

Trabajo Fin de Grado

El aprendizaje de las preposiciones *a* y *hacia* en
alumnas de lengua árabe

Autor/es

Belén Mezquita Escriche

Director/es

Enrique Aletá Alcubierre

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

2015/2016

Resumen

Este Trabajo Fin de Grado es una aproximación al estudio de las preposiciones *a/hacia* en español por parte de aprendientes de español como lengua extranjera, cuya lengua materna es el árabe. El objetivo es fundamentalmente observar los errores cometidos en una etapa concreta del aprendizaje, el nivel A2.

Para analizar mejor estos errores, se realiza un breve análisis contrastivo en el que se estudia las preposiciones *a* y *hacia* en español y su correspondiente en árabe *ilà*; las herramientas utilizadas para la recopilación de datos serán unos ejercicios que los aprendientes han realizado previamente. También se realiza un análisis de errores sobre el que se basarán los resultados obtenidos.

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Análisis contrastivo y análisis de errores	5
3. La preposición	7
3.1. La preposición como marca de relación	8
3.2. La preposición como categoría funcional	10
3.3. La preposición como categoría léxica	11
4. Las preposiciones <i>a</i> y <i>hacia</i> en español; <i>ilà</i> en árabe	12
4.1 Preposición <i>a</i> en español	12
4.2 Preposición <i>hacia</i> en español	15
4.3 Preposición <i>ilà</i> en árabe	15
5. La preposición en el Plan curricular del Instituto Cervantes	17
6. Planteamiento del trabajo de campo	18
7. Perfil de los sujetos y criterios de selección	19
8. Análisis de los ejercicios	22
9. Conclusión	28
10. Anexos	31
11. Bibliografía consultada	35

1. Introducción

El presente trabajo tiene un objeto principal: realizar un análisis contrastivo con el fin de identificar los errores que llegan a tener los aprendientes de habla árabe al poner en práctica algunas estructuras gramaticales en su segunda lengua, debido en gran parte a la diferencia del sistema de su lengua materna.

En este estudio se concreta un caso determinado: el sistema preposicional, fijándose en el uso de las preposiciones *a* y *hacia*. Para ello se emplea el análisis contrastivo y el análisis de errores. El análisis contrastivo da a conocer el sistema preposicional de la segunda lengua del grupo de aprendientes, el español, y el de su lengua materna, el árabe. Se centrará en el valor único de la preposición *ilà* árabe y las preposiciones españolas *a* y *hacia* respectivamente, haciendo especial hincapié en la preposición *a* como se verá y explicará conforme avance el estudio. En el caso de la preposición *hacia* se comprueba posteriormente que en los ejercicios realizados los aprendientes no muestran alternancia con dicha preposición, por lo que en este trabajo solo se procederá a la explicación de los usos de la misma.

Se inicia con esta base una investigación sobre la preposición *a* en un grupo de alumnas árabes de español como lengua extranjera de niveles iniciales en el aprendizaje. Las herramientas principales son unos ejercicios realizados en los que debían seleccionar la preposición correcta. A partir de estos ejercicios se realizará un análisis de errores con el que podemos comprobar los resultados obtenidos por estas mujeres.

Es por ello por lo que el trabajo comienza con una explicación de los análisis citados: contrastivo y de errores, de este modo se comprende el desarrollo de la línea analizada. Se lleva ello a cabo en el capítulo 2.

Previamente al análisis de las preposiciones en cuestión, se realiza en el capítulo 3 una síntesis del concepto de preposición para, de este modo, poder identificar los análisis a los que nos enfrentamos. Se procederá en el capítulo 4 a la caracterización de las preposiciones sobre las que se centra este estudio, así como a los usos y estructuras gramaticales en las que pueden aparecer para después estudiar los niveles de la lengua en los que se imparte la preposición *a* en español, lo que se encuentra estructurado en el capítulo 5.

Se pasa posteriormente (en el capítulo 6) a la explicación general de lo que se va a llevar a cabo a través del trabajo de campo realizado: las herramientas utilizadas, las aprendientes así como una explicación de las creencias previas a la realización del trabajo. Es este apartado clave en el estudio, pues tras la elaboración de tales ejercicios se contrastan los resultados obtenidos con lo que se esperaba obtener.

En el capítulo 7 delimitamos los sujetos que se enfrentan a la realización de los ejercicios, objeto del análisis de errores. Como se menciona a lo largo del estudio, será importante en todo momento tener en cuenta los factores externos que a los sujetos les rodean.

En el capítulo 8 se realiza una breve explicación de los procesos seleccionados para la realización de los ejercicios teniendo en cuenta los factores tanto externos como internos del aula y de las aprendientes. En este mismo capítulo se procede al análisis de los resultados obtenidos en cada uno de los ejercicios por separado.

En el capítulo 9 del trabajo se proporcionan las conclusiones finales de este trabajo en las que, esta vez de manera conjunta, se proporciona el porcentaje obtenido en el conjunto de resultados.

Se incluye como Anexo I los ejercicios que han realizado las aprendientes, del mismo modo, como Anexo II los ejercicios con las soluciones consideradas correctas.

Finalmente, y con lo que termina este trabajo, se incluye la bibliografía empleada para su realización.

2. Análisis contrastivo y análisis de errores

Comenzamos el estudio con la explicación del análisis contrastivo, en primer lugar, y el análisis de errores, en los que basaremos el resto del trabajo; tanto la estructura como el contenido se basan en estos análisis. Para ello nos serviremos de la obra de Sonsoles Fernández (1995), quien menciona el error como un paso obligatorio por una interlengua hasta llegar a la lengua meta, considerando el error el quebrantamiento involuntario de la “norma”: el sistema de reglas que marcan lo que se debe elegir o no si se quiere estar de acuerdo tanto estética como socioculturalmente en un sistema de lengua determinado.

El análisis contrastivo es una corriente lingüística que se remonta a los años 50 (marcando los años 70 su declive) y que considera que los errores pueden ser pronosticados estableciendo las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna (LM) del aprendiz: “la primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, afirma Lee (1968,180) es la interferencia de la lengua materna del aprendiz” (Fernández: 205). Se apoya esto en las descripciones formales del distribucionalismo desde un punto de vista lingüístico, siguiendo una descripción formal de los idiomas en cuestión, haciendo una selección de las áreas que se van a comparar, realizando una comparación entre las diferencias y semejanzas y elaborando una predicción de los posibles errores.

Se fundamenta pues en un aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito, siguiendo el conductismo desde el punto de vista psicolingüístico. La adquisición de la LM se da a través de la imitación de los adultos y reforzando las respuestas positivas, creando hábitos. El aprendizaje de la L2 consiste en crear esos hábitos de la lengua nueva; puesto que el aprendiz ya tiene creados esos hábitos de su L1, los hábitos de la L2 entrarán en conflicto creando interferencias de la L1, pues se diferencian entre sí; del mismo modo, cuando los hábitos sean similares, se facilitará el aprendizaje.

La metodología deducida de estos planteamientos ve el error como algo inadmisibles, apoyando un aprendizaje a través de repeticiones que inciden en los puntos considerados conflictivos.

Pero la preocupación del aprendiz por remediar e identificar los errores es una constante innata que el profesor de la lengua extranjera no puede evitar.

Santos Gargallo (1993) fijó como un *continuum* la sucesión entre análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua.

El análisis de errores cambia la visión que tanto profesores como estudiantes han tenido hasta este momento. Se centra esta corriente de investigación en las producciones reales de los aprendices y a partir de estas se realiza una identificación del error en su contexto, clasificándolo y describiéndolo. Se elabora una explicación (en este punto entra la posible interferencia de la LM) y si el análisis tiene una finalidad didáctica, se evalúa el error y se busca el posible tratamiento.

Esta concepción valora los errores como un paso obligatorio para poder realizar una apropiación de la lengua y como índices de tal proceso de apropiación.

Define Fernández la “interlengua” como el sistema de estadios que el aprendiz atraviesa para la apropiación de una lengua meta; tiene su metodología en el análisis de errores: el avance en el aprendizaje supone mayor riesgo en cuanto a la producción que conlleva un aumento de errores, lo que significa un progreso. Se considerará al error pues como una evaluación positiva en el proceso de aprendizaje, necesario para la superación de sí mismo. El análisis de error establece una división entre:

- a) errores sistemáticos, repetidos en una fase determinada y que dejan ver regularidades propias de ese estadio de la interlengua, pero que son transitorios que tienden a desaparecer.
- b) errores fosilizados, repetidos en fases sucesivas y presentan una mayor resistencia, creados muchas veces por interferencias con la LM. En ocasiones estos errores no parece que puedan corregirse y la mejor opción ante ellos es la tolerancia y la comprensión del profesor. A base de persistencia y repetición, en las clases de L2, con realización de diversos ejercicios en los que se haga ver al alumno dónde ha cometido el error y, a partir de ahí, que intente remediarlo, estos errores pueden ser superados.

“Todo error es principio de otra verdad” (Fernández:214).

3. La preposición

Según la *Nueva gramática de la lengua española*, se define a las preposiciones como palabras invariables y casi siempre átonas que se caracterizan por la introducción de un complemento que recibe el nombre de término, siendo éste, con mayor frecuencia un grupo nominal como en *Escribir con el lapicero*, pero pudiendo serlo un grupo adjetival como *Se leer desde muy pequeño*, adverbial como en el ejemplo *Corre hasta allí* o preposicional como en *Caminaba por entre los árboles*, así como oraciones subordinadas sustantivas tal y como se observa en *La razón de dejar el trabajo* y relativas sin antecedente expreso como en *Puedes comer de lo que te apetezca*. Impone la preposición restricciones a su término, que forma conjuntamente un grupo preposicional o incluso de complemento adjunto que puede ejercer la función de atributo como en el ejemplo *El libro es para mi padre* o complemento predicativo en *Vio la película con miedo*. Los grupos preposicionales admiten modificadores que recaen en un número reducido de contextos.

Se seguirá en este trabajo la explicación y esquematización de Horno Chéliz (2002).

Horno Chéliz apunta que la caracterización y definición de las preposiciones ha sido, a lo largo de la tradición gramatical, uno de los problemas más repetidos sin haber llegado a conclusiones satisfactorias a través de distintos estudios. Según Trujillo:

“no es fácil cosa decir qué son las preposiciones, ni aun determinar con exactitud cuántas hay, ni si se trata de una clase homogénea o varias” (Horno Chéliz 2002:79).

En la heterogeneidad tanto semántica como funcional reside el problema. El hecho de que no todas las lenguas presenten preposiciones denota que no se trata de un universal absoluto y abre la posibilidad de que las funciones de las preposiciones puedan estudiarse en relación con diversos mecanismos lingüísticos. Señala Waldo Pérez (2000:10) que el uso de las preposiciones es uno de los ámbitos con menor disponibilidad a someterse a reglas más o menos fijas; tanto los valores múltiples de una misma preposición como su carácter polisémico dificultan su aprendizaje. La fluidez en el uso de las preposiciones se adquiere solo con la práctica de la lengua, pues su flexibilidad semántica dificulta el uso de las mismas. Se equiparan sus valores a los de

los complementos circunstanciales pues expresan, ante todo, valores temporales, espaciales, de causa, finalidad, de modo, pertenencia y asunto.

Horno Chéliz no solo se queda en los valores, sino que trata de explicar la clasificación lingüística:

“Tratar de definir o al menos caracterizar la «preposición» supone, en último término, aceptar un criterio de clasificación de los hechos lingüísticos basado en el concepto de categoría gramatical (según el cual distinguimos las categorías de «nombre», «verbo», «adjetivo», etc.).” (Horno Chéliz 2002:81).

Para ello se pretende establecer diferencias entre los distintos elementos que forman el lenguaje, una concepción de las más tradicionales que se construye a partir de dos ideas: por las relaciones que se establecen sintagmáticamente en el ámbito de la configuración oracional y por las características internas propias de dichos elementos que forman el lenguaje.

Según la corriente gramatical la preposición se ha entendido como:

- parte de la oración que viene definida por criterios heterogéneos, según la gramática tradicional.
- parte del sintagma a partir de criterios funcionales, según la lingüística estructural.
- posible núcleo sintagmático a partir de rasgos de nominalidad y verbalidad, según la gramática formalista chomskiana.

Atendiendo a esta distinción histórica, realizada de una manera simplificada, se distinguen tres grandes líneas en cuanto a la definición de la preposición que, en principio, parecen muy distintos entre sí; a continuación se desarrollan brevemente estas tres corrientes gramaticales.

3.1 La preposición como marca de relación.

Desde las gramáticas tradicionales, se considera la preposición como un signo que relaciona dos elementos basándose en una propiedad evidente de dicha categoría gramatical. La gramática tradicional determina este signo de relación desde tres ángulos:

- a) criterio sintáctico-posicional: sitúa a la preposición delante del complemento.
- b) criterio semántico: se expresa una relación conceptual entre dos cosas a través de la preposición restringiendo de este modo el significado de los elementos a los que acompaña.
- c) Criterio funcional: la preposición es regida por la palabra que le antecede y rige al sustantivo que le sigue, continuando de esta manera el criterio sintáctico-posicional, pues hace alusión a la asignación de los casos.

Brondal (1950:82) pretende establecer el criterio semántico como único criterio, caracterizando la preposición en su contenido de relación (A_ PREPOSICIÓN_B: en este caso la preposición relaciona el elemento A con el elemento B como vemos en el ejemplo *mesa de madera*). Pottier (1962), en la línea de Seco (1968/1982:123) o Gili Gaya (1943/1969), caracteriza la preposición como un signo de relación semántica de subordinación.

Considera Pérez Cino (2000:9) la preposición como un nexos que implica la unión de dos elementos, uno regente y el otro regido. Por ello, la estructura básica de un sintagma preposicional consta de un núcleo, de la preposición y de un complemento, lo que significa un término regente, un nexos y un término regido, póngase de ejemplo *la casa de mis abuelos*, en el que el elemento regente es *la casa*, la preposición *de*, y el término regido *mis abuelos*, unificando con la preposición los dos elementos. El término regido tendrá siempre un valor nominal, por tanto se tratará de sustantivos, pronombres, oraciones subordinadas con valor de sustantivo o de formas verbales no personales como los verbos de infinitivo y de adjetivos sustantivados. El término regente podrá ser un sustantivo (como en el ejemplo mencionado), un adjetivo, un adverbio o un verbo. Las preposiciones expresarán, según el contexto, un número ilimitado de matices, si bien su función es la de establecer un nexos marcado la mayoría de las veces por determinados valores semánticos. En otros casos la preposición simplemente cumple la función de nexos sin expresar ningún valor semántico.

Osuna (1991) analiza datos del español para ponerse en contra de esta naturaleza oracional de las preposiciones, ya que en ejemplos como *María es de Cáceres* es complicado encontrar los términos puestos en relación a través de la preposición, del mismo modo en la aparición de dos o más preposiciones seguidas como en *Se habla de entre 500 o 600 personas* también resulta confuso identificar los términos relacionados.

Debido a estas dificultades, se adscribieron las preposiciones a la denominada clase «partícula» que, junto a conjunciones e interjecciones se consideraron «partes menores de la oración», que establecían diferentes tipos de relaciones (Horno Chéliz 2002:88).

3.2 La preposición como categoría funcional.

“La lingüística estructural (gramática estructural y funcional) representa un cambio sustancial en el modo de abordar la naturaleza de las categorías gramaticales en general y de las preposiciones en particular.” (Horno Chéliz 2002:89).

Se introduce ahora el concepto de sintagma que establece relaciones jerárquicas intraoracionales, pasando a ser la categoría gramatical un elemento intrasintagmático. De este modo se establece una diferencia entre «categorías mayores» (aquellas que pueden ser núcleos y que son sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos) y las «categorías menores» (las que no podrían funcionar como núcleo de un sintagma oracional, tales como preposiciones, conjunciones, artículos...).

Este modelo teórico reconoce que las lenguas naturales se ajustan a un marco y se da la necesidad de delimitar cada categoría gramatical estableciendo un criterio funcional, en este caso homogéneo, para la caracterización de la preposición.

“Ahora bien, definir las categorías gramaticales en virtud de las funciones sintácticas que pueden realizar presenta el problema de que las funciones sintácticas no las desempeñan, en puridad, las categorías gramaticales, sino los sintagmas.” (Horno Chéliz 2002:91).

Esto lleva a que la función de los sintagmas de los que son núcleos definan las categorías. Así, la preposición se interpreta como una «categoría menor» que no puede ser el núcleo de un sintagma endocéntrico, analizándose como un elemento meramente funcional. Son dos las funciones básicas de las preposiciones, por lo que se plantean dos tipos:

- a) como un índice funcional marcando la función del sintagma al que introduce: *He llamado a Lucia*, en este caso la preposición *a* introduce un sintagma con función de complemento directo que hace al elemento más humano, como se puede comprobar en el ejemplo mencionado frente a *He llamado a una ambulancia*, en la que el sustantivo no hace referencia a un elemento humano.
- b) como traspositor sintáctico utilizando la preposición como un instrumento que permite que se cumplan las funciones sintácticas básicas. Un sustantivo como *plástico* presenta las funciones básicas de sujeto o de complemento directo pero que a través de la aparición de la preposición puede formar sintagmas adjetivales como *Cuchara de plástico* o adverbiales como *Trabajo con plástico*.

3.3 La preposición como categoría léxica.

La gramática generativa supone un cambio en la descripción de las categorías gramaticales. Recoge dos normas de la corriente estructural: una categoría se definirá según sus diferencias con respecto a otras categorías gramaticales y en cuanto a las relaciones oracionales se admite presencia de sintagmas como unidades jerárquicas intraoracionales. Esta concepción establecerá matices que la diferencien de la corriente estructural: en este caso las categorías se entenderán por sus posibilidades formales (por lo que es necesario replantear la definición de las unidades léxicas mayores) y el núcleo de los sintagmas puede ser tanto una categoría léxica como una categoría funcional, pues se considera de naturaleza endocéntrica a todos los sintagmas, reformulando así las diferencias entre «unidades léxicas mayores» y «unidades funcionales».

Esto se lleva a cabo a través de la idea de que existen unos rasgos de carácter formal que definen la nominalidad [$\pm N$] y la verbalidad [$\pm V$], combinando ambos para crear la diferencia entre una categoría y otra. El núcleo será un elemento que rijan a sus complementos y se entenderán las preposiciones como el núcleo del sintagma preposicional (SP), pues solo guiando complementos se puede asignar caso y las

preposiciones guían a los complementos que introducen. Desde aquí aparecen dos tipos de preposiciones:

- a) léxicas: aquellas con contenido semántico y que asignan caso en un SP, considerándolas, por tanto, semejantes a las «categorías léxicas mayores», como por ejemplo *Juan vive en Zaragoza*. Si consideramos estas preposiciones como elementos léxicos debemos caracterizarlas por medio de los rasgos de $[\pm N]$ y $[\pm V]$; la corriente formalista, propone una definición negativa (preposición $[-N, -V]$), debilitando la concepción de la preposición como un elemento de naturaleza léxica.
- b) vacías: aquellas que se caracterizan por la ausencia de su significado sin presentar subcategorización, aunque sí asignando caso a su complemento como en *He visto a Julia comprando flores*. Se asocian a la ausencia de contenido semántico. Desde un punto de vista sintáctico, estas preposiciones se diferencian de las léxicas en que no presentan una propiedad de subcategorización, siempre seguidas de un SN sin permitir especificador, pese a que parece que siguen asignando caso a su complemento.

4. Las preposiciones *a* y *hacia* en español; *ilà* en árabe

4.1 Preposición *a* en español.

Para el estudio de la preposición *a* seguiremos el *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (2010).

La preposición ‘a’ posee un contenido plenamente gramatical aportando, estrictamente, información sintáctica cuando introduce un objeto directo o indirecto.

El principal uso de la preposición *a* es como término de destino o límite en alternancia con la preposición *en*, de finalidad, de distribución en concurrencia con *por* y de manera.

El complemento de régimen gramatical es la función sintáctica que desempeñan los grupos preposicionales, aquellos que son semánticamente exigidos por los predicados. Los valores de estos complementos con la preposición ‘a’ son los siguientes:

- a) Introduce la preposición complementos que denotan destino así como los límites de las acciones dirigidas.

1. *Sandra va a Madrid*

Destacan en este apartado los predicados que designan movimiento, tanto verbos como sustantivos.

Waldo Pérez (2000:11) diferencia a su vez entre los verbos de movimiento, dirección y destino y aquellos que indican una localización fija o relativa, que supondrá un intervalo o distancia entre dos elementos que establecen una relación:

2. *Los km que hay desde Madrid a Barcelona son 600'*

Se forma en construcciones con 'de' y 'desde' y en estos casos la preposición 'a' equivale a 'hasta'.

- b) La preposición se puede construir con los verbos de desplazamiento, aquellos que denotan una acción dirigida a un punto:

3. *Apuntó a la cabeza de su esposo,*

así como a verbos que expresan orientación o destino de manera diversa:

4. *El balcón da a la plaza.*

Aquellos sustantivos que expresan emociones o sentimientos dirigidos a algo o a alguien presentan esta preposición: *amor, odio, lealtad, beso, lealtad...*

- c) Los predicados que denotan una percepción física, sean estos verbos, sustantivos o adjetivos, se construyen con la preposición 'a':

5. *oler a rosas*

6. *suave al tacto,*

así como los verbos que introducen sustantivos que designan deportes, juegos o alguna competición:

7. *jugar a las cartas*

8. *jugar al tenis*

d) Varios verbos que indican resistencia u oposición se construyen con la preposición ‘a’: *enfrentar(se) a*, *negar(se) a*; así como verbos de dejación: *rendirse*, *renunciar* y sustantivos que indican resistencia u obstáculo: *rechazo*, *objeción*, *impedimento...*

e) Acciones que requieren la participación de parejas o grupos y que expresan contacto o agregación de elementos alternando las preposiciones ‘a’ y ‘con’:

9. *unir una cosa a/con otra*,

así como predicados que expresan una semejanza:

10. *Marcos se parece a Santiago*

f) La preposición ‘a’ introduce ubicaciones temporales que suponen una medida fija en el tiempo:

11. *Estamos a 13 de abril*

g) En construcciones con infinitivo, la preposición ‘a’ indica finalidad, adquiriendo un valor muy similar a ‘para’:

12. *Voy a comprar manzanas*

Puede indicar, también con infinitivo, el comienzo de una acción o reto:

13. *¿No te atreverías a saltar?*

h) Cuando se establece una proporción entorno al precio de algo es antecedido por la preposición ‘a’:

14. *El kilo de manzanas está a 3€*

Una vez delimitados estos usos de la preposición ‘a’ en español, se debe hacer mención a la aparición de la preposición ante objeto directo (OD) de persona *Llama a María por teléfono*.

4.2 Preposición *hacia* en español.

Se realiza un breve análisis de la preposición *hacia* a partir de la misma obra empleada para el análisis de la preposición *a*, el *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (2010).

La preposición *hacia* expresa, en concurrencia con la preposición *a* en varias ocasiones, dirección u orientación con respecto a un punto como en el ejemplo: *Voy a Madrid / Voy hacia Madrid*.

También indica ubicación aproximada en el espacio como en *Eso se encuentra hacia Toledo*, o en el tiempo *Vendré hacia las seis*.

Observamos que esta preposición presenta menor análisis que la preposición *a* en la que se centra el tema de este trabajo. Como se puede comprobar en el apartado 8.1, los ejercicios realizados en las encuestas no presentan en ningún caso alternancia o uso de la preposición *hacia*, por lo que no se obtienen datos de error. Es por ello que no se continúa con el análisis de esta preposición en el trabajo.

4.3 Preposición *ilà* en árabe.

A continuación se va a realizar un análisis de la preposición *ila* árabe a partir de la obra de Federico Corriente (2002). En este análisis se podrá entender la estructura preposicional en árabe así como sus posibles combinaciones para pasar finalmente al análisis de los usos de la preposición *ilà* con ejemplos insertos en lengua árabe.

El sintagma verbal en árabe se puede extender a través de una preposición a la que le sigue un sintagma nominal. Conviene memorizar los verbos con las preposiciones que rigen, pues verbos y preposiciones integran frecuentemente unidades léxicas o lexemas con un significado específico distinto al de un verbo solo o en combinación con otras preposiciones: “/’ašfaqa`alà/ «compadeció»” (Corriente 2002:205).

En árabe, las clases de las preposiciones comprenden tres clases:

- a) Preposiciones propias, son regidas por verbos y expresan relaciones espaciales bastante elementales, son otra función: “/’ilà/” (Corriente

2002:205). A ellas se puede añadir alguna otra cuyo origen conjuntivo se observa en que no pueden regir un sufijo pronominal, como en “/Ḥattà/ «hasta»” (Corriente 2002:206), y en que, sin regirlo nominalmente, pueden preceder a un nombre.

- b) Adverbios con terminación de acusativo, y determinados por el nombre al que ahora, como preposición, rigen. Da lugar a ciertas ambigüedades, pues se trata de nombres no total ni uniformemente funcionalizados, utilizando el nominativo cuando actúan como sujeto y dominando acusativo marginal en el predicado. Puede regirlos una preposición propia, haciéndoles de este modo tomar el genitivo. Como ejemplo encontramos “/ʿilà fawgi l-ğabal i/ «hacia arriba del monte»” (Corriente 2002:207).
- c) Existen, finalmente, locuciones prepositivas, menos funcionalizadas y más productivamente abiertas a nuevas formaciones. Se constituyen por adverbios más o menos ocasionales y una preposición propia, con la finalidad de expresar relaciones que semánticamente serán más complejas y sintácticamente menos estrechas como “/fati ʿilà/ «además de»” (Corriente 2002:207).

Las preposiciones propias ofrecen a veces notable diversificación funcional, por lo que conviene saber sus usos más importantes. En cuanto a ʿilà sus valores semánticos son los siguientes:

“/ilà/: “a, hacia, hasta” (dirección con exclusión de término), adición (vgr., /huwa ʿilà ġayri ḍa:lika/ «a más de otras cosas»), pertenencia (vgr., /huwa ʿilà Bani:ʿUmayya ^{t a/} «es uno de los Omeyas»). Obsérvese /(ʿa)l-ʿamru`ilay-k ^{a/} «la cosa depende de ti».” (Corriente 2002:209)

Tras este análisis, observamos que en el español el uso de la preposición *a* es más extenso que su equivalente en la lengua árabe.

Pese a la posible clasificación gramatical de las preposiciones árabes, la limitación de las preposiciones propias a las que pertenece *ilà* crea una gran diferenciación con su preposición correspondiente en español pues, esta última, por sí misma abarca mayor

cantidad de valores. Podemos comprobar, no obstante, que la inclusión de estas preposiciones propias a verbos en árabe otorga un gran número de matices.

5. La preposición en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes, la preposición *a* en español y su uso comienzan a enseñarse en el nivel A2. Así pues, se procede a continuación a un análisis de los niveles en los que aparece la preposición *a*, centro de análisis en este trabajo.

- Nivel A2

Se estudia la preposición *a* como un complemento preposicional introduciendo pronombres tónicos en función de objetos indirectos (OI): *a mí no me llama*; acompañando a verbos copulativos o atributivos indicando una localización temporal (en consonancia con la preposición *en*): *estamos a martes* o *estamos en primavera*, o tiempo meteorológico: *estamos a diez grados*; se estudia la introducción de objeto directo (OD) de persona con la preposición *a*: *he visto a Luis en la calle* o anteponiendo la preposición al OI: *he llamado a mis padres*.

- Nivel B1

Se enseña a realizar las preguntas ¿Quién? y ¿Quiénes? para reconocer en el análisis sintáctico al OD y al OI, precedidas estas preguntas por la preposición *a*: ¿*A quién/quienes?*; indicando cantidades y precios fluctuantes con verbos copulativos o atributivos: *el dólar está a...*

- Nivel B2

Se hace hincapié en la posibilidad de encontrar un OD de persona antecedido por la preposición *a*: *la chica a la que he llamado era Sandra*; introduciendo complementos circunstanciales facultativos que indican una distancia temporal indefinida: *anteriormente a lo que habías contado*; aparición de la preposición *a* en las oraciones subordinadas adverbiales de destino (solo o con la preposición: *voy (a) donde me digas*) o de dirección de movimiento (introducidas por *donde* con verbos de movimiento con la preposición *hacia* sin un antecedente expreso: *en la siguiente calle gira hacia donde te indica la señal*).

- Nivel C1

Se estudia la ausencia de determinación en los nombres escuetos que se preceden de las preposiciones *con* y *a*: *escribir a máquina*.

6. Planteamiento del trabajo de campo

Tras la realización de un análisis contrastivo en el que se observan las diferencias de uso de las preposiciones hasta ahora estudiadas, es de esperar que presenten una especial dificultad los hablantes de lengua árabe en su aprendizaje. Se pretende realizar un trabajo de campo en el que se comprueben los errores que cometen un grupo de mujeres de lengua árabe cuando deben seleccionar una u otra preposición; en este grupo se abarcan edades comprendidas entre los 20 y 40 años y distintos niveles educativos, pues no todas han seguido el mismo sistema en su LM, quedando reflejados los distintos tipos de alumnado en el apartado 7, en el que se diferencian: alumnos “bien escolarizados”, alumnos no alfabetizados o alumnos “neolectores”. Estas mujeres presentan un nivel aproximado al A2 en español (cabe destacar que alguna de ellas más en el nivel oral que en el resto de las competencias), nivel en el que, como hemos visto en el apartado 5, comienzan a estudiarse las preposiciones en español.

Llama la atención que en el Plan Curricular no se presente la enseñanza de las preposiciones en el nivel A1, sobre todo de la preposición *a* que como se muestra en el apartado 4.1 presenta tantas posibles construcciones.

Las herramientas principales para la investigación han sido unos ejercicios prácticos realizados previamente, en los que se ha tenido en cuenta el nivel de lengua y otras condiciones extralingüísticas como el tiempo de realización de dicha prueba, nivel educativo previo, asistencia a las lecciones del grupo investigado...

En la educación islámica las mujeres son las más perjudicadas, pues no siempre asisten a centros educativos o su enseñanza se encuentra centrada en cuestiones domésticas. Por ello, su inserción en una L2 es impulsada en muchas ocasiones sin conocimientos gramaticales previos ni siquiera en su propia lengua, por lo que se pueden encontrar muchos errores fosilizados difíciles de corregir, ya que en su LM no reconocen donde se encuentra el error. Sucede esto con mayor frecuencia en mujeres de mayor edad, independientemente del tiempo que vivan en España.

La diferenciación que se puede observar en el apartado 4.1 y 4.3 entre los usos en las dos lenguas de dichas preposiciones es notorio, por lo que es importante tenerlo

en cuenta a la hora de la selección de una preposición u otra en la realización de los ejercicios. Ante cualquier duda, las mujeres que han realizado la prueba preferían seleccionar la preposición *a* tras comprobar que tenía tantos usos en español.

Previamente a la realización de la prueba, se esperaba encontrar un mayor número de errores en las hablantes árabes, sobre todo en aquellos ejercicios en los que la preposición *a* entraba en alternancia con otras. Del mismo modo, se suponía un mayor uso de la preposición *hacia* en los ejercicios pese a comprobar en el Anexo II que en ellos no era la respuesta correcta. Esto se debe a la confluencia de significado de la preposición *ilà* árabe con sus correspondientes en español *a* y *hacia*.

7. Perfil de los sujetos y criterios de selección

Atendiendo a la diferenciación que ha realizado la ASOCIACIÓN MOSAICO¹, se observan distintos tipos de alumnado teniendo en cuenta la escolarización previa de los mismos.

Así pues:

- a) Alumnos “bien escolarizados” → aquellos que muestran un nivel de competencia escolar acorde a su edad.
- b) Alumnos no alfabetizados → no han sido alfabetizados en ninguna lengua, no saben leer ni escribir en ninguna lengua independientemente de su competencia comunicativa oral en la L2, en este caso español.
- c) Alumnos “neolectores” → alumnos que conocen la mecánica de la lectoescritura en alguna lengua pero presentan un “analfabetismo funcional” debido a que:
 - adquirieron la mecánica de la lectoescritura en la lengua oficial de su país pero no fueron el tiempo suficiente a la escuela o no fueron a ella.
 - adquirieron la mecánica de la lectoescritura en una escuela coránica; estas escuelas se centran en que los alumnos memoricen de manera sistemática el Corán, por lo que no reciben ningún tipo de enseñanza que

¹ Asociación Mosaico fue fundada en 2003, durante un curso de postgrado de Profesores de Español para Alumnos Inmigrantes impartido por la Universidad de Zaragoza, para alumnos inmigrantes no hispanohablantes.

no sea el de la memorización, a través de la cual aprenden a leer y escribir.

- no estaban alfabetizados cuando llegaron a España y han aprendido a leer aquí en edad tardía.

Se debe tener en cuenta que aquel alumno que presente una alfabetización en una lengua, aunque esta tenga un alfabeto diferente, no se considerará un alumno no alfabetizado.

El alumnado no alfabetizado no solo encuentra la lengua como dificultad, sino que también encuentra impedimentos en las tareas de clase, tales como representaciones abstractas de la realidad: tablas, esquemas...; dinámicas que se alejan de la lógica de la realidad: hacer preguntas a respuestas dadas...; la mecánica de la escritura: coger el lapicero, desplazar el brazo y la mano sobre el papel, la grafía...; comprensión y expresión oral: memoria de tipo auditivo...

Gracias a la asociación “Cáritas” se ha podido realizar una serie de ejercicios a mujeres de habla árabe para poder comprobar los errores cometidos en los ejercicios de la preposición *a* en contraste con otras preposiciones de las que se han hablado a lo largo del estudio. Se ha atendido a aquellos casos en los que la preposición podría tener mayor dificultad o en los que se encuentra en conflicto con otra preposición.

Las clases están enfocadas a mujeres que intentan conseguir un nivel medio de español con el fin de no ser deportadas o para conseguir los papeles de la nacionalidad; a través de estas clases las mujeres tienen más facilidad para la integración en la comunidad. La realidad que presentan estas mujeres es que, en muchos de los casos, pasan los años y no adquieren un nivel suficiente de idioma. No es esto por falta de implicación en lo referido a la enseñanza, sino por falta de concienciación de estas mujeres en cuanto al estudio que implica aprender una segunda lengua.

Para la realización de este estudio, se ha dispuesto de dos horas mensuales durante tres meses. El mayor problema que se encuentra es que se debe partir de la base de que estas mujeres no reconocen lo que es una preposición, en la mayoría de los casos ni siquiera en su propia lengua, por lo que se ha realizado una explicación previa de las unidades gramaticales principales para centrar la atención finalmente en las preposiciones, primero viendo todas de manera general y, finalmente, centrando la

atención en las que son objeto de estudio de este trabajo. Otro gran problema es la irregularidad de las mujeres en cuanto a la asistencia a las aulas; dado que solo se dispone de dos horas al mes y si sumamos que en varias ocasiones las mujeres que asisten no lo hacen con regularidad, se puede comprobar que en muchas de las explicaciones teóricas no están presentes, por lo que a la hora de la realización de los ejercicios no disponen de medios suficientes para contestarlos. Todo ello es un factor determinante para que los ejercicios finalmente se modificaran y simplificaran al máximo para poder contar con el mayor número posible de actividades realizadas.

En muchos casos la irregularidad se debe a que estas mujeres se dedican en España a cuestiones del hogar y al cuidado de los hijos, por lo que en ciertos casos, no asisten a las clases de manera continuada.

Se trata de aprendientes con una edad comprendida entre los 20 y los 40 años, todas ellas presentando como único contacto con la gramática española la asistencia a este curso. Muchas de estas alumnas indican que fuera del aula no tienen ningún contacto con el español pues su entorno está formado por completo por personas musulmanas, siendo sus maridos o familiares quienes las acompañan al médico, al colegio, a las tiendas... Otras, sin embargo, se relacionan fuera del aula con gente española, por lo que el léxico y las construcciones oracionales que presentan están mucho más enriquecidos.

Toda esta diversidad de factores ha dificultado tanto la enseñanza teórica como la realización de los ejercicios prácticos. En el momento de explicar las preposiciones, las clases se debían repetir en varias ocasiones, pues no asistían las mismas mujeres a todas las clases y como tras estas no volvían a repasar en sus casas, antes de avanzar materia se tenía que volver a hacer un repaso de la lección anterior (teniendo en cuenta que las clases duraban una hora y que solo se realizaban dos clases al mes para este estudio se puede explicar la simplicidad de los ejercicios).

Se debe tener en cuenta que no todas las mujeres de lengua árabe hablaban el mismo dialecto, siendo en muchas ocasiones tan diferente que ni entre ellas mismas se comprendían. Se suma a esto la dificultad de la terminología que debían aprender en las explicaciones que se les daba de esta materia (aunque parece sencilla en uso cotidiano). La dificultad de entendimiento entre aprendiente y enseñante fue notoria a lo largo de todo el proceso. Por suerte, asistían a las clases dos alumnas con un nivel avanzado en

español que servían en muchas ocasiones de traductoras entre unas partes y otras, por lo que dentro de la lentitud del proceso, hicieron que todo fuera llevado con más agilidad. Se debe señalar que las alumnas más jóvenes presentan una mayor fijación de las “normas” gramaticales que las alumnas con mayor edad, teniendo estas últimas, en muchas ocasiones, errores fosilizados y presentando una mayor resistencia en su corrección.

8. Análisis de los ejercicios

Debido a la concurrencia de la preposición ‘a’ en español con otras preposiciones como se ha visto en 3.1, se han realizado unos ejercicios en los que las alumnas deben seleccionar la preposición que consideren oportuna en cada caso, indicándoles en el enunciado del ejercicio las preposiciones que pueden utilizar en el mismo. No en todas las oraciones la preposición ‘a’ será la indicada, por lo que se analizará de este modo la concurrencia de la preposición ‘a’ con otras preposiciones en estas mujeres de habla árabe a través del análisis de error.

Previamente a la realización de estos ejercicios, se han llevado a cabo clases teóricas en las que se ha explicado a las alumnas las distintas preposiciones en español y su uso, haciendo una comparación con los usos y tipos de preposiciones árabes, como se ha mencionado con anterioridad en el apartado 4.1.

Estos ejercicios se han realizado de manera anónima a las alumnas que se encuentran en el nivel A2, momento en el que se comienza el estudio de las preposiciones en español según el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Entre estas mujeres se encuentran mujeres “bien escolarizadas” en su lengua materna y otras que, sin embargo, son “neoelectoras”, han recibido una educación coránica.

Debido a las dificultades que se han nombrado con anterioridad en lo referido a las clases, la realización de estos ejercicios se ha llevado a cabo en dos sesiones. Se ha dispuesto pues de dos horas para la ejecución de los ejercicios, que con anterioridad a estas clases se han visto modificados y simplificados por la falta de tiempo para su realización. Ante todo se ha querido destacar la dualidad entre las preposiciones que convergen con la preposición ‘a’ en este trabajo. De esta manera no solo se ha podido

comprobar los errores cometidos, también cual es la preposición que más utilizan dichas mujeres y si en algún momento prefieren la utilización de alguna sobre las otras (véase así los casos de ‘a’/ ‘hacia’ / ‘hasta’).

En cuanto al análisis de los ejercicios, se deberán tener en cuenta unas pautas para la comprensión de los cuadros que se adjuntan:

- en la primera columna aparece el número de la oración de cada ejercicio, para poder asociarlo con la oración correcta en cada caso;
- se facilitarán las respuestas correctas en la segunda columna, en el orden en el que aparecen las oraciones en los ejercicios;
- aparecen 7 columnas en las que se observa el número de la encuestada (recordamos que estas encuestas se han realizado de manera anónima), y se seguirá en todos los ejercicios el mismo orden de encuestada;
- en la última columna se marca el porcentaje de acierto de esa oración en cuestión, por lo que se obtienen así los datos para el análisis de error;
- en caso de que la respuesta haya sido correcta, se marcará con una “C”; en los casos en los que la encuestada no haya seleccionado la preposición correcta se adjuntará en la casilla correspondiente la preposición que haya considerado adecuada; cuando la encuestada no haya contestado, la casilla quedará vacía;
- en los casos en los que la respuesta pueda ser más de una opción, no se utilizará la “C”, sino que se facilitará la respuesta que cada encuestada haya dado en ese caso, realizando en estos casos el porcentaje con aquella preposición que no sea *a*.

Resultados del ejercicio número 1:

Tabla 1.

	Resultado de los ejercicios	ENC. 1	ENC. 2	ENC. 3	ENC. 4	ENC. 5	ENC.6	ENC. 7	%
1	A	C	C	POR	C	C	C	C	85,7%
2	EN	C	C	C	C	C	C	C	100%
3	A	C	C	C	C	C	C	C	100%
4	HASTA/A	A	HASTA	A	HASTA	HASTA	A	A	42,9%
5	A	C	C	C	C	C	C	C	100%
6	EN	C	C	C	C	C	C	A	85,7%
7	HASTA/A	HASTA	A	A	HASTA	HASTA	A	HASTA	57,1%
8	A	C	C	C	C	C	C	C	100%
9	HASTA/A	A	A	HASTA	HASTA	A	A	A	28,6%

En cuanto al primer ejercicio, en los que se debe insertar la preposición *a* en el hueco de la oración (1, 3, 5, y 8), las mujeres no cometen ningún error, la respuesta correcta es general. Se destaca en este caso una respuesta errónea en la primera oración (1), en la que la encuestada 3 responde *por*.

En las oraciones en las que el resultado debe ser la preposición *en* (2 y 6), las encuestadas responden de manera correcta. Solo la encuestada 7 en la oración 6 comete un error seleccionando la preposición *a*.

Los casos curiosos son aquellos en los que cabe la posibilidad de seleccionar la preposición *a* o la preposición *hasta*. En estos casos las encuestadas en su mayoría prefieren utilizar la preposición *a*.

Se observa en los ejemplos a.2 y e.9 del apartado 4.1 (página 12 dentro de este trabajo), la alternancia que se puede encontrar entre ambas preposiciones en español. En el caso concreto del ejemplo e.9 (apartado 4.1, página 14), la preposición que presenta alternancia con *a* es *con*, pero en la realización de las actividades barajamos la posibilidad de sustituirla por la preposición *hasta* (como si de un ejemplo de movimiento se tratase) debido a la dificultad que a las aprendientes les suponía.

Quizá sea mayor el uso de la preposición *a* debido a la gran cantidad de combinaciones posibles que presenta en español frente a las posibilidades que tienen *ilà* en árabe que, como se puede comprobar en el apartado 4.3, son menores.

En este ejercicio en cuestión, cabe destacar los resultados de la encuestada 4. Es curioso su caso pues, a diferencia de otras de las aprendientes, esta mujer no habla francés, solo árabe y español y en el caso de las mujeres que si hablan francés la explicación y realización de los ejercicios era mucho más rápida, pues asocian términos lingüísticos con más facilidad.

Resultados del ejercicio número 2:

En este ejercicio, la tabla presenta en la primera columna el número de la oración, y dentro de ella las respuestas correctas de cada oración según su orden de aparición en la misma, pues cada oración presenta más de un hueco que resolver.

Tabla 2.

	Resultado de los ejercicios	ENC.1	ENC.2	ENC.3	ENC.4	ENC.5	ENC.6	ENC.7	%
1	EN	C	C	C	C	C	C	C	100%
	EN	C	C	C	C	C	C	A	85,7%
	A	C	C	C	C	C	C	C	100%
2	A	C	C	C	C	C	C	C	100%
	EN	C	C	POR	C	C	DE		57,1%
3	HASTA	A	A	HASTA	HASTA	HASTA	HASTA	A	57,1%
	A	EN	EN	EN	EN	EN		A	14,3%
4	A	C	C	C	C	HASTA	EN	C	71,4%
	EN	C	C	C	C	C	C	A	85,7%
	A	C	C	C	C	C	C	C	100%
	A	C	C	C	C	C	C	C	100%
	A	C	C	C	C		C	C	85,7%
5	A	C	C	C	C	C	POR		71,4%
	HASTA	A	HASTA	A	HASTA	A	HASTA		42,9%
	A	C	C	C	C	C	POR		71,4%

Resulta curioso como en el ejercicio anterior las mujeres no cometen errores en líneas generales, salvo aquellos casos en los que la preposición *a* presenta alternancia con *hasta*, y en este ejercicio, sin embargo, se presenta una mayor alternancia en el uso de las preposiciones.

De nuevo, aquellas oraciones en las que la respuesta correcta es *hasta* presentan un gran uso de la preposición *a* por parte de las encuestadas, véase el primera caso de la oración 3 y el segundo caso de la oración 5.

Los casos en los que la preposición debe ser *en*, de nuevo no presentan grandes diferencias con respecto al ejercicio 1. Se observa algún error esporádico en la oración 1 y en la oración 4. En el segundo caso de la oración 2 es donde encontramos mayor diferencia:

- la encuestada 3 responde *por*
- la encuestada 6 responde *de*
- la encuestada 7, ante la duda, prefiere no contestar.

Simplemente comentamos estos cambios sin un análisis sucesivo pues no repercute sobre la preposición que nos interesa en este estudio.

Relevante es el caso de la confusión entre la preposición *a* y la preposición *en*, debido quizá a la confusión que puede crear con el sentido de *a* con valor de movimiento y el de la preposición *en* con valor espacio-temporal.

En cuanto a las oraciones en las que debe aparecer la preposición *a* no presentan grandes cambios. Destaca en primer lugar el segundo caso de la oración 3; esta oración concreta requería la preposición *a*: *a alta velocidad*, una frase hecha en la que las encuestadas responden con la preposición *en*. Observamos que aquí los usos de la preposición *a* no influyen en los valores que se han podido estudiar en las lecciones impartidas, por lo que no supone un error de comprensión igual que pueden presentar otras oraciones. Otro caso de confusión de la preposición *a* se observa en la encuestada 6, la cual opta por la preposición *por* en el primer y tercer caso de la oración 5. Quizá se deba esto a causas externas, pues en ningún momento se les ha explicado esta preposición a las aprendientes para la realización de este estudio.

Resultados del ejercicio número 3:

Tabla 3.

	Resultado de los ejercicios	ENC.1	ENC.2	ENC.3	ENC.4	ENC.5	ENC.6	ENC.7	%
1	AL	C	C	C	C	C	A	C	85,7%
2	AL	C	C	C	C	C	EL	EL	71,4%
3	EN	C	C	C	C	C	C	C	100%
4	HASTA	AL	AL	AL	AL	AL	AL		0%
5	AL	C	C	A	A	C	A		42,9%
6	EN	C	C	C	C	C	C	C	100%
7	EN	C	C	C	C	C	AL	C	85,7%
8	AL	C	C	C	C	C	EL	C	85,7%

Este ejercicio que muestra ejemplos de la contracción de la preposición con el artículo masculino ha sido el más revelador de todos los anteriores, sobre todo en el caso de la oración 4, con un 0% de error.

En primer lugar, se debe destacar algo importante en este ejercicio. En los casos en los que no debe aparecer contracción, aparece seguidamente el artículo masculino, algo que pensamos podía dar una pista a las aprendientes en la selección correcta de las preposiciones en esas oraciones.

Los casos en los que se debe presentar contracción muestran errores puntuales:

- en la oración 1 (en correspondencia con el ejemplo c.7 apartado 4.1, página 13) la encuestada 6 selecciona únicamente la preposición *a*;
- en la oración 2 (ejemplo c.7 apartado 4.1, página 13) la encuestada 6 y la 7 adjuntan el artículo masculino sin realizar la contracción;
- en la oración 5 (ejemplo b.4, apartado 4.1, página 13), el 42,9% de las encuestadas seleccionan únicamente la preposición *a* sin contracción (a diferencia de la oración 1 en la que solo realiza esta selección una encuestada como hemos visto);
- en la oración 8 (ejemplo a.1, apartado 4.1, página 13) solo la encuestada número 6 adjunta el artículo masculino sin contracción.

Volviendo el caso de la oración 4 comentada al inicio, el resultado es del 0% de aciertos o, lo que es lo mismo, el 100% de error. Ninguna de las aprendientes ha respondido correctamente. En muchos de los casos, como en la encuestada 1, 2 y 6, directamente eliminan el artículo en el ejercicio e incorporan la contracción; en el caso de las encuestadas 3, 4 y 5 ponen la contracción y seguidamente el artículo; la encuestada 7, ante la duda, prefiere no contestar. Curiosamente, esta oración presenta como respuesta correcta la preposición *hasta*, opción que ninguna de las aprendientes ha barajado.

Retomamos en esta oración los pensamientos mostrados en el análisis del primer ejercicio: quizá esa esto por las limitadas combinaciones que presenta la preposición *ilà* en árabe frente a la preposición *a* en español.

9. Conclusión

En nuestra investigación se ha intentado mostrar un análisis de la preposición *a* y *hacia* en español a través del aprendizaje de unas alumnas de lengua árabe en una fase inicial de su aprendizaje de su segunda lengua, el español, haciendo énfasis sobre la posible interferencia con su lengua materna.

Como se puede comprobar en el apartado 7, las circunstancias externas en la realización de este estudio han afectado al conjunto, pues los ejercicios se han visto simplificados en varias ocasiones y no se ha estudiado en ellos todo lo que se hubiera podido si la asistencia a las clases por parte de las encuestadas hubiera sido continua. Del mismo modo, se ha reducido el número de encuestas realizadas, pues solo siguieron, de manera más o menos lineal, las clases que se impartieron sobre este tema 7 mujeres, por lo que se han descartado los resultados de otras mujeres que por su falta de participación en muchas clases no comprendían ni podían realizar un estudio continuo de la materia.

En cuanto al análisis de errores realizado, se estudia en este apartado el conjunto de respuestas obtenido en los ejercicios. Podemos observar que en líneas generales, las encuestadas cuando se enfrentan a casos en los que deben seleccionar la preposición *a*, contestan de manera correcta. De los 13 casos en los que en los ejercicios era posible esta respuesta, 7 de ellos han obtenido un 100% de acierto en la respuesta; 6 de los

casos obtienen un margen de error máximo del 28,6%. Solo destaca en este momento el caso concreto de ejercicio 2, oración 3, caso 2, el cual se ha mencionado con anterioridad en el análisis de dicho ejercicio, y es que se trata de una frase hecha que no ha sido explicada en clase y que no se atribuye a un error de comprensión de las lecciones previas impartidas a la realización de los ejercicios.

En los casos en los que las encuestadas debían seleccionar la preposición *en*, también se desenvuelven de manera satisfactoria. De los 9 casos en los que aparece la preposición *en* en los ejercicios, 4 de ellos han obtenido un 100% de acierto; otros 4 han tenido un margen de error del 14,3%; observamos el caso único del ejercicio 2, oración 2, caso 2, que presenta un porcentaje de error del 57,1%, más alto que el resto de los casos en los que aparece, caso que, como hemos comentado con anterioridad, simplemente se menciona sin un análisis sucesivo, pues su confusión no es con la preposición *en* en la que se centra este estudio.

Donde se presenta un mayor número de errores o quizá, no tanto errores, más bien preferencias, es en los casos en los que las encuestadas debían seleccionar entre la preposición *a* y *hasta*. En ellos es donde mayor número de errores observamos, alcanzando en casos concretos como en el ejercicio 1, oración 9, un 28,6% de acierto, o lo que es lo mismo, solo 2 encuestadas lo han hecho de forma correcta. Destacamos en este punto la oración 4 del ejercicio 3, ejercicio en el que se estudia la contracción de la preposición y el artículo masculino. Dentro de este ejercicio, esta oración era la única que presentaba la posibilidad de adjuntar *hasta* en la solución; presenta, por tanto, un 0% de aciertos, ninguna de las encuestadas baraja la posibilidad de adjuntar dicha preposición y, en su lugar, suprimen el artículo masculino que sigue en la oración o incorporan la contracción ante el artículo.

Esta confusión entre ambas preposiciones (*a* y *hacia*) se explica por la noción de movimiento que llevan adquirido a través de su valor semántico y a partir del ejemplo a.2 (apartado 4.1, página 13), en el que se entiende que se estudian diferentes tipos de verbos que implican movimiento, así como la alternancia que entre ambas preposiciones se puede dar en determinados casos. Las mujeres, ante la duda, seleccionan la preposición *a* que, como se ha estudiado, abarca más usos. Con esto se denota la frecuencia de uso de dicha preposición, pues la seleccionan en más ocasiones.

Destacamos de nuevo la variedad de matices semánticos que denota la preposición *a* en español, así como las estructuras sintácticas en las que puede aparecer, frente a las pocas alternativas que presenta *ilà* en árabe como se ve en los apartados 4.1 y 4.3. Esto puede crear también confusión o ser un factor importante en la frecuencia de uso de una u otra preposición en la selección de las encuestadas.

Por tanto, a partir de un análisis contrastivo entre las estructuras preposicionales de las dos lenguas objeto de este estudio, hemos llegado a un análisis de error en el que también se puede comprobar la frecuencia de uso de ciertas preposiciones a partir de un trabajo de campo en el que se ve la lengua como una parte fundamental de la integración. Para la realización de este trabajo en concreto, se ha pretendido realizar una labor de integración a través de estas preposiciones que indican dirección y movimiento pues, antes de realizar las clases teóricas y los ejercicios que ocupan este análisis, se realizaron unas clases orales en las que se preguntó a las alumnas que esperaban obtener con el aprendizaje del español. En estas clases insistieron en su preocupación por alcanzar un nivel del lenguaje que les pudiera permitir ir al médico, ir a hacer la compra o a asistir a las reuniones con los profesores de sus hijos e hijas; de aquí la idea de centrarse en preposiciones que incluyeran noción de movimiento o se construyeran con este tipo de verbos.

Si bien es verdad que el resultado acertado por las alumnas en aquellos ejercicios en los que debían seleccionar la preposición *a* es elevado, se piensa que se debe a los posibles usos de la preposición en las construcciones sintácticas en español, por lo que podríamos deducir que se debe a mera casualidad, pues en las explicaciones teóricas que recibieron las alumnas en las clases, las comparaciones que presentaban los posibles usos de *a* frente a *ilà* eran notorias, presentando esta última muchos menos usos.

Si la asistencia al aula de estas alumnas fuera obligada o se controlara de algún modo, la enseñanza de cualquier lección sería más fácil y eficaz, pues todas se encontrarían en el mismo nivel. Del mismo modo, también se les podría realizar un mayor número de ejercicios que facilitarían la comprensión y fijarían los conocimientos adquiridos.

10. Anexos

I. EJERCICIOS DE PREPOSICIONES.

1. Rellenar los huecos con la preposición que se crea conveniente en cada caso. Las preposiciones que pueden aparecer son: *a*, *en* y *hasta*.

- Mi primo le compro un regalo _____ su amigo.
- El sofá está _____ el comedor.
- María quiere _____ Pedro.
- El agua llegó _____ la puerta con la crecida del río.
- Lucía le dio un beso _____ Luis.
- El perro está _____ el jardín.
- Viajo de Zaragoza _____ Valencia.
- Vamos _____ la cocina.
- Se debe unir la línea 3 _____ la línea 4.

2. Rellenar los huecos con la preposición que se crea conveniente en las siguientes oraciones. Las preposiciones que pueden aparecer son: *a*, *hasta* y *en*.

- Alejandro vive _____ Italia. Trabaja _____ una empresa telefónica. Él viaja _____ muchos países por su trabajo.
- El año que viene mi hermana va _____ Francia. _____ ese país vive su novio Álvaro.
- Hay 600 km desde Madrid _____ Barcelona. En tren cuesta 3 horas, se viaja _____ alta velocidad.
- Santiago llega _____ Zaragoza el próximo viernes. Él va a estar _____ mi casa una semana y después vuelve _____ Valencia. El año que viene viajaremos juntos _____ Marruecos y _____ Praga.
- Jugamos _____ las cartas toda la tarde _____ que paró de nevar y salimos _____ la calle.

3. Señala la preposición adecuada para cada caso teniendo en cuenta que en algunos casos se produce contracción (*a + el = al*).

- Los mayores juegan _____ ajedrez.
- Pablo juega _____ fútbol.
- Las niñas corrían _____ el patio.
- Ella llegó _____ el refugio.
- María está sentada _____ lado de Ángel.
- El pájaro esta _____ el árbol.
- Juan está _____ el colegio.
- Vamos _____ cine.

II. SOLUCIONES DE LOS EJERCICIOS DE PREPOSICIONES.

En este apartado se adjuntan los ejercicios con las respuestas consideradas correctas en cada caso. Se incorpora delante de cada oración el número de la misma, así como en el ejercicio 2, además de esta enumeración, el caso concreto de cada hueco que las encuestadas deben rellenar. De esta forma se facilitan los pasos para la comprensión de las tablas del apartado 8.1.

1. Rellenar los huecos con la preposición que se crea conveniente en cada caso. Las preposiciones que pueden aparecer son: **a**, **en** y **hasta**. (Ejercicio correspondiente a la tabla 1).

- 1 Mi primo le compro un regalo a su amigo.
- 2 El sofá está en el comedor.
- 3 María quiere a Pedro.
- 4 El agua llegó hasta/a la puerta con la crecida del río.
- 5 Lucía le dio un beso a Luis.
- 6 El perro está en el jardín.
- 7 Viajo de Zaragoza hasta/a Valencia.
- 8 Vamos a la cocina.
- 9 Se debe unir la línea 3 hasta/a la línea 4.

2. Rellenar los huecos con la preposición que se crea conveniente en las siguientes oraciones. Las preposiciones que pueden aparecer son: **a**, **hasta** y **en**. (Ejercicio correspondiente a la tabla 2).

- 1 Alejandro vive (caso 1) en Italia. Trabaja (caso 2) en una empresa telefónica. Él viaja (caso 3) a muchos países por su trabajo.
- 2 El año que viene mi hermana va (caso 1) a Francia. (Caso 2) En ese país vive su novio Álvaro.
- 3 Hay 600 km desde Madrid (caso 1) hasta Barcelona. En tren cuesta 3 horas, se viaja (caso 2) a alta velocidad.
- 4 Santiago llega (caso 1) a Zaragoza el próximo viernes. Él va a estar (caso 2) en mi casa una semana y después vuelve (caso 3) a

Valencia. El año que viene viajaremos juntos (caso 4) a Marruecos y (caso 5) a Praga.

- 5 Jugamos (caso 1) a las cartas toda la tarde (caso 2) hasta que paró de nevar y salimos (caso 3) a la calle.

3. Señala la preposición adecuada para cada caso teniendo en cuenta que en algunos casos se produce contracción (*a* + *el* = *al*). (Ejercicio correspondiente a la tabla 3).

- 1 Los mayores juegan al ajedrez.
- 2 Pablo juega al fútbol.
- 3 Las niñas corrían en el patio.
- 4 Ella llegó hasta el refugio.
- 5 María está sentada al lado de Ángel.
- 6 El pájaro esta en el árbol.
- 7 Juan está en el colegio.
- 8 Vamos al cine.

11. Bibliografía

- Abdel el Azim, R. A. (2014). “La preposición ‘a’ en la expresión escrita de los alumnos egipcios de ELE”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 26. Pp. 17-37.
- Brondal, V. (1950). *Téorie des prépositions*. Copenhague.
- Corriente, F. (2002). *Gramática árabe*. Barcelona: Herder. Pp. 205-2015.
- De Alba Quiñones, V. (2009). “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 5.
- Fernández López, S. (1995). “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. *Didáctica*, nº7. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM. Pp. 203-216.
- Gili Gaya, S. (1969). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Spes y Vox.
- Horno Chéliz, M^a del C. (2002). *Lo que la preposición esconde: estudio sobre la argumentalidad preposicional en el predicado verbal*. Zaragoza: Prensas universitarias. Pp. 79-100.
- López, M. L. (1970). *Problemas y métodos en el análisis de las preposiciones*. Madrid: Gredos.
- Nueva gramática de la lengua española. Manual*. (2010). Madrid. Espasa Libros S. L.
- Osuna, F. (1991). *Función semántica y sintáctica de las preposiciones*. Málaga. Librería Agora.
- Pérez Cino, W. (2000). *Manual práctico de la preposición española*. Madrid: Verbum.
- Pottier, B. (1962). *Systematique des éléments de relation*. Paris. Klincksieck.
- Rodríguez Paniagua, L, [et al.]. (2003). *Forma: formación de formadores. 5, análisis contrastivo: gramática*. Alcobendas (Madrid): Sociedad General Española de Librería.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, D.L.

Seco, R. (1982). *Manual de Gramática española*. Madrid. Aguilar de Ediciones.

Trujillo, R. (1971). “Notas para un estudio de las preposiciones españolas”. *Thesaurus*, 26. Pp. 234-279.

Recursos electrónicos

Toro Lillo, E. “La invasión árabe. Los árabes y el elemento árabe en español”, en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-invasin-rabe-los-rabes-y-el-elemento-rabe-en-espaol-0/html/00b64db8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html> [11 febrero 2015]

Lengua árabe en línea en <<http://lenguarabe.blogspot.com.es/2008/11/gramatica-15-preposicones.html>> [3 marzo 2015]

