERA QUE SE PUEDE HACER TODO"	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	"Organise life <i>in</i> a way you can do everything"
CORRECCIÓN	"Organizar la vida <i>de</i> manera que puedas hacerlo todo"

Esta confusión, así como *interactúan con sus familias en maneras diferentes*, se da por la diferente rección del sustantivo *manera* en inglés, que va acompañado por *in*.

ERROR: "EN UN BAR, DISCOTECA U OTRO ESTABLECIMIENTO POR LA NOCHE DURANTE LOS FINES DE SEMANA MÁS QUE __ OTRO LUGAR"	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL): OMISIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"In a bar, club or other establishments at night during the weekends more than <i>in</i> any other place"
CORRECCIÓN	"En un bar, discoteca u otro establecimiento por la noche durante los fines de semana más que <i>en</i> otro lugar"

Sabemos que no estamos ante un error interlingüístico ya que, en la lengua materna del estudiante, también se colocaría la preposición en esa misma posición. Por ende, achacaremos el error a un lapsus o a la complejidad que entraña la oración debido a su longitud.

Errores en el esquema oracional: otras construcciones

Dentro de esta categoría, en la que contamos solamente 7 errores, incluimos todos los errores en estructuras sintácticas específicas que no se corresponden con ninguna de las anteriores. Así, encontramos 2 errores en estructuras comparativas, 2 en estructuras reflexivas, 2 en el complemento agente y 1 en el atributo.

ERROR: "TRATAN DE MATAR AL UNO <i>DEL</i> OTRO"	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (ESTRUCTURA REFLEXIVA): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"They try to kill one another"
CORRECCIÓN	"Tratan de matarse el uno <i>al</i> otro"

En primer lugar, podríamos explicar la presencia de la preposición *a* por hipergeneralización de la versión transitiva del verbo *matar* (*matar a alguien*), mientras que el *de* es posible que aparezca por analogía con otras construcciones reflexivas como *se separaron el uno del otro*.

El otro error de este tipo (*los dos se enojan al otro cuando el conductor del BMW*) ha podido ser causado por el parecido formal de la preposición *at* (*the two of them get mad at each other*).

ERROR: "LAS MUJERES QUE FUERON ATACADO <i>DESDE</i> SU CÓNYUGE"	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (COMPLEMENTO AGENTE): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"Women that were attacked <i>by</i> their spouse"
CORRECCIÓN	"Las mujeres que fueron atacadas <i>por</i> sus cónyuges"

El estudiante, por falta de conocimiento de la preposición utilizada para introducir el agente en las construcciones pasivas, recurre a una preposición que expresa origen o fuente, lo que tiene sentido si se considera al cónyuge como fuente del ataque. Unas líneas más adelante, vuelve a cometer el mismo error (*fueron matado, no solo lastimado desde sus esposos*), hecho que nos debería llevar a tratar el error en el aula para impedir que se fosilice.

ERROR: "CADA AÑO, MÁS <i>QUE</i> 10 MILLONES DE LAS PERSONAS"	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (ESTRUCTURA COMPARATIVA): CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"Every year, more <i>than</i> 10 million people"
CORRECCIÓN	"Cada año, más <i>de</i> 10 millones de personas"

En la lengua inglesa, las estructuras comparativas mantienen la misma partícula tanto si van seguidas de un número como si lo hacen de un pronombre (*more than I do / more than 10 children*). En español, en cambio, el *que* presente en las comparativas seguidas de un pronombre (*más que yo*) se torna preposición cuando se trata de una cifra (*más de 10*). El desconocimiento de esta diferencia lleva al alumno a cometer este error de nuevo en la misma redacción: *información que dice que más que 82 por ciento de los usuarios*.

ERROR: "LAS BEBIDAS ROJAS SON <i>DE</i> VINO TINTO"	
CLASIFICACIÓN: ESQUEMA ORACIONAL (ATRIBUTO): ADICIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"The drinks are red wine"
CORRECCIÓN	"Las bebidas rojas son vino tinto"

Probablemente, el alumno haya hipergeneralizado el valor de material de la preposición *de*, pues supondría que igual que se puede decir *la mesa es de madera* o *el vaso es de cristal*, también podía decir *las bebidas son de vino tinto*.

Errores en el término

Si bien es cierto que este tipo de errores podrían considerarse de índole semántica, hemos decidido incluir algunos en este trabajo, pues la causa es el desconocimiento de contenidos presentes en la preposición.

ERROR: "CON LA FAMILIA CREADO <i>ENTRE</i> EL EQUIPO, EL RESTO DEL PUEBLO TAMBIÉN UNIERON"	
CLASIFICACIÓN: ERROR EN EL TÉRMINO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Intralingüístico
I.R. INGLÉS	"Once the family had been created <i>among</i> the members of the team, the rest of the town also joined"
CORRECCIÓN	"Con la familia creada <i>entre</i> los miembros del equipo, el resto del pueblo también se unió"

El estudiante escoge un término preposicional que no cumple el requisito semántico de pluralidad impuesto por la preposición *entre*. Posiblemente, la confusión surja del hecho de que un equipo está formado por varias personas. No obstante, gramaticalmente, el sustantivo no posee dicha cualidad, de ahí que sea necesario añadir el segmento *los miembros*.

ERROR: “DESPUÉS DE UN NOCHE DE BAILANDO Y BEBIENDO MUCHO”	
CLASIFICACIÓN: ERROR EN EL TÉRMINO: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“After a night <i>of</i> dancing and drinking a lot”
CORRECCIÓN	“Después de una noche bailando y bebiendo mucho / después de una noche de bailar y beber mucho”

En inglés, detrás de la preposición *of*, que prototípicamente va ligada a *de*, siempre aparece la *-ing form*, que normalmente se asocia con el gerundio español. Es posible que el alumno escuchara o leyera la primera construcción que se ofrece como corrección y formase la hipótesis de que se trataba de la misma pauta que en su idioma, obviando el detalle de la ausencia de preposición en español.

Errores colocacionales

Esta categoría está formada por apenas 10 errores que no respondían a ninguno de los criterios anteriores. Pues bien, estamos ante expresiones que los alumnos traducen literalmente del inglés y que no aceptan una mera corrección preposicional, sino que es necesario alterar un mayor número de elementos, ya sea simplemente un determinante o la construcción completa.

ERROR: “EN LA MISMA ENCUESTA, SE INDICÓ QUE LOS ESTADOS UNIDOS TENÍAN UNA PUNTUACIÓN DE 8,6 PARA EL EMPLEO”	
CLASIFICACIÓN: ERROR COLOCACIONAL: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“In the same survey, it was pointed out that the US had a score of 8.6 <i>for</i> employment”
CORRECCIÓN	“En la misma encuesta, se indicó que Estados Unidos presentaba una puntuación de 8,6 en empleo”

Podríamos crear un subgrupo de errores relacionados con el lenguaje de las encuestas en el que el estudiante se decanta en toda ocasión por la preposición *para* a la hora de ofrecer los resultados en cifras, redactando de manera poco natural en español. De esta manera, tendríamos también otros casos como *una encuesta refleja un puntaje de 6,6 para los Estados Unidos y un 5,3 para España; se indicó que los Estados Unidos tenían una puntuación de 8,6 para el empleo*. Asimismo, aparece otro error preposicional en una

redacción que versa sobre encuestas, esta vez con la preposición *con*: *los jóvenes de España todavía están fumando, es decir con un porcentaje que está subiendo*. En este ejemplo podríamos achacar el error a que el alumno haya hipergeneralizado el valor de cualidad de *con* y vea el porcentaje como una característica atribuible a los jóvenes españoles (**los jóvenes están con este porcentaje*).

ERROR: “LAS ESTRUCTURAS DE LAS CLASES, PARA LA MAYOR PARTE, NO SON...”	
CLASIFICACIÓN: ERROR COLOCACIONAL: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“Class structure, for the most part, are not...”
CORRECCIÓN	“La estructura de las clases, por lo general / en la mayoría de las ocasiones, no es...”

El otro subgrupo que es posible crear dentro de esta categoría es de expresiones adverbiales que los alumnos transfieren erróneamente del inglés. Así, tenemos este *for the most part*, pero también otros como *en espera (on hold) de su respuesta* en vez de *la espera de su respuesta*; *se siente obligados a retratarse en la luz más positiva (in the most positive light) posible* en vez de *de la mejor manera posible*; *están en una situación difícil por este momento*, posible mezcla entre *en este momento* y *por el momento*.

Errores en el orden

ERROR: “ESTA ACTIVIDAD ES LA ÚNICA COSA A PARTICIPAR EN TODOS LOS DÍAS”	
CLASIFICACIÓN: ERROR EN EL ORDEN: CONFUSIÓN	
CRITERIO ETIOLÓGICO	Interlingüístico
I.R. INGLÉS	“This activity is the only thing to participate in everyday”
CORRECCIÓN	“Esta actividad es la única en la que se puede participar todos los días”

En esta oración confluyen la transferencia errónea del fenómeno del *deferment* al español, causante de que el alumno coloque *en* detrás del verbo que la exige, y una traducción errónea de la preposición *to* en inglés, que en este caso se limita a aparecer como índice funcional de infinitivo o *bare infinitive* y, por tanto, carece de contenido semántico. De este modo, el alumno traslada la confusión al español.

El *deferment* es también la causa de este otro error de orden: *solo debe casarse con una persona __ que tiene mucha confianza y certeza en*. No así en este fallo: *hay gente que a ellos no les gusta el deporte*, que surge por una confusión en la estructura sintáctica del verbo *gustar*⁴⁴, que presenta diferencias en las dos lenguas. La causa del error restante es posiblemente un lapsus o la falsa creencia de que el español admite más variación en el orden en este contexto: *consiste en el cuadro un gran mesa* en vez de *el cuadro consiste en una gran mesa*.

⁴⁴ De la que ya se ha hablado en la explicación de otro error dentro de este mismo capítulo.

V CONCLUSIONES

Tras la realización del trabajo, procedemos a la revisión de los objetivos pautados al comienzo con el fin de comprobar si han sido cumplidos.

Primeramente, ofrecemos un repaso sobre la transición del AC al AE dentro del contexto de la Lingüística Aplicada y la consiguiente revalorización del error que esta trajo consigo. Dicha transformación es, pues, la que da sentido a este trabajo en tanto que nos induce a investigar las causas de los fallos del alumno.

Seguidamente, incluimos un estudio sobre las características idiosincrásicas de las partículas objeto de análisis: las preposiciones. Para ello, fue necesaria la consulta de gramáticas tanto españolas como inglesas, puesto que en la interlengua de los alumnos se entremezclan aspectos de ambas. La información extraída de dicha consulta ha resultado imprescindible para la realización del trabajo, pues en ella se apoyan las explicaciones gramaticales de las estructuras implicadas en los errores.

En tercer lugar, fijándonos en las estadísticas, observamos que, si bien los errores más comunes en el corpus que hemos recopilado son tanto los causados por confusión en la rección del término inicial de dicho grupo preposicional como los producidos por la sintaxis de la oración (casi un 40 % cada uno de estos tipos), dentro de estas categorías encontramos algunos más concurrentes que otros. De esa forma, los más frecuentes en la primera son los originados por la mala selección de una preposición exigida por el verbo al que acompaña, pues acaparan más de la mitad de los fallos de rección. Que este tipo de errores sea el más común no debe alarmar al profesor, ya que se trata también de una pauta sintáctica con mucha presencia en nuestra lengua y cuyo tratamiento se limita a la repetición de manera más o menos variada hasta su correcta asimilación. A estos les siguen los errores en la construcción del complemento del nombre, originados por transferencia negativa de la L1. Cabe resaltar que en esta clase de confusión aparecen involucradas las preposiciones *en* y *de*, que son también las más utilizadas a lo largo del corpus. Precisamente el hecho de que sean errores sistemáticos facilita su tratamiento por parte del profesor, que deberá intentar que no se fosilicen, pues el estudiante ya se encuentra en un nivel bastante avanzado de su aprendizaje de español. Erradicar estos fallos pertenecientes a niveles bajos a tiempo se torna especialmente relevante antes de proseguir con el proceso formativo del discente, ya que corren el riesgo de fosilizarse.

Asimismo, como ocurre en el caso de los complementos del nombre, resulta útil determinar si el origen de un fallo o grupo de fallos es inter o intralingüístico. En el primer caso, hemos encontrado un número bastante considerable de fallos explicados por transferencia negativa de la partícula inglesa *to*, que a su vez viene causada por la confusión que provoca la dualidad que esta presenta en dicha lengua (puede ser preposición o índice funcional de infinitivo). Por otro lado, también se han dado agrupaciones de errores surgidos por elementos idiosincrásicos del español. En esta categoría encajarían los fallos originados por la confusión entre *por* y *para*, exclusiva del español, y los producidos en fórmulas fijas por hipergeneralización de las preposiciones simples de las que provienen u otras construcciones.

Todos estos datos han surgido a raíz de aplicar el AE, por lo cual podemos concluir que se trata de una metodología que ha probado sobradamente aportar beneficios a la enseñanza de lenguas. De esta manera, es fundamental no solo para los profesores de español, sino también para los editores de manuales, tenerlos en cuenta para la preparación de materiales centrados en los aspectos más problemáticos para el estudiante.

VI BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E. (1999): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ALCINA, J. y BLECUA, J.M. (1975): *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ARAGONÉS, L. y PALENCIA, R. (2009): *Gramática de uso del español. B1-B2: Teoría y práctica con solucionario*. Madrid: SM.
- BARALO OTTONELLO, M. (2004): “La interlengua del hablante no nativo”. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 369-389.
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. (1999). En Cambridge Dictionary. En línea: <<https://dictionary.cambridge.org/es/>> [Fecha de consulta: 08/06/2018].
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997): Diccionario de términos clave de ELE. En línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> [Fecha de consulta: 28/05/2018].
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MCED-Anaya. En línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [Fecha de consulta: 10/06/2018].
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1999): “Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo”. En I. Bosque y V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, I. Madrid: RAE-Espasa Calpe, 3323-3390.
- GREENBAUM, S.; QUIRK, R. (1990): *A Student's Grammar of the English Language*. Harlow (Essex): Longman.
- GREENBAUM, S.; QUIRK, R.; LEECH, G.; SVARTVIK, J. (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow (Essex): Longman.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S.; IGLESIAS BANGO, M.; LANERO RODRÍGUEZ, C. (2002): *Análisis sintáctico I*. Madrid: Anaya.
- HUDDLESTON, R. y PULLUM, G. (2005): *A Student's Introduction to English Grammar*. Madrid: Cambridge.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes: Biblioteca Nueva.
- JACKSON, H. (2002): *Grammar and Vocabulary. A resource Book for Students*. London: Routledge.

- MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa, I.
- MOLINER, M. (2012): *Uso de las preposiciones*. Madrid: Gredos.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- PAVÓN LUCERO, M.V. (1999): “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio”. En I. Bosque y V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, I. Madrid: RAE-Espasa Calpe, 565-656.
- PEREA SILLER, F.J. (2007): “Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE”. En *MarcoELE*, 5, 1-13. En línea: <<https://marcoele.com/analisis-de-errores-y-ensenanza-de-las-preposiciones-de-la-lengua-espanola-como-lengua-extranjera/>> [Fecha de consulta: 27/03/2018].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2017): *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). En línea: <<http://dle.rae.es/?id=EApd824>> [Fecha de consulta: 03/05/2018].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: BANCO DE DATOS (CORPES XXI). En línea: *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. <<http://www.rae.es>> [Fecha de consulta: 26/05/2018].
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SERRANO ALONSO, A. (2016): *Las preposiciones en español: problemas en estudiantes de L2/LE, con especial atención a por y para*. Universidad de La Rioja: Servicio de Publicaciones.
- SWAN, M. (1980): *Practical English Usage*. Oxford University Press: Oxford.

ANEXO I

Dentro de este anexo se incluyen la totalidad de los textos que componen el corpus analizado, con el fin de proporcionar un mayor contexto para los errores en caso de que fuese necesario. Aparecen resaltados en distintos colores exclusivamente los errores que se han comentado en el cuerpo del trabajo. La leyenda de colores es la siguiente:

- Error de **preposición regida por el verbo**
- Error de **preposición regida por el sustantivo**
- Error de **preposición regida por el adjetivo**
- Error en **fórmula fija**
- Error en el esquema oracional: **complemento del nombre**
- Error en el esquema oracional: **complemento directo**
- Error en el esquema oracional: **complemento circunstancial**
- Error en el esquema oracional: **otras construcciones**
- Error en **el término preposicional**
- Error **colocacional**
- Error en **el orden**

Curso 2016 – 2017

Estudiante 1

Texto 1: Texto descriptivo de una obra

El cuadro está dividido en tres partes. La parte en la media es lo más grande y parece cuadrado. Las dos partes en los lados son más estrechas y parece como rectángulos. Las partes en la izquierda y la media están llenas de colores diferentes. Arriba, el cielo es un azul vibrante y abajo, el cuadro está lleno de tierras de verde exuberante. En la parte media, hay muchas personas tan blancas como si fueran translúcidas. También, hay cuatro estructuras rosadas alrededor de un lago con **una esfera de azul oscura** en la media del lago. Son variadas y únicas en su arquitectura. El punto de fuga del cuadro es un estanque pequeño en el medio con unas mujeres desnudas bañándose en el agua cristalina y hay personas montando varias animales que están corriendo en un círculo sobre el estanque. La parte izquierda es una extensión de la media. Hay otra estructura alta que está en un

lago. Hay tres personas en esta parte, dos mujeres desnudas y un hombre que se lleva una toga larga. Estas dos partes del cuadro están vivas con muchos colores, animales y gente diferente. La parte derecha es completamente la opuesta. Es muy oscuro con humo ominoso como si hubiera una guerra. Hay figuras deformadas, luchando en la tierra sucia y el cielo oscuro. Hay muchas cosas diferentes en el cuadro en total.

Texto 2: La comida de España

La manera de comer es algo único en España. Soy de los Estados Unidos y cuando vine a España por la primera vez, tenía que acostumbrarme a esta manera nueva de comer.

Para comenzar, el desayuno es minúsculo. Es normal que la gente española solo tome un café y un pastel pequeño para empezar el día. El desayuno puede crear problemas porque una persona no está recibiendo muchos nutrientes o mucha energía para ser atento en su clase o su trabajo por la mañana. Es un contraste significativo con el desayuno en los Estados Unidos. Allí, se come un desayuno grande que puede consistir en huevos, pan, fruta, café y más. Aquí en España, este gran desayuno no existe.

A continuación, la comida al mediodía es enorme. Es la comida más importante del día y normalmente, ocurre a **las dos o tres por la tarde**. Lo típico es regresar a casa para la comida y comer allí, **juntos con la familia**. Por un lado, la comida es fantástica porque una persona puede tomar un descanso entre su trabajo o sus clases para relajarse en casa y comer bien con sus queridos. Por otro lado, la hora de comer es algo terrible porque normalmente, estoy muriendo de hambre por la mañana hasta que como.

Por último, se cena en España muy tarde. La hora de cenar es a las nueve o diez. En los Estados Unidos, cenamos más temprano. También, la cena es la más grande e importante del día allí. Aquí en España, la cena es pequeña y puede consistir en una variedad de comida como la sopa, la tortilla, etc. La mayoría del tiempo, voy a cama después de la cena y no tengo tiempo suficiente para digerir la comida que acabo de comer porque la cena es tan tarde.

En conclusión, aunque no me gusta mucho el horario de comer en España, me he dado cuenta de que la comida es un gran aspecto de su cultura y debo apreciar todo lo que puedo.

Texto 3: Las redes sociales

Las redes sociales se afectan las relaciones personales mucho hoy en día. Para empezar, nos dan la habilidad de comunicar con gente que vive lejos de nosotros. Sitios como Facebook e Instagram son geniales para compartir fotos y ver lo que está pasando en la vida de tus amigos y tu familia. Por ejemplo, estoy en España, muy lejos de mi familia en

los Estados Unidos pero puedo subir fotos de cualquiera cosa que quiero para que las personas en los EEUU vean todo lo que hago. Cabe añadir, con las redes sociales podemos conocer a gente con quien no podemos quedar en la vida real. Las redes sociales, por el contrario, pueden empeorar nuestras relaciones que ya tenemos. Se piensa que es suficiente hablar con sus seres queridos por estas redes y no se pone mucho esfuerzo en el mantenimiento de sus relaciones. Hacer eso no sea suficiente para mantener relaciones buenas y holísticas. Otro efecto negativo es que las redes pueden ser engañosas. Lo que vemos en Facebook, Instagram y Twitter a veces no es la realidad. Subimos fotos y estados que queremos que otras personas vean. Lo que está en un perfil de Facebook no es toda la vida de una persona y por eso, pueden decepcionarse. A pesar de los efectos negativos de las redes sociales, podemos usarlas para mejorar nuestras relaciones personales, nuestras vidas y todavía más, nuestro mundo.

Texto 4: Como los hombres y las mujeres se comunican con sus familias

Los hombres y las mujeres jóvenes interactúan con sus familias en maneras diferentes. Según una encuesta que les pregunta a las personas de ambos sexos, entre las edades 15 y 29, **__ las mujeres le gustan hablar más con sus familias** que los hombres. La encuesta **nos da mucha información sobre cómo comunicar __ las familias** y con qué frecuencia.

Por ejemplo, el 26,0% de las mujeres jóvenes hablan de sus diversiones y el modo de empleo del tiempo libre con sus familias y solo el 16,1% de varones jóvenes hacen eso. Es decir, las mujeres hablan más de lo que pasa en su tiempo libre que los varones. No es una cosa mala ni buena pero es interesante. Las mujeres se sienten más cómodas para hablar de lo que pasa en sus vidas con sus seres queridos.

Otra cifra interesante de la encuesta es una que se trata de las opiniones de los padres y sus hijos. La encuesta les pregunta si las opiniones de los hijos coinciden con las de los padres. El 54,9% de mujeres dicen que sus opiniones sobre sus diversiones y el modo de empleo del tiempo casi siempre coinciden con sus padres, mientras solo el 45,9% de hombres dicen lo mismo. Según estas cifras, las mujeres jóvenes en España se comunican mejor con sus familias que los hombres. Me imagino que sea similar en otros países porque esta encuesta no es una comparación entre países, es una comparación entre los sexos. Las mujeres son mejores en la comunicación y le gusta hablar de muchas cosas con sus familias mientras los hombres son más reservados y no le gusta hablar demasiado.

Texto 5: Resumen del videoclip: el más fuerte

Hay un hombre, Diego, que está conduciendo y el coche delante de él no le permite pasar. Cuando Diego pasa finalmente, grita algo malo al otro hombre, Mario. De repente, Diego tiene un pinchazo y tiene que dejar de conducir. Mario pasa en su coche, ve el pinchazo y para su coche. Él pega el coche de Diego y Diego le llama a la policía. Mario destruye el coche de Diego y empiezan a luchar. Después de la lucha, la policía viene y encuentra a los dos hombres muertos y abrazándose, y piensa que es un crimen de pasión.

Texto 6: El mundo azul

En un mundo azul, él era rojo. Vivía su vida en búsqueda de alguien como él. Todos los días, se despertaba y pintaba su cuerpo con el color azul para esconder que era diferente. Un día en la calle, se enamoró a primera vista de una chica hermosa y roja. Tenía vergüenza de hablar con ella porque sabía que eran diferentes. Ella seguía andando y nunca la volvió a ver. Luego, la chica llegó a su casa, se quitó la pintura de su cuerpo, miró en el espejo y empezó a llorar. Era roja en un mundo azul.

Texto 7: sin título

Estimado Sr. González,

Estoy escribiéndole para pedir la beca para estudiar en el extranjero en el año que viene. Por toda mi vida, he soñado con vivir en un país diferente por un largo tiempo. Me gustaría pedir la beca para estudiar en algún país en América Latina. Durante mi estancia en la universidad, he mostrado mucho interés en aquella región del mundo. Muchas de mis asignaturas tienen un enfoque en los estudios latinos. Es decir, he estudiado los varios dialectos españoles en América Latina y he aprendido sobre la historia de muchos de los países allí. Soy consciente de que hay muchos otros alumnos que piden la misma beca que yo, pero tengo muchas calificaciones que me permitirán sobresalir en un año en el extranjero en América Latina.

Desde el principio de la universidad, he sido voluntario en una organización que ayuda a los refugiados de países como Guatemala, México, El Salvador y más. Esto muestra que no solo tengo interés académico, sino también tengo interés personal en ir. Estoy pensando en una carrera ayudando a gente de aquellos países encontrar una vida nueva en nuestro país. Ir a unos de aquellos países me ayudaría mucho porque podría encontrar mi pasión y lo que me gustaría hacer para el resto de mi vida. Para añadir, he tenido mucho éxito en mis clases. La universidad es mi prioridad y dedico mucho de mi tiempo libre a estudiar y hacer cosas universitarias. Haría lo mismo si pudiera estudiar en el extranjero. Podría **ser un buen representante no solo de nuestra universidad, sino también** **__ nuestro país.** Estaría bien preparado para tener las responsabilidades de estudiar en el

extranjero. Ya he participado en un programa del verano en que viajé a Inglaterra para aprender inglés y recibir una clase de la historia de país. Después del curso, tuvimos que escribir un ensayo describiendo nuestra experiencia y **gané el premio del mejor ensayo** del programa. Mis experiencias previas demuestran que seré capaz de encontrar éxito mientras estudiando en el extranjero.

Tengo mucho interés en la beca y me gustaría saber más de cómo pedirla y más del programa que tiene la universidad en América Latina. ¿Tenemos que conseguir recomendaciones de nuestros profesores? ¿Debo escribir un ensayo mostrando mi interés en la beca? ¿Qué son los siguientes pasos? Estaría muy agradecido si usted pudiera **darme más información de la beca y de ___ que consiste el programa.**

Muchas gracias.

Un cordial saludo

Texto 8: Los beneficios del deporte

A muchos niños les gusta jugar el deporte. Hoy en día, en todo el mundo, la gente joven juega el fútbol, baloncesto, tenis, voleibol y mucho más. Para algunas personas, es algo imprescindible en sus vidas y no pueden imaginar sus vidas sin el deporte. **En el otro lado,** hay gente que a ellos no les gusta el deporte. Les gustan más cosas como el arte, el teatro o la música. Es importante que los niños estén involucrados en actividades extracurriculares, pero la mejor actividad en que un chico joven se puede transformar en una persona completa es el deporte. Hay muchos beneficios de jugar el deporte y una persona puede aprender mucho y desarrollarse bien si juega el deporte.

Para empezar, hoy en día, los niños están muy ocupados con el colegio, actividades extracurriculares diferentes y otros compromisos de tiempo. Si una persona jugara el deporte, **podría aprender cómo manejar su tiempo.** Es decir, poner cosas en importancia y **organizar la vida en una manera que se puede hacer todo.** La gestión del tiempo es una habilidad importante en la vida, especialmente cuando crecemos y tenemos más obligaciones. Un niño puede aprender rápidamente cómo priorizar sus deportes, estudios y cualquier otra cosa que tiene que hacer. Otro beneficio del deporte es la habilidad de trabajar bien con otra gente. Se trabaja en equipo cuando haga deporte y es beneficioso para el desarrollo del comportamiento de una persona. Se tiene que colaborar con otros y jugar bien juntos si una persona quiere tener éxito en el deporte. Es importante que aprenda cómo ganar y además, cómo perder. Perder un partido es una parte inevitable del deporte. Todas las cosas en la vida no son fáciles y a veces, no siempre recibimos lo que queremos. Un jugador del deporte no siempre gana y tiene que aprender cómo perder con dignidad.

Es una lección de la vida que toda la gente tiene que saber y **el deporte es la perfecta manera donde un niño puede experimentarla.**

En suma, el deporte es la manera perfecta para transformarse en una persona completa. Se puede aprender mucho cuando se juega deporte. Hay lecciones invaluable que vienen de jugar en equipo y también competir contra otras personas. Aunque existen otras actividades extracurriculares en que la gente joven puede participar, los beneficios de los deportes superan los resultados positivos de hacer otras cosas. Un niño aprende la humildad, la gestión del tiempo, la competitividad y cómo interactuar con gente diferente de los deportas. Esas cosas son invaluable en la vida.

Estudiante 2

Texto 1: Descripción de pintura

El paisaje de la pintura tiene mucho follaje verde con los árboles, flores y arbustos alrededor y detrás de las personas en la. En el centro hay una mujer rubia en el medio de su ascenso en un columpio de la cuerda. Detrás del columpio y la mujer hay un hombre que está empujando el columpio. **Bajo de la mujer** en el columpio hay otro hombre con su sombrero negro en su mano. Los hombres tienen pelo blanco y llevan trajes grises. La mujer lleva **un grande vestido rosado con tela blanca** bajo como segunda capa de su vestido y medias blancas. También lleva un sombrero con rosado alrededor de los bordes y blanco en el medio. Solo lleva un zapato en su pie; el otro está en el aire porque la chica accidentalmente lo pateó cuando se estuvo columpiando. Sus zapatos son rosados como su vestido y son más como zapatillas con tacones pequeñas. En la izquierda de la pintura hay una estatua gris de un querubín con su dedo a su boca en una moción como decir a alguien a callarse. **Hay más luz en el centro enfocada en la chica** en el columpio que las otras partes. En la derecha de la pintura hay un tronco retorcido de un árbol con las vides verdes envuelto alrededor de lo.

Texto 2: Los niños y la tecnología de hoy

Hoy en día hay muchas avances en tecnología como smartphones y portátiles, y los niños de hoy tienen acceso a **todas de estas avances**. Ellos tienen móviles y dispositivos tecnológicos a una edad mucho más joven que en años previos. Con sus móviles pueden ser conectados a los redes sociales, hablar con sus amigos cuando quieran, y acceder a muchísima información. Es más, hay demasiadas cosas que causan ellos pasar mucho tiempo solo usando sus móviles. En otros términos, con todas estas cosas que ellos pueden

hacer con sus móviles o otros dispositivos, faltan comunicación cara a cara y conexión con la vida real. Mientras la nueva tecnología tiene muchos beneficios, para los niños hay muchos peligros en términos de su socialización con el mundo alrededor de ellos. Por una parte, comunicación entre los niños de hoy es muy diferente porque de los móviles. Sólo necesita mandar un mensaje de texto o por WhatsApp para comunicarse. No habla uno con el otro cara a cara, algo que puede afectarse en el futuro cuando necesita hablar con un empleado futuro en una entrevista o algo como así. En esa situación no puede mandar un mensaje de texto para responder a la persona. Sin embargo, la habilidad de los niños a hablar con una persona muy rápido es algo que es muy beneficioso para ellos si están en peligro. Si necesita contactar a la policía, puede hacerlo muy fácilmente. Aun así, los móviles hacen más daño que bien porque de la cantidad de tiempo que los niños pasan en sus móviles. Estudios muestran que más que 85% del tiempo libre de los niños entre las edades de 8 y 15 es pasado en sus móviles. Este hecho muestra como los niños hacen casi nada más que usan sus móviles. Esta obsesión puede tener efectos adversos como se convierten en fanáticos de los redes sociales y sus imágenes en la red. Ahora sus imágenes en la red significan más a ellos que lo que hacen en el mundo real.

En conclusión, los móviles han causado los niños pasar más tiempo en la red y los redes sociales y menos tiempo con las personas en la vida real cara a cara. Esto causa que los niños tienen menos maneras de socialización sin la tecnología. Sus preocupaciones son de cuántas personas les gustan sus fotos en Facebook o Instagram y no de las cosas que importan en el mundo como las noticias. También, les faltan interacción real con otras personas, lo que causarlos tener menos empatía hacia ellos. Sobre todo, la tecnología, especialmente los móviles, parece tener más peligros que beneficios para los niños.

Texto 3: Los jóvenes y los fines de semana

En España, salir por las noches es una parte central de la cultura especialmente durante los fines de semana. Sin embargo, la edad de las personas que salen es muy joven. Estadísticas muestran que la mayoría de las personas encuestadas entre las edades de 15 y 19 salen frecuentemente o todos o casi todos los fines de semana. Es el mismo para el grupo de personas entre las edades de 20 y 24 que contestan en la encuesta. Es decir, que la mayoría de las personas entre 15 y 24 años salen por las noches muy frecuentemente. Además de la frecuencia que los jóvenes salen por las noches mucho, regresan a horas muy tarde. De los 241 participantes de la encuesta entre las edades de 15 y 19, más de la mitad vuelven a casa entre las horas de 3 y 6, después de 6, o no vuelven hasta la mañana siguiente. Para los participantes entre las edades de 20 y 24, hay los resultados mismos.

Entonces, los jóvenes entre 15 y 24 no vuelven a casa hasta las horas muy tardes o tempranas de la mañana.

En resumen, con todos estos hechos parece que los jóvenes pasan mucho tiempo salir por las noches durante los fines de semana. La cantidad de tiempo es mucho para este grupo de personas. Basado en la data de las encuestas, es probable que podría encontrar un joven en un bar, discoteca u otro establecimiento por la noche durante los fines de semana más que otro lugar.

Texto 4: La educación en España

Entre los Estados Unidos y España hay muchas diferencias culturales y sociales, pero una diferencia que no me gusta mucho es la diferencia en la educación. Ir desde Holy Cross donde hay mucho trabajo a Universidad de León donde hay mucho menos trabajo es muy diferente para mí. Los profesores en España usan (o no usan) ciertos métodos en la clase a que no estoy acostumbrada, y por eso, creo que es más difícil para mí para aprender aquí en España.

En primer lugar, no hay tarea diaria. No me gusta hacer tarea cada día, pero es una buena manera para revisar lo que aprendo en clase. Sin tarea diaria o un plan de estudios más exacto para trabajo, estoy más perezosa luego en el semestre, y siento menos preparada para el examen final. Muchas veces en los Estados Unidos me quejo de la tarea que tengo, pero al final es mejor para mí porque entiendo más.

En segundo lugar, las estructuras de las clases, para la mayor parte, no son conducidas (por lo menos para mí) al aprendizaje eficiente. Las clases que son dos horas son demasiadas largas, especialmente si no hay un descanso entre las dos horas. Sin un descanso, después de una hora es muy difícil prestar atención a lo que el profesor dice. Estudios muestran que después de una cierta cantidad de tiempo, los estudiantes no pueden prestar atención porque las capacidades de atención no son tan largas. Entonces, es mejor para el profesor y el estudiante si hay un descanso entre las dos horas, o si hay clases que no son tan largas.

Finalmente, no me gusta como los profesores enseñan. Esto es porque usualmente no hay mucha discusión entre los profesores y los estudiantes. Aunque soy tímida y no me gusta hablar en clase, todavía creo que es una buena manera para tener una clase dinámica. También, con una discusión creo que los estudiantes pueden estar más atentos a lo que dice el profesor, y pueden recordar la información más fácilmente porque están hablando sobre la. Es muy cansado tener un profesor que solo habla a la clase para dar la

información que quiere los estudiantes saber especialmente si el profesor **habla en una lengua diferente que la lengua del estudiante.**

Texto 5: Resumen de “El más fuerte”

En este segmento de la película, dos hombres están conduciendo. Un **hombre pasa _el otro hombre** muy agresivamente. Luego, el coche del hombre agresivo tiene la llanta pinchada, y tiene que parar para arreglarla. Mientras arregla la llanta, el otro hombre viene y para su coche a delante de lo del hombre agresivo. Se discuten y **tratan de matar al uno del otro**, lo que causa los dos a morir.

Texto 6: Diez

Diez

Si solo tuvieras diez segundos para vivir, ¿qué harías? ¿Pensarías en tus remordimientos o en lo que podrías hacer diferentemente?

Nueve

Personalmente me sentí entumecida, **congelada en incredulidad.** Nada excepto el arrepentimiento para las vidas inocentes que serían pérdidas.

Ocho

Como las vidas de mi familia. Pensé en lo que podía haber hecho diferentemente. Si solo no fui allí ese día...

Siete

Todavía podríamos celebrar la Navidad y el Día de Acción de Gracias con nuestra familia extensa.

Seis

Podríamos ir a la playa para nuestras vacaciones en el verano.

Cinco

Dijo que esto pasaría. Si solo escuché a él.

Cuatro

En la oscuridad le abrace a mi hermana

Tres

y le di un beso para la última vez.

Dos

Cerré mis ojos, y

Uno

esperé para—

Texto 7: sin título

Estimado/a señor/a,

Le escribo para pedirle más información sobre su anuncio de la celebración de un concurso de fotografía. Me interesa este concurso porque **soy aficionada __ y querría mejorar** y practicar las habilidades que tengo.

En relación con los requisitos del concurso, ¿se necesita un nivel específico para participar? También, me gustaría saber si hay otras características y condiciones que son necesarios para competir. Finalmente, le pregunto si existe algún tipo de premio o compensación en su concurso.

Dándole las gracias de antemano y en espera de su respuesta, le saluda atentamente,

Texto 8: El lugar mejor para la alimentación: los Estados Unidos

Alrededor del mundo uno puede encontrar muchos tipos diferentes de la alimentación. Cada país tiene su especialidad o un plato estereotípico que otras personas creen que las personas de ese país comen todo el tiempo. También, las personas en cada país creen que su alimentación es la mejor del mundo. Sin embargo, en realidad, los Estados Unidos tiene la alimentación mejor del mundo porque de la diversidad de personas que viven allí la que resulta en la alimentación diversa y auténtica de todos los países del mundo.

Los Estados Unidos puede tener alimentación tan diversa porque es un país conocido como el crisol del mundo. Es decir, personas de otros países y **otras culturas venían a los Estados Unidos para vivir y por eso**, el país se convirtió en un lugar con una fusión de culturas y personas. La mayoría de los países no tienen tanta variedad en términos de la alimentación porque el número de los inmigrantes y la cantidad de diversidad de personas no son como los de los Estados Unidos. Porque de la mezcla de personas y culturas uno puede encontrar comida auténtica de prácticamente cualquier país del mundo. Si deseas comida tailandesa, solo tienes que buscar en Google para el sitio más cerca de ti. ¿Tienes un antojo? ¡No problema! Usa el programa de Yelp o de Fork y puedes encontrar un lugar que puede satisfacerlo.

En conclusión, porque de la cantidad de diversidad en la población de los Estados Unidos, hay una diversidad en la alimentación que es más grande de otros países la que hace el país ser el lugar donde uno puede encontrar la comida mejor del mundo. No es decir que otros países no tienen alimentación muy buena, sino que uno puede encontrar comida de todas partes del mundo en los Estados Unidos, y probablemente puede encontrar un sitio que la hace mejor que el país original. La fusión de cultura es una parte que hace los Estados Unidos ser uno de los países mejores del mundo. **Vete a los Estados Unidos y aprovecha de la alimentación mejor del mundo.**

Estudiante 3

Texto 1: Descripción de una obra

En esta obra, el artista demuestra la preparación y la embarcación de los marineros al mar. Al fondo de las escaleras, debajo de un edificio que está situado con cinco pilares y un balcón redondo arriba de los columnas, hay barcos pequeños que los marineros están cargando con materiales por su viaje. Ellos están transportando el cargo del puerto a los barcos principales, que están anclado en dentro del puerto. En la distancia, se puede ver los edificios antiguos rodean los dos lados del puerto y en el medio de puerto están los veleros. La embarcación parece como un espectáculo, con las mujeres arriba de las escaleras para mirar a sus hombres cargan los barcos, quien están casi lista para comenzar a su viaje. Hay hijos, esposas y madres que **están esperando de despedirse a su gente** de amor. El hora del día es el puesto de sol y la iluminación del cielo está empezando a ser obscuro, con una formación de sombra por encima de las familias, los viajeros, los edificios, los barcos y el mar.

Texto 2: Las Diferencias que Existen Entre las Regiones de España

Desde que vine a España, **me he di cuenta sobre algunas partes de la cultura** española que no sabía que existía. Hay diecisiete regiones en España y cada región tiene un orgullo y sentimiento de nacionalismo muy fuerte. Todos los provincias tienen sus propios costumbres, cultura, comida, manera de vida y aún su propia lenguaje en vez de español, y las diferencias están muy prevalente en cualquier lugar que se vaya.

Primeramente, una cosa que me sorprendida era la fuerza en que las lenguas diferentes existen en las provincias autónomas. España tiene la principal lengua castellana, y además catalán, gallego, euskera, y argones y las regiones están separados a resulta de ellos, lo que ayudó para construir el orgullo y **la independendencia que existe a través de España**. En lugares como Galicia, Catalán, o País Vasco, es posible que la gente no quiera hablar contigo en castellana, pero solamente su propia lenguaje. Es entendible como si tiene una idioma en su provincia, se querrá hablarlo; sin embargo, es lo que apoyo la división entre los españoles.

En segundo lugar, otro aspecto que la diversidad provoca es la mala percepción que la gente en cada región tiene para lo demás. Sola estaba aquí por tres meses y ya he visto cuando estaba en País Vasco y en Catalán como la gente se comporta, con un sentimiento de independendencia como vive en su propia país. Por eso, **la gente alrededor de**

España no tiene una buena percepción de los catalanes y los vascos, lo que contribuye a la tensión.

En conclusión, en España hay una diversidad inmensa entre la gente de cada región. A consecuencia de la variedad, la gente ha desarrollado un orgullo muy fuerte por su ciudad natal, lo que creaba una hostilidad irreversible entre la gente del mismo país. Es una parte de la vida española que me da cuenta inmediatamente cuando llegue a España y lo que hace España más interesante y distinguible de otros.

Texto 3: Vida laboral y sus Efectos en la Alimentación

Hoy en día, la vida de laboral de muchos padres es más dura, más larga, y más irregular que hace muchos años, lo que ha afectado negativamente la alimentación de muchas familias. A resultada de un estilo de vida muy ocupado, la comida preparada se ha vuelto más común y no hay tiempo suficiente para comer como una familia, lo que ha aumentado la mala salud en la sociedad.

Por el primer lugar, el papel que ambos padres juegan ha cambiado, con un padre que trabaja y también una madre que trabaja. Hay dos causas sociales que han hecho que los dos padres trabajen: mejores oportunidades para las mujeres, y aún más, la necesidad de dos salarios en la casa. A consecuencia de un énfasis en carreras, hay una falta de tiempo para preparar la comida, y por lo tanto **nuestra sociedad ha desarrollado una dependencia en alimentos preparados**. Los alimentos que se preparan fuera del hogar son menos saludables y la salud de muchas familias y niños ha sido afectada negativamente.

Además, otro aspecto de los trabajos más exigentes es que ahora la mayoría del tiempo una familia no come juntos. Hace años, las comidas familiares eran un momento muy importante cuando todos los miembros de la familia se reunían, comían, y hablaban de sus días. Sin embargo, el resultado de un horario ocupado de cada persona en la familia, los niños y padres comen cuando pueden, lo que causa malos hábitos alimenticios y mala salud.

En conclusión, la vida prisa y los horarios ocupados que existe hoy en día ha causado los malos hábitos alimenticios, que afecta a la salud de la gente. La sociedad sacrificó su salud como ha recurrido a opciones de comida rápidas y fáciles para adaptarse al nuevo estilo de vida.

Texto 4: Tabaco en España

En España en los últimos quince años, mucha ha cambiado con respecto a la cantidad de gente que fuman y **los leyes hacia al tabaco**. Entre los años 2000 y 2014, había un cambio en el porcentaje de mujeres y hombres que fuman por todas edades de la

población. En dos informes, se ve los estadísticos de los números y también el cambio en los leyes entre los dos años. Aunque los leyes son más escritos, podemos ver una tendencia de fumar contradictorio.

Para empezar, la cantidad de adultos, o sea, gente que tiene 16 o más años, quien fuman ahora en España ha bajado entre el año 2000 y el año 2014. Según dos informes, la Región Europeo que demuestra los estadísticos del año 2001 y la Organización de Salud Mundial los datos del año 2014, se ve que en el año 2001 el porcentaje de mujeres que fumaron era el 26.6% y los hombres el 39.1%, mientras en comparación al año 2014, los números ha bajado al 20.2% y el 26.9% respectivamente. La cantidad de mujeres y hombres que fumaron era el 6.4% y el 12.2% menos, respectivamente.

Por el contrario, esta misma tendencia no ha ocurrido por los jóvenes de Españ. Sin ir mas lejos, según los dos informes, el porcentaje de mujeres y hombres que fuman ha subido el 0.6% y el 2.0%, respectivamente. En el año 2000, para los jóvenes (14 a 18 años) la cantidad de mujeres que fumaron era el 35.8% y los hombres el 25.2%, en comparación, en el año 2014 lo que era el 36.4% y el 28.1%. Por lo tanto, aunque la cantidad de adultos que fumaron han bajado, los jóvenes de España todavía están fumando, es decir con un porcentaje que está subiendo.

Aunque los estadísticos en España demuestran ambos un aumento y un bajado de fumando, los leyes en España hacia al tabaco se han vuelto más estrictos durante los últimos quince años. La región Europeo se informa sobre las varias restricciones y leyes que han existido en el año 2000. Según el informe, había algunas cosas que eran prohibido, restringido o sin regulaciones. Varias restricciones incluyeron los lugares donde la gente pudieron fumar, como edificios del gobierno y los lugares de trabajo privado. Para fumar dentro de escuelas, clínicas de salud y autobuses era completamente prohibido. Aunque habían lugares prohibidos, también había lugares todavía permitidos, como restaurantes, clubs y barrios. Otras factores de tabaco que no estaban regulado en el 2000 eran los anuncios, la publicidad, la información sobre los avisos de salud ni una verificación de edad. Ahora, en el año 2014, para fumar en todos los lugares públicos que estaba permitido antes, ahora esta prohibido. No son sola restricciones, sino ahora hay multas como resultado si fumas. También, hay leyes que regulan la información lo que está presentado a los consumidores sobre los avisos de salud a través de las etiquetas en los cigarrillos, los anuncios en la televisión, el radio, las revistas, los periódicos y el internet. En suma, los leyes a respecto al tabaco se han vuelto más exigentes.

En conclusión, había cambiados con el tabaco dentro de España. Había una tendencia contradictoria con el porcentaje de gente que fuman, con menos adultos pero más jóvenes que fuman. Aunque esta contradicción han ocurrido, hay leyes más fuerte hacia a tabaco para tratar de bajar la cantidad de gente que fuman dentro de España.

Texto 5: Resumen del Cortometraje

Empezó con dos hombres conduciendo, Diego con y Mario sin prisa. Cuando Diego no podía pasar Mario, Diego le gritó. Un rato después, Diego tuvo una rueda pinchada y se estacionó. No había nadie y no sabía como arreglárselas. Mario lo vio y paró para lo venganza. Se empezaron a luchar, intentando a matar al otro. Al final, los dos coches terminaron en el río, donde Mario intentó de colgar y quemar a Diego en su coche. Pero falló, estaba atrapado en el coche también, y los dos quemaron juntos, pareciendo una muerte de pasión.

Texto 6: El Niño del Diablo

“Auxilio, Auxilio! Prepárate!”

Todas lo vieron al niño del diablo mientras que se acercaba. Siempre llegaba a la misma hora, a las 17:00. Bajaba de la grande amarilla maquina, se llevaba en una camiseta blanca, pantalones de azul marino y una mochila del Hombre Araña.

Era el momento que temían la más; más que lluvia, viento o una tormenta.

¿Quién sería próximo? **Todos se despedían y esperaban por otro día.**

Y subía, las agarraba, las rascaba y las agitaba.

Otro día, otra desaparecida.

Todas veían mientras sus amigos flotaban al suelo, donde se unían con las demás.

Cada domingo les despedían, balanceándose con el viento, mientras la soplador se las llevaba.

Texto 7: La Mejor Película Creada

De todas las películas que he visto, creo que “Remember the Titans” es la mejor que ha sido creada. Hay otras que merecen estima alta también; sin embargo, el mensaje que “Remember the Titans” trata quedarse en su mente y es universal para cualquier persona; por lo tanto, nunca se desaparecerá. Las enseñanzas más importantes de ella son las lecciones sobre la amistad, el racismo y superando cualquier obstáculos que se encuentre, todos lo que la hace la mejor película creada.

El primer mensaje de la película es sobre la importancia de la amistad y la familia, se enseñando que la gente en su vida se pueden tener un impacte significativo. El equipo empezó segregado, con mucha animosidad entre ellos; sin embargo, después de tiempo,

todos empezaron a juntar y hacerse amigos. **Con la familia creado entre el equipo**, el resto del pueblo también unieron, lo que se hizo posible para ganar los partidos. La película muestra que sin una comunidad, sin amigos y sin familia, no es posible para llevar a cabo todos sus metas. La apoya de las relaciones personales en la vida es clave para el éxito y la felicidad.

La siguiente tema que la película trata es la lección del racismo. Tiene lugar en los años setenta, durante el época de segregación dentro de los Estados Unidos. En la película, **el equipo esta formado de razas diferentes**, lo que hace que con todos los árbitros, los aficionados, el pueblo, la escuela, los padres y también algunas de sus entrenadores están en contra de ellos. Ellos estaban destinados para perder; sin embargo, persistieron y ganaron, les probando equivocados. Sirva como un ejemplo como **aunque haya gente con mentes cerrados**, se tiene que seguir y luchar para la igualdad y sus derechos. La película muestra que no hay diferencias entre razas, es solamente la sociedad que se maneja las creencias y tememos que resistir la ignorancia.

La ultima lección que la película trata es la importancia de superar los obstáculos que se enfrenta en la vida. Casi cada personaje tuvo que superar su propio obstáculo, si sea racismo, familia o dinero; a saber, nadie dejó sus metas. Por ejemplo, el personaje Gerry Bertier se hizo parapléjico para todo su vida, sino sigue viviendo y fue al paralímpicos para ganar la medalla de oro para el lanzamiento de peso. Sucedió algo terrible, pero sigue siendo fuerte para recrear sus metas y realizar algo nueva para su vida. En conclusión, “Remember the Titans” tiene muchas lecciones sobre la vida, que vale para cualquier persona o generación que la vea. Es una película que seguirá relevante para eterno; es decir, las lecciones se durará para siempre. Y, por ultimo, nunca se cansa de ella, o sea que se podría verla un millón veces y queda siendo genial cada vez. En fin, todo de este es por que es la mejor película que ha sido creado.

Texto 8: sin título

Estimado Proyecto Niños sin Cáncer,

Le estoy contactando porque acabo de ver un anuncio para la instalación de su empresa en esta localidad. Después de ver el anuncio, **no dejé __ pensando sobre ella** y el trabajo que ustedes hacen. Sus esfuerzos para instalar una empresa de investigación en un lugar pequeño, e investigar los tratamientos alternativos para mejorar los resultados de niños con cáncer, es un trabajo muy duro, sino también muy gratificando. Hay tantos niños que están recibiendo tratamientos para su cáncer, quien sufren bastante a través de los

procedimientos. Hay una necesidad para evitar los efectos negativos, y al mismo tiempo acelerar la recuperación de los pacientes.

La razón __ que tengo mucho interés para trabajar con ustedes es porque voy a graduarme con un título en Económicas y también salud. En el futuro, es posible que sea una pediatría, pero en este momento no estoy seguro. Quiero trabajar para pacientes y mejorar sus vidas durante y después de los enfermedades, pero no estoy seguro __ si me gustaría hacer los negocios o la clínica de medicina. El trabajo de su empresa me parece perfecto, con la combinación de negocios, investigación, sin embargo al mismo tiempo medicina y ciencia.

El verano pasado, trabajé en el hospital de la Universidad de Nueva York en el departamento de Medicina Integrado, donde los pacientes podrían encontrar tratamientos adicionales de lo que ya están recibiendo. Estos tipos de tratamientos (mensajes, yoga, acupuntura, etc) reduzcan el estrés que se lleva con los tratamientos tradicionales. El papel que hice para el departamento fue investigación sobre las tendencias presente de trato de salud, investigación que ayudaría quitar fumar, análisis de los eventos de salud fuera del hospital para mejorar el salud de la gente y haciendo revistas de literatura para promover los metas del departamento.

Los esfuerzos de la empresa son admirables y me encantaría añadir los conocimientos que tengo al equipo, sino al mismo tiempo aprender de la empresa y la gente. Me gustaría hacer una entrevista con ustedes, para mostrar la emoción que tengo para trabajar en esta empresa.

Muchas gracias por todo y espero escuchar de usted,

Estudiante 4

Texto 1: Descripción sobre una obra 17.10.16

Esta pintura tiene muchísimas cosas ocurriendo. En la pintura hay trece personas quien están cenando juntas. El pintor usa expresiones de movimientos para mostrar los debates y los pensamientos que tienen las personas. La ropa detallada representa la edad de la historia en que la pintura está, con batas largas, las togas, y todo el mundo se lleva las sandalias. Esta obra enseña unos momentos de confusión entre la mayoría de las personas, excepto del hombre en el medio, quien tiene la paz y control de la situación. Consiste en el cuadro un gran mesa con comida y unas bebidas para la gente que están dentro. Las bebidas rojas son de vino tinto, y la comida encima de la mesa es pan. La ropa de las

personas tiene colores varios distintos entre cada persona. Parece que la persona en el medio es el centro de atención, y que todo lo demás de las personas están hablando sobre algo que el hombre en el centro acaba de decir. Toda la gente aparte de una tiene un halo sobre su cabeza.

Texto 2: Cultura de la Comida

El costumbre de comer española es muy diferente del costumbre de comer americano. En primero lugar, el horario es muy extraño en España, todo está más tarde.. La gente española se desayuna en un tiempo normal, pero la cantidad de comida no es bastante. Normalmente se come solo unas galletas o un croissant pequeño y un café para desayunar. Por otro lado, en Los Estados Unidos, **las personas se desayuna con un sándwich** con huevos y beicon, tortillas francesas, tostada, café, y quizás fruta también.

En segundo lugar, la comida es muy diferente entre los dos países. Por ejemplo, el tiempo es diferente: la comida ocurre a las 12 o a las 13 en America, pero más temprano en España, normalmente entre las 14 y las 16. Además, la comida es cuando se tiene lo más comida del día en España. La comida consiste en la sopa para el primer plato, carne para el segundo plato, y un postre después de comer los dos platos. Los estadounidenses solo se come un plato, como un sándwich o macarrones, con patatas fritas o algo como un tentempié.

Finalmente, al fin del día, la cena tiene características muy distintos entre Los Estados Unidos y España. Para los americanos, la cena es parecido a la comida de España. La cena que ocurre en una casa americana es el gran del día, y es cuando la familia se reúna junta en la mesa y se hable sobre lo que ha pasado en sus días. La cena en Los Estados Unidos normalmente tiene lugar a las cinco o a las seis por la tarde, pero en España las familias se cenan más tarde, entre las nueve y las diez.

Texto 3: La Vida Sin Smartphones

La gente del mundo se centra su vida en su Smartphone. Aunque **los móviles pueden ser muy útiles, también pueden distraer a las personas desde su vida.**

Por un lado, los Smartphones salvan vidas. **Cada año, más que 10 millones de las personas** cuentan historias en que sus Smartphones han rescatado sus vidas: con su GPS, o con una llamada durante una emergencia, o con acceso a la Internet para buscar información necesario para escapar de unas emergencias. Además, unas encuestas desde las compañías de Movistar y Orange han revelado información que dice que más que 82 por ciento de los usuarios de los Smartphones pueden mantener sus relaciones más fácilmente porque de sus móviles. En cambio, la vida con un Smartphone puede ser una vida de

distracción. Investigaciones han encontrado que los móviles causan 64 por ciento de los accidentes por coche. De todas formas, los móviles desvían la atención de las personas desde conversaciones, oportunidades, y también de nuevas relaciones con otras personas. Una investigación dice que cada diez minutos en que estás mirando a su Smartphone en público, hay veinte personas que pasan enfrente de tú, y uno de esas personas podría ser su mejor amigo, o su alma gemela.

En conclusion, la vida con Smartphones es complicada. Hay una prueba cada día que los usuarios enfrentan para usar los solo cuando es necesario, y nada más.

Texto 4: Mujeres en unas relaciones violentas

Hay varias relaciones que mujeres entran que son muy violentas. Entre 2000 y 2009, 629 mujeres han muerto a manos de sus parejas en esta década. Esto es horrible porque en una pareja, las dos personas confían en la otra persona y violencia no debe ocurrir. La mayoría de las víctimas son entre los años 25 y 34, y son españolas (71,04%).

Es muy triste que las mujeres en estas relaciones tienen miedo de sus parejas. 45,86% de las mujeres que fueron atacado desde su cónyuge. Esto hecho es terrible porque una persona solo debe casarse con una persona que tiene mucha confianza y certeza en. Todas las personas del mundo deben sentir protegido en su relación, sin miedo de nada. Una relación saludable tiene dos personas quien siempre están seguro que sus parejas no van a lastimar a cada uno, y en esta década había 629 mujeres que fueron matado, no solo lastimado desde sus esposos. Es un problema en el mundo que necesita cambiar, y toda la gente del mundo necesita estar familiarizado con estos hechos de las mujeres en España y del mundo.

Texto 5: sin título

Empieza con dos hombres conduciendo, uno en un coche viejo y el otro en un BMW nuevo. Los dos se enojan al otro cuando el conductor del BMW trató de pasar el otro. Hay mucha tensión entre los dos hombres, y mientras el conductor del BMW tiene que fijar la rueda, el otro hombre le alcanzó. Los hombres empezaron a luchar, y por fin los dos coches (con los hombres dentro) terminan en el río, volados, y los dos hombres son muertos gracias a rabia en la carretera.

Texto 6: Bagel de Huevos, Queso y Bacon

Un día había un estudiante viviendo en un país como extranjero. Él tuvo resaca después de un noche de bailando y bebiendo mucho. So levantó porque pudo oler la cura de resaca: un bagel con huevos, queso y bacon. Siguió el olor por las calles, girando izquierda y derecha sobre toda la ciudad. Finalmente, se encontró una pasaje oscura, con un señal

pequeño que dice “Bagels con huevos, queso, y bacon adentro.” Fue adentro y pidió para lo mejor desayuna en todo el mundo, y cuando fue a morderla, se despertó en cama, y le duele la cabeza.

Texto 7: sin título

A quien corresponda,

Mi nombre es ____ y quiero escribir a usted para reservar su hotel en Madrid del 4 al 8 de julio de este año porque mis compañeros de trabajo y yo vamos a celebrar una convención de trabajo. Si es posible, nos gustaría tener una reserva para 65 personas en total. En la reserva, nos encantaría tener comida Americana (hamburguesas, fingers de pollo, y ensalada con salsa griega y italiana). Esta comida será para todos los asistentes de la empresa. Además, no tengo mucho tiempo planear esta convención, entonces necesito una respuesta muy pronto, por favor. En la respuesta, ¿puede decirme la localización exacta del hotel, el precio de los servicios solicitados, y las posibilidades de ocio que hay en las inmediaciones del mismo para los ratos libres? Gracias por todo, y espero su respuesta.

Un saludo cordial,

Texto 8: De Los Errores se Aprende

Se aprende la gente de los errores. Toda la gente en el mundo se hace errores durante su vida. Pueden ser en la escuela, pueden ser en las relaciones interpersonales, y también pueden ser en las decisiones importantes sobre la vida. Haciendo errores es parte de la vida. Nadie se puede aprender y mejorar sin errores.

Todo el mundo debe ser preparado cuando se hace un error. Es decir que los seres humanos en el mundo no son perfectos, y tienen que preparar para los momentos en que hacen errores, porque se aprende desde los errores. En la escuela, todos los estudiantes van a sacar malas notas o hacer un error durante discutiendo un tema difícil, pero eso es como puedes aprender. Si haces un error, y luego lo haces otra vez pero este tiempo con éxito, siempre te vas a acordar como hacerlo en la manera correcta. Cuando decidiendo caminos de la carrera o donde debes asistir la universidad, no hay una decision correcta. Esto es, que no hay nadie que te puede decir "tu debes ser un profesor, entices te prepara para un vida de ser un profesor." Entonces la gente del mundo tiene que decidir cualquier camino de que piense es el correcto, pero no va a saber antes de hacerlo. En la vida hay veces en que tienes que vivir, y quizás sufrir, por eventos en la vida antes de saber si esta cosa debe ser un parte de su vida o no, y esto es la parte más difícil de la vida porque **hay**

eventos malos cuyos necesitan de sobrevivir sobre y aprender desde para mejorar la vida después.

En conclusión, todos los seres humanos hacen errores. Nadie puede ser perfecto. Errores son parte de la vida. Se aprende de los errores porque no se puede evitarlos, solo se puede estar seguro que no van a ocurrir otra vez.

Curso 2017 – 2018

Estudiante 5

Texto 1: Descripción de una obra

Esta obra maestra fue creada durante la Guerra Civil Española por uno de los artistas más reconocidos hoy en día. El título de la pintura se refiere a la ubicación de una ciudad donde los aviones nazis cayeron bombas. Utilizando la pintura al óleo y los colores blancos y negros, el artista crea una atmósfera misteriosa que retrata a un mundo caótico. Los animales y los seres humanos están presentes junto con un aspecto en común: ambos aparecen asustados y sufriendo del dolor severo. En el lado izquierdo, una madre llora sosteniendo su bebé muerto y un toro también está presente, que puede ser incorporado como un símbolo que conecta la ilustre historia del toreo en España. En el suelo hay un cadáver con una espada, que podría ser el matador tratando de matar al toro, pero fracasado. En el centro del retrato se encuentra un caballo con su boca abierta casi conmocionado para estar en esta situación. En el lado derecho, una mujer se arrodilla en el suelo con lo que parece ser una pierna rota. Además, un hombre grita en agonía mientras mira el cielo pidiendo por la ayuda de Dios. Una imagen vale más que mil palabras y en este caso las palabras representan una guerra espantosa y trágica.

Texto 2: Cultura de beber

Permítanme comenzar diciendo, me gusta beber y asistir a fiestas. Siempre he apreciado la idea de beber tranquilamente una cerveza con un amigo en vez de beber siempre para emborracharse. En España, el concepto de beber casualmente es definitivamente una parte más tradicional y ordinaria de la vida en comparación con los Estados Unidos. En los Estados Unidos, muchas personas, especialmente estudiantes universitarios, beben beligerantemente unos días a la semana para “ser jodidos”. Sin embargo, diría que el alcohol corre por las venas de la sociedad española y es casi parte del ADN de una persona. Por un lado, no tengo ningún problema con el consumo de

alcohol, pero cuando esta actividad es la única cosa a participar en todos los días de la semana, se hace viejo y agotador. ¡Me atrevo a decir, estoy harto de beber en España!

En primer lugar, la clara diferencia entre las culturas de consumo de estos dos países es la edad a la que una persona puede beber: dieciocho en España a veintiuno en Los Estados Unidos. Muchas personas sostienen que ya que la bebida es más costumbre en España, los bebedores más jóvenes son más responsables. En cuanto a esta idea, creo que es 100% falso. Por ejemplo, caminando por el Plaza de Santo Domingo en León los viernes y sábados por la noche, he visto adolescentes bebiendo irresponsablemente y actuando inmaduros. También es evidente que muchos de estos adolescentes son menores de dieciocho años. Entonces, la gente comienza la tendencia de beber mucho antes que las personas en los Estados Unidos, que nunca es una buena característica para tener tan temprano en la vida. Para añadir a esto, he salido tarde por la noche y me ha dado cuenta que algunas madres están bebiendo con sus amigas. No hay nada malo con esto hasta que miró hacia abajo para ver a sus bebés presentes durmiendo en cochecitos o corriendo por las calles. En los Estados Unidos, esto nunca sucedería. Los padres nunca llevarían a sus hijos con ellos. Para eso están las niñeras, pero no estoy seguro de que España sabe lo que es una niñera.

Cuando llegué por primera vez a España, estaba tan emocionado de beber legalmente sin estar siempre preocupado de que me iba a llegar en problemas. A medida que avanzaba el tiempo me di cuenta de que la mayoría de las veces todo lo que la gente hace en España es beber. Cuando quiero salir con amigos, siempre vamos en bares o cafés para tapas, que siempre lleva a una cerveza o una copa de vino. En los Estados Unidos, la gente puede divertirse sin beber. Podemos ir a ver una película, ir a los bolos o dar un paseo. No estoy diciendo que la gente no hace estas actividades en España, pero que es más raro. En conclusión, los Estados Unidos y España tienen diferentes perspectivas y culturas sobre el concepto de beber.

Texto 3: Las ventajas y desventajas de las redes sociales

Las redes sociales son remitidos a las aplicaciones de comunicación en línea, dedicadas a la participación basada en la comunidad, la interacción, el intercambio de contenido y la colaboración. Además, estas aplicaciones se han convertido en un componente integral de miles de millones de vidas en todo el mundo, pero es esta forma de tecnología un deseo o parte inevitable de la vida. Nadie niega el hecho de que la tecnología ha proporcionado a los individuos con muchos beneficios y oportunidades para empoderarse a sí mismos. A través de estos recursos, la generación de hoy puede

mantener conexiones sociales, redes de apoyo y acceso a la información que sería inalcanzable sin tecnología. Por otro lado, el uso excesivo de tecnología ha destruido las relaciones directas entre los seres humanos. Por lo tanto, las redes sociales se han transformado en una adicción para muchas personas, ya que ocupan la mayor parte de su tiempo en Internet, lo que les prohíbe disfrutar de la belleza de la vida y todo lo que tiene para ofrecer.

La internet y las redes sociales ofrecen a los jóvenes una amplia gama de beneficios y oportunidades para capacitarse en una variedad de maneras. Las comunidades y las interacciones sociales que los jóvenes forman en línea pueden ser de gran valor para reforzar y desarrollar la confianza en sí mismo y sus habilidades sociales. Sin embargo, las aplicaciones como Facebook, Twitter y Instagram ya no se utilizan para la comunicación, sino más bien como una manera de demostrar la popularidad o el poder. También, son formas de tecnología donde los usuarios se sienten obligados a retratarse en la luz más positiva posible, que no siempre reflejan la realidad. La sociedad de hoy intenta satisfacer sus cualidades inseguras con comentarios positivos de sus pares en estos sitios de redes sociales. Además, la gente puede sentirse inadecuada en comparación con la “versión de Facebook” de sus compañeros, por lo que tratan de publicar fotos artificiales y falsas de sí mismos para competir contra sus amigos por gustos en una foto. Muchos tratan de validar su existencia a través de la moneda en línea de gustos; sin embargo, cuando la gente no alcanza sus objetivos, la depresión y los celos hacia los demás se establecen. Un estudio nacional de 1.787 jóvenes adultos acerca de su uso de plataformas populares de redes sociales mostraron que las personas que utilizan muchas redes sociales tuvieron más de tres veces el riesgo de depresión y ansiedad que las personas que utilizaron la menor cantidad.

En conclusión, la vida sin tecnología sería un infierno para muchas personas pero un recurso importante para otros. Los usuarios de las redes sociales intentan utilizar las plataformas en línea para conectar con el mundo entero, que se puede utilizar para encontrar romance, un trabajo o acceso a las últimas noticias. Pero lamentablemente, la gente está tan preocupada de impresionar a sus amigos y de crear la vida perfecta para que otros vean. Con la tecnología, se permite a la gente mostrar la vida que quieren que otros piensen que tienen, pero resulta ser una percepción falsa en lugar de la realidad. Lo que alguna vez fue un recurso para la información se ha convertido en diferentes plataformas para ilustrar su concurso de popularidad. Ahora, uno sólo puede preguntarse

si esta adicción a las redes sociales ha causado más éxito o fracaso para la sociedad de hoy.

Texto 4: Ninguna educación es igual a ningún trabajo

En todo el mundo, los adolescentes se enfrentan __ muchos obstáculos en sus caminos a la adultez, pero los problemas económicos y la búsqueda de empleo parecen ser muy excesivos en España para los jóvenes. Sin ninguna motivación para triunfar en la escuela o en un lugar de trabajo, los comportamientos de los jóvenes cambian para lo peor. Lamentablemente, un gran cantidad de las personas entre las edades de 15-29 no asisten a la escuela ni tienen un trabajo, y por lo tanto, se les conoce como los ‘ni-ni’ porque ni estudian ni trabajan. Este grupo de individuos carece de cualquier sentido de orgullo o dignidad, que afecta a su sanidad y vida social de una manera negativa. Desafortunadamente, deciden utilizar videojuegos, tabaquismo y violencia como una manera de pasar el tiempo.

Una encuesta que probó el grado de bienestar sobre el tema de la Educación en los Estados Unidos y España refleja un puntaje de 6,6 para los Estados Unidos y un 5,3 para España. El desempleo ha alcanzado el momento peor en España especialmente dentro de la población más joven, ya que el mercado laboral está en el nivel más bajo de todos los tiempos sin oportunidades para un trabajo estable. Una atmósfera del miedo y la desesperación son establecidas dentro de la comunidad, ya que no sólo comienzan a luchar económicamente, sino también mentalmente. En la misma encuesta, se indicó que los Estados Unidos tenían una puntuación de 8,6 para el empleo, mientras que España tenía un 4,3. La educación es un arma poderosa que la gente puede usar para cambiar el mundo para mejor. Sin embargo, muchos jóvenes en España deciden abandonar la escuela porque simplemente no les importa o porque están disgustados por el sistema escolar.

Otra encuesta que examinó la tasa de desempleo en 2009 en comparación con 2012 indicó que en 2009, España tenía una tasa de desempleo del 18%, mientras que los Estados Unidos tenía una tasa del 9,3%. En 2012, la tasa de desempleo aumentó al 25,1% en España, pero los Estados Unidos disminuyó al 8,1%.

En conclusión, los jóvenes de España están en una situación difícil por este momento. A través de problemas económicos y educacionales dentro del gobierno, la generación joven de España se ve afectada no sólo financieramente, sino mentalmente. Como los políticos y los sistemas educativos continúan evolucionando, nosotros oramos y esperamos que los jóvenes de España puedan lograr el éxito. Debe haber urgencia dentro

del país de España para establecer una respuesta a todos los problemas que los jóvenes se enfrentan en sus comunidades.

Estudiante 6

Texto 1: Descripción de arte 10/17

Esta obra de arte famoso y oscura de acuarela fue pintada por un pintor famoso, quien comparte el nombre de un cine aquí en León. En la escena hay un cielo azul llena de estrellas brillantes y amarillos. A la izquierda hay un árbol alto, oscuro y grande que llena una gran parte de la obra. En el medio de la obra hay una iglesia blanca que está rodeada de un pueblo. Aunque la mayoría de la obra es un cielo bonito, lo aparece como un mar muy suave llena de algunas olas grandes pero suaves. En el fondo de la obra hay unas montañas dramáticas y oscuras de diferentes tamaños a la derecha. En la esquina superior derecha tiene el foco del cuadro, una luna brillante que añade el color a este cuadro oscuro.

Texto 2: 11.6 La cultura española

Honestamente me gusta mucho aprender y asistir mis clases en Estados Unidos. En mi universidad de Holy Cross, siempre estoy preparado antes de cada clase y llego a la clase temprano para hablar con mis profesores. La relación entre los estudiantes y los profesores en Holy Cross es muy distinta y a los profesores les gusta mucho hablar con y enseñar a sus estudiantes. Para empezar, existe un concepto opcional allí que se llama “las horas de oficina” cuando los estudiantes pueden ir a la oficina de su profesor para obtener ayuda y charlar sobre los temas de clase o sólo de hablar de sus problemas o algo que se necesita. Seguidamente, dentro del aula la relación entre el profesor y el estudiante es muy interactiva y, a veces, un poco informal. No existen muchas clases cuando el profesor, para toda la clase, está hablando y los estudiantes se quedan en silencio; todo el tiempo tenemos una conversación. Por un lado, este concepto de conversación constante es buena porque es más divertido y encantador que sentarse y tomar las notas. Por otro lado, el profesor tiene el poder hablar de temas desconectados de clase, pero en general es una manera interesante de aprender.

Cuando llegué a España, yo supone que mis clases aquí sería similares a mis clases en Holy Cross. Me equivoqué. Primeramente, y este hecho me da un poco de vergüenza, no sé los apellidos de mis profesores específicamente porque no hablo con ellos mucho. Cuando mis compañeros y yo estamos en clase, nos quedamos en silencio durante toda la clase, tratando de tomar las notas y escuchando de las palabras de nuestros profesores

todo el tiempo sin conversación. A continuación, algo que he observado es cuando los estudiantes llegan a la clase no le dicen al profesor “Hola, cómo estás?” o cuando ellos salen no le dicen “Gracias! Ten un buen día” como hacemos en Estados Unidos. Creo que hay una dinámica de poder distinta aquí que estoy tratando de romper. Por ejemplo, después de ir a mi primer día de clases de la economía, fui a la oficina de mi profesor para charlar sobre nuestra clase. Él me dijo que, normalmente, sus estudiantes no vienen a su oficina lo que me incitó a decirle que voy a estar visitándole frecuentemente. En conclusión, estoy seguro de que **prefiero la forma de aprender en Holy Cross más que la forma aquí**; el primero me ayuda a prestar atención durante la clase. Con respecto a Noelia y María José, aprecio que hay diálogo a lo largo de toda la clase y no estamos en silencio por unas horas.

Texto 3: sin título

Si se quiere cambiar su vida en el curso de un semestre o un año, se dice que la mejor manera es estudiar en el extranjero durante la estancia en la universidad. Salir del país nativo para vivir en un nuevo es una ventaja personal que se crea habilidades para crecer como una persona más inteligente y abierta.

Para empezar, se dice que la única manera de aprender una lengua nueva es vivir en una ciudad o un pueblo donde la gente habla esta lengua. Si se vive en un ambiente **donde no se puede oír la lengua materna de uno, se fuerza de aprender**, hablar y además disfrutar una cultura de comida distinta. A continuación, si se vive en el extranjero, se tiene la oportunidad de viajar por otros países desconocidos y cercanos y experimentar la cultura allí. Se discute que esta época de vivir en el extranjero es la única oportunidad de ver muchos lugares durante una pequeña cantidad de tiempo lleno de diversión y exploración. Finalmente, después de hacer estas cosas, se convierte en un adulto independiente, maduro y preparado para nuevas experiencias y para el futuro. No se tiene la comodidad de estar con unos parientes ni de comer unas comidas típicas del país nativo, lo que da la oportunidad de probar cosas nuevas.

En conclusión, es cierto que estudiar en el extranjero se presenta una oportunidad que posiblemente no se va a tener otra vez en el futuro. Si se vive en un lugar lejos de lo que está acostumbrado durante un semestre o un año, se va a experimentar unos cambios personales, incluso una perspectiva cambiante del país nativo de uno.

Texto 4: La felicidad

Hay muchos aspectos de la vida normal que se necesita para continuar como una persona normal y sana, como la vivienda, el empleo, una comunidad, la educación, la

salud, la seguridad y muchos más. Cada aspecto afecta el nivel de la felicidad en la vida de una persona pero **la preferencia de algunos aspectos antes de que otros** está relacionado al nivel final de la felicidad.

Existen unos aspectos que cada persona necesita y prefiere, como la seguridad y la salud. En el primer gráfico presentado, los dos países, Estados Unidos y España, tienen una preferencia para la salud (España: 8.4, Estados Unidos: 9.0) y para la seguridad (España: 9.5, Estados Unidos: 7.8). Mantener una vida normal, se necesita un sentido de seguridad y la salud buena simplemente para sobrevivir. Los dos países prefieren la seguridad y la salud casi igualmente, haciendo el nivel de felicidad similar en este momento. Aunque, los dos países tienen unas diferencias en preferencias para el empleo y la comunidad que cambian el número final para el nivel de la felicidad de los ciudadanos. Por ejemplo, Estados Unidos tiene una preferencia de un 8.6 en el aspecto del empleo, mientras España tiene una preferencia de un 4.3. Al otro lado, España tiene una preferencia de un 8.4 en el aspecto de la comunidad mientras Estados Unidos tiene una preferencia de un 6.3. En el segundo gráfico presentado, se ve que la felicidad de los ciudadanos de España mantiene en un 36 mientras el nivel queda en un 20,7 para los ciudadanos de los Estados Unidos.

Se discute que esta diferencia de 15,3 es un resultado directo de la preferencia de la comunidad antes del empleo para España. Si los Estados Unidos hubieran preferido a la comunidad más que el trabajo, tal vez el nivel final de la felicidad sería mayor. Es posible que los ciudadanos de los Estados Unidos necesiten trabajar menos y relajar más para disfrutar la comunidad.