

Análisis de errores en el uso de las preposiciones en textos escritos por estudiantes germanófonos de español como segunda lengua (L2). Estudio de corpus

Error Analysis in the Use of Prepositions in Texts Written by German-Speaking Learners of Spanish as Second Language. A Corpus Study

Alicia San-Mateo-Valdehíta

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
ESPAÑA
asanmateo@flog.uned.es
<http://orcid.org/0000-0002-8694-1092>

Ana Isabel Díaz-Mendoza

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
ESPAÑA
anaisabel.diaz@ulpgc.es
<https://orcid.org/0000-0003-4526-2306>

Recibido: 6-3-2021 / **Aceptado:** 3-5-2023

DOI: 10.4067/S0718-09342024000100006

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un análisis de errores relacionados con el empleo de las preposiciones, realizado con un corpus de 86 textos (16.365 palabras) escritos por 31 estudiantes germanófonos con distintos niveles de español (A2, B1, B2 y C1), y extraídos del Corpus para el Análisis de Errores de Aprendices de E/LE (CORANE) (Cestero & Penadés, 2009). Los objetivos del estudio han sido (1) identificar las preposiciones que más dificultades entrañan para el aprendizaje germanófono de español L2; (2) localizar, describir y explicar la categoría de los errores (por selección, omisión o adición) y el valor asociado a las preposiciones; (3) establecer la tipología de los errores más frecuentes; y (4) estudiar la tasa de error en relación con el dominio de la L2. Se ha seguido la metodología propuesta por Santos (2004) y los errores se han clasificado con un criterio descriptivo/lingüístico. De acuerdo con los resultados, las preposiciones que más dificultades presentan son 'por', 'a', 'para', 'en', 'de' y 'con'. Por un lado, los errores más frecuentes se producen por la selección errónea de preposiciones, seguida de la omisión y la adición; por otro lado, la cantidad de errores correspondientes a valores idiomáticos —especialmente en casos de régimen preposicional y locuciones— es inferior al número de errores relacionados con los valores generales de las preposiciones —sobre todo en complementos circunstanciales, de nombre y directos de persona—. Por último, se confirma el descenso de la tasa de error a medida que aumenta el nivel de dominio de la L2.

Palabras clave: preposiciones, análisis de errores, fossilización, interlengua, aprendices germanoparlantes, estudio de corpus.

Abstract

This article presents the results of an error analysis regarding the use of prepositions, and it was carried out on 86 compositions (16,365 words) written by 31 German-speaking students with different levels of Spanish (A2, B1, B2, and C1) which were taken from the Corpus for the Analysis of Errors by Learners of Spanish as a Foreign Language (Corpus para el Análisis de Errores de Aprendices de E/LE, CORANE; Cestero & Penadés, 2009). The objectives of this investigation are (1) to identify the prepositions that cause the most difficulties for the German-speaking learner of Spanish L2; (2) to locate, describe, and explain the category of errors (as errors of selection, omission or addition) and the value associated with the prepositions; (3) to establish a typology of the most frequent errors; and (4) to study the error rate in relation to the domain of the L2. We have followed the methodology proposed by Santos (2004), and we have classified the errors with a descriptive/linguistic criterion. The results show that the prepositions which are most difficult to learn are ‘por’, ‘a’, ‘para’, ‘en’, ‘de’ and ‘con’. On the one hand, most frequent errors are caused by the wrong choice of prepositions, followed by omission and then addition; on the other hand, the number of errors corresponding to idiomatic values (particularly in cases of prepositional regimen and prepositional phrases) is lower than the number of errors related to the general values of prepositions (especially in circumstantial, name and direct person complements). Finally, a decrease in the error rate is confirmed as the domain level of the L2 increases.

Keywords: prepositions, error analysis, fossilization, interlanguage, German-speaking learners, corpus study.

INTRODUCCIÓN

Las preposiciones son imprescindibles desde el comienzo del aprendizaje de una segunda lengua (L2), ya que la proporción de uso no varía de un nivel de dominio a otro al ser un tipo de palabra muy utilizada. De hecho, si se acude a la lista de frecuencias de la versión lematizada del Corpus de Referencia del Español actual (CREA) (RAE, 2021) —que incluye textos de 1975 a 2004, con 155 millones de formas—, se comprueba que la 2.^a palabra es la preposición ‘de’ con una frecuencia normalizada (sin signos de puntuación) de 76 146.294. Además, como también señaló Llopis-García (2015: 52), entre las 20 primeras palabras se encuentran ‘en’ en el 3.^{er} puesto (27 615.950); ‘a’ en el 4.^o (25 452.513); ‘por’ en el 11.^o (9989.555); ‘con’ en el 13.^o (9552.268); ‘para’ en el 14.^o (6988.395) y, si se amplía la búsqueda a las 50 más comunes, encontramos ‘sobre’ en el 37.^o (1948.857); ‘entre’ en el 38.^o (1767.782) y ‘sin’ en el 44.^o (1548.185). En el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) (RAE, 2023, v. 0.99) —que contiene textos fechados entre 2000 y 2022, con unos 381 millones de formas—, los índices de frecuencia de las preposiciones son similares —por lo que estamos ante datos estables—: ‘de’ es la 2.^a palabra más frecuente de todo el corpus con una frecuencia normalizada de 71 188.485; ‘en’ está en el 4.^o lugar (27 187.896); ‘a’ en el 5.^o (24 515.904); ‘con’ en el 12.^o (9985.049); ‘por’ en el 14.^o

(9162.561); ‘para’ en el 15.º (7768.961); ‘sobre’ en el 41.º (1768.311); ‘entre’ en el 42.º (1746.641) y ‘sin’ en el 47.º (1464.663).

Por otra parte, a pesar de que, normalmente, desde el punto de vista de la comunicación, los errores relacionados con las preposiciones no resultan graves, pues apenas la distorsionan (Fernández, 1994); sí denotan enseguida el nivel del hablante de español como L2. Los estudiantes no solo deben asimilar los usos relacionados con los valores generales, que se pueden sistematizar semánticamente (según expresen causa, finalidad, origen, lugar, etc.) y los que se describen como marcadores funcionales (como el uso de ‘a’ ante un complemento directo de persona); sino que también deben comprender los relativos a los valores idiomáticos que representan las regencias obligatorias de las preposiciones (Fernández, 1994). Este proceso se ve dificultado, además, por la polisemia y la parasinonimia que presentan en español las preposiciones y por “la diferente distribución de la realidad y de los campos semánticos en cada cultura y en cada lengua” (Fernández, 1994: 368). Se trata de casos como los que cita Vázquez (1991): *unter*, que aparece en dos contornos semánticos distintos, en uno con el significado de ‘debajo de’ (*unter dem Tisch*, ‘debajo de la mesa’) y en otro con el de ‘entre’ (*unter uns*, ‘entre nosotros’); *zu* (*Ich freue mich zu hören, dass du wieder gut bist*, ‘Me alegro de escuchar que vuelves a estar bien’); *von* (*Er kommt von dem Berg*, ‘Él viene de la montaña’) y *aus* (*Er ist aus Fuerteventura*, ‘Él es de Fuerteventura’), que se emplean en distintas construcciones sintácticas en las que en español se usaría ‘de’ o como *für*, a modo de equivalente según el contexto, a ‘por’ (*Maria kam für ihr Geschenk*, ‘María vino por su regalo’) o a ‘para’ (*Dieses Geschenk ist für Maria*, ‘Este regalo es para María’). Las preposiciones constituyen, por consiguiente, una parcela del español que encierra gran dificultad, tal y como lo corroboran los trabajos de Campillos (2014), Ferreira y Lafleur (2015) y Ferreira y Elejalde (2017).

Hasta el momento, como se recoge en el estado de la cuestión (ver apartado 2), se han realizado muchos análisis de errores (AE), pero ninguno se ocupa exclusivamente del uso de las preposiciones por parte de aprendices de español de distintos niveles cuya primera lengua (L1) sea el alemán. El análisis del corpus que aquí presentamos permite centrarnos, particularmente, en los errores relacionados con las preposiciones cometidos por germanófonos de varios niveles de dominio de español como L2 (A2, B1, B2 y C1).

Los objetivos que persigue este AE son, en primer lugar, detectar cuáles son las preposiciones del español que más dificultades entrañan para el aprendiz de L2 cuya L1 es el alemán; en segundo lugar, describir y explicar la categoría de los errores según se produzcan por selección, omisión o adición incorrecta de la preposición, así como identificar el valor asociado a las preposiciones; en tercer lugar, establecer una tipología de los errores más frecuentes; y, por último, estudiar la tasa de error en relación con el dominio de la L2. La consecución de estos propósitos permitirá confirmar o refutar las hipótesis formuladas en el apartado 3.2 a partir de los estudios

previos, localizar los casos en los que se debe hacer mayor hincapié y los que requieren mayor práctica a la hora de enseñar las preposiciones, y elaborar materiales y recursos didácticos relacionados con este aspecto de la lengua.

A continuación, tras exponer los conceptos del marco teórico (apartado 1): ‘interlengua’, ‘transferencia’, ‘fossilización’ y ‘error’, así como el AE, y presentar el estado de la cuestión (apartado 2); se aplica la metodología del AE, según la cual, se identifican, describen y explican los errores más frecuentes hallados en el corpus seleccionado —formado por 86 textos escritos por 31 hablantes de alemán con nivel de español de A2 a C1— (apartados 3-4). Finalmente, se presenta la discusión de los resultados (apartado 5) y las conclusiones.

1. Marco teórico

Cuando una persona estudia una lengua crea un sistema lingüístico propio denominado ‘interlengua’. Este término lo acuñó Selinker (1972) para hacer referencia al compendio de enunciados producidos por un aprendiz de una L2 que difieren de los que, en una misma situación, habría producido un hablante nativo de esta lengua. La interlengua está compuesta de numerosos elementos, no todos ellos pertenecientes a la L1 o a la L2, pues el aprendiz construye estructuras y su sistema lingüístico (Gass & Selinker, 2001). Para Santos y Alexopoulou (2021: 4), la relevancia de la interlengua en los estudios de lingüística aplicada radica en la capacidad de esta “idiosincrasia del sistema lingüístico característico del hablante no nativo” para proporcionar a los investigadores datos apropiados para el estudio y la explicación de los fenómenos que ocurren en el aprendizaje de una L2.

En relación con la interlengua, Selinker (1972) menciona el proceso de fossilización, fenómeno por el que los estudiantes tienden a repetir ciertos errores cuando ya los creían superados, y el de transferencia lingüística o influencia de la L1, que tiene lugar cuando se demuestra que determinados ítems, reglas o subsistemas fossilizables en la interlengua son el resultado de la influencia de la L1, y parte de la idea conductista de que “un individuo tiende a transferir las formas y significados de su propia lengua y cultura, así como la distribución de estas formas y significados a la lengua extranjera” (Lado, 1957: 2). Se trata de trasladar a la lengua objeto, estructuras de las lenguas que conoce, la materna u otras (Alexopoulou, 2011). En este sentido, consiste en la influencia del conocimiento lingüístico previo en el aprendizaje futuro de una lengua (Osborne, 2015). De acuerdo con Butler (2013), es posible que la transferencia se produzca desde varias lenguas a la vez de una forma complicada (p. ej., la interlengua de una L3 del hablante puede verse afectada por la L1 y la L2) y puede ser multidireccional (p. ej., la L3 que se ve afectada por la L1 y la L2 del aprendiente pueden influir a su vez en la L1), aunque aún no se sabe mucho acerca de la comprensión de los mecanismos que se engranan en los procesos de transferencia multilingüe. Asimismo, Butler (2013) afirma que la transferencia se manifiesta en

distintos procesos de influencia interlingüística: la evitación, el sobreuso, la facilitación o transferencia positiva, cuando el proceso de trasladar estructuras de una lengua a otra se realiza con éxito, y la interferencia —también llamada ‘transferencia negativa’, denominación que aplicó Weinreich (1974: 17) a “los casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües” como consecuencia del contacto de lenguas; es decir, se refiere a errores interlingüísticos—.

El error, de acuerdo con Corder (1967), es una incorrección lingüística sistemática que proporciona información al profesor, al estudiante y al investigador acerca del estadio del aprendizaje de una lengua en el que se encuentra quien lo comete. En este sentido, el error “es un concepto con características positivas, desprovisto de connotaciones estigmatizantes” en el contexto del aula (Vázquez, 2009a: 104). Constituye un componente natural en la evolución del aprendizaje de una L2 y, por lo tanto, de la interlengua (Ferreira & Elejalde, 2017).

El estudio de los errores que comete un hablante no nativo en su producción lingüística se encuadra dentro de los métodos de investigación de la lingüística aplicada y las disciplinas afines a ella, que tienen en común el análisis de los problemas con los que una comunidad lingüística se encuentra al emplear la lengua (Santos, 2004). De este modo, se busca que la valoración de los datos empíricos guíe los procedimientos de enseñanza de forma que los hablantes no nativos consigan la mejor competencia comunicativa en la L2. El modelo de AE comenzó con el objetivo de predecir y describir tipologías de errores basándose en taxonomías gramaticales, pero, posteriormente, se ha desarrollado en otra dirección, en la de su estudio para la elaboración de mejores materiales y procedimientos didácticos. La metodología del AE es una forma eficaz de evaluar el aprendizaje y los métodos de instrucción; de determinar en qué fallan y cuáles son los límites de las reglas que se les da a los alumnos para el uso de la L2; de desmitificar el error; y de identificar dificultades de aprendizaje y los errores graves (Vázquez, 2009a). Se trata de una metodología de investigación en pleno auge. Prueba de ello son las conclusiones del estudio de Santos y Alexopoulou (2021) acerca de las tesis doctorales, realizadas desde 1999 hasta 2019, sobre AE en la interlengua de aprendientes de español, según las cuales, más de la mitad de las tesis analizadas (59 de 95) corresponden a la década de 2010-2019.

El método del AE se caracteriza por estar constituido por varias etapas resumidas de la siguiente forma por Santos (2004): (1) compilación del corpus, (2) identificación, descripción y clasificación de los errores según una taxonomía, (3) explicación y evaluación de los errores, (4) discusión de los resultados obtenidos y (5) implicaciones didácticas para la elaboración de futuros materiales.

Los criterios que se pueden seguir para la clasificación de los errores hallados en el corpus son varios, según cuál sea el objeto de estudio en cada caso (la fonética, la

fonología, la ortografía, el plano morfosintáctico, la gramática, el léxico, la pragmática, etc.): el criterio descriptivo/lingüístico, el etiológico, el comunicativo, el pedagógico, el pragmático y el cultural. Santos (2004) toma esta clasificación de Vázquez (1986, 1991, 1999). A continuación, se explica brevemente cada uno de estos criterios, partiendo de Vázquez (1991) y Santos (1993).

El uso del criterio descriptivo consiste en la clasificación de los errores morfosintácticos atendiendo a cómo se ve afectada la estructura superficial del elemento lingüístico: si es por omisión o ausencia de un vocablo o morfema, por adición o presencia injustificada de este, por elección falsa o elección errónea del vocablo o morfema pertinente, por colocación falsa en caso de que el orden sintagmático de los elementos de la oración sea incorrecto o por yuxtaposición falsa si se unen dos elementos sin los nexos necesarios.

El criterio etiológico implica la división de los errores basándose en el concepto de ‘transferencia lingüística’: si la causa del error es la interferencia de la L1 o de otra lengua conocida, se considera de tipo ‘interlingüístico’; y si, por el contrario, se debe a algún conflicto que encuentra el estudiante dentro de la L2, se denomina ‘intra lingüístico’. Dentro de este criterio se encuentran también los errores por simplificación que se producen, por ejemplo, cuando se generaliza una regla de la L2.

El criterio comunicativo se usa teniendo en cuenta varios aspectos de la comunicación: son errores ‘ambiguos’ los que afectan al mensaje; ‘irritantes’ los que causan malestar al oyente; y ‘estigmatizantes’ los que avergüenzan al hablante.

El criterio pedagógico se aplica basándose en la relación entre el nivel de competencia del alumno y el error cometido, y son varias las clasificaciones posibles: errores ‘inducidos’ por uso de la técnica pedagógica inadecuada en el aula —referente a los cuales hay pocos estudios, según Vázquez (1991)— o ‘creativos’, fruto de cada alumno; transitorios en una de las etapas de aprendizaje o ‘permanentes’ en la interlengua; ‘fossilizables’ (con tendencia a volverse sistemáticos) si no se supera la dificultad o ya ‘fossilizados’ en la interlengua cuando se alcanza un nivel superior como el C1 de competencia lingüística; ‘individuales’, idiosincrásicos de un hablante en particular, o ‘colectivos’, de un grupo de aprendices que comparten la L1; ‘de producción oral’ o ‘escrita’.

Los criterios pragmático y cultural, por último, clasifican aquellos errores que se deben a factores extralingüísticos y a la competencia sociocultural de los aprendices.

En la actualidad, el uso de los corpus informatizados para analizar errores se ha incrementado en la investigación de la adquisición de L2 al constituir una herramienta muy útil para los lingüistas, ya que, como señalan Ferreira y Elejalde (2017: 511), son “modelos de las representaciones subyacentes al proceso de aprendizaje de un estadio en particular durante la adquisición de una L2”; que permiten la aglomeración de datos

y su posterior recuperación atendiendo a distintos criterios de búsqueda y hacen posible estudios con variables controladas y experimentales; que “puede[n] arrojar resultados que indiquen qué áreas presentan mayor dificultad, cuáles son persistentes o cuáles responden a diferentes fenómenos dentro del desarrollo de la interlengua”, al recoger datos en el contexto del aula; y que “contribuye[n] a que la información obtenida de muestras a gran escala refleje el estado real y las tendencias de uso de la lengua objeto de estudio”.

2. Estado de la cuestión

En el campo del AE y del empleo de las preposiciones en español como L2, encontramos numerosos estudios y análisis de corpus, algunos realizados con hablantes nativos de alemán. Vázquez (1991) llevó a cabo un análisis y una clasificación de todos los errores de carácter morfosintáctico, incluidos los relacionados con las preposiciones, hallados en un corpus, compilado por ella durante cinco semestres y constituido por material escrito (producciones libres, cartas personales, test) y oral (entrevistas y conversaciones) de estudiantes universitarios alemanes de los cursos de español para principiantes. Posteriormente, Vázquez (2009a, 2009b) continuó investigando acerca del concepto de ‘error’ y la metodología del AE. Fernández (1994) estudió los errores relativos al uso de las preposiciones, cometidos por estudiantes de origen alemán, japonés, árabe y francés, de nivel intermedio bajo, intermedio alto y avanzado de español —B1, B2 y C1, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002)— en 108 redacciones en las que cuentan una experiencia feliz (también realizaron una prueba de rellenar huecos con preposiciones y entrevistas orales, pero el AE que nos interesa corresponde al corpus de textos escritos). Perea (2007) describió los tipos de errores relacionados con las preposiciones encontrados en 202 oraciones o segmentos oracionales que fueron tomados de 80 textos escritos (resúmenes y comentarios de lecturas realizadas en un semestre) por 10 alumnos estadounidenses, cuyo nivel de español no se especifica, de las universidades de Wheaton, Wooster, Wellesley y Smith, reunidos en el Programa de Estudios Hispánicos en Córdoba (PRESHCO). Arcos (2009) examinó los errores relacionados con los verbos que rigen o no una preposición, en la interlengua de estudiantes brasileños, con nivel de español elemental, intermedio y superior —A2, B1, B2 y C2, según el MCER—. De Alba (2008, 2009), por su parte, analizó los errores lexicosemánticos producidos por un grupo de estudiantes alemanes de español L2, con niveles, en su mayoría, A1 y A2, y alguno de B1. Campillos (2014) estudió las preposiciones en la interlengua a partir de un corpus oral de entrevistas hechas a 40 universitarios de nueve lenguas maternas diferentes, entre ellas el alemán, con niveles de español A2 y B1.

Rakaseder y Schmidhofer (2014) efectuaron un análisis que incluía errores gramaticales, léxicos y ortográficos, y entre los primeros estudiaron los relacionados con las preposiciones, producidos por la selección, adición, omisión o sustitución

incorrecta. El corpus estaba conformado por diálogos sobre situaciones frecuentes como ir al cine o pedir la comida en un restaurante, redacciones sobre la rutina diaria y redacciones libres sobre experiencias personales escritas por 28 estudiantes del tercer semestre de las carreras de Gestión de Medios y Asesoría de Medios y Comunicación de una universidad de Austria, de nivel A1 y cuya L1 era el alemán.

Ferreira, Elejalde y Vine (2014) y Ferreira y Elejalde (2017) realizaron análisis de errores, incluidos los relacionados con las preposiciones, basándose en corpus escritos de aprendientes —entre ellos, hablantes de alemán como L1— de nivel de español B1 y A2 y B1, respectivamente. Ferreira y Lafleur (2015), por su parte, describieron y analizaron errores relacionados con el empleo de las preposiciones en un corpus de 48 resúmenes escritos por hablantes nativos de inglés, francés, portugués y alemán (7 sujetos), de nivel A2 y B1 de español. Yerner (2017) contrasta y estudia las causas de los errores, entre ellos, los concernientes al uso de las preposiciones, cometidos en 200 pruebas de contenidos gramaticales y de traducción por alumnos austriacos y turcos con nivel C1, de los Institutos Cervantes de Viena y Estambul. Oportus y Ferreira (2019), por último, estudiaron las colocaciones gramaticales de verbo más preposición en un corpus de 207 textos escritos por anglófonos de nivel A2 y B1.

En lo que se refiere a los hallazgos de todos estos trabajos, destacamos aquellos que han servido de base para la constitución de las hipótesis de este estudio (véase el apartado 3.2). En primer lugar, de acuerdo con las conclusiones de Fernández (1994) y Campillos (2014), las preposiciones con las que se cometen más errores son, en este orden, ‘a’, ‘en’, ‘de’, ‘por’, ‘para’ y ‘con’ —en Campillos (2014), el segundo lugar lo ocupa ‘de’ y el tercero, ‘en’—. No obstante, según el porcentaje de errores cometidos —es decir, teniendo en cuenta el número de veces que se utiliza la preposición en cuestión—, las preposiciones con una mayor frecuencia de uso y con las que se cometen más errores son, en este orden, ‘a’, ‘por’, ‘en’, ‘para’, ‘de’ y ‘con’ —en Campillos (2014), el primer lugar lo ocupa ‘por’ y el segundo, ‘a’—. Los resultados de Ferreira y Lafleur (2015) también van en la misma dirección: las preposiciones con mayor tasa de error son, por este orden, ‘a’, ‘por’ y ‘para’ (en segundo lugar, con el mismo porcentaje), ‘de’, ‘con’ y ‘en’. Los tres estudios incluyen informantes germanófonos; el primero y el tercero analizan errores en textos escritos y, el segundo, en un corpus oral.

En segundo lugar, con respecto a la categoría de error más frecuente, en el corpus examinado por Ferreira y Lafleur (2015), que incluye hablantes de alemán, es, en primer lugar, la selección errónea de una preposición; en segundo lugar, la omisión de la preposición necesaria; y, en tercer lugar, la adición de la que no se precisa.

Entre aprendices de español germanoparlantes, Rakaseder y Schmidhofer (2014) afirman que los errores más frecuentes son, por una parte, la selección errónea de ‘para’ para indicar duración (‘ir en metro *para 15 minutos’), la confusión entre ‘de’ y

‘por’ en complementos circunstanciales de tiempo (‘hicimos galletas *de la tarde’; ‘las ocho *por la tarde’), y la elección de ‘en’ (en lugar de ‘a’) para indicar el fin de un movimiento (‘viajar *en Italia’); por otra parte, la omisión de la preposición ‘de’ entre el nombre y su complemento (‘vaso *Ø agua’) y en locuciones de tiempo y lugar (‘después *Ø la ópera’; ‘detrás *Ø el supermercado’); la adición de ‘a’ y ‘por’ en complementos circunstanciales de tiempo (‘salir *al viernes’; ‘salir *por los fines de semana’); y, por último, la sustitución de un artículo por una preposición o de una preposición por un artículo (*‘a lunes’; *‘el mayo’). En resumen, en este corpus de aprendices de nivel A1, los errores se deben, por este orden, a la selección de la preposición incorrecta, a la omisión de la preposición que corresponde en ese contexto y a la adición innecesaria de una preposición (Rakaseder & Schmidhofer, 2014).

Fernández (1994), en el grupo de informantes con alemán como L1, detecta, sobre todo, errores de selección de la preposición adecuada —al igual que Rakaseder y Schmidhofer (2014)—: selección de ‘en’ (en lugar de ‘a’) con verbos de movimiento (‘llegar *en Madrid’) y para indicar localización (‘estar *en el pie de la montaña’); la selección de ‘en’ (en vez de ‘por’) en contextos en los que significa ‘a través de’ (‘caminar *en un paisaje estupendo’); la selección de ‘a’ (en vez de ‘en’) para indicar lugar (‘un bar *a la playa’) y el uso de la preposición ‘por’ para señalar finalidad. Además, localiza errores por omisión de la preposición ‘a’ delante del complemento directo de persona (‘llamar *Ø otro amigo’) y por omisión de la preposición ‘de’ en locuciones de tiempo (‘después *Ø la película’); y, por último, errores debidos a la adición innecesaria de la preposición ‘en’ en expresiones temporales (*‘en ese día’).

Fernández (1994) concluye, además, que los errores relacionados con los valores generales de las preposiciones —aquellos que expresan causa, finalidad, origen o lugar— son más frecuentes que los errores relativos a los valores idiomáticos de estructuras lexicalizadas o semilexicalizadas (p. ej., las que forma un verbo o un adjetivo más la preposición regida), pues estos resultan más fáciles de evitar.

En tercer lugar, según Fernández (1994) y Yerner (2017), entre las razones por las que los aprendientes se equivocan en el uso de las preposiciones, destaca la interferencia con la lengua materna que, si bien es cierto que tiende a superarse en los niveles más avanzados, en algunos casos puede dar lugar a errores fosilizables.

3. Método

3.1. Diseño del estudio

Para llevar a cabo esta investigación se ha seguido la metodología del AE. En primer lugar, se ha contabilizado el número de veces que se registra cada preposición en los textos procedentes del Corpus para el Análisis de Errores de Aprendices de E/LE (CORANE) (Cestero & Penadés, 2009), con el fin de comparar los aciertos y

los errores. En segundo lugar, se ha establecido, con estos datos y teniendo en cuenta la tasa de error, una jerarquía de las preposiciones que resultan más problemáticas para los estudiantes germanófonos y se ha observado si esas dificultades son las mismas en los distintos niveles de dominio de la L2. En tercer lugar, se ha analizado si el error se produce por la selección de la preposición incorrecta, la omisión de la preposición que corresponde en el contexto o por la adición de una preposición innecesaria. En cuarto lugar, se ha observado si el error se produce cuando la preposición tiene un valor general o idiomático y cuáles son las construcciones erróneas más frecuentes, para comprobar qué contextos presentan mayor dificultad. Finalmente, se ha analizado la evolución de los errores teniendo en cuenta el nivel de dominio de la L2.

3.2. Hipótesis

A partir de las conclusiones de los trabajos de Vázquez (1991), Campillos (2014), Rakaseder y Schmidhofer (2014) y Yerner (2017) sobre los errores relacionados con las preposiciones cometidos por hablantes nativos de alemán con niveles de español de A1 a C1 y las de Fernández (1994) sobre los errores de hablantes de diversas lenguas maternas (alemán, japonés, árabe y francés) y de diferentes niveles de español, se han planteado las siguientes hipótesis que se corroborarán o refutarán tras el análisis del corpus:

(1) La jerarquía de preposiciones, de mayor a menor dificultad, según el porcentaje de errores cometidos por los hablantes nativos de alemán, es ‘a’, ‘por’, ‘en’, ‘para’, ‘de’ y ‘con’ (Fernández, 1994: 370-371; Campillos, 2014: 15).

(2) El orden de frecuencia de los mecanismos del error es: la selección de la preposición incorrecta, la omisión de la preposición que corresponde en el contexto y la adición de una preposición innecesaria (Rakaseder & Schmidhofer, 2014).

(3) Los errores relacionados con los valores generales de las preposiciones (tiempo, causa, origen, destino, etc.) son más recurrentes que los referentes a los usos idiomáticos (regencias preposicionales, perífrasis verbales, locuciones, expresiones idiomáticas, etc.) (Fernández, 1994: 367).

(4) Los errores más frecuentes cometidos por hablantes nativos de alemán, de acuerdo con los estudios de Fernández (1994) y Rakaseder y Schmidhofer (2014), son, en primer lugar, (4.a) errores de selección:

- ‘para’ indicando duración;
- ‘en’ (en vez de ‘a’) con verbos de movimiento;
- ‘en’ (en vez de ‘a’) y ‘a’ (en vez de ‘en’) para indicar localización (p. ej., ‘estar *en el pie de la montaña’; ‘un bar *a la playa’);
- ‘en’ (en vez de ‘por’) con el significado de ‘a través de’;
- ‘por’ (en vez de ‘para’) para indicar finalidad; y

- ‘de’ (en vez de ‘por’) y ‘por’ (en vez de ‘de’) en complementos circunstanciales de tiempo (p. ej., ‘hicimos galletas *de la tarde’; ‘las ocho *por la tarde’);

en segundo lugar, se trata de (4.b) errores de omisión:

- ‘de’ entre el nombre y su complemento, y en locuciones de tiempo y lugar; y
- -a’ delante del complemento directo de persona;

y, por último, (4.c) errores de adición:

- ‘a’ y ‘por’ en los complementos circunstanciales de tiempo; y
- ‘en’ en expresiones temporales (*‘en ese día’).

(5) El avance en el dominio general de la L2 supone una reducción de la tasa de errores relacionados con las preposiciones.

3.3. Descripción del corpus

Para la realización de este análisis, se emplearon todos los textos escritos por estudiantes de español cuya L1 es el alemán, que forman parte del Corpus para el Análisis de Errores de Aprendices de E/LE (CORANE) (Cestero & Penadés, 2009)¹ —es decir, no se hizo ninguna selección de los participantes ni de los textos—. CORANE se compiló durante el año 2000 en los Cursos de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros de la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid) con el fin de crear un corpus extenso y de fácil acceso para la investigación de temas relacionados con la lingüística aplicada a la enseñanza y la adquisición del español como L2. Debido a la configuración de estos cursos, se pudo controlar la variabilidad social y geográfica, por lo que se recogieron los siguientes datos de los informantes: sexo, edad, nacionalidad, L1, primera L2 aprendida, conocimiento de otras lenguas, estudios de español realizados y lugar de realización y nivel. El corpus contiene dos tipos de producciones escritas: por un lado, (1) redacciones que se marcaban como tarea semanal para casa en las que los alumnos podían acudir a materiales de apoyo y, por otro, (2) redacciones realizadas como tarea mensual en clase y sin ayuda alguna. Todas ellas versan sobre temas muy distintos: la Navidad en mi país, el programa de televisión Gran Hermano, el uso de los móviles, qué hice el fin de semana, recetas, recuerdos de infancia, el racismo, la importancia del sentido del humor, qué hice antes de venir a España, etc.

Del CORANE se ha extraído el subcorpus de 86 textos (81 del primer tipo y cinco del segundo, que suman un total de 16.365 palabras) redactados por 31 hablantes nativos de alemán y estudiantes de español, con niveles A2, B1, B2 y C1, según el MCER (Consejo de Europa, 2002)². En concreto, 16 textos fueron escritos por tres aprendices de nivel A2; 43 por 19 de B1; 14 por seis estudiantes de B2 y 13 por tres de nivel C1. La extensión de los textos va de 44 a 570 palabras, y los más extensos son los escritos por los aprendices de nivel C1.

En cuanto a las características de los informantes, 26 procedían de Alemania, cuatro de Austria y uno de Israel. De estos 9 eran hombres y 22, mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y 31 años, excepto 3 mujeres de 51, 54 y 64 años, de los niveles A2, C1 y B2, respectivamente. La media de edad es de 26,3 años (si bien un sujeto no proporcionó su edad en el cuestionario, se ha hecho el cálculo sin ese dato). La primera L2 aprendida por estos estudiantes fue el inglés en todos los casos menos en uno, que había estudiado rumano. Después, la mayoría estudió también francés, algunos italiano, ruso, latín y uno hebreo. Solo hay un caso de bilingüismo: una mujer de 23 años, con nivel C1 de español, cuyas lenguas maternas son el alemán y el polaco.

3.4. Identificación y clasificación de los errores

Dado que CORANE solo es una colección de textos, para analizarlos y detectar los errores, se ha empleado el *software* #LancsBox 6.0 (Brezina, Weill-Tessier & McEnery, 2020), que dispone de un sistema automático de lematización y etiquetado de palabras según su categoría gramatical y está adaptado a 20 lenguas, incluido el español. La herramienta cuenta con la función Key Word in Context (KWIC) que localiza las ocurrencias en su contexto mediante siglas POS (*part-of-speech*); en nuestro caso, hemos utilizado las etiquetas PREP (preposición), PAL (contracción de la preposición ‘a’ más el artículo determinado ‘el’: ‘al’) y PDEL (‘de’ más ‘el’: ‘del’); y realizado la búsqueda de cada preposición. Por otro lado, ha sido necesario etiquetar en los textos de manera manual la omisión errónea de las preposiciones y la localización de alguna preposición escrita incorrectamente, como, por ejemplo, *in* o *pare*. En este último caso, el error ortográfico no se ha tenido en cuenta para analizar el tipo de error.

No se han incluido en el cómputo de las preposiciones los casos del interrogativo ‘por qué’ y de la conjunción causal ‘porque’, que, en ocasiones, se registran con errores ortográficos (‘por que’ en lugar de ‘por qué’ o ‘porque’, o ‘porque’ en vez de ‘por qué’). Por otro lado, las locuciones preposicionales como ‘después de’, ‘antes de’ o ‘dentro de’ no se han contabilizado aparte, sino que se ha contado la preposición que incluyen —en los ejemplos anteriores, ‘de’—.

Para la clasificación de los errores se ha optado por el criterio descriptivo/lingüístico, tal y como hicieron Vázquez (1991), Fernández (1994), Campillos (2014), Rakaseder y Schmidhofer (2014), Ferreira y Elejalde (2017) y Yerner (2017), porque el análisis se centra en un aspecto gramatical. Por un lado, los errores se han clasificado según si son de adición, omisión o selección errónea de la preposición, y, por otro, según el valor de la preposición (general o idiomático). Los errores se han etiquetado manualmente y ordenado en una hoja de cálculo que permite realizar consultas y recuentos, y filtrar los casos de manera automática.

4. Resultados

4.1. Número de errores

Antes de presentar el análisis de errores², examinaremos el número de preposiciones y el recuento de veces que se ha utilizado cada una, así sabremos cuáles se usan más y en qué proporción. En el corpus de 16.365 palabras, 3.328 vocablos — los vocablos son las “palabras diferentes que aparecen en un texto, sin contar las repeticiones” (López Morales, 2011: 17); en inglés, *type*, y palabra, *token*— y 3.090 lemas se han registrado unas 2.232 preposiciones (13,64 %), a las que sumamos 120 casos en los que también deberían haberse utilizado y el total es de 2.352 (14,37 %). La frecuencia de uso de las preposiciones se corresponde aproximadamente con la del estudio de Fernández (1994): 13,3 %, y es algo más alta que la del de Ferreira y Lafleur (2015): 12,75 %, y, sobre todo, que la del de Campillos (2014): 9,10 % (en los textos de hablantes de alemán como L1 es más alta: 9,23 %).

Con respecto al total de preposiciones, las más usadas fueron, en este orden, ‘de’, ‘en’, ‘a’, ‘con’, ‘para’ y ‘por’ (véase Tabla 1). En este cálculo no se tienen en cuenta los casos en los que se ha omitido incorrectamente alguna preposición; es decir, aquí solo se contabilizan las preposiciones utilizadas; y el 5,12 % restante es el que corresponde a las omitidas (120, en total), sin especificar cuáles ni cuántas de cada una —después presentaremos el cálculo incluyendo las omisiones incorrectas—.

Tabla 1. Frecuencia absoluta de las preposiciones más usadas y tasa en porcentaje sobre el total de preposiciones (n = 2.352)

Preposición	de	en	a	con	para	por	hasta	sobre	sin
Frecuencia	681	566	358	198	177	156	33	25	22
% sobre total de prep.	28,95	24,06	15,22	8,42	7,53	6,63	1,4	1,06	0,94

El número de errores contabilizados, relacionados con el uso de las preposiciones, es de 359. Esto significa que las preposiciones se utilizaron (o se omitieron) de manera equivocada en el 15,26 % de los casos. Teniendo en cuenta el criterio descriptivo, la selección de la preposición incorrecta es la causa de 155 errores —es decir, del 43,18 % del total de errores—; la omisión de la preposición fue lo que ocasionó el 33,43 % (120) de todos los errores; y la adición innecesaria de una preposición provocó el 23,4 % (84) de los errores.

Conviene aclarar algunos detalles sobre el cómputo de aciertos y errores³. El valor temporal de la preposición ‘por’ (equivalente a ‘durante’) ante grupos cuantitativos, presente en secuencias del corpus como ‘Estuve en Cuba por seis semanas’ o ‘Quiero trabajar en Suramérica por dos o tres años’ no es censurable, puesto que se documenta tanto en la variedad hispanoamericana como en la europea, si bien es más frecuente en aquella (RAE & ASALE, 2009). Sí es erróneo el empleo de ‘para’ (en lugar de ‘por’),

‘durante’ o sin preposición) en, por ejemplo, ‘Estuvo en Madrid *para tres días’ —en ese caso lo consideraremos un error de selección, aunque también podría verse como una adición innecesaria—.

Dado que en la variedad hispanoamericana está extendido (y no se censura) el uso transitivo del verbo ‘jugar’ (RAE & ASALE, 2009), no se han contabilizado los 11 casos en los que este verbo aparece combinado con ‘bádminton’, ‘baloncesto’, ‘tenis’, ‘fútbol’ y ‘waterpolo’.

Las preposiciones con las que se ha cometido el mayor porcentaje de errores en relación con el número total de veces utilizada, al que se han sumado también las secuencias en las que debería haberse empleado —es decir, el número total de casos incluye también aquellos en los que la preposición ha sido omitida erróneamente— son, por este orden, ‘por’ (el 22,29 %; 35 errores de 157 casos), ‘a’ (18,84 %; 75 de 398), ‘para’ (15,82 %; 28 de 177), ‘en’ (14,73 %; 85 de 577), ‘de’ (14,57 %; 108 de 741) y ‘con’ (10,34 %; 21 de 203) (véase Tabla 2). Aunque la tasa de error de las preposiciones ‘desde’, que se omite una vez, y ‘hacia’, que se emplea incorrectamente en dos ocasiones, es del 100 %, al ser esas sus únicas ocurrencias, no se han tenido en cuenta, dada la baja frecuencia. Por lo tanto, concluimos que los errores se concentran en las seis preposiciones con mayor frecuencia de uso (véase Tabla 1).

Tabla 2. Frecuencia de errores y tasa (%) por número de casos de la preposición

Preposición	por	a	para	en	de	con	hasta	sobre	desde	hacia
N.º total de casos	157	398	177	577	741	203	34	26	1	2
Frecuencia absoluta (errores)	35	75	28	85	108	21	2	2	1	2
% de errores sobre total de la prep.	22,29	18,84	15,82	14,73	14,57	10,34	5,88	7,69	100	100

La tasa de error de las dos preposiciones más problemáticas — ‘por’ y ‘a’— está en torno al 20 %, mientras que la de ‘para’, ‘en’ y ‘de’ es más baja (entre, aproximadamente, el 14,5 % y el 16 %) y la de ‘con’ (10,34 %) es casi la mitad de la de las dos primeras preposiciones.

Según el valor de la preposición (general o idiomático), los errores más frecuentes se localizan, entre otros, en contextos en los que la preposición expresa una circunstancia, como tiempo, origen, lugar o destino (‘las seis *por la tarde’; ‘ir *en Alcalá’), introduce el complemento directo (‘visitar *[a] mi familia’; ‘escuchar *al mar’) o de nombre —en ocasiones, con valor partitivo o de pertenencia— (‘las tasas *para la universidad’; ‘la más grande de las ciudades *en Korea’; ‘la gente *en estos lugares’) o se emplea indebidamente ante oraciones subordinadas sustantivas (‘es bueno *de hablar inglés y español’); es decir, son valores generales de la preposición. En cambio, los errores relacionados con valores idiomáticos son menos numerosos. Entre ellos se encuentran los relativos a las preposiciones regidas por verbos (‘estar acostumbrado

*de los extranjeros?; ‘tener posibilidades *a obtener un trabajo’) o incluidas en locuciones (‘antes *Ø [de] dos semanas’; ‘después *Ø [de] tres días’), las expresiones idiomáticas (‘estar hasta la coronilla *a [de] Andrea/*Ø [de] ir a la universidad’) o las perífrasis verbales (‘empezar *Ø [a] hablar/estudiar’). Se han contabilizado 275 errores asociados con valores generales de la preposiciones y 84 errores con valores idiomáticos.

4.2. Nivel de dominio

En los subcorpus de textos de cada nivel de dominio de la L2 detectamos un progresivo —y natural— descenso en la tasa de error que se reduce del 20,36 %, en los textos de nivel A2, a la mitad, en los de C1 (10,17 %) (véase Tabla 3). El mayor número de textos explica la alta frecuencia absoluta de casi 900 casos de preposiciones en el nivel B1 (43 textos frente a los 16 de nivel A2; los 14 de B2 y los 13 de C1), mientras que en el resto de los niveles está entre 420 y 520 aproximadamente.

Tabla 3. Frecuencia de errores (total y por categoría) y tasa (%) por preposiciones empleadas en cada nivel de dominio de la L2

	n.º total de casos	categoría del error			frecuencia absoluta (errores)	% de errores sobre total de preposiciones
		selección	omisión	adición		
A2	506	41	39	23	103	20,36
B1	904	59	53	33	145	16,04
B2	519	36	13	19	68	13,10
C1	423	19	15	9	43	10,17

En cuanto a la categoría, los errores debidos a la selección de la preposición incorrecta son los más numerosos en los textos de los cuatro niveles de dominio; los siguen los errores por omisión y por adición; el orden se mantiene, excepto en el nivel B2, en el que se producen 6 errores más por adición de una preposición innecesaria que por omisión (véase Tabla 3).

Por otro lado, a pesar de que las preposiciones con las que más errores se cometen son las mismas seis en todos los niveles de dominio, el orden no es exactamente el mismo en todos (véase Tabla 4) ni tampoco coincide con el de los datos totales (véase Tabla 2): ‘por’ tiene la tasa de error más alta (con respecto al número de preposiciones utilizadas en cada nivel) en los textos de nivel A2, B1 y B2 —sin embargo, en los de nivel C1 no se registra ningún error con ‘por’—; la tasa de error de la preposición ‘de’ es la segunda más alta en los textos de nivel B1, B2 y C1; la tasa de error de ‘para’ es la tercera más alta en los textos de nivel A2 y B2; y la de la preposición ‘en’ es la cuarta en los textos de A2 y B1; y la quinta, en los de nivel B2 y C1.

Tabla 4. Frecuencia de errores de cada preposición y tasa (%) por preposiciones empleadas en cada nivel de dominio de la L2

		por	a	para	en	de	con
A2	n.º total de casos	33	87	30	159	144	39
	frecuencia absoluta (errores)	12	25	8	35	14	5
	% de errores sobre total de la preposición	36,36	28,74	26,67	22,01	9,72	12,82
B1	n.º total de casos	77	184	73	199	264	74
	frecuencia absoluta (errores)	14	32	11	30	48	9
	% de errores sobre total de la preposición	18,18	17,39	15,07	15,08	18,18	12,16
B2	n.º total de casos	30	61	39	117	193	50
	frecuencia absoluta (errores)	9	8	6	12	30	3
	% de errores sobre total de la preposición	30	13,11	15,38	10,26	15,54	6
C1	n.º total de casos	17	66	35	102	140	40
	frecuencia absoluta (errores)	0	10	3	8	16	4
	% de errores sobre total de la preposición	0	15,15	8,57	7,84	11,43	10

La tasa de error de las preposiciones ‘para’ y ‘en’ disminuye considerablemente a medida que se incrementa el dominio de la L2 —en el caso de ‘en’, la tasa se reduce a casi un tercio: 22,01 % en el nivel A2 y 7,84 % en el C1; y en el de la preposición ‘para’, del 26,67 % en A2 se pasa a 15 % en B1 y B2 y a 8,57 % en C1—. El porcentaje de los errores relacionados con las preposiciones ‘a’ y ‘con’ también sigue la tendencia natural a la baja con el aumento del nivel de dominio, pero en el nivel C1 sufre un ligero repunte. En cambio, en la preposición ‘por’ la tasa sube en el nivel B2 (30 %) y en el C1, no se comete ningún error: destaca que en A2 el porcentaje de error de ‘por’ sea el más alto de todos (36,36 %) y en C1 los errores desaparezcan por completo.

En cuanto a la tasa de error de la preposición ‘de’, llama la atención que la más baja sea la de los textos del nivel inferior (10 %) —10 de los 14 errores se deben a la omisión de la preposición en expresiones de tiempo y fechas, como, por ejemplo: ‘las 12 de la noche’, ‘de 1772 a 1774’, ‘antes de...’, ‘después de...’ o ‘21 de julio de 1899’—; a partir del nivel B1, el porcentaje de errores va disminuyendo con normalidad.

4.3. Tipos de errores según el valor de la preposición

Los errores en los valores generales de las preposiciones fueron más numerosos (275, el 76,6 % de los 359 errores relacionados con las preposiciones), y afectan sobre todo a las preposiciones ‘en’ (82 errores), ‘de’ (65), ‘a’ (56) y ‘por’ (31). Asociados con los valores idiomáticos de las preposiciones, se han localizado 84 errores (23,4 %) y se dan, en su mayoría, con las preposiciones ‘de’ (43 errores) y ‘a’ (19). En los ejemplos se ha respetado la ortografía de los aprendices y, para facilitar la detección y observación del error, se ha tachado la preposición en los casos de adición innecesaria, se ha subrayado la seleccionada que no corresponde y se ha incluido el símbolo

matemático de conjunto vacío (\emptyset) en las omisiones incorrectas; al final se indica el número de caso y el nivel de dominio del informante.

4.3.1. Valores generales

4.3.1.1. Complementos circunstanciales (CC)

Los errores más frecuentes se asocian con la expresión de circunstancias con la preposición ‘en’ (54): 31 errores se deben a la incorrecta selección de la preposición, ya sea por la confusión con ‘a’ con verbos de movimiento como ‘ir’ y ‘venir’ (17 casos), como en (1-2):

(1) [...] luego su hermano con familia viene en la casa de mis padres (927, A2)

(2) Fuimos en el museo Reina Sofia y también en el Palacio Real (1130-1, B1);

o en vez de ‘a’ para indicar localización (4 casos), como en (3):

(3) Mi madre tenía sentarse en mí lado para hacé mí deberes (1044, B1);

o por la confusión con ‘de’ en CC de tiempo (4 casos), como en (4-5):

(4) [...] por la Nochebuena en mil noveciento noventa y seis (931, A2)

(5) A las 6 en la tarde [...] (1051, B1);

o por la confusión con ‘por’ en CC de lugar, con el sentido de ‘a través de’ (3 casos), como en (6-7):

(6) Hace cuatro años estaba viajando en Alemania (1004, A2)

(7) Entré en nuestro edificio y fui en el corredor hasta nuestra clase (1264, B2)

En alemán, tal y como explica Moreno (2002), la selección de la preposición para expresar procedencia o dirección depende del lugar de procedencia o de destino; sin embargo, en español, el verbo determina la preposición: si expresa procedencia, lo sigue ‘de’ o ‘desde’ (p. ej., ‘venir de’); y si indica dirección, ‘a’ o ‘hacia’ (p. ej., ‘ir a’). De manera que las preposiciones *aus* y *von* se reducen a ‘de’ (*Carmen kommt aus Madrid*, ‘Carmen es de Madrid’; *Der Zug kommt von Basel*, ‘El tren viene de Basilea’⁴) y *nach*, *zur*, *an* e *in* corresponden en español a la preposición ‘a’ (*Wir fahren nach Italien*, ‘Nos vamos a Italia’; *Karl geht zur Post*, ‘Carlos va a Correos’; *In 10 Minuten kommen wir an die Grenze*, ‘En 10 minutos llegaremos a la frontera’; *Im August fahre ich in die Schweiz*, ‘En agosto me voy a Suiza’; *Heute abend gehe ich ins Kino*, ‘Esta noche me voy al cine’). El germanoparlante debe “dejar de *mirar* al sitio del que viene o al que va” —en los ejemplos anteriores, Madrid, Basilea, Italia, Correos, la frontera, Suiza y el cine— y centrarse en el verbo —‘ser’, ‘venir’, ‘ir’ y ‘llegar’—, lo cual supone un gran esfuerzo y es la causa de interferencias como las de (1-2) (Moreno, 2002).

Por otro lado, en 11 casos el error se produce por la adición innecesaria de ‘en’ en CC de tiempo, como los de (8-11):

- (8) Pues, creo que voy a narrar que he dicho en la semana pasada pero no muy detallado (935, A2)
- (9) En estos días todo que se pasa está mal [...] (1108, B1)
- (10) En esta noche me pregunté, porque no tuve un teléfono móvil (1315, B2)
- (11) [...] en pero estos días ya no parecía tan horrorosa (1361, C1)

Nótese que en alemán tampoco se emplea la preposición en *letzte Woche* (‘la semana pasada’) ni en *heute Abend/Nacht* (‘esta tarde/noche’), pero sí en *in diesen Tagen* (‘estos días’).

Finalmente, en 9 ocasiones se ha omitido incorrectamente la preposición ‘en’ en CC de tiempo, ante los años, como en (12). Este error probablemente se debe a la interferencia con la L1, pues en alemán los años no van precedidos de preposición (p. ej., *1867 wurde Marie Curie geboren*, ‘Marie Curie nació en 1867’).

- (12) Ø 1790 fue a Venedig y Ø 1794 conoció Schiller (2231-2, A2)

Con las preposiciones ‘a’, ‘por’ y ‘de’ se han localizado 26 errores de cada una en CC. La preposición ‘a’ se confunde con ‘en’ en CC de tiempo (13) y de lugar (14-15) (6 casos).

- (13) A Navidad la gente siempre abren sus corazones (613, A2)
- (14) Estudio derecho y economía internacional a la Universidad de Innsbruck (791, B1)
- (15) [...] ví un autobús a la parada (815, B2)

En 7 casos ‘a’ se añade innecesariamente en CC de tiempo, con frecuencia en fechas —pues, en alemán, sí es necesaria la preposición para indicar las fechas (p. ej., *am 25. Dezember*, ‘el 25 de diciembre’)—, como en (16-18):

- (16) A 25 de diciembre siempre vamos a la casa de los padres de mi padre (621, A2)
- (17) A los 15. Septiembre fui a Göttingen (206, B1)
- (18) Llegé al 7 de octubre, despues llamé a un albergue huvenil [...] (35, B1)

Por su parte, la preposición ‘por’ se confunde en 11 casos con ‘para’ en CC de finalidad (8 casos) o que indican destinatario (3 casos), como en (19-21):

- (19) [...] yo estudié mucho por el examen de Nivel Inicial (1474, A2)

(20) [...] estuve en mi universidad y en mi gimnasio por decir “¡Hasta febrero!” (1564, B1)

(21) Por los jóvenes hay allí un barco con una discoteca (1583, B2)

También ‘por’ se confunde con ‘de’ en la expresión de las horas en dos casos (del mismo informante), como en (22-23):

(22) [...] a las cinco o seis por la tarde esta una misa (1484, A2)

(23) A las doce por la noche esta una misa para todos (1485, A2)

Por último, hay 7 casos de adición errónea de ‘por’ en CC de tiempo, como en (24-25):

(24) [...] mis padres invitan mis abuelos, mi tío y tía y la prima de mi abuelo por la 24 de diciembre (1463, A2)

(25) Por los fines de semanas vamos al bares o disotecas (1527, B1)

En tercer lugar, de la preposición ‘de’ destaca su omisión en CC de tiempo (11 casos), como en (26-28):

(26) Nació el 21. de Julio Ø 1899. Murió el 2. de Julio Ø 1961 (2213-4, A2)

(27) El verano Ø 1999 estuve en Asia (2236, B1)

(28) A los 25. Ø Septiembre desayuné con mis amigos en un restaurante (2286, B1)

4.3.1.2 *Complemento directo*

En el caso del complemento directo (CD), destaca la omisión indebida de la preposición ‘a’ —necesaria en español cuando el sustantivo posee el rasgo [+humano]—, que se produce en 16 ocasiones, como en (23-26):

(23) Goethe conoció Ø su primera amiga (o novia?) 1770 (2222, A2)

(24) Tres días antes fui a España visite Ø todos mis amigos en Bochum (2241, B1)

(25) [...] somos aquí para aprender el idioma y necesitamos Ø la gente (2294, B2)

(26) [...] es más duro “nominar” Ø alguien (2304, C1)

En alemán, la función de complemento directo no viene marcada por una preposición, sino por el caso acusativo —en el que aparecerán declinados determinantes, adjetivos y pronombres, como, por ejemplo, en *Sie hat einen kleinen Rucksack gekauft*, ‘Ha comprado una mochila pequeña’ o *Sie hat dich gestern gesehen*, ‘Te vio ayer’—. De ahí que el germanófono tienda a omitir la preposición ‘a’ en esta construcción (Moreno, 2002). No obstante, hemos localizado asimismo 7 casos de

adición innecesaria de ‘a’ en CD no personal, como en (27-29). Aunque, según Campillos (2014: 16), son “hipercorrecciones que revelan que los alumnos están interiorizando la regla de uso”, en nuestro corpus encontramos 3 ocurrencias en textos de nivel C1.

(27) A las cinco conducí a mi habitación, donde vi a la televisión (812, B1)

(28) Serían las 08:30 h ayer, cuando ví a mi despertador (847, B2)

(29) Me encanta estar sentada en la playa y escuchar al mar (2109, C1)

4.3.1.3 Subordinada sustantiva de sujeto

En oraciones subordinadas sustantivas con función de sujeto se han encontrado 13 errores por adición de la preposición ‘de’, en casos como (30-32):

(30) no ha sido posible de ponerle en marcha (248, B1)

(31) [...] es una diversión de escuchar música, tomar el sol y jugar con un colchón (443, B2)

(32) En Alemania es muy popular de viajar, por lo menos una vez al año (572, C1)

Además, se han localizado 3 ocurrencias de adición de la preposición ‘para’ en la estructura ‘ser’ + adjetivo + infinitivo, como en (33-34). Campillos (2014) considera que este error es un calco del alemán, pues en esta lengua la construcción incluye la preposición *zu*: *Spanisch zu sprechen ist einfacher*, ‘Hablar español es más fácil’.

(33) A mi me gusta vivir con chicos y chicas de España y otras países porque es mas fácil para hablar español (1616, A1)

(34) Yo creo que es muy mas agradable para comunicar con otras personas, con sentido del humor (1659, B1)

4.3.1.4. Complemento de nombre

Los errores relativos a la función de Complemento de nombre, en su mayoría, tienen que ver con la omisión de la preposición ‘de’ (17 casos), como en (35-38):

(35) [...] hay mas de 6 millones Ø personas (2199, A2)

(36) [...] quieren coches muy caro porque para ellos es un símbolo Ø estado (2258, B1)

(37) Yo vivo en la ciudad Ø Colonia (2295, B2)

(38) [...] leí una noticia en un periódico Ø que dos personas en los EEUU tenían un accidente (2301, C1)

En este tipo de complemento también hemos localizado errores causados por la selección incorrecta de la preposición ‘en’ en lugar de ‘de’ (17 casos), como en (39-41):

- (39) El territorio en Alemania oriental no ha participado en la fundación de FRA (960, A2)
- (40) El Vordiplan es comparable del primier ciclo en la systema universitaria de España (1067, B1)
- (41) [...] este influirá en la vida social en cada país (1272, B2)

4.3.2. Valores idiomáticos

4.3.2.1 Régimen preposicional

En cuanto a los contextos de régimen preposicional, se cometen 10 errores de selección con la preposición ‘de’ que se confunde con ‘a’ (5 casos), como en (42-43) —en (43) también se podría utilizar ‘con’: ‘comparable a/con...’—; con ‘en’ (4 casos), como en (44) (‘pensar en’); y con ‘por’, como en (45) (‘interesarse por’).

- (42) Y muchas de estas cosas nos han ayudado de simplificar nuestras vidas (254, B1)
- (43) El Vordiplan es comparable del primier ciclo en la systema universitaria de España (2124, B1)
- (44) No he dormido este noche porque he pensado de las maletas, el carnet y la comida de la viaje (295, B1)
- (45) [...] la gente no se interese de encontrar personas del extranjero (384, 384)

Por otro lado, se omite la preposición ‘de’ en 13 casos, como los de (46-49) (‘cambiar de’, ‘depender de’, ‘darse cuenta de’ y ‘acordarse de’).

- (46) En 1768 cambió Ø la Universidad y estudió ahora en Frankfurt (2220, A2)
- (47) Depende Ø que ciudad la gente están con sentido del humor (2259, B1)
- (48) la gente en Alcalá es sympatica cuando da cuenta Ø que soy extranjera (2293, B2)
- (49) Me acuerdo Ø que mi padre estaba con mi hermano (2313, C1)

La segunda preposición con la que más errores se cometen en este contexto es ‘a’; en concreto, se producen 9 por omisión, como los de (50-52) (‘dedicarse a’ y ‘decidirse a’).

(50) Desde 1779 se dedicó Ø los ciencias naturales (2228, A2)

(51) Me he decidido Ø estudiar en el extranjero porque pienso que es [...] (2245, B1)

(52) Me decidí Ø actuar cuando vi a Elena (2310, C1)

Además, la preposición ‘a’ se emplea en lugar de ‘de’ 3 veces, como en (53-54) (‘tener posibilidad de’), y una por ‘en’, como en (55) (‘pensar en’).

(53) [...] se tiene mas posibilidades a obtener un trabajo interesante (602, A2)

(54) [...] casi todos en Austria tienen la posibilidad a estudiar si, quieren y pueden (716, B1)

(55) Ellos piensen demansiado al Futuro (2050, B1)

4.3.2.2. Locuciones

Por último, en las locuciones, el error más frecuente es la omisión de la preposición ‘de’ (14 casos en total): en 12 ocasiones son locuciones preposicionales que indican tiempo (‘antes/después de’), como en (56-57); y en (58-59) indican otro tipo de circunstancia (‘dentro de’ y ‘cerca de’).

(56) Los cuatro domingos antes Ø nochebuena tenemos siempre bollo de navidad (2200, A2)

(57) Despues Ø algunas días busando habitación en Madrid fue a Alcalá (2274, B1)

(58) Pero una vez me caí casi dentro Ø un río (2257, B1)

(59) Alemania, un país de cerca Ø 75 millones de habitantes (2297, B2)

En alemán, con una única preposición se expresan los significados de las locuciones preposicionales españolas: ‘antes de’ (*vor*) (56), ‘después de’ (*nach*) (57) y ‘dentro de’ (*in*) (58). Así que esto podría ser causa de interferencias.

5. Discusión

Retomamos ahora las hipótesis planteadas en el apartado 3.2 y los resultados del análisis para contrastarlos con los estudios precedentes. En este corpus de 16.365 palabras, de textos escritos por hablantes de alemán como L1, se registran 2.352 ocurrencias de preposiciones (incluyendo los casos en los que se han omitido erróneamente). Se han contabilizado 359 errores relacionados con el uso de las preposiciones, es decir, que los errores afectan al 15,26 % —este porcentaje es similar al del estudio de Fernández (1994): 15 %—.

(1) La jerarquía de preposiciones según la tasa de error y, por lo tanto, de mayor a menor dificultad es ‘por’, ‘a’, ‘para’, ‘en’, ‘de’ y ‘con’. El orden de las cuatro primeras preposiciones no es exactamente el mismo que en Fernández (1994): ‘a’, ‘por’, ‘en’, ‘para’, ‘de’ y ‘con’. En cambio, coincide con el de Campillos (2014) en el orden de las dos primeras (‘por’ y ‘a’), pero difiere en el de la tercera y la cuarta (‘para’ y ‘en’): ‘por’, ‘a’, ‘en’, ‘para’, ‘de’ y ‘con’. En los tres corpus, ‘de’ y ‘con’ ocupan el quinto y sexto lugar. En Ferreira y Lafleur (2015), ‘a’, ‘por’ y ‘para’ también son las preposiciones con mayor tasa de error y ‘de’, ‘con’ y ‘en’ tienen una menor, pero el orden entre ellas es ligeramente diferente. Por lo tanto, se confirma la coincidencia de las preposiciones más frecuentes en los corpus de las investigaciones, pero el orden de las preposiciones según el porcentaje de errores cometidos no es exactamente el mismo en todas.

(2) Según el criterio descriptivo, se producen más errores, en este orden, por la selección de la preposición errónea (43,18 %), después por la omisión de la preposición (33,43 %) y por la adición de una preposición innecesaria (23,4 %), al igual que en Rakaseder y Schmidhofer (2014). Se confirma, por lo tanto, la segunda hipótesis.

(3) En cuanto al valor de las preposiciones utilizadas u omitidas incorrectamente, son más frecuentes los casos en los que poseen valores generales (76,6 %) que aquellos con valor idiomático (23,4 %). Estos resultados coinciden con los de Fernández (1994) y corroboran la tercera hipótesis.

(4) En mayor o menor medida, hemos localizado prácticamente todos los errores mencionados por Fernández (1994) y Rakaseder y Schmidhofer (2014) en sus análisis de corpus de textos producidos por hablantes de alemán (excepto el empleo de ‘de’ en lugar de ‘por’ en CC como en ‘hicimos galletas *de la tarde’). En nuestro caso, también destacan, sobre todo, los errores en CC, en concreto:

- la selección de la preposición ‘en’ en vez de ‘a’ con verbos de movimiento (17 errores) o para indicar localización (4 errores); y en vez de ‘por’, con el significado de ‘a través de’ (3 errores);
- la selección de la preposición ‘a’ en vez de ‘en’ para indicar localización (6 errores);
- la selección de la preposición ‘por’ en vez de ‘para’ para indicar finalidad (8 errores) y en vez de ‘de’ en complementos circunstanciales de tiempo (2 errores); y
- la selección de la preposición ‘para’ para indicar duración (5 errores)⁵.

Además, se han detectado errores de adición en CC de tiempo y expresiones temporales, en concreto, de las preposiciones ‘a’ (7 errores), ‘por’ (7 errores) y ‘en’ (11 errores). También hemos registrado numerosas omisiones (17 en total) de la preposición ‘de’ en los complementos del nombre y de la preposición ‘a’ (16) en los CD de persona.

Por otro lado, entre los valores idiomáticos, es frecuente la omisión de la preposición ‘de’ en locuciones adverbiales (14 errores).

En definitiva, a los errores más frecuentes cometidos por germanófonos recogidos en la cuarta hipótesis, añadimos los que se registran en las oraciones subordinadas sustantivas con función de sujeto (valor general de la preposición) (13 adiciones de ‘de’ y 3 de ‘para’) y los relacionados con el régimen preposicional (valor idiomático), sobre todo, de la preposición ‘de’ (10 errores de selección y 13 de omisión) y de ‘a’ (4 errores de selección y 9 de omisión).

(5) Con respecto al nivel de dominio, hemos confirmado que el porcentaje de errores relacionados con las preposiciones desciende: del 20,36 % en los textos de nivel A2, el 16,15 % en los de B1 y el 13,15 % en los de B2, al 10,17 % en los de nivel C1; es decir, la tasa de error desde el nivel A2 al C1 se reduce a la mitad. En los cuatro niveles, la selección errónea de la preposición es la categoría de error más frecuente, seguida por la omisión y la adición (en el nivel B2, es al revés, hay 6 errores más por adición que por omisión).

CONCLUSIONES

Del análisis de errores realizado a partir de 86 textos extraídos del CORANE, escritos por 31 estudiantes de español germanófonos, se sacan las siguientes conclusiones. En primer lugar, las preposiciones son un aspecto gramatical difícil al que se asocian bastantes errores (359 de 2.352), si bien se usaron correctamente en el 84,74 % de los casos.

En segundo lugar, las preposiciones de mayor frecuencia y que más complicación entrañan para los hablantes de alemán son, en este orden, ‘por’, ‘a’, ‘para’, ‘en’, ‘de’ y ‘con’. No obstante, esta jerarquía no es la misma en todos los niveles de dominio. Mientras que en el nivel A2 las que mayor tasa de error presentan son ‘por’, ‘a’, y ‘para’; en el nivel B1 son ‘por’, ‘de’ y ‘a’; en B2, ‘por’, ‘de’ y ‘para’; y en C1, ‘a’ y ‘de’. Con todo, el porcentaje de errores relacionados con el uso de las preposiciones disminuye a medida que aumenta el dominio de la L2.

En tercer lugar, la selección errónea de la preposición es más frecuente que la omisión y que la adición innecesaria; y los errores relacionados con los valores generales de las preposiciones son más frecuentes que los idiomáticos.

Por último, se han registrado los mismos errores localizados en corpus similares, como los de los estudios de Fernández (1994) y Rakaseder y Schmidhofer (2014), si bien, en el nuestro, además, se cometen con frecuencia errores al seleccionar la preposición regida, que en ocasiones se omite, y al añadirse innecesariamente una preposición para introducir oraciones subordinadas sustantivas con función de sujeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, V. de. (2008). *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico semántico*. Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Alba, V. de. (2009). La enseñanza del español en centros de secundaria alemanes. Análisis de errores semánticos. *RedELE*, 16, 1-14.
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 9, 86-101.
- Arcos, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua. Verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Brezina, V., Weill-Tessier, P. & McEnery, T. (2020). #LancsBox 6.x [software] [en línea]. Disponible en: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>.
- Butler, Y. G. (2013). Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. En T. K. Bathia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 109-136). Chichester: Blackwell.
- Campillos, L. (2014). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio. Análisis de la interlengua basado en corpus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 16, 5-27.
- Cestero, A. M. & Penadés, I. (2009). *Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE)* [CD-ROM]. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL*, 4, 161-170.
- Fernández, S. (1994). Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso de ASELE* (pp. 367-380). Madrid: SGEL.

- Ferreira, A. & Elejalde, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17(3), 509-538.
- Ferreira, A., Elejalde, J. & Vine, A. (2014). Análisis de errores asistido por computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 47(86), 385-411.
- Ferreira, A. & Lafleur, N. (2015). Analyse et description des erreurs prépositionnelles les plus fréquentes en Espagnol L2. *Linguística y Literatura*, 68, 57-79.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lado, R. (1957). *Linguística contrastiva. Lenguas y cultura* (traducción de J. A. Fernández). Madrid: Ed. Alcalá.
- Llopis-García, R. (2015). Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza. *JSLT*, 2(1), 51-68.
- López Morales, H. (2011). Los índices de 'riqueza léxica' y la enseñanza de lenguas. En J. de Santiago Gervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias & M. Seseña Gómez (Coords.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-L3* (pp. 15-28). Salamanca: ASELE.
- Moreno, C. (2002). El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico. *Carabela*, 51, 119-145.
- Osborne, J. (2015). Transfer and Learner Corpus Research. En S. Granger, G. Gilquin & F. Meunier (Eds.), *Handbook of Learner Corpus Research* (pp. 333-356). Cambridge: Cambridge University.
- Oportus, R. E. & Ferreira, A. (2019). Colocaciones gramaticales verbo + preposición en ELE. Aspectos de naturalidad en aprendientes anglófonos de nivel A2 y B1. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58, 826-858.
- Perea, F. J. (2007). Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como lengua extranjera. *Marco ELE*, 5.
- Rakaseder, J. & Schmidhofer, A. (2014). Errores de producción de textos por parte de germanoparlantes en las primeras etapas de aprendizaje de ELE. *Marco ELE*, 19.

- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (RAE) (2021). *Corpus de Referencia del Español Actual* (v. 0.3) [en línea]. Disponible en: www.rae.es.
- Real Academia Española (RAE) (2023). *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES) (v. 0.99) [en línea]. Disponible en: www.rae.es.
- Santos, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos, I. (2004). El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez & I. Santos (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 391-410). Madrid: SGEL.
- Santos, I. & Alexopoulou, A. (2021). Metaanálisis de las tesis doctorales de análisis de errores en la interlengua española. *MarcoELE*, 32.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 3, 209-232.
- Vázquez, G. (1986). Hacia una valoración del concepto de error. *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (pp. 151-163). Madrid: Ministerio de Cultura.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje del español como lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Berlín: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vázquez, G. (2009a). El concepto de error. Estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 5, 104-114.
- Vázquez, G. (2009b). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 5, 115-122.
- Weinreich, U. (1974). *Lenguas en contacto, descubrimientos y problemas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Yerner, E. (2017). Análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos de lengua materna alemana y turca. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3, 57-65.

NOTAS

¹ Existen otros corpus de aprendices de español, pero no incluyen aprendices de todos los niveles cuya L1 sea el alemán, como el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera (CAES), el Corpus Escrito del Español como L2 (CEDEL2), el Corpus de Suecos Aprendices de ELE (SAELE), el Corpus de Aprendices Serbios, el Corpus de Interlengua Española de Aprendices Sinohablantes, el Corpus de Aprendices de Español en Japón (CELEN), el Corpus de Aprendices Italianos (CORINEI), el Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español (CATE), CAELE, CORELE y SPILOC 1 y 2.

² Los metadatos de los informantes y de los textos, así como las ocurrencias de las preposiciones y el análisis de los casos, están disponibles en IRIS (Instruments and data for research in language studies): <https://www.iris-database.org/details/WMCYy-i9aMq>.

³ El cómputo no se realiza igual en todos los trabajos, por ejemplo, Campillos (2014; véanse notas 18 y 19) indica que, dado que, siguen como modelo el español centro peninsular, corrigen el uso de ‘por’ con valor temporal, así como la construcción transitiva del verbo ‘jugar’.

⁴ Los ejemplos y las traducciones proceden de Moreno (2002: 131).

⁵ En el apartado 4.3.1.1 no se ha comentado el error de ‘para’ con sentido durativo, puesto que el número total de errores relacionados con esta preposición con valor general es 18 y, por lo tanto, no está entre las preposiciones más afectadas (véase el apartado 4.1). Son errores tales como ‘Después se ducha para 10 minutos’ (1683, B1); ‘[...] había trabajando como azafata para más de un año’ (1694, B1).