

n.º 24

TINKUY

Boletín de Investigación y Debate



Uso del par preposicional *por* / *para* en estudiantes de ELE francófonos¹

César Maloof Avendaño

cesar.enrique.maloof@umontreal.ca

Université de Montréal, Canadá

Resumen

El presente artículo explora el uso de las preposiciones *por* / *para* en estudiantes francófonos de español como lengua extranjera (ELE). En concreto, este trabajo ofrece una caracterización acerca de la utilización de las preposiciones mencionadas en cuatro etapas del aprendizaje e indaga acerca de los procesos subyacentes a los usos registrados. Los resultados muestran que los fenómenos documentados ocurrieron de manera predominante mediante la sustitución de *para* por la preposición *por*, originada por mecanismos de tipo interlingüísticos. El estudio pone de relieve, asimismo, que estos mecanismos son reforzados a través de procesos pedagógicos, principalmente, la falta de instrucción explícita y la escasez de tareas que faciliten el aprendizaje.

Palabras clave: interlengua, análisis de la interlengua, preposiciones *para* y *por*.

Cómo citar (MLA): Maloof, César. “Uso del par preposicional *por* / *para* en estudiantes de ELE francófonos”. *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, n.º 24, 2020, págs. 24 - 46.

ISSN 1913-0481



¹ El autor agradece a Shirley Muñoz, Anahí Alba de la Fuente y a los revisores anónimos por su lectura y las sugerencias aportadas.

Résumé

Cet article se concentre sur l'usage des prépositions *por* / *para* par des apprenants francophones de l'espagnol comme langue étrangère (ELE). Plus précisément, le travail vise à caractériser l'utilisation de ces prépositions à différentes étapes de l'apprentissage et à s'enquérir des processus sous-jacents aux usages documentés. Les résultats montrent que les phénomènes trouvés se sont produits principalement par la substitution de *para* par la préposition *por*, ce qui a été provoqué par des mécanismes de type interlinguistique. Ce travail souligne également que les processus linguistiques mentionnés ci-dessus se voient renforcés par des processus pédagogiques; principalement, l'absence d'un enseignement explicite et l'insuffisance de tâches qui facilitent l'apprentissage.

Mots clés: interlangue, analyse de l'interlangue, prépositions *para* et *por*.

Abstract

This article examines the way francophone learners of Spanish as a foreign language (ELE) use the prepositions *por* and *para*. Its goal is to characterize the use of these prepositions at different stages of the learning process and inquire into the underlying processes involved. Results show that the documented phenomena were mainly due to the substitution of *para* by *por*, which was caused by interlinguistic mechanisms. This research also demonstrates that such linguistic processes are reinforced by certain pedagogical approaches; mainly, the absence of an explicit teaching method and the insufficient use of tasks that facilitate the learning process.

Keywords: interlanguage, interlanguage analysis, prepositions *para* and *por*.

1. Introducción

La ubicuidad de las preposiciones en el discurso las convierte en elementos fundamentales en la comunicación para la construcción y negociación de sentidos. En contraste, la selección de preposiciones constituye uno de los aspectos que causa un mayor desafío a los estudiantes del español como lengua extranjera (ELE).

Pese a la dificultad que genera esta categoría semántica y gramatical, pocos trabajos han abordado de manera exhaustiva la problemática relacionada con el uso del sistema preposicional del español en aprendientes francófonos. En este sentido, algunas de las investigaciones que se centran en este grupo lingüístico se enfocan solamente en uno o dos niveles de aprendizaje (Campillos Llanos, Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán). Otros trabajos, entre los que vale la pena mencionar el de Brisson y Maccabée, examinan diferentes niveles de competencia comunicativa, no obstante, su objetivo no consistía en abordar de manera exclusiva y exhaustiva el aprendizaje o la adquisición de las preposiciones. Por otra parte, investigaciones como la llevada a cabo por Fernández Vallejo se limitan a un solo participante, lo cual no permite efectuar de manera confiable ningún tipo de generalizaciones.

El presente trabajo forma parte de una investigación mayor en la cual se aborda el uso del sistema preposicional del español en aprendientes francófonos de cuatro niveles de competencia comunicativa (A1, A2, B1 y B2).² Uno de los casos más interesantes, debido a la dificultad que generó a los participantes del estudio, alude a una serie de sustituciones asociadas al par preposicional *por / para* (Maloof Avendaño). En consecuencia, en este artículo exploraremos cómo utilizaron los aprendientes estas dos preposiciones y analizaremos diversos factores que ofrecen ciertas pistas para interpretar los fenómenos documentados.

Una de las contribuciones de este artículo consiste en abordar el sistema lingüístico de los aprendientes desde una perspectiva del análisis de la actuación, el cual ofrece un panorama más completo del objeto de estudio al englobar tanto las producciones idiosincrásicas como los valores preposicionales en conformidad con la norma.³ Otro aporte de este trabajo radica en analizar ciertos procesos pedagógicos, además de procesos sicolingüísticos, con el fin de explicar los fenómenos registrados. En suma, la descripción de los usos de *para* y *por* que examinaremos, así como las reflexiones ofrecidas en lo que respecta a algunas posibles causas que generaron los fenómenos documentados, pueden ser de utilidad para diversos actores en el campo de ELE, en particular, aquellos que trabajen con aprendientes de español francófonos.

2. Planteamientos teóricos

En la presente sección se introduce el concepto de interlengua, el cual nos ayudará a comprender las características y la manera como se construye el sistema lingüístico de la persona que aprende una L2. En una primera parte, se discute brevemente el concepto de dicho constructo. En una segunda parte, examinaremos los diferentes mecanismos lingüísticos y factores que interactúan en la construcción de la interlengua.

² La investigación ha sido presentada en la tesis doctoral titulada *Análisis del español de los estudiantes francófonos de ELE: el caso del sistema preposicional* (Maloof Avendaño).

³ El paradigma denominado *análisis de la actuación* (*Performance analysis*) será explicado en el apartado 3.4.

2.1 Definición de *interlengua*

Basándose en una comparación entre el discurso nativo versus el no-nativo, Selinker (1972, 1992) planteó la existencia de un sistema lingüístico, el cual emerge cuando el aprendiente de una L2 intenta utilizar la norma de la lengua meta para comunicarse. Este sistema recibió el nombre de interlengua. Previamente, diversos lingüistas habían planteado, de manera similar, la existencia de dicho sistema. Weinreich, por ejemplo, había planteado todo tipo de casos intermedios entre el sistema que da origen al discurso de la L1 y al de la L2. Nemes, por su parte, se refería a ese mismo constructo que se acercaba gradualmente a la lengua meta con el nombre de sistema aproximativo. Corder (1967, 1971, 1981) utilizaba los términos dialecto idiosincrásico y competencia transitoria. En lo que respecta a Porquier, este empleaba el término sistema intermediario con el fin de denominar el sistema lingüístico del aprendiente.

La noción de interlengua hace referencia de manera simultánea a dos constructos (Ellis, Baralo *La adquisición del español*). El primero de ellos concierne al sistema lingüístico del aprendiente de una L2 en una etapa determinada de su aprendizaje. El segundo atañe al conjunto de sistemas lingüísticos estructurados por el aprendiente, los cuales se entrelazan a medida que se desplazan a lo largo de un continuo lingüístico, al que solemos referirnos como proceso de aprendizaje. En conformidad con esta dualidad del concepto de la interlengua, este trabajo describe, por un lado, un aspecto del sistema lingüístico de los participantes de nuestro estudio en cuatro fases determinadas del aprendizaje o niveles de competencia comunicativa, en concreto, lo concerniente a determinados usos de las preposiciones *para* y *por*. Por otro lado, el estudio examina la evolución de dichos usos a lo largo del continuo lingüístico.

2.2 Mecanismos que intervienen en la construcción de la interlengua

El aprendiente de una L2 construye las reglas de su interlengua mediante un proceso continuo de formulación, evaluación y reformulación de hipótesis. Selinker (1972, 1992) identificó cinco mecanismos que interactúan en dicho proceso: transferencia de la L1, hipergeneralización de reglas, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. A continuación se ofrece una breve descripción de dichos mecanismos, los cuales sirvieron de base para analizar los usos recogidos en el corpus.

Transferencia de la L1

Este primer mecanismo lingüístico tiene lugar cuando el aprendiente de una L2 emplea el conocimiento de su propia L1 a lo largo del proceso de construcción de hipótesis de la lengua meta (Baralo “La interlengua del hablante no nativo”). Klee y Lynch se refieren a este mecanismo en términos de influencia interlingüística de tipo estructural. La transferencia puede ser de dos tipos: positiva o negativa. La primera de ellas tiene lugar cuando la hipótesis que se plantea el aprendiz a partir de su conocimiento de la L1 coincide con las reglas de la L2. La transferencia negativa, por su parte, se produce cuando las reglas o hipótesis formuladas por el aprendiente a partir de su conocimiento o de elementos de su L1 no concuerdan con aquellos de la lengua meta. Este último tipo de transferencia se le conoce, asimismo, como interferencia (Swan et al.).

Sobregeneralización o hipergeneralización de reglas de la L2

La hipergeneralización se refiere a la extensión de una regla o forma lingüística a dominios en los cuales no se aplica (VanPatten y Benati). De manera análoga al proceso anterior, la sobregeneralización puede producirse en los diversos niveles lingüísticos (fonológico, morfológico, sintácticos, pragmático, discursivo, etc.). Por un lado, este mecanismo constituye evidencia de la adquisición o aprendizaje de una determinada regla. Por el otro, esta extensión inapropiada de reglas pone de manifiesto el desconocimiento de los límites de la misma o las restricciones de su uso.

Transferencia de instrucción

Este proceso tiene lugar cuando la producción de una determinada forma lingüística puede asociarse directamente a la explicación o instrucción de las reglas de la L1. Dicho de otra manera, el aprendiente de una L2 aplica de manera adecuada o inadecuada las reglas que ha aprendido, bien sea de su profesor, de un libro de texto o de su(s) modelo(s) lingüístico(s).

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje pueden definirse como el plan de acción del alumno para seguir el proceso de aprendizaje a través de la experiencia, el estudio o la enseñanza (Oxford 2017). Las desviaciones con respecto a la norma de la lengua meta que ocurren en la interlengua pueden generarse, asimismo, debido a las estrategias que emplea el aprendiente con el fin de procesar determinadas reglas y construir sus propias hipótesis.

Estrategias de comunicación

La selección de una determinada forma lingüística o su evitación para llevar a cabo una determinada función puede tener su origen en una estrategia de comunicación. Brown define este tipo de estrategias como aquellas que se relacionan al empleo de mecanismos verbales o no verbales para la comunicación productiva de la información. Dörnyei las clasifica en dos tipos: estrategias de evitación y estrategias de compensación.

Además de los cinco procesos precedentes planteados por Selinker (“Interlanguage”), existen otros procesos que intervienen en la construcción de la interlengua. Entre ellos, cabe destacar la transferencia proveniente de lenguas adicionales que conozca el aprendiente y la fosilización.

Transferencia de una L2

En adición a la L1, la transferencia interlingüística puede provenir igualmente de cualquier otra L2 que conozca el aprendiente (Rotham et al., Hopp). En este sentido, la hipótesis fundamental del *Cumulative Enhancement Model* (Flynn et al.) reafirma que todas las lenguas que han sido aprendidas previamente constituyen una fuente de transferencia en la adquisición de la L3. Dicha transferencia se debe a la convergencia de una multiplicidad de factores, entre los que destacan la proximidad tipológica entre las lenguas. Con respecto a este factor, el modelo conocido como *Typological Primacy Model*, propuesto por Rothman (2011, 2013,

2015), plantea que, en situación de multilingüismo el aprendiente suele recurrir a la lengua (o a las lenguas) en las que observe una mayor similitud desde un punto de vista estructural.

Fosilización

La sistematización de la interlengua puede conducir a dos procesos: la estabilización de la lengua o la fosilización (Griffin). La fosilización se define como el proceso a través del cual la interlengua detiene su desarrollo, lo cual se refleja en una producción reiterada de una serie de fenómenos o errores, sin importar la cantidad de retroalimentación que se reciba (“Interlanguage”). Los mecanismos anteriormente descritos que se asocian a la estructuración de la interlengua intervienen en el proceso de fosilización y pueden explicar la producción de idiosincrasias que llegan a fosilizarse Baralo (“La interlengua del hablante no nativo”).

3. Metodología de la investigación

El presente artículo tiene dos objetivos fundamentales. El primero consiste en realizar una caracterización acerca del uso del par preposicional *para* / *por* en un grupo de aprendientes francófonos de español, mediante un análisis de un corpus de producciones escritas. Como segundo objetivo, el estudio pretende arrojar luz sobre algunos de los procesos subyacentes a los fenómenos que se han identificado. En consecuencia, este artículo busca dilucidar las siguientes preguntas de investigación:

- i. ¿De qué manera se estructura el uso del par preposicional *para* / *por* a lo largo de los niveles de competencia comunicativa A1, A2, B1 y B2 en estudiantes francófonos de ELE?
- ii. ¿Qué procesos convergen en la producción de los usos idiosincrásicos asociados al par preposicional en cuestión?

3.1 Diseño de la investigación

El estudio adoptó un enfoque de investigación mixta. Este tipo de enfoque implica la recogida de datos tanto numéricos, como textuales, de manera que los resultados obtenidos arrojen información de naturaleza cuantitativa y cualitativa (Creswell). En coherencia con los objetivos planteados con anterioridad, se empleó un enfoque cuantitativo con el fin de determinar, en primer lugar, la recurrencia de determinados usos de las preposiciones *por* y *para* en los cuatro niveles de competencia comunicativa estudiados y, en segundo lugar, para establecer la frecuencia en que dichos usos no coinciden con la norma actual del español. Las frecuencias observadas en lo que respecta a la ocurrencia de producciones idiosincrásicas permitió contrastar la evolución de los fenómenos a lo largo de los cuatro niveles mencionados, así como descubrir algunas posibles tendencias. Por otro lado, con el fin de brindar una visión global del uso de las preposiciones *por* y *para* registradas en nuestro corpus, se presentará una descripción cualitativa. Esta será analizada a la luz de la teoría de la interlengua con el fin de ofrecer algunas explicaciones frente a las posibles causas de los fenómenos identificados y establecer una relación con los diferentes procesos que intervienen en la construcción del sistema lingüístico del aprendiente.

En lo que concierne a la periodicidad en la recogida de datos, en esta investigación examinamos la evolución de la interlengua a lo largo de cuatro niveles de aprendizaje empleando una población diferente. Por lo tanto la investigación es de corte seudolongitudinal.

3.2 Diseño del corpus y participantes

Para la realización de la investigación se compiló un corpus de producciones escritas de español L2 elaboradas por 40 estudiantes universitarios matriculados en diversos niveles de ELE en el *Centre de langues de la Université de Montréal*. La selección de informantes se llevó a cabo atendiendo a dos criterios de carácter lingüístico. En primer lugar, la lengua dominante debía ser el francés. En segundo lugar, el nivel de competencia comunicativa en español debía corresponder al de los niveles principiante (A1, A2) e intermedio (B1, B2). Los participantes fueron identificados con un código alfanumérico compuesto por los siguientes elementos: nivel de competencia (A1, A2, B1 y B2); una letra que indica la sección del curso al cual pertenecía el participante (a, b); un número asignado al participante (01-10); una abreviatura asignada al instrumento de recolección de datos (EI: examen parcial, EF: examen final).

En el proceso de diseño de nuestro corpus, se han seguido las directrices planteados por la lingüística de corpus, en particular los principios para la creación de corpus propuestos por Sinclair (2005). En concordancia con dichos principios, cabe destacar que los instrumentos de recogida de datos no fueron diseñados para estimular la producción de las preposiciones que constituyen el objeto del presente estudio.

La tabla 1 sintetiza la distribución de participantes por grupo o nivel de competencia comunicativo, al igual que el tamaño de la muestra en términos de número de palabras.

Tabla 1

Distribución del corpus

Grupo	Nivel de competencia	Número de participantes	Número de palabras
Grupo 1	A1	10	4939
Grupo 2	A2	10	6570
Grupo 3	B1	10	6539
Grupo 4	B2	10	3128
Total		40	21 176

3.3 Instrumentos empleados para la recolección de datos

Los datos se recogieron a través de dos tipos de instrumentos: (1) cuestionario de antecedentes lingüísticos y extralingüísticos y (2) redacciones escritas en los exámenes de mitad de curso y final. El cuestionario permitió confirmar que los participantes cumplieran con los criterios de selección descritos, así como para obtener datos acerca de los antecedentes lingüísticos de los participantes, su competencia en otras lenguas, sus hábitos de uso y percepciones acerca del nivel de dominio de dichas lenguas.

Con respecto a las composiciones, los estudiantes redactaron entre uno y tres textos en cada prueba. En concordancia con los principios para el diseño de corpus planteados por Sinclair, las tareas para la redacción de las composiciones se planificaron teniendo en cuenta las diversas funciones comunicativas, así como los contenidos estipulados por el plan de curso respectivo. Por su parte, las tareas abarcaron una variedad de temas, funciones comunicativas y tipos de texto (mensajes de correo electrónico, cartas, textos descriptivos, narrativos y argumentativos), con el fin de ceñirnos a los principios de representatividad y equilibrio propuestos por Sinclair.

3.4 Procedimientos

Tradicionalmente los trabajos que examinan el sistema lingüístico no nativo se han abordado desde diversos paradigmas: análisis contrastivo, análisis de errores, análisis de la actuación y análisis del discurso e interacción (De Alba Quiñones 1; Larsen-Freeman y Long; Weideman 48). Dado que el presente estudio se enfoca tanto en los fenómenos como los usos preposicionales adecuados, el modelo de aproximación a la lengua seleccionado fue el conocido como análisis de la actuación o de la interlengua.

El término actuación hace referencia a la manera como un hablante emplea el sistema lingüístico. El análisis de la actuación constituye un paradigma o modelo cuyo objetivo consiste en examinar la interlengua en su totalidad. Lo anterior implica analizar tanto las producciones que se ajustan a la norma, como aquellas que se desvían de esta.⁴

El modelo de análisis que se ha seguido en esta investigación comprende las siguientes etapas:

- i. Recopilación del corpus. La recogida de datos se llevó a cabo mediante la utilización de los instrumentos anteriormente descritos a lo largo del período comprendido entre el semestre de verano de 2016 y el semestre de invierno de 2018.
- ii. Codificación de las producciones de acuerdo a su uso normativo. Durante esta fase, cada uso preposicional fue categorizado como un acierto, una idiosincrasia o un uso ambiguo.
- iii. Descripción y clasificación de categorías. La categorización iniciada en la etapa precedente continuó en esta fase mediante una codificación de los mecanismos lingüísticos precisos a través de los cuales se generaron los usos idiosincrásicos.
- iv. Cuantificación de las categorías emergentes. Este dato nos permitió, en primer lugar, determinar la frecuencia de los diversos usos normativos e idiosincrasias asociados a las preposiciones *para* y *por*. En segundo lugar, dichas frecuencias posibilitaron descubrir ciertas tendencias con respecto a la evolución del aprendizaje de los distintos valores que comportan las preposiciones estudiadas a lo largo de los niveles A1, A2, B1 y B2.

4 Siguiendo a Coseriu, por *norma* se entiende el conjunto de elementos regulares o normales del sistema lingüístico utilizado por una determinada comunidad de habla. Cuando, en el presente artículo, se hable de la norma, en realidad se hace referencia al conjunto de normas o variedades en las cuales suele dividirse el español en la actualidad. En consecuencia, en este trabajo una desviación de la norma alude a cualquier uso preposicional que sea considerado atípico o inapropiado por hablantes de las diversas variedades del español.

- v. Análisis etiológico. Esta etapa se trazó como objetivo analizar, en primer lugar, los diversos mecanismos sicolingüísticos y factores subyacentes a los fenómenos registrados. En segundo lugar, se analizó igualmente la posible incidencia de algunos procesos lingüísticos, tales como la transferencia positiva, en los usos catalogados como adecuados.

4. Discusión de resultados

En la muestra seleccionada para este estudio se contabilizaron 229 usos, tanto normativos como idiosincrásicos, asociados al par preposicional *para* / *por*. De estos, 185 coinciden con la norma, es decir el 80.79% del total de casos. Por otra parte, se registraron 44 desviaciones de la norma, lo cual representa una tasa de errores del 19.21%.

En esta sección abordaremos inicialmente los usos adecuados e inadecuados de las preposiciones que constituyen el objeto de nuestro estudio. Exploraremos igualmente la manera cómo dichos usos evolucionan a lo largo de los cuatro niveles que se examinaron (A1, A2, B1 y B2). Posteriormente, se ofrecen algunas reflexiones acerca de los diversos procesos y factores subyacentes a los fenómenos registrados.

4.1 Usos normativos

Con el propósito de lograr un panorama preciso acerca del funcionamiento de las preposiciones *para* y *por*, se han recogido todos los usos registrados y se ha procedido a agruparlos según el valor que cumplen en el segmento en el cual aparecen.

Una de las categorías que registró un mayor número, tanto de apariciones como de aciertos, corresponde a la utilización de la preposición *para* ante un término que designa finalidad (ej. 1 a, b). De manera precisa se documentaron 108 casos de usos asociados a este valor en conformidad con la norma (93.91%). En contraste, se identificaron únicamente siete casos de sustitución de *para* por la preposición *por* con el fin de designar la misma noción (6.09%).

- (1) a. Estudio español para viajar en España el proximo invierno (A1a06EI).
 b. a. ¿Puedes creer que no es necesario de ir en un parque para ver a los animales salvajes?
 (B1a04EI)

Otra categoría que habría que destacar corresponde a la utilización de la preposición *para* con el fin de introducir un término que indica opinión (ej. 2). Puesto que no se registraron errores en esta categoría, la tasa de aciertos alcanzó un 100%. No obstante, este resultado debe ser interpretado con cautela, ya que solamente se documentaron seis casos en el corpus.

- (2) a. Para mí, Montréal es la mejor ciudad porque es todo excepte aburrido A2b10EF).

La tabla siguiente sintetiza todos los valores preposicionales de *para* y *por* en los cuales se registraron usos normativos en cada uno de los niveles estudiados.

Tabla 2

Usos normativos asociados al par preposicional *por* / *para* ^a

	A1	A2	B1	B2
Para				
Expresión de finalidad o destino				
Empleo de la preposición <i>para</i> ante un término que designa finalidad	26 89.66%	38 92.68%	33 97.06%	11 100%
Utilización de la preposición <i>para</i> con un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien	5 71.43%	10 62.5%	8 80%	8 100%
Empleo de la preposición <i>para</i> ante un término que designa destinatario o beneficiario	4 36.36%	3 50%	4 80%	-
Empleo de la preposición <i>para</i> ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo	-	-	3 37.5%	3 42.86%
Opinión				
Empleo de la preposición <i>para</i> con el fin de introducir un término que indica opinión	-	2	-	4 100%
Por				
Causalidad				
Empleo de la preposición <i>por</i> para expresar el motivo o la causa	1 25%	3 100%	2 66.67%	15 100%
Distribución				
Usos de la preposición <i>por</i> con un sentido de distribución	4	0	-	-

a. El 0 indica que no se registró ningún error en la categoría correspondiente. El guion (-) señala que no se encontraron usos, ni normativos ni no normativos, en la categoría en cuestión. Los porcentajes se presentan frente al número total de casos asociados a la misma categoría (normativos e idiosincrásicos).

Una de las características de la interlengua o sistema no nativo hace referencia a su dinamicidad. La tabla precedente pone de manifiesto dicho rasgo. En concreto, podemos apreciar cómo, en ciertas categorías, a medida que avanza el proceso de aprendizaje de la lengua, los aprendientes reformulan sus hipótesis y van asociando gradualmente diversas funciones comunicativas o valores a cada preposición. La figura 1, a continuación, ilustra la evolución de tres categorías.

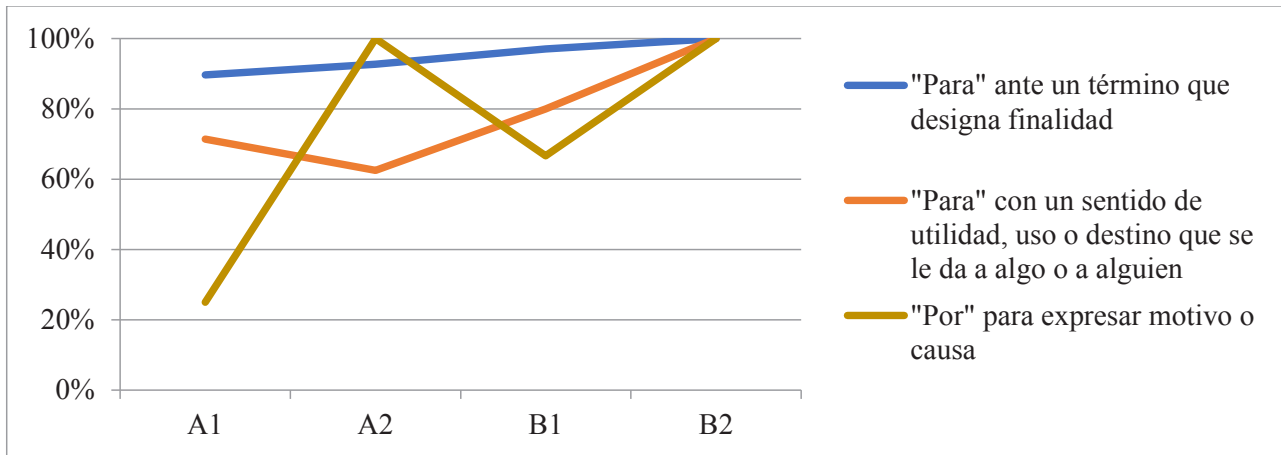


Imagen 1. Evolución de algunos usos normativos de *para* y *por*

En la figura podemos observar, a manera de ejemplo, una evolución positiva gradual con respecto a la tasa de precisión registrada en el nivel A1 en categorías tales como el empleo de la preposición *para* ante un término que designa finalidad (89.66%) o la utilización de la preposición *para* con un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien (71.43%). En el nivel B2, la tasa de aciertos asociada a ambas categorías alcanzó el 100%. Dicha progresión resulta más evidente en la utilización de la preposición *por* para expresar el motivo o la causa, cuya tasa de precisión pasa del 25% en el nivel A1 al 100%, en el nivel B2. En el nivel A2, se registró igualmente una tasa de acierto del 100%, pero al presentarse solo tres casos, no se considera de igual representatividad que el porcentaje en el nivel B2 que se refiere a 15 casos.

4.2 Usos idiosincrásicos

La tendencia principal en lo que atañe al par preposicional *para* / *por* consistió en la sustitución de *para* por la preposición *por* (36 casos). La sustitución inversa, es decir, la utilización inapropiada de *para* en lugar de *por* generó solamente cinco casos en nuestro corpus. La tabla siguiente presenta los valores o funciones en los cuales se produjeron las sustituciones en el par *por* / *para*, así como el porcentaje de incorrecciones a lo largo de los niveles A1, A2, B1 y B2.

Tabla 3

Sustituciones asociadas al par preposicional *por / para* en el plano nocional

	A1	A2	B1	B2	Total
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i>					36
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que indica destinatario o beneficiario	6 54.54%	3 50%	1 20%	-	10
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien	2 28.57%	5 31.25%	2 20%	0 0%	9
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo	-	-	5 62.5%	3 42.86%	8
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que designa finalidad	3 10.34%	3 7.32%	1 2.94%	0 0%	7
Sustitución de la preposición <i>para</i> por la preposición <i>por</i> para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan	-	2 100%	0 0%	-	2
Sustitución de la preposición <i>por</i> para					5
Empleo de la preposición <i>para</i> en lugar de <i>por</i> para expresar el motivo o la causa	3 75%	0 0%	1 33.33%	0 0%	4
Empleo de la preposición <i>para</i> en lugar de <i>por</i> con el fin de expresar valor distributivo	-	1 20%	-	-	1
Sustitución de la preposición <i>por</i> por <i>per</i>					2
Empleo de la preposición inglesa <i>per</i> en lugar de <i>por</i> con el fin de expresar valor distributivo	1	1			2
Sustitución de la preposición <i>para</i> por <i>per</i>					1
Empleo de la preposición inglesa <i>per</i> en lugar de <i>para</i> ante un término que indica destinatario o beneficiario	1				1

Los valores porcentuales que podemos apreciar en la tabla precedente ponen de relieve que las sustituciones de *para* por la preposición *por* se asocian fundamentalmente a tres sentidos o valores: sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que indica destinatario o beneficiario (10 casos), sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que

conviene o se le da a algo o a alguien (9 casos) y sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo (8 casos). Los casos *a* y *c* del ejemplo (3) ilustran, en su respectivo orden, las tres categorías que se acaban de mencionar.

- (3) a. Hay una zona pública donde se organizan actividades *por* las familias o conciertos de música (A1a06EF).
 b. Me parece que el vocabulario de marino no esté realmente útil *por* la vida de cada día (B1a09EF).
 c. Tal vez por el tema del costumbre, opino que la “contaminación acústica” en las ciudades sea mala *por* la salud mental de los individuos, en comparación a la tranquilidad del campo (B201EI).

Por otra parte, se documentaron siete casos, a lo largo de los cuatro niveles que conforman el corpus, de sustituciones de *para* por la preposición *por* ante un término que designa finalidad (ej. 4). En contraste, los usos normativos de la preposición *para* con el fin de expresar finalidad ascienden a 108. Tal como lo refleja la tabla 3, la tasa de errores pasó del 10.34% en el nivel A1 a 0% en el nivel B2. La tendencia anterior, al igual que las cifras presentadas, evidencia que la utilización de *para* con el fin de denotar finalidad ha sido uno de los sentidos de esta preposición que ha generado menor dificultad a los participantes de nuestro estudio.

- (4) Poco días después, en el hospital, un hombre había venido *por* hablar con Velasco de su experiencia en el mar ... (B1a06EF)

En lo que concierne a la sustitución de *para* por la preposición *por* para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan (ej. 5), la baja frecuencia, tanto de casos registrados como de la tasa de errores, impide llegar a una conclusión confiable acerca del aprendizaje de este uso relacionado con la preposición *para*. Sería necesario, por lo tanto, administrar un tipo de prueba controlada con respuestas cerradas que nos permitiera observar de manera directa la preferencia en cuanto a la selección preposicional para introducir el tipo de complemento en cuestión.

- (5) Él está demasiado tranquilo *por* ser el asesino (A2b07EF).

Con respecto a las sustituciones en sentido inverso, es decir, la selección inadecuada de *para* en lugar de *por*, destaca un caso en particular. La preposición *para* ha sustituido a *por*, principalmente, en complementos que denotan el motivo o la causa (ej. 6 a, b). En la muestra se documentaron cuatro casos de este tipo de sustitución. El bajo número de casos observados en el corpus puede obedecer a la interacción de tres factores: la intención comunicativa de los participantes, la naturaleza de la tarea propuesta y una estrategia de evitación de ciertos elementos lingüísticos desconocidos.

- (6) a. Soy de Laval pero vivo en Montréal *para* mis estudios (A1a09EI).
 b. La ciudad de Montréal es muy famoso *para* el puerto y sa montaña (Mont-Royal) (A1a09EI).

La figura a continuación refleja tres de los usos o valores en los que se generaron los fenómenos de sustitución y que parecen haber generado cierta dificultad a los participantes del presente estudio en lo que respecta a la selección de las preposiciones *para* y *por*. De igual manera, la gráfica evidencia la evolución de

dichos fenómenos a lo largo de los cuatro niveles estudiados. Los porcentajes presentados corresponden a la tasa de usos idiosincrásicos frente a la tasa de aciertos de una misma categoría o valor.

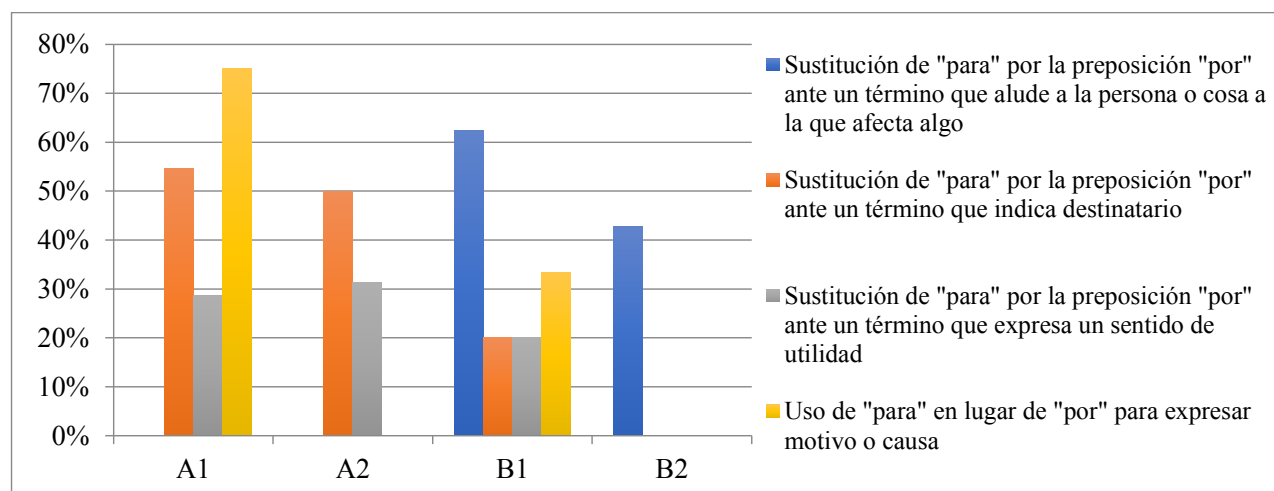


Imagen 2. Algunas sustituciones de *para* y *por*

4.3 Análisis etiológico

A continuación, exploraremos algunos de los usos idiosincrásicos más sobresalientes de *para* y *por* e intentaremos ofrecer algunas explicaciones acerca de los procesos o mecanismos de tipo lingüístico que pueden haberlos generado. De manera precisa, los fenómenos registrados han sido asociados a dos de los procesos que interactúan en la construcción de la interlengua, los cuales han sido descritos en el apartado 2.2: transferencia interlingüística y transferencia de instrucción.

Los errores asociados a mecanismos de transferencia interlingüística tuvieron lugar a través de tres procesos: interacción de procesos de interferencia provenientes tanto de la L1 como de otra L2, interferencia proveniente de la L1 de los participantes e interferencia proveniente de otra L2, la cual en el caso de nuestros participantes corresponde al inglés.

Interferencia proveniente de la L1 y de otra L2

Este tipo de proceso psicolingüístico en el cual interactúan la interferencia tanto de la L1 como de otra L2 parece explicar una serie de sustituciones de *para* por la preposición *por*. En concreto, este mecanismo se ha identificado en las siguientes categorías documentadas en la muestra: sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que indica destinatario o beneficiario; sustituciones de *para* por la preposición *por* ante un término, generalmente un sustantivo, que designa finalidad; sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien; sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo.

La tabla a continuación recoge las categorías mencionadas, ofrece una serie de ejemplos tomados de nuestro corpus y los presenta en contraste con los usos normativos en español, así como con sus equivalentes en francés e inglés.

Tabla 4

Interferencia de la L1 y la L2 identificada en las sustituciones de *para* por la preposición *por*

Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que indica destinatario o beneficiario			
Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en español	Uso normativo en francés	Uso normativo en inglés
a Todos los domingos hay actividades <i>por los niños</i> y cada meses hay eventos de deportes (A1a10EF).	Todos los domingos hay actividades <i>para los niños</i> y cada mes hay eventos de deportes.	Tous les dimanches, il y a des activités <i>pour les enfants</i> et chaque mois il y a des événements sportifs.	Every Sunday, there are activities <i>for children</i> and every month there are sport events.
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término, generalmente un sustantivo, que designa finalidad			
Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en español	Uso normativo en francés	Uso normativo en inglés
b Durante todo el domingo, yo estuve <i>por mis examens de español y de neuropsychología</i> con mi amiga Sara en un café en el centro de Montréal (A2b06EF).	Durante todo el domingo, yo estudié <i>para mis exámenes de español y de neuropsicología</i> con mi amiga Sara en un café en el centro de Montreal.	Pendant tout le dimanche, j'ai étudié avec mon amie Sara, dans un café du centre-ville de Montréal, <i>pour mes examens d'espagnol et de neuropsychologie</i> .	All Sunday, I studied <i>for my Spanish and neuropsychology exams</i> with my friend Sara at a cafe in downtown Montreal.
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien			
c Antes de ir a la escuela, voy a ayudar a un centro <i>por personas viejas</i> donde vive mi abuela (A1a10EF).	Antes de ir a la escuela, voy a ayudar a un centro <i>para personas viejas</i> donde vive mi abuela.	Avant d'aller à l'école, je vais aider dans un centre <i>pour personnes âgées</i> où ma grand-mère vit.	Before going to school, I go help at a center <i>for old people</i> where my grandmother lives.
d Mi tiempo libre es <i>por estudiar</i> (A1a07EI).	Mi tiempo libre es <i>para estudiar</i> .	Mon temps libre, c'est <i>pour étudier</i> .	My free time is <i>for studying</i> .
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo			
e Los tiburones son un peligro importante <i>por Velasco</i> (B1a02EF).	Los tiburones son un peligro importante <i>para Velasco</i> .	Les requins sont un danger majeur <i>pour Velasco</i> .	Sharks are an important danger <i>for Velasco</i> .

Los fenómenos (a-e) que recoge la tabla precedente parecen obedecer a un proceso de interferencia originado por la bifurcación en español de lo que tanto en la L1 (francés) como en la otra L2 (inglés) de los participantes constituye una sola marca preposicional. En otras palabras, el español cuenta con la dualidad de marcas preposicionales *por* / *para*, las cuales expresan una serie de valores o funciones relacionados con las preposiciones *pour*, del francés, o *for*, del inglés.

La decisión de seleccionar la preposición *por* en lugar de *para* con el fin de introducir los referentes expresados mediante *pour* o *for* puede deberse a la tendencia a transferir aquellos elementos o marcas que presenten una mayor similitud desde una perspectiva tanto morfológica como fonológica. Al respecto, Thomason y Kaufmann afirman lo siguiente: “... in cases of light to moderate structural interference, the transferred features are more likely to be those that fit well typologically with corresponding features in the recipient language” (54). En consecuencia, la posición adoptada en el presente artículo es que la transferencia tiene lugar, primeramente, desde el francés –L1 de nuestros informantes–. En segundo lugar, esta interferencia es reforzada por una transferencia proveniente del inglés.

En este sentido, los valores de destino, finalidad, utilidad y afectación que expresan los ejemplos de la tabla 4 (a-e) se neutralizan en la preposición *por*, la cual fonológica y morfológicamente resulta más cercana a la marca *pour* –que habría sido empleada en francés para expresar los mismos sentidos– tal como podemos constatar en las equivalencias ofrecidas en la tercera columna. La selección preposicional idiosincrásica de *por* viene a ser afianzada por la cercanía morfológica existente, asimismo, entre las preposiciones *por* –del español– y *for* –del inglés– tal como lo evidencian los usos presentados en la cuarta columna.

Interferencia proveniente de la L1

Los procesos de interferencia proveniente de la L1 se identificaron en las siguientes categorías: sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término, generalmente un proceso verbal, que designa finalidad y sustitución de la preposición *para* por la preposición *por* para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan. La tabla siguiente presenta las categorías precedentes junto con algunos casos representativos, los cuales se contrastan con sus equivalentes correspondientes en español y francés normativos.

Tabla 5

Interferencia de la L1 identificada en las sustituciones de *para* por la preposición *por*

	Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en español	Uso normativo en francés
	Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que designa finalidad		
a	Estudio <i>por hacer</i> mi titro en sociología, a la Universidad de Montréal (A1a08EI).	Estudio <i>para obtener</i> mi título en sociología, en la Universidad de Montréal.	J'étudie <i>pour obtenir</i> un diplôme en sociologie à l'Université de Montréal.
	Sustitución de la preposición <i>para</i> por la preposición <i>por</i> para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan		
b	Él está demasiado tranquilo <i>por ser</i> el asesino (A2b07EF).	Él está demasiado tranquilo <i>para ser</i> el asesino.	Il est trop calme <i>pour être</i> l'assassin.

Por su parte, en las categorías de sustitución de *para* por la preposición *por*, que presenta la tabla anterior, se logra percibir una interferencia proveniente de la marca preposicional *pour* del francés. De este modo, los sentidos de finalidad expresados mediante un verbo (*J'étudie pour obtenir un diplôme en sociologie*), así como los complementos que indican una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan (*Il est trop calme pour être l'assassin*), suelen introducirse en francés a través de la preposición *pour*. Tal como se explicó anteriormente, la similitud tanto fonológica como morfológica de esta con la preposición *por* del español facilita que se asocien a esta última los valores que comporta la marca *pour*.

Interferencia proveniente de la L2

Como pudimos observar en la tabla 3, se registraron tres casos de usos preposicionales idiosincrásicos que se han asociado a una interferencia proveniente del inglés. La tabla a continuación recopila dichos usos y los contrasta con sus respectivos equivalentes normativos tanto en español como en inglés.

Tabla 6

Interferencia léxica proveniente de otra L2 (inglés)

	Uso idiosincrásico en español	Uso normativo en español	Uso normativo en inglés
Empleo de la preposición inglesa <i>per</i> en lugar de <i>por</i> con el fin de expresar un valor distributivo			
a	Cuando tengo la escuela, trabajo solamente <i>dos días per semana</i> , porqué estudio también (A1a08EF).	Cuando tengo escuela, trabajo solamente <i>dos días por semana</i> , porque estudio también.	When I have school, I work only <i>two days per week</i> , because I study too.
Empleo de la preposición inglesa <i>per</i> en lugar de <i>para</i> ante un término que indica destinatario o beneficiario			
b	Es una buena cosa <i>per ti</i> et tu perro Snoopy (A1a08EF).	Es una cosa buena <i>para ti</i> y tu perro Snoopy.	It's a good thing <i>for you</i> and your dog Snoopy.
Sustitución de <i>para</i> por la preposición <i>por</i> ante un término que designa finalidad			
a	Estudio <i>por hacer</i> mi titro en sociología, a la Universidad de Montréal (A1a08EI).	Estudio <i>para obtener</i> mi título en sociología, en la Universidad de Montréal.	J'étudie <i>pour obtenir</i> un diplôme en sociologie à l'Université de Montréal.
Sustitución de la preposición <i>para</i> por la preposición <i>por</i> para introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se sobrepasan			
b	Él está demasiado tranquilo <i>por ser</i> el asesino (A2b07EF).	Él está demasiado tranquilo <i>para ser</i> el asesino.	Il est trop calme <i>pour être</i> l'assassin.

En los fenómenos descritos, los participantes han sustituido a *por* y *para* por la preposición del inglés *per*. En el primer caso (a) se observa una utilización de la preposición inglesa *per* en lugar de *por* con el fin de introducir un complemento con valor distributivo ('dos días *per* semana'). En el ejemplo el sentido de distribución antes mencionado. Este valor, que se expresa en inglés bien sea mediante la marca preposicional *per* ('two days *per* week') o a través de un sintagma encabezado por el artículo indefinido *a* y sin marca preposicional ('two days *a* week'), corresponde a la preposición *por* en español ('dos días por semana'). En el segundo caso (b), la preposición inglesa *per* ha sido utilizada en remplazo de *para* ante un término que in-

dica el destinatario o el beneficiario ('buena cosa *per* ti *et* tu perro Snoopy'). A diferencia del primer caso, se constata únicamente un préstamo de la unidad léxica preposicional *per*, mas no del sentido inherente a esta, ya que el valor de esta última preposición perteneciente al inglés no coincide con la noción de destinatario que se pretendía transmitir. Normalmente el valor en cuestión se expresa mediante la preposición *for* ('a good thing for you and your dog Snoopy').

Transferencia de instrucción

En la sección 2.2, se mencionó que, además de los mecanismos lingüísticos, tales como la transferencia interlingüística, la transferencia de instrucción es otro de los factores que incide en la construcción de la interlengua. Por este motivo, en el marco de la investigación que dio vida al presente artículo, se revisó la manera cómo Aula internacional (Corpas et al. 2013a, 2013b, 2014), libro de texto empleado en los diversos cursos en los cuales se recopiló nuestro corpus, enseña los diversos valores preposicionales, entre ellos los de las preposiciones *para* y *por*. La tabla a continuación sintetiza los usos de *para* y *por* que han sido abordados en los tres primeros volúmenes del libro de texto, el número del volumen, la unidad y el número de ejercicios o actividades dedicados a cada uso:⁵

Tabla 7

Usos de *para* y *por* abordados en los libros de texto

Libro	Unidad	Uso	Nº de ejercicios
1	2	Para: Finalidad (con infinitivos). <i>Estudia español <u>para</u> chatear con sus amigos.</i>	2 (2 ítems)
2	1		1 ejercicio (2 ítems)
1	4	Para: Destinatario. <i>Elige una camiseta <u>para</u> ti y otra <u>para</u> un compañero.</i>	0
1	3	Para Uso o destino que se le da a algo: <i>Una casa <u>para</u> vivir.</i>	1 ejercicio (1 ítem)
3	10	<i>Sirve <u>para</u> lavar las verduras.</i>	Dos ejercicios orales. El uso de <i>para</i> es opcional.
1	2	Por: Por + sustantivo para hablar de motivos. <i>Estudia español <u>por</u> su trabajo.</i>	1 (1 ítem)

La síntesis presentada en la tabla anterior pone de manifiesto, en primer lugar, que ciertos valores o sentidos preposicionales que han generado dificultad en los participantes no son abordados de manera explícita en los libros de texto. Destacan, entre otros, los siguientes casos: empleo de la preposición *para* ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo y la utilización de la misma preposición con el fin de introducir un complemento en el que se indica una situación en la cual las expectativas no se alcanzan o se

⁵ Se excluyen los valores preposicionales asociados a los planos espacial y temporal, que no se han examinado en este artículo.

sobrepasan. Cabe pensar, por lo tanto, que el mecanismo lingüístico de interferencia que se evidencia en estos dos tipos de idiosincrasias viene a ser reforzado a través de la falta de instrucción explícita de dichos valores preposicionales.

En segundo lugar, tal como podemos apreciar en la tabla 7, otros usos preposicionales que sí han sido explicados en los libros de texto registran un porcentaje importante de incorrecciones. Entre estos, vale la pena mencionar tres casos: utilización de la preposición *para* ante un término que indica destinatario o beneficiario; utilización de la preposición *por* para expresar el motivo o la causa; empleo de la preposición *para* ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que se le da a algo o a alguien. Las dos primeras categorías son abordadas en una sola unidad de los libros de texto. La última aparece en dos unidades. A la baja frecuencia observada en lo que respecta a la presentación explícita de los tres valores preposicionales en cuestión se le suma el número limitado de ejercicios o tareas para poner en práctica dichos valores. De esta manera, no se documentó, por ejemplo, ninguna actividad o tarea destinada a trabajar el uso de *para* ante un término que indica destinatario. De manera análoga, se encontró únicamente un ítem en un ejercicio para trabajar el uso de la preposición *por* con un valor de motivo o causa. Con respecto al sentido de utilidad de *para*, se registraron tres ejercicios en dos unidades y dos libros de textos diferentes, aunque en dos de las tareas el uso de *para* resulta optativo.

Los datos anteriores nos motivan a pensar, por lo tanto, que los procesos de carácter lingüístico que subyacen a los fenómenos descritos se han visto afianzados por dos factores de tipo pedagógico identificados en los libros de texto: la falta de instrucción directa de los valores asociados a las preposiciones y la escasez de experiencias significativas que faciliten el aprendizaje de los usos preposicionales en los cuales se evidenció cierta dificultad.

5. Conclusiones

Entre los principales aspectos que hemos examinado en este trabajo, resulta interesante destacar los siguientes:

- i. Los fenómenos originados mediante un intercambio erróneo de las marcas preposicionales *para* / *por* se originaron mayoritariamente a través de la sustitución de *para* por la preposición *por* (87.80%). En contraste, se registró una menor proporción del fenómeno opuesto, es decir el uso inadecuado de *para* en lugar de *por* (12.20%).
- ii. De todos los casos descritos en este estudio, se destacan cuatro fenómenos: (1) sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que alude a la persona o cosa a la que afecta algo; (2) sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que indica destinatario o beneficiario; (3) sustitución de *para* por la preposición *por* ante un término que expresa un sentido de utilidad, servicio, uso o destino que conviene o se le da a algo o a alguien y (4) uso de *para* en lugar de *por* para expresar motivo o causa.
- iii. A nivel sicolingüístico, los usos idiosincrásicos aquí presentados se han explicado a través de tres tipos de procesos interlingüísticos de transferencia: (1) interferencia tanto de la L1 (francés) como de

- otra L2 (inglés), (2) interferencia de la L1 y (3) interferencia de otra L2.
- iv. La interferencia identificada ha sido facilitada por dos factores lingüísticos. El primero concierne a la bifurcación en la lengua española (para / por) de lo que tanto en la L1 (pour) como en la otra L2 (for) de los participantes constituye una sola marca preposicional. El segundo factor atañe a la tendencia a transferir los rasgos que presenten una mayor similitud desde una perspectiva fonológica, morfológica o tipológica con los de la lengua meta.
 - v. Los fenómenos descritos en este artículo parecen haber sido reforzados, asimismo, por factores de tipo pedagógico. En concreto, la falta de instrucción directa de los diferentes usos y sentidos de las preposiciones y la escasez de oportunidades para poner en práctica dichos usos.

En futuras investigaciones, sería interesante contrastar los resultados presentados con los obtenidos a partir de pruebas de naturaleza experimental que examinen los usos descritos en el presente trabajo. Lo anterior permitiría obtener un mayor número de datos con respecto a los valores que se han documentado, así como determinar con mayor certeza los valores que resulten más susceptibles a una potencial fosilización.

Referencias

- Baralo, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2004.
- Baralo Ottonello, Marta. “La interlengua del hablante no nativo”. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, editado por J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2016, n.º 1, págs. 369-389
- Brisson, Richard y Maccabée, Daniel. *L'apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones*. Montréal: Éditions Carte Blanche, 1998.
- Brown, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Longman, 2000.
- Campillo Llanos, Leonardo. *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus*. 2012. Universidad Autónoma de Madrid, tesis doctoral, https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/660336_
- Corder, Pit. “The significance of learners’ errors”. *International Review of Applied Linguistics*, n.º 5, 1967, págs. 161-170.
- Corder, Pit. “Idiosyncratic dialects and error analysis”. *International Review of Applied Linguistics*, n.º 9, 1971, págs. 147-159.
- Corder, Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Corpas, Jaime, et al. *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión, 2013a.
- Corpas, Jaime, et al. *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión, 2013b.
- Corpas, Jaime, et al. *Aula internacional 3*. Barcelona: Difusión, 2014.
- Coseriu, Eugenio. *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos, 1986.
- Creswell, John W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, Ca. / London / New Delhi: SAGE Publications, Inc., 2003.
- De Alba Quiñones, Virginia. “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 3, n.º 1, págs. 1-16, 2009, <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-analisis-de-errores-en-el-campo-del-espanol-como-lengua-extranjera>
- Doquin de Saint Preux, Anna y Sáez Garcerán, Patricia. “Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior”. *Marcoele: Revista de didáctica español lengua extranjera*, 19, 2014, <http://marcoele.com/errores-gramaticales-en-francofonos/>
- Dörnyei, Zoltán. “On the teachability of communication strategies”. *TESOL Quarterly*, n.º 29, págs. 55- 84, 1995.

- Ellis, Rod. "Sources of Variability in Interlanguage". *Applied Linguistics*, vol. 6, n.º2, págs. 118-131, 1985, <https://doi.org/10.1093/applin/6.2.118>
- Flynn, Suzanne et al. "The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses". *International Journal of Multilingualism*, n.º1, págs. 3-16, 2004.
- Griffin, Kim. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2005.
- Hopp, Holger. "Cross-linguistic influence in the child third language acquisition of grammar: Sentence comprehension and production among Turkish-German and German learners of English". *International Journal of Bilingualism*, 2018, Doi: 10.1177/1367006917752523.
- Klee, Carol y Lynch, Andrew. *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2009.
- Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael H. *An introduction to second language acquisition research*. New York, NY: Routledge, 2014.
- Maloof Avendaño, César. *Análisis del español de los estudiantes francófonos de ELE: el caso del sistema preposicional*. 2019. Université de Montréal, tesis doctoral.
- Nemser, William. "Approximative systems of foreign language learners". *International Review of Applied Linguistics*, n.º9, págs. 115-123, 1971.
- Oxford, Rebecca. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. New York / London: Routledge, 2017.
- Porquier, Rémy. *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: étude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Paris: Université Paris VIII, 1975.
- Rothman, Jason. "L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primacy Model". *Second Language Research*, n.º27, págs. 107-127, 2011.
- Rothman, Jason. "Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition: Evidence from initial stages of L3 Romance". *Romance languages and linguistic theory 2011*, editado por S. Baauw et al. Amsterdam: John Benjamins, 2013, págs. 217-247.
- Rothman, Jason. "Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered". *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 18, n.º2, págs. 179-190, 2015, Doi:10.1017/S136672891300059X.
- Rothman, Jason et al. "Third language acquisition". *The Cambridge handbook of second language acquisition*, editado por J. Herschensohn y M. Young-Scholten. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 2013, págs. 372-393.
- Selinker, Larry. "Interlanguage" *IRAL : International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 10, n.º3, págs. 209, 1972, <http://search.proquest.com/docview/1300515708?accountid=12543>.

Selinker, Larry. *Rediscovering Interlanguage*. New York, NY: Routledge, 1992.

Sinclair, John. "Corpus and Text - Basic Principles". *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*, editado por M. Wynne. Oxford: Oxbow Books, 2005, págs. 1- 16, <http://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm> .

Swann, Joan. et al. *A Dictionary of Sociolinguistics*. Tuscalloosa: The University of Alabama Press, 2004.

Thomason, Sarah Grey y Kaufman, Terrence. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. California / Oxford: University of California Press, 1991.

VanPatten, Bill y Benati, Alessandro G. *Key terms in second language acquisition*. London / New York: Continuum, 2010.

Weideman, Albert. *Responsible Design in Applied Linguistics: Theory and Practice*. Switzerland: Springer, 2017.

Weinreich, Uriel. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

Fecha de recepción: 13/03/2020

Fecha de aceptación: 18/04/2020