

Propuesta didáctica inductiva para el aprendizaje de oposiciones gramaticales no evidentes: un estudio de por y para con estudiantes italianos de ELE.

Antonio L. Jiménez Molina

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA

Departamento de Lenguas Aplicadas

Tutora: Dra. Marta Baralo

Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.) en Lingüística
Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Enero 2007

ÍNDICE

1. Introducción	1
1.1 Estructura del proyecto	5
1.2 Objetivos	7
1.3 Justificación	8
1.4 Hipótesis	10
2. Marco teórico: aspectos lingüísticos y metodológicos.	11
2.1 Descripción del aspecto lingüístico: las preposiciones	11
2.2 Clasificación semántica de B. Pottier	12
2.3 “Por-para”: esquema de valores espaciales, temporales y nocionales	18
2.4 Origen y evolución de la oposición prepositiva “por-para”	25
2.5 Significación de “por-para” bajo los conceptos de <i>lengua</i> y <i>discurso</i>	26
2.6 Los conceptos de causa-finalidad	30
2.7 “Por-para” en el marco de la lingüística contrastiva	34
2.7.1 Italiano y español: dos lenguas aparentemente cercanas	35
2.7.2 Diferencias y semejanzas de “por- para” en italiano	38
3. Marco teórico: la Atención a la forma	44
3.1 La Atención a la forma	44
3.1.1 Introducción	44
3.2 La Atención a la forma: la enseñanza de la gramática	47
3.2.1 La enseñanza de la gramática: el enfoque comunicativo	52
3.2.2 ¿Qué se entiende por Gramática en el enfoque comunicativo?	53
3.2.3 Conocimiento explícito e implícito	56
3.3 La instrucción enfocada al procesamiento del <i>input</i> de VanPatten	58
3.3.1 Las actividades de <i>input</i> estructurado	61
3.3.2 Metodología inductiva frente a deductiva: ventajas e inconvenientes	67

4. Estudio previo exploratorio: análisis de la interlengua italiana-española	72
4.1 Introducción	72
4.2 Los informantes	74
4.3 Obtención de datos	74
4.4 Análisis del corpus: identificación y clasificación de los errores de la interlengua	75
4.5 Descripción y explicación de los errores	79
4.5.1. Descripción y explicación de los errores: “por”	81
4.5.1.1 Durativo cuantitativo.	81
4.5.1.2 Causa o motivo	84
4.5.1.3 Agente de la voz pasiva	85
4.5.1.4 Medio o modo	85
4.5.1.5 Precio, cambio o sustitución	87
4.5.2. Descripción y explicación de los errores: “para”	88
4.5.2.1 Finalidad	88
4.5.2.2 Opinión personal	89
4.5.2.3 Tiempo o plazo determinado	90
4.6 Conclusiones e implicaciones didácticas	91
5. Investigación experimental: diseño y aplicación didáctica	95
5.1 Descripción de la investigación experimental	95
5.2 Los participantes	96
5.3 Los instrumentos didácticos	99
5.3.1 Diseño de la unidad didáctica inductiva basada en el Procesamiento del <i>input</i>	99
5.3.2 Aplicación de los principios del Procesamiento del <i>input</i> a “por-para”	100
5.3.3 Descripción de las actividades basadas en la Instrucción enfocada al procesamiento del <i>input</i>	102
5.3.4 Aplicación de la instrucción deductiva	105
5.3.4.1 Las actividades de la instrucción deductiva	107
5.3.5 Aplicación de la instrucción inductiva	108
5.3.6 Los tests	112
5.4 Análisis cuantitativo de los datos: presentación de los resultados de los tests	113

5.4.1	Análisis estadístico de los datos	116
5.4.1.1	Análisis estadístico de “para”	117
5.4.1.2	Análisis estadístico de “por”	121
5.5	Análisis cualitativo de los datos	126
5.5.1	Análisis cualitativo de “para”	127
5.5.2	Análisis cualitativo de “por”	134
5.5.3	Conclusiones del análisis cualitativo de “por-para”	141
6.	Conclusiones de la investigación	144
6.1	Conclusiones finales	144
6.2	Implicaciones didácticas	148
6.3	Futuras investigaciones	150
7.	Bibliografía	153
8.	Anexos con los instrumentos didácticos del estudio experimental	160
8.1	Anexo I: Imágenes con “para” y “por”	160
8.2	Anexo II: Actividades	168
8.3	Anexo III: Pretest y tests	176
8.4	Anexo IV: Usos de las preposiciones “por” y “para” encontrados en el corpus examinado	188

Lista de Tablas y Gráficos

Tabla 1: Valores semánticos espaciales “por-para”	p. 18
Tabla 2: Valores semánticos temporales “por-para”	p. 19
Tabla 3: Valores semánticos conceptuales “por-para”	p. 20
Tabla 4: Otros usos conceptuales “para”	p. 21
Tabla 5: Otros usos conceptuales “por”	p. 22
Tabla 6: Falta de correspondencia espacial <i>por>per</i>	p. 38
Tabla 7: Falta de correspondencia temporal <i>por>per</i>	p. 38
Tabla 8: Falta de correspondencia conceptual <i>por>per</i>	p. 39
Tabla 9: Falta de correspondencia espacial <i>para>per</i>	p. 40
Tabla 10: Falta de correspondencia temporal <i>para>per</i>	p. 40
Tabla 11: Falta de correspondencia conceptual <i>para>per</i>	p. 41
Tabla 12: Resultados generales de la clasificación de las muestras de interlengua “por”	p. 70
Tabla 13: Resultados generales de la clasificación de las muestras de interlengua “para”	p. 72
Tabla 14: Result. en % de aciertos de los valores semánt. de “PARA” en el GRUPO B (Met. deductiva)	p. 109
Tabla 15: Result. en % de aciertos de los valores semánt. de “PARA” en el GRUPO A (Met. inductiva)	p. 109
Tabla 16: Result. en % de aciertos de los valores semánt. de “POR” en el GRUPO B (Met. deductiva)	p. 110
Tabla 17: Result. en % de aciertos de los valores semánt. de “POR” en el GRUPO A (Met. inductiva)	p. 110
Tabla 18: Datos puros, preposición “para”	p. 113
Tabla 19: Datos necesarios para elaborar el análisis estadístico de “para”	p. 114
Tabla 20: Comparación de las medias de “para” de ambos grupos	p. 115
Tabla 21: Datos puros, preposición “por”	p. 116
Tabla 22: Datos necesarios para elaborar el análisis estadístico de “por”	p. 117
Tabla 23: Comparación de las medias de “por” de ambos grupos	p. 118
Gráfico 1: Gráfico de los resultados generales de “por”	p. 71
Gráfico 1.1: Ilustración de los porcentajes de la tabla 1 y gráfico 1	p. 71
Gráfico 2: Gráfico de los resultados generales de “para”	p. 72
Gráfico 2.1: Ilustración de los porcentajes de la tabla 2 y gráfico 2	p. 73
Gráfico 3: Suma total de los porcentajes de errores y aciertos de “por-para” por separado	p. 74
Gráfico 4: Porcentaje total de errores	p. 86
Gráfico 5: Comparación de las medias de “para” de ambos grupos	p. 115
Gráfico 6: Comparación de las medias de “por” de ambos grupos	p. 118
Gráfico 7: . Comparación de las medias de “por-para” en ambos grupos	p. 119

1. INTRODUCCIÓN

Empezaremos esta introducción con palabras de Muñiz¹, que desde nuestro punto de vista, reflejan acertadamente el problema en el que se basa nuestro estudio:

“Un breve repaso a las gramáticas italianas para estudiantes de habla española, pero también a las gramáticas españolas para italianos, nos convence de la escasa atención prestada en general al capítulo de las preposiciones. A la hora de afrontar este problema, los autores parecen oscilar entre un casuismo más propio de los diccionarios fraseológicos que de textos didácticos, y una tendencia simplificadora que acentúa excesivamente las equivalencias entre ambos idiomas. En cualquier caso, es evidente la ausencia de criterios racionales que puedan servir de guía al estudiante para orientarse en el inevitable cajón de sastre de los modismos, cuya lista se alarga en razón directa del número de las discrepancias entre una y otra lengua”. (Muñiz, en C. Díaz 1983, p. 169)

Aunque es una realidad conocida y pasada por alto por casi todos los profesores de ELE, las palabras de Muñiz nos recuerdan que las preposiciones constituyen uno de los campos más difíciles de aprender en la lengua española, donde más fácilmente parece fosilizarse el error y al que se le presta poca o ninguna atención. En la lengua española las preposiciones y en particular la dualidad gramatical “por-para”, parecen ser una barrera infranqueable para los estudiantes italianos extranjeros incluso en niveles avanzados, ya que éstos siguen cometiendo errores a la hora de intuir el correcto uso de la preposición según el significado del contexto.

¹ En Carrera Díaz (1983), p. 169

Con los estudiantes italianos de ELE creemos que esta dificultad de aprendizaje se debe principalmente a tres factores importantes²: La afinidad lingüística, la evolución diacrónica, con respecto al italiano, y el consecuente problema de compartir efectos expresivos y, por último, la metodología empleada para su enseñanza.

Son varios los autores que resaltan el problema de la afinidad lingüística (S. Gargallo 1993, Calvi 1995, Carrera Díaz 1983, Arce 1982, Muñiz 1983, Saussol 1987). Todos ellos argumentan que el problema es tan relevante, que acentúan la posibilidad de que la afinidad lingüística cree hábitos y costumbres difíciles de eliminar y lleven al estudiante a una generalización gramatical de las semejanzas y en consecuencia, a cometer innumerables errores. Por tanto, la afinidad lingüística, de ser un factor favorecedor del aprendizaje, pasa a ser un elemento turbulento para el aprendizaje y el dominio de una L2.

Desde el punto de vista diacrónico, el español, en comparación con el italiano, es una lengua con un grado mayor de “movilidad” y un carácter menos conservador. Por tanto, el propio sistema de la lengua española presenta otra barrera difícil de superar por los estudiantes italianos de ELE. En concreto, la procedencia de la preposición *para* de *pro+ad* formando éstas *pora*, y mediante disimilación se formó *para*, fue creada por la lengua para quitarle peso semántico a la preposición *por*, heredera a su vez de las preposiciones latinas *per* y *pro*. De por sí, supone una gran dificultad y si a esto le sumamos el inevitable escollo de distinguir mentalmente y trasladar al lenguaje conceptos tan oscuros como, por ejemplo, la causa y la finalidad, comprenderemos que el aprendizaje de “por-para” se convierte en una empresa complicada.

Por último, la metodología empleada para su enseñanza, será un punto importante de este estudio. Pensamos que la dificultad de aprendizaje, en parte,

² El orden de exposición es aleatorio.

se debe también a los listados de uso sin ningún tipo de explicación (La *Grammatica Spagnola* 1997) como denuncia Muñiz (en Carrera Díaz, 1983) y a los manuales publicados sobre segundas lenguas en los que, en su mayoría, se favorece un acercamiento deductivo en el que el estudiante analiza y organiza conscientemente reglas y estructuras de la lengua extranjera ofrecidas a priori: *Avance, curso de español I* (p.129), *Avance, curso de español II* (pp. 180-181), *Método de español para extranjeros. Nivel Elemental* (p. 83), *Español 2000* (p. 146), *Rápido* (pp. 11, 55, 121, 213), *Sueña III* (p. 88).

En la mayoría de estos manuales, que son simplemente una muestra de lo afirmado anteriormente, se presenta “por-para” mediante esquemas y definiciones simples en los que “por” tiene el valor general de causa y “para” de finalidad. También nos ofrecen cuadros gramaticales con descripciones de uso sin conceptualizaciones claras del tipo “gracias por”, “por favor”, “por eso”, “por supuesto”, etc. Los ejercicios complementarios son principalmente de relleno de huecos y se echa en falta ejercicios de práctica funcional. No es nuestro objetivo hacer un análisis crítico de estos manuales, pero sí hacer hincapié en que la metodología empleada para tratar “por-para” no parece ser la más propicia, ya que no resuelven la confusión entre estos dos operadores y como consecuencia dificultan su aprendizaje. Es decir, que parece haber poca dedicación con respecto a este aspecto lingüístico por parte de gramáticos, autores de manuales e investigadores, puesto que, a pesar de las muchas propuestas didácticas, no existen estudios específicos sobre la adquisición de “por-para”.

Quedaría por demostrar, como es obvio, si los estudiantes que aprenden con manuales más funcionales o por tareas, no tienen problemas con el aprendizaje de este par prepositivo favoreciendo su adquisición. En cualquier caso, nuestra experiencia docente junto a la amplia bibliografía sobre manuales existente, nos indica que la enseñanza de este par siguiendo metodologías deductivas es una

práctica bastante extendida, al menos en Italia, la cual no consigue resultados satisfactorios, o por lo menos están por demostrar, con estas unidades abstractas de la lengua como son “por-para”. Avalan nuestra afirmación la interlengua de nuestros estudiantes que oímos y leemos a diario y los pobres resultados obtenidos en el estudio previo exploratorio (cf. 4).

Por tanto, pensamos que es un aspecto que debe investigarse para poder llegar a conclusiones definitivas sobre la metodología más eficaz que, de un cierto modo, ayude al profesor en el proceso de instrucción y al estudiante en el proceso de aprendizaje-adquisición de este dificultoso par prepositivo.

Consecuentemente, y con el objeto de estudiar el aprendizaje-adquisición de “por-para”, realizamos un estudio descriptivo exploratorio con el fin de revelar principalmente si la metodología de enseñanza deductiva utilizada con los estudiantes es adecuada y estudiar qué valores semánticos, de los aprendidos hasta entonces, resultaban ser más problemáticos en su aprendizaje. Juzgaremos la adecuación de la metodología según el porcentaje de aciertos, sin analizarlos, cometidos por los alumnos. Nuestra intención será desarrollar un proyecto únicamente exploratorio y que permita reflexionar sobre los pro y los contra de una metodología en particular, pero que no ejecutaremos completamente porque exigiría un trabajo mucho más exhaustivo y ambicioso

Además, llevamos a cabo un análisis cualitativo para intentar discernir el tipo de error producido entre los valores semánticos de “por-para” ya estudiados. Este análisis de interlengua se realizó con ayuda de un corpus de 70 exámenes escritos realizados en junio 2004 por estudiantes italianos de ELE de nivel intermedio, veinte de los cuales formarían parte posteriormente del estudio experimental..

Teniendo en cuenta los múltiples problemas que se verifican en el estudio previo exploratorio y por tanto, en el proceso de aprendizaje-adquisición de este tipo de oposiciones gramaticales, este trabajo de investigación pone el foco en un estudio experimental al que se aplica una metodología de enseñanza/aprendizaje de corte inductivo basada en la Atención a la forma, mas concretamente en la instrucción enfocada al procesamiento del *input* visual, para estructuras gramaticales no transparentes como es el caso de “por-para”.

Para ello creamos una unidad didáctica basada en la instrucción enfocada al procesamiento de un *input* visual y la ponemos en práctica en un aula de ELE con un grupo “A” experimental. Contemporáneamente y de acuerdo con otro profesor, llevamos a cabo un segundo estudio experimental con un grupo “B” que recibe exclusivamente enseñanza de corte deductivo siguiendo las secuencias didácticas del manual *Sueña III*, (manual que siguen los participantes del estudio durante su segundo año de licenciatura) ejercicios complementarios y nuestras instrucciones al profesor colaborador para que, efectivamente, se llevara a cabo una metodología deductiva de enseñanza.

Teniendo en cuenta el predominio de la instrucción deductiva en Italia, lo que pretendemos es comprobar si esta técnica de instrucción enfocada al procesamiento de un *input* visual, ayuda a los estudiantes italianos del grupo A-inductivo en el proceso de aprendizaje aumentando el número de aciertos en contextos de uso de las preposiciones “por-para” con respecto a la metodología deductiva empleada con el grupo B-deductivo, y a su vez comprobar los efectos en un periodo de seis meses.

1.1 Estructura del proyecto

El presente trabajo está estructurado principalmente en dos bloques. En el primero se presentan las bases teóricas que sustentan la investigación: se muestra una breve y sumaria exposición de diversos estudios sobre las

preposiciones “por-para” y sus valores semánticos (cf. 2.1,2.2), sobre “por-para” en el marco de la lingüística contrastiva italiano-española (cf. 2.7), sobre los procesos deductivos y los procesos inductivos como metodología de enseñanza (cf. 3.4) y como proceso cognitivo del alumno y sobre la Atención a la forma (cf. 3.1). Para ello se toma como fundamento teórico los estudios realizados por Pottier (1968) acerca de las preposiciones y el método de instrucción gramatical de la Atención a la Forma (focus on form), en particular la instrucción enfocada al procesamiento del input de Van Patten (2002) (cf. 3.3).

En el segundo bloque se presenta detalladamente la metodología y el desarrollo del trabajo: tipo de investigación (cf. 5.1), población y muestra (cf. 5.2), variables y categorías de estudio empleadas para el análisis de los datos (cf. 5.3), procedimiento metodológico (cf. 5.3), presentación y análisis de los resultados (cf. 5.4, 5.5), conclusiones finales (cf. 6.1) y las fuentes bibliográficas (cf. 7).

El trabajo de investigación parte de un análisis de interlengua italiano-española (cf. 4). Gracias a este análisis se comprueba una dificultad de aprendizaje de los usos de las preposiciones “por” y “para”, dificultad que ya se había detectado por la observación de los errores de alumnos de otros cursos y por la amplia bibliografía sobre el tema (entre otros Sánchez Iglesias, Lozano Zahonero 2001, Aparecida Duarte 1992, Cano Ginés y Flores Ramírez 1992, Sáinz Gonzalez 1992, Matte Bon 1998).

El trabajo, además, ofrece una propuesta didáctica de corte inductivo (cf. 5.3.1) para la enseñanza de las preposiciones “por/para” a estudiantes de ELE italianos mediante una técnica de la Atención a la forma, más concretamente sobre el procesamiento del input a través de la percepción visual, para posteriormente favorecer la toma de conciencia gramatical. Resultarán también de interés las

fuentes donde podamos encontrar una descripción ordenada, detallada y razonada. En particular, la teoría de B. Pottier (1968) sobre los distintos valores que adquieren “por-para” en el discurso, la gramática descriptiva de Bosque y Demonte (1999), la gramática comunicativa del español de Matte Bon (1992), y el diccionario de María Moliner (1998).

La investigación principalmente es cuantitativa ya que está diseñada para comprobar la hipótesis direccional inicial mediante procedimientos objetivos y un análisis estadístico apropiado (cf. 5.4), aunque también se realiza un análisis cualitativo (cf. 5.5) que observa los datos que varían en el transcurso de la observación. La investigación es, además, aplicada, primaria y práctica³: la unidad didáctica creada se pondrá en práctica en el aula y mediante una recogida de datos longitudinal en forma de test y análisis de los mismos, se comprobará si la metodología inductiva empleada favorece el aprendizaje de estas preposiciones ayudando, a su vez, a aumentar el número de aciertos (o disminuir los errores) y evitar la fosilización.

1.2 Objetivos

El objetivo de este trabajo será comprender el proceso de adquisición y diseñar una nueva metodología para conseguir un aprendizaje más efectivo, en cuanto al aumento del número de aciertos de oposiciones gramaticales, en este caso las preposiciones “por-para”. Para ello, se tratará de innovar en un modelo didáctico de procesamiento del input aplicándolo al aprendizaje de estas preposiciones con el fin de que intente despertar la conciencia de los aprendientes sobre este problemático par.

Lo que se pretende es que sean ellos mismos los que descubran “las reglas” y las nociones semánticas con las que dichas preposiciones están relacionadas y

³ Metodología de investigación en lingüística aplicada de Larsen-Freeman and Long, 1991: pp. 19-24; Seliger & Shohamy, 1989: p. 17; Brown, 1984: pp. 1-6.

vayan construyendo su competencia a partir del significado, es decir, poniendo el foco en un proceso principalmente inductivo. Además, se pretende comprobar:

- a) si se produce aprendizaje, por parte de los aprendientes, respecto al uso del par en cuestión en los contextos en los que se requieren estas preposiciones;
- b) la eficacia de una metodología inductiva con respecto a un método de enseñanza deductivo aplicado a las preposiciones “por-para”. Nos referimos a la disminución de errores o al aumento del número de aciertos en el uso de “por-para” y a la permanencia en la memoria a largo plazo de los estudiantes;
- c) si existen nociones semánticas con las que los aprendientes tienen mayor dificultad para construir conocimiento gramatical implícito e identificarlas para posibles estudios posteriores que analicen detenidamente los diferentes aspectos del problema desde esta perspectiva.

1.3 Justificación

En primer lugar, la idea de llevar a cabo este estudio nace de una experiencia personal con un grupo de estudiantes de nivel intermedio de la Universidad *L’Orientale* de Nápoles. Sin embargo, este tipo de errores se observa también en estudiantes avanzados de ELE, lo cual evidencia los múltiples problemas que se verifican en el proceso de aprendizaje-adquisición de estas preposiciones.

En el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se aprecia la dificultad existente para la adquisición del sistema de preposiciones y en particular el par prepositivo “por-para”. A pesar de la afinidad lingüística entre el español e italiano, es decir sus muchas estructuras en común, los problemas en el proceso de aprendizaje parecen no disminuir. Esto se puede considerar un hecho normal si se parte de la premisa de que cada sistema lingüístico es auténtico, con características propias que lo acercan o alejan a otros sistemas.

El motivo por el que hacemos hincapié en este par prepositivo es fundamentalmente porque no ha recibido ningún tipo de tratamiento especial, remitiéndonos a los manuales existentes, a pesar de la especial dificultad que conlleva su aprendizaje. Como decíamos anteriormente, parece haber escasa dedicación por parte de los autores, puesto que se limitan a “explicar” este aspecto gramatical mediante listas de usos y ejercicios complementarios de rellenos de huecos, y por parte de los profesores al no profundizar en el tema y darle el tiempo necesario.

La metodología empleada para su enseñanza favorece claramente un acercamiento deductivo en el que el estudiante analiza y organiza conscientemente reglas y estructuras de la lengua extranjera. Como observaremos en el análisis de IL, a causa de los numerosos errores encontrados la metodología deductiva en la enseñanza de “por-para” no parece ser una buena candidata para tal fin.

Por tal motivo, consideramos importante la realización de un estudio que permitiera analizar el proceso de aprendizaje-adquisición del par prepositivo “por-para” por parte de estudiantes italianos de ELE, siguiendo una técnica de la Atención a la forma, concretamente la instrucción enfocada al procesamiento del *input*. De esta manera podemos brindar, mediante el análisis y sus resultados, una base experimental que contribuya a la investigación sobre la didáctica ELE en la cual tengan cabida nuevos formatos de trabajo que ayuden a solventar los problemas que se deben afrontar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, particularmente en el campo de las oposiciones gramaticales no evidentes.

1.4 Hipótesis

La hipótesis que se pretende demostrar es la siguiente:

Una instrucción de tipo inductiva basada en el procesamiento de un *input* visual tiene un efecto favorable en el aprendizaje de las formas gramaticales no evidentes “por-para” para el hablante no nativo con respecto a una metodología deductiva. El efecto positivo se manifiesta en el aumento del número de aciertos en contextos de uso obligatorios y en la interacción entre el tiempo y la metodología.

Se trata de una hipótesis direccional, que predice la relación entre la variable dependiente *resultados de los tests* (operación para poder medir la adquisición) y la variable independiente *tipo de instrucción*. Los resultados de este estudio pueden llevarnos a constatar la eficacia o ineficacia de esta metodología con respecto a metodologías deductivas. Por último, el estudio comprobará si la metodología propuesta es aplicable a la enseñanza de unidades abstractas de la lengua como son las preposiciones.

2. MARCO TEÓRICO: ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y METODOLÓGICOS LAS PREPOSICIONES “POR-PARA”

En este capítulo empezaremos por hacer una breve descripción de la preposición a lo largo del tiempo para más tarde adentrarnos en el esquema semántico de B. Pottier (1968) y su clasificación bajo los criterios temporal, espacial y nocional. Seguiremos con la descripción del origen y evolución de la oposición prepositiva “por-para” para terminar con las diferencias y semejanzas de este par en italiano, lengua de los participantes en el estudio. La Atención a la Forma será también parte integrante del capítulo teniendo en cuenta la importancia que reviste en nuestro estudio; veremos las distintas aplicaciones de esta metodología y la repercusión en la enseñanza de la gramática. Nos centraremos principalmente en la instrucción enfocada en el procesamiento del *input* de VanPatten (2002), los principios en los que se basa y el criterio que han de seguir las actividades de esta técnica. Por último, pero no menos importante ya que es otro punto fundamental en nuestro estudio, ofreceremos una descripción de las metodologías deductiva frente a la inductiva y las ventajas de esta última en la enseñanza de la gramática.

2.1 Descripción del aspecto lingüístico: las preposiciones

Muchas son las definiciones que se han dado de las preposiciones a lo largo del tiempo intentando establecer una línea de lógica demarcación entre éstas y las conjunciones. Los estoicos definieron el conjunto de palabras que servían para establecer relaciones de dependencia entre dos elementos en el discurso. Los filólogos de Alejandría dieron vida al concepto de *conjunctio*, término muy general que designaba toda palabra que unía o relacionaba.

Posteriormente, Dionisio de Tracia⁴ separó las preposiciones (*prae-ponere*) de las conjunciones definiendo a las primeras como la parte de la oración que se coloca delante de las otras partes en combinaciones sintácticas y en formación

⁴ En López, M.L. (1972) p. 14

de palabras. En el Renacimiento, La Gramática Castellana de Nebrija (1492) no aporta nada nuevo y define la preposición como “*una de las diez partes de la oración, la cual se pone delante de las otras por aiuntamiento o por composición*”. E. A. Nebrija (1946), pp. 83-84.

Algunas definiciones más modernas, como la Gramática Castellana de Andrés Bello (1847) o la Gramática de la Real Academia Española (1962), siguen definiendo la preposición por su oficio, es decir, anunciar el término de una relación e incluso parece que se retrocede en el tiempo hasta los estoicos con las definiciones de Jespersen, Hjelmslev y Sechehaye⁵, según los cuales no hay razones para separar las preposiciones de las conjunciones entre sí, poniéndolas juntas bajo la indicación de “conectores”. Para ello compara ejemplos como *after his arrival* y *after he had arrived*, argumentando que la diferencia es que el complemento en la primera frase es un sustantivo y en la segunda una oración y que por esta razón, a las conjunciones, se las podría llamar “*sentence prepositions*”, es decir, preposiciones que introducen una oración.

Hasta ahora hemos visto distintas definiciones de las preposiciones según un criterio lógico, morfológico y sintáctico sin decir nada sobre sus funciones semánticas. Desde nuestro punto de vista nos parece más acertada la definición de V. Brøndal⁶ y B. Portier, según los cuales las preposiciones son palabras cuya función es expresar una relación pura sin consideraciones directas a los objetos o a las situaciones visto desde el plano de la lengua, que es independiente del discurso, donde las preposiciones adquieren diversos matices.

⁵ en López M.L. (1972), pp. 18-20.

⁶ en López M.L. (1972), p. 20

2.2 Clasificación semántica de B. Pottier

Pottier (1968) elabora una teoría que tiene como base el supuesto de señalar una unidad esencial para cada preposición, en medio de la diversidad de valores, unidad que queda reducida a un sistema de esquemas representativos de cada preposición. El lingüista francés señala diversas características de las preposiciones tanto en el campo morfológico como en el sintáctico y semántico. Pottier define la preposición como una palabra morfológicamente invariable, ya que no sufre ningún accidente gramatical, que relaciona un elemento o sintagma “A” con uno “B” y cuyo valor léxico es único, puesto que el mismo es la imagen de todos los matices de la preposición realizados en el discurso, en cada uno de sus usos.

Alarcos Llorach (1994) coincide con Pottier en cuanto a que una preposición adquiere diversos valores en el discurso, pero para definirla hay que estudiar su esencia, el significado, que se basa en el conjunto de rasgos comunes a cada uno de sus usos en el discurso. Por tanto, las preposiciones no son elementos carentes de valor semántico/lexical dado que pueden determinar el sentido del sintagma del que forman parte; el cambio de preposición en un sintagma transforma completamente el sentido del mismo: “*Voy para Madrid*” y “*Voy por Madrid*”.

En cuanto al análisis semántico de las preposiciones, Pottier resalta una clasificación según la cual éstas, como elementos de enlace en la oración, se pueden analizar bajo tres criterios: noción, espacio y tiempo, partiendo de la división del universo en dos campos: universo dimensional en el que entrarían el tiempo y el espacio, y universo nocional, en el que entraría la noción.

Pottier propone el siguiente esquema:

1.er nivel: Unidad de representación

representativo

esquema

2.º nivel: Tripartición en tres aspectos

espacio

tiempo

noción

3.er nivel: división ilimitada en el discurso

e1 e2 e3

t1 t2 t3

n1 n2 n3

Esquema 1

Es decir, que para definir la significación de las preposiciones hay que buscar bajo la multiplicidad de efectos de sentido del discurso (nivel 3).

Tomando como punto de partida esta clasificación semántica de las preposiciones, en el presente estudio de investigación se trabajará con los tres ámbitos mencionados (espacio, tiempo, noción) haciendo un uso limitado en el campo nocional y convirtiéndolo en un conjunto finito de “reglas”.

A su vez, trabajaremos con las preposiciones conocidas como “propias”, que son las que nos interesan para nuestro estudio, (a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, so, sobre, tras) frente a las “impropias” (antiguos adjetivos, participios o preposiciones: abajo, adelante, adentro, afuera, atrás, salvo, excepto, etc.) o a las locuciones prepositivas (a causa de, a pesar de, gracias a, etc.). Las preposiciones “propias” se dividen, según Tesnière⁷, en “llenas” y “vacías”. Las primeras están cargadas de una función semántica y las segundas denotan información más gramatical. Por tanto, se deduce que las “vacías” son elementos funcionales, es decir, elementos que se anteponen a una palabra para establecer una relación de unión, mientras que las “llenas”, además de ser elementos funcionales, poseen valores semánticos cuando forman parte de un segmento.

⁷ en López M.L. (1972) pp. 50-52

Estos valores les permite oponerse entre sí y denotar sentidos diferentes: “*Voy para Madrid*” y “*Voy por Madrid*”.

El significado de las preposiciones “vacías” se puede deducir en razón al tipo de rección que se determina en el encuentro componente + prep. + componente o en razón a los significados de las palabras que se enlazan mediante la preposición. Este fenómeno de la rección se aplica, como decimos, a las preposiciones vacías (más carga gramatical) donde tenemos dos términos fijos y uno variable. Es decir, en la rección el término regente funciona como núcleo o raíz de la construcción. La preposición tiene función sintáctica: partícula exigida por la noción del término regente (la preposición es extensión del verbo), *La renovación de su contrato depende de los resultados*.

Es un proceso de gramaticalización en el que la preposición se estabiliza con el verbo regente. La fijación de estas estructuras pertenece a la norma, según García Yebra (1988), y no al sistema. Es fruto del uso, de la costumbre y no de la razón, por eso en español decimos “pensar en “ pero en inglés se dice “to think of” o en italiano “pensare a”. La norma es pues diferente, no hay motivo mejor o peor para decir una u otra cosa. De este proceso pensamos que surgen bastantes interferencias y problemas de aprendizaje de segundas lenguas porque difícilmente podemos ofrecer a los estudiantes reglas gramaticales para estos usos. Por ejemplo, expresiones como “por favor”, “gracias por”, “por casualidad”, “por cierto”, etc. son usos lexicalizados que el hablante tiene en su mente como un único vocablo y que forman parte del bagaje léxico. Por esta razón su aprendizaje se convierte en un proceso “interminable” ya que el número de casos es, digamos, “no finito”.

Las preposiciones llenas, por el contrario, ofrecen un aprendizaje que no es “infinito”, es decir, podemos contar con un número determinado de usos contextuales. No obstante, resulta difícil fijar el núcleo semántico del que

parten los sentidos y usos puesto que son independientes. Las preposiciones al sustituir las declinaciones del latín acumularon valores de distinta procedencia:

“a”: valor del *ad* direccional, final de dativo, introductor de complemento directo personal.

“por”: *pro* y *per*.

Son pues, núcleos semánticos amalgamados.

Una explicación menos “tradicional” sobre el concepto de preposiciones “llenas” y “vacías” nos la ofrece López García (2005). Este autor clasifica las preposiciones en dos clases y les atribuye significado argumentando que la preposición que precede a un complemento circunstancial (CC) indica la naturaleza semántica de éste. En el ejemplo *Juan trajo un regalo para su padre* significa “beneficiario” gracias a la preposición *para*. Ante dicha afirmación nos surge la siguiente duda: ¿Es la preposición la que indica la naturaleza semántica del CC o por el contrario, es el contexto determinado de la frase el que concede un valor semántico a la preposición?

Este autor continúa diciendo que en otras ocasiones estas mismas preposiciones no significan nada: *se atrevió con un plato de garbanzos, estaba para pocas fiestas*. Los gramáticos en estos casos no hablan ya de CCs, sino de complementos de régimen: *con un plato de garbanzos, para pocas fiestas* son complementos de régimen porque el verbo rige una determinada preposición y no otra.

Para comprender este fenómeno, el autor nos muestra el CC como el marco de la escena oracional y nos ofrece el ejemplo *María vio una película por la tarde en el cine Elíseos*, en el que la información relevante es *María vio una película*, donde el verbo frontera *vio* rige una “figura sujeto” (*María*) y un objeto directo (*una película*), mientras que los CCs *por la tarde* y *en el cine*

Elíseos son elecciones opcionales que pueden aparecer en el contexto o no. Podríamos decir *María vio una película* pero nunca **María vio por la tarde*, es decir, en el CC la naturaleza del marco la determina la preposición.

Ocurre del mismo modo, por ejemplo, con los verbos de movimiento que normalmente prefieren CCs de origen o destino (*El tren viene de Madrid, este avión va a Buenos Aires*). Sin embargo, es extraño que una escena oracional rechace absolutamente un determinado marco, y esto es lo que ocurre con los CCs: *María vio una película* admite complementos de tiempo (*por la tarde*), de lugar (*en el cine Elíseos*), de compañía (*con una amiga*), de finalidad (*para distraerse*) etc.

Otra cuestión diferente es lo que sucede con los complementos de régimen donde López García explica de forma geométrica la disposición de la escena: un CC con *en*, como un marco de madera, puede ponerse en casi todas las escenas oracionales (*trabajar en un sitio, reírse en el cine, dormir en la cama...*) pero si dicho marco es un rectángulo con la base más larga que la altura, no servirá para figuras alargadas. Esto significa que tendremos el complemento de régimen con *en* regido por ciertos verbos (*confiar en su madre, basarse en la lógica*) pero no por otros (*constar de dos partes, no *constar en dos partes*).

La preposición como marco sustancial y la preposición como marco formal son las que se conocen tradicionalmente como preposiciones “llenas” y “vacías” respectivamente. No existe un equilibrio gramatical en estos tipos de preposiciones: muchas solamente pueden ejercer la función de “llenas” y por consiguiente introducir un CC (*ante, bajo, sobre, tras, desde, entre, hasta, contra, para, hacia*). En cambio las “vacías”, además de introducir complementos de régimen (*a, con, de, en, por, sin*), pueden usarse como preposiciones “llenas” con CC.

Sería conveniente, pues, realizar un trabajo lexicográfico que ofrezca los usos contextuales de las preposiciones con amplitud. Dar las nociones semánticas de las que derivan los usos no serviría de mucho puesto que el estudiante no puede detenerse a pensar en estas cosas cuando habla. Pensamos que en las clases de ELE interesa desarrollar la competencia comunicativa-discursiva y no el conocimiento etimológico, consecuentemente debemos hacer gramática aplicada y no teórica. Hay que hacer ver al estudiante que puede usar varias preposiciones en un mismo contexto dependiendo de lo que quieran expresar ya que no tratamos con estructuras fosilizadas:

Vendré para Navidad / Vendré por Navidad
Voy a casa / Voy para casa

Por lo tanto, pensamos que estas preposiciones deben tratarse como un conjunto de reglas finitas y asimilables después de un aprendizaje continuo si seguimos una metodología comunicativa que pretenda que el estudiante sea capaz de realizar una serie de actos de habla en la lengua meta y no a conocer su gramática.

2.3 “Por-para”: esquema de valores espaciales, temporales y nocionales

En los siguientes esquemas agruparemos los valores de las preposiciones “por-para” siguiendo un orden lógico de valores espaciales, temporales y conceptuales señalando el contraste con estas preposiciones cuando lo haya. Además, en cada valor veremos las posibles alternancias con otras preposiciones. Para llevar a cabo dicha tarea, nos parece muy provechoso el esquema de Fernandez Lopez (1999). Este esquema lo modificaremos siguiendo las directrices de De Bruyne (en I. Bosque y V. Demonte, 1999. Vol 1, Cap. 10) y de Matte Bon (1992). En cualquier caso, para nuestra propuesta

didáctica sólo nos interesarán algunos de los valores abajo expuestos por razones que se comentarán más adelante en el estudio.

TABLA 1

1. Usos Espaciales	
PARA	POR
<p>1.1 Movimiento Destino o dirección del movimiento. <i>Este tren va para Madrid</i></p> <p>Frente a otras preposiciones</p> <p>A: Dirección en general: <i>Este tren va a Madrid</i></p> <p>Hacia: Destaca el recorrido: <i>Este tren va hacia Madrid</i></p> <p>Hasta: Destaca el límite: <i>Este tren va hasta Madrid</i></p> <p>Para: Recorrido + límite⁸ <i>Este tren va para Madrid</i></p> <p>También en sentido figurado: <i>Este chico va para ministro</i></p>	<p>1.1 Tránsito Tránsito (con verbo de movimiento): Con el sentido de <i>a través de</i>. <i>Ir por Madrid al norte de España.</i> <i>Pasea por la calle Leganitos.</i></p> <p>1.2 Lugar aproximado o no determinado Señala los límites dentro de los cuales se encuentra algo (con verbo estativo, pero también de movimiento): <i>El bar se halla por allí / por lavapiés.</i> <i>De noche salimos por huertas.</i></p> <p>También se puede usar <i>hacia</i> (menos frecuente) en su lugar. <i>La escalera está rota hacia la mitad.</i></p> <p>Se puede combinar con otra preposición : <i>Pasaron por entre las mesas</i> (verbo de movimiento)</p> <p>1.3 Punto concreto En el que se efectúa la acción: <i>Juan cogió a María por el brazo.</i></p>

⁸ Matte Bon (1992) p. 290 sostiene que “para” introduce un cierto matiz de incertidumbre, de que con “para” se admiten y prevén cambios de programa.

TABLA 2

2. Usos temporales	
PARA	POR
<p>2.1 Tiempo o plazo determinado</p> <p>Se emplea para hacer referencia a un momento futuro, que se ve como límite:</p> <p><i>Volveré a casa para Navidad</i> (con fechas concretas)</p> <p><i>Necesito el informe para marzo</i> (plazo)</p> <p>2.2 Inminencia</p> <p>Estructura verbal “estar para + infinitivo” (a punto de)⁹</p> <p><i>El árbol está para caerse</i></p> <p><i>Estoy para terminar, espérame.</i></p>	<p>2.1 Tiempo aproximado</p> <p>Situar en un tiempo aproximado (pasado o futuro)</p> <p><i>Volveré a casa por Navidad</i> (alrededor del día 25 de diciembre)</p> <p><i>Lo conocí por esas fechas</i></p> <p>Frente a otras preposiciones:</p> <p>Hacia (fecha, hora).</p> <p><i>Volveré a casa hacia el 25 de diciembre</i></p> <p>Sobre (hora).</p> <p><i>Necesito el informe sobre las dos.</i></p> <p>2.2 Sensación de duración y provisionalidad¹⁰</p> <p><i>Me marchó por unos días de vacaciones</i></p> <p><i>Vuelvo sólo por unos días</i></p> <p>Frente a otras preposiciones:</p> <p>Durante: <i>Me marchó durante unos días de vacaciones</i></p> <p>2.3 Frecuencia o periodicidad</p> <p><i>Vamos al cine dos veces por semana</i></p> <p>Frente a otras preposiciones:</p> <p>Con la preposición “a” se necesita el artículo:</p> <p><i>Vamos a nadar dos veces a la semana</i></p>

⁹ Frecuentemente se suele confundir con “estar por” cuyos valores son diferentes. “No estar para” tampoco tiene valor temporal.

¹⁰ Cuando en lugar de usar “por” con un marcador que remite a un momento más o menos preciso del tiempo o a una fecha concreta, se usa con marcadores que remiten a una cantidad de tiempo, el efecto expresivo es el de duración. (Matte Bon. pp. 273-275)

TABLA 3

3. Usos conceptuales	
PARA	POR
<p>3.1 Finalidad Causa con intención (sujeto animado) o utilidad (sujeto inanimado) <i>Come poco para adelgazar</i> <i>Estos guantes son para la nieve</i> Frente a otras preposiciones: Con verbo de movimiento “a” final <i>Hemos salido a pasear un poco</i></p> <p>3.2 Propósito o motivo Con infinitivo. <i>Lucha para defender su patria</i></p> <p>3.3 Proporción / Desproporción Relacionar personas, cosas o situaciones con otras y valorarlas: - Valoración positiva/negativa: <i>Para buena cocina, la española.</i> - Valoración negativa o irónica: <i>Para lo que haces, quédate mejor sentado</i> - Desproporción con matiz concesivo: <i>No engorda nada para todo lo que come</i></p> <p>3.4 Expresar opinión <i>Para mí, su trabajo es muy bueno</i></p>	<p>3.1 Causa Complemento agente de la pasiva <i>Me he quedado en casa por el mal tiempo</i> <i>España fue conquistada por el imperio romano</i> <i>El Quijote fue escrito por Cervantes</i></p> <p>3.2 Propósito o motivo <i>Lucha por defender su patria</i>¹¹ <i>Lucha por su patria</i> (en favor de)</p> <p>3.3 Concesivo Causa ineficiente: por mucho/poco/más que. Hay Implícita una comparación: <i>Por mucho que le supliques no vendrá</i> <i>Por mucho que corre no consigue igualar el record</i> <i>Por difícil que sea, tarde o temprano lo conseguirá</i></p> <p>3.4 Expresar indiferencia Combinación elíptica “por lo que respecta a”. Por + pronombre/sustantivo. <i>Por mí te puedes quedar el tiempo que quieras</i></p> <p>3.5 Expresar opinión <i>Le tengo por una persona muy competente</i></p>

¹¹ Se trata de uno de los últimos reductos del “por” final (Matte Bon, p. 294). Con “por” se hace referencia simultanea a la causa y al resultado , que se da como seguro, de la finalidad. La neutralización es casi absoluta.

En los siguientes esquemas seguimos desarrollando los valores conceptuales de “por-para” sin oposiciones posibles.

TABLA 4

Otros usos conceptuales
PARA
<p>3.6 Destinatario Puede coincidir con el objeto indirecto: <i>He comprado este regalo para ti</i> <i>He comprado este vestido a / para mi hermana¹²</i> <i>El médico me ha recetado un jarabe muy bueno para la tos</i></p> <p>El destinatario puede ser reflexivo: <i>Estás molestando a todos, lee para ti por favor</i></p> <p>3.7 “No estar para” Expresa desgana, inoportunidad o inaptitud: <i>Déjame tranquilo que no estoy para bromas</i> <i>En este momento no estoy para ver a nadie</i></p> <p>3.8 Para condicional Precede y va acompañado de subjuntivo si se usa un verbo con flexión: <i>Para estar con esa cara, mejor nos vamos</i> <i>Para que estés con esa cara, mejor nos vamos</i></p>

¹² Según Matte Bon (p. 296) “para” da la idea de que hay un intermediario o una espera indeterminada.

TABLA 5

Otros usos conceptuales	
POR	
3.7 Medio o modo	<i>Nos mandaron toda la información por fax</i> <i>Sé todo lo que ha pasado por mi hermano (por medio de)</i>
3.8 Precio, cambio o sustitución	<i>Hemos comprado la moto por mil euros</i> <i>Este tomate está podrido cámbialo por otro</i> <i>¿Puedes ir por mí a la reunión?</i>
3.9 Valor distributivo o de reparto	<i>Tocamos a 25 euros por persona</i> <i>El policía fue puerta por puerta hasta que encontró al ladrón</i>
3.10 Términos matemáticos	<i>Dos por cinco son diez</i> <i>Cuando tuvieron el accidente iban a 180 Km. por hora</i>
3.11 “En busca de”	Según la RAE, se emplea “a por” vulgarmente <i>Voy por tabaco, enseguida vuelvo</i> <i>Vengo por el pan que te encargué esta mañana</i>
3.12 “Estar por”	Tiene tres valores distintos: 1. Actitud de vacilación (sujeto personal) <i>Estoy por levantarme e irme de aquí</i> 2. “Ser partidario de” <i>El sindicato estaba por un aumento de sueldo a los trabajadores</i> 3. Con sujeto no personal expresa la idea de que algo (todavía) no se ha realizado. Este uso tiene una orientación prospectiva ¹³ e implica matices como “lo que es conveniente que se haga”. No es totalmente equivalente con “sin” ¹⁴ ya que se refiere a que algo no se ha hecho por descuido o negligencia. <i>La cocina no está terminada, las tuberías están por cambiar</i>

¹³ De Bruyne, J. en Bosque y Demonte (1999) p. 688

¹⁴ Como sostiene la RAE (1973)

Hay un desorden terrible, está todo por hacer

Con otros verbos como “quedar” o “tener” y con sujeto personal, conserva el mismo matiz

prospectivo anterior:

No puedo ir al cine tengo la traducción por terminar

No he terminado todavía, me queda la pared de fuera por pintar

3.13 Caso de régimen para expresar sentimientos

Con “por” expresamos la causa de los sentimientos (amor, odio, respeto, admiración, interés, aversión, curiosidad, etc.)

Tenemos una gran pasión por la pintura

Siento gran admiración por su trabajo

3.14 Combinación con otros elementos de relación (“por si”)

Señala la causa posible (en el caso de que)

Me despido de ti ahora por si no nos vemos más tarde

3.15 Juramentos

¡Por Dios!

¡Por mi madre!

¡Por la Virgen!

Como hemos visto, la lista de valores con la que contamos es ya enorme sin haber tenido en cuenta, en gran medida, frases hechas, modismos y regímenes verbales. Tenemos que ser conscientes de que esta lista se puede presentar únicamente para consulta sin pretender su memorización inmediata. Por tanto, si queremos sacarle el mayor partido posible, tendríamos que graduar la cantidad de valores que enseñar dependiendo del nivel de los estudiantes.

Como es obvio, la graduación de dichos valores y su presentación sería un tanto inútil si no la acompañamos con algún tipo de explicación gramatical o técnicas como la Atención a la Forma que suplan eficazmente la tradicional enseñanza gramatical. Asimismo, consideramos necesarios ejercicios tanto

enfocados al procesamiento del *input* como productivos al igual que la práctica real de la lengua. La lengua, como sostiene Sáez (2003), es un artefacto cultural, y todo elemento cultural no se aprende sino a través de la práctica, de la misma socialización.

2.4 Origen y evolución de la oposición prepositiva “por-para”

Timo Riiho (1979) nos ofrece una interesante explicación para comprender el origen y la evolución de la oposición prepositiva “por-para”:

Todas las lenguas románicas tienen derivados simples de las preposiciones latinas “pro” y “per” (fr. pour, per; occit., it. per; rum. pe, etc.) pero sólo las iberorrománicas han creado una preposición compuesta, utilizando además el derivado de “ad”.

Tradicionalmente la preposición “por” es resultado de la fusión de dos elementos no completamente opuestos el uno al otro (pro y per) lo que explica el carácter semántico híbrido de “por”. “Propter” no tiene ningún peso etimológico en “por” a pesar de su significado “a causa de”. Tenemos, por tanto, dos núcleos semánticos:

1. “pro”, de donde se obtienen valores como *en favor de, en lugar de, como, en calidad de, a cambio de, y por* causal (se pierde el valor físico inicial de *delante de, junto a*)
2. “per”, de donde se obtienen valores de *a través de, durante, por mediación de, por* causal y *en nombre de* (por Dios), se pierde también el valor espacial de *delante de*.

Hay que señalar también que los conceptos espaciales (a través de) generan a los temporales (durante), y a su vez estos dos a los nocionales (causa, complemento agente).

Como vemos, los valores que acumulaba “por” eran muy numerosos, a los que hay que incluir la expresión de finalidad si tenemos en cuenta que la finalidad

es la causalidad con intención y meta, para la cual se puede emplear “por” como término no marcado¹⁵ de la misma causalidad (el concepto de marca se usa con varios significados, en este caso de dos elementos consideramos marcado aquél que en una relación determinada podemos incluir en el otro) Consecuentemente en la Península Ibérica se desarrolló la combinación de “por” (*pro* y *per*) + “a” (*ad*) para expresar la finalidad y restar a “por” algunos de sus valores: *por* + *a* > *póra* (hasta finales del siglo XIII) > *para*. “Para”, por tanto, es refuerzo de “por” y de “a” (de donde surgen los valores espaciales y temporales de “para” además, en parte, de la finalidad).

2.5 Significación de “por-para” bajo los conceptos de *lengua* y *discurso*

Después de haber hecho un breve recorrido a lo largo del origen y evolución de las preposiciones “por-para”, pasemos ahora a hacer un análisis sucinto sobre la significación de estas preposiciones sirviéndonos de los conceptos de *lengua* y *discurso*¹⁶.

En primer lugar empezaremos por determinar el sentido de estos conceptos para hacer más comprensible la exposición. Los hechos del lenguaje tienen dos niveles diferentes de realización:

1. El nivel de lengua, es decir, el sistema que un hablante posee permanentemente incluso cuando no habla.
2. El nivel del discurso, es decir, la utilización que hacemos de la lengua cuando realizamos un enunciado.

También creemos oportuno mencionar la división de “por-para” que haremos en universo dimensional y universo nocional. El universo dimensional está considerado a través del espacio y del tiempo y consecuentemente, cada preposición se analizará a través de estos tres aspectos: Espacio, Tiempo y

¹⁵ Véase “Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas” Larsen-Freeman y H. Long (1991). Pp. 99-101, 111-123, 214-215, 289-295.

¹⁶ Conceptos utilizados por Pottier (1968).

Noción. Tradicionalmente, estos tres valores nacieron el uno del otro empezando por el orden espacial del cual se deriva el temporal y las restantes intuiciones llamadas “modales”.

Sin embargo, Brøndal¹⁷ argumentó, según la física más reciente, que el espacio no podía ser separado del tiempo y que ambos constituían un mismo continuum. Para él, el tiempo no era secundario con relación al espacio, ya que la simultaneidad y proximidad o contacto no podían separarse en el interior de un proceso u observación. Por consiguiente, todas las dimensiones, es decir el tiempo y las diferentes dimensiones espaciales, debían ser concebidas como equivalentes.

Por otra parte, en lugar de la sucesión tradicional de los aspectos significación espacial y sus “derivados”, que son la significación temporal y nocional, Pottier (1968) propone el esquema 1 (cf. 2.2).

Partimos, pues, del hecho de que las preposiciones, en *lengua*, no tienen más que una significación, la cual está formada por rasgos determinados que forman una imagen, es decir, su representación gráfica. Es en el discurso donde las preposiciones adquieren matices nacidos del contexto. Aunque seguimos las directrices de Pottier, los ejemplos en el discurso son nuestros y los efectos de sentido ofrecidos serán los utilizados en el estudio de investigación.

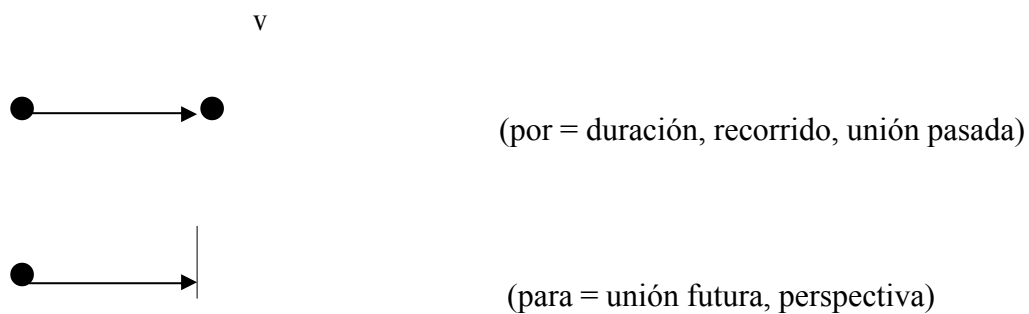
Consideramos igualmente importante recordar la terminología empleada para evitar posibles confusiones:

- a) La representación gráfica de cada preposición constituye su significación en *lengua*.
- b) Todos los ejemplos están dados desde el plano del *discurso*.
- c) La imagen en *lengua* esta constituida por el conjunto de rasgos pertinentes extraídos de los ejemplos del discurso.

¹⁷ En López, M.L. (1972)

POR presupone el término B; PARA lo llama

Esquemas representativos (en lengua)



Esquema 2

Ejemplos del discurso correspondientes a POR:

Espacio: *por la ventana*
 por el norte

Tiempo: *por unos días*
 por aquella época

Noción. *por su mal comportamiento*
 por no discutir
 pintado por Goya
 por 10 euros
 por teléfono
 por mí!
 por terminar

Ejemplos del discurso correspondientes a PARA:

Espacio: *para Sevilla*

Tiempo: para el lunes
va para cuatro años

Noción: para la lluvia
para ti
para mí la paz es una utopía
para ciudad bonita Venecia
estudia para abogado

Efectos de sentido:

POR:

Espacio: a través de, a lo largo de
Tiempo: duración
Noción: causa, cantidad, medio, etc.

PARA:

Espacio: en dirección de
Tiempo: duración
Noción: fin, consecuencia, etc.

En nuestro trabajo se han excluido los usos expletivos (*por ante, por entre*), perifrásticos incoativos, frases hechas con valor modal (*por poco, por poderes*), expresiones de opinión como *tener por, tomar por*, valores distributivos o de reparto (*tocan a diez euros por cabeza*), velocidad (*100 por hora*), operaciones matemáticas, exclamaciones de protesta o impaciencia (*¡por Dios!*), locuciones del tipo *por eso, por lo demás, por lo menos* y valores concesivos (*es un mal educado por inteligente que sea / está muy alto para su edad*).

El motivo de esta exclusión es evitar un extenso trabajo lexicográfico que confunda aún más al estudiante de ELE y que multiplique los valores semánticos innecesariamente con nociones confusas o demasiado aisladas para los estudiantes de un nivel intermedio. Pensamos que una recopilación de esta envergadura, en la que se recojan valores estilísticos, modismos, regímenes verbales, etc. tenga razón de ser como obra de consulta en niveles avanzados de la lengua o para la preparación de unidades didácticas.

Por tanto, creemos conveniente graduar el número de valores semánticos que se incluyen en la propuesta didáctica del trabajo de investigación, conforme al nivel de los participantes, siguiendo una metodología inductiva basada en la Atención a la forma. En ningún caso somos partidarios de extensas listas de usos sin instrucción alguna porque, como dice Matte Bon ¹⁸ (1988) p.122

“Es ilusorio creer que con una lista de contextos de uso de “por” y “para” se puede llegar a comprender las diferencias que hay entre estos dos operadores”.

2.6 Los conceptos de causa y finalidad

La causa y la finalidad son categorías semánticas independientes de los valores de “por-para” que, a pesar de lo que se pueda pensar a priori, a veces causan confusión entre los hablantes nativos de una lengua y por supuesto, entre los estudiantes de la misma. No nos referimos a una falta de selección léxica para poder expresar las nociones de causa y finalidad, sino a la confusión entre conceptos.

Como prueba de ello nos remitimos a la tarea realizada por Lozano Zahonero (2001)¹⁹ con un grupo de chicos españoles a los que se les planteó la siguiente

¹⁸ “De nuevo la gramática”, en Actas de las segundas Jornadas Internacionales de Didáctica del E/LE, Madrid, Ministerio de Cultura

¹⁹ La gramática en la clase de E/LE: el caso de *por* y *para*. Cervantes N° 1. Octubre 2001

pregunta: En la frase *Abrió el bolso por/para sacar el pañuelo* ¿tenemos causa o finalidad? Curiosamente una parte dijo que era causa y la otra finalidad convencidos plenamente ambos grupos de que su razonamiento era el correcto. El grupo que afirmaba que era finalidad argumentaba que “abrió el bolso con la intención de sacar un pañuelo” mientras que el grupo que defendía que era causa decía que “quería sacar un pañuelo y, por eso, abrió el bolso. Como vemos, la confusión que genera es motivo sobradamente justificado para detenernos y profundizar más en este argumento con el objetivo de discernir conceptos.

La causalidad es, en esencia, la relación entre una causa y un efecto o consecuencia. Del concepto de causalidad se derivan nociones vinculadas entre sí, como causa, finalidad, condición y concesión. Así, por ejemplo, la causa provoca un efecto o consecuencia; la finalidad se concibe como una causa virtual y voluntaria o intencional; la condición equivale a una causa hipotética; y la concesión, a una causa negada o inefectiva. En un sentido amplio, una expresión causal es todo segmento lingüístico que, independientemente de su configuración interna, expresa una causa, motivo o razón. Un hablante enuncia segmentos lingüísticos causales por determinadas circunstancias, lo cual propicia distintos sentidos dentro del concepto de causa (García, 1996).

Si bien lógicamente la causa precede al efecto, en una construcción causal no siempre se representa una relación semántica causa-efecto. Así, es posible proponer como causa una explicación, concebida como razonable por el hablante (*Ya que estaba cansado, se ha ido a casa*). También es factible que la causa adopte la forma de una premisa para la conclusión formulada en el miembro no nexuado de la construcción (*Está enfermo, porque casi no habla*). Cabe, asimismo, que la cláusula introducida por elnexo causal exprese una circunstancia que favorece el estado de cosas descrito en la cláusula principal (*Dado que estamos todos reunidos, podemos empezar ya*); o bien que en la construcción

causal se presente una motivación para llevar a cabo determinada acción (*Te he invitado porque eres mi amigo*) (Galán, 1995).

Son numerosas las gramáticas que hacen distinción entre dos tipos de construcciones causales: las causales centrales, integradas o del enunciado, en que se expresa la denominada "causa real"; y las causales periféricas, extrapredicativas o de la enunciación, en que se representan una "causa lógica" o una causa de la enunciación (Lapesa 1978; Narbona 1990) (Marcos Marín 1979; Cuenca 1991; García 1997 en García, S. 1996).

Expresamos una "causa real" cuando hacemos referencia a una causa o motivo de algo enunciado, que se configura como su efecto, es decir, son oraciones que expresan la causa de que se produzca lo que se afirma en otra oración. En la frase *Está muy delgado porque no come casi nada*, es obvio que el hecho de comer muy poco es la causa de su delgadez. Observamos, además, que la "causa real" alude a una causa cuyo efecto es lo expresado por el verbo principal.

La "causa lógica", en cambio, la expresamos cuando hacemos referencia a las razones o motivos por los que el hablante enuncia la oración principal. En *La clase ha terminado porque están todos fuera*, el segmento *porque están todos fuera* expresa la razón por la que se enuncia que la clase ha terminado. Por tanto lo expresado en la oración principal *La clase ha terminado*, no es el efecto de una causa, *porque están todos fuera*, sino el resultado de una deducción y observamos que las "causales lógicas" son el resultado de invertir el efecto y la causa. En cualquier caso, las causales en general, se basan en la presuposición porque la causa no es más que el indicio en el que nos basamos para afirmar algo, es decir es una presuposición de la oración principal.

Por otro lado, la "finalidad" es una noción derivada de la causalidad ya que se establece un vínculo entre un efecto *Juan ahorra todo lo que puede* y una causa entendida como virtual e intencional *para comprarse un coche nuevo*. La causa final o finalidad se entiende como el fin, propósito u objetivo con que se realiza

una acción (García 1997 en García, S. 1996). Conlleva, pues, intencionalidad lo que la distingue de conceptos como “destino”, “meta” o “utilidad” que no son intencionales.

En la frase anterior, el segmento *para comprarse un coche nuevo* expresa la finalidad de la acción “ahorrar”. Se observa que existe un agente, *Juan*, que es el que ejecuta la acción de “ahorrar” con un fin específico: *comprarse un coche nuevo*.

De manera parecida a las causales, la finalidad *para comprarse un coche nuevo* es una presuposición de *Juan ahorra todo lo que puede* que se ha postpuesto, pues el ser humano casi siempre realiza sus acciones con algún fin. Si negamos la principal el presupuesto subsiste: *Juan no ahorra todo lo que puede para comprarse un coche nuevo*, observamos que la frase nos indica que no se cumplirá la finalidad pero no cancela su carácter final. De hecho, las causales y las finales comparten algunos conectores como por ejemplo la preposición “por”: *Juan ahorra todo lo que puede por comprarse un coche nuevo*.

Según López García (2005, pp. 234-236) la diferencia que existe entre las causales y finales es fundamentalmente de grado de cohesión entre los miembros: las finales tienen una cohesión firme, son subordinadas, mientras que las causales tienen una cohesión menos firme, son coordinadas. Esta afirmación se aprecia en el hecho de que las finales piden subjuntivo o infinitivo (*te lo digo para que te enteres*), mientras que las causales admiten ambos modos conjugados (*como hizo mal tiempo, no salimos; como Carlos no supiera que hacer, lo dejó pasar*). Esta oposición parece ser razonable si tenemos en cuenta que, con respecto al efecto, la causa es anterior y la finalidad es posterior, es decir las acciones pasadas pueden tener existencia real cuando se trata de un hecho o un presupuesto, pero las acciones futuras son siempre virtuales.

2.7 “Por-para” en el marco de la lingüística contrastiva

Sin entrar mucho en detalles, porque no es el objetivo de este estudio, consideramos oportuno detenernos brevemente en este método descriptivo conocido como el análisis contrastivo con el fin de exponer una descripción del mismo y a su vez presentar las divergencias más aparentes de “por-para” con respecto al italiano.

El análisis contrastivo prevé, por una parte, que cuando en dos lenguas haya diferencias gramaticales o léxicas, dichas divergencias supondrán un problema en el aprendizaje lingüístico tanto por la reorganización de oposiciones como por la necesidad de crear otras nuevas. En otras palabras, se trata de un estudio comparado de dos o más lenguas en un plano sincrónico. Este estudio se conoce como la versión fuerte de la hipótesis del análisis contrastivo.

Este nuevo método de llevar a cabo el estudio de las lenguas se remonta entre los años 40 y 60 siendo su máximo exponente R. Lado, al que debemos la definición misma de la lingüística contrastiva en su obra *Linguistics across cultures* (1957). Sin duda tenemos que mencionar a otros dos estudiosos que igualmente contribuyeron a la formación de este método de estudio. Por un lado tenemos a C. Fries, que fue maestro de Lado y autor del libro *Teaching and learning English as a second language* (1977) y U. Weinreich, autor de *Languages in Contact* (1954).

Por otra parte, existe igualmente lo que se conoce como la versión débil, cuyo máximo exponente, Wardhaugh²⁰ (1970), sostiene que el lingüista debe hacer uso de su mejor conocimiento lingüístico para dar cuenta de las dificultades observadas durante el aprendizaje de una L2. No se exige la predicción de dichas dificultades, como hace la versión fuerte. La versión débil parte de la evidencia facilitada por la interferencia lingüística y la usa para explicar las

²⁰ En Liceras, J. (1991)

semejanzas y diferencias entre los sistemas. El contraste, por tanto, tiene su punto de partida en la evidencia real detectada en fenómenos como la traducción imperfecta, las dificultades de aprendizaje, los acentos extranjeros residuales, etc. y se hace referencia a los dos sistemas sólo para explicar las interferencias observadas.

En este apartado, que nace principalmente a causa de un interés particular por la dificultad que presenta el aprendizaje de dos lenguas estructuralmente tan parecidas como son el italiano y el español, y el aparente desconocimiento de dificultad que conlleva, el argumento principal será el estudio contrastivo de las preposiciones “por-para” que, según nuestra propia experiencia, presentan mayor dificultad por lo que se refiere su aprendizaje, su uso y su traducción.

2.7.1 Italiano y español: dos lenguas aparentemente cercanas

Al contrario de lo que normalmente se cree, el aprendizaje de una lengua extranjera con estructuras lingüísticas similares a la lengua madre no resulta un proceso más fácil en absoluto (Larsen-Freeman y Long, 1991), aunque sin duda alguna sea un proceso más rápido. La estrecha similitud entre lenguas es la causante de errores, de hecho en la producción de un individuo en contacto con lenguas afines es muy probable encontrar errores debidos a las interferencias.

Según Ellis (1995), ninguna teoría de aprendizaje puede descartar la acción de la transferencia (*transfer*) de formas de L1 a L2; pero del antiguo concepto behaviorista de *transfer* como interferencia negativa de hábitos adquiridos en la L1 sobre el aprendizaje de una L2, se ha pasado a una concepción más amplia de “influencia interlingüística” que comprende tanto aspectos negativos (interferencias) como positivos.

Normalmente se habla de *transfer* o trasposición para indicar cómo el aprendizaje presente de una lengua esté condicionado por un aprendizaje

pasado. Este término inglés lo usan sobre todo los psicólogos para explicar que un organismo que se encuentra delante de una tarea nueva, recurre a la cognición y a la habilidad que ya posee con el fin de facilitar el proceso de adquisición (Bogarelli Bacoccoli, 1983). Esto significa que cuando un individuo aprende una lengua extranjera, conociendo ya la propia, intentará trasladar esta última a la primera.

A veces el *transfer* está justificado por el hecho que las dos lenguas presentan una estructura similar, como por ejemplo el italiano y el español. En este caso hablamos de *transfer positivo* o facilitación. Por el contrario, no se encuentran justificaciones cuando las dos lenguas presentan estructuras distintas, entonces hablamos de *transfer negativo* o interferencia. En ambos casos debe existir un elemento de afinidad en el interior de las dos lenguas que de alguna manera ha obligado, digamos, al aprendiz a identificar las formas de las mismas. Además de *transfer positivo* y *negativo*, se habla también de *transfer nulo* en los casos en los cuales las interferencias o trasposiciones son prácticamente improbables, por ejemplo sería difícilmente verosímil el uso de una preposición de la lengua madre como un verbo de la lengua extranjera.

A pesar de que el aprendizaje de una lengua depende de muchos factores de orden psicológico, psicolingüístico, sociolingüístico y pedagógico, es creencia general que la causa fundamental de los errores, además de las dificultades de aprendizaje y de uso de una lengua extranjera, se deba principalmente a las interferencias de la lengua madre.

Como decíamos, uno de los principales factores que pueden favorecer los fenómenos de transferencia es la cercanía entre la L1 y la L2, y la percepción que de ella tiene el aprendiz. En el caso de español e italiano, la sensación de proximidad es tan marcada que el hablante puede llegar a percibir la otra lengua como subsistema de la propia (Calvi 1995). En el aprendizaje

espontáneo, la afinidad determina un empleo masivo de la transferencia como estrategia comunicativa (Schmid, en Calvi 1995), un rápido avance de la interlengua con subsiguiente tendencia a la fosilización y frecuentes fenómenos de contaminación entre los sistemas implicados (Meo Zilio; Cancellier en Calvi 1995).

Nos damos cuenta, pues, de la “peligrosidad” de las interferencias entre italiano y español. Numerosos lingüistas se han ocupado de este problema llegando a la conclusión de que entre todos los estudiantes extranjeros que aprenden la lengua italiana, aquellos que cometen el mayor número de errores debido a las interferencias son los españoles (y viceversa). Carrera Díaz (1983) sostiene que el grado de dificultad de aprendizaje que se encuentra entre estas dos lenguas, así como el número de errores que cometen, no es superado por discentes de ninguna otra de las principales lenguas occidentales.

Asimismo, Joaquín Arce (1984) nos habla de la peligrosa afinidad del español y el italiano y nos dice que se trata de las dos lenguas más fáciles para aprenderlas mal, de las más difíciles para alcanzar su dominio desde la otra. Su afirmación se apoya en el testimonio de Carlo Tagliviano que en un breve artículo aparecido en la revista “Le lingue estere”, en 1947, titulado *Spagnolo e italiano*, precisa:

Si arriva così al paradosso che un Italiano di buona volontà che cominci in pari tempo lo studio dello spagnolo e del tedesco e coltivi ambedue le lingue con ugual diligenza, dopo un anno conoscerà meglio lo spagnolo del tedesco, circa un rapporto di 10:1, dopo due anni, di 8:3, poi di 7:5, ma dopo quattro anni il grado di conoscenza sarà circa uguale, e dopo cinque anni, tradurrà più correttamente dall'italiano in tedesco che dall'italiano in spagnolo.

Este hecho se puede explicar fácilmente: las disponibilidades de cada lengua son innumerables y casi todo puede decirse de muchas maneras; lo importante es saber decirlo adecuadamente, oportunamente, según la situación, el contexto y los interlocutores. Si el italiano y el español resultan recíprocamente bien comprensibles, a causa de ser la estructura de su palabra fuera de contexto muy semejante y hasta idéntica en un gran porcentaje de veces, la comprensión queda fácilmente asegurada.

2.7.2 Diferencias y semejanzas de “por” en italiano

Como ocurre en muchas otras lenguas, el italiano carece de la oposición prepositiva “por-para”. La preposición *per* recoge muchos de los usos de *pro* y *per* latinos. *Per* se emplea para casi todos los valores semánticos tanto de *por* como de *para*, aunque existen algunas divergencias de uso en las que es necesaria otra preposición o locución prepositiva²¹. En cualquier caso, como veremos, se trata de pocos casos muy específicos. A continuación mostramos únicamente **los casos en los que no hay correspondencia**. No tendremos en cuenta las diferencias a nivel léxico puesto que son numerosas y no ha sido en ningún momento objetivo de este estudio.

Empezaremos, pues, con los valores de la preposición *por* y terminaremos con los valores de *para*. La clasificación de estas preposiciones la realizaremos siguiendo el esquema en 2.3, donde se recogen los valores de este par en valores espaciales, temporales y conceptuales.

²¹ Con el objeto de discernir dichas divergencias, hemos consultado varios diccionarios: Laura Tam, Ambruzzi, Vox y Zingarelli. Todas estas referencias se recogen con detalle en la bibliografía de este estudio.

TABLA 6

CONTRASTE ESPACIAL DE “POR”	
1. Lugar aproximado o no determinado	
No hay correspondencia <i>por</i> > <i>per</i> en italiano cuando el verbo del elemento A ²² no posee rasgos de movimiento y el elemento B posee rasgos locativos:	
<i>Ayer estaba <u>por</u> el centro</i>	<i>Ieri era <u>in</u> centro</i>
<i>Lo he visto <u>por</u> el parque hace 5 minutos</i>	<i>L'ho visto <u>nel</u> parco 5 minuti fa</i>

TABLA 7

CONTRASTE TEMPORAL DE “POR”	
1. Tiempo aproximado	
<i>Se conocieron <u>por</u> el año 54</i>	<i>Si conobbero <u>verso</u> l'anno 54</i>
2. Partes del día	
Se podría decir que en italiano existe una oposición nocio-funcional con matices diferenciadores mínimos para indicar las partes del día. Indistintamente se usan las preposiciones <i>di</i> o <i>in</i> + artículo (<i>nel</i>).	
<i>La conferencia será <u>por</u> la tarde</i>	a) <i>La conferenza sarà <u>di</u> pomeriggio</i>
	b) <i>La conferenza sarà <u>nel</u> pomeriggio</i>
Ahora bien, si lo que se expresa resultan ser acciones habituales, hay tendencia a usar la preposición <i>di</i> :	
<i>Normalmente estudio <u>por</u> la tarde</i>	<i>Di solito studio <u>di</u> pomeriggio</i>

²² Con las expresiones “elemento A y B” nos referimos a los conceptos utilizados por Pottier en 2.2.

TABLA 8

CONTRASTE CONCEPTUAL DE “POR”	
1. Complemento agente en las pasivas	
<i>La obra fue escrita <u>por</u> Dante</i>	<i>L'opera fu scritta <u>da</u> Dante</i>
2. Frecuencia o periodicidad	
Aunque es correcto el uso de <i>per</i> para indicar la frecuencia o periodicidad, funcionalmente prevalece la preposición <i>a</i> +artículo	
<i>Va al cine dos veces <u>por</u> semana</i>	<i>Va al cinema due volte <u>alla</u> settimana</i>
3. Con el valor de “en busca de”	
No existe ninguna correspondencia con preposiciones italianas para este valor semántico, por tanto la traducción más acertada depende del contexto. Si la búsqueda es de persona, se usa preferentemente la locución “ <i>in cerca di</i> ” o el verbo “ <i>chiamare</i> ”(llamar).	
<i>Estoy mal, ve <u>por</u> un médico</i>	a) <i>Sto male, va' <u>in cerca di</u> un medico</i> b) <i>Sto male, vai a <u>chiamare</u> un medico</i>
Si por el contrario la búsqueda comporta un objeto se prefieren los verbos “ <i>prendere</i> ” o “ <i>comprare</i> ”	
<i>Salgo un momento <u>por</u> tabaco</i>	a) <i>Esco un attimo a <u>prendere</u> le sigarette</i> b) <i>Esco un attimo a <u>comprare</u> le sigarette</i>
4. Con el valor de “sin”	
Con sujeto no personal expresa la idea de que algo (todavía) no se ha realizado.	
<i>Estas camisas están <u>por</u> planchar</i>	<i>Queste camicie sono <u>da</u> stirare</i>

Veamos, a continuación, los contrastes con “para”

TABLA 9

CONTRASTE ESPACIAL DE “PARA”	
1. Movimiento	
Dirección del movimiento.	
<i>El mal tiempo va <u>para</u> el norte</i>	<i>Il brutto tempo va <u>verso</u> il nord</i>
Sin embargo, se observa un caso de rección en el que el verbo “ <i>partire</i> ” rige la preposición <i>per</i> :	
<i>Partió <u>para</u> Roma</i>	<i>Partì <u>per</u> Roma</i>

TABLA 10

CONTRASTE TEMPORAL DE “PARA”	
1. “Ir+para+tiempo”	
Para indicar el tiempo aproximado transcurrido, en italiano se usan locuciones del tipo “ <i>essere quasi</i> ”	
<i>Va para tres horas que lo estoy esperando</i>	<i>Sono quasi tre ore che l’aspetto</i>

TABLA 11

CONTRASTE CONCEPTUAL DE “PARA”	
1. Finalidad	
Cuando el fin o termine deseado es normalmente una profesión o cargo profesional. En estos casos se usan en italiano la preposición <i>da</i> o la locución “ <i>per diventare</i> ” (para llegar a ser).	
<i>Estudia <u>para</u> médico</i>	a) <i>Studia <u>da</u> médico</i> b) <i>Studia <u>per diventare</u> médico</i>
2. Uso	
Nos referimos exclusivamente a la utilidad que se le da a los objetos:	
<i>Zapatos <u>para</u> niños</i>	<i>Scarpe <u>da</u> bambino</i>
En español se usa también la preposición “de” para indicar dicha utilidad. En italiano la preposición <i>da</i> permanece inalterada en dichos contextos:	
<i>Esto es una taza <u>de</u> té</i>	<i>Questo è una tazza <u>da</u> tè</i>
<i>Gafas <u>de</u> sol</i>	<i>Occhiali <u>da</u> sole</i>
3. Modo (estar (como) para)	
<i>La paella estaba <u>para</u> comerse dos platos</i>	<i>La paella era proprio <u>da</u> mangiarne due piatti.</i>
Con sujeto de persona indica indisposición anímica. Funcionalmente, en italiano la locución más recurrente es “ <i>non avere voglia di</i> ” o “ <i>non sentirsela di</i> ” (no tener ganas de):	
Hoy no estoy para bromas	a) Oggi non ho voglia di scherzare b) Oggi non me la sento di scherzare

Como vemos, existen, en nuestra opinión, tres problemas principales que amenazan el aprendizaje de este par prepositivo. En primer lugar la enorme variedad de valores semánticos que recogen “por-para” en determinados contextos. En segundo lugar, el empleo de “per” en italiano en casi todos estos valores semánticos, lo que conlleva al estudiante italiano, en este caso, a una elección correcta de la preposición dependiendo del contexto, puesto que una elección incorrecta puede cambiar el significado por completo. Por último, la falta de correspondencia en casos específicos entre las preposiciones “por-para” y “per” que son fruto, a veces, de la situación intermedia de dichas preposiciones entre la gramática y el léxico a causa de una normativización de éstas por parte de la elección conjunta de una comunidad de hablantes.

Como consecuencia de estos tres posibles problemas, el procesamiento semántico del estudiante italiano se ve entorpecido a causa de la doble selección léxica que debe realizar. Este factor será crucial a la hora de elaborar el diseño de la propuesta didáctica (Cf. 5), en el que intentaremos llevar la atención del estudiante al semantismo de un contexto dado mediante imágenes. De este modo esperamos que se cree una conexión entre forma y sentido y se pueda establecer este último.

3. LA ATENCIÓN A LA FORMA

3.1 Introducción

El acercamiento que se propondrá en este estudio pretende apoyar el fundamento de la teoría general de aprendizaje según la cual todas aquellas cosas que descubrimos por nosotros quedan más firmemente asentadas en la mente que las que nos son dadas. En lugar de un aprendizaje ciego, el énfasis recae en el proceso de exploración que a su vez lleva a una interiorización más profunda del conocimiento (Fortune, 1992).

Después de haberse aceptado el postulado de que el aprendizaje consciente de la gramática no conduce a la adquisición (Krashen, 1985) se ha intentado, a lo largo de los años, buscar aplicaciones que ayuden a favorecer en el aprendiente un proceso de adquisición más completo y eficaz.

Durante la niñez, un “módulo lingüístico” (Fodor, 1984) conduce automáticamente la adquisición lingüística. Pasado un periodo de tiempo, situado alrededor de la pubertad, la adquisición de una lengua está sujeta al denominado “periodo crítico” o al menos a una “etapa receptiva” (Lennenber, 1967 y Lamendella, 1997)²³, esto significa que existe un lapso de tiempo durante el cual la mente está predispuesta para adquirir la gramática de una lengua. Después de dicho periodo este potencial empieza a decrecer, por consiguiente los aprendientes de una lengua no materna que hayan superado este “periodo crítico” no disponen de la base que les permita adquirir los recursos gramaticales de una L2. Ello supone para los aprendientes adultos de una lengua extranjera que la mera recepción de *input* no lleva ya a la adquisición de la totalidad de los recursos lingüísticos y por tanto se ven obligados a aprender de un modo distinto, es decir, a seguir distintos caminos de los usados por el aprendiente nativo valiéndose del uso del sistema central,

²³ En Larsen-Freeman & Long, (1991), p. 141

del que ya se sirven para aprender muchas otras cosas, en detrimento del módulo lingüístico.

Ahora bien, no todos los investigadores están de acuerdo con la existencia de un “período crítico” a nivel teórico para la adquisición de una L2 por parte de un adulto. Puede existir la posibilidad de que los adultos tengan acceso a la Gramática Universal para adquirir una L2, es decir, que recurran a los principios y puedan volver a fijar los parámetros de una L2 una vez superado dicho “período crítico” que es cuando su LM ya se ha desarrollado (Eubank 1991)²⁴. Por lo tanto, este tema sigue abierto a debate y su estudio se puede beneficiar de investigaciones empíricas adicionales.

Según Baralo (1999) existen suficientes datos para aceptar la adquisición de una LE en adultos desde un punto de vista comunicativo. Los adultos son, además, capaces de construir una competencia gramatical habiendo estado únicamente expuestos a datos lingüísticos sin reglas algunas y su capacidad de deducción para la lengua meta supera con creces cualquier tipo de enseñanza explícita.

Por tanto, aunque la capacidad innata para la adquisición del lenguaje siga disponible para la adquisición de la LM, no hay razones evidentes para sostener la teoría acerca de un “período crítico” superado el cual se anulan los principios de la dotación genética para el proceso de adquisición de una LE. O lo que es lo mismo, la hipótesis chomskiana de la Gramática Universal sigue operante para guiar el proceso de adquisición de la LE hasta pruebas más concretas y convincentes (Baralo, 1999).

Por consiguiente, frente al saber adquirido” del niño, el adulto obtiene un saber “aprendido” (Krashen, 1985). En este módulo no existe medio alguno de convertir la información aprendida en adquirida. Sin embargo, en el módulo

²⁴ En Long, M.H. y Doughty, C. (2003)

tanto de McLaughlin (1978), como de Bialystok (1978)²⁵ si es posible. Para McLaughlin aprender es transferir información al almacenamiento a largo plazo, para Bialystok la práctica constituye un elemento crucial para que la información que se almacena en el Conocimiento lingüístico explícito pase al Conocimiento lingüístico implícito y de este modo se pueda llegar a automatizar hasta el punto de poder ser usada en la comunicación espontánea con la fluidez y corrección del saber adquirido de Krashen.

Una de las metodologías pedagógicas empleadas en la didáctica de segundas lenguas que favorece el aprendizaje es la denominada “atención centrada en la forma” (Doughty & Williams, 1998), (Lightbown y Spada, 1990; Long, 1991; Spada, 1997)²⁶, consistente en instruir al aprendiente para que aplique la atención a los aspectos de la lengua meta que se consideran necesarios en cada caso y en especial que constituyan la base de errores continuos producidos durante el proceso de comunicación, como es el caso de las preposiciones “por/para” en los aprendientes ELE.

La Atención a la forma es una metodología que, como indica su nombre, lleva al estudiante a atender a la forma lingüística y de esta manera resolver una necesidad de contenido comunicativa, es decir, el estudiante dirige su atención a una cierta forma lingüística para conseguir que el sentido avance o pueda establecerse (Ortega, J. 2001). De esta definición podemos concluir que uno de los aspectos característicos de la AF más relevantes es que se produce dentro de una actividad comunicativa, donde el objetivo último es la comunicación o interacción social.

De entre todas las posibles maneras de aplicar la atención centrada en la forma a diversos aspectos lingüísticos nos detendremos en el input de percepción

²⁵ Ambos en Liceras, J. (1991)

²⁶ En Doughty & Williams (1998)

visual, inducción y una toma de conciencia posterior para procurar conseguir los mejores efectos en el procesamiento del input. La atención centrada en la forma pretende que los aprendientes, guiados por el profesor hacia una reflexión consciente puedan advertir con más facilidad la forma en cuestión, dualidad “por-para” en este caso, e intentar hallar una posible explicación para su funcionamiento en la producción lingüística posterior. Se trata, pues, de una exploración de la lengua meta con representaciones gramaticales susceptibles de ser utilizadas y comprobadas después de la producción (Ellis, 1997; Fotos, 1994; Sharwood-Smith, 1993; Van Patten y Cadierno, 1993, Gomez del Estal y Zanón, 1996, en Zanon 1999, pp. 75-99).

Partiendo de la base teórica que plantea que los seres humanos adquieren la lengua sólo al recibir input comprensible o que todos los casos de adquisición de una L1 o L2 se caracterizan por la disponibilidad de input comprensible (Larsen-Freeman & Long, 1991), esto significa que los aprendientes deben ser expuestos a muestras de lengua que se utilizan para comunicar información, proporcionándoles el input que necesitan para la construcción de la representación mental de una estructura en cuestión.

Después de esta breve introducción, pasemos a describir con más detalle los puntos anteriormente mencionados.

3.2 La atención a la forma: la enseñanza de la gramática

La atención a la forma nace con el objetivo de paliar las deficiencias de las metodologías de enseñanza dentro de un enfoque comunicativo en el que no se incluye la instrucción gramatical. Está respaldada por los numerosos estudios que demuestran el beneficio de la instrucción gramatical en la adquisición de lenguas (Ellis, 1990; Doughty y Williams, 1998). Long²⁷ (1998), que hace distinción entre Atención a la forma y Atención a las formas, define la primera

²⁷ En Doughty, C. & Williams, J. (1998)

como un enfoque de instrucción gramatical donde la atención al significado ocupa un primer plano para que la atención a las características lingüísticas sea efectiva, es decir, el objetivo principal es la actividad significativa. Mientras que la Atención a las formas encauza su instrucción en la forma en sesiones separadas con elementos lingüísticos sacados de contexto y por tanto, aislados. De este modo el conocimiento que se obtiene de la enseñanza de la gramática se integra posteriormente en sesiones comunicativas.

Estos dos métodos se diferencian, según Sheen (2002) en que la Atención a la forma tiene fundamento en las similitudes entre la adquisición de L1 y L2, considerando que ambos procesos tienen como base una exposición a un input comprensible que surge de la interacción natural. Sheen hace igualmente diferencias a los dos procesos de adquisición. En la Atención a la forma la exposición al input es insuficiente para que se puedan adquirir ciertos aspectos marcados e idiosincrásicos de la gramática de la L2 y por tanto, para equilibrar este desajuste, se lleva la atención de los estudiantes hacia aspectos gramaticales específicos. Por otra parte, la Atención a las formas se basa en el supuesto de que el aprendizaje de la L2 ocurre gracias a procesos cognitivos generales y supone el aprendizaje de una habilidad.

En sentido estricto, la Atención a la forma se aplica *ad hoc*, es decir de manera incidental y no planificada cuando surgen problemas lingüísticos en el desarrollo de la comunicación. Sin embargo, hemos visto que en distintos estudios empíricos y en la práctica pedagógica actual se utiliza una versión *proactiva* o planificada en la que los elementos que serán objeto de Atención a la forma se seleccionan previamente en base a la experiencia pedagógica anterior. Del mismo modo, las actividades que se realizarán están ya diseñadas de antemano para obtener o practicar una forma lingüística concreta (se parece en este sentido a la *atención a las formas*). Teniendo en cuenta que la atención se puede aplicar a aspectos que todavía no han producido errores, esta variante

se conoce como “toma de conciencia gramatical”. Su objetivo es que los estudiantes perciban las formas y encuentren explicaciones para su funcionamiento. Sus hipótesis las pueden probar más tarde.

Somos conscientes de que estas formas en cuestión, es decir las preposiciones “por-para”, son portadoras de significados diferentes que no resultan lo suficientemente ostentosos para el estudiante y que por ello necesita la instrucción en el procesamiento del *input* del experto. De todas los tipos de instrucción pertenecientes a la Atención a la forma, pensamos que la instrucción enfocada al procesamiento del *input* pueda ser de gran ayuda para la enseñanza de oposiciones gramaticales no transparentes, como es el caso de “por-para” en este estudio, puesto que pretendemos que los aprendices presten atención a datos gramaticales siguiendo una metodología inductiva y sean capaces de procesarlos, estableciendo la correspondencia adecuada entre forma y significado. En cualquier caso, la instrucción enfocada al procesamiento del *input* es un tema que abordaremos en el apartado 3.3.

En la primera opción metodológica las actividades centradas en resaltar la forma del elemento lingüístico ocurren de manera incidental, sin que haya habido planificación previa y por ello recibe el nombre de *reactiva*. En este caso, las actividades no están preparadas con anterioridad y el profesor tiene que estar preparado para comentar en la clase varios aspectos problemáticos que surjan en la interacción (Doughty y Williams, 1998; Long y Robinson, 1998; Ortega, 1998).

Además del grado de planificación o antelación, la intervención Atención a la forma se caracteriza por el grado de explicitud/implicitud con que se aplica, es decir con el tipo de información metalingüística que se proporciona al aprendiz y la forma en que se da. Con más detalle, Alonso y Martínez (1998) sostienen que un tratamiento de Atención a la forma explícito dirige la atención del

alumno utilizando los recursos de la gramática pedagógica que necesite, mientras que un tratamiento implícito tiene como objetivo atraer la atención del alumno sin entrar en discusiones metalingüísticas. Así las diferentes actividades y tratamientos de Atención a la forma van desde las más implícitas, como las reformulaciones de una expresión errónea, hasta las más explícitas como anunciar que se ha cometido un error y explicar la regla al respecto.

Doughty y Williams (1998) ordenan las distintas técnicas en función al grado de interferencia con la comunicación. Siguiendo un orden creciente nos ofrecen, entre otras técnicas²⁸, el realce del *input*, la negociación, la reformulación significativa, el realce del *output*, el realce de la interacción, el dictogloss, las tareas de toma de conciencia gramatical, el procesamiento del *input* y la técnica del *garden path*. Por otro lado, dentro de las técnicas más explícitas contamos con las explicaciones metalingüísticas de reglas y la reflexión metalingüística.

La Atención a la forma tiene un fundamento teórico y otro práctico. Teóricamente es posible la existencia de una interfaz entre conocimiento explícito e implícito, lo cual significa que el conocimiento aprendido mediante

²⁸ **Realce del *input*:** subrayado de la forma elegida en un texto escrito con el objetivo de llamar la atención de los aprendices.

Negociación: Interacción en la que ambos interlocutores usan estrategias lingüísticas y extralingüísticas para entenderse mutuamente. Incluye las estrategias de indicar lo que uno no entiende y las de modificar el mensaje para que se exprese claramente.

Reformulación significativa: correcciones directas de errores.

Realce del *output*: análisis de lo dicho o escrito por los aprendices.

Realce de la interacción: análisis de la comunicación verbal entre dos o más interlocutores en que los aprendices conversan, negocian y clasifican la comprensión de la entrada (*input*)

Dictogloss: actividad en la que se leen pequeños textos a los aprendices a velocidad normal y ellos toman nota de las que consideran palabras clave, para después reconstruir el texto leído desde su comprensión.

Toma de conciencia gramatical: actividades diseñadas para provocar en el alumno un proceso de reflexión forma, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirá al autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta.

Procesamiento del *input*: conexión entre la forma y el sentido de la entrada (*input*) para construir un sistema lingüístico

Garden Path: cuando un estudiante comete un error por falta de la sobreaplicación de una regla o generalización, el profesor señala el error y su base en la generalización. Esta técnica se contrasta con el explicar a los estudiantes todas las reglas y excepciones de una estructura.

la instrucción puede automatizarse y llegar a ser conocimiento implícito de la lengua, es decir que se podría producir adquisición de la LE a través de la instrucción (DeKeyser, 1998; L. Ortega, 2001). Esta teoría al defender que para que exista aprendizaje el *input* comprensible debe estar apoyado por cierto tipo de instrucción se opone a la “hipótesis del *input*” de Krashen (1985), que postula que, al igual que en la L1, los aprendices de LE adquirirán la lengua por simple exposición e interacción natural (Laufer 2004).

La atención a la forma toma como base la “Hipótesis de la interacción” (Long, 1996) donde las interacciones entre aprendices y nativos de una lengua, aprendices de distintos niveles y aprendices y cierto tipo de textos escritos son de gran importancia. Durante las interacciones comunicativas se produce la “negociación de sentido” y los aprendices notan²⁹ una posible disociación entre *input* y *output* para poder interiorizarla. Una técnica de esta metodología es la que Sharwood Smith (1993) denomina “realce del input”, consiste en lograr, mediante instrucción gramatical, que las formas sobresalgan en el input y los aprendices las perciban: pongamos por caso, el subrayado de una forma elegida en un texto escrito con la idea de que los aprendices presten atención a dicha forma. Otra función de la Atención a la forma es la “reestructuración”³⁰, donde el aprendiz reestructura su sistema lingüístico mental cuando recibe del profesor retroalimentación negativa de corrección. Esta reestructuración se produce porque el aprendiz centra su atención en la forma, un *input* comprensible sería insuficiente para que esto se produjera.

Por tanto, el objetivo pedagógico fundamental de la Atención a la forma consiste, como sostiene Ortega, J. (2001), en que los aprendices conceden cierto tipo de atención a la forma lingüística para resolver una necesidad de contenido comunicativa; es decir, contando siempre con un contenido o uso

²⁹ “*Notice*” Schmidt, 1990

³⁰ “*Restructuring*” McLaughlin, 1990

evidentes o asequibles, dirigen su atención a cierto rasgo lingüístico necesario para lograr que el sentido avance o pueda establecerse.

Además de todos los factores mencionados a lo largo de este apartado, para poder aplicar la Atención a la forma hay que tener en cuenta otras muchas características como por ejemplo, el contexto de aprendizaje (LE o L2), las circunstancias de los alumnos, las condiciones de aprendizaje (deductivo o inductivo), la secuenciación de la Atención a la forma, el foco en el input o *output* y quién facilita la Atención a la forma (materiales o profesores). Otro punto importante digno de mención es la elección entre un tratamiento explícito o implícito, es decir, si enfocamos la atención del aprendiz sobre el elemento de forma consciente y reflexiva, o si por el contrario se atrae la atención del aprendiz sobre el elemento en cuestión.

3.2.1 La enseñanza de la gramática: el enfoque comunicativo

En el transcurso de los últimos veinte años se ha desarrollado un enfoque de enseñanza de segundas lenguas conocido como el enfoque comunicativo, dejando a un lado el método tradicional y el audiolingual que únicamente prestaban atención al contenido gramatical.

Una de las cuestiones más polémicas dentro de la didáctica de L2 es, sin duda, la enseñanza de la gramática. Durante los últimos 30 años cada método de enseñanza de L2 le ha asignado un papel distinto a la gramática. Así, tanto el método tradicional como el método audiolingual prestan más atención al contenido gramatical, mientras que el enfoque comunicativo se centra más en el significado y apenas en la forma.

Con el auge del enfoque comunicativo hubo quienes radicalizaron la idea de que lo esencial eran las situaciones comunicativas reales y dejaron de lado la enseñanza de la gramática. Como se sabe la enseñanza de la gramática tiene defensores y detractores. Para nosotros se debe dar a la gramática su lugar en la

enseñanza de lenguas. Con esto queremos decir que el profesor debe tener claro que es distinto enseñar la gramática como un medio que enseñarla como un fin. El error, pensamos, al enseñar la gramática en la enseñanza de una L2 está en que muchas veces se ha enseñado la gramática como si los alumnos fuesen lingüistas y no estudiantes de una segunda lengua.

En el enfoque comunicativo se parte de la práctica y poco a poco se van generando hipótesis para encontrar las reglas y luego se vuelve a la práctica. Este tipo de enseñanza de la gramática contrasta con la enseñanza de la gramática tradicional, donde primero se enseña la regla y luego se realizan los ejercicios. El objetivo de este enfoque es el desarrollo de la competencia comunicativa, de la que la competencia gramatical es una de sus sub-competencias. La gramática, por tanto, se considera un medio para poder comunicarse y deja de ser el centro de la enseñanza de LE. De hecho, se produce un abandono prácticamente total de su enseñanza, ya que no se considera necesaria.

3.2.2 ¿Qué se entiende por gramática en el enfoque comunicativo?

El enfoque comunicativo entiende que no hay que enseñar la gramática de una manera explícita directa, es decir proporcionándole al alumno reglas y estructuras de la Lengua extranjera analizadas y organizadas conscientemente (basada en el profesor), tampoco de manera implícita, en la que el alumno por medio de juicios y deducciones propios sobre una muestra de lengua especula sobre el funcionamiento del sistema (basada en el alumno).

El interés se debe plasmar en crear materiales basados en una gramática, digamos, explícita indirecta en la que se busque la sensibilización lingüística o concienciación. Las actividades de concienciación gramatical presentan los fenómenos gramaticales de manera que permiten al alumno construir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla

sobre los mismos. Debe ser una gramática, basada en el alumno, donde la participación del profesor sea el resultado de una negociación en la cual él es el responsable del cierre de la actividad mediante comparaciones de las reglas deducidas con las formales existentes.

Lo importante es que conduzca al alumno a analizar y comprender las propiedades formales y funcionales de estos fenómenos para llegar a la generalización y posteriormente a la regla. Al profesor se le debe adjudicar la función de facilitar el proceso tanto de análisis como de comprensión para que el alumno logre su objetivo. Es decir, el estudiante fija más las reglas, ya que él lo ha deducido y el profesor garantiza la retroalimentación posterior al cierre del proceso de inferencia, elaboración de hipótesis y reestructuración. Las ventajas de este tipo de trabajo es que se logra un aprendizaje consciente, responsable, autónomo y participativo. Esta autonomía conduce al alumno a la construcción de su conocimiento y consecuentemente a la competencia comunicativa.

Según Zanón y Gómez (1999) la enseñanza explícita de la gramática corre el riesgo de servir sólo para la resolución de ejercicios a corto plazo sin garantizar su interiorización y utilización posterior. Tampoco les parece aconsejable dirigir la enseñanza de la gramática exclusivamente hacia el conocimiento implícito. Sugieren la enseñanza de la gramática desde dos frentes distintos; uno dirigido hacia un conocimiento explícito que facilite el proceso de aprendizaje implícito de la gramática y otro hacia un uso de la gramática ligado a las actividades de comunicación.

Partiendo de las sugerencias de Zanón y Gómez deducimos que trabajar con la gramática explícita indirecta nos proporciona, además del análisis y mecanismos de reestructuración, también el uso de la reflexión del funcionamiento de las muestras reales de lengua por parte del alumno y la

participación del profesor realizando las observaciones necesarias para que el alumno pueda establecer comparaciones. Consecuentemente, la presentación de actividades dentro del enfoque comunicativo deben ser tareas donde el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje, construya su conocimiento a través de la reflexión y que potencien una manera de trabajar que incremente la motivación.

En resumen, el enfoque comunicativo tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante y por tanto la competencia gramatical adquiere un papel secundario en el ámbito de la enseñanza. Teniendo en cuenta dicha premisa se deduce que la gramática se adquiere durante la comunicación de igual manera a como se adquiere la LM y que para ello el estudiante debe estar expuesto a situaciones de comunicación significativas.

Esta descripción anterior se corresponde con la “hipótesis del input” de Krashen (1985), el cual sostiene que la adquisición durante estas situaciones es inconsciente y natural, mientras que la instrucción gramatical solamente resulta útil para corregir la interlengua de los estudiantes cuando se dé el caso.

Por otra parte, parece ser que la instrucción gramatical tiene efectos positivos en cuanto al proceso de adquisición, así lo demuestran distintos estudios en los que se prueban que la enseñanza afecta la producción de los estudiantes durante el proceso de adquisición de morfemas concretos en contexto natural (Pica, 1983); en los que la instrucción acelera la adquisición de la formación de cláusulas relativas (Gass, 1988); o estudios en los que se demuestra que los estudiantes que reciben enseñanza formal de la L2 avanzan con más rapidez que los estudiantes expuestos a un contexto natural (Long, 1983).

Ateniéndonos a los resultados de la investigación en el aula, se puede constatar que la intervención pedagógica introducida en un enfoque comunicativo es

productiva y favorece la adquisición de L2. Como consecuencia de la combinación de ambos, nace el método de Atención a la forma, el cual según Doughty y Williams (1998) contribuye al desarrollo de la interlengua y favorece el proceso natural de adquisición. La comunicación y la reflexión en el aula son, pues, los pilares de esta metodología o en palabras de Ortega ³¹:

[...] mas sensata parece, en cambio, una actitud cuyas miras sean más amplias y flexibles, una actitud que, desde la experiencia proporcionada por más de treinta años de búsqueda en adquisición, enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, persiga integrar dos aspectos como los que a continuación explicamos. Uno consiste en crear y favorecer un entorno de trabajo en el que puedan los aprendices disfrutar del mayor número posible de oportunidades de comunicación, pues es indudable la aportación que los principios del enfoque comunicativo han supuesto para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. Y el otro se refiere a la necesidad de completar lo que al parecer no puede ser alcanzado con la sola aplicación de tales principios: la precisión, por ejemplo, de recursos gramaticales de la lengua meta. Si se optara por no enseñar una lengua desde los supuestos comunicativos, seguramente privaríamos a los aprendices de una esencial herramienta de aprendizaje. (2001.p. 79)

3.2.3 Conocimiento explícito e implícito

Según los modelos de adquisición de L2 la competencia comunicativa y lingüística surge mediante un aprendizaje implícito y no consciente pero dichos modelos le asignan distintos valores a la instrucción gramatical conocidos como la posición de la “no interfaz” y la posición de la “interfaz”. En la primera, según Krashen (1994) no existe interacción entre el conocimiento implícito y explícito. En su “Modelo del monitor” (1977), el conocimiento explícito mediante la instrucción ayuda a monitorizar la interlengua del hablante sólo cuando dispone de tiempo para reflexionar, pero no se convierte en conocimiento implícito. Por tanto, siguiendo esta postura, la

³¹ *Gramática y Atención a la forma en el aula de E/LE*. Cervantes N. 1 Octubre 2001.

instrucción gramatical no sirve de ayuda ya que no favorece la adquisición de L2.

Como ya vimos anteriormente, Krashen defiende que la adquisición de L2 es un proceso inconsciente que se estimula y se desarrolla gradualmente durante interacciones comunicativas, es decir es un proceso orientado más hacia el significado que a la forma. La adquisición, pues, se desarrolla mediante la interacción verbal elaborando pausadamente la competencia comunicativa.

Esta posición de “no interfaz”, Long y Robinson³² (1998) la dan a conocer como *noninterventionist position* y adoptan una postura extremadamente radical al sostener que el conocimiento implícito-inconsciente de la lengua mediante un input comprensible es el único proceso eficaz de adquisición de una L2.

Por otro lado, hay que destacar la segunda posición, conocida como “interfaz”, sostiene todo lo contrario a la primera, es decir existe interacción entre conocimiento implícito y explícito de la L2. Según nuestro punto de vista, dos teorías de peso dentro de esta posición son la defendida por Bialystok (1978) la cual mantiene que el conocimiento explícito puede convertirse en implícito mediante la automatización y la práctica formal y el conocimiento implícito en explícito mediante la inferencia. La segunda teoría es la defendida por McLaughlin (1978) donde los procesos controlados se automatizan gradualmente mediante la práctica y finalmente se integran en la memoria a largo plazo.

Bialystok (1994) también defiende la teoría del innatismo del conocimiento implícito. Este conocimiento estructura el input y los procesos de adquisición ayudan a que el sistema se represente de forma más explícita en la lengua meta

³² En Dougherty y Williams

mediante el proceso de análisis, que ayuda a intuir las reglas del sistema lingüístico, y el proceso de reestructuración, que organiza dichas reglas para llevar a cabo un uso eficaz.

Sigue la misma directriz Ellis, R. (1994), que considera fundamental la instrucción gramatical. Para Ellis la percepción y la atención selectiva a la forma son dos puntos de peso ya que incitan a los aprendices a que presten atención a un aspecto lingüístico en el *input*. Por consiguiente, cuando el aprendiz está preparado para asimilar ciertas formas, el conocimiento explícito se convierte en implícito.

Podemos decir que la posición de la interfaz admite en sus parámetros la metodología de Atención a la forma en la instrucción de L2, puesto que la adquisición de conocimiento implícito depende de la capacidad cognitiva de procesamiento de los aprendices para integrar lo aprendido de forma explícita en la interlengua.

En conclusión, existe la cuestión teórica sobre la posibilidad o imposibilidad neurológica de que el conocimiento metalingüístico explícito llegue a convertirse en conocimiento gramatical implícito. La aclaración de este fenómeno, en palabras de Ellis, N. (1998), depende de los descubrimientos que la investigación neurocognitiva produzca sobre cómo funciona el cerebro durante el aprendizaje y procesamiento del lenguaje, y esto es algo que por el momento se divisa en un futuro más bien lejano.

3.3 La instrucción enfocada al procesamiento del *input* de VanPatten

La instrucción enfocada al procesamiento del *input* es un tipo de instrucción gramatical cuyo propósito es el de modificar las formas en que los aprendices atienden a los datos del *input*. Se basa en el *input* y no en el *output*, y está en

consonancia tanto en la teoría general de adquisición L2 como con la enseñanza comunicativa de lenguas.

La “hipótesis del *input*” es uno de los fundamentos de este enfoque que plantea que los seres humanos adquieren la lengua al entender los mensajes, o al recibir *input* comprensible (Krashen 1985; Larsen-Freeman y Long, 1991). Este tipo de instrucción prioriza la atención de los aprendices, guiados por el profesor o los materiales, hacia las propiedades de la lengua en el transcurso de actividades en las que escuchan u observan muestras de lengua que expresen algún tipo de significado. De este modo la atención a las características del *input* pasa a ser parte integrante del proceso de adquisición gramatical.

Sin embargo, Van Patten (2002) sostiene que hablar de *input* no es suficiente sino que hay que analizar los mecanismos de aprendizaje que operan sobre el *input*. Su modelo de Procesamiento del *input* es el siguiente:

INPUT › INTAKE › SISTEMA LINGÜÍSTICO › OUTPUT

De un mensaje o *input*, los aprendices procesan parte de los datos lingüísticos creando una conexión entre forma y significado, este proceso se conoce como *intake*. Posteriormente, se produce la reestructuración que es la construcción, con estas conexiones, de un sistema lingüístico interno de representación de la L2 que se desarrolla en continuación al que los aprendices acuden para realizar producciones en dicha lengua. Por tanto, el procesamiento del *input* tiene como función principal el proceso por el cual los aprendices obtienen *intake* del *input* sin tener en cuenta el contexto formal o natural.

Para explicar la relación entre la adquisición de L2, el procesamiento del *input* y la atención limitada de los aprendices, VanPatten desarrolla unos principios de los que se deduce que los aprendices se centran más en el significado y como consecuencia dirigen su atención hacia los elementos léxicos sin tomar en cuenta la información gramatical codificada:

P1. Los aprendices procesan el *input* atendiendo al significado antes que a la forma.

P1a. Los aprendices procesan las palabras con contenido en el *input* antes que cualquier otra cosa.

P1b. Los aprendices prefieren procesar ítems léxicos a ítems gramaticales (marcas morfológicas) para obtener la misma información semántica.

P1c. Los aprendices prefieren procesar marcas morfológicas significativas antes que marcas morfológicas menos o nada significativas.

P2. Para que los aprendices sean capaces de procesar formas opacas, con bajo valor comunicativo, tienen que ser capaces de procesar el contenido comunicativo o intencional con poco o ningún coste de atención.

P3. Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les lleva a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o SN que encuentran en el enunciado. Es la estrategia del primer nombre.

P3a. La estrategia del primer nombre se puede anular si la semántica léxica y la probabilidad de ocurrencia de los sucesos ofrecen datos suficientes para superar la primera impresión.

P3b. Los alumnos no harán uso de otras estrategias de procesamiento para asignar roles gramaticales hasta que su sistema en desarrollo no haya incorporado otras pistas que les ayuden en la tarea (marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto verbo).

P4. Lo más fácil de procesar para los alumnos es lo que aparece en primera posición.

P4a. Los alumnos procesan los elementos que se encuentran en posición final antes que los que aparecen en medio del enunciado. (Adaptado de Van Patten, 2002)

3.3.1 Las actividades de *input* estructurado

Disponiendo de estos principios sobre el procesamiento del *input*, se facilita la labor a la hora de crear actividades en las que el foco está precisamente dirigido al *input*. Normalmente, al enfocar la instrucción al procesamiento del *input*, el objetivo es atraer la atención de los aprendices sobre una forma gramatical en particular para que perciban la forma en cuestión. Todo ello se realiza evitando las explicaciones metalingüísticas. Esta técnica de Atención a la forma se lleva a cabo de forma preventiva, puesto que las actividades se diseñan de antemano sin esperar al error del aprendiz con una consecuente intervención espontánea por parte de profesor. Además deben contar con estas dos características:

- a) Deben requerir que el estudiante se centre en la información gramatical para entender el significado de las secuencias del ejercicio.
- b) No se debe exigir producción de la forma en cuestión.

Consideramos el último punto esencial. Una actividad de este tipo tiene como fin que el estudiante se centre en la forma gramatical para que la relacione con su significado concreto. De este modo irá creando su sistema de representación de la L2 sin producir dicha forma. La producción que se obtendría de la forma en cuestión en este estadio de aprendizaje sería la repetición mecánica. Ciertamente la producción se exige, pero en un estadio más avanzado.

Lee y Van Patten (1995) proponen los siguientes principios que han de seguir las actividades de procesamiento del *input*:

1. *Presentar una sola cosa cada vez.*

Cada actividad debe centrarse en una única relación de forma-significado. Cuantos menos puntos en los que centrarse, más atención en cada uno. En nuestra propuesta didáctica se ofrecen distintas transparencias con dibujos

elocuentes que representan el valor semántico de las preposiciones individualmente. Además, estos dibujos van acompañados de frases en las que se realiza un realce del *input*³³.

2. *Mantener el significado como centro.*

El *input* debe contener aspectos relevantes a la hora de la comprensión del texto/frases para que el estudiante vea la importancia de la información gramatical en la lengua en uso.

3. *Ir de las frases más sencillas al discurso completo.*

Es conveniente que las frases con las que empezamos los ejercicios sean cortas, pues lo que se pretende es que los estudiantes formen conexiones forma-significado. Por tanto, hemos preferido, en este estadio inicial de la instrucción, excluir textos que recojan diversos valores semánticos.

4. *Usar input oral y escrito.*

Es necesario también tener en cuenta las modalidades de aprendizaje de los estudiantes. Algunos se benefician de escuchar la información gramatical y para otros es más útil verla escrita. En cualquier caso, los estudiantes necesitan recibir ambos tipos de *input* de percepción puesto que los dos se encuentran presentes fuera del aula.

5. *Hacer que los estudiantes hagan algo con el input.*

Se trata de evitar que los estudiantes participen pasivamente durante el desarrollo de las actividades. El objetivo, en este estadio, no es la producción de la forma gramatical en cuestión, sino algún tipo de respuesta sencilla que indique la comprensión de dicha forma. Por ejemplo, en el segundo paso de nuestra propuesta didáctica se informa a los estudiantes de que en las frases

³³ “*Input enhancement*” Sharwood-Smith, 1993.

que acompañan los dibujos, los elementos responsables del cambio de significado son las preposiciones. Posteriormente se les pide que emparejen dichas frases con la interpretación adecuada. En ese momento estamos forzando a los estudiantes a procesar la forma en cuestión hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma para obtener el significado:

En este ejemplo se muestra el valor de “para” que indica tiempo o plazo determinado.



¡Quiero el informe **PARA** el 15 de marzo!

Las posibles interpretaciones son las siguientes:

- a) El 15 de marzo es el día que el empleado debe entregar el informe.
- b) El empleado debe entregar el informe a partir del 15 de marzo.

6. *Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.*

Nos permite diseñar las actividades haciendo uso de diferentes estrategias.

Lee y VanPatten (1995) proponen diferentes clases de actividades de procesamiento:

1. De opciones binarias.

De entre dos las respuestas dadas, el estudiante selecciona una. Las modalidades son correcto o incorrecto, verdadero o falso, sí o no, etc.)

2. Relacionar dos secuencias.

En este tipo de ejercicio el estudiante relaciona una secuencia con entrada gramatical con fotos o dibujos.

3. Dar información.

El estudiante no produce el elemento gramatical explicado, la utilizan posteriormente para suplir información.

4. Seleccionar alternativas.

Similar a las opciones binarias. En este caso el estudiante selecciona una opción entre varias alternativas.

Hay que tener en cuenta que este método es solamente el primer paso en la instrucción gramatical. Los estudiantes necesitan estas actividades de procesamiento para que se produzca reestructuración y poder elaborar output. Por tanto, estas actividades se deben acompañar con otros ejercicios centrados en la producción.

Llegamos a la conclusión de que sin *input* no hay adquisición, o por lo menos aprendizaje. Resulta evidente, además, que para procesar ese *input* se necesitan ciertos procesos mentales que permiten obtener el significado de lo que oímos o vemos. Sin embargo, esos recursos son limitados por lo que es más fácil prestar atención a items léxicos con una fuerte carga de significado que a marcas formales. Consecuentemente, el *intake* procesado podría llevarnos a conclusiones erróneas.

Por consiguiente, durante el procesamiento del *input*, las marcas formales nos tienen que resultar significativas y les prestemos atención para que el *intake* que se obtenga sea más rico y productivo, lo cual nos lleva a una manipulación del *input* y de la atención del estudiante.

Como vemos, pues, el *intake* son los datos lingüísticos que el estudiante procesa del *input* durante el proceso de comprensión, estos datos permanecen disponibles en la memoria para ser procesados posteriormente. El *intake* posee información gramatical relacionada con el significado que los alumnos han entendido.

El modelo de Procesamiento del *input* pretende explicar la manera en la que los estudiantes obtienen la forma (las características superficiales del lenguaje, en nuestro caso la elección de “por” o “para”) del *input* y cómo analizan frases durante la comprensión de las mismas, manteniendo la atención en el significado. Este tipo de procesamiento forma parte de uno de los conjuntos de procesos que tienen que ver con la adquisición de la L2, junto a otros como el “acomodo” del *intake*, la reestructuración o el acceso al sistema lingüístico para poder producir.

Sin embargo VanPatten (2002) señala que el hecho de que los aprendices obtengan *intake* del *input* no significa que la información que contiene el *intake* pase a ser de manera inmediata parte de la representación mental en desarrollo de la L2 en la mente del aprendiz. Este autor considera tres clases de procesos imprescindibles para adquirir una L2: PROCESOS I, PROCESOS II Y PROCESOS III.

Los *procesos I* son los responsables de convertir el *input* (los datos de entrada, el mensaje) en *intake* (la toma de dichos datos) que es la parte de *input* que el aprendiz percibe y procesa. Durante los *procesos II*, incorporan parte del *intake* al sistema lingüístico y la reestructuración tiene lugar. Por último, los *procesos III* permiten al aprendiz producir *output* en L2. Por consiguiente, si se desea “alterar” el sistema lingüístico del aprendiz, la enseñanza del aspecto gramatical en cuestión debe hacer hincapié en los *procesos I*, es decir el

proceso de comprensión. Por el contrario, la enseñanza deductiva tiene mayor peso sobre los *procesos III*.

El concepto del *input* (el lenguaje oral o visual del que los aprendices extraen significado) es fundamental, pues, en la mayoría de las teorías de Adquisición de L2, en detrimento del *output* (el lenguaje que producen los aprendices). Por tanto, es primordial un *input* comprensible y significativo para los aprendices puesto que esto significa que se produzcan sin impedimentos las conexiones forma-significado en sus mentes. Este proceso de conexión forma-significado Terrell (en Lee y VanPatten 1995) lo denomina *binding* y lo describe como el proceso mental cognitivo y afectivo de unir un significado a una forma.

En resumen, el objetivo del modelo de procesamiento es cambiar la forma en la que los aprendices reciben y procesan el *input*, proporcionando *input* estructurado. Este tipo de *input* está organizado de tal modo que cuando los aprendices lo procesan prestan atención a la información gramatical (la forma) y así se producen las conexiones forma-significado correctamente, mientras atienden a los datos del *input*.

Una cuestión que parece no haber sido aclarada es la duración de los efectos de este tipo de instrucción a largo plazo. Nuestro estudio es de tipo longitudinal y recoge datos en un periodo de 6 meses. Los resultados indicarán si la metodología inductiva empleada siguiendo una instrucción enfocada al procesamiento del *input* es más efectiva que otra de corte deductivo y centrada más bien en el *output* (Manuales *Sueña 3* y *Rápido*). Con efectividad nos referimos al aumento del número de aciertos de las preposiciones “por-para” en sus distintos valores semánticos dentro de contextos varios y hacer que permanezcan en la memoria a largo plazo durante el lapso de tiempo mencionado. No podemos hablar de adquisición puesto que no se conoce un tiempo determinado para poder afirmar si se ha producido ésta.

Según VanPatten parece que es posible aplicar este tipo de instrucción a otras estructuras. La mayoría de los estudios efectuados demuestran la superioridad de la instrucción enfocada al procesamiento del *input* frente a la instrucción tradicional: Van Patten y Sanz (1995) con los pronombres de OD en español, réplica de Van Patten y Cadierno (1993) sobre la estrategia de procesamiento léxico, con el pretérito indefinido en español, Cheng (1995) con “ser-estar” (verbos copulativos con adjetivos), Buck (2000) con el presente continuo frente al progresivo en inglés, Benati (2001) con el futuro en italiano, Van patten y Wong con el causativo en francés y Farley (2001) con el subjuntivo (En VanPatten, 2002).

Nos consta que las preposiciones “por-para” no se encuentran entre los estudios de instrucción enfocada al procesamiento del *input*. Existen numerosas propuestas didácticas para la enseñanza de este par, pero no dejan de ser lo que simplemente anuncian: propuestas didácticas, sin resultados concretos, en las que queda por demostrar su eficacia.

3.3.2 Metodología inductiva frente a deductiva: ventajas e inconvenientes

Empecemos por definir, en términos generales el método inductivo y el deductivo para posteriormente aplicar el primero al tratamiento de la gramática.

El método inductivo es con el cual, a partir de varios casos observados, se obtiene una ley general, válida también para los casos no observados. Consiste, pues, en una acción generalizadora, o más simplemente, en una generalización. Hay dos clases de inducción: la completa y la incompleta.

La inducción completa, a la que se refiere Aristóteles y la llama “silogismo inductivo”, pretendería obtener una ley a partir de la observación de todos los

casos particulares, al intentar enumerar todos los casos referidos a un aspecto determinado no es, propiamente, inducción y no tiene valor para la ciencia.

Una forma particular de inducción completa es la llamada inducción matemática, a la que Poincaré denomina “razonamiento por recurrencia” y consiste en establecer una relación para uno de los términos de una clase y extender, luego, esta relación, en virtud de una implicación rigurosa, a todos los demás términos de la clase.

La inducción incompleta es la inducción propiamente dicha. Se llama inducción científica porque permite progresar en el conocimiento. Consiste en sacar, de un número relativamente corto de casos observados, una conclusión que se juzga válida para todos los casos semejantes. En otras palabras, se toma un cierto número de hechos o fenómenos y, una vez establecidas sus semejanzas o diferencias, se determina la ley que explica a tales fenómenos y a todos los casos posibles del mismo género o especie.

Durante el proceso, en primer lugar se constata y se reúnen los casos o hechos en los que se presenta el fenómeno que se estudia; posteriormente se busca la causa que determina la presencia del fenómeno en los casos observados; y, finalmente, se establece la ley o principio que rige a dicho fenómeno y es aplicable al universo de los casos.

Por el contrario, el método deductivo es un proceso analítico sintético que presentan conceptos, definiciones, leyes o normas generales, de las cuales se extraen conclusiones o se examina casos particulares sobre la base de afirmaciones generales ya presentadas. En otras palabras es aquello que de lo general va a lo particular

En el método deductivo el científico utiliza la lógica y una información general para formular una solución pasible a un problema dado. Luego comprueba esa

solución en varias situaciones típicas. Por tanto, en el enfoque deductivo, el razonamiento va de lo general a lo específico.

Por tanto, es parte de una teoría unificada basada en información general que considera cada hipótesis en el marco de la teoría para llegar a observaciones empíricas que confirmen o refuten cada hipótesis.

Generalmente todos elaboramos hipótesis sobre el funcionamiento de determinados elementos de la lengua, es decir nos valemos de datos como el contexto o la relación morfológica para averiguar su significado. Estamos actuando de forma inductiva, creamos nuestras propias hipótesis a partir de los procesos naturales de construcción de significado y de la comparación con otras lenguas. A veces, sin embargo, no logramos intuir el significado por completo y recurrimos a la ayuda de otros medios como por ejemplo un diccionario. En un contexto de instrucción, el profesor debe ser ese medio secundario que ayude al estudiante a facilitar el proceso. En nuestro caso hablamos de una instrucción enfocada en un *input* visual y ejercicios de toma de conciencia de la forma en cuestión.

La práctica inductiva que se propone se fundamenta en la Teoría General de Aprendizaje, según la cual todas aquellas cosas que descubrimos por nosotros mismos quedan más firmemente asentadas en nuestras mentes que las que nos son dadas. En lugar de un aprendizaje ciego, el énfasis se traslada al proceso de exploración que conduce a una comprensión auténtica del conocimiento (Fortune, 1992).

Pensamos que a causa de la predilección por la metodología deductiva en la enseñanza de estas preposiciones en particular, en la que el conocimiento se transmite íntegramente de profesor a estudiante, los aprendices encuentren más atractiva la instrucción de la gramática a través de *input* visual, ejercicios de interpretación correcta y mediante actividades de opciones binarias que ellos deben manipular para obtener el porqué de su funcionamiento. Esta afirmación

está apoyada por la teoría según la cual las actividades gramaticales de carácter inductivo captan la atención mejor que muchas actividades de práctica controlada muy dirigida de un obvio carácter deductivo y que el reto que producen las primeras incrementa la motivación en los estudiantes (Fortune, 1992).

Por tanto, creemos en la eficacia de la metodología inductiva sobre todo porque es uno de los procedimientos que utiliza el niño cuando aprende su lengua, ya que al estar expuesto a ésta induce, a partir del uso, de ejemplos, comportamientos o reglas que rigen el código para la comunicación (Sánchez, A. 1982). Igualmente pensamos que es necesaria una guía por parte del profesor para que lleve al estudiante al descubrimiento de la regla que subyace en la forma en cuestión.

En resumen, las ventajas que ofrece la metodología inductiva al estudiante son, en palabras de García y Coronado (2005):

- a) Lo habitúa a generar y verificar hipótesis sobre la lengua, estrategias que podrá seguir utilizando fuera del aula de forma autónoma.
- b) Favorece la retención a más largo plazo. El esfuerzo desarrollado en el proceso de comprensión de la gramática y en la búsqueda de una solución se ve así compensado.
- c) En este proceso se parte de la observación de los datos lingüísticos. Esto evita una idealización excesiva de las reglas.

En resumen, como hemos visto en este capítulo, a lo largo de los años se ha intentado buscar aplicaciones que ayuden a favorecer en el estudiante el proceso de adquisición. Varios investigadores sostienen que después del “periodo crítico” el potencial de la mente humana para adquirir una lengua empieza a decrecer y en lugar de usar el modulo lingüístico, se sirven del

sistema central para la adquisición de los recursos gramaticales. Para estos lingüistas, por consiguiente, el aprendizaje consciente no lleva a la adquisición.

Por otra parte, no todos los investigadores están de acuerdo con la existencia de un “período crítico” a nivel teórico para la adquisición de una L2 por parte de un adulto. Superado el “periodo crítico”, es posible que un adulto pueda tener acceso a la Gramática Universal y volver a fijar los parámetros de una L2.

Una metodología en auge durante los últimos 20 años empleada en la didáctica de segundas lenguas es la “Atención centrada a la forma”. La AF consiste en instruir al estudiante para que lleve la atención a algún aspecto de la lengua meta que se considera necesario. En nuestro estudio, nos detendremos en la técnica de procesamiento de un *input*, concretamente de percepción visual, siguiendo una metodología inductiva. Pensamos que la AF es la metodología más acertada para la enseñanza-aprendizaje de “por-para” ya que la instrucción gramatical siguiendo una metodología deductiva, acompañada de listas de valores semánticos de estas preposiciones, no parece dar resultados satisfactorios.

Lo demuestra el estudio previo exploratorio del siguiente capítulo, en el que observamos un alto índice de errores cometidos por estudiantes de nivel intermedio. Otro motivo de peso que consideramos necesario para proceder con una investigación en la que se aplique la instrucción enfocada al procesamiento del *input*, es la falta de estudios experimentales sobre este par prepositivo que sigan esta línea de investigación, en los que quede demostrada la eficacia o ineficacia de este tipo de instrucción.

4. ESTUDIO PREVIO EXPLORATORIO: ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA ITALIANA-ESPAÑOLA

4.1 Introducción

Este estudio previo exploratorio surge con la idea de comprobar la dificultad de aprendizaje de algunos valores, principalmente semánticos, que adquieren las preposiciones “por-para” en determinados contextos. El estudio se realiza con estudiantes italianos de ELE que han seguido una instrucción puramente deductiva. El análisis de interlengua que presentamos es sólo un componente de todo el estudio general que se ve complementado con la posterior creación y aplicación de una unidad didáctica basada en la metodología inductiva y actividades enfocadas al procesamiento del input. Los resultados del análisis de IL constituirán la base a la hora de tomar decisiones para la creación de la unidad didáctica.

Con este estudio previo no pretendemos determinar los valores semánticos más problemáticos de “por-para” sobre los que aplicar la propuesta didáctica, puesto que no aparecen en las producciones escritas examinadas algunos valores semánticos que los estudiantes ya habían trabajado y, por tanto, desconocemos si los han aprendido o no (por ejemplo: opinión o punto de vista con “para” y lugar aproximado con “por”). Es decir, muchos de los valores semánticos supuestamente aprendidos y no empleados por los estudiantes, pueden deberse a estrategias de evasión por desconocimiento u olvido de la regla o por falta de adecuación en el tema tratado. Aquí pretendemos únicamente demostrar la probable falta de eficacia de la metodología deductiva empleada en el proceso de enseñanza mostrando y analizando el alto porcentaje de errores encontrado. Por este motivo nos centraremos solamente en los errores y no analizaremos los aciertos (cf. 4.4).

Consideramos de suma importancia aclarar que nuestra intención es mostrar en este capítulo un proyecto que sólo es exploratorio y que permite reflexionar sobre los pro y los contra de una metodología en particular, pero que no la

ejecutamos completamente porque exigiría un trabajo mucho más largo y más ambicioso. Recordamos al lector que en el capítulo de la investigación experimental, donde se pondrá en práctica la propuesta didáctica, se llevarán a cabo dos tipos de instrucción con dos grupos distintos (A-inductivo y B-deductivo). Los resultados que obtengamos serán los que analizaremos y compararemos, por tanto decisivos, para probar la supuesta eficacia o ineficacia de las metodologías propuestas.

Por consiguiente, en la propuesta didáctica (cf. 5.3.1) se someterá a los participantes a un estudio específico en el que tendrán cabida todos los valores semánticos supuestamente aprendidos. Contaremos, pues, con todos los valores de “por-para” analizados en este estudio previo exploratorio y, además, incluiremos otros que fueron tratados durante su primer año y que consideramos oportunos para el nivel intermedio de los participantes.

En resumen, en este análisis de errores de la interlengua de estudiantes italianos de nivel intermedio, contamos con datos cuantitativos que demuestran estadísticamente la falta de aprendizaje de valores semánticos estudiados y también con datos cualitativos que muestran las distintas estrategias utilizadas por los estudiantes italianos para producir dichos valores. Además, los datos cualitativos serán de utilidad para el diseño de la propuesta didáctica, que tiene como fin proporcionar ayuda a estos estudiantes para aumentar el número de aciertos en sus producciones.

Para llevar a cabo este estudio previo exploratorio disponemos de la producción escrita en forma de exámenes (cf. 4.3) de 70 estudiantes italianos de español pertenecientes todos ellos a la licenciatura *Lingue e Culture Moderne* de la *Università l’Orientale* de Nápoles.

4.2 Los informantes

Los estudiantes habían cursado un año de su licenciatura realizando un total de 150 horas lectivas durante los dos semestres: 50 horas en la asignatura “lingüística española”, curso a modo de conferencia en el que el estudiante participaba pasivamente puesto que la interacción con el docente era mínima, y 100 horas de lectorado, curso enfocado al desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiante en el que se priorizaban la producción escrita y oral. Las edades estaban comprendidas entre 20 y 24 años. Además del español, la segunda lengua de estudio mayoritariamente era inglés. Ningún estudiante había estado expuesto a la L2 fuera de un contexto formal por un periodo considerable ya que los intercambios Erasmus se producían en el tercer año de licenciatura. Habría que excluir, por supuesto, aquellos que hubieran pasado días de vacaciones en países de lengua española, dato que desconocemos. En cualquier caso, pensamos que una estancia relativamente corta no puede influir demasiado en el desarrollo de su interlengua. No pensamos que la variable sexo sea relevante.

4.3 Obtención de datos

Las muestras de interlengua provienen de producciones semi-espontáneas, más concretamente de un ejercicio de redacción de un examen realizado en junio 2004. En total se han analizado 70 exámenes. En el ejercicio en cuestión, los estudiantes tenían que leer un artículo sobre la violencia de género y posteriormente comentarlo siguiendo como criterio una serie de preguntas dadas.

El tiempo para la realización de esta prueba fue de 3 horas. Sin embargo, el examen también estaba compuesto por otros ejercicios enfocados a algunos aspectos gramaticales, por lo que intuimos que el tiempo dedicado a la actividad de redacción fue de una a dos horas. Las razones que nos llevaron a elegir este ejercicio, del cual se obtuvo la muestra de la interlengua, fueron varias: los

estudiantes se concentran en el contenido y no en la forma, los errores aparecen dentro de un contexto, el tiempo para la reflexión lingüística es mínimo y debido a la extensión de la prueba, la posibilidad de encontrar valores semánticos de “por-para” en distintos contextos es mayor.

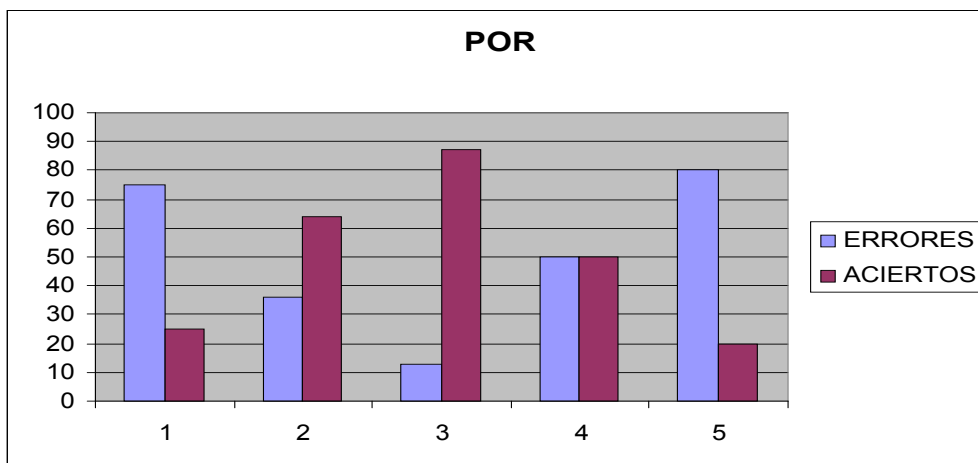
4.4 Análisis del corpus: identificación y clasificación de los errores de la interlengua

Decidimos clasificar las muestras de interlengua en errores y aciertos de los valores atribuibles a “por-para” encontrados en las producciones escritas, ya que tanto unos como otros pertenecen a la interlengua de los estudiantes, aunque por los motivos que explicamos anteriormente (cf. 4.1) analizaremos sólo los errores. Se encontraron un total de 167 usos de estas preposiciones (cf. Anexo IV), de los cuales 96 valores se atribuyen a “por” y 71 a “para”. Para realizar la clasificación conceptual tanto de los valores del análisis de errores como de los valores de la propuesta didáctica, contamos principalmente con la descripción de De Bruyne (en I. Bosque y V. Demonte,1999) y La Gramática Comunicativa del español de Matte Bon (1992). A continuación presentamos estadísticamente los resultados del análisis del corpus, los cuales se clasificaron bajo porcentajes de aciertos, errores y número de casos en forma de tablas y gráficos que se comentaran posteriormente.

TABLA 122. Resultados generales de la clasificación de las muestras de interlengua.

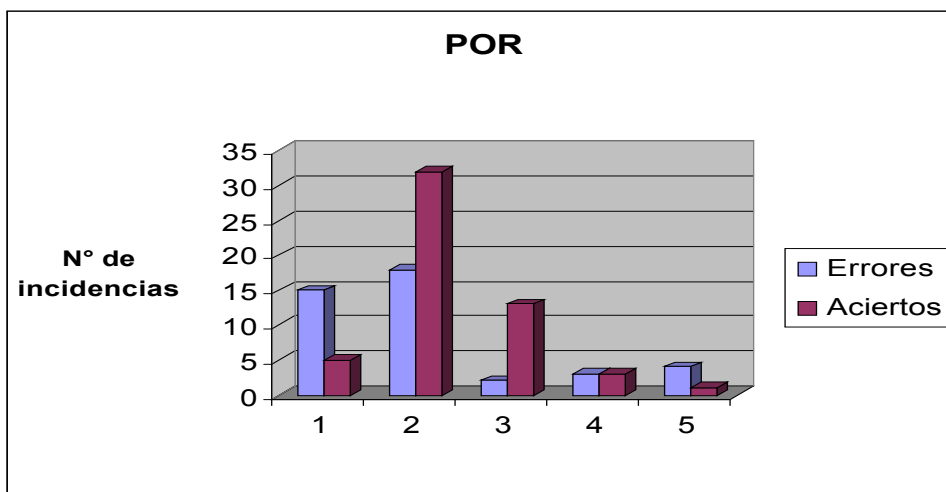
POR		
	Errores	Aciertos
Durativo continuativo. N=20	75%	25%
Causa o motivo. N=50	36%	64%
Agente de la voz pasiva. N=15	13%	87%
Medio o modo. N=6	50%	50%
Precio, cambio o sustitución. N=5	80%	20%

GRÁFICO 1 Gráfico de los resultados generales de “por”



1. Durativo continuativo
2. Causa o motivo
3. Agente de la pasiva
4. Medio o modo
5. Precio, cambio o sustitución

GRÁFICO 1.1. Ilustración de los porcentajes de la tabla 1 y gráfico 1



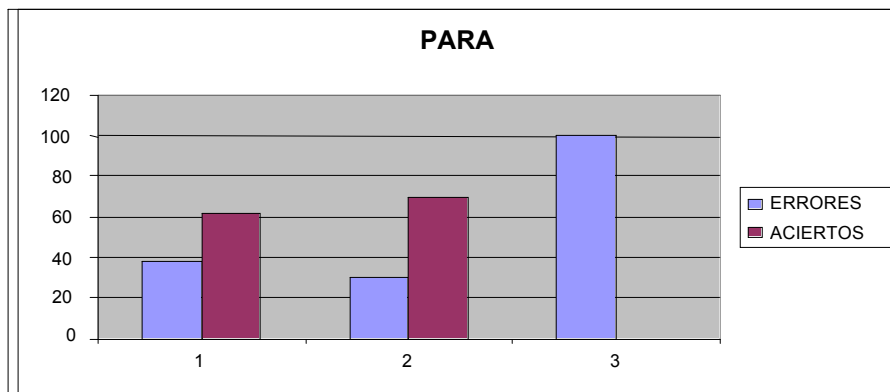
1. Durativo continuativo
2. Causa o motivo
3. Agente de la pasiva
4. Medio o modo
5. Precio, cambio o sustitución

Exponemos seguidamente los resultados extraídos del corpus correspondientes a la preposición “para”

TABLA 13. Resultados generales de la clasificación de las muestras de interlengua.

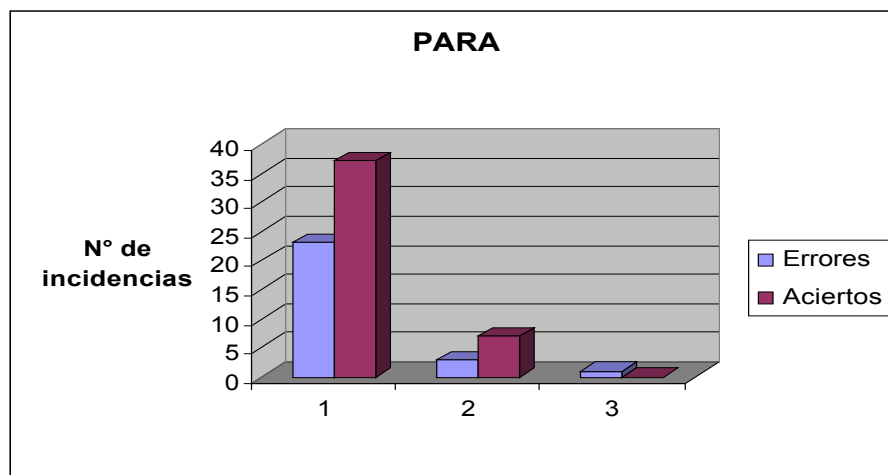
PARA		
	Errores	Aciertos
Finalidad. N=60	38%	62%
Opinión personal (para+pro/nombre). N=10	30%	70%
Tiempo o plazo determinado. N=1	100%	0%

GRÁFICO 2. Gráfico de los resultados generales de “para”



1. Finalidad
2. Opinión personal
3. Tiempo o plazo determinado

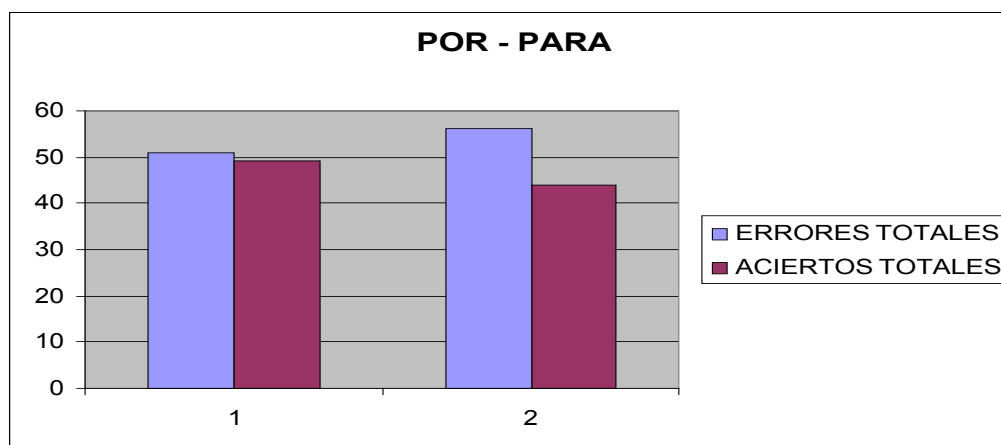
GRÁFICO 2.1. Ilustración de los porcentajes de la tabla 2 y gráfico 2



1. Finalidad
2. Opinión personal
3. Tiempo o plazo determinado

De los porcentajes generales anteriores calculamos la media de la suma parcial de los errores atribuibles a “por”, siendo esta un 50.80%. La media de la suma parcial de aciertos es de un 49.20%. En cuanto a “para”, la suma parcial de errores es de un 56% mientras que la de los aciertos corresponde a un 44%. De estos datos calculamos la suma total de errores y aciertos, siendo ésta de un 53.40% para los primeros y de un 46.60% para los segundos.

GRÁFICO 3. Suma total de los porcentajes de errores y aciertos de “por” y “para” por separado



1. Por
2. Para

Una vez cuantificados y clasificados, pasamos a continuación a analizar cualitativamente sólo algunos de los errores del cómputo global de “por-para” más llamativos producidos en la interlengua de los estudiantes, sin la intención de llevar a cabo un análisis de errores exhaustivo, puesto que no es el objetivo de este trabajo.

4.5 Descripción y explicación de los errores

Para este análisis se tendrá en cuenta la aceptabilidad de las preposiciones en cuestión dentro de contextos determinados siguiendo un criterio principalmente semántico. Igualmente explicaremos, en la medida de lo posible, los errores producidos teniendo en cuenta los cinco procesos cognitivos de Selinker (1972) que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de una L2:

Transferencia lingüística. Es la primera etapa del proceso cognitivo de enseñanza-aprendizaje de una L2 ya que ciertas estructuras y reglas de la interlengua pueden tener como origen la transferencia de las estructuras de la lengua de partida, generalmente la LM.

Transferencia de enseñanza. La metodología empleada para la enseñanza de la LO se considera un factor importante en el proceso de adquisición del nuevo sistema lingüístico, debido a que algunos elementos y reglas son el resultado de elementos fácilmente identificables en los procedimientos o estrategias de enseñanza aplicados por el docente.

Estrategias de aprendizaje de L2. En el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 se observa que algunos elementos de la interlengua podrían ser el resultado de una aproximación por parte del aprendiz a los elementos de la lengua de llegada que debe interiorizar, de la forma como el individuo afronta el material que se desea aprender.

Estrategias de comunicación en la L2. Ciertos elementos de la interlengua podrían resultar de las diversas formas utilizadas por el aprendiz para comunicarse con nativos hablantes de la LO en el momento en que la lengua

deja de ser un objeto de estudio y se convierte en un instrumento para establecer comunicación efectiva con otros individuos en L2.

Hipergeneralización de los elementos lingüísticos de la L2. Cuando el estudiante tiene dominio de las reglas adquiridas de la LO, se puede presentar una hipergeneralización de dichos elementos, por lo que algunas estructuras de la interlengua podrían ser producto de la generalización de las estructuras morfosintácticas y de diversas realizaciones semánticas de la LO.

Los errores, como se verá, se podrían achacar a los procesos de transferencia de su LM en su gran mayoría, sin embargo consideramos esta descripción un tanto simplificada y al igual que H. Dulay, M. Burt y S. Krashen³⁴, consideramos que la descripción del error es algo diferente de la tarea de inferir la causa de dicho error y que por tanto, su clasificación debe hacerse de acuerdo con un sistema más complicado que constituye la norma lingüística de una comunidad.

Además de los procesos cognitivos de Selinker citados arriba, analizaremos los errores de acuerdo con los siguientes criterios³⁵: descriptivo, pedagógico, etiológico-lingüístico y comunicativo.

No obstante, pensamos que discernir las causas de estos errores es un trabajo complicado, puesto que hablamos de hipótesis puramente subjetivas. A pesar de indicar estos procedimientos a seguir y la dificultad que éstos entrañan, nuestra labor no consistirá en tipificar los errores ya que la muestra de valores semánticos es bastante reducida. El objetivo de este análisis es encontrar en los ejemplos elementos que corroboren empíricamente nuestro estudio (cf. 4.6).

³⁴ en Santos Gargallo (1993)

³⁵ Para una descripción de los mismos véase Santos Gargallo (1993, p. 92)

4.5.1. Descripción y explicación de los errores: “por”

Seguidamente mostramos el análisis cualitativo de los errores de la interlengua de los estudiantes italianos. Empezaremos este análisis describiendo sólo algunos ejemplos llamativos de todos los valores semánticos erróneos de “por” utilizados por dichos estudiantes en sus producciones escritas, para posteriormente continuar con los valores erróneos de “para”. Insistimos en el hecho de no realizar un análisis de los aciertos, puesto que el único objetivo de este estudio previo exploratorio es simplemente demostrar la existencia de un porcentaje bastante alto de errores en el empleo de este par prepositivo (53.40 % de errores frente a un 46.60 de aciertos) e intentar explicar los mismos. El orden de exposición de los valores será el siguiente: “durativo cuantitativo”, “causa o motivo”, “agente de la voz pasiva”, “medio o modo” “precio, cambio o sustitución”.

4.5.1.1 Durativo cuantitativo.

Este valor de la preposición “por” es el que mayor número de errores presentó (75%) en proporción al número de casos (N=20).

Mujeres maltratadas por toda su vida
los hijos ven a suo padre por periodos cortos

Esta construcción existe en italiano. Luca Serianni (1991) la presenta como *tempo continuato*:

per indicare la durata di un evento, o anche il termine di tempo “entro cui” si svolge: “Dopo il caffè Greco chiuso per 24 ore il bar Giolitti” (Il Tempo, 20.11.1986).

El error interlingüístico en cuestión parece que se debe a la transferencia de su LM, aunque queda por averiguar si esa transferencia es producto de una

interferencia o una transferencia facilitadora, puesto que las versiones que acreditan la validez de dicha construcción son diversas según los autores.

De Bruyne (1999) no recoge este valor de la preposición “por”. Según el diccionario de Maria Moliner “por” equivale a “durante” en expresiones como “*Se quedará aquí por una temporada, por cinco días*”. Se observa por tanto, una carencia significativa de los diccionarios y gramáticas donde se justifique el uso de “por” con valor temporal durativo. En palabras de Porto Dapena (1991-1992):

“los autores que se ocupan del tema lo hacen, sorprendentemente, con una falta de precisión casi absoluta, de manera que poco o nada nos ayudan a la hora de determinar las condiciones de uso de la preposición *por* en este tipo de complemento” (p.242)

Nos parece, sin embargo, interesante la propuesta de Matte Bon (1992) para hablar de duración:

“[...] Cuando en lugar de usar “por” con un marcador que remite a un momento más o menos preciso del tiempo o a una fecha concreta, se usa con marcadores que remiten a una cantidad de tiempo, el efecto expresivo es el de duración: *Me voy por unos días al campo*. Estos usos de “por” evocan con frecuencia una sensación de provisionalidad del elemento A³⁶. Es característico en este sentido el uso de *por ahora* con sentido próximo a *de momento*: *...me parece que por ahora basta*. La duración se expresa también con “durante”, “en” o simplemente con un marcador temporal que remite a una cantidad de tiempo sin ningún operador que lo introduzca.” (pp. 273-275)

Por otra parte, Gómez Torrego (1997 II) sostiene que:

No debe usarse “por” con sentido durativo y con verbos estativos”: *Estuvo en España por un año* (Dígase:...[durante] un año); *Me quedaré por tres días en tu casa...* (Dígase:...[durante] tres días). (p. 344)

³⁶ Véanse las pp. 273-275

La incertidumbre que nos crean las afirmaciones anteriores, nos lleva a pensar que parece una tarea complicada clasificar este valor semántico en particular de la interlengua de los estudiantes. No obstante, creemos que son necesarios ciertos rasgos semánticos descriptivos para llevar a cabo la clasificación de este valor. Esta clasificación y descripción de forma didáctica, creemos que puede ser de gran ayuda en el proceso de instrucción. La consideramos igualmente útil por lo que se refiere al estudio contrastivo de ambas lenguas y la posible transferencia de rasgos semánticos de la LM de los estudiantes italianos en contextos innecesarios de la LE. Otro factor que no podemos descartar es la posible influencia de una lengua como el inglés, que puede interferir en el uso de *por* con valor durativo (*I am going home for two weeks*). Recordemos que la segunda lengua de estudio de estos estudiantes en su mayoría era inglés (cf. 4.2).

Los rasgos a los que nos referimos son tres:

1. La duración de modo imperfectivo, no acabado, sino proyectado hacia un futuro en el sentido de la enunciación o del enunciado (Lenarduzzi, 1996; Porto Dapena, 1991-1992); donde se observa además la *provisionalidad* de la que habla Matte Bon (1992) pp. 273-275.

Te presto la moto por dos horas (futuro respecto a la enunciación)

Ayer te presté la moto por dos horas (futuro respecto al enunciado)

2. El uso de *por* con marcadores que remiten a una cantidad de tiempo, en los que el efecto expresivo es el de duración y transmiten sensación de provisionalidad (Matte Bon, 1992).

Me voy por unos días al campo

3. La obligación del uso *por* en ciertos contextos porque ayuda a desambiguar el valor durativo del complemento temporal (Porto Dapena 1991-1992)

Le ritiraron por un año el carné de conducir

Lo nombraron presidente por tres años

La ausencia de *por* en el primer ejemplo deja entender el complemento como temporal situacional; y en el segundo podría interpretarse que se trata de tres nombramientos distintos.

Le ritiraron un año (en 1995) el carné de conducir

Lo nombraron presidente tres años (en 1990, 1992 y 1995)

4.5.1.2 Causa o motivo

El valor causal de la preposición “por” representó el 36% de los errores en un N=50.

Se sienten que tienen que hacer algo para sus hijos

Para este motivo escapan de las sus casas

No abandonan su hogar para la pena

En estos casos se observa el uso no aceptado de la preposición “para” en lugar de “por” con el objeto de expresar causa. No se trata de transferencia puesto que en su LM el uso de “per” indica igualmente causa y finalidad en contextos pertinentes. Pensamos, pues, que se deba a una permutación o hipergeneralización porque se generaliza el valor semántico causal de “por” a la preposición “para”. Siguiendo un criterio pedagógico lo clasificamos como un error sistemático pues se trata de un error típico que refleja un mal conocimiento de este valor semántico por parte de los estudiantes.

Otros errores creemos que puedan haber sido producidos por una confusión entre los conceptos de causa y finalidad (cf. 2.6).

Abandona a su marido para un mal comportamiento

4.5.1.3 Agente de la voz pasiva

Generalmente este valor de “por” no es fuente de error, y por consiguiente lo consideramos un error transitorio causado por una falta de adecuación en las técnicas de enseñanza. Aparecieron dos casos que supusieron el 13% de los errores en un N=15.

Es maltratada de su marido

El maltrato es causado de la sociedad machista

En italiano la preposición “*da*” introduce el complemento agente en las frases pasivas. Pensamos, por tanto, que estos dos casos de errores interlingüísticos aislados se deben a usos transferidos de la preposición “*de*” como operador que introduce el complemento agente en lugar de “*por*”. También en la diacronía del español se usa “*de*” para el agente lo cual significa que si lo clasificamos bajo un criterio comunicativo, tendremos que considerarlo un error local puesto que no inciden en la ruptura de la comunicación. En cualquier caso, esta construcción está considerada poco frecuente y anticuada (Gili Gaya, 1964; De Bruyne, 1999).

4.5.1.4 Medio o modo

Tres casos, bien dispares, aparecieron en el corpus analizado que representan el 50% de errores en un N=6.

Cuando hablan al teléfono con el policía

Se hablan para teléfono

Iba por coche a su trabajo

En el primer ejemplo se observa el uso de la preposición “a” con valor semántico de medio. Este uso en particular no se encontró en ninguna de las gramáticas de italiano consultadas. En italiano las construcciones para indicar que una persona habla por teléfono con otra son *parlare al teléfono* o *parlare per telefono*, teniendo una mayor acogida funcional en el discurso la primera opción. A causa del hecho de que no lo recogen las gramáticas, pensamos que pueda deberse a un valor lexicalizado de esta preposición en donde se mezclan el medio y la localización. Es decir, el hablante italiano percibe el teléfono como el lugar imaginario, o bien figurado, desde donde efectúa la conversación.

Tengamos en cuenta además, que la preposición “a” en italiano es la menos marcada de todas y a la que se le atribuyen infinidad de valores, entre otros el locativo. Creemos, pues, que este error interlingual se produce a causa de una transferencia de la LM. Suponemos que su correspondencia formal en español puede ser la locución “estar al teléfono con alguien” aunque somos conscientes de que pierde, en gran parte, el valor de medio e incluso es inaceptada en frases como:

**tengo que estar al teléfono con Luis urgentemente*

En el segundo ejemplo (*se hablan para teléfono*) pensamos que es un error local ya que no impiden el proceso de comunicación. Se debe a una permutación o generalización del uso de “por” a la preposición “para”.

En el tercer y último ejemplo, contamos de nuevo con un error local y transitorio (*iba por coche a su trabajo*) en el que se produce una hipergeneralización de “por” como operador para introducir medio donde se requiere la preposición “en”. Según Matte Bon (1992 Tomo I), se usa “en” para hablar de movimientos espaciales, introduciendo con la preposición “en” el espacio dentro del cual se produce el movimiento (el medio de transporte):

- *Te estaba buscando...*
- *Es que me levanté temprano y decidí ir a dar un paseo en bicicleta*

Este efecto expresivo se debe naturalmente, a nuestro conocimiento de lo que son *barco, coche, bicicleta, avión, tren, moto, etc.*, pero también a la función fundamental de “en”, que es localizar.

4.5.1.5 Precio, cambio o sustitución

En este valor semántico encontramos un 80% de errores en un N=5. Este ejemplo en particular lo podemos clasificar como un error transitorio, global, puesto que causa ruptura en la comunicación, e interlingüístico pues se observa una transferencia de estructuras de la LM.

Dicen a un familiar que vaya a su casa al puesto de ellas porque tienen miedo

En italiano los valores de cambio o sustitución se expresan con “per” y concretamente la sustitución, con un sujeto de persona, prioriza funcionalmente el uso de la locución “*al posto mio/tuo/ suo /etc.*”

Non me la sento di andare a giocare oggi, perché non ci vai al posto mio?

Hoy no tengo ganas de ir a jugar, por qué no vas por mí?

Ahora bien, desconocemos si la causa del error se debe realmente a la transferencia o a formaciones erróneas por falsas analogías. La interlengua del estudiante podría conllevar dos interpretaciones diferentes. La primera: pedirle a un familiar que vaya a su casa por ellas (sustitución), y la segunda, menos probable pero no imposible: pedirle a un familiar que vaya a su casa donde ella se encuentra exactamente en ese momento. La falta de cohesión contextual del ejercicio nos impidió decantarnos por una u otra interpretación de significado.

Los demás errores son fruto de permutaciones:

...pero cambian su alegría para tristeza

4.5.2. Descripción y explicación de los errores: “para”

Seguidamente ofrecemos el análisis correspondiente a “para” en el que, como se dijo anteriormente, ofreceremos sólo algunos ejemplos de todos los valores semánticos erróneos de esta preposición empleados por los estudiantes objeto de este estudio. La descripción se expondrá en el siguiente orden de valores: “finalidad”, “opinión personal”, “tiempo o plazo determinado”.

4.5.2.1 Finalidad

Nos sorprendió el número elevado de errores (38%) en relación con el número de casos (N=60). Como ya observamos en el valor semántico de “por” para expresar la causa, no pensamos que la fuente de error sea la transferencia de la LM, puesto que la preposición “per” indica igualmente la causa y la finalidad, evidentemente en sus contextos correspondientes. Pensamos, pues, que la permutación o hipergeneralización es la causante del error ya que se generaliza el valor semántico final de “para” a la preposición “por” en contextos inadecuados. Al igual que con el “por” causal, lo clasificamos como un error sistemático, pues se trata de un error típico que refleja un mal conocimiento de este valor semántico por parte de los estudiantes. Dentro de un criterio comunicativo creemos que se trata de un error local, no pensamos que interfiera en el proceso de comunicación.

Se van por evitar ser pegadas de su marido

No sirve por nada

El siguiente error lo consideramos interlingüístico a causa de la transferencia de la LM, transitorio y global, si nos atenemos a un criterio comunicativo.

Le hacen una multa porque no puede hablar con su pareja

En este caso particular, de difícil interpretación, pensamos que el error ha sido causado por una transferencia de la conjunción italiana “perché” con valor de finalidad correspondiente al español “para que” + subjuntivo. La única interpretación coherente que encontramos es por tanto: *Le ponen una multa para que no pueda hablar con su pareja.*

Observamos un caso de hipergeneralización en la frase

La asesinó con un cuchillo para la cocina

Además, creemos que el error es debido a una regularización de las reglas o falsa analogía porque se aplica una regla gramatical de forma regular a un vocablo que es excepción de dicha regla. En italiano la preposición “da” tiene el valor semántico de uso/finalidad en frases como *Una macchina da scrivere, etc.* Por otra parte, la preposición “di”, entre sus muchos valores en contextos de uso y efectos expresivos, indica el contenido y la medida: *Una tazza di caffè.* Lo más lógico es que este error transitorio no se hubiera producido porque este valor no suele ser fuente de error, a causa de su transparencia, o bien por un uso transferido ya que en ambos contextos en español se requiere la preposición “de”. La frase utilizada por el estudiante no es incorrecta del todo si tenemos en cuenta su estrategia de comunicación, pero la tenemos que considerar inaceptada desde un punto de vista comunicativo, ya que funcionalmente es inoperante en la lengua española.

4.5.2.2 Opinión personal

Este valor de la preposición “para” representó el 30% de los errores en un N=10. Dos de ellos, transitorios y locales, se deben a casos de permutación:

Por mi no hay solución porque el hombre es muy violento

El restante, transitorio e interlingüístico lo atribuimos a un uso transferido de la LM:

Secondo mi deveria ir al carcel

En italiano, la estructura gramatical “secondo + pronombre/sustantivo”, entre los efectos expresivos más frecuentes, indica un punto de vista u opinión. La traducción literal a causa de la transferencia convierten el error en global y la frase en agramatical y de difícil interpretación.

4.5.2.3 Tiempo o plazo determinado

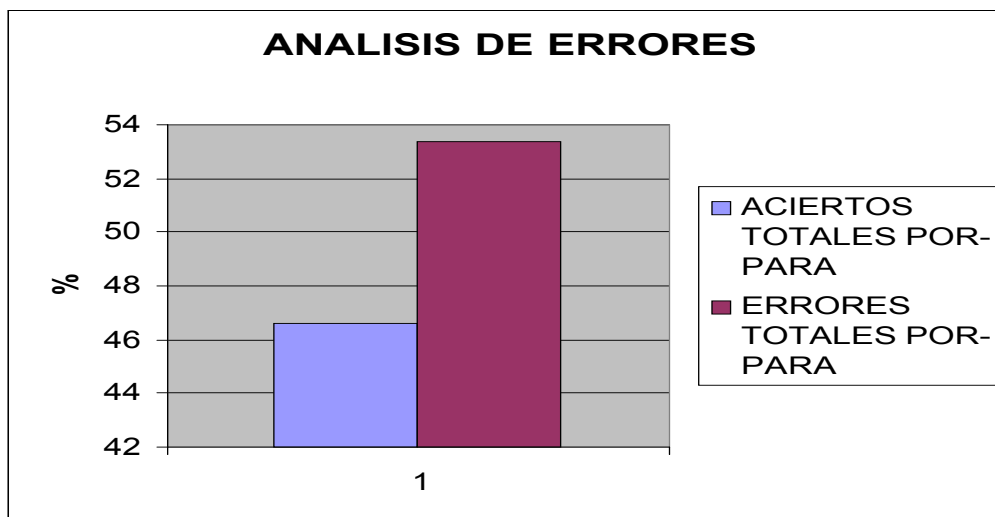
Solamente se observó un uso incorrecto local por adición de este valor semántico, el cual supuso el 100% de errores en un N=1. La causa de este error, pensamos transitorio, es el uso excesivamente fiel a las reglas por hipercorrección lingüística.

... y para el día del juicio no se presentó

Según Matte Bon, el uso de “para” con una fecha (más o menos precisa) se interpreta como el último plazo antes del que tiene que realizarse algo. Teniendo en cuenta que se trata de un hecho acontecido, el uso de la preposición en este contexto para indicar una situación temporal con carácter prospectivo es innecesario y por tanto, consideramos la frase inaceptada en nuestra clasificación de errores.

Después de analizar la aceptabilidad del uso de las preposiciones “por-para” por parte de estudiantes italianos ELE, llegamos a la conclusión de que el nivel de aceptabilidad en la LO es medio-bajo ya que representa el 46.60% de los aciertos y el 53.40% de los errores.

GRÁFICO 4. Porcentaje total de errores



En este análisis se pudo constatar que, a nivel general, los mayores problemas en el uso de “por-para” se presentan principalmente con “por” cuando se desea expresar “causa” (36% errores en un N=50) y la finalidad con “para” (38% errores en un N=60). Corroboran nuestros datos autores como Saez (2003), Cano Gines y Flores Ramírez (1992), Fernandez (1997), S. Iglesias (2003). Y en menor grado cuando se indica el complemento agente en las pasivas con “por” (13% errores en un N=15).

4.6 Conclusiones e implicaciones didácticas

Es importante mencionar que en el proceso de aprendizaje de las preposiciones de una L2 intervienen factores lingüísticos y extralingüísticos, que influyen, en mayor o menos grado, durante el desarrollo del proceso. Cada una de las preposiciones puede representar un grado de complejidad diferente puesto que, a pesar de ser una misma clase de palabra, todas tienen valores semánticos y funciones que la diferencian de las otras. Semánticamente, también hay que considerar los ligeros matices diferenciadores que presenta su uso en algunas

nociones concretas coincidentes como son, por ejemplo, la noción temporal y la espacial: *voy para/por el centro*.

Los resultados del análisis efectuado en este estudio nos hacen comprender la importancia de reflexionar sobre este par de preposiciones y sobre su enseñanza e integración con contenidos funcionales. El propósito principal de este estudio previo exploratorio era demostrar que los resultados obtenidos no hacen sino reflejar las insuficiencias e incertidumbres de que adolece la metodología deductiva empleada por el profesor³⁷ en la enseñanza de “por-para”.

Lo que nos proponemos a continuación es intentar remediar esta pobre experiencia pedagógica empleando técnicas de enseñanza más apropiadas, desde nuestro punto de vista, y crear actividades que consideramos adecuadas dependiendo del aspecto gramatical y de las necesidades del estudiante. Para intentar demostrar la efectividad de nuestra propuesta didáctica, en cuanto a un aumento de aciertos, crearemos dos grupos y cada uno de ellos recibirá una instrucción distinta para, posteriormente, comparar los resultados (cf. 5.1)

Pensamos, pues, que debido al notable índice de errores obtenidos de las producciones escritas de los estudiantes italianos, la metodología propuesta por la mayoría de los manuales no es la más acertada. A esto se suma el poco espacio dedicado por parte de los profesores y autores de manuales a la hora de crear actividades siguiendo metodologías determinadas y sobre todo, investigar cuales son más fructíferas para el aprendizaje de oposiciones gramaticales no transparentes, en nuestro caso “por-para”.

³⁷ El profesor nos confirmó una enseñanza de “por-para” partiendo de definiciones dadas de antemano mediante listas de usos de los valores semánticos. Su enseñanza se vio complementada con los ejercicios atinentes al aspecto gramatical en cuestión que ofrecía el manual Rápido, además de otros ejercicios de relleno de huecos y descripciones de los valores que adquirirían estas preposiciones en contextos dados.

Por consiguiente, en nuestra propuesta didáctica contaremos con todos los valores semánticos de “por-para” analizados en este estudio previo exploratorio y, además, incluiremos otros que consideramos oportunos para el nivel intermedio de los participantes, puesto que fueron tratados en las clases durante su primer año de licenciatura. Excluiremos, por los motivos indicados en el capítulo del marco teórico (cf. 2.5), los usos expletivos (*por ante, por entre*), perifrásticos incoativos, frases hechas con valor modal (*por poco, por poderes*), expresiones de opinión como *tener por, tomar por*, valores distributivos o de reparto (*tocan a diez euros por cabeza*), velocidad (*100 por hora*), operaciones matemáticas, exclamaciones de protesta o impaciencia (*¡por Dios!*), locuciones del tipo *por eso, por lo demás, por lo menos, para nada, para colmo, etc.*, valores concesivos (*es un mal educado por inteligente que sea / está muy alto para su edad*) y estructuras con “para + indicativo/subjuntivo.

Los valores con los que contaremos para llevar a cabo la propuesta didáctica serán siete para la preposición “para” y once para la preposición “por”, los cuales clasificamos seguidamente:

“Para” en contextos temporales

- Tiempo o plazo determinado

¡Quiero el informa para el 15 de marzo!

- Precedida del verbo “ir” + tiempo, indica tiempo aproximado transcurrido

Va para 50 años que están casados.

“Para” en contextos espaciales

- Dirección del movimiento en sentido real o figurado

El turista va para el Coliseo.

“Para” en contextos conceptuales

- Finalidad

Estudia mucho para licenciarse.

- Destinatario de la acción u objeto

Lo he comprado para ti.

- Seguido de pronombre o sustantivo indica opinión o punto de vista

Para ella el acusado era inocente pero para el juez era culpable.

- Realza las cualidades del término que introduce y a su vez las compara con el término anterior
París es muy bonito pero para ciudad bonita Venecia

“Por” en contextos temporales

- Tiempo aproximado

Se conocieron por el año 1952.

- Duración y sensación de provisionalidad

La secretaria está muy estresada y se marcha por unos días de vacaciones.

“Por” en contextos espaciales

- Lugar de tránsito o paso

Los turistas pasean por Atenas.

- Lugar aproximado o no determinado

El Museo del Prado está por el centro de Madrid.

“Por” en contextos conceptuales

- Causa o motivo

a) *Se encuentra mal por beber demasiada sangría.*

b) *Trabajo hasta muy tarde por ti.*

- Finalidad, “por” prospectivo (pro).

a) *El guardia se calla por no discutir.*

b) *Tenemos que luchar por un mundo mejor*

- Sujeto agente en las oraciones pasivas

El cuadro fue pintado por Goya en 1814.

- Precio, cambio o sustitución

Felipe participa en el concurso de baile por su amigo.

- Medio o modo

Su compañero le manda la información por radio.

- “Por lo que respecta a mí”. Combinación elíptica “Por + mí”. Indica ligera indiferencia

Por el juez no hay inconveniente en que el ladrón vaya a la cárcel.

- Indica lo que será objeto de una acción. Equivale a “sin”

María tiene mucho trabajo por terminar.

A continuación mostramos la presentación de la propuesta didáctica. El diseño se enmarca dentro de la Atención a la Forma siguiendo una metodología inductiva y una técnica de instrucción enfocada al procesamiento del *input* visual.

5. INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL: DISEÑO Y APLICACIÓN DIDÁCTICA

5.1 Descripción de la investigación experimental

Diseñamos un estudio experimental con el objeto de comprobar la hipótesis de partida: “Una instrucción de tipo inductiva basada en el procesamiento de un *input* visual tiene un efecto favorable en el aprendizaje de las formas gramaticales no evidentes “por-para” en el hablante no nativo con respecto a una metodología deductiva. El efecto positivo se manifiesta en el aumento del número de aciertos en contextos de uso obligatorios y en la interacción entre el tiempo y la metodología”. Si la metodología incide favorablemente, como se presupone, los aciertos en las producciones del grupo A-inductivo aumentarán con respecto al grupo B-deductivo.

De acuerdo con la metodología de investigación en lingüística aplicada más reciente³⁸, el tipo de investigación que desarrollaremos, será una investigación aplicada y práctica puesto que se desarrollan materiales concretos para la enseñanza de oposiciones gramaticales como “por-para” y se comparan posteriormente con otros materiales. La investigación, además, deriva de la obtención de datos de estudiantes de una LE, por lo que la consideramos igualmente empírica y primaria.

Se empleará una metodología cuasi-experimental con un grupo A-inductivo y uno B-deductivo, ambos con pretest y posttest. Para la selección de los participantes, se solicitan un total de 20 voluntarios, 10 por grupo. El proceso de selección de los participantes y sus características se desarrolla con más detalle en el apartado 5.2. El grupo A recibirá una instrucción inductiva basada en el procesamiento del *input* visual, mientras que el grupo B recibirá instrucción deductiva. Ambos grupos recibirán las mismas horas de instrucción en el mismo

³⁸ Metodología de investigación en lingüística aplicada de Larsen-Freeman and Long, 1991: pp. 19-24; Seliger & Shohamy, 1989: p. 17; Brown, 1984: pp. 1-6.

nivel intermedio. La investigación, además, será longitudinal, pues se llevará a cabo un análisis cuantitativo-cualitativo con los resultados que se obtendrán de los datos recogidos en cinco postests durante un periodo de 6 meses a partir de la aplicación didáctica.

Cuantitativamente, los resultados demostrarán si hay un efecto de instrucción y de tiempo. Contamos con una hipótesis direccional, que predice la relación entre la variable dependiente *resultados de los tests* (operación para poder medir la adquisición) y la variable independiente *tipo de instrucción*. Y a su vez, contamos con dos factores: uno el tiempo (antes / después) y el otro la instrucción (inductiva /deductiva). Cualitativamente, los resultados del último test en particular, comparados con el pretest, demostrarán si se ha producido la reestructuración necesaria y la asimilación del conocimiento lingüístico intuitivo, disponible para la selección de “por-para” en un acto comunicativo auténtico.

Disponemos de un total de 6 test: 1 pretest y 5 postests. Se pretende comprobar los efectos de la aplicación didáctica desde marzo hasta septiembre, con intervalos entre tests de aproximadamente un mes, dejando un último intervalo de unos tres meses (junio, julio y agosto) en el que los participantes tienen escaso o ningún contacto con la LE. Durante este último periodo resulta difícil controlar variables como una posible situación de español L2 por parte de los estudiantes o el contacto con nativos. Sin embargo, para asegurar la validez del estudio se controlaron otras variables como el nivel lingüístico, tiempo de instrucción y edad. Posteriormente efectuamos la formación de los dos grupos al azar con los voluntarios.

5.2 Los participantes

Para realizar el estudio se contará, pues, con dos grupos: grupo A-inductivo y grupo B-deductivo. Cada uno de los grupos esta formado por 10 estudiantes

italianos de ELE pertenecientes a la *Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"*. Todos ellos cursaron el primer año de la licenciatura en "Lenguas y Literatura Hispanoamericana". Debido al enorme número de matriculados en esta licenciatura, los estudiantes se solían dividir en dos grupos: *classe I* y *classe II* y éstos, a su vez, en dos subgrupos por apellidos A-L y M-Z. El objetivo era reducir el número de alumnos en las aulas a causa de las dimensiones de la misma.

De los 20 participantes voluntarios, 10 pertenecían a *classe I* y los 10 restantes a *classe II*, por consiguiente estuvieron separados durante la instrucción. El grupo A-inductivo seguirá con nosotros la instrucción inductiva con actividades centradas en el input visual que proponemos en el estudio. Por el contrario, el grupo B-deductivo seguirá una instrucción deductiva con otro profesor mediante explicaciones gramaticales, análisis de una lista de usos y ejemplos y actividades complementarias centradas principalmente en el output que propone el manual *Sueña 3*. Este punto se verá con más detalle en la descripción de la instrucción (c.f.5.3.4). Cabe señalar, no obstante, que dichas actividades se modificarán y adaptarán de manera que incluyan todos los valores de "por-para" del estudio.

Los grupos tienen las mismas características y en la medida de lo posible se evitarán variables que pudieran influir en los resultados: estudiantes universitarios con un mismo nivel intermedio-bajo, con edades comprendidas entre los 19-23 años y con un mismo tiempo de aprendizaje del idioma español. No pensamos que la variable sexo sea relevante. Para todos los estudiantes italianos comprometidos en la investigación, la primera lengua de estudio era español, e inglés la segunda en la gran mayoría.

Como se ha podido observar en el análisis de IL, los estudiantes italianos presentan numerosos problemas al intentar producir correctamente las

preposiciones “por-para” según el significado de determinados contextos. Estos estudiantes, en su LM, no tienen que percibir el contenido informativo-semántico del contexto, salvo en contadas excepciones (c.f. 2.7.2; 2.7.3), ya que usan la preposición “per” en la mayoría de los contextos donde un nativo español tiene que decidir entre la dicotomía prepositiva “por-para” para expresar correctamente el efecto expresivo que dicta dicho contexto. Pensamos, pues, que el italiano tiene una sola selección léxica posible “per” por lo que no tiene que hacer ninguna selección durante el procesamiento semántico para conseguir la misma información.

Como hemos indicado en 4.2, todos los participantes, durante su primer año de licenciatura, habían recibido un total de 150 horas lectivas divididas de la siguiente manera: 50 horas de Lingüística Española (dos horas semanales) y 100 de lectorado, curso enfocado al desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiante en el que se priorizaban la producción escrita y oral (cuatro horas semanales).

La instrucción recibida en las clases de Lingüística Española era de tipo magistral. Durante estas clases se producía una concentración de los alumnos pertenecientes a *classe I*, *classe II* y Lengua y traducción, llegando a alcanzar el número de 150 alumnos donde éstos eran meros oyentes y la frecuencia de interacción con el docente era muy baja. Durante el lectorado los grupos se reducían a subgrupos: los alumnos se dividían por apellidos con el objetivo de concentrar al menor número posible de estudiantes. De esta manera se les ofrecía la posibilidad de una mayor participación durante las clases. La interacción con el docente era alta y la instrucción estaba enfocada al significado con explicaciones gramaticales deductivas complementadas con ejercicios principalmente enfocados a la producción.

5.3 Los instrumentos didácticos

5.3.1 Diseño de la unidad didáctica inductiva basada en el Procesamiento del *input*

Considerando los resultados del análisis de interlengua mostrado anteriormente (c.f 4.4), deducimos que los estudiantes no aprendieron ni con una instrucción siguiendo una metodología deductiva ni tampoco implícita e inconscientemente, es decir, no se les proporcionó el *input* necesario para la construcción de la representación mental de la estructura misma. Por lo cual, la unidad didáctica que se aplicará al grupo experimental seguirá los principios de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*. Se pretende que sean ellos mismos los que descubran “las reglas” y los valores semánticos con los que las preposiciones “por-para” están relacionadas y vayan construyendo su competencia a partir del significado, es decir, poniendo el foco en un proceso principalmente inductivo.

Debido a los problemas encontrados en el análisis de interlengua, se incluyeron en el estudio todos los valores semánticos aparecidos: 5 valores de “por” y 3 valores de “para”. El resto de los valores de este par empleados en el estudio, se decidieron incluir ya que los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar con ellos también durante su primer año de curso. A pesar de que en el manual de trabajo “Rápido” no aparecía la gran mayoría de estos valores, los profesores nos aseguraron su explicación y práctica.

El aprendizaje de las formas gramaticales opuestas no evidentes para el estudiante representa un problema en cualquiera de los niveles de enseñanza de la LE. En el caso de “por-para”, lo demuestran los numerosos errores fosilizados en las producciones de estudiantes de ELE, así como los estudios sobre análisis de interlengua. Por consiguiente, pensamos que la aplicación de la unidad didáctica es conveniente llevarla a cabo en un nivel intermedio-bajo con el propósito de evitar errores que en etapas posteriores se conviertan en

fosilizables. Además, según VanPatten (1990), el procesamiento del *input* en niveles iniciales presenta grandes dificultades ya que los alumnos tienen problemas para atender a la forma y contenido al mismo tiempo, mientras que a medida que aumenta el nivel de conocimiento les resulta más fácil concentrarse en la doble atención.

Creemos que las directrices de Lee y VanPatten (1995), para la realización de actividades de *input* estructurado³⁹, encajan perfectamente con la integración de una metodología inductiva, la cual, según Martín Peris (1999), debe ofrecer una oportuna presentación de reglas, teniendo en cuenta que los criterios de claridad y efectividad deben prevalecer sobre el rigor científico.

5.3.2 Aplicación de los principios del Procesamiento del *input* a “por-para”

Los errores producidos por los estudiantes italianos en el estudio previo exploratorio, nos llevan a la conclusión, como hemos comentado a lo largo de este trabajo, de que la metodología deductiva empleada para la enseñanza del par prepositivo en cuestión es inadecuada. Estos estudiantes recibieron un tipo de instrucción basada en el significado, complementada con listas de valores semánticos y explicaciones gramaticales tradicionales. Este tipo de instrucción es todavía, al día de hoy, muy corriente e incluso predominante en las aulas de ELE en Italia.

Sin negar la dificultad que conlleva la comprensión e interiorización de este par prepositivo, no es de extrañar el desacertado propósito pedagógico de este tipo de instrucción basada en el significado, si tenemos en cuenta que “por-para” carecen de significado propio y únicamente lo adquieren cuando se encuentran en un contexto concreto de utilización. En la interpretación de los usos de estos operadores abstractos de la lengua, según Matte Bon (1992), desempeñan un

³⁹ Véase Instrucción enfocada al procesamiento del *input* (cf. 3.3)

papel fundamental toda una serie de factores, como el semantismo de los elementos puestos en relación⁴⁰ con la preposición y el conocimiento que de ellos y de las relaciones posibles entre ellos más allá de la lengua tienen tanto el hablante como el destinatario del mensaje.

Considerando que la metodología deductiva en el proceso de instrucción no parece ser efectiva en este caso, como profesores nos vemos obligados a intentar solventar el problema utilizando otro tipo de metodología. Por tanto, si tenemos en cuenta la metodología casuística y memorística empleada con los estudiantes participes del estudio previo y aplicamos los principios del Procesamiento del *input*, comprendemos el gran número de errores producidos. Esto nos lleva a pensar que las actividades de *input* estructurado pueden ayudar a centrar la atención de los estudiantes en el semantismo de los contextos donde se usan “por-para”:

P1. Los aprendices procesan el input por el significado antes que por la forma.

P1c. Los aprendices prefieren procesar marcas morfológicas significativas antes que marcas morfológicas menos o nada significativas.

VanPatten (2002) habla de un constructo denominado “valor comunicativo”, que se refiere al significado con el que la forma contribuye al significado total de la frase cuando se procesa el *input*. Las preposiciones “por-para”, de por sí, no tienen valor comunicativo o semántico y no añaden significado, no poseen “prominencia perceptual”, pasan desapercibidas y los estudiantes no les prestan atención.

P2. Para que los aprendices sean capaces de procesar formas opacas, con bajo valor comunicativo, tienen que ser capaces de procesar contenido comunicativo o intencional con poco o ningún coste de atención.

⁴⁰ Véase Clasificación semántica de Pottier (cf. 2.2)

Como hemos podido constatar, “por-para” no son formas significativas de por sí, sino que adquieren un cierto significado dependiendo del contexto en que se encuentran los elementos que une la preposición. Para procesarlas, pues, creemos conveniente una metodología de enseñanza inductiva con actividades enfocadas al procesamiento del *input*. Los estudiantes supuestamente descubrirán ellos mismos las “reglas” de “por-para” procesando el contenido informativo contextual sin apenas prestarle atención y como consecuencia, serán capaces de procesar la forma no significativa y aplicarla posteriormente en contextos de uso obligatorio.

5.3.3 Descripción de las actividades basadas en la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*

Los cinco primeros tipos de actividades utilizadas son los propuestos por Lee y VanPatten descritos en 3.3.1. Contamos pues, con 5 actividades de *input* estructurado y 2 actividades complementarias clasificadas de la siguiente manera:

La actividad 1 es la presentación inductiva del aspecto gramatical en cuestión. Se espera que mediante la introspección y la reflexión los estudiantes empiecen a formular reglas adecuadas. El material utilizado es un recurso didáctico de *input* visual rico y atractivo que proporciona información referencial necesaria a través de personajes y situaciones para facilitar al estudiante la percepción semántica y gramatical de la preposición (véase anexo I). Como sostiene Baralo (2004), sólo con la exposición a un *input* que ofrezca datos con información lingüística y referencial suficientes, se podrá construir una representación cognitiva firme.

La técnica de la visualización ayuda a fijar en la memoria, favorece la retención y capta la atención del estudiante integrando a éste en un contexto motivador. Con este tipo de presentación pretendemos fomentar la autonomía del

estudiante, es decir, que el alumno comprenda, guiados mínimamente por nosotros, para qué sirven estas preposiciones y en qué situaciones las pueden utilizar. La creación de las imágenes se llevó a cabo utilizando el programa de software *25.000 clip art* de Microforum.

Creemos que el problema principal de la enseñanza de “por-para” está en que la transmisión de los valores que dichas preposiciones adquieren dependiendo del contexto sigue haciéndose a modo de presentación, bien mediante una lista de usos, bien deductivamente. El profesor explica y generalmente los alumnos no comprenden, o comprenden pero olvidan. Este proceso lleva, posteriormente, a la aplicación de reglas a ejercicios previsibles, pero al no haberse producido ningún tipo de reestructuración en la mente del estudiante, se siguen cometiendo errores después en producciones más libres llegando incluso a la fosilización.

Siguiendo un método inductivo de presentación mediante *input* visual, se favorece la enseñanza de la gramática de forma comunicativa ya que fomenta la participación del estudiante. La visualización a través de imágenes ayuda a procesar de manera más efectiva la información combinando esta información “abstracta” con una imagen y a su vez, contribuyendo a una memorización a largo plazo más eficaz.

La actividad 2 es de relacionar secuencias y se desarrolla en parejas. El objetivo en este estadio no es la producción de la forma gramatical en sí, sino algún tipo de respuesta sencilla que indique la comprensión de dicha forma. Se informa a los estudiantes de que en las frases que acompañan las imágenes, los elementos responsables del cambio de significado son los contextos. Posteriormente se les pide que relacionen dichas frases con una de las interpretaciones propuestas. En ese momento estamos forzando a los estudiantes a procesar la forma en cuestión hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma para obtener el significado (véase anexo II).

La actividad 3 es de opciones binarias y se desarrolla en parejas. Los estudiantes tienen que indicar la preposición adecuada para una serie de contextos agrupados. Todos estos contextos se recogen en dos grupos: uno para la preposición “para” y otro para la preposición “por”. Los dos estudiantes llegan a un acuerdo entre sí rápida y fácilmente porque en ambos grupos de valores hay referencias muy claras como por ejemplo la causa y el complemento agente en “por” y el tiempo o plazo determinado en “para” (véase anexo II).

La actividad 4 es de opciones binarias y se desarrolla en parejas. Los estudiantes eligen una opción entre las supuestas dos posibles. Se evitan las bivalencias de uso a excepción de las frases 5, 8 y 14 en las que es posible el uso de ambas preposiciones. En la frase 5 (*Luis ha organizado una fiesta **por/para** sus amigos*) el uso de una u otra preposición cambia la noción conceptual por completo. En la frase 8 (*Se marcha a Inglaterra **por/para** Navidad*) cambia la noción temporal, y en la frase 14 (*Fue a Barcelona en avión y no en tren **por/para** llegar antes*) existe una neutralización (véase apéndice II). Estas dobles posibilidades se discuten con los estudiantes a medida que van surgiendo en sus producciones para hacerles ver lo que realmente están diciendo con sus palabras.

La actividad 5 se divide en 3 tareas:

La actividad 5a es de dar información y se desarrolla con toda la clase aunque los estudiantes siguen trabajando en parejas. Los estudiantes leen un texto debidamente contextualizado que les sirve para observar el fenómeno “por-para” y se comentan los contextos donde aparecen estas preposiciones. El propósito es reafirmar el conocimiento de los estudiantes acerca de los valores de dichas preposiciones en distintos contextos mediante el intercambio de información y la reflexión compartida (véase anexo II). En el caso de que

hubiera dudas, esta actividad serviría como paso intermedio de toda la unidad para aclararlas.

En las actividades 5b y 5c se exige la producción y por tanto, no forman parte del criterio de actividades de input estructurado. Consideramos este criterio una iniciación a la instrucción de un aspecto gramatical determinado, pero que se debe seguir con otros ejercicios. 5a y 5b son actividades complementarias centradas en la producción para asentar los conocimientos y estrategias aprendidos (véase apéndice II). *input* En estos dos últimos pasos, se espera que los estudiantes sean capaces de distinguir entre todos los valores que adquieren “por-para” en los distintos contextos y los sustituyan por otras palabras o frases manteniendo el mismo significado. Una vez realizado este primer paso, se analizan las propuestas interactuando con los estudiantes y nos aseguramos de que no haya interpretaciones erróneas. A continuación, se parte con un texto “nuevo” en el que aparecen las nociones temporales, espaciales y conceptuales subrayadas. Las parejas se cambian entre sí estos textos modificados y tendrán que devolverles la forma original, es decir, poner la atención en las nociones subrayadas y sustituirlas por las preposiciones “por-para”. No pensamos que el factor memoria es determinante a la hora de realizar con éxito esta tarea puesto que se trabajan un total de 18 valores semántico-contextuales.

5.3.4 Aplicación de la instrucción deductiva

La instrucción tuvo una duración de seis horas, divididas éstas en tres clases de dos horas cada una. El centro elegido fue la universidad *l’Orientale* de Nápoles y la sesión tuvo lugar en el mes de marzo del 2005. Tanto los diez participantes del grupo A-inductivo (*classe 11*) como los del grupo de B-deductivo (*classe 1*) se encontraban en clases separadas. El motivo por el que la instrucción se desarrolló en este mes fue porque ambos grupos seguían el manual *Sueña 3* contemporáneamente y fue en este mes cuando llegaron a la unidad cinco que trataba, entre otros aspectos, sobre las preposiciones. Es decir, ambos grupos

siguieron el manual en cuestión desde el inicio del curso en octubre, como es lógico esto incluía las modificaciones que cada profesor consideraba oportunas en su momento. El grupo A-inductivo con nosotros y el de control con otro profesor. Previamente habíamos informado al otro profesor de nuestro proyecto y tras un acuerdo mutuo decidimos llegar el mismo día a la página 88 del manual que trata específicamente sobre “por-para”. A partir de ese momento nosotros cambiamos la metodología y presentamos los valores de estas preposiciones, que se recogen en el estudio, al grupo experimental siguiendo la instrucción inductiva enfocada al procesamiento de un *input* visual.

En cuanto a los valores de “por-para” que ofrece el manual *Sueña 3*, elaboramos, siguiendo el mismo planteamiento y orden del manual, un esquema que recogía únicamente los valores que se ofrecían en la instrucción inductiva. Es decir, en la lista de usos de “para” excluimos del libro los puntos 5 (Estar para) y 7 (Exigida por verbos, adjetivos y nombres que indican aptitud, valor o utilidad: *Está muy capacitado para ese tipo de trabajo*) e incluimos el valor de la construcción “Ir + para + tiempo” para indicar tiempo aproximado transcurrido (*Va para 10 años que vive en el extranjero*). De esta manera el otro profesor pudo seguir la instrucción deductiva acordada, siguiendo las pautas que proponía el manual y nuestras modificaciones correspondientes, y se evitó cualquier tipo de sesgo desfavorable en el contenido de ítems a enseñar. Contábamos, pues, con los mismos valores semántico-contextuales y número de actividades tanto en la instrucción inductiva como en la deductiva.

Sin embargo, hay que mencionar que no todos los valores de “para” con los que trabajamos se pueden clasificar semánticamente. En los valores recogidos de “para” se incluye una construcción que es un proceso de gramaticalización en el que la preposición se estabiliza con el verbo regente (precedida del verbo “ir” + tiempo indica tiempo aproximado transcurrido). Es decir, el término regente funciona como núcleo o raíz de la construcción. La preposición tiene función

sintáctica, se convierte en una partícula exigida por la noción del término regente (la preposición es extensión del verbo).

En cuanto a “por”, excluimos en el nuevo esquema el punto 5.1 del manual Sueña 3 (Estar por) e incluimos dos nuevos valores: Duración y sensación de provisionalidad (*Se marcha por unos días de vacaciones*) y la combinación elíptica “por + pronombre/sustantivo animado” con matiz de indiferencia (*Por mí puedes hacer lo que quieras*).

Los motivos principales por los que decidimos incluir y excluir estos valores del estudio fueron dos; el primero es el mencionado en este capítulo: la inclusión de valores se debe a que los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar con ellos también durante su primer año de curso. A pesar de que en el manual de trabajo utilizado “*Rápido*” no aparecía la gran mayoría de estos valores, los profesores nos aseguraron su explicación y práctica.

El segundo motivo es una exclusión de valores, la cual llevamos a cabo con el fin de evitar un extenso trabajo lexicográfico que confunda aún más al estudiante de ELE y que multiplique los regímenes verbales o valores semánticos innecesariamente con nociones confusas o demasiado aisladas para los estudiantes de un nivel intermedio. Por tanto, creímos conveniente graduar el número de valores que se incluyen en la propuesta didáctica del trabajo de investigación, conforme al nivel de los participantes y al conocimiento previo.

5.3.4.1 Las actividades de la instrucción deductiva

Por lo que se refiere a las actividades que realizó el grupo B que siguió la instrucción deductiva, se utilizaron las mismas y en el mismo orden que propone el manual *Sueña 3*. Sin embargo, tuvimos que modificarlas y adaptarlas para que incluyeran todos los valores con los que trabajaría el grupo A que siguió la instrucción inductiva. Se incluyeron, además, otras actividades propias

de este tipo de instrucción como son los rellenos de huecos y textos en los que abundaban los valores de “por-para” trabajados, con el objetivo de que los participantes descubrieran el valor en el contexto dado.

Además, se introdujeron actividades de producción escrita en las que los estudiantes construían historias breves haciendo uso, en la medida de lo posible, de los valores de “por-para” vistos. Una vez elaborados el esquema gramatical y los ejercicios correspondientes con el otro profesor, éste pudo disponer y llevar a cabo la instrucción deductiva con el grupo B empezando el mismo día que nosotros con el grupo A-inductivo. En todo momento el profesor que colaboró con nosotros en la realización de la instrucción deductiva era consciente de los objetivos del estudio y se limitó a seguir nuestras indicaciones y actividades propuestas.

5.3.5 Aplicación de la instrucción inductiva

El grupo B-deductivo recibió igualmente una instrucción de seis horas para evitar diferencias temporales en la duración. Se pidió al profesor que hiciera fotocopias del esquema y las actividades y las repartiera entre los alumnos. Hecho esto, empezó la presentación del aspecto gramatical en cuestión con una breve descripción de las preposiciones y continuó analizando las explicaciones sobre “por-para” del esquema y los ejemplos. Se le pidió también al profesor que incluyera más ejemplos por uso y que hiciera partícipes a los estudiantes invitándoles a que propusieran nuevos ejemplos. Se dedicó un tiempo para la aclaración de dudas al final de la instrucción. En las dos sesiones posteriores se realizaron repasos de los valores semánticos, las actividades y sus correcciones.

La presentación del aspecto gramatical con el grupo A-inductivo empezó también con una breve descripción gramatical de las preposiciones. En primer lugar explicamos sucintamente el concepto de preposiciones como elementos de relación. En segundo lugar explicamos el concepto de preposiciones “llenas” y

“vacías” e informamos a los participantes que durante la sesión nos concentraríamos en las primeras con la excepción de un sólo caso. Después comentamos la teoría de Pottier (1968) en cuanto a que una preposición semánticamente adquiere diversos valores en el discurso pero que para definirla había que estudiar su esencia, el significado, que se basa en el conjunto de rasgos comunes a cada uno de sus usos en el discurso. Posteriormente citamos la clasificación semántica del mismo autor bajo los criterios de noción, espacio y tiempo. Por último, informamos a los participantes sobre cómo procedería la

presentación mediante transparencias con imágenes acompañadas de frases para cada uno de los valores de “por-para” que les mostraríamos (véase anexo I).

Una vez realizadas las explicaciones pertinentes, empezamos la presentación inductiva. Para ello utilizamos un retroproyector con el que les mostramos las imágenes. Durante cada una de las exposiciones de las transparencias, analizamos conjuntamente dichas imágenes de manera rigurosa: se les pedía una descripción detallada de la imagen proyectada teniendo en cuenta pequeños detalles como fechas, situación de los personajes, subrayados y realces del *input* en las frases, pensamientos en burbujas de los personajes, etc. que serían, posteriormente, reveladores del significado que adquiriría la preposición en ese tipo de contexto determinado.

Gracias a la imagen y a todos los pequeños detalles que la componían, los estudiantes empezaban a intuir y a descubrir por sí mismos el valor que adquiriría la preposición en ese contexto determinado. Nuestro papel durante la instrucción fue de mero “guía” y consistió en conducirles mediante preguntas, respuestas y pistas hacia dicho significado contextual. Durante el proceso, la impaciencia y precipitación de algunos estudiantes les llevaba a conclusiones erróneas en cuanto a una correcta intuición semántica del contexto. Dichos

errores se analizaban abiertamente y les hacíamos darse cuenta de que esa subjetivización icónica de algunos estudiantes no era la interpretación “universal” compartida por los hablantes nativos de español, es decir, el valor que habían intuido no se correspondía con los detalles de la imagen que formaban un todo semántico y por consiguiente, tampoco se correspondían con la interpretación adecuada.

Debido al gran número de imágenes que componen la actividad nos centraremos en una única para ejemplificar todo lo dicho en el párrafo anterior:



POR el juez no hay inconveniente en que el ladrón vaya a la cárcel

En este caso en particular, algunos estudiantes atribuyeron el valor semántico de “por” a “opinión personal”, quizá porque anteriormente ya habían visto algunos de los valores de “para” y generalizaban el valor de la preposición al tener una referencia semántica. Les dijimos que, efectivamente, se trataba también de una opinión personal, pero que se distinguía de “para” porque esa preposición, en ese contexto, poseía un matiz diferenciador. La motivación que producía este tipo de presentación hacía que los estudiantes propusieran “soluciones” ininterrumpidamente. En muchas ocasiones intuían correctamente después de algún intento e incluso algunos lo veían muy claro después de unos segundos de reflexión y consenso con su compañero.

Sin embargo, este no fue el caso por lo que seguidamente tuvimos que hacer lo posible para cambiar su interpretación de la imagen con afirmaciones y preguntas del tipo: *si el juez se imagina al ladrón en la cárcel y dice que no le importa nada, ¿Cuál es la actitud del juez?*. Finalmente, algunos veían claro el matiz de indiferencia y lo proponían lo cual ayudaba a los demás estudiantes a comprender inmediatamente, a reinterpretar la imagen y a reestructurar el conocimiento previo. La constante interacción estudiante-profesor y la “negociación” del significado de “por-para” con nosotros, hizo que este tipo de actividad se pudiera enmarcar dentro de un contexto completamente comunicativo.

Todo este proceso de exploración les condujo a una interiorización más profunda del conocimiento ya que, dicho proceso, está apoyado por el fundamento de la teoría general de aprendizaje según la cual todo lo que descubrimos por nosotros queda más firmemente asentado en la mente que lo que se nos da (Fortune, 1992).

Después de la comprensión de la imagen por parte de los estudiantes, les invitamos a proponer frases siguiendo como patrón el ejemplo contextual que ofrecía la imagen del retroproyector. También se les informaba sobre los “requisitos” sintácticos de la construcción: “por + pronombre / sustantivo animado”. Los estudiantes tomaban apuntes por iniciativa propia e iban construyendo sus listas con los valores descubiertos. De esta manera continuamos con el resto de los valores de “por-para” hasta finalizar la presentación de los mismos.

Las actividades de la propuesta didáctica (cf. 5.3.3.), se realizaron en parejas y su corrección se efectuó haciendo un único grupo con los estudiantes participantes en el estudio. Al igual que en la presentación, durante la

corrección de actividades el caso que revistió mayores problemas fue el valor de “por” prospectivo (“por” equivalente a *pro* y “por” final”). Pensamos que este valor en particular se debe trabajar más profundamente y crear más imágenes que ayuden a la comprensión e interiorización de dicho valor.

Una vez terminadas la presentación y la corrección de actividades, los estudiantes completaron el primer postest. Se dio por concluida la sesión con breves comentarios por parte de los estudiantes acerca de la instrucción en general, las actividades y la realización del postest. La retroalimentación de los estudiantes fue bastante satisfactoria en cuanto a la manera de presentar la gramática; lo consideraron “algo nuevo” y emocionante puesto que en todo momento fue, según ellos, una especie de reto en el que se sintieron protagonistas de la tarea desde el principio. La realización del postest les resultó bastante clara aunque, como nos esperábamos, tuvieron dificultades para completar algunos huecos, especialmente en los contextos en los que se requería un “por” prospectivo.

5.3.6 Los tests

Teniendo en cuenta que muchos de los valores que adquieren estas preposiciones era improbable que aparecieran espontáneamente de forma natural, decidimos realizar las recogidas de datos de manera controlada. Los test en sí, son ejercicios de rellenos de huecos en los que se evitan las bivalencias de uso entre “por” y “para”. Las frases son cortas pero debidamente contextualizadas y el vocabulario se adapta al nivel intermedio del estudiante, por lo que no representaron ningún problema de comprensión. Todos los tests recogen los valores enseñados durante la instrucción por duplicado para, de alguna manera, evitar el factor azar en las respuestas de los participantes. Es decir, al contar con siete valores de “para” y once de “por”, cada uno de los tests contaba con un total de 36 items: 14 con “para” y 22 con “por”.

Consideramos adecuado un tiempo de realización de los tests de 10 minutos ya que se pretendía rapidez en las respuestas y equiparar, de alguna manera, la inmediatez con la espontaneidad en la producción oral del estudiante. El pretest sirvió para medir el conocimiento de los participantes de ambos grupos sobre el aspecto gramatical en cuestión. En ambos casos se realizó el mismo día antes de la instrucción. Los postests sirvieron para medir el aprendizaje del aspecto gramatical y el posible aumento de aciertos tanto inmediatamente después de la instrucción como su estabilidad a lo largo de un periodo de seis meses. Los dos grupos participantes que habían seguido instrucciones con metodologías distintas realizaron los postests los mismos días.

Los resultados proporcionan datos cuantitativos mediante mediciones antes y después de la instrucción. Los factores serán dos: uno el tiempo (antes / después) y el otro la instrucción (inductiva /deductiva). De este modo podremos saber si hay un efecto de instrucción y de tiempo. En total se realizaron un pretest en marzo 2005 y cinco postests desde marzo, finalizada la instrucción, hasta septiembre 2005. Los resultados proporcionarán igualmente datos cualitativos en forma de porcentajes que indicarán, desde nuestro punto de vista, qué valores de “por-para” se han aprendido e interiorizado durante un periodo de seis meses con respecto a la metodología deductiva.

5.4 Análisis cuantitativo de los datos: presentación de los resultados de los tests

En este apartado se presentarán los datos cuantitativos de manera detallada para comparar los resultados de ambos grupos y ser capaces de medir el posible aumento de aciertos (o reducción de errores) que se espera que cause el tratamiento de Atención a la Forma con la técnica de Instrucción enfocada al procesamiento del *input*. Además, estos datos se acompañarán con tablas con el objeto de facilitar la interpretación y comprensión de los mismos.

A continuación mostramos en las siguientes tablas los resultados de ambos grupos de participantes obtenidos en los 6 tests (1 pretest y 5 postests). Estos resultados se expresan en porcentajes de aciertos y serán la base para poder calcular posteriormente el análisis estadístico. Estos resultados se analizarán, también cualitativamente.

TABLA 13. Resultados en % de aciertos de los valores semánticos de “PARA” en el GRUPO B (Met. deductiva)

USOS TEMPORALES	Pretest 01.03.05	1Postest 21.03.05	2Postest 11.04.05	3postest 09.05.05	4Postest 30.05.05	5Postest 30.09.05
Tiempo o plazo determinado	35%	50%	35%	15%	45%	55%
Precedida verbo “ir” + tiempo indica un tiempo aproximado transcurrido	45%	30%	20%	65%	30%	25%
USOS ESPACIALES						
Indica dirección del movimiento en sentido real o figurado	50%	55%	30%	40%	30%	40%
USOS NOCIONALES						
Indica finalidad	75%	75%	85%	85%	90%	65%
Indica destinatario o beneficiario de la acción u objeto	60%	65%	45%	45%	90%	70%
Indica punto de vista u opinión seguido de pronombre o sustantivo	85%	80%	90%	90%	90%	70%
Realza las cualidades del término que introduce comparándolas con el término anterior	50%	35%	45%	55%	70%	50%

TABLA 14. Resultados en % de aciertos de los valores semánticos de “PARA” en el GRUPO A (Met. inductiva)

USOS TEMPORALES	Pretest 01.03.05	1Postest 21.03.05	2Postest 11.04.05	3postest 09.05.05	4Postest 30.05.05	5Postest 30.09.05
Tiempo o plazo determinado	30%	75%	80%	75%	70%	55%
Precedida verbo “ir” + tiempo indica un tiempo aproximado transcurrido	50%	100%	90%	90%	90%	100%
USOS ESPACIALES						
Indica dirección del movimiento en sentido real o figurado	45%	80%	85%	80%	65%	90%
USOS NOCIONALES						
Indica finalidad	70%	90%	100%	90%	90%	90%
Destinatario o beneficiario de la acción u objeto	65%	90%	90%	50%	85%	95%
Punto de vista u opinión seguido de pronombre o sustantivo	70%	95%	90%	65%	80%	100%
Realza las cualidades del término que introduce comparándolas con el término anterior	45%	95%	80%	80%	90%	90%

TABLA 15. Resultados en % de aciertos de los valores semánticos de “POR” en el GRUPO B (Met. deductiva)

USOS TEMPORALES	Pretest 01.03.05	1 Postest 21.03.05	2 Postest 11.04.05	3 Postest 9.05.05	4 Postest 30.05.05	5 Postest 30.09.05
Tiempo aproximado, un momento del espacio	55%	65%	85%	90%	90%	75%
Duración y sensación de provisionalidad	65%	50%	65%	90%	60%	60%
USOS ESPACIALES						
Lugar de tránsito o paso	65%	85%	95%	80%	90%	80%
Lugar aproximado o no determinado	65%	95%	75%	80%	90%	70%
USOS NOCIONALES						
Causa de una acción	60%	60%	55%	45%	85%	70%
Finalidad como la provocante de la acción	15%	35%	65%	30%	25%	35%
Sujeto agente en las oraciones pasivas	85%	85%	90%	100%	95%	85%
Cambio o sustitución	70%	90%	50%	50%	30%	85%
Medio o procedimiento	80%	95%	90%	90%	90%	70%
“Por lo que respecta a mí” matiz de indiferencia	30%	25%	10%	5%	5%	30%
“Sin” lo que será objeto de una acción	15%	25%	30%	25%	55%	40%

TABLA 16. Resultados en % de aciertos de los valores semánticos de “POR” en el GRUPO A (Met. inductiva)

USOS TEMPORALES	Pretest 01.03.05	1 Postest 21.03.05	2 Postest 11.04.05	3 Postest 9.05.05	4 Postest 30.05.05	5 Postest 30.09.05
Tiempo aproximado, un momento del espacio	45%	100%	85%	90%	95%	100%
Duración y sensación de provisionalidad	70%	90%	80%	90%	85%	85%
USOS ESPACIALES						
Lugar de tránsito o paso	55%	95%	100%	90%	100%	95%
Lugar aproximado o no determinado	70%	100%	95%	95%	95%	90%
USOS NOCIONALES						
Causa de una acción	65%	100%	95%	80%	90%	100%
Finalidad como la provocante de la acción	20%	70%	75%	70%	70%	45%
Sujeto agente en las oraciones pasivas	80%	100%	100%	100%	95%	100%
Cambio o sustitución	70%	95%	65%	90%	90%	100%
Medio o procedimiento	75%	95%	100%	100%	95%	85%
“Por lo que respecta a mí” matiz de indiferencia	40%	100%	70%	70%	75%	85%
“Sin” lo que será objeto de una acción	15%	85%	80%	80%	90%	95%

Todos estos datos, que como señalamos anteriormente son el porcentaje de aciertos, fueron imprescindibles para poder calcular los datos necesarios y realizar el análisis estadístico de los resultados obtenidos en los tests de nuestra investigación.

5.4.1 Análisis estadístico de los datos

Con el objeto de aceptar o rechazar la hipótesis de nuestra investigación (cf. 1.4), realizamos un análisis cuantitativo con los resultados obtenidos de los tests, del cual deriva un análisis estadístico que incluye un análisis de varianza ANOVA mixto 2x2, con dos factores y dos condiciones. Un factor es tiempo (antes / después) y el otro es el tipo de instrucción (deductiva / inductiva).

Teniendo en cuenta que lo que se pretende demostrar es la eficacia de la metodología inductiva y su efecto en el tiempo con respecto a la metodología deductiva sin dar importancia descriptiva por el momento a los valores semánticos de “por-para”, lo que hemos hecho ha sido considerar datos puros de la preposición “para”, tomando siete medidas⁴¹ antes de la instrucción inductiva (pretest) y siete antes de la instrucción deductiva a dos grupos distintos: grupo A-inductivo y grupo B-deductivo.

Posteriormente se han tomado treinta y cinco medidas⁴² después de la instrucción inductiva al grupo A, y treinta y cinco después de la instrucción deductiva al grupo B. Procedemos de igual manera con los datos puros de la preposición “por”, es decir, tomamos once medidas⁴³ antes y después de la instrucción inductiva y deductiva a dos grupos A y B, y posteriormente

⁴¹ Los siete valores semánticos de “para” trabajados en el estudio

⁴² Los siete valores de “para” multiplicados por los cinco posttest

⁴³ Los once valores semánticos de “por” trabajados en el estudio

cincuenta y cinco medidas⁴⁴ antes y después de las dos instrucciones a los mismos grupos. De este modo podemos saber si existe un efecto de instrucción y de tiempo en el uso general de “por-para” por separado.

Los datos de los factores “temporal”, “espacial” y “nocional”, los describiremos en el análisis cualitativo (cf. 5.5). Somos conscientes de las limitaciones del estudio ya que habiendo procedido de esta manera no sabemos si los errores que comete un alumno determinado en el pretest los sigue cometiendo en cada uno de los 5 post-tests y tampoco podemos controlar si la variabilidad se debe al nivel inicial de cada individuo o del grupo.

Para poder realizar un análisis estadístico ordenado y claro, hemos preferido dividir dicho análisis en dos sub-apartados: empezaremos con la preposición “para” y seguiremos con “por”.

5.4.1.1 Análisis estadístico de “para”

Como señalábamos anteriormente, realizamos un análisis estadístico que incluye un análisis de varianza ANOVA mixto 2x2, con dos factores y dos condiciones. Un factor es tiempo (antes / después) y el otro es el tipo de instrucción (deductiva / inductiva).

Los resultados del ANOVA nos llevarán a constatar:

1. Si hay efecto de la metodología
2. Si hay efecto del tiempo
3. Si hay efecto de la interacción entre el tiempo y la metodología

El análisis de varianza ANOVA contará con dos factores. El primer factor intergrupar será la metodología: deductiva vs. Inductiva. El segundo factor intragrupal será el tiempo: antes, post1, post2, post3, post4 post5.

⁴⁴ Los once valores de “por” multiplicados por los cinco postest

TABLA 17. Datos puros, preposición “para”

Metodo	antes	post1	post2	post3	post4	post5
Deductivo	35	50	35	15	45	55
Deductivo	45	30	20	65	30	25
Deductivo	50	55	30	40	30	40
Deductivo	75	75	85	85	90	65
Deductivo	60	65	45	45	90	70
Deductivo	85	80	90	90	90	70
Deductivo	50	35	45	55	70	50
Inductivo	30	75	80	75	70	55
Inductivo	50	100	90	90	90	100
Inductivo	45	80	85	80	65	90
Inductivo	70	90	100	90	90	90
Inductivo	65	90	90	50	85	95
Inductivo	70	95	90	50	85	95
Inductivo	45	95	80	80	90	90

De los resultados puros, reflejados en porcentajes de aciertos en la tabla 17, extraemos los datos descriptivos necesarios de las seis pruebas realizadas antes y después de la aplicación didáctica para poder elaborar el ANOVA.

Recordamos, a título aclaratorio, que las medias indicadas en la tabla 18 provienen de la suma total de aciertos de cada uno de los valores semánticos de “para” tratados en este estudio. Otro punto aclaratorio es que con metodología inductiva nos referimos a la empleada con el grupo A y con metodología deductiva a la empleada con el grupo B.

TABLA 18. Datos necesarios para elaborar el análisis estadístico de “para”.

	metodología usada con "para"	Media	Desv. típica	N
medida antes ("para")	Deductiva	57,1429	17,52549	7
	inductiva	53,5714	15,19712	7
	Total	55,3571	15,86776	14
medida post1 ("para")	deductiva	55,7143	19,02379	7
	inductiva	89,2857	8,86405	7
	Total	72,5000	22,51068	14
medida post2 ("para")	Deductiva	50,0000	27,08013	7
	Inductiva	87,8571	6,98638	7
	Total	68,9286	27,32839	14
medida post3 ("para")	Deductiva	56,4286	26,25425	7
	Inductiva	73,5714	17,00840	7
	Total	65,0000	23,03843	14
medida post4 ("para")	Deductiva	63,5714	28,09423	7
	Inductiva	82,1429	10,35098	7
	Total	72,8571	22,50763	14
medida post5 ("para")	Deductiva	53,5714	16,76163	7
	Inductiva	87,8571	14,96026	7
	Total	70,7143	23,44036	14

Una vez realizado el análisis de varianza ANOVA 2x2 entre ambos grupos, sobre la variable dependiente expresada en porcentajes de aciertos con dos factores (tiempo y metodología), obtenemos los siguientes resultados y conclusiones:

Efecto de la metodología:

Existe efecto de la metodología; los resultados del grupo A-inductivo son significativamente⁴⁵ mayores que los del otro grupo ($p < 0,05$; $F = 8,173$; g.l.=1).

Efecto del tiempo:

Existe efecto del momento de medidas (después mayor que antes) ($p < 0,01$; $F = 4,309$; g.l.=3,89⁴⁶)

⁴⁵ Si el p-valor es mayor que 0.05 se considera que la varianza no es significativamente distinta.

⁴⁶ Se ha utilizado la corrección Huynh-Feldt al estadístico F porque no se puede asumir esfericidad (la muestra es muy pequeña).

Efecto de la interacción entre el tiempo y la metodología:

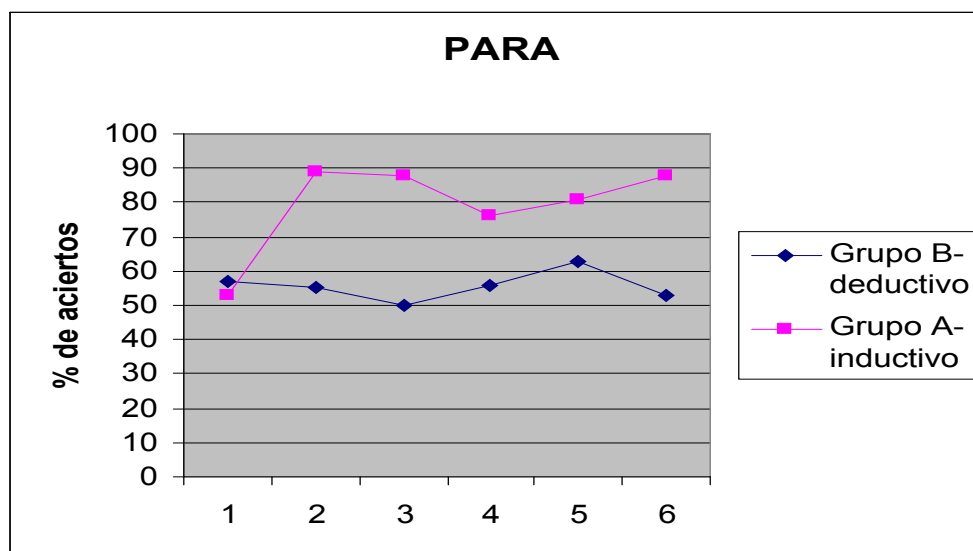
Existe efecto de la interacción entre la metodología inductiva utilizada y el tiempo ($p < 0,01$; $f = 5,980$; $g.l. = 3,89^{47}$).

Al final de este apartado, y a modo de resumen, comentaremos la evolución de ambos grupos con cada una de las preposiciones estudiadas. Nos valdremos de los gráficos 6 y 7 reducidos y situados uno al lado del otro, para ver con claridad el efecto de las metodologías y la interacción con el tiempo. Seguidamente mostramos los datos extraídos de las medias de los porcentajes de aciertos del grupo A-inductivo y los comparamos con los del grupo B-deductivo. Dichas medias corresponden a la preposición “para”.

TABLA 19. Comparación de las medias de “para” de ambos grupos.

GRUPOS	PRETEST	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
A-Inductivo	53.57	89.28	87.85	73.57	82.14	87.85
B-Deductivo	57.14	55.71	50.00	56.42	63.57	53.57

GRÁFICO 5. Comparación de las medias de “para” de ambos grupos.



⁴⁷ Se ha utilizado la corrección Huynh-Feldt al estadístico F porque no se puede asumir esfericidad (la muestra es muy pequeña).

5.4.1.2 Análisis estadístico de “por”

Para llevar a cabo este análisis estadístico de “por” realizamos, al igual que en el anterior, un análisis estadístico que incluye un análisis de varianza ANOVA mixto 2x2, con dos factores y dos condiciones. Un factor intragrupal es tiempo (antes / después) y el otro factor intergrupar es el tipo de instrucción (deductiva / inductiva).

De igual modo, los resultados del ANOVA nos llevarán a constatar: si hay efecto de la metodología; si hay efecto del tiempo; si hay efecto de la interacción entre el tiempo y la metodología.

TABLA 20. Datos puros, preposición “por”

Metodo	antes	post1	post2	post3	post4	post5
Deductivo	55	65	85	90	90	75
Deductivo	65	50	65	90	60	60
Deductivo	65	85	95	80	90	80
Deductivo	65	95	75	80	90	70
Deductivo	60	60	55	45	85	70
Deductivo	15	35	65	30	25	35
Deductivo	85	85	90	100	95	85
Deductivo	70	90	50	50	30	85
Deductivo	80	95	90	90	90	70
Deductivo	30	25	10	5	5	30
Deductivo	15	25	30	25	55	40
Inductivo	45	100	85	90	95	100
Inductivo	70	90	80	90	85	85
Inductivo	55	95	100	90	100	95
Inductivo	70	100	95	95	95	90
Inductivo	65	100	95	80	90	100
Inductivo	20	70	75	70	70	45
Inductivo	80	100	100	100	95	100
Inductivo	70	95	65	90	90	100
Inductivo	75	95	100	100	95	85
Inductivo	40	100	70	70	75	85
Inductivo	15	85	80	80	90	95

Siguiendo el mismo procedimiento anterior, de los resultados puros reflejados en porcentajes de aciertos de la tabla 7, extraemos los datos descriptivos necesarios de las seis pruebas realizadas antes y después de la aplicación didáctica para poder elaborar el ANOVA.

TABLA 21. Datos necesarios para elaborar el análisis estadístico de “por”.

metodología usada con "por"	Media	Desv. Típica	N	
medida antes ("por")	deductiva	55,0000	24,28992	11
	inductiva	55,0000	22,24860	11
	Total	55,0000	22,73030	22
medida post1 ("por")	deductiva	64,5455	27,51859	11
	inductiva	93,6364	9,24416	11
	Total	79,0909	24,95884	22
medida post2 ("por")	deductiva	62,7273	29,94692	11
	inductiva	85,9091	12,80980	11
	Total	74,3182	25,41538	22
medida post3 ("por")	deductiva	60,4545	35,17489	11
	inductiva	86,8182	10,55290	11
	Total	73,6364	28,70962	22
medida post4 ("por")	deductiva	60,4545	36,90898	11
	inductiva	89,0909	9,17011	11
	Total	74,7727	30,05856	22
medida post5 ("por")	deductiva	62,7273	21,25602	11
	inductiva	89,0909	15,94023	11
	Total	75,9091	22,76361	22

Una vez realizado el análisis de varianza ANOVA 2x2 entre ambos grupos, sobre la variable dependiente expresada en porcentajes de aciertos con dos factores (tiempo y metodología), obtenemos los siguientes resultados y conclusiones:

Efecto de la metodología:

Existe efecto de la metodología; los resultados del grupo A-inductivo son significativamente mayores que los del otro grupo ($p < 0,05$; $F = 6,494$; $g.l. = 1$).

Efecto del tiempo:

Existe efecto del momento de medidas (después mayor que antes) ($p < 0,01$; $F = 11,252$; g.l.=4,691⁴⁸).

Efecto de la interacción entre el tiempo y la metodología:

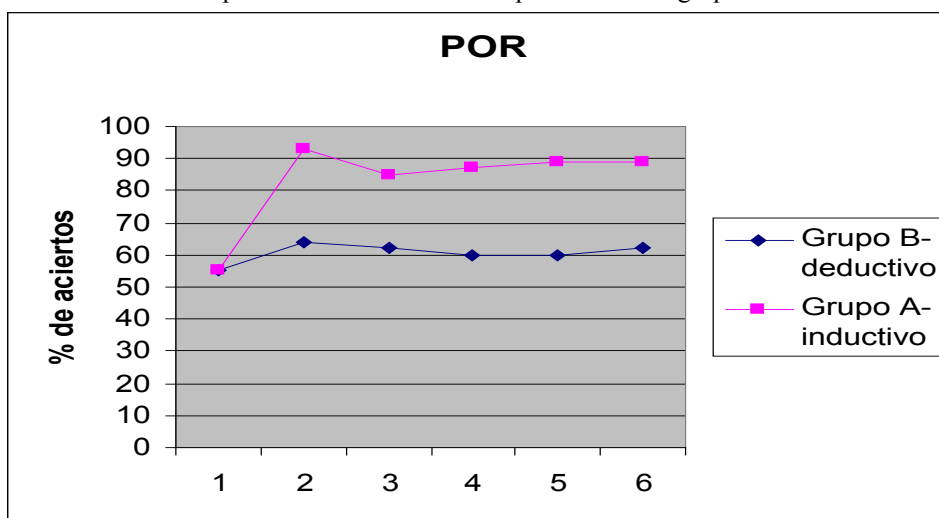
Existe efecto de la interacción entre la metodología inductiva utilizada y el tiempo ($p < 0,01$; $F = 11,252$; g.l.=4,691⁴⁹).

Mostramos, a continuación, los datos extraídos de las medias de los porcentajes de aciertos del grupo A-inductivo y los comparamos con los del grupo B-deductivo. Dichas medias corresponden a la preposición “por”.

TABLA 22. Comparación de las medias de “por” de ambos grupos.

GRUPOS	PRETEST	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
A-Inductivo	55.00	93.63	85.90	86.81	89.09	89.09
B-Deductivo	55.00	64.54	62.72	60.45	60.45	62.72

GRÁFICO 6. Comparación de las medias de “por” de ambos grupos.

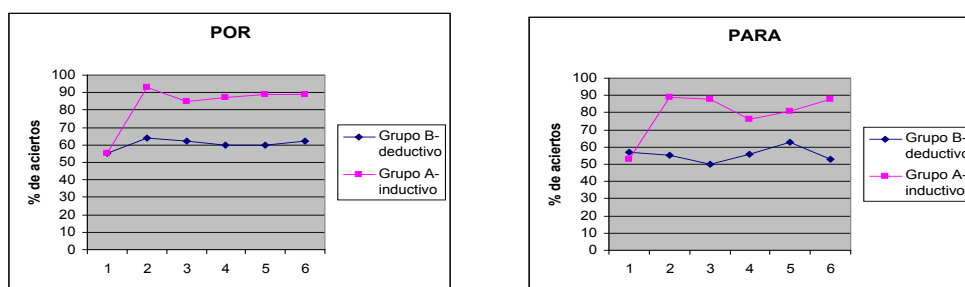


⁴⁸ Se ha utilizado la corrección Huynh-Feldt al estadístico F porque no se puede asumir esfericidad (la muestra es muy pequeña).

⁴⁹ Se ha utilizado la corrección Huynh-Feldt al estadístico F porque no se puede asumir esfericidad (la muestra es muy pequeña).

En resumen, según los datos del análisis cuantitativo, podemos afirmar sin ningún tipo de duda, que la instrucción inductiva enfocada al procesamiento de un *input* visual incide en el grupo A de manera mucho más favorable en el tiempo y es más efectiva, en cuanto al aumento de aciertos, que la instrucción deductiva enfocada en el output aplicada al grupo B.

GRÁFICO 7. Comparación de las medias de “por-para” en ambos grupos.



Los valores 1-6, situados horizontalmente en la parte inferior del gráfico corresponden al pretest (1) y a los sucesivos postests (1-5)

Si observamos arriba y comparamos las medias de aciertos en los pretests de los dos grupos, tanto en el uso de “por” como de “para”, vemos que ambos parten con un conocimiento del aspecto gramatical en cuestión prácticamente igual, es decir, no existen diferencias significativas entre los grupos. Sin embargo, en el periodo de los postests podemos ver como el grupo A-inductivo aumenta el número de aciertos, con respecto del grupo B-deductivo, y se mantienen a lo largo de todos los postests oscilando, sin altibajos excesivos, entre el 80% y el 93% de aciertos. Atribuimos esta progresión de buenos resultados al tratamiento de la aplicación didáctica a la que se somete el grupo A-inductivo.

Creemos que los buenos resultados obtenidos con el grupo A-inductivo podrían incluso mejorar con el tiempo si seguimos una planificación de enseñanza adecuada e inteligente. Somos conscientes, a pesar de los buenos resultados, de que una instrucción de seis horas para un tema tan complejo y confuso como es

“por-para” no son suficientes. Pensamos, pues, que es conveniente prolongar su enseñanza a lo largo del curso con el tipo de actividades empleadas en nuestro estudio (Cf. 5.3.3.) y abordando la complejidad semántica que adquieren estas preposiciones según el nivel y la madurez lingüística de los estudiantes.

Por el contrario, como vemos, los resultados del grupo B-deductivo son muy inferiores a los obtenidos por el grupo A-inductivo, oscilando entre el 50% y 60% de aciertos a lo largo del estudio. Experimentan un insignificante aumento en “por” después de la instrucción deductiva en el primer postest y un ligero descenso en “para” que se mantiene en los cinco postests sin cambios notables. Desde nuestro punto de vista, estos pobres resultados llegan incluso a poner en tela de juicio el hecho de que se haya producido aprendizaje con la instrucción deductiva empleada.

Otro aspecto que consideramos importante es el efecto de la interacción entre tiempo y metodología/instrucción en el grupo A-inductivo. Observamos que a pesar de las mínimas oscilaciones producidas tanto en “por” como en “para” en su evolución, la media de los resultados de ambas preposiciones en el postest5 (90% aprox.), transcurridos seis meses, es prácticamente igual a la media del postest1 que se realizó inmediatamente después de la aplicación didáctica.

Lógicamente no se han producido aumentos progresivos de aciertos, ya que los estudiantes partícipes de la investigación se encontraban en una situación de aprendizaje del español como LE y el *input* recibido durante los cinco postests fue considerablemente inferior a un posible *input* en una situación de español L2. A pesar de que a priori todo apunta a una respuesta afirmativa, sería interesante y a la vez provechoso para la didáctica de ELE averiguar si, efectivamente, se podrían mejorar los resultados obtenidos en nuestra investigación siguiendo nuestra propuesta didáctica en una situación de español L2.

5.5 Análisis cualitativo de los datos

Como hemos podido comprobar mediante el análisis de los datos, una metodología inductiva enfocada al procesamiento del *input* visual tiene un efecto mucho más positivo que una metodología deductiva, en cuanto al aumento del número de aciertos y la interacción entre el tiempo y la metodología. Comparando los resultados del grupo B deductivo, vemos que la progresión es mínima e irregular con respecto al pretest y a la progresión del grupo A inductivo.

Nuestra hipótesis de partida era:

Una instrucción de tipo inductiva basada en el procesamiento de un input visual tiene un efecto favorable en el aprendizaje de las formas gramaticales no evidentes “por-para” para el hablante no nativo con respecto a una metodología deductiva. El efecto positivo se manifiesta en el aumento del número de aciertos en contextos de uso obligatorios y en la interacción entre el tiempo y la metodología.

Consideramos, pues, aceptada nuestra hipótesis, ya que se confirma que la práctica inductiva que se propone se fundamenta en la Teoría General de Aprendizaje, según la cual todas aquellas cosas que descubrimos por nosotros mismos quedan más firmemente asentadas en nuestras mentes que las que nos son dadas. Además, como sostiene VanPatten, una alteración de la forma en la que los aprendices procesan el *input* supone una alteración de sus sistemas lingüísticos en desarrollo.

Por tanto, el aprendizaje de formas gramaticales no evidentes como “por-para” es un aspecto apropiado para poder someterlo a una instrucción inductiva con actividades enfocadas al procesamiento del *input*.

En el siguiente apartado describiremos brevemente y mostraremos con ayuda de tablas la evolución de cada uno de los valores semánticos, confrontando el porcentaje de aciertos desde el pretest hasta el último de los cinco postests de ambos grupos durante el periodo de seis meses necesario para la recogida de datos de dichos postests. El orden de exposición de los valores semánticos será el mismo reflejado a lo largo de todo el trabajo.

5.5.1 Análisis cualitativo de “para”

En este análisis cualitativo nos limitaremos únicamente a intentar describir sucintamente, presuponiendo la obvia dificultad intrínseca, y a señalar las causas que, desde nuestro punto de vista, provocan los errores y que pueden incidir negativamente en la evolución y aprendizaje por parte de ambos grupos de los valores semánticos examinados. Nos centraremos, pues, en los errores más llamativos encontrados.

Como podemos observar en todos los porcentajes de aciertos de los pretests en el análisis cualitativo de “por-para”(cf. 5.5.1 y 5.5.2), en los grupos A inductivo y B deductivo no hay diferencias significativas en cuanto a un mayor o menos conocimiento de cada uno de los valores semánticos de “por-para”. Por consiguiente, podemos constatar que parten con un mismo conocimiento de dichos valores.

El primer postest se realizó inmediatamente después de la instrucción, los postest sucesivos se realizaron con intervalos aproximados de un mes entre marzo y septiembre 2005, con la excepción del último postest, para el cual dejamos un intervalo de tres meses, julio, agosto, septiembre, en los que los participantes tuvieron poco o ningún contacto con la L2. De este modo podemos

comprobar el aprendizaje de este par prepositivo después de seis meses desde su instrucción. Comenzaremos por los valores de “para”. Recordamos que todos los porcentajes están calculados sobre un N=10.

Tiempo o plazo determinado

	PRETEST	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	30%	75%	80%	75%	70%	55%
GRUPO B	35%	50%	35%	15%	45%	55%

En el grupo A observamos una notable diferencia en el primer postest realizado después de la aplicación de la propuesta didáctica. Vemos que esta diferencia se mantiene a lo largo de los demás postests pero se reduce en el último postest llegando a igualar al grupo B. No creemos que en las frases en dicho postest (*El coche estará listo ____ mañana por la tarde / Podemos ir al bar, faltan dos horas ____ la película*) exista la posibilidad de ninguna ambigüedad ni bivalencia de uso.

Por el contrario, en el grupo B las diferencias son poco significativas con respecto al pretest. En este grupo notamos además, un bajo porcentaje de aciertos especialmente en el postest 3 (*El examen tiene que estar terminado ____ las tres en punto / Estaré en casa ____ la cena*) donde pensamos que puede deberse a una interpretación del marcador temporal como tiempo aproximado, sobre todo en la segunda frase, en lugar de plazo determinado. Esta falsa interpretación la podemos atribuir igualmente al bajo porcentaje de aciertos del postest5 en ambos grupos. Somos conscientes de que con este valor semántico en particular, no se ha producido el procesamiento y la reestructuración necesarios en los estudiantes siguiendo la metodología que proponemos en el estudio. Por consiguiente consideramos necesaria una mejora tanto del *input* visual como de las actividades para obtener mejores resultados en un futuro.

Precedida del verbo “ir”+ tiempo, indica un tiempo aproximado transcurrido

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	50%	100%	90%	90%	90%	100%
GRUPO B	45%	30%	20%	65%	30%	25%

Los resultados y la evolución del grupo A con respecto al grupo B son excelentes. Por el contrario, no parece haber mejoras en la evolución del grupo B, con excepción de los resultados del postest 3, que en cualquier caso dista bastante del grupo A. No tenemos una explicación para esa “mejora” transitoria del grupo B en el postest 3, puesto que si analizamos las frases de dicho postest (*Va ___ dos horas que lo esperamos / Va ___ cinco años que no tengo noticias tuyas*) con las frases del postest 2, que es donde se puede observar el porcentaje menor de aciertos, (*Va ___ un mes que le envié la carta con la denuncia y todavía no sé nada / Va ___ un mes que han terminado las clases*) nos damos cuenta de que la posible dificultad de comprensión es la misma.

Por otro lado, creemos que el bajo porcentaje de aciertos en general se debe a una confusión con el valor de “tiempo aproximado” de “por”. Los estudiantes del grupo B no tienen en cuenta o no perciben la construcción necesaria “Ir +para+tiempo transcurrido”, que es un requisito imprescindible para obtener este efecto expresivo, y simplifican el valor de “tiempo aproximado” con “por” aplicándolo a cualquier contexto temporal con matiz de tiempo aproximado. Podemos confirmar, pues, el no aprendizaje y consecuente olvido de este valor en particular en el grupo B a causa de la falta de procesamiento y reestructuración necesarios para poder producir output correcto.

Dirección del movimiento en sentido real o figurado

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	45%	80%	85%	80%	65%	90%
GRUPO B	50%	55%	30%	40%	30%	40%

El porcentaje de aciertos del grupo A con respecto al grupo B es considerable. Vemos que después de la aplicación didáctica, el Grupo A duplica dicho porcentaje y lo mantiene hasta el postest 4 donde se reduce mínimamente para después alcanzar el máximo de aciertos.

El grupo B, en cambio, indica un mínimo aumento después de la aplicación didáctica deductiva en el postest 1. Sin embargo, la evolución de aciertos disminuye y se mantiene a lo largo de todos los postest, llegando incluso a situarse por debajo del porcentaje de aciertos del pretest. Confirmamos de nuevo el no aprendizaje de este valor semántico en el grupo B. Nos resulta curioso el hecho de que ambos grupos coincidan en el postest 4 en el mínimo porcentaje de aciertos alcanzado. No pensamos que se deba a la dificultad de comprensión, por lo que se refiere a la adecuación del vocabulario para su nivel intermedio: una frase indica la dirección del movimiento en sentido real y la otra en sentido figurado como en los demás tests (*No creo que puedas ir con ellos, van ___ el norte y tú no / Tu hijo está todo el día con la raqueta en la mano, este chico va ___ tenista*). Sin embargo, no descartamos una posible ambigüedad creada por una bivalencia semántica en la frase seis del test, que es la que indica la dirección del movimiento en sentido real y por consiguiente, un cambio en las mentes de los estudiantes de efecto expresivo espacial usando “por” para indicar “lugar aproximado o no determinado”.

Indica finalidad

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	70%	90%	100%	90%	90%	90%
GRUPO B	75%	75%	85%	85%	90%	65%

A pesar de ser este un valor semántico con el que los estudiantes de ELE suelen cometer muchos errores, vemos que el índice de aciertos es alto en ambos grupos. En el grupo A observamos una mejora en el postest1 que se mantiene a lo largo de los seis meses; recordemos que pasamos el primer postest a los estudiantes inmediatamente después de la aplicación didáctica. El grupo B parece mejorar progresivamente su porcentaje de aciertos, sin embargo, después del periodo de unos cuatro meses entre postest4 y postest5, vemos que el porcentaje se reduce por debajo del porcentaje de aciertos del pretest. Pensamos que esta reducción se debe a una posible confusión en la frase 22 del postest5 (*Estas botas son _____ la lluvia*) donde en lugar de finalidad, algunos estudiantes han interpretado causa. No obstante, al ser un porcentaje relativamente alto (65%), no podemos decir que no se haya producido aprendizaje. Lo que si podemos afirmar es que el porcentaje obtenido en el postest5 del grupo A es muy superior al del grupo B, lo cual confirma nuestra hipótesis.

Indica destinatario o beneficiario de la acción u objeto

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	65%	90%	90%	50%	85%	95%
GRUPO B	60%	65%	45%	45%	90%	70%

De nuevo observamos una inmediata mejora en el grupo A después de la aplicación didáctica. La progresión en sucesivos postests es óptima, llegando a alcanzar un 95% de aciertos en el postest5. Sin embargo, vemos una reducción considerable en la frase 30 del postest3 (*Esta clase es muy pequeña, no hay sitio _____ todos los estudiantes*). Pensamos que se debe a una interpretación

incorrecta del efecto expresivo de “destinatario” por el de “causa”. La frase, desde nuestro punto de vista, está correctamente contextualizada, ya que el elemento A de la misma, nos indica las reducidas dimensiones de la clase para alojar a un número determinado de estudiantes y no que éstos sean la causa de la falta de espacio. Entenderíamos la incorrecta interpretación causal en una frase como, por ejemplo, *En la clase no hay sitio _____ todos los estudiantes*, donde una bivalencia de uso destinatario-causal tendría cabida.

Indica punto de vista u opinión seguido de pronombre o sustantivo

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	70%	95%	90%	65%	80%	100%
GRUPO B	85%	80%	90%	90%	90%	70%

En este valor semántico en particular, podemos apreciar una diferencia insignificante en el porcentaje de aciertos entre grupos con dos excepciones llamativas. La primera es la disminución de aciertos, poco considerable, en el grupo A, postest3. Esta disminución podría ser atribuible, o bien a una confusión con el valor semántico de “por lo que respecta a mí” (combinación elíptica *por+mí*) con matiz de indiferencia, en las frases 12 y 25 de dicho postest (*_____ mí, ese estudiante ha hecho una presentación excelente del trabajo / Es muy tarde, _____ mí que ya no viene, o sea que podemos irnos*), o bien, y menos probable, el uso de “por” que indica la finalidad de una acción cuando esta finalidad (persona o cosa) provoca dicha acción implicando en la mente del hablante un leve matiz causal. Es decir, el estudiante puede haber percibido el pronombre “mí” como el causante de la buena presentación de la tesis o el causante de que la persona que esperan no venga.

La segunda excepción son los postest5 de ambos grupos: en el grupo A aumenta hasta alcanzar el máximo de aciertos y en el grupo B disminuye hasta situarse por debajo del pretest. A pesar de que los resultados del postest5 del grupo A son mejores en cuanto al número de aciertos y progresión en el tiempo con

respecto al grupo B, no podemos descartar el aprendizaje de este último grupo de este valor semántico.

Realza las cualidades del término que introduce comparándolas con el término anterior

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	45%	95%	80%	80%	90%	90%
GRUPO B	50%	35%	45%	55%	70%	50%

Vemos que el grupo A obtiene un porcentaje de aciertos, constante en su evolución, bastante aceptable con respecto al grupo B. Este último grupo supera apenas en un par de ocasiones (post3 y post4) el índice de aciertos del pretest, que no son más que un espejismo del procesamiento y reestructuración necesarios en los estudiantes para lograr aprendizaje. El postest5 nos indica un porcentaje exactamente igual al obtenido en el pretest antes de la instrucción deductiva, por consiguiente, deducimos que no se ha producido aprendizaje de este valor semántico en el grupo B siguiendo una metodología de enseñanza deductiva.

Queremos resaltar la efectividad de la metodología inductiva propuesta en el estudio con este valor en particular, puesto que no suele presentarse en las clases hasta niveles avanzados de la LE, o no se presenta en absoluto, a no ser que aparezca en los textos de los manuales o actividades que utilizan los profesores. Hecho que pensamos no ocurre con frecuencia, debido a la supuesta dificultad que se le atribuye (*Esta playa es muy bonita, pero para playa bonita la Concha de S. Sebastián*) Por tanto, creemos que los estudiantes habrán tenido poco o ningún contacto con este tipo de contexto y valor semántico necesario desde el día de la propuesta didáctica, lo que realza la efectividad de la metodología inductiva empleada para su enseñanza.

5.5.2 Análisis cualitativo de “por”

A continuación, y al igual que con “para”, pasaremos a describir sucintamente la posible evolución de aprendizaje y a señalar las causas que, desde nuestro punto de vista, provocan los errores. Recordamos que nos centraremos solamente en los errores más llamativos encontrados.

Tiempo aproximado, un momento del espacio

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	45%	100%	85%	90%	95%	100%
GRUPO B	55%	65%	85%	90%	90%	75%

En el grupo A observamos altibajos irrelevantes en el alto índice de aciertos durante los cinco postests. El grupo B, en cambio, obtiene un 65% de aciertos en el postest1, lo que nos parece una diferencia mínima con respecto al pretest. En los postest siguientes aumenta el porcentaje de aciertos con muy buenos resultados, creemos en parte fruto del constante contacto con este tipo de valor semántico temporal, que normalmente no supone dificultades de aprendizaje. Vemos también que después de un periodo crítico de cuatro meses entre postest4 y postest5, los aciertos disminuyen ligeramente. Por tanto, creemos que en el periodo de tiempo entre postest1 y 4 se trata de un autoaprendizaje no consolidado en el grupo B, si tenemos en cuenta el 100% de aciertos en el postest5 del grupo A, frente al 75% de aciertos del grupo B.

El mediocre nivel de aciertos (65%) en el postest1 del grupo B, pensamos que se debe a los errores cometidos en la frase 15 (*Se marcha al extranjero_____Navidad, entre el 15 y el 30 de diciembre*), en la que no percibieron el matiz de aproximación temporal del elemento B (*entre el 15 y el 30 de diciembre*) y consideraron “la Navidad” como un tiempo o plazo determinado al verse obligados a usar una de las dos preposiciones: “por” o “para”.

Duración y sensación de provisionalidad

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	70%	90%	80%	90%	85%	85%
GRUPO B	65%	50%	65%	90%	60%	60%

A pesar de que ambos grupos cuentan con un conocimiento previo medio-alto de este valor semántico, vemos que los resultados del grupo A durante la evolución del estudio son más satisfactorios en cuanto al porcentaje de aciertos. Los porcentajes de aciertos del grupo B son inferiores con respecto al grupo A e incluso en el postest5, que como ya sabemos es el periodo de tres meses después del postest4, los resultados se sitúan por debajo del pretest. Podemos concluir diciendo que la mayoría de los participantes del grupo B, creemos que no ha percibido en las frases de los tests el matiz de duración proyectada hacia un futuro y la sensación de provisionalidad (*Por un momento pensé que nos estaba engañando*).

Expresa lugar de tránsito o paso

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	55%	95%	100%	90%	100%	95%
GRUPO B	65%	85%	95%	80%	90%	80%

Este valor espacial parece ser el valor con el que los estudiantes tienen menor problema para procesarlo, independientemente de la metodología de enseñanza empleada. Sin embargo, vemos que el grupo A, a pesar de contar con un conocimiento previo inferior (55% frente a 65%), indica un porcentaje de aciertos superior al grupo B durante su evolución. Esto nos demuestra nuevamente que la metodología inductiva enfocada al procesamiento de un input visual es más efectiva en cuanto a un aumento de aciertos que la metodología deductiva.

Indica lugar aproximado o no determinado

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	70%	100%	95%	95%	95%	90%
GRUPO B	65%	95%	75%	80%	90%	70%

De nuevo, este valor espacial no supuso un problema de procesamiento y aprendizaje para ninguno de los dos grupos si tenemos en cuenta los resultados. Cabe señalar, no obstante, la diferencia de aciertos en el grupo A, sobre todo en el posttest5. Confirmamos, por tanto, una mayor eficacia de la metodología inductiva empleada con el grupo A.

Indica la causa de una acción

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	65%	100%	95%	80%	90%	100%
GRUPO B	60%	60%	55%	45%	85%	70%

Podemos observar la notable mejora del grupo A con respecto al grupo B ya desde el primer posttest, los resultados se mantienen sin oscilaciones considerables hasta llegar a un 100% de aciertos en el posttest5. En el grupo B, en cambio, no parece que la metodología deductiva haya incidido favorablemente, al contrario, observamos una continua disminución de los aciertos en los dos primeros meses hasta llegar al posttest3. Posteriormente vemos un aumento considerable de aciertos (posttest4) atribuibles, pensamos, al constante contacto con el valor semántico de causa expresado con “por” durante las clases y al inminente estudio de gramática en general a causa de los exámenes de junio. Sin embargo, después del tiempo de cuatro meses entre posttest4 y posttest5, vemos que el índice de aciertos del grupo B (70%) disminuye nuevamente colocándose ligeramente por encima del pretest (60%).

Finalidad concebida como la provocante de la acción

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	20%	70%	75%	70%	70%	45%
GRUPO B	15%	35%	65%	30%	25%	35%

Como vemos el conocimiento previo de este valor determinado es casi inexistente en ambos grupos. Si bien el grupo A obtiene porcentajes de aciertos más elevados en su evolución que el grupo B, el resultado del postest5, crucial en este estudio a la hora de determinar si se ha producido aprendizaje de la forma en cuestión, revela un porcentaje poco satisfactorio en cuanto a nuestras expectativas. Aunque no deja de ser un porcentaje de aciertos mayor que el del grupo B, y sin duda alguna mayor que el pretest, no consideramos esta forma procesada por los estudiantes y por tanto la consideramos no aprendida. Consecuentemente, será necesario llevar a cabo una mejora tanto del *input* visual como de las actividades para obtener en un futuro mejores resultados.

Los errores tan numerosos en el postest5 (*El general dijo que había que derramar hasta la última gota de sangre _____ la victoria final / Los trabajadores fueron a la huelga _____ un contrato laboral digno*) pensamos que se deben a una falta de procesamiento, y por tanto olvido, de las estructuras “para+infinitivo”, “por+sustantivo/pronombre”, en contextos donde la causa y la finalidad coinciden. El resto de los errores los atribuimos a una incorrecta interpretación, generando una confusión con el valor semántico de “destinatario o beneficiario de la acción u objeto” con “para” (____ti haría cualquier cosa / Se va a vivir a Moscu, lo ha dejado todo _____ella).

Indica el sujeto agente en las oraciones pasivas

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	80%	100%	100%	100%	95%	100%
GRUPO B	85%	85%	90%	100%	95%	85%

La preposición “por” introduciendo el sujeto agente en frases pasivas parece ser el valor con el que menos dificultad tienen los estudiantes de ELE en su aprendizaje. Se demuestra incluso en los resultados del estudio previo exploratorio (cf. 4.4) con un 87% de aciertos. En esta investigación vemos que ambos grupos poseen un conocimiento previo bastante satisfactorio; su evolución parece ir en aumento, pero observamos un ligero descenso en el porcentaje de aciertos del grupo B del posttest5, posttest crucial en esta investigación, donde el 85% de aciertos obtenido iguala al 85% del pretest. Por consiguiente, a pesar de reconocer el aprendizaje por parte de los estudiantes, no consideramos que haya habido mejoras consolidadas en el grupo B. En cambio, en el grupo A vemos que el 100% de aciertos mayoritario en su evolución, se mantiene incluso después de los cuatro meses entre posttest4 y posttest5. Destacamos, pues, la eficacia de la metodología inductiva con respecto a la deductiva.

Indica lo dado u obtenido en un cambio o sustitución

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	70%	95%	65%	90%	90%	100%
GRUPO B	70%	90%	50%	50%	30%	85%

Ambos grupos parten con el mismo conocimiento previo (70%), sin embargo, el ilusorio aumento de aciertos del grupo B en el posttest1, se va desvaneciendo a lo largo de los posttests sucesivos. Como ya hemos visto en anteriores ocasiones, el aumento desmedido del grupo B en el posttest5 lo atribuimos, probablemente, a un autoaprendizaje final antes de los exámenes. Es llamativo el bajo índice de

aciertos del grupo B en el postest4 en un valor que normalmente no presenta grandes problemas de aprendizaje. Pensamos que se debe a una errónea percepción contextual semántica de “destinatario” con “para” en lugar de “sustitución” con “por” (*Como Luis no tenía suficiente dinero, su padre pagó _____ él la matrícula de la academia*).

En el grupo A se desarrolla una excelente progresión que cumple con nuestras expectativas, a excepción del postest2, donde observamos una disminución de aciertos que, creemos, se debe a la percepción errónea de la que hacíamos mención anteriormente (*Su hermano gemelo intentó hacer el examen _____ él y los expulsaron de la universidad*).

Indica la función de medio o procedimiento

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	75%	95%	100%	100%	95%	85%
GRUPO B	80%	95%	90%	90%	90%	70%

De nuevo observamos un conocimiento previo de este valor conceptual que podemos definir como aprendido en ambos grupos, teniendo en cuenta los resultados de los pretests. Vemos también una satisfactoria progresión en los postests sucesivos en ambos grupos, aunque se evidencian ligeros descensos (postest5) después del periodo que consideramos crítico para determinar si se ha producido aprendizaje. De todos modos, consideramos que se ha producido aprendizaje en ambos casos y a su vez notamos las diferencias existentes entre grupos en el postest5, las cuales confirman nuestra hipótesis.

Indica “por lo que respecta a mí”. Matiz de indiferencia

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	40%	100%	70%	70%	75%	85%
GRUPO B	30%	25%	10%	5%	5%	30%

Vemos que ambos grupos parten con un conocimiento mínimo previo muy similar. Ya en el postest1, después de la propuesta didáctica, resultan sorprendentes los resultados entre grupos. Posteriormente, el grupo A reduce el porcentaje de aciertos en su progresión, para terminar en el postest5 con un muy buen índice de aciertos (85%) que constata el aprendizaje del valor semántico en cuestión y, por supuesto, la eficacia de la metodología inductiva frente a la deductiva del grupo B. Muchos de los errores producidos por el grupo A pensamos que son fruto de una posible falta de apreciación del matiz semántico de “indiferencia” que denotan las frases de los postest2 y 3 (*No se ha comportado bien, _____ mí le pueden castigar toda la semana / El circo no me gusta mucho, o sea que _____ mí nos vamos a otro sitio*).

El porcentaje de aciertos del grupo B se reduce en su evolución drásticamente llegando a alcanzar un 5%. En el postest5 observamos que el resultado vuelve a igualarse con el del pretest (30%), aunque dista mucho de poder confirmar su aprendizaje si tenemos en cuenta el porcentaje. Debido a los porcentajes de aciertos tan bajos obtenidos a lo largo del estudio, pensamos que los errores cometidos no se deben a posibles falsas interpretaciones que generan confusión en el estudiante, sino a una falta de procesamiento general que conlleva a un total y completo olvido del matiz semántico de “indiferencia” que posee la preposición “por” en contextos determinados. El mínimo aumento del postest5 puede deberse a un autoaprendizaje a causa de los exámenes venideros.

Indica lo que será objeto de una acción. Equivale a “sin”

	PRE	POST1	POST2	POST3	POST4	POST5
GRUPO A	15%	85%	80%	80%	90%	95%
GRUPO B	15%	25%	30%	25%	55%	40%

Observamos un conocimiento previo casi inexistente en ambos grupos. Después de aplicar las metodologías en cuestión, vemos que el grupo A obtiene un excelente porcentaje de aciertos en el postest1 que mantiene en su evolución, e incluso se incrementa en el postest5 después del periodo crítico de 4 meses. Esto nos indica que ha habido procesamiento de este valor semántico de “por”. Asimismo, se confirma nuestra hipótesis al comparar los porcentajes de aciertos de uno y otro grupo.

Los resultados del grupo B oscilan entre el 25% y el 55% para terminar en el postest5 con un 40% que, aunque superior al pretest (15%), no consideramos este valor aprendido visto el mediocre porcentaje de aciertos. Pensamos que los errores se deben principalmente a una confusión del contexto percibiendo un efecto expresivo de “finalidad” (*No puedo ir al cine, tengo una traducción_____terminar / Hemos terminado los exámenes del primer año, pero todavía tenemos los del segundo_____corregir / Todavía me quedan algunas camisas_____planchar*).

5.5.3 Conclusiones del análisis cualitativo de “por-para”

En el análisis cualitativo anterior hemos descrito brevemente, con ayuda de tablas, la progresión en el aprendizaje de “por-para” en varios contextos donde estas preposiciones adquieren valores semánticos distintos. Además, hemos comprobado la interacción entre el tiempo y las metodologías inductiva y deductiva empleadas con los grupos A y B respectivamente.

En este análisis podemos observar que en su gran mayoría, es indiscutible la eficacia de la metodología inductiva enfocada al procesamiento de un *input* visual con respecto a la metodología deductiva. Las diferencias en los porcentajes de aciertos entre grupos es notable, siendo el grupo A muy superior al grupo B. Por otro lado, el factor tiempo incide positivamente de una manera más marcada en el grupo A, puesto que los buenos resultados que se esperaban después de efectuar la propuesta didáctica, se mantienen en la gran mayoría de los postests sucesivos, hasta incluso después del periodo crítico de tres meses entre postest4 y postest5.

Hay, sin embargo, dos casos en los que los valores semánticos de “por-para” en ciertos contextos parecen no haber sido aprendidos por el grupo A siguiendo la metodología inductiva propuesta. El primer caso es “para” en contextos que indican “tiempo o plazo determinado”, donde, no obstante los buenos resultados obtenidos en todos los postests1-4, vemos sólo un 55% de aciertos en el postest5. No pensamos que existan bivalencias de uso en las frases propuestas, por tanto, achacamos el error a falsas interpretaciones de los marcadores temporales en los que en frases como *Estaré en casa _____ la cena*, los estudiantes confunden el plazo determinado (para) con el tiempo aproximado (por).

El segundo caso llamativo es “por” en contextos que indican “finalidad concebida como la provocante de la acción”. Hemos observado que nuevamente las diferencias entre grupos en sus progresiones respectivas es considerable con respecto al porcentaje de aciertos de uno y otro grupo. Sin embargo, el postest5, con un 45% de aciertos, nos indica que no ha habido procesamiento del matiz diferenciador sintáctico (*para+inf.* / *por+sust.*) en este tipo de contextos donde la finalidad y la causa se tocan constantemente y conllevan una difícil distinción de ambos conceptos.

En ambos casos, pues, podemos decir que la metodología inductiva propuesta en el estudio no ha sido lo suficientemente efectiva, ya que tenemos que considerar ambos valores semánticos como no aprendidos a causa del bajo número de aciertos en el posttest5 final. Estas conclusiones nos abren los ojos y nos invitan a efectuar mejoras, tanto del *input* visual como de las actividades, en este tipo de contextos, para que en posteriores aplicaciones de esta unidad didáctica, los estudiantes aprecien e intuyan con más claridad dichos matices “problemáticos” que son causantes de los errores y se pueda producir un completo procesamiento y reestructuración de la forma. De este modo, esperamos que los estudiantes sean capaces de utilizar las formas correctas en contextos de uso obligatorio.

Por último, otro factor a tener en cuenta, que no consideramos desestabilizante en los resultados globales de esta investigación, es una mayor atención a la hora de seleccionar las frases de los postests. Como hemos visto, en la frase 6 del posttest4 (*No creo que puedas ir con ellos, van _____ el norte y tú no*) se aprecia una bivalencia de uso espacial en cuanto a la “dirección del movimiento” con “para” y “lugar de tránsito o paso” con “por”.

6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 Conclusiones finales

En el presente estudio se pretendió investigar la efectividad de una metodología inductiva enfocada al procesamiento de un *input* visual con respecto a una metodología deductiva. El criterio fundamental para demostrar dicha efectividad, se resume en el aumento del número de aciertos de algunos valores semánticos que adquieren las preposiciones “por-para” en distintos contextos temporales, espaciales y conceptuales (cf. 4.6). Para ello, partimos del concepto fundamental de B. Pottier (1968), sobre los diversos valores semánticos en el discurso que adquieren las preposiciones “por-para” y cómo se produce el proceso de adquisición. Asimismo, otro punto importante de esta investigación fue comprobar el efecto de la instrucción y el tiempo para poder constatar si se produjo aprendizaje del par prepositivo en cuestión.

Damos por cumplidos los objetivos principales de este estudio, puesto que la eficacia de la propuesta didáctica de Atención a la Forma, más en concreto al procesamiento inductivo de un *input* visual aplicada a la enseñanza de ELE, ha sido demostrada y por consiguiente, hemos aceptado la hipótesis de nuestro trabajo. Para poder aplicar este método inductivo de Atención a la Forma, perfectamente compatible con el enfoque comunicativo, hemos considerado diversos factores: el contexto de aprendizaje (LE o L2), los alumnos, la forma en cuestión y el proceso de aprendizaje implicado (*noticing*, comparación, reestructuración, comprobación de hipótesis, automatización) (Doughty y Williams, 1998). Además, hemos tenido en cuenta los principios de Lee y VanPatten (1995) para la preparación y puesta en práctica de las actividades complementarias de la instrucción enfocada al procesamiento del *input*.

En el estudio previo exploratorio (cf. 4.4), ambos grupos de participantes, pertenecientes a un nivel intermedio, presentaron numerosos problemas en la producción de “por-para” en los distintos contextos de uso espaciales,

temporales y conceptuales (aproximadamente un 50% de aciertos). Considerando este hecho, optamos por exponer a participantes de un mismo nivel intermedio distribuidos en dos grupos distintos, por una parte, a la instrucción inductiva enfocada al procesamiento de un *input* visual (grupo A-inductivo), y por otra parte, a una instrucción deductiva enfocada, más bien, al procesamiento del *output* (grupo B-deductivo). Decidimos intervenir de manera proactiva o planificada en este nivel, ya que el aspecto que iba a ser objeto de Atención a la forma se seleccionó en función a la pobre experiencia pedagógica anterior observada en el análisis de IL. El objetivo de nuestra intervención fue intentar solucionar este problema de aprendizaje, en la medida de lo posible, y evitar una posterior fosilización en niveles superiores.

Para comprobar dicho objetivo, que podemos traducirlo en los resultados de ambos tipos de instrucción y la duración de sus efectos en el tiempo, pasamos a ambos grupos un pretest para determinar sus conocimientos previos sobre los contenidos a trabajar en la unidad didáctica. Gracias a este pretest pudimos obtener un valor numérico en forma de porcentajes de aciertos sobre un determinado total para ambos grupos. Una vez realizada la propuesta didáctica, pasamos a los mismos grupos cinco postests con intervalos progresivos de tiempo de un mes aproximadamente, a excepción del último postest, para el que hubo un intervalo de tres meses. El fin era medir el aumento de conocimiento sobre el aspecto gramatical que nos marcamos como objetivo. La validez de la hipótesis de partida quedaba registrada en las diferencias entre el pretest y los postests de ambos grupos.

A tenor de los resultados obtenidos (cf. 5.4), vemos que ambos grupos parten con un conocimiento previo del aspecto gramatical en cuestión prácticamente igual; no existen diferencias significativas en los pretests. Sin embargo, en el periodo de los postests vemos que el grupo A-inductivo aumentó el número de aciertos, con respecto del grupo B-deductivo, y se mantuvo a lo largo de todos

los postests oscilando, sin altibajos excesivos, entre el 80% y el 93% de aciertos. El grupo B-deductivo, por el contrario, mantuvo su pobre porcentaje de aciertos entre el 50% y 60% a lo largo del estudio.

La diferencia en los porcentaje de aciertos de las medias de “para” (tabla 9) del grupo A-inductivo entre el pretest y el postest5 es de un 34.28% más de aciertos. Por el contrario, la diferencia en el grupo B-deductivo es de un 3.57% menos de aciertos. Por lo que se refiere a “por”, la diferencia en el grupo A-inductivo entre pretest y postest5 es de un 34.09% más de aciertos, mientras que la diferencia en el grupo B-deductivo es de un solo 7.72% más de aciertos. Por consiguiente, según estos resultados, podemos afirmar que se ha producido aprendizaje de la forma en cuestión en el grupo A-inductivo y que sus efectos en el tiempo parecen ser mucho más duraderos con respecto del grupo B-deductivo, ambos factores gracias a la instrucción propuesta en este estudio. Los resultados del grupo A, además, fueron bastante más satisfactorios, en cuanto a un mayor número de aciertos, que los obtenidos por el grupo B. A pesar de la modesta dimensión de esta investigación, esta conclusión, a falta de investigaciones más decisivas al respecto, nos permite hipotetizar la eficacia de una metodología inductiva con respecto de otra deductiva.

Estos resultados igualmente corroboran las afirmaciones de Cadierno (1995) que presenta un panorama de las investigaciones que, en las líneas más avanzadas del enfoque comunicativo, demuestran los efectos positivos de la enseñanza gramatical y señala que, frente a la tradicional, que constaba de una explicación gramatical y ejercicios de producción, la llamada Instrucción Gramatical de Procesamiento, mejora no sólo la comprensión, sino también la producción del estudiante.

El tipo de estudiantes fue otra cuestión relacionada con la aplicación de esta técnica de la Atención a la Forma en el aula de ELE. En particular, los

estudiantes italianos, además de la dificultad intrínseca que conlleva “por-para”, tienen que enfrentarse al problema de la afinidad lingüística y consecuentes transferencias, lo que supone un conflicto en el proceso de aprendizaje. Así quedó demostrado con los resultados obtenidos del análisis de IL (cf. 4.4) y los porcentajes de aciertos de los pretests en ambos grupos. Por tanto, decidimos emplear con estos alumnos la instrucción inductiva enfocada en el procesamiento de un *input* visual. Considerando los buenos resultados obtenidos, pensamos que se podrían beneficiar de esta instrucción todos aquellos estudiantes de ELE cuya lengua madre carezca de un tipo de oposición prepositiva no transparente como es “por-para”, que ocurre, en definitiva, en la mayoría de las lenguas europeas.

De entre todo el abanico de posibilidades pedagógicas que ofrece La Atención a la Forma, nos decantamos por un tipo de instrucción inductiva enfocada al procesamiento de un *input* visual, la cual describimos y analizamos detalladamente en apartados anteriores (cf. 3.3 y 3.4). Para poder llevar a cabo la unidad didáctica en el aula de ELE seguimos, por una parte, el fundamento de la teoría general de aprendizaje según la cual todas aquellas cosas que descubrimos por nosotros quedan más firmemente asentadas en la mente que las que nos son dadas. Y por otra, el criterio de VanPatten (cf. 3.3) para introducir dicha instrucción.

Con este trabajo de investigación, además de cumplir el objetivo principal, hemos pretendido contribuir modestamente al estudio de la eficacia de un método de enseñanza gramatical conocido como La Atención a la Forma. Hemos pretendido igualmente llamar la atención sobre este aspecto gramatical que tantos problemas ocasiona y que representa una barrera infranqueable en el aprendizaje por parte de estudiantes, en concreto estudiantes italianos de ELE.

6.2 Implicaciones didácticas

Habiendo demostrado estadísticamente la eficacia de una metodología inductiva enfocada al procesamiento de un *input* visual para las preposiciones “por-para”, creemos conveniente una elaboración, a modo de extensión, de las imágenes propuestas para la presentación del aspecto gramatical y sus actividades correspondientes, y ponerlas en práctica en escenarios educativos, como por ejemplo el aula de ELE, con el objeto de intentar facilitar, aún más, el aprendizaje de este par prepositivo.

Pensamos que el nivel adecuado para este tipo de instrucción es el intermedio, aunque no descartamos su posible potencial pedagógico para la enseñanza, en niveles más avanzados, de otros valores contextuales/semánticos y matices pragmáticos que “por-para” adquieren en el discurso: sirvan como ejemplo los perifrásticos incoativos (*Está para llover / Estoy por llamar a la policía*) y valores concesivos (*Es un mal educado por inteligente que sea / está muy alto para su edad*). En cualquier caso, debido a la complejidad del aspecto gramatical, como señala S. Fernández (1994) “*estas partículas no se enseñan, sino que se van aprendiendo*”, somos conscientes de que ningún tipo de instrucción ni materiales didácticos pueden garantizar la adquisición inmediata de “por-para”, sino que únicamente, y con grandes dosis de paciencia, pueden servir de guía hasta alcanzar el dominio de dicho par prepositivo y su aprendizaje final.

Este tipo de instrucción que proponemos, podría ser igualmente útil y efectiva para la enseñanza de formas gramaticales no evidentes para el hablante no nativo, sea indicativo-subjuntivo, imperfecto-indefinido, haber-estar, o cualquier otra, por supuesto investigando su eficacia de antemano con dichas formas. Pero lo más importante, creemos, es saber reflexionar sobre los aspectos gramaticales y las técnicas más apropiadas para enseñarlos e integrarlos con

contenidos funcionales. En nuestro caso, es necesario establecer que contextos de uso representan un problema de aprendizaje por parte de los estudiantes italianos de ELE, de esta manera asistiremos con nuestro trabajo en el campo de la investigación lingüística aplicada a la enseñanza del español.

Otro punto importante es el ya mencionado anteriormente en este trabajo sobre la madurez lingüística y el nivel del estudiante para tratar unos contextos de uso u otros. Creemos que estos usos se deberían ir sistematizando recurriendo unas veces a la sintáctica, otras a la semántica, pero nunca enseñarlos todos juntos puesto que sería un esfuerzo inútil, más bien contraproducente, incluso en niveles avanzados. Es decir, se trata de saber dosificarlos para que, a medida que avanza el aprendizaje, el estudiante vaya adquiriendo la competencia necesaria en el uso de una y otra preposición.

Creemos que las instrucciones gramaticales son muy útiles en la enseñanza de estas preposiciones, y cualquier otro aspecto gramatical, y que nunca se debería favorecer una casuística pormenorizada en forma de listas de usos o funciones comunicativas para este par prepositivo. Nos referimos, en particular, a la eficacia de una instrucción inductiva enfocada al procesamiento de un *input* visual como hemos demostrado en nuestra investigación. Las listas de usos sobre “por-para” y las metodologías de enseñanza de tipo deductivo que aparecen en la mayoría de los manuales, pensamos que son útiles para entender conceptos como, por ejemplo, el tiempo o el espacio, pero no lo son para establecer el aprendizaje de dichos conceptos. Es decir, haber entendido algo no significa haberlo aprendido. Como señala Lenarduzzi (1996), aprender es adquirir un comportamiento, en nuestro caso un comportamiento lingüístico: entender y usar un léxico, interpretar, seleccionar y organizar estructuras sintácticas según el contexto comunicativo en el que el hablante se encuentra. Como hemos podido comprobar, todas estas características se cumplen después de haberse producido el procesamiento y reestructuración necesarios en la

mente del estudiante con la técnica empleada y mencionada perteneciente a la Atención a la Forma.

Por último, consideramos de igual importancia los ejercicios para fijar los contenidos. Hemos podido notar en la descripción sucinta de algunos manuales de ELE (cf. 1), que la forma usual e incluso predominante de actividades es la de relleno de huecos. Sin embargo, pensamos que estos ejercicios serían más provechosos para una evaluación que para fijar el aprendizaje. Con los principios que han de seguir las actividades de procesamiento del *input*, nosotros proponemos llevar al aula de ELE una oportuna combinación de actividades que permitan fijar estructuras y mecanizar comportamientos lingüísticos. Nuestras palabras quedan confirmadas por la teoría según la cual las actividades de gramática de carácter inductivo captan la atención mucho más que muchos ejercicios familiares y mecánicos de carácter deductivo y que el reto extra que producen los primeros motiva a muchos más aprendices (Fortune, 1992).

6.3 Futuras investigaciones

El presente estudio no ha cubierto de manera exhaustiva todas sus posibilidades y, por consiguiente, observamos ciertas limitaciones que exponemos seguidamente para que se puedan considerar en futuras investigaciones.

Creemos que sería conveniente realizar una réplica del estudio ampliando el número de participantes y prolongando el número de postests, o bien ampliar considerablemente los intervalos entre postest llegando a alcanzar un tiempo mínimo, digamos de un año, para poder comprobar además del aprendizaje, si se ha producido la reestructuración necesaria en los estudiantes y así poder constatar la adquisición del aspecto lingüístico, o por lo menos, como sostiene Krashen (1985) si llega a automatizarse hasta el punto de poder ser usado en la comunicación espontánea con la fluidez y corrección del saber adquirido.

Con el objeto de comprobar la espontaneidad, fluidez y corrección en contextos de uso obligatorio que emulen la realidad de un hablante, sería también muy interesante poder diseñar por una parte pruebas orales, y por otra, traducciones inversas de textos adaptados en los que se incluyan los valores semánticos/contextuales de estas preposiciones y llevar a cabo un tipo de traducción semántica o de correspondencia formal⁵⁰. Estas pruebas pueden proporcionar resultados diferentes e interesantes a la investigación con respecto a los resultados de los tests, y pensamos que, sin duda, se deben estudiar.

Creemos que otra posibilidad interesante es la de replicar este estudio en contextos situacionales y de aprendizaje distintos y comparar los resultados con los nuestros. Un escenario puede ser la replica de este estudio con estudiantes italianos de español en una situación de inmersión total. Otro muy distinto, pero no menos interesante, es replicar este estudio con estudiantes de LM distintas que no sean romances, como por ejemplo ingleses, para intentar evitar en la medida de lo posible la afinidad lingüística, y comparar los resultados con los nuestros.

Por último, una de las grandes limitaciones de este estudio es que no se realiza un seguimiento individual con los participantes, es decir, no hay forma de saber si los errores que comete un alumno determinado en el pretest los sigue cometiendo en cada uno de los cinco postests. Sería conveniente tener en cuenta este factor en posibles réplicas de este estudio para poder controlar si la variabilidad se debe al nivel inicial de cada uno o del grupo.

⁵⁰ Método sobre la manera de traducir propuesto por Nida y Taber (1971) cuyo fin es reproducir los detalles estilísticos del texto original. Este método tiene en cuenta la forma del mensaje en detrimento de la reacción de sus receptores.

Esperamos que este trabajo puede servir de base para la realización de futuros proyectos que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, específicamente en un campo tan complejo como lo es el de las preposiciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach , E.** (1994) *Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe
- Aparecida Duarte, C.** (1992) *Reflexiones sobre la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños*. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE (1992). Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela
- Arce , J.** (1982) *Literaturas Italiana y Española frente a frente*, Madrid, Espasa-Calpe
- Baralo, M.** (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid. ArcoLibros.
- Baralo, M.** (2004) *Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español / LE*. Revista RedELE. Número 0, marzo 2004.
- Bello, A.** (1988) *Gramática de la Lengua Castellana*, Estudio y edición de R. Trujillo, 2 vols., Madrid, Arco/Libros.
- Bialystok, E.** (1978) un modelo teórico de la adquisición de segundas lenguas. En Licerias (1991) pp. 177-192.
- Bialystok, E.** (1994) *Representation and Ways of Knowing; Three Issues in Second Language Acquisition*, en N.C. Ellis (1994), pp. 549-569.
- Bogarelli Bococcoli, A** (1983) *L'interferenza linguistica e l'analisi degli errori: osservazioni sull'apprendimento italiano in soggetti ispanofoni*, en "Gli Annali", N°5, Università per stranieri.
- Bosque, I. y Demonte, V.** (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe. (Vol.1)
- Brown, J.D.** (1984). *Understanding research in second language learning*. Cambridge, MA: CUP
- Cadierno, T.** (1995) *Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the spanish past tense*. Modern Language Journal, 79, pp. 179-193.
- Calvi, M. V.** (1995) *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano, Guerini.

Cano Ginés, A. y Flores Ramírez, A. (1992) *Instrucciones gramaticales y uso de las preposiciones en castellano*. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE (1992). Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela

Carrera Díaz, M (1997) *Grammatica spagnola*. Bari, Laterza

Carrera Díaz, M (1983) L'analisi contrastiva (italiano-spagnolo), C.I.L.A., Guerra, Perugia.

Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2001): *Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE*, *Estudios de Lingüística*, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Págs.213-248. Universidad de Alicante, 2001, Número Monográfico dedicado a "Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas", coordinado por Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García, págs 213-248.

Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona. Ariel.

De Bruyne, J. (1999) "Las preposiciones", en *Gramática descriptiva de la Lengua Española, T1*, Madrid, Espasa, pp. 667-703

Doughty, C., Williams, J. (eds) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press

Ellis, N.C. (1994) (ed) *Implicit and explicit learning of languages*. London. Academic Press Limited

Ellis, N.C. (1998) *Emergentism, connectionism and language learning*, en *Language Learning*, 48, 631-664

Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994) *A theory of Instructed Second Language Acquisition*, en N.C. Ellis (1994) pp. 79-114.

Ellis, R. (1997) *SLA Research and language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1995) *The study of second language acquisition*, London, Longman

Estaire, S. y Zanón, J., (1990): *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*, Comunicación, Lenguaje y Educación, 7-8, 55-90.

Fernández López, M.C. (1999) *Las preposiciones. Valores y usos. Construcciones preposicionales*, Salamanca, Ed. Colegio de España.

Fernández, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa

Fernández, S. (1994) *Las preposiciones en la interlengua de los aprendices de ELE*, en ACI-ASELE IV: pp. 367-380.

Fodor, J. (1985) *La modularidad de la mente*, Madrid: Morata (Ed. original 1983)

Fortune, A. (1992) *Self-study grammar practice: learner's views and preferences*. ELT Journal 46/2, Abril 1992. Oxford: Oxford University Press.

Fotos, S. (1994) *Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising task*. En TESOL, 28, 323-351.

Fries, C. (1945) *Teaching and learning as a foreign language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Galán Rodríguez, C. (1995) *Las oraciones causales: propuesta de clasificación*. Anuario de estudios filológicos, XVIII, pp. 125-158.

García González, J. y Coronado, M.L (2005) FIAPE. I congreso internacional: *El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23/03-2005. Taller: *El tratamiento inductivo de la gramática y del léxico en el aula de español*.

García, S. (1996) *Las expresiones causales y finales*. Cuadernos de lengua española, Madrid, Arcolibros.

García Yebra, V. (1988) *Claudicación en el uso de preposiciones*, Madrid, Gredos.

Gili Gaya, S. (1964) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona. SPES.

Gomez Torrego, L. (1997) *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM

Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*. London. Longman

Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lapesa, R. (1978) *Sobre dos tipos de subordinación causal*, en *Estudios ofrecidos a E. Alarcos Llorach*, III, Oviedo, Universidad de Oviedo, pp. 173-205.

Larsen-Freeman, D. y M. H. Long (1991) *An introduction to second language acquisition research*, Longman, London & New York (Traducción al español de I. Molina Martos y P. Benítez Reyes: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 1994)

Lee, J. y VanPatten, B. (1995) *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York. McGraw-Hill.

Lenarduzzi, R. (1996) *Las preposiciones por y para en los complementos verbales de espacio y tiempo*, Roma, Bulzoni Editore.

Liceras, Juana M. (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid. Visor.

Long, M. & P. Robinson (1998) *Focus on form. Theory, research, and practice*. En Doughty, C. & J. Williams (eds) (1998) pp. 15-41

Long, M.H. & Doughty, C. (2003) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford. Blackwell Publishing Ltd.

López García, A. (2005) *Gramática cognitiva para profesores de español L/2*, Madrid, ArcoLibros.

López, M. L. (1972) *Problemas y métodos en el análisis de las preposiciones*. Madrid, Gredos.

Lozano, G. y P. Ruiz Campillo (1997): *Criterios para el diseño y la evaluación de materiales didácticos*, Actas de EXPOLINGUA. F. Actilibre. Madrid.

Lozano Zahonero, M. (2001) *La gramática en la clase de E/LE: el caso de por y para*. Cervantes, N°1 Octubre.

Llobera, M. ET AL., (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid. Edelsa

María Moliner (1998) *Diccionario de uso del español*, segunda edición. Madrid, Gredos.

Martín Peris, E. (1999) “Libros de texto y tareas”, en: Zanón, J. (Comp.) *La enseñanza de E/LE mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

Matte Bon, F. (1988) “De nuevo la gramática”, en Actas de las segundas Jornadas Internacionales de Didáctica del E/LE, Madrid, Ministerio de Cultura.

Matte Bon, F. (1992) *Gramática comunicativa del español*, T1, Madrid, Difusión.

McLaughlin, B. (1978) *The monitor model: some methodological considerations*. Trad.Esp. en Licerias (ed) (1991) pp. 154-176

Muñoz, Carmen (ED.), (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel lingüística.

Nebrija, E. A. de, (1946) *Gramática Castellana*. Edición crítica de Pascual Galindo Romeo y Luis Ortiz Muñoz, Madrid,

Ortega Olivares, J. (1998) *Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en la enseñanza del español/LE*, RILCE , 14.2 pp. 325-347.

Ortega Olivares, J. (2001) *Gramática y Atención a la forma en el aula de E/LE*. Cervantes N. 1 Octubre.

Pavesi, M. (1987). *Variability and Systematicity in the Acquisition of Spatial Prepositions*. En Rod Ellis. *Second Language Acquisition in Context*. 73-82. Cambridge: University Press.

Porto Dapena, J. (1991-1992) *Complementos de duración con por y verbos de duración resultativa en Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, nº 10. pp 241-256.

Pottier, B. (1968) *Lingüística Moderna y Filología Hispánica*, Madrid, Gredos.

Pottier, B. (1975) *Gramática del Español*, Madrid, Ed. Alcalá.

Real Academia Española (1962) *Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe.

Riiho, T. (1979) *Por y Para. Estudio sobre los orígenes y evolución de una oposición prepositiva iberorrománica*, Helsinki, Societas Scientiarum Fennica.

Sáez, M.D. (2003) *Las preposiciones “por” y “para”. Un problema de gramática en la enseñanza de E/LE*. “FORMA” Formación de profesores, N. 5. Análisis contrastivo. Gramática. SGEL

Sáinz Gonzalez, E. (1992) *La oposición "por-para": una nueva propuesta didáctica*. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE (1992). Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela

Sánchez Iglesias, J.J (2003) *Errores corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de ELE*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Sánchez Pérez, A. (1982) *La enseñanza de idiomas*, Barcelona. Hora

Santos Gargallo, I. (1993) *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.

Saussol, J.M. (1987) *Glotodidáctica del Español con especial referencias para itálofonos*, Padova, Liviana.

Seliger, H., Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.

Selinker, L. (1972) *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp.209-231. Trad. En Licerias (1991) pp. 79-101.

Serianni, Luca (1991). *Grammatica Italiana: Italiano comune e lingua letteraria*, Torino. UTET Libreria.

Sharwood Smith, M. (1993) *Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases*, en *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 165-179.

Sheen, R (2002) "*Focus on form*" and "*focus on forms*" *ELT Journal* 56 (3)

VanPatten, B. (1990). *Attending to form and content in the input*, Spanish Second Language Acquisition (SSLA) pp. 287-301.

VanPatten, B. (2002) *Processing Instruction: An Update*. *Language learning* 52 pp. 755-803.

VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993) *Explicit instrucción and input processing*. *Studies in Second Language Acquisition*. Pp. 225-243

Weinreich, U. (1953) *Language in contact*. New York.

Zanon Gómez, J. (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid. Edinumen.

MANUALES ELE

Avance, curso de español. Nivel elemental. Concha Moreno, Victoria Moreno, Piedad Zurita. Sgel Educación 2001.

Avance, curso de español. Nivel intermedio-superior. Concha Moreno, Victoria Moreno, Piedad Zurita. Sgel – Educación 1995.

Español 2000. Jesús Sánchez Lobato y Nieves García Fernández. Sgel 1981

Método de español para extranjeros. Nivel elemental. Aurora Centellas. Edinumen 2000

DICCIONARIOS

Ambuzzi, L. (1949) *Nuovo dizionario Spagnolo-Italiano e Italiano-Spagnolo.* Torino. Paravia.

Moliner, M. (1998) *Diccionario de uso del español.* Madrid. Gredos

Tam, L. (1997) *Dizionario spagnolo-italiano / Italiano-Spagnolo.* Milano. Hoepli Editore.

Zingarelli, N (2000) *Vocabolario della lingua italiana.* Bologna. Zanichelli Editore.

ANEXO I

IMÁGENES CON “PARA”

1

5 Marzo



12 Marzo



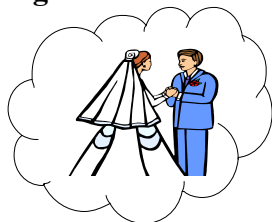
15 Marzo



¡Quiero el informe **PARA** el 15 de marzo!

2

15 agosto 1950

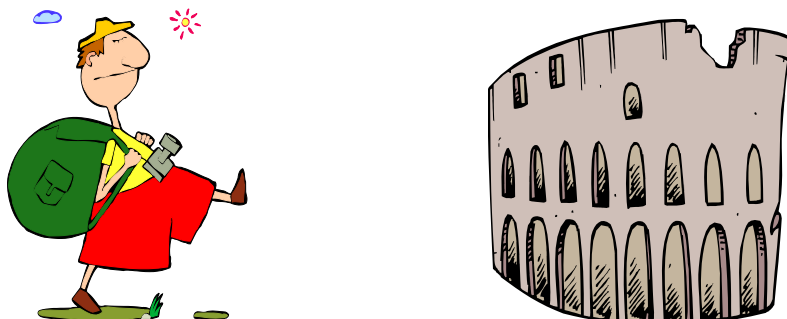


15 julio 2000



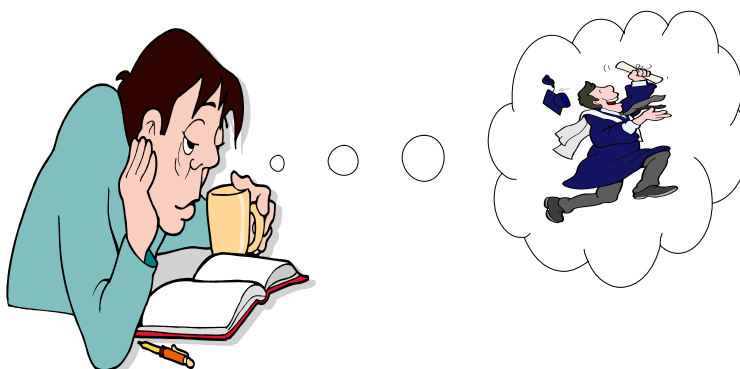
Va **PARA** 50 años que están casados

3



El turista va **PARA** el coliseo

4



Estudia mucho **PARA** licenciarse

5



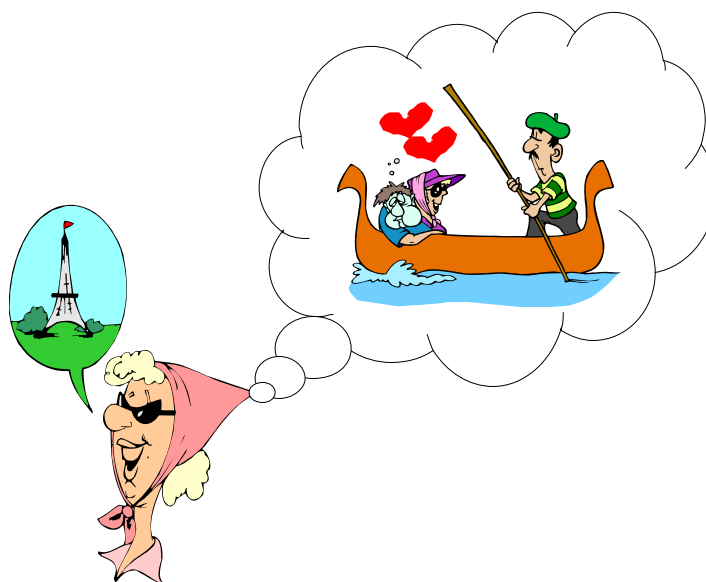
He comprado esto **PARA** ti

6



PARA ella el acusado era inocente, pero **PARA** el juez era culpable

7



Paris es muy bonito, pero **PARA** ciudad bonita Venecia

IMÁGENES CON “POR”

1



1954

Se conocieron **POR** el año 1952

2



La secretaria está muy estresada y se marcha **POR** unos días de vacaciones

3



Los turistas pasean **POR** Atenas

4

Umm, no sé la calle, pero está por la Puerta del Sol.

¿El Museo del jamón, por favor?



El Museo del jamón está **POR** el centro de Madrid

5

1814



El cuadro fue pintado **POR** Goya en 1814

6



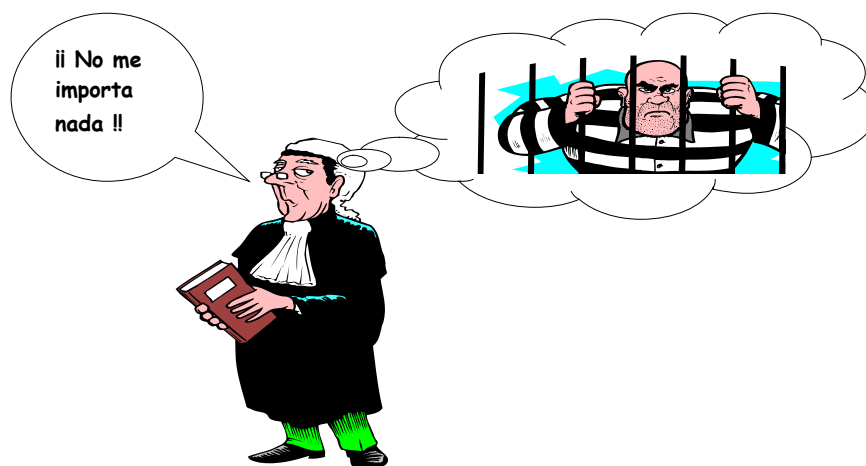
Felipe participa en el concurso de baile **POR** su amigo

7



Su compañero espía le manda la información **POR** radio

8



POR el juez no hay inconveniente en que el ladrón vaya a la cárcel

9



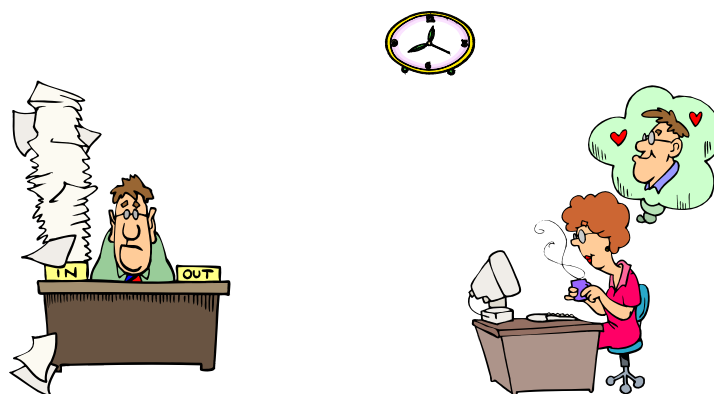
María tiene mucho trabajo **POR** terminar

10.a



Se encuentra mal **POR** beber demasiada sangría

10.b



La secretaria trabaja hasta muy tarde **POR** él

11.a



El guardia se calla **POR** no discutir

11.b



Tenemos que luchar **POR** un mundo mejor

ANEXO II

Actividad 2

Indicar la interpretación correcta de cada dibujo. La enumeración de las posibles interpretaciones se corresponde con la enumeración de los dibujos.

PARA

1.

- a) El 15 de marzo es el día que el oficinista tiene que entregar el informe.
- b) El oficinista tiene que entregar el informe después del día 15 de marzo.

2.

- a) Los señores Pérez muy pronto celebrarán sus bodas de oro.
- b) Los señores Pérez están celebrando sus bodas de oro.

3.

- a) El turista se está acercando al Coliseo.
- b) Al turista le ha gustado mucho su visita al Coliseo.

4.

- a) El objetivo del estudiante es terminar sus estudios.
- b) El estudiante disfruta de la lectura porque ya ha terminado sus estudios.

5.

- a) La señora Martínez ha hecho un regalo a su compañero de trabajo.
- b) A la señora Martínez le han hecho un regalo.

6.

- a) Tanto la esposa como el juez piensan firmemente que el acusado no tiene que ir a la cárcel.
- b) Tanto la esposa como el juez piensan firmemente que el acusado tiene que ir a la cárcel.
- c) La esposa piensa firmemente que el acusado no tiene que ir a la cárcel, el juez, por el contrario, piensa firmemente que sí.

7.

- a) A la señora Pérez le gusta París, pero en realidad ella está enamorada de Venecia y cree que es una ciudad mucho más bonita.
- b) A la señora Pérez le gusta Venecia, pero está enamorada de París.

POR

1.

- a) La pareja se conoció en los años 50.
- b) La pareja se conoció en 1950.

2.

- a) La secretaria está muy estresada y deja momentáneamente el trabajo.
- b) La secretaria está muy estresada y deja su trabajo definitivamente.

3.

- a) Los turistas están en Atenas y visitan sus monumentos.
- b) Los turistas se están acercando a Atenas con la intención de visitar sus monumentos.

4.

- a) El turista encontrará sin ningún problema el Museo del jamón.
- b) El turista seguramente tendrá que volver a preguntar cuando llegue a la Plaza de Colón para encontrar el Museo del Prado.

5.

- a) Goya es el autor del cuadro.
- b) Goya no es el autor del cuadro.

6.

- a) Felipe participa en el concurso de baile representando a su amigo porque éste no puede.
- b) El amigo de Felipe está bailando muy bien.

7.

- a) El espía recibe la información gracias a un aparato de radio.
- b) La radio del espía no funciona bien.

8.

- a) El juez se muestra indiferente ante el hecho de que el ladrón sea encarcelado.
- b) El juez muestra preocupación ante el hecho de que el ladrón sea encarcelado.

9.

- a) La secretaria no ha terminado el trabajo todavía.
- b) La secretaria ha terminado ya el trabajo.

10.a

- a) El exceso de alcohol ha causado malestar al Señor Arroyo.
- b) El señor arroyo es insaciable y bebe la sangría directamente del cubo.

10.b

- a) La secretaria hace horas extras porque su compañero tiene mucho trabajo.
- b) La secretaria hace horas extras porque está enamorada de su compañero y disfruta de su compañía.

11.a

- a) El guardia prefiere no decir nada y de esta manera evitar una discusión con el turista.
- b) El guardia esta pensando en arrestar al turista.

11.b

- a) Las injusticias en el mundo hacen que el niño sea más solidario y piense que si todos luchamos, obtendremos un mundo mejor.
- b) El niño piensa que el mundo va bien y que hay que luchar para mantenerlo así.

ACTIVIDAD 3.

Como hemos podido observar en los dibujos, las preposiciones "por" y "para" se usan en distintos contextos para expresar conceptos diferentes.

Usamos la preposición _____ en contextos que indican:

- Tiempo o plazo determinado
- Tiempo aproximado transcurrido en la construcción: "Ir+ prep.+ tiempo"
- Dirección del movimiento en sentido real o figurado
- Finalidad
- Destinatario de la acción u objeto
- Seguido de pronombre o sustantivo indica opinión o punto de vista
- Realza las cualidades del término que introduce y a su vez las compara con el término anterior

Usamos la preposición _____ en contextos que indican:

- Tiempo aproximado
- Duración y sensación de provisionalidad
- Lugar de tránsito o paso
- Lugar aproximado o no determinado
- Causa de una acción
- Finalidad, leve matiz causal (pro)
- Sujeto agente en las oraciones pasivas
- Cambio o sustitución
- Medio o procedimiento
- "Por lo que respecta a mí". Combinación elíptica "Por + mí". Indica ligera indiferencia

Actividad 4.

Indica la opción correcta y justifica la respuesta.

1. ¿Damos un paseo? faltan dos horas **por/para** el inicio de la conferencia.
2. Va **por/para** cuatro años que vive en Roma.
3. El tren **por/para** Sevilla no sale hasta mañana.
4. Mi hermano ahorra mucho **por/para** comprarse un coche.
5. Luis ha organizado una fiesta **por/para** sus amigos.
6. **Por/para** él la paz en el mundo es una utopía.
7. El Real Madrid jugo bien, pero **por/para** gran espectáculo el que ofreció el Barcelona.
8. Se marcha a Inglaterra **por/para** Navidad.
9. Después del accidente tuvo que quedarse en observación **por/para** unos días.
10. El tren que va a Venecia pasa **por/para** Ferrara.

11. Ayer vi a tu amigo **por/para** el centro.
12. Le han expulsado del colegio **por/para** su mal comportamiento.
13. "Las meninas" fue pintado **por/para** Velázquez.
14. Fue a Barcelona en avión y no en tren **por/para** llegar antes.
15. Tienes que cambiar los dólares **por/para** euros si quieres comprar algo en España.
16. Se han casado **por/para** la iglesia.
17. No voy a salir hoy de casa, **por/para** mí puede llover todo el día.
18. No puedo ir al cine, tengo una traducción **por/para** terminar.

ACTIVIDAD 5.

- a) En parejas, leed el siguiente texto y explicad los valores semánticos de "por-para".
- b) Volved a escribir el texto sustituyendo las preposiciones "por-para" con otras palabras o frases manteniendo el significado del texto original. Subrayad los cambios.
- c) Ahora, cambiad el texto, con las sustituciones subrayadas, por el texto de otra pareja de compañeros y cambiad también las partes subrayadas con "por-para" según el contexto. ¡No podéis consultar el texto original!

CELEBRACIÓN DE MTV LATINOAMÉRICA

Para finales de septiembre, los días específicos están todavía **por** concretarse, MTV Latinoamérica sonará **por** toda la Ciudad de México con "El Día de MTV", un concierto gratuito en el Auditorio Nacional, en el que se presentarán las bandas internacionales Blur, Crystal Method y Simple Plan, así como algunos grupos mexicanos. Aproximadamente 10.000 personas, incluyendo fans de MTV, celebridades y personalidades de la industria musical acompañarán **por** más de cuatro horas a la cadena en esta celebración. Los fans podrán ganar entradas gratis **para** el concierto **por** medio de concursos en tiendas de discos o llamando **por** teléfono en directo a la emisora en Ciudad de México. Está previsto que MTV edite el vídeo de este concierto **por** Navidad. Para esas fechas, se espera que la cadena realice un programa especial **para** la presentación del vídeo.

"**Para** mí, hemos avanzado mucho **por** toda Latinoamérica desde que MTV debutó en Latinoamérica hace casi diez años", dijo Charlie Singer, Vice Presidente de Programación y Producción de MTV Networks Latinoamérica. "Nuestra programación ha pasado **por** la música de Soda Stereo y la nueva generación de artistas, como Juanes,

Natalia Lafourcada y Kinky hasta una serie de muy exitosos MTV Unpluggeds, coronando el año pasado con los VMALAs. Estamos muy contentos **por** haber alcanzado esta meta y **por** seguir manteniendo una fuerte conexión con nuestra audiencia. "

“Más que una celebración de MTV, ‘El Día de MTV’ es un tributo **para** los jóvenes latinoamericanos que han compartido con nosotros su pasión y amor **por** la música **por** tantos años”, comentó Juan Meyer, Director de Marketing de MTV Networks Latinoamérica.

“**Por** mi, podemos continuar ofreciendo eventos únicos y conceptos **para** la juventud en México y Latinoamérica durante los próximos años.”

Para desear un feliz cumpleaños, o **para** decir lo que quieras sobre los diez años de MTV, envía un correo a las oficinas centrales de MTV.

Texto adaptado por nosotros de María Lozano Zahonero: *La gramática en la clase de E/LE: el caso de por y para*. Asesoría técnica del MECD en Wellington

ANEXO III

PRETEST

CENTRO:

NIVEL:

GRUPO:

Rellena el hueco de las siguientes frases con “por” o “para” según corresponda.

1. El examen tiene que estar terminado _____ las tres en punto.
2. Han alquilado un buen restaurante _____ el bautizo de su hija.
3. Va _____ un año que trabaja en IBM.
4. Aquí hace mucho calor en agosto, pero _____ calor asfixiante el de Córdoba.
5. Aún no está limpia. La casa está _____ barrer.
6. Iba _____ el trabajo cuando me atracaron.
7. No necesitamos su ayuda, _____ por mí se puede marchar ahora mismo.
8. Se ha comprado una moto _____ evitar los atascos de circulación.
9. Nos vamos a la montaña solamente _____ unos días.
10. Toda esta ropa usada es _____ la gente necesitada.
11. Su mujer le ha echado de casa _____ llegar todas las noches tarde y borracho.
12. _____ mí que no ha venido a trabajar porque anoche se acostó a las cinco.
13. Los supervivientes fueron descubiertos _____ un perro.
14. El coche eléctrico está bien, pero _____ transporte ecológico la bicicleta.
15. Yo creo que fue _____ marzo del año pasado cuando empezó a beber.
16. Yo prefiero estudiar _____ la noche.
17. El accidente es grave y _____ ahora no sabemos nada de su estado.

18. Va _____ 30 años que están casados.
19. Se quemó su casa y consiguió salir _____ el balcón.
20. No pases _____ este lado de la escalera que está mojado.
21. La tienda que estás buscando creo que está _____ el centro.
22. Escribe a mano todo lo que puede _____ mejorar su caligrafía.
23. El anillo que ha perdido estará _____ la cocina.
24. He cambiado mi coche _____ otro mucho más pequeño.
25. Es muy tarde, _____ mí que ya no viene, o sea que podemos irnos.
26. Hoy a las seis hay una misa en conmemoración a los caídos _____ la patria.
27. Los sindicatos luchan _____ condiciones laborales más justas.
28. El atracador del banco fue rodeado _____ la policía.
29. Ha pagado mucho dinero _____ un coche que esta en malas condiciones.
30. Estos huevos fritos con patatas son _____ mí que no me gusta la pizza.
31. Se encuentra mal _____ el cambio de temperatura brusco.
32. Te mando _____ correo electrónico su mensaje.
33. Han colocado a los niños del coro _____ la altura.
34. ¡Qué España está jugando mal! _____ mí como si no se clasifica para el mundial.
35. Este niño va _____ artista, se pasa todo el día cantando.
36. Todavía me quedan algunas camisas _____ planchar.

TEST N. 1

CENTRO:

NIVEL:

GRUPO:

Rellena el hueco de las siguientes frases con “por” o “para” según corresponda.

1. El informe tiene que estar preparado _____ el lunes.
2. Faltan dos días _____ el congreso.
3. Va _____ una semana que fue a comprar tabaco y todavía no ha vuelto.
4. Sí, Roma es impresionante, pero _____ ciudad bonita venecia.
5. No puedo ir al cine, tengo una traducción _____ terminar.
6. El tren _____ Sevilla no sale hasta mañana.
7. No me importa si tiene problemas, _____ mí se puede morir.
8. Se ha comprado un cochazo _____ presumir de rico.
9. Tengo que irme a Madrid sólo _____ unos días.
10. Te he comprado este regalo, ábrelo, es _____ ti.
11. Me han puesto una multa _____ aparcar mal.
12. _____ mí, su trabajo es muy interesante.
13. La ciudad fue destruida _____ el ejercito.
14. Roma no es una ciudad cara, _____ ciudad cara Tokio.
15. Se marcha al extranjero _____ Navidad, entre el 15 y el 30 de diciembre.
16. Siempre desayuna muy temprano _____ la mañana.
17. El bar como no tiene licencia, _____ ahora está cerrado.
18. Va _____ cinco años que vivo en Roma.

19. Los ladrones entraron _____ por la ventana.
20. Para no mancharte los zapatos, pasa _____ encima de la tabla.
21. Dicen que hay buenos bares _____ esta zona.
22. Ahorra mucho _____ comprarse un coche nuevo.
23. He visto a tu amigo _____ el centro.
24. Su novia lo ha dejado _____ otro.
25. _____ el jurado, el acusado era culpable desde el principio.
26. No dice nada _____ no discutir.
27. Hay que luchar _____ la paz.
28. El cuadro fue pintado _____ Goya en 1814.
29. He comprado el coche de segunda mano _____ 3.000 euros.
30. Con el dinero del premio ha organizado una fiesta _____ sus amigos.
31. Han cambiado las sillas viejas _____ unas sillas nuevas de diseño.
32. Te mando el artículo _____ e-mail.
33. La lista está ordenada _____ orden alfabético.
34. - Llueve mucho.
- _____ mí puede llover todo el día.
35. Pedro y María estudian física, en cambio Luis va _____ abogado.
36. La habitación está _____ ordenar.

TEST N. 2

CENTRO:

NIVEL:

GRUPO:

Rellena el hueco de las siguientes frases con “por” o “para” según corresponda.

1. El libro estará terminado _____ el 15 de noviembre.
2. Organizará una gran fiesta _____ el día de su cumpleaños.
3. Va _____ un mes que envié la carta con la denuncia y todavía no sé nada.
4. La cocina griega es buena pero _____ cocina buena la española.
5. No puedo salir, tengo mi habitación _____ ordenar.
6. El autobús _____ Madrid sale con un retraso de media hora.
7. No estudia nunca, _____ mí puede suspender todos los exámenes, no me importa.
8. Ha llamado a su amiga _____ ir al cine.
9. Tengo que ausentarme del trabajo _____ unas horas, vuelvo después de comer.
10. Juan, durante sus vacaciones, ha comprado un anillo _____ su novia.
11. Ha perdido todo su dinero _____ jugar todas las noches en el casino.
12. _____ mí, Juan no decía la verdad en sus declaraciones.
13. El Coliseo fue construido _____ los romanos.
14. Este examen no era tan difícil, _____ examen difícil el de filosofía.
15. _____ aquella época muchos españoles emigraron a Alemania.
16. Los ladrones cometieron el robo _____ la noche.
17. La piscina ha pasado la inspección y _____ ahora sigue abierta.

18. Va _____ un mes que han terminado las clases.
19. Los turistas pasaron _____ Roma cuando iban a Nápoles.
20. El suelo está mojado, o sea que pasa _____ allí.
21. El volcán está _____ el norte de la isla.
22. Lee mucho en ingles _____ aprender vocabulario.
23. Montilla es un pueblo que creo que está _____ el sur de Córdoba.
24. Su hermano gemelo intentó hacer el examen _____ él y los expulsaron de la universidad.
25. _____ muchos, la paz en el mundo es una utopía.
26. Los soldados murieron _____ la patria.
27. Los estudiantes se manifestaron _____ sus derechos.
28. El ladrón fue detenido _____ la policía.
29. Ha pagado mucho dinero _____ una colección de sellos.
30. Todo el dinero de la colecta será _____ los pobres.
31. Ha adelgazado mucho _____ su enfermedad.
32. Los barcos se comunicaban _____ señales luminosas.
33. Me comunicaron la noticia _____ teléfono.
34. - ¿Vamos al cine?
- _____ mí sí, me da igual.
35. Su abuelo es muy mayor, va _____ los 90 años.
36. Hemos terminado los exámenes del primer año, pero todavía tenemos los del segundo _____ corregir.

TEST N. 3

CENTRO:

NIVEL:

GRUPO:

Rellena el hueco de las siguientes frases con “por” o “para” según corresponda.

1. El examen tiene que estar terminado _____ las tres en punto.
2. Estaré en casa _____ la cena.
3. Va _____ dos horas que lo esperamos.
4. El Mediterráneo es frío, pero _____ agua fría la del Atlántico.
5. No puedo salir todavía, tengo algunas cosas _____ hacer.
6. Iba en el coche _____ mi casa cuando ocurrió el accidente.
7. No se ha comportado bien, _____ mí le pueden castigar toda la semana.
8. Me he comprado dos raquetas _____ jugar al tenis con mi amigo.
9. Tengo que salir al baño _____ unos minutos, no me encuentro bien.
10. Tomar el sol exageradamente es malo _____ la piel.
11. Le han despedido del trabajo _____ llegar tarde todos los días.
12. _____ mí, ese estudiante ha hecho una presentación excelente del trabajo.
13. 5. El Quijote fue escrito _____ Cervantes.
14. Aquí no hace mucho calor, _____ ciudad calurosa Sevilla en agosto.
15. _____ aquellos años Luis llevaba el pelo verde.
16. Siempre estudia _____ la tarde.
17. _____ un momento pensé que nos estaba engañando.
18. Va _____ cinco años que no tengo noticias tuyas.

19. El ladrón huyó _____ la puerta de emergencia.
20. Ha dejado los estudios y va a viajar _____ toda Europa.
21. Ese cine está _____ aquí.
22. He venido hasta aquí _____ ayudarte.
23. Esa ciudad está _____ el norte de Rusia.
24. Juan no pudo ir a la conferencia y su amigo asistió _____ él.
25. Es muy tarde, _____ mí que ya no viene, o sea que podemos irnos.
26. La guerrilla luchó _____ la libertad.
27. _____ ti haría cualquier cosa.
28. Irak fue invadido _____ los Estados Unidos.
29. Ha pagado mucho dinero _____ un cuadro de un desconocido.
30. Esta clase es muy pequeña, no hay sitio _____ todos los estudiantes.
31. Ha engordado mucho _____ comer tantas tartas de chocolate.
32. Me he enterado de la noticia _____ una compañera de trabajo.
33. El paquete se lo enviaremos _____ correo.
34. El circo no me gusta mucho, o sea que _____ mí nos vamos a otro sitio.
35. Esa persona es muy ambiciosa, va _____ ministro.
36. Todavía me quedan algunas camisas _____ planchar.

TEST N. 4

CENTRO:

NIVEL:

GRUPO:

Rellena el hueco de las siguientes frases con “por” o “para” según corresponda.

1. Se convocarán elecciones _____ el 10 de marzo.
2. Han alquilado un buen restaurante _____ la comunión de su hija.
3. Va _____ un mes que se fue a Inglaterra y todavía no tenemos noticias tuyas.
4. Éste es un buen partido, pero _____ partido de fútbol emocionante, la final de la Champions League.
5. Iré a comer más tarde, me faltan un par de ejercicios _____ corregir.
6. No creo que puedas ir con ellos, van _____ el norte y tú no.
7. Es una persona que no me gusta nada, o sea que _____ mí se puede ir ahora mismo.
8. Me he comprado una impresora láser _____ imprimir fotografías.
9. El conferenciante se ha ausentado _____ unos minutos a causa de una indisposición.
10. El calcio es muy bueno _____ los huesos.
11. Le han expulsado del colegio _____ pelearse con un compañero.
12. No me fío de él, _____ mí que intenta engañarnos.
13. La Divina Comedia fue escrita _____ Dante.
14. Esta casa no es pequeña en absoluto, _____ casa pequeña la de mi hermano en Madrid.
15. Cuando ocurrió eso yo era muy joven, _____ entonces no sabía nada de la vida.
16. Todos los días va a correr _____ la mañana muy temprano.

17. El accidente es grave y _____ ahora no sabemos nada de su estado.
18. Va _____ cinco años que no tengo noticias tuyas.
19. El pájaro entró _____ la ventana de la cocina.
20. Cuando pases _____ el centro llámame y nos tomamos un café.
21. Me han dicho que hay un restaurante egipcio _____ esta zona.
22. Se ha comprado un traje _____ ir elegante a la boda.
23. Me parece que la casa de Juan está _____ el casco antiguo de la ciudad.
24. Como Luis no tenía suficiente dinero su padre pagó _____ él la inscripción en la academia.
25. _____ mí que se ha entretenido en el bar y llegará tarde como siempre.
26. Firmaron un acuerdo _____ la paz.
27. Se va a vivir a Moscú, lo ha dejado todo _____ ella.
28. Los civiles fueron asesinados _____ los soldados.
29. Ha cambiado su colección de sellos _____ una colección de monedas.
30. El Ministerio ha comprado libros de texto _____ los más desfavorecidos.
31. Al final le han dejado jugar _____ su insistencia.
32. Aunque lo niegues, te he llamado _____ teléfono tres veces y nunca estabas.
33. Los indios se comunicaban _____ señales de humo.
34. _____ nosotros no hay inconveniente, si quiere venir a la fiesta puede venir.
35. Tu hijo esta todo el día con la raqueta en la mano, este chico va _____ tenista.
36. No he terminado el libro todavía, me faltan dos capítulos _____ leer.

TEST N. 5

CENTRO:

NIVEL:

GRUPO:

Rellena el hueco de las siguientes frases con “por” o “para” según corresponda.

1. El coche estará listo _____ mañana por la tarde.
2. Podemos ir al bar, faltan dos horas _____ la película.
3. Va _____ un mes que le dije que limpiara la casa y todavía no lo ha hecho.
4. Tu primo es una muy buena persona, pero _____ buen chico mi hermano.
5. Aún no está limpia. La casa está _____ barrer.
6. Si quieres te llevo en coche , yo voy _____ casa.
7. _____ mí, vete cuando quieras, no me importa.
8. Se ha comprado un coche muy caro _____ presumir de rico.
9. Hemos alquilado un barco _____ unos días.
10. Estas pastillas son muy buenas _____ la garganta.
11. No ha podido venir _____ la lluvia.
12. _____ mí, deberías dejar a tu novia.
13. Este banco fue robado _____ Al Capone.
14. Aquí no hace mucho frío, _____ frío el que pasé en Edimburgo.
15. No me acuerdo exactamente el día, pero sé que te lo entregué el año pasado _____ Navidad.
16. Todos los días va a correr _____ la noche.
17. _____ ahora no se sabe nada sobre el autor de los atentados.

18. Va _____ cuarenta años que están casados.
19. Le gusta mucho pasear _____ el Parque del Retiro.
20. Cuando va a trabajar pasa siempre _____ la Puerta del Sol.
21. Juan vive _____ la plaza de Santa Ana.
22. Estas botas son _____ la lluvia.
23. Ellos suelen salir de noche _____ el centro.
24. Te cambio este disco _____ este otro.
25. _____ muchos, el terrorismo es un problema sin solución.
26. El general dijo que había que derramar hasta la última gota de sangre _____ la victoria final.
27. Los trabajadores fueron a la huelga _____ un contrato laboral digno.
28. La propuesta fue rechazada _____ la oposición.
29. Te compro tu bicicleta vieja _____ 25 euros.
30. Durante su viaje compró varios regalos _____ sus amigos.
31. Le dieron un premio _____ su dedicación y esfuerzo.
32. Me enteré de su despido _____ una compañera de trabajo.
33. La bibliografía está clasificada _____ autores.
34. Si no quiere venir que no venga, _____ mí se puede quedar en la cama todo el día.
35. Este niño va _____ artista, se pasa todo el día cantando.
36. Nos vemos en la estación, todavía tengo las maletas _____ hacer.

ANEXO IV.

Recogemos en este anexo los 167 usos de las preposiciones “por” y “para” encontrados en el corpus examinado. El informe con el listado de errores y aciertos se ha llevado a cabo a partir de los exámenes realizados en junio 2004. El procedimiento seguido consta de dos listados: el primero incluye todas las frases en las que aparece “para” y el segundo las frases en las que aparece “por”, divididos éstos a su vez en errores y aciertos. En total se han analizado 70 textos provenientes de 70 candidatos de nivel intermedio. Los textos producidos son de tipo argumentativo y tratan la violencia doméstica. Por último, estos listados se limitan solamente a mostrar el cómputo global de usos de “por-para” aparecidos en el corpus examinado, sin exponer una clasificación detallada por categorías de los errores y los aciertos.

1. Usos incorrectos de “para”

1.a Finalidad

1. *se van por evitar ser pegadas de su marido*
2. *no hacen denuncias por llevar una vida tranquila*
3. *y no dicen nada por ignorar el problema familiar*
4. *...por tener una vida más fácil*
5. *la asesinó con un cuchillo para la cocina*
6. *disparó con un fusil para la caza*
7. *... y después le hacen un regalo como flores o cajas para los bombones*
8. *le hacen una multa porque no puede hablar con su pareja*
9. *la ley no sirve por nada*
10. *reciben los golpes per evitar una tragedia*
11. *cubren sus caras con gafas per no ser vistas*
12. *...per garantizar mas seguridad en su casa*
13. *...per non preocupar a la familia*
14. *...per vivir tranquilas y serenas*
15. *...per tener unas garantias*
16. *per educar mejor los hombres violentos*

17. *no salen a pasear par no escuchar los malos comentarios de las gentes*
18. *... por que sus niños no ven su tristeza*
19. *...porque sus hijos vivan en una sociedad no machista.*
20. *...cambiar la ley por no justificar la violencia*
21. *hablan con sus maridos asi que puedan cambiar*
22. *lo ignoran todo asi que no hayan problemas*
23. *están en silencio asi que ninguno sabe nada*

1.b. Opinión personal

1. *por mi no hay solución porque el hombre es muy violento*
2. *por mi es un problema social muy grave*
3. *segundo mi debería ir a la carcel*

1.c. Tiempo o plazo determinado

1. *...y para el día del juicio no se presentó*

2. Usos correctos de “para”

2.a. Finalidad

1. *llaman a la policia para estar más seguras*
2. *tenemos que hacer manifestaciones para obtener seguridad*
3. *el niño se esconde para no ser visto del padre*
4. *reciben multas para disuadir su comportamiento*
5. *no discuten para que sus hijos no ven el problema*
6. *...luchar para cambiar la mentalidad*
7. *...para que haya paz y amor*
8. *...para conseguir una sociedad mejor*
9. *...para que los políticos cambien las leyes*
10. *... para ir juntos a la comisaria*
11. *...para obtener un reconocimiento del problema*
12. *...para terminar con la violencia*
13. *...para finalizar el problema*

14. ...*para anticipar el problema*
15. ...*para mantener la familia unida*
16. ...*para que no se encuentren solas*
17. ...*para disfrutar de su libertad a casa*
18. ...*para no dar la culpa a la sociedad*
19. ...*para lograr armonía en su casa*
20. ...*para no ferir sus sentimientos*
21. ...*para clasificar los delitos dependiendo de la gravedad*
22. ...*para elegir su profesión libremente*
23. ...*para mentalizar a los hombres*
24. ...*para crear una buena atmosfera en el hogar*
25. ...*para que las respuestas sean tomadas seriamente*
26. ...*para demostrar quien comanda en la casa*
27. ...*para verlo hay que vivir la situación*
28. ...*para que los niños no comprendan nada*
29. ...*para que los factores de genero social afectan sus vidas*
30. ...*para mejorar la vida de los niños*
31. ...*para evitar maltratamientos*
32. ...*para no romper las relaciones entre ellos*
33. ...*para demostrar su fuerza*
34. ...*para amar una persona hay que sentirse amado*
35. ...*para resolver estos problemas culturales*
36. ...*para ganar la confianza suya*
37. ...*para que sea más feliz y su vida pueda cambiar*

2.b. Opinión personal

1. *para mí el problema de la violencia depende de la sociedad*
2. ...*pero no son culpables para los padres*
3. *para muchas personas no es grave*
4. *cualquier tipo de violencia, para la gran mayoría...*
5. *para mí no es justo...*

6. *es una ley que para mi está mal*

7 *para mí la violencia no está justificada*

2.c. Tiempo o plazo determinado

No se encontraron usos correctos

3. Usos incorrectos de “por”

3.a. Durativo continuativo

1. *mujeres maltratadas por toda su vida*

2. *los hijos ven a suo padre por periodos cortos*

3. *han estado por meses con los abuelos*

4. *no recuerdan nada por semanas*

5. *se ven los golpes en sus caras por días y días*

6. *...se hace violento porque no ve a sus niños por meses*

7. *se están en casa por semanas sin salir*

8. *los abusos continuan por años*

9. *las violencias se ven en sus cuerpos por meses*

10. *el marido no aparece por años*

11. *deben ir a la carcel por toda la vida*

12. *están en la prisión por pocos años*

13. *se cerró en su habitación por muchas horas*

14. *Se van por mucho tiempo*

15. *están en la casa del papa por pocos días*

3.b. Causa o motivo

1. *se siente que tiene que hacer algo para sus hijos*

2. *...para este motivo escapan de las sus casas*

3. *no abandonan su casa para la pena*

4. *abandona a su marido para un mal comportamiento*

5. *hay violencia per la discriminación*

6. *la violencia se produce para la incultura de muchos hombres*

7. *la sociedad no evoluciona para los pensamientos de algunas personas*
8. *...es para estas razones que la policía no hace nada*
9. *luchan para una igualdad de derechos*
10. *es para esto que los hombres son violentos*
11. *esta peleas no ocurren para una cuestión cultural*
12. *muchos problemas son per la economía*
13. *...para motivos como el trabajo a casa y los hijos*
14. *no dicen nada para la humillación*
15. *piden perdón para las cosas que hacen*
16. *lloran mucho para la pena que tienen dentro*
17. *no toman decisiones valientes para la edad que tienen y prefieren continuar con ellos*
18. *algunas mujeres dicen que es per il machismo de la sociedad*

3.c. Agente de la pasiva

1. *es maltratado de su marido*
2. *el maltrato es causado de la sociedad machista*

3.d. Medio o modo

1. *cuando hablan al teléfono con el policia*
2. *se hablan para teléfono*
3. *iba por su coche a su trabajo*

3.e. Cambio o sustitución

1. *dicen a un familiar que vaya a su casa al puesto de ellas porque tienen miedo*
2. *...pero cambian su alegría para la tristeza*
3. *no han cambiado todavía la ley para una más dura*
4. *según mi, deben cambiar la ley para otra más protectora*

4. Usos correctos de “por”

4.a. Durativo continuativo

1. *la mujer se fue por algunas horas*
2. *le dejan los niños a su madre por unas horas*
3. *por un momento se ponen locos y pegan a sus mujeres*
4. *no hay solución por el momento*
5. *por momentos sus mentes no piensan*

4.b. Causa o motivo

1. *discuten por problemas familiares*
2. *sus problemas son por la falta de ayuda*
3. *no comen bien por los nervios y después están enfermas*
4. *por motivos obvios*
5. *por este motivo yo creo que...*
6. *ellas se muestran así por su impotencia*
7. *están desesperadas por problemas*
8. *no sale por miedo a su marido*
9. *se comportan así porque ellos han subido abusos*
10. *no han conseguido nada porque no hay igualdad*
11. *por eso no son felices*
12. *por este motivo no denuncian a sus maridos*
13. *por esa razón...*
14. *...por no querer vivir en este modo*
15. *sus hijos sufren por la mala situación*
16. *es por esto que nadie hace las denuncias*
17. *el marido es violento por causas extrañas*
18. *porque no hay una ley para proteger a las mujeres pegadas*
19. *...por eso está considerada inferior*
20. *...no se hace maltratador por este motivo*
21. *va a la carcel por pegar a su mujer*
22. *por eso no dicen nada*

23. *las mujeres aguantan por sus hijos*
24. *por lo que dices las gentes*
25. *están muy mal porque no hay trabajo*
26. *no hablan porque es una vergüenza para ellas*
27. *...porque no quiere vivir en malas condiciones*
28. *no hablan por miedo a ser pegadas de nuevo*
29. *...por motivos de tradición masculino*
30. *...por un comportamiento machista*
31. *...porque no quieren dejar a su hijo*
32. *el hombre es siempre culpable por la sociedad machista*

4.c. Agente de la pasiva

1. *son detenidos por la policía*
2. *un jurado formado por hombres*
3. *son pegadas por sus maridos*
4. *...pero fue visto por todos los vecinos*
5. *son punidos por la sociedad*
6. *es comprendida por su familia*
7. *no están protegidas por la ley*
8. *se sienten queridas solamente por sus hijos*
9. *son juzgadas por un hombre*
10. *...que la mayoría han sido pegadas*
11. *juzgada por una sociedad machista*
12. *muchas son ayudadas por instituciones*
13. *no es apoyada por su familia*

4.d. Medio o modo

1. *muchas veces los padres lo saben por los vecinos*
2. *hablan por teléfono con la policía*
3. *tienen miedo y llaman por teléfono a su amiga*

4.e. Cambio o sustitución

1. muchas veces las madres hablan por ellas con la policía

Propuesta didáctica inductiva para el aprendizaje de oposiciones gramaticales no evidentes: un estudio de *por* y *para* con estudiantes italianos de ELE.