

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y LINGÜÍSTICA GENERAL

Susana Mendo Murillo

***CORPOREIZACIÓN Y GRAMÁTICA: UNA PROPUESTA DE
PRESENTACIÓN DEL CONTRASTE POR/PARA EN EL NIVEL DE
USUARIO BÁSICO DE E/LE***

Trabajo de investigación del programa de Doctorado U.A.M- U.N.E.D “El lenguaje humano: naturaleza, origen y usos” para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A) en Lingüística aplicada a la enseñanza del español.

Presentado bajo la dirección del
Prof. Dr. D. Mohamed El-Madkouri Maataoui

Septiembre de 2011- Leído el 20 de enero de 2012

Índice	2
Listado de abreviaturas	3
Introducción	4
Capítulo I: Aproximaciones al contraste <i>por/para</i>	
I.1. Aproximaciones teórico-didácticas al contraste <i>por/para</i>	7
I.2. Aproximaciones gramaticales	13
I.3. <i>Por y para</i> en el Plan Curricular del Instituto Cervantes niveles A1-A2	20
I.3.1. El PCIC y el análisis por componentes	21
I.3.2. Sección <i>Gramática</i>	23
I.3.3. Sección <i>Funciones</i>	26
I.3.4. Sección <i>Técnicas y estrategias pragmáticas</i>	28
I.3.5. Sección <i>Géneros discursivos y productos textuales</i>	29
I.3.6. Sección <i>Nociones generales</i>	30
I.3.7. Sección <i>Nociones específicas</i>	31
I.3.8. Consideraciones generales.....	31
I.4. Instrucción formal sobre las preposiciones <i>por</i> y <i>para</i> en siete manuales de español LE/L2 de nivel básico.....	33
I.4.1. Análisis de los manuales.....	34
I.4.2. Cuadro sintético y consideraciones finales.....	48
I.5. Conclusiones	50
Capítulo II: Marco teórico	53
II.1. La instrucción gramatical en la didáctica de idiomas en el siglo XX.....	54
II.1.1. El enfoque comunicativo	54
II.1.2. El enfoque por tareas	62
II.2. La Lingüística Cognitiva y su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de idiomas	66
II.2.1. La Lingüística Cognitiva: panorama histórico.....	66
II.2.2. Principios generales y términos esenciales de la Lingüística Cognitiva.....	67
II.2.3. La Lingüística Cognitiva aplicada a la enseñanza-aprendizaje de L2/LE.....	78
II.2.3.1. La enseñanza del léxico.....	83
II.2.3.2. La instrucción gramatical.....	85
II.2.3.3. La Lingüística Cognitiva aplicada a la enseñanza-aprendizaje de E/LE o L2	90
II.2.4. Un posible marco teórico específico para <i>por</i> y <i>para</i> : la corporeización.....	92
II.2.4.1. La teoría de la dinámica de fuerzas	94
II.2.4.2. La estructura del evento y el movimiento ficticio	98
II.2.4.3. El uso de gestos en la didáctica de idiomas	100
Capítulo III: Propuesta de presentación del contraste <i>por/para</i> en el nivel de usuario básico	104
III.1. Objetivo y estructura de la unidad didáctica	106
III.2. Primera parte: Formación de hipótesis	108
III.3. Segunda parte: Conceptualización	111
III.4. Tercera parte: Comprobación y corporeización	116
III.5. Cuarta parte: Producción escrita	118
CONCLUSIONES	120
Referencias bibliográficas	124

LISTADO DE ABREVIATURAS

Abreviaturas de términos

ASL	Adquisición de segundas lenguas
E/LE	Español como lengua extranjera
E/L2	Español como segunda lengua
GC	Gramática cognitiva
LE	Lengua extranjera
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
LC	Lingüística cognitiva

Abreviaturas de títulos de obras

EG	<i>En Gramática</i>
GB	<i>Gramática básica del estudiante de español</i>
GCE	<i>Gramática comunicativa del español</i>
GCPE	<i>Gramática cognitiva para profesores de español</i>
GD	<i>Gramática descriptiva de la lengua española</i>
GRAE	<i>Nueva gramática de la lengua española</i>
GU	<i>Gramática de uso del español, niveles A1-A2</i>
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia</i>
PCIC	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>

INTRODUCCIÓN

El estudio del significado y uso de las preposiciones es uno de los problemas más importantes a los que se enfrentan los estudiantes de español como LE o L2. Esto, porque las preposiciones canalizan funciones distintas aunque al mismo tiempo parecen poseer un significado propio, lo que crea confusión en su descripción por parte del docente y en su comprensión por parte del aprendiz.

Uno de los ejemplos de este aspecto es la polisemia de las preposiciones *por* y *para*, que crea dificultades a muchos estudiantes de español como LE o L2. Como afirma De Bruyne (1999: 678):

El empleo correcto de las preposiciones *para* y *por* es uno de los puntos más problemáticos de la lengua española para los no hispanohablantes. Ellos tienen la impresión de que en ciertos casos las dos palabras pueden usarse indistintamente.

Matte Bon (1992: 288) relaciona las dificultades del estudiante del español con *por* y *para* con las dudas que los mismos hablantes nativos tienen a la hora de usar una u otra preposición:

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

En el caso de los estudiantes italianos, la experiencia de esta investigadora como profesora de E/LE durante más de veinte años en Italia lleva a concluir que los errores de comprensión y producción en el uso de *por* y *para* nacen en los primeros niveles y se mantienen durante mucho tiempo, incluso en niveles avanzados. No nos ocuparemos en este trabajo de la influencia de la L1 en esos errores, que existe indudablemente, pero que no explica que los mismos sean cometidos por estudiantes de diferentes nacionalidades. La hipótesis que se defenderá aquí es que parte de la dificultad de adquisición del contraste *por* y *para* está en la falta de un tratamiento didáctico coherente de estas preposiciones en los manuales de nivel básico, falta que deja la comprensión de los valores y los usos de *por* y *para* a la intuición de los estudiantes y a la buena voluntad de los profesores.

Por y *para* forman parte de muchísimas muestras orales y escritas de lengua (*input*) a las que se ve expuesto el aprendiz ya desde el nivel básico: en los manuales y en el discurso del profesor, pero también en el *input* recibido fuera de la clase: avisos, anuncios, notas, titulares de noticias, folletos de instrucciones, etiquetas, chateo, lecturas graduadas... Los aprendices deben forzosamente asignar un valor significativo a ambas preposiciones, y lo harán sea cual sea la instrucción explícita que se les proponga. Si los valores básicos asignados a *por* y *para* en la instrucción formal explícita se

mantienen estables y pueden servir de referencia en todos los contextos de aparición de las mismas, podremos decir que hemos conseguido una instrucción “operativa” (Ruiz Campillo, 2007), útil y fiable para los aprendices. En caso contrario, las dudas sobre el uso de las dos preposiciones se arrastrarán durante años.

En realidad, estas vacilaciones no son achacables solamente a una instrucción ineficaz. Ambas preposiciones comparten un marco conceptual, el de movimiento, y una función, la de explicar cadenas de eventos. Ese espacio conceptual común es el responsable de que a veces respondamos a un “¿por qué?” con un “para...” y viceversa, y de que se haya hablado de “causa final” para describir algunos de los usos de *por*.

Los aprendices de idiomas, ya desde el nivel de principiantes, buscan y piden explicaciones claras y sintéticas sobre cuándo, cómo y también sobre *por qué* deben usar las formas lingüísticas. La obligación del profesor o autor de materiales es buscar las respuestas ahondando en las relaciones entre forma, significado y comunicación para proponer a continuación una instrucción que, apoyándose en estrategias cognitivas precisas, fomente una comprensión lo más rápida e intuitiva posible en el aprendiz. Este trabajo se basa precisamente en la convicción de que es posible ayudar a los estudiantes, ya desde el nivel de usuario básico, a comprender el contraste entre los valores centrales de *por* y *para* y a usar las dos preposiciones según sus intenciones comunicativas.

Se considera aquí que es posible realizar lo anterior desde un enfoque cognitivista proponiendo a los estudiantes una presentación en la que se asocian los valores prototípicos de *por* y *para* con la corporeización, tanto conceptual como metodológica. En la aproximación conceptual se colocan ambas preposiciones en el dominio cognitivo del movimiento y se hace referencia a conceptos relacionados con la dinámica de fuerzas. Por lo que respecta a la metodología, se refuerza la transmisión y memorización de los significados básicos de las dos preposiciones a través del uso de gestos y de experiencia corpórea directa.

Dadas estas premisas, los objetivos de este trabajo son:

- Ofrecer un panorama de distintas aproximaciones gramaticales, teóricas y pedagógicas al contraste entre *por* y *para*;
- Realizar un análisis crítico del tratamiento didáctico que se da a *por* y *para* en el nivel de usuario básico a través del estudio de las referencias a las dos preposiciones que hace el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC A1-A2) y de la instrucción gramatical sobre las mismas en siete manuales de E/LE (español como lengua extranjera) destinados a estudiantes del nivel básico;

- Ofrecer una propuesta alternativa de instrucción gramatical sobre *por* y *para* en el nivel básico fundamentada en el marco teórico de la Lingüística Cognitiva y más específicamente en la idea de la corporeización (*embodiment*).

CAPÍTULO I: Aproximaciones al contraste *por/para*

En este capítulo ofreceremos un panorama de varias aproximaciones teóricas y pedagógicas al contraste *por/para*, centrándonos después en una revisión de la instrucción explícita sobre este tema en el nivel de usuario básico (A1-A2) del Marco Común Europeo de Referencia, MCER.

El capítulo está dividido en cuatro secciones: la primera recoge aproximaciones al contraste *por/para* en trabajos teóricos y en propuestas didácticas relacionados con la enseñanza de E/LE. La segunda presenta descripciones del contraste *por/para* propuestas en varios tipos de gramáticas. En la tercera se describen y comentan las directrices que ofrece el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) sobre la presentación en el nivel básico de las dos preposiciones. La cuarta está dedicada al análisis de la instrucción explícita sobre *por* y *para* en siete manuales de español de nivel básico.

I.1 Aproximaciones teórico-didácticas al contraste *por/para*

Presentamos aquí una selección de trabajos relacionados con la didáctica del E/LE, artículos y propuestas pedagógicas que han abordado de forma original conceptualmente o didácticamente distintos aspectos de la cuestión *por/para*. Dado el objetivo, se alternan trabajos más recientes con otros más antiguos pero que han influido en la investigación posterior.

Los usos y el significado de las preposiciones *por* y *para* han hecho correr ríos de tinta entre estudiosos del español tanto desde la lingüística teórica como desde la aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Las preposiciones se suelen estudiar desde su monosemia o desde su polisemia (Guarddón 2005), es decir, hipotizando un significado central que luego se extiende a diversos usos o haciendo una lista de usos, significados o funciones para luego encontrar posibles confluencias de sentido. Los trabajos de Lingüística Cognitiva dedicados a las preposiciones tienden a colocarse dentro de la primera corriente, utilizando además estos elementos gramaticales como ejemplo de varios presupuestos cognitivistas, como afirman De Knop *et.al* (2010: 16):

Prepositions have served as a showcase for CL analysis of motivated meaning-meaning connections (...) which reveal how all the various usages of a single preposition (e.g. *over*) are derived, directly or indirectly, from a prototypical sense via well-attested cognitive mechanisms (such as perception-based image-schema transformations, metonymy and metaphor).

Hemos recogido en este apartado contribuciones que proponen significados básicos de *por* y *para* y que pretenden explicar la relación de éstos con sus significados derivados, porque es la línea más común de investigación en los trabajos relacionados con la didáctica de idiomas. Esto resulta

bastante lógico, ya que el aprendizaje memorístico que es fomentado por la presentación de listas de usos o significados difícilmente encaja con la actual didáctica de enfoque comunicativo, que promueve un aprendizaje significativo, centrado en el alumno y del que éste sea, en lo posible, protagonista consciente.

Uno de los aspectos que más problemas crean a los estudiantes es la presunta sinonimia de *por* y *para* en la expresión de la finalidad, como en el ejemplo *Me río por/para no llorar*. Lo que parece crear más problemas es que los conceptos de causa y finalidad, asociados respectivamente a *por* (o *porque* en los primeros niveles) y a *para* no resultan en realidad demasiado distinguibles entre sí. Vandaele (1999) niega que haya una diferencia absoluta entre causa y finalidad, y recurre al concepto de “causalidad final” aristotélico que describe la intrínseca contigüidad entre causa y fin, entre razón y propósito de nuestras acciones: en muchas ocasiones, la finalidad se convierte en causa de las mismas. El autor señala que, mientras Aristóteles llegó a este concepto como logro de su razonamiento, los estudiantes (se refiere a su experiencia con alumnos holandeses), viven su conciencia de esa indeterminación como frustrante incapacidad de entender un contraste que, si se propone tan decididamente en manuales y gramáticas, imaginan que debería resultar evidente también para ellos.

Vandaele se refiere a estas dificultades en el nivel intermedio, mientras que considera que presentar un contraste mínimo entre causa y finalidad puede ser productivo en los primeros niveles. Sin embargo, si el problema es intrínseco a las nociones de causa y finalidad, ¿por qué deberían poder discernirlas mejor los estudiantes principiantes que los de nivel intermedio? Y, sobre todo, ¿por qué deberíamos apoyarnos en ese discernimiento para enseñar la diferencia entre *por* y *para* en el nivel básico y luego negarlo en los niveles intermedio y avanzado? No nos parece un enfoque pedagógico muy coherente y creemos que tampoco a los aprendices debe parecérselo.

El autor propone como solución un debate franco y abierto con los estudiantes sobre la lógica vacilación que se produce entre la expresión de la causa y la finalidad, apoyándose en un trabajo de Delbecque (1994) del que toma elementos de clarificación.

Delbecque (1994, 1996) ha estudiado la cuestión *por/para* desde un enfoque cognitivista y discursivo, elaborando trabajos de gran originalidad e interés, tanto que se han convertido en textos de obligada consulta en este tema. La autora relaciona *por* con la experiencia y con la interpretación objetiva de hechos declarables y *para* con una proyección virtual hacia lo que no se puede aserir, hacia lo no dominado experiencialmente porque aún no dado en la realidad:

Para projects the PS (prepositional subject) towards an entity in the mental, temporal or material space, which the actor, observer, speaker does not “dominate”. This formulation puts the reaching of the point hinted at, outside the scope of the assertion, since, vis-à-vis the endpoint alluded to, the

actor, observer, speaker is being perceived as –respectively- not sure, not seeing, not asserting his/her reaching that point. (...)

Por, on the contrary, points “introspectively” (...) towards an internal motivation of the event structure, on behalf of the speaker, and/or the observer and/or the actor/first participant. Objectively construed, this conditioning being a product of analysis, its pertinence is “preconceptualized”, well-established and readily asserted. (Delbecque 1996: 310)

Delbecque llama la atención en el mismo trabajo sobre una diferencia de carácter pragmático entre *por* y *para*: *por* lleva a hacer implicaciones tanto sobre la causa condicionante como sobre la proyección de la finalidad, mientras que *para* no permite realizar inferencias sobre la motivación.

La indeterminación en la expresión de la finalidad con *por* y *para* han llevado a hipotizar su sinonimia e intercambiabilidad. Sidotti (2009) pone en duda la misma, después de realizar un atento análisis, desde el punto de vista de las dudas del estudiante italiano, de las explicaciones ofrecidas por varias gramáticas en contextos de presunta intercambiabilidad.

Moreno (2008) recuerda, como hacen otros autores, el punto de partida diacrónico de muchos de los problemas de comprensión relacionados con *por* y *para*. La actual preposición *por* recoge los valores de dos preposiciones latinas: *per* (“paso a través, duración en el tiempo, medio, causa y modo”) y *pro* (“sustitución o representación, comparación o equivalencia, oposición proporcional, en busca de, a favor de”). *Para* es una preposición que se formó por la unión de las latinas *pro*+ *ad*, fundiendo los significados de “finalidad” e “interés”.

Quizá porque se trata de un terreno conceptual tan resbaladizo y porque se supone que no será fácil para estudiantes de nivel básico comunicarse en español sobre el tema, la mayor parte de las propuestas pedagógicas sobre *por* y *para* que hemos encontrado están destinadas a estudiantes de nivel intermedio o avanzado. Por ejemplo Jiménez Molina (2008) propone una aproximación inductiva basada en el enfoque metodológico del *focus on form* o atención a la forma a partir del uso de imágenes y del análisis contrastivo. Su intención es ayudar a resolver las muchas dudas que albergan sobre las dos preposiciones los estudiantes italianos, dudas que el autor achaca tanto a la dificultad intrínseca de las diferencias conceptuales entre *por* y *para* como al hecho de que italiano y español sean lenguas afines. Ya dentro del marco cognitivista, Real Espinosa (2006) presenta otra propuesta para estudiantes de nivel intermedio-avanzado en la que, también a través de imágenes en una presentación de Power Point pretende ayudar a operativizar los valores centrales de *para* y *por*. En su propuesta pedagógica, Real Espinosa relaciona a *por* con la idea de modo o manera, y presenta una oposición mínima y estable de significado entre *por* y *para*: *por* representa los hechos, las cosas que tocamos, de las que partimos o en las que estamos ya. *Para* significa lo que no tocamos, el objetivo.

La combinación entre la presentación de un significado básico pero constante en todos los contextos de uso y el uso o la evocación de imágenes parece sin duda un modo eficaz de realizar una buena instrucción gramatical ya desde los primeros niveles. En los textos de instrucción gramatical para estudiantes de E/LE de Moreno y Tuts (1998) y Moreno (2008) encontramos un recurso didáctico muy similar, sólo que las imágenes no se muestran, se evocan. Moreno y Tuts (1998: 105) proponen a los aprendices la asociación metafórica de *por* y *para* con la siguiente imagen figurada, excelente presentación, según esta investigadora, del contraste *por/para* aplicable también al nivel de principiantes:

Imaginemos un jinete montado a caballo. Para que el caballo ande, el jinete puede colocar ante él una zanahoria: el caballo correrá hacia adelante en busca de esa META, que al mismo tiempo es un LÍMITE: es lo que el caballo no tiene pero espera conseguir. A esta imagen podemos asociar la idea de PARA y deducimos que algunos de los usos de PARA siempre están delante de nosotros.

Otra fórmula (la más habitual) es que el jinete espolee al caballo; es decir, el jinete y sus espuelas son la RAZÓN del movimiento, son uno, se dan al mismo tiempo. A esta otra imagen asociamos POR.

Moreno, en un trabajo posterior, (2008: 48) propone nuevas imágenes de *por* y *para* dentro del mismo ámbito del movimiento:

Para es la preposición que se mueve hacia adelante. Podría significar lo que no tengo, lo que quiero alcanzar (...) Entre *para* y su objeto hay una distancia.

(...) *por* quedaría representado por un círculo que empuja todo lo que tiene delante, como el motor que nos lleva a actuar. Se refiere a lo que ya tengo. Entre *por* y su término no hay distancia, se dan al mismo tiempo, como alguien que va en una bicicleta.

La metáfora es uno de las estrategias cognitivas básicas del ser humano, idea que fundamenta la visión de la lengua de la Lingüística Cognitiva y que desarrollaremos en el Marco Teórico. El uso del poder de evocación y representación mental del lenguaje figurado para aclarar significados abstractos creemos que no ha sido aún suficientemente explorado. Utilizar la metáfora y la metonimia más ampliamente en la instrucción gramatical contribuiría a la comprensión de significados abstractos ancorándolos a conceptos concretos arraigados en nuestra experiencia física, social y emocional. En el caso de la presentación de los significados de *por* y *para*, la metáfora del jinete encierra y explica los conceptos de movimiento, impulso, intención, límite, contigüidad y distancia de manera orgánica y comprensible holísticamente sea cual sea la lengua materna y la experiencia vital del aprendiz.

Castañeda Castro, en su aplicación de los conceptos de la Gramática Cognitiva de Langacker al español, resalta justamente la capacidad de la lengua de representar distintos aspectos de la realidad. En palabras del autor “... en gran medida, con los signos lingüísticos se expresan distinciones que tienen carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar con formas alternativas una misma escena” (Castañeda Castro 2004a: 1).

Según la Gramática Cognitiva y la Lingüística Cognitiva en general, como veremos en el segundo capítulo, estas imágenes de la realidad que representa la lengua son subjetivas y reflejan la mirada del sujeto que las concibe. Castañeda Castro (2004a: 15) considera que la “subjetivización” es un proceso que puede llevar, en un camino que podríamos considerar contrario al de la metáfora, de lo más concreto a lo más abstracto, y lo ejemplifica con la extensión subjetiva del valor básico de *por*:

Este proceso puede servir para dar explicación a muchos usos de formas gramaticales cuyo valor se transfiere del ámbito objetivo al subjetivo. Por ejemplo, la preposición *por* llegaría a designar relación de causa a partir de su valor prototípico o básico de trayecto mediante este proceso de subjetivización: la designación de un lugar a través del cual pasamos para llegar a otro da paso a la designación de una idea a través de la cual pasamos para llegar a otra idea, una acción o una decisión. Cuando la idea que sirve de trayecto se refiere a una acción futura a la que se anticipa mentalmente el sujeto la coincidencia referencial con *para* está servida.

Le ha comprado un regalo por su cumpleaños

Le ha comprado un regalo para su cumpleaños

Mientras que *para* señala un destino al que se orienta intencionalmente una idea, un objeto o una acción, *por* indica la idea, que puede corresponderse con un destino final pretendido, por la que el sujeto se ha movido mentalmente para llegar a una decisión o a una acción.

Castañeda Castro presenta aquí, además, concepto radicalmente nuevo con respecto a las descripciones y propuestas anteriores: el de movimiento mental, lo que Langacker, como veremos, llama “movimiento ficticio” o virtual. *Por* no sólo se refiere a un movimiento en el mundo real, sino a un recorrido mental que hacemos a través de nuestras ideas. En un trabajo posterior, (Castañeda 2006a: 20) el autor explica a través de este concepto el valor de localización indeterminada que como hemos visto se asigna tradicionalmente a *por*, sin llegar a explicar, sin embargo, su conexión con el valor de causa también considerado valor básico de la preposición:

La preposición *por*, en su valor prototípico espacial básico, se refiere a la relación entre un recorrido o movimiento y el trayecto que se recorre para llegar de un origen a un destino (*Ha cruzado por el paso de peatones*). Sin embargo, también se usa para hablar de la localización indeterminada de cierto objeto respecto de cierto espacio, como en *La pelota está por ahí detrás*. En realidad, *por* no

puede señalar un trayecto objetivo seguido por el movimiento de la pelota, porque la pelota no tiene por qué estar en movimiento, sino más bien el movimiento subjetivo que debe realizar el conceptualizador para encontrar la pelota. Funcionalmente, podríamos parafrasear la frase diciendo algo así como: “Si vas por ahí detrás, encontrarás la pelota en algún punto del trayecto de tu recorrido”.

El trabajo de Castañeda Castro muestra el cambio radical de punto de vista sobre la lengua que ofrece la Lingüística Cognitiva a los profesores y aprendices de idiomas. Este marco teórico ofrece los instrumentos para sistematizar muchos de los hallazgos intuitivos sobre la relación entre lengua y representación de la realidad que surgen en el ámbito de la didáctica de idiomas y que hemos visto aquí ilustrados en el caso del contraste *por/para*, principalmente el uso de imágenes y metáforas y la asociación de las formas lingüísticas con datos de la experiencia física como el espacio y el movimiento.

Las conclusiones que podemos extraer sobre los trabajos analizados en esta sección son las siguientes:

- En las aproximaciones teórico-didácticas vistas hasta aquí *para* se asocia principalmente con el concepto de destino u objetivo y *por* con los de trayecto, modo y causa;
- La mayor parte de las propuestas didácticas están dirigidas a aprendices de nivel intermedio y presuponen en el nivel de principiantes una presentación sumaria del contraste causa-finalidad. Esto no resulta coherente con el reconocimiento de que justamente ese contraste crea problemas a los estudiantes, por ser las causas y las finalidades difíciles de distinguir conceptualmente;
- Entre las aproximaciones presentadas, de hecho, muchas rechazan considerar que la oposición significativa básica entre *por* y *para* sea la de causa-finalidad, y presentan otros parámetros de contraste, espaciales, temporales, relacionados con la experiencia o con el valor pragmático.

Desde el punto de vista del espacio, *por* se ha relacionado con un marco formal y *para* con un marco sustancial, *para* con una línea de límite y *por* con un círculo. Asimismo, se considera que *por* conecta elementos que están juntos, se dan contemporáneamente, mientras que *para* elementos que están separados en el espacio y en el tiempo. También se ha relacionado a *por* con una proyección objetiva hacia el interior de la acción, y a *para* con una proyección subjetiva hacia algo que está fuera de la acción.

Desde el punto de vista de la experiencia, se ha considerado la relación de *por* con los hechos, con lo que tocamos o tenemos, y la de *para* con las posibilidades, con las proyecciones virtuales, con lo que no tenemos.

Desde el punto de vista pragmático, *por* se ha relacionado con lo declarable, y *para* con lo que no se puede declarar;

- Un solo autor propone un único significado central de *por*, el de trayecto, del que derivarían tanto el concepto de causa como el de localización indeterminada en el espacio a través de los mecanismos cognitivos de la subjetivización y del movimiento virtual.

Por nuestra parte, consideramos que la aproximación espacial a las preposiciones es pedagógicamente la más acertada, de acuerdo con Guarddon (2005) que afirma que la función o significado principal de las preposiciones es espacial y deriva en gran parte de nuestra necesidad cognitiva de representar y comunicar esquemáticamente la información espacial a otros humanos. Guarddón sostiene además la existencia de dos propiedades semánticas intrínsecas de las preposiciones relacionadas con nuestra experiencia física, el estatismo o el dinamismo (Guarddon 2005: 14):

The fact is that one of the main tasks of prepositions is to express basic spatial relations and these mirror the way in which speakers interact with the world they inhabit, i.e. participating in static relations with other physical entities and navigating with or without a fixed goal in their environment.

Desde nuestro punto de vista, una instrucción explícita sobre *por* y *para* en el nivel de principiantes que utilice la referencia a conceptos espaciales básicos como los citados resultará más comprensible y eficaz para los alumnos de cualquier nacionalidad, ya que irá más allá de las denominaciones más o menos abstractas que los lingüistas puedan acuñar, hacia el espacio común de la experiencia compartida por todos los humanos.

I.2. Aproximaciones gramaticales

Si en la sección anterior hemos contemplado trabajos y propuestas didácticas dirigidos a profesionales de la didáctica del español, empezamos aquí a tratar presentaciones de las preposiciones *por* y *para* abiertas a los aprendices. Empezamos con las gramáticas, que son los textos de referencia a los que acudimos, sea cual sea nuestro nivel de conocimiento de una lengua, para consultar dudas sobre el funcionamiento del sistema lingüístico.

No es nuestra intención ofrecer aquí un panorama exhaustivo de la enorme cantidad de gramáticas del español destinadas o no a estudiantes de E/LE que actualmente existen en circulación. Nuestra selección ha seguido dos criterios: que fuesen gramáticas de una cierta difusión y que ofreciesen cada una distintas perspectivas teóricas o didácticas sobre el tema. Nuestro recorrido irá de lo general a lo específico: iniciaremos con una gramática normativa y una descriptiva, seguiremos con otras relacionadas con la didáctica del español, hasta llegar a dos gramáticas recientes destinadas específicamente a su uso por parte de estudiantes de nivel básico.

La *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la RAE (RAE 2010: 569-570), desde ahora denominada GRAE, asigna valores básicos a las preposiciones, explicando después sus colocaciones sintácticas y sus sentidos derivados. A *para* le asigna el valor de “destino”, “en el sentido físico y también en el figurado”. En el sentido físico lo relaciona con complementos que expresan el límite espacial o temporal, mientras que señala como sentidos figurados los de “finalidad o propósito, utilidad o servicio, orientación y destinatario”. Hace referencia también a su uso con los cuantificadores *muy*, *mucho*, *demasiado*, *suficiente* o *bastante*, expresos o tácitos, para indicar que se supedita cierta situación a expectativas que no se alcanzan o que se sobrepasan, como en *Está (muy) alto para su edad* o en *Es (demasiado) tarde para ir a cenar*.

A *por* le dedica dos apartados en los que le asigna varios valores básicos, relacionados esta vez con su colocación sintáctica. En el primer apartado le asigna dos significados asociados a los complementos de lugar y temporales: “trayecto o curso de un movimiento” y “ubicación aproximada de algo”. En el mismo apartado se refiere al valor de “causa” de *por*, aunque advierte que sigue manteniendo parte del valor final de la preposición iberorrománica común de la que proceden *por* y *para*. Esto explica “que sean intercambiables en varios contextos”, presentando como ejemplo *Me río (por-para) no llorar*.

En el segundo apartado se refiere a la función de *por* como introductor del complemento agente, relacionando con esta idea valores derivados como el de “aquello a favor de lo cual se actúa, los medios o recursos empleados en alguna acción, la vía por la que se recibe o envía algo, la cantidad por la que se vende o se compra alguna cosa, la persona o cosa que sustituye a otra o por la que ésta se cambia, lo que se busca o persigue, el valor de distribución (*casa por casa*)”. Indica también otras construcciones que introduce *por*, como tomarlo *por* tonto, *estar por*+infinitivo o combinaciones del tipo *por fuerte que sea*.

La *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, desde ahora denominada GD, dedica una parte del capítulo sobre las preposiciones a *por* y *para* (Bruyne 1999: 678-690). En ella se asocian las dos preposiciones con varios usos y funciones, sin distinguir ninguno de ellos como valor básico.

Para se relaciona con los significados de “finalidad”, “aptitud”, “destino”, “movimiento”, “tiempo o plazo”, “relación de unas personas o cosas con otras” y “desproporción”.

El apartado destinado a *por* es más largo, ya que se considera que “*por* es la más plurifuncional de todas las preposiciones españolas” (De Bruyne 1999: 681). Aquí tampoco se habla sólo de significados, sino también de funciones sintácticas asociadas a la preposición. La larga lista incluye los valores de: agente de la voz pasiva, complemento agente, “finalidad, duración o tiempo”, “valor espacial”, “lugar aproximado”, “tránsito o parte”, “causa o motivo”, “medio o modo”, “precio, trueque, cuantía”, “en lugar de”, “en favor de”, “equivalencia” (*La quiero por esposa, Vale por un ejército*), “vacilación” (*Estar por*+infinitivo), uso en frases concesivas (*Por doloroso que sea*), exclamaciones “patéticas o de impaciencia o protesta” y en conjuros (*¡Por mi madre!*).

En la expresión de la finalidad señala la sinonimia e intercambiabilidad de *por* y *para* con varios ejemplos, aunque habla de la posibilidad de “un leve matiz causal” en el uso final de *por*. En la referencia al tiempo o plazo señala en cambio un contraste con la referencia al mismo concepto a través de *para*: *por* se refiere al tiempo aproximado antes y después del momento señalado, mientras que *para* indica un tiempo exacto que constituye el límite final.

La Gramática Comunicativa del español (Matte Bon 1998), en adelante denominada GCE, de enfoque pragmático-enunciativo, se propone como texto de referencia tanto para estudiantes como para profesores de E/LE, siendo hasta el momento una de las gramáticas más consultadas entre esta comunidad de usuarios por su descripción de la lengua desde un punto de vista comunicativo.

Con respecto a las preposiciones *por* y *para* el autor propone una explicación que parte de una función que realizan en común para asignar a cada una un valor altamente abstracto, que luego se verá desarrollado en varios contextos de uso. Los valores abstractos básicos asignados a *por* y *para* son los siguientes, en palabras de Matte Bon (1998: 288-289):

La función de ambos es limitar el alcance del elemento A al elemento B, cualquiera que sea la razón: explicar el elemento A, justificarlo, dar más información, etcétera. (...) **para** concibe y plantea los dos elementos relacionados como independientes el uno del otro (...) y, por lo tanto, como posterior el elemento B al elemento A. **Por** a su vez los concibe como totalmente indisolubles el uno del otro y, por lo tanto, como contemporáneos.

Seguimos en nuestra revisión con dos gramáticas de enfoque cognitivista, una destinada a profesores de E/LE y la otra a su uso por parte de los estudiantes.

En su *Gramática cognitiva para profesores de español L2* (López García 2005: 223-226), denominada en adelante GCPE, el autor divide las preposiciones, consideradas como “marcos” de otros elementos, en “llenas” y “vacías”, según representen un marco sustancial o formal. *Para* representa para López García una preposición llena y *por* una preposición vacía. La explicación sobre *para* se ofrece a través de una figura geométrica esquemática en la que tres flechas horizontales que representan las preposiciones, *contra*, *hacia* y *para* llegan o no a tocar una línea vertical que representa el límite, que en el caso de *para* se difumina. La definición que sigue a la figura es la siguiente (López García 2005: 225):

Las preposiciones *contra*, *hacia* y *para* también se conciben en relación con un límite, pero dinámicamente: *contra* significa un movimiento que penetra en el límite, *hacia* es un movimiento que se dirige hacia el límite sin alcanzarlo, y *para* es un movimiento más vago, porque el límite puede ser una idea.

El sentido de *por*, al ser una preposición vacía, según el autor, es más difícil de captar, ya que las preposiciones vacías significarían “relaciones topológicas vagas por relación a un conjunto”. Después de una figura en la que aparecen varios círculos con puntos señalados en el interior, bordes y exterior de cada uno de ellos correspondiendo los puntos a las preposiciones *por*, *de*, *en*, *sin*, *con* y *a*, el autor las define verbalmente. Ésta es la descripción de *por* (López García 2005: 226):

La preposición *por* comprende todos los puntos del círculo, es decir, tanto los interiores como los fronterizos, lo cual le lleva a concebir su término nominal como un espacio cerrado compacto. Alterna, lógicamente, con *en* (*el león daba vueltas por/en la jaula*) o con *de* (*le agarró de/por la manga*), según se atienda respectivamente a la parte de dentro o a la de fuera de dicho espacio clauso.

La *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya *et.al* 2005), desde ahora GBE, es una gramática de base cognitivista, con ejercicios, destinada a su consulta y uso directo en autoaprendizaje por parte de estudiantes de E/LE hasta el nivel B1 del MCER. Con respecto a *por* y *para*, (Alonso Raya *et.al* 2005: 197-198) los autores proponen un significado prototípico para cada una de las dos preposiciones, presentados utilizando una imagen relacionada con el movimiento: *para* indica “el objetivo final al que se dirige algo” y *por* “el espacio que se recorre para llegar de

un sitio a otro”. El concepto de “objetivo” lo ilustra una viñeta de dos corredores que se dirigen a una meta imaginada (colocada dentro de un globo de comic que imita una nube, convención para indicar sueño o pensamiento), debajo de la cual está escrito en mayúsculas PARA. La idea de “recorrido” o “trayecto” asociada a *por* está ilustrada con otra viñeta en la que aparecen tres corredores en fila entre un punto de partida y una meta. El corredor que está en el centro está atravesando un puente, y debajo del puente está escrito en mayúsculas POR.

A continuación se amplía la presentación ofreciendo algunos usos de las dos preposiciones, todos relacionados con los dos significados básicos propuestos, presentados con ejemplos. De *para* se hace referencia a su uso para expresar finalidad o propósito, destinatario, dirección a un destino y plazo temporal. Con *por* se asocian la expresión de localización indeterminada (en el espacio o en el tiempo), la causa, la distribución, el medio y el intercambio.

Concluimos este panorama con dos gramáticas con ejercicios que presentan una selección de contenidos destinados específicamente a su uso y consulta por parte de aprendices de nivel básico, A1-A2 del MCER.

En la primera, *EnGramática*, (Moreno 2007: 68-70), en adelante EG, se presentan las preposiciones *por* y *para* junto con *a*, *con*, *de*, *desde*, relacionando todas ellas con el verbo *ir*, esto es, con la noción de movimiento.

Las explicaciones que se dan sobre *por* y *para* son tanto de tipo sintáctico como semántico: de *para* se dice que puede llevar detrás infinitivo y que expresa “finalidad o utilidad”. De *por*, que expresa “el lugar por el que hay que pasar”, incluyendo de forma poco clara lo definido en la definición. Se presenta el interrogativo *¿por qué?* y la locución *porque...* en relación con la función de “preguntar o responder sobre la causa de algo”.

En la *Gramática de uso del español, niveles A1-A2* (Aragónés y Palencia 2009: 196-204), desde ahora GU, también se combinan las explicaciones sintácticas con las semánticas. Con *para* se relacionan los significados de “destino” o “finalidad” y “término de un plazo de tiempo”, mientras que las construcciones que se indican son *para*+infinitivo con el valor de finalidad y *para*+nombre/pronombre personal de objeto para expresar una opinión (*Para Julio, su hermana es perfecta; Para mí, eso no tiene importancia*).

Con *por* se relacionan los significados de “causa o motivo” de una acción, el “medio con el que se hace algo”, “lugar aproximado o tránsito” y “precio”. Las construcciones que incluyen *por* son *por*+partes del día. Más adelante (Aragónés y Palencia 2009: 214-216), en un apartado dedicado a las oraciones finales, causales y consecutivas, se considerarán las construcciones *porque*+indicativo, *por*+nombre, *por eso*+indicativo y de nuevo *para*+infinitivo. Con respecto a la indeterminación entre causa y finalidad comentada más arriba, es interesante notar la definición de

oraciones finales que ofrece esta gramática: “Indican *por qué* (el cursivo es mío) se hace algo, con qué objetivo o finalidad”.

A partir de esta rápida revisión podemos realizar algunas observaciones, que vertebraremos según dos ejes fundamentales desde el punto de vista didáctico: el *qué* se describe y el *cómo* se describe. En relación con el primero observaremos si se selecciona un significado básico o no para las preposiciones, y cuál es. Con respecto al segundo consideraremos de qué modo se describen las preposiciones y si se destacan las semejanzas entre *por* y *para* o su contraste.

La GBE y la GCE representan la perspectiva de estudio que asigna un solo valor abstracto a cada forma, mientras que la GD representa el segundo, con la enumeración de una lista de usos correspondientes a cada preposición sin indicar ninguno como principal. En medio se sitúa la GRAE, que considera algunos significados como básicos y otros como derivados.

La GBE asigna a *por* y a *para* valores espaciales relacionados con el movimiento: *por* indica el “espacio que se recorre” y *para* el “objetivo” al que se tiende. La GCE explica las dos preposiciones en base a la idea de contigüidad en el tiempo y en el espacio: *por* asocia elementos contemporáneos e indisolubles, mientras que *para* conecta elementos separados de los cuales uno es posterior al otro.

Para todos aquellos que no proponen un solo valor significativo relacionado con cada preposición, *para* parece transmitir una más clara carga semántica que *por*, siendo su valor principal la idea de destino o finalidad. *Por* se describe en cambio como polisemántica y polifuncional, asignándosele valores según tres parámetros: espacio-temporal (trayecto, tiempo aproximado, lugar aproximado), funcional (expresión de causa) y sintáctico (complemento agente).

Por lo que se refiere al *cómo*, al modo en el que se describen las preposiciones, podemos distinguir entre las gramáticas destinadas específicamente a aprendices de español y las que no lo son.

Entre las dos gramáticas generales, la GRAE demuestra una mayor coherencia en sus criterios de selección y presentación de los usos de *por* y *para* que la GD, que se basa en la simple enumeración de usos sin relacionarlos con ninguna idea común y que presenta criterios de categorización confusos: se incluyen desde significados vagos como la “aptitud” hasta construcciones denominadas “exclamaciones patéticas” pasando por la asociación no justificada de determinadas estructuras con valores semánticos (*Estar por*+infinitivo significaría “vacilación”). Ambas gramáticas recurren a los ejemplos como ilustración de los valores de las preposiciones presentados. Con respecto a las gramáticas destinadas a su uso por profesores y alumnos, la GCE y la GCPE se caracterizan por una descripción de los significados de *por* y *para* altamente abstracta, la primera realizada de forma verbal y la segunda utilizando figuras y esquemas geométricos. Es difícil creer

que, sin ulteriores ejemplos o explicaciones, sea posible para profesores y estudiantes entender y llevar a la comunicación conceptos tan abstractos. En este sentido, la GCE ofrece posteriormente una descripción razonada de las aplicaciones comunicativas de los valores abstractos centrales, mientras que la GCPE no desarrolla ulteriormente la representación esquemática que ofrece.

La GBE utiliza en su conceptualización una combinación de imágenes y palabras. Las palabras se usan de forma muy sintética para definir, describir y dar ejemplos. Las imágenes, para representar el marco común en el que se incluye la descripción de las dos preposiciones, el de movimiento, y los dos sentidos básicos atribuidos a *por* y *para*. El uso de imágenes aquí resulta mucho más eficaz en la representación de conceptos que en el caso de la GCPE, ya que en lugar de utilizar figuras geométricas se representa un movimiento realizado por personas, que los aprendices pueden asociar intuitivamente a su propia experiencia. Dentro de esta asociación y evocación caben muchos de los sentidos recurrentes en varias de las descripciones de *por* y *para* consideradas hasta aquí: intención, límite, destino, causación/finalidad y recorrido o trayecto, ya que todos ellos se relacionan con el movimiento y con la acción, conceptos asociados en la experiencia humana.

Las dos gramáticas destinadas a estudiantes de nivel básico ofrecen explicaciones de tipo verbal ejemplificadas con oraciones. Coinciden en considerar criterios tanto semánticos como sintácticos, pero presentan diferencias en la cantidad de significados presentados, menos en EG, más numerosos en GU. También hay diferencias en el modo de presentación, ya que EG introduce las preposiciones en un contexto común de movimiento, mientras que la GU recurre directamente a listas de usos sin conexión entre ellos.

Todas las gramáticas consideradas colocan *por* y *para* en contraste, es decir, las describen y explican una junto a otra y en base a sus diferencias. Sin embargo, en algunas de ellas se consideran conceptos compartidos por las dos formas. La GBE y la EG incluyen las dos preposiciones en un marco común, el de movimiento, mientras que en la GD y la GRAE se hace referencia a la sinonimia y posible intercambiabilidad entre *por* y *para* en la expresión de la finalidad. En su GCE, Matte Bon indica otro valor muy abstracto compartido por ambas, el de limitar el alcance de uno de los elementos que conectan, mientras que la GCPE otorga a las dos preposiciones el carácter de “marcos con valor de determinante” de formas verbales y nominales.

Podemos observar en estas distintas aproximaciones en gramáticas tres posiciones principales con respecto al objeto de estudio, que producen a su vez distintas reacciones en el posible usuario de la gramática. La primera describe de modo taxonómico usos y significados, promoviendo en el usuario un aprendizaje memorístico de listas. La segunda es la del que va más allá de la descripción y ofrece una hipótesis que da lógica a las recurrencias observadas, pero no explica las claves por las que ha llegado a sus conclusiones. Ante esta postura, si el usuario no llega a descifrar la clave, el

aprendizaje sigue siendo memorístico. La tercera ofrece una explicación pedagógica, esto es, que no sólo se considera acertada, sino que viene formulada poniéndose en lugar del usuario y buscando el mejor modo de darle las claves para que llegue él mismo, activando sus estrategias cognitivas, a las conclusiones a las que ha llegado el formulante. Creemos que, en este sentido, la presentación de la GBE es la más convincente, porque arraiga la explicación de conceptos abstractos en la experiencia física humana concreta, aproximación didáctica que, como decíamos antes, consideramos seguramente la más eficaz en los primeros niveles de aprendizaje de una lengua.

I.3. *Por* y *para* en el Plan Curricular del Instituto Cervantes niveles A1-A2

En este trabajo se realiza una propuesta didáctica relativa al nivel de usuario básico del Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER), pero, ¿a qué se denomina exactamente “nivel de usuario básico” y qué significados y usos de *por* y *para* se considera que deberían enseñarse en este nivel según las indicaciones europeas?

La respuesta a la primera pregunta nos la da el MCER (2002: 25) en su referencia al “macronivel de usuario básico”, que incluye los dos primeros niveles de aprendizaje de una lengua, el A1 (acceso) y el A2 (plataforma). Éstas son las competencias del usuario básico de una lengua resumidas en el MCER (2002: 26):

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Para contestar a la segunda pregunta recurriremos a la obra que ha desarrollado los niveles del MCER para el español que es, hasta el momento, el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Este trabajo tiene como objetivo, según reza su *Introducción general* (PCIC A1-A2, 2006: 11):

... proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español.

A continuación (PCIC A1-A2, 2006: 12) se habla de la doble utilidad de la descripción de los Niveles de referencia para el español: en primer lugar, describir el material que es objeto de enseñanza y aprendizaje, proporcionando así una concreción curricular, una base común para el desarrollo de los programas de español en los centros del Instituto Cervantes en el mundo. En segundo lugar, proponer una descripción que pueda ser utilizada “por cualquier profesional interesado -editores, responsables educativos, autores de materiales didácticos, profesores, etc.- o por personas que aprendan español de forma autónoma y que deseen consultarlos”.

Esta utilidad del PCIC para todos los profesionales del español se ha reconocido, de hecho, tanto en el ámbito de la enseñanza como en el mundo editorial, transformando esta obra en consulta obligada en la realización de cualquier manual de español como LE o L2 que se base en los niveles europeos de referencia. Por ello, antes de investigar sobre cómo se presentan las preposiciones *por* y *para* en los manuales de E/LE de nivel básico, se ha considerado necesario recoger y comentar las referencias a estas preposiciones que aparecen en el PCIC en los niveles A1-A2.

I.3.1. El PCIC y el análisis por componentes

El repertorio del PCIC, para cada uno de los macroniveles (en este caso para el nivel básico, A1-A2) está organizado en las mismas secciones: *Gramática, Pronunciación y Prosodia, Ortografía, Funciones, Tácticas y estrategias pragmáticas, Géneros discursivos y productos textuales, Nociones generales, Nociones específicas, Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales, Habilidades y actitudes interculturales, Procedimientos de aprendizaje*. Esta división en secciones refleja un análisis de la lengua como objeto de aprendizaje dividida en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje. Este análisis por componentes, como se afirma en la *Introducción General*,

... pretende dar cuenta del complejo fenómeno de la comunicación humana desde una perspectiva amplia, que incluye distintas dimensiones desde el punto de vista de quien aprende una nueva lengua y accede a una realidad también nueva. Este análisis es sólo posible en la medida en que se parta de una concepción de las competencias de los hablantes que pueda integrar los distintos factores, de naturaleza lingüística y extralingüística, que intervienen en la comunicación y describir la compleja red de relaciones que se establece entre ellos. (PCIC A1-A2, 2006: 31)

Aunque, como hemos visto, el PCIC recomienda analizar la lengua partiendo de una concepción integradora de las múltiples competencias que intervienen en el complejo fenómeno de la comunicación lingüística, el repertorio se presenta en forma taxonómica (PCIC A1-A2, 2006: 35):

Como ocurre con todas las obras que pretenden dar cuenta de fenómenos multifactoriales como la comunicación humana, la presentación del material que se hace es taxonómica por razones meramente expositivas. A la hora de sistematizar el material se ha partido de un planteamiento de *componentes* –en cada uno de los cuales se encuadran distintos *inventarios*- que se sitúa en línea con una cierta tradición de análisis acreditada por lingüistas de prestigio que han propuesto a lo largo de las últimas décadas distintos esquemas explicativos de los componentes del sistema verbal. Pero **debe quedar claro que**, aunque el tratamiento por componentes e inventarios supone presentar el material en distintos capítulos, **todos los elementos descritos se relacionan entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua.** (La negrita es mía)

Hemos marcado en negrita esta precisión porque da cuenta de la conciencia de los autores de que es el uso el que da unidad y coherencia a la descripción de la lengua, aunque ésta se presente dividida en componentes. El “debe quedar claro” no se sabe si es una declaración de intenciones de los autores o más bien una recomendación al posible usuario del PCIC de que pase por encima de la descripción en listas de componentes que se le ofrece y busque, según sus necesidades, un modo de ligarlos en un todo coherente e integrado. Se afirma más adelante, de hecho, (PCIC A1-A2, 2006: 43) que corresponde “al responsable de la planificación curricular ponderar el peso específico que quiera atribuirse a cada dimensión –lingüística, cultural y de aprendizaje- en el diseño completo del programa”.

Por su parte, el inventario ofrece, para “garantizar la coherencia interna del conjunto del material” un sistema de referencias cruzadas de elementos entre inventarios y dentro de un mismo inventario, que tomó el inventario de *Funciones* como base fundamental (PCIC A1-A2, 2006: 23).

En el caso de la presentación de elementos gramaticales de significado abstracto, que es el que aquí nos ocupa, consideraremos las secciones dedicadas a los componentes gramatical (sin referencia a la pronunciación y ortografía), pragmático discursivo y nocional, considerando que son los que pueden influir en las decisiones de los autores de materiales con respecto a cómo tratar la instrucción gramatical de *por* y *para*. Son, además, los componentes que más patentemente “se relacionan entre sí” en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El componente intercultural, aún estando interrelacionado en el uso con todos los otros componentes, no creemos que se tenga en cuenta específicamente a la hora de diseñar la conceptualización y presentación de elementos gramaticales en un manual. El componente estratégico es fundamental en la creación de tareas y ejercicios que acompañen y fomenten el proceso cognitivo del estudiante, pero no influye de manera determinante en la decisión de qué elementos se incluirán en la instrucción formal en cada nivel. Por ello, se analizarán aquí las referencias a *por* y *para* en las secciones del PCIC A1-A2

Gramática, Funciones, Tácticas y estrategias pragmáticas, Géneros discursivos y productos textuales, Nociones generales y Nociones específicas.

I.3.2. Sección Gramática.

La sección Gramática, se afirma en su *Introducción*, (PCIC A1-A2, 2006: 102) se asienta sobre una concepción general de la gramática que “responde a la visión de los distintos factores lingüísticos como un todo integrado y, por lo tanto, las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de una competencia comunicativa”. Especifica después (PCIC A1-A2, 2006: 103) que toma “como base principal de referencia” la gramática descriptiva de I.Bosque y V.Demonte (Bosque y Demonte 1999), “así como los criterios ya establecidos por la Real Academia Española, las propuestas de las gramáticas pedagógicas y comunicativas más recientes y las aportaciones realizadas en su día por el funcionalismo y el estructuralismo”. Desde el punto de vista del presente trabajo de investigación nos resulta especialmente útil este inventario basado en una descripción de la lengua que, declaradamente, no considera ningún presupuesto de la Lingüística Cognitiva.

En la sección *Gramática* lo primero que se observa es que hay apartados dedicados al sustantivo, al adjetivo, al artículo, demostrativos, posesivos, cuantificadores, pronombres, adverbios y locuciones adverbiales, al verbo, a los sintagmas nominal, adjetival y verbal y a la oración simple y compuesta, pero no hay referencia alguna, ni como apartado ni dentro de los apartados, a las preposiciones como objeto de estudio. Tampoco aparecen en el glosario de términos gramaticales que está al final de la sección Gramática (PCIC A1-A2, 2006: 149-160), aunque sí está recogido el término “complemento preposicional”. Las referencias dentro de otros elementos, por lo tanto, son las siguientes, punto por punto:

-Punto 8.9, “Locuciones adverbiales” (PCIC A1-A2, 2006: 128), en el nivel A1 se coloca la locución *Por qué* con la descripción “En posición inicial. Contraste con *porque*”.

-Punto 12.1, en los apartados sucesivos “**El sintagma verbal, El núcleo, Verbos copulativos o atributivos**”, en el nivel A2, (PCIC A1-A2, 2006: 137), dentro de los usos de “*Ser sin adjetivo*” aparecen “Causa (con *por*): *Es por tu culpa.*” y “Finalidad: *Es para escribir.*”

-Punto 12.2.4, Complementos circunstanciales (PCIC A1-A2, 2006: 139), en el nivel A2, se coloca un ejemplo de complemento circunstancial con *por* para ilustrar la “Movilidad en la posición”: “*Por la tarde tomo café con mi abuela/Tomo café con mi abuela por la tarde.*”

-Punto 15.3.4, (Oraciones subordinadas adverbiales) Causales (PCIC A1-A2, 2006: 143), en el nivel A1, en el apartado “Tipos”, se señala el tipo de oración causal “Del enunciado”, con dos clases. La primera es la “Oración en posición pospuesta”, ejemplo *Estudio español porque mi novio*

es de Cáceres, y la segunda es la “Causal de motivación (exigencia de sujeto agentivo)”, ejemplo *Estoy en España porque me gusta*.

En el apartado “Nexos y conectores de causalidad” se señala: “*Porque*- En causales del enunciado. Detrás de la principal: relación de motivación, ejemplo *Estoy en España porque me gusta*” y se indica el “Contraste *por qué* (interrogativo)/ *porque*”.

En el nivel A2, las “Causales del enunciado”, se amplían a las que introduce *por* en la “Equivalencia en oración simple con preposición *por*, ejemplo *Trabajo por dinero*”. En los “Nexos y conectores de causalidad” se amplía el significado del que es nexo *porque* a la “relación causa-efecto”, ejemplo *Como porque tengo hambre*.

-Punto 15.3.5, (Oraciones subordinadas adverbiales) Finales (PCIC A1-A2, 2006: 144), en el nivel A1 señala una sola clase dentro de los “Tipos”, las “Integradas en infinitivo”, ejemplo *Tengo un libro para aprender español*. A continuación hay un apartado (que no aparecía en el punto anterior 15.3.4 referido a las oraciones causales) denominado “Valores/significado”, en el que se señala el valor de “Objetivo: utilidad”, en dos estructuras, “Sujeto agentivo con infinitivo”, ejemplo *Estudio español para trabajar en México* o “Sujeto no agentivo con infinitivo”, ejemplo *El boli es para escribir*. En el apartado siguiente, “Nexos y conectores finales”, se indica la estructura *Para*+infinitivo, ejemplo *Este libro es para aprender español*.

En el nivel A2 se sigue indicando un único “tipo” de oración final, la “Integrada en infinitivo”, mientras que como “Valores/significado” se añade la mención al “Objetivo: característica”, en una estructura “con infinitivo, como modificador de un SN, ejemplo *comida para llevar*”. En “Nexos y conectores finales” se sigue indicando *Para*+infinitivo, “detrás de la principal”, ejemplos *Estudio español para trabajar en México/Para trabajar en México estudio español*.

-Punto 15.3.7, (Oraciones subordinadas adverbiales) Consecutivas, (PCIC A1-A2, 2006: 145), en el nivel A2, dentro de los “Tipos” incluye las “Yuxtapuestas introducidas por *por eso*. Acción como resultado, ejemplo *Está enfermo. Por eso no ha venido*”. Dentro de los “Nexos y conectores consecutivos” coloca *Por eso* con “valor de consecuencia”.

Consideraciones lingüístico-didácticas

En la sección de Gramática del PCIC niveles A1-A2, como hemos visto, las preposiciones no vienen descritas como categoría gramatical. Por ello, *por* y *para* se consideran nexos o conectores que forman parte de construcciones mayores: locuciones adverbiales, sintagmas u oraciones con distintas funciones o significados. En este sentido, podemos afirmar que en el PCIC *por* y *para* se consideran desde su polisemia y multifuncionalidad, no desde la referencia a un significado básico

o prototípico del que derivan otros, es decir, desde su monosemia. A pesar de ello, se evidencia una serie de significados o valores recurrentes en la descripción de estas preposiciones.

Para aparece relacionada con el valor o significado de “finalidad” (punto 12.1) y “objetivo”, dentro del cual se englobarían la “utilidad” y la “característica” (punto 15.3.5), conceptos estos dos últimos que bien podrían reunirse en uno solo, ya que, ateniéndonos a los ejemplos, no se entiende la diferencia que hay entre *comida para llevar* y *El boli es para escribir*. La estructura recurrente en la que se coloca la preposición en este nivel es *para*+Infinitivo, aunque se considera en distintos apartados: “usos de *Ser* sin adjetivo”, “oración final integrada en infinitivo”, “sujeto agentivo/no agentivo con infinitivo” y “nexos y conectores finales”. Podemos observar pues una tendencia a la redundancia tanto en la descripción de significados como en la categorización sintáctica.

Por aparece en el nivel A1 englobada en el “nexo causal” *porque* en contraste con *por qué*, siendo definido este segundo como “locución adverbial” en el punto 8.9 y como “nexo causal” en el punto 15.3.4. En la descripción de las oraciones causales, al contrario de lo que sucedía en las oraciones finales, no aparece el apartado “valores/significados”. Esto, además de una incoherencia en los criterios de categorización, no resulta lógico desde el punto de vista del usuario del repertorio: ¿por qué se describen distintos tipos de finalidades y no distintos tipos de causa? En realidad, se señalan, pero clasificados de otro modo: en el mismo punto, en el nivel A1, se señalan dos clases de oraciones causales “del enunciado”. Lo que no queda claro es el criterio de clasificación: en un caso es sintáctico (uno de los dos tipos de oraciones causales es la “oración en posición pospuesta”) y en el otro semántico (“causal de motivación” con “exigencia del sujeto agentivo”).

En el nivel A2, *por* aparece en una oración que ejemplifica la “movilidad en la posición” del complemento circunstancial, y es el único momento en el que se cita en esta sección uno de los usos seguros de *por* en el nivel básico, su aparición en la referencia a las partes del día. Por otro lado, las “causales del enunciado” descritas en el nivel A1 se amplían a las que introduce *por* en solitario señalando su equivalencia con *porque*, y se añade a los significados de *porque* el no muy claro de causa-efecto.

Por aparece de nuevo en otro tipo de oraciones, las “consecutivas yuxtapuestas”, dentro del conector *por eso*, que tiene “valor de consecuencia”.

Se pueden observar, por tanto, varios significados asociados con *por* en el nivel básico del PCIC: causa y motivación (considerada como una “exigencia del agente”), pero también consecuencia en *por eso*.

La presentación de *por* incluyéndola dentro de varios tipos de oraciones y su consideración como parte de dos conectores de significado distinto (*porque* y *por eso*) va en dirección contraria a la

necesidad de los aprendices de asociar un valor representativo concreto a cada nueva forma. Esta asociación de forma y significado estaría a la base de sus decisiones sobre qué forma seleccionar para representar y comunicar una idea determinada y reflejaría la que realizan del mismo modo en su propia lengua. La asociación de *por* a significados y usos diferentes, la adopción de diferentes criterios sintácticos y/o semánticos da la impresión de servir más a la necesidad de categorización de los autores que a las necesidades de comprensión del valor comunicativo de los elementos gramaticales que tienen los estudiantes. Por ejemplo, *por eso* se presenta como un nexo consecutivo, cuando, si se diera un valor significativo a la preposición, se podría describir como *por* + *eso*, es decir, *por* introductor de causa y *eso* deíctico que se refiere a una causa ya conocida o nombrada. Esta presentación simplificaría mucho el trabajo de estudiantes y docentes y daría a las dos formas, *por* y *eso*, un significado constante aplicable en otros contextos.

En definitiva, la descripción gramatical del PCIC de *por* y *para* en el nivel básico muestra incoherencia desde el punto de vista de la categorización, ya que las incluye en estructuras sintácticas diferentes subclasificadas según criterios tanto de tipo semántico como sintáctico. En general, no da indicaciones claras al usuario sobre cuáles son los usos o significados de las dos preposiciones que se deberían enseñar o aprender en el nivel básico para conseguir los objetivos comunicativos prefijados en el mismo. Teniendo en cuenta que en las clases de idiomas forma gramatical, comunicación y significado van de la mano, como se reconoce en la misma *Introducción* al repertorio, este tipo de descripción parece poco adecuada al objetivo declarado del PCIC de servir de ayuda a profesores, estudiantes y autores de materiales didácticos de E/LE.

1.3.3. Sección *Funciones*.

En esta sección se considera la lengua como instrumento de uso, como herramienta para “hacer cosas”, es decir, realizar distintas funciones. Éstas se presentan mediante categorías y subcategorías con los correspondientes exponentes y ejemplos ilustrativos de cada exponente. Las referencias a *por* y *para* son las siguientes:

-punto 1.2, Pedir Información, en el nivel A1 sobre la **Persona** (PCIC A1-A2, 2006: 216), exponente “¿Con/Para quién...?”, ejemplos *¿Con quién vives?* *¿Para quién es?* y la **Razón, causa** (PCIC A1-A2, 2006: 217), exponente “¿Por qué...?”, ejemplo *¿Por qué estudias español?*. En el nivel A2 sobre la **Finalidad**, exponente “¿Para qué...?”, ejemplo *¿Para qué necesitas el español?*

-punto 1.3, Dar información, en el nivel A1 (PCIC A1-A2, 2006: 219) sobre la **Finalidad**, exponente “Para +inf.”, ejemplos *Voy a clase para aprender español* y la **Razón, causa**, exponente “Porque...”, ejemplo *(¿Por qué estudias español?) –Porque quiero trabajar en Chile*. En el nivel

A2 sobre la **Persona** (PCIC A1-A2, 2006: 218), exponente “Con/Para +SN”, ejemplos (*¿Con quién vives?*) –*Con mis padres. (¿Para quién es?), -Para Elena. Mañana es su cumpleaños,*

-punto 2.1, Pedir opinión, en el nivel A2 , exponente “Opinión+¿Y para ti?”, ejemplo *Para mí, viajar en tren es más cómodo. ¿Y para vosotros?*.

-punto 2.1, Dar una opinión, en el nivel A2, exponente “Para mí, ...”, ejemplo *Para mí, escuchar canciones es muy útil para aprender español.*

-punto 2.9, Expresar acuerdo, en el nivel A2 exponente “Sí, para mí también/tampoco+ repetición de la opinión/valoración”, ejemplo *Sí, para mí también es la mejor película que han hecho.*

Consideraciones lingüístico-didácticas

Lo primero que se evidencia en esta sección es la falta de correspondencia entre algunos elementos descritos en ella y los del repertorio gramatical anterior. Se trata de dos estructuras sintácticas que no aparecían en la sección *Gramática*, donde sólo se consideraba la estructura *para* +Infinitivo: *para+¿quién?* y *para* + SN. Ambas construcciones se presentan aquí como exponentes de una misma categoría funcional, “dar o pedir información” en este caso sobre la “Persona”. Llama la atención el que se coloquen en el mismo exponente como posibles alternativas *para* y *con*: “¿Con/Para quién...?” y “Con/Para +SN”, ya que con cada preposición se hacen preguntas de significado muy diferente, en un caso sobre la colaboración o compañía y en el otro sobre el destinatario. El significado propio de *para* parece no considerarse aquí, pero sí se considera más adelante en la misma categoría funcional cuando se presenta “¿Para qué...?” como exponente de “pedir información” sobre la “Finalidad”, asociándolo, como en la sección *Gramática*, con este valor.

Se aprecian aquí dos incoherencias de criterio lingüístico: una está en el incluir una estructura sintáctica no comprendida en el repertorio gramatical en uno dedicado a las funciones, la otra en la variabilidad en la consideración del significado asociado a *para* dentro de una misma categoría funcional, la de “pedir información”.

Por otra parte, *para* se asocia también con los valores de “opinión” y “acuerdo”, en los puntos 2.1 y 2.9. Los exponentes fijos serían “Opinión+¿Y para ti?” y “Para mí, ...”, aunque en el ejemplo que se propone (*Para mí, viajar en tren es más cómodo. ¿Y para vosotros?*), se observa una variación con respecto a la formulación del exponente, que lo coloca en realidad dentro de la estructura sintáctica *para*+SN, descrita anteriormente como exponente de “dar información sobre la persona”.

La asociación de *para* con la función de “expresar acuerdo” se hace a través de un exponente muy complejo, “Sí, para mí también/tampoco+ repetición de la opinión/valoración”. En realidad, la expresión del acuerdo no requiere una estructura tan larga, reside en el significado de “Sí” y de

“también/tampoco”, mientras que la repetición de la opinión parece innecesaria en la economía del discurso. En cualquier caso, es difícil pensar que un estudiante de nivel básico memorice y utilice un exponente de este tipo para expresar acuerdo cuando puede hacerlo de manera más sencilla.

En definitiva, desde el punto de vista de un posible usuario del PCIC, es decir, un profesor o autor de materiales o incluso un alumno que quiera conocer los valores funcionales de las preposiciones *por* y *para*, este tipo de descripción no resulta clara. Las dos preposiciones se asocian en esta sección a funciones y significados muy diferentes, dando la impresión de que la selección y categorización de exponentes se basa en criterios de distinto tipo: sintácticos, semánticos y funcionales. Didácticamente no parece adecuado proponer la misma estructura como exponente de distintas funciones, ni proponer exponentes largos de significado complejo cuando es posible expresar la misma idea de manera más sencilla.

1.3.4. Sección *Tácticas y estrategias pragmáticas*.

Esta sección, se dice en su *Introducción*, recoge recursos y estrategias que puede activar el alumno para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto. Se describe después la relación entre gramática y pragmática: la primera describe y explica la estructura de la lengua, la segunda describe y explica la actuación lingüística, es decir, el uso adecuado al contexto que los hablantes realizan de la lengua. La pragmática da cuenta de cómo mostrar o reconocer una intención, y permite justificar las presuntas actuaciones “agramaticales” de los hablantes (PCIC A1-A2, 2006: 251):

La Pragmática permite, en definitiva, explicar por qué determinados aspectos fonéticos, morfológicos o sintácticos parecen no responder a las reglas gramaticales. Justifica, por ejemplo, que un enunciado como *Libros, tiene muchos* transgreda aparentemente la lógica de la distribución sintáctica para ofrecer una información distinta de la que pediría el orden canónico (*Tiene muchos libros*).

Esta cita ilustra claramente la separación entre gramática y comunicación, entre sistema formal y uso, que está a la base de la descripción de la lengua de este repertorio. Las leyes de la pragmática, según este punto de vista, sirven para explicar todos los fenómenos observables en la lengua viva que se salen de lo considerado “canónico” gramaticalmente. De alguna manera, sirven para remediar las faltas de una gramática que no consigue, según esta visión, dar cuenta de la relación entre lengua y uso.

Las referencias a *por* y *para* en esta sección son las siguientes:

-punto 1.2.1, Marcadores del discurso, conectores, en el nivel A2, **conectores consecutivos**, *por eso*, ejemplo *Está enfermo. Por eso no ha venido* (PCIC A1-A2, 2006: 258)

- **punto 1.2.2, Estructuradores de la información**, en el nivel A2, **Ordenadores de cierre**, *por último*.

- **punto 1.4.1, Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales, Rematización**, en el nivel A2, **Posposición del sujeto o del atributo**, “En interrogativas indirectas, con el adverbio interrogativo *cuándo* y la locución interrogativa *para qué*”, ejemplo *¿Para qué viaja Jaime a Barcelona?* (PCIC A1-A2, 2006: 261)

Consideraciones lingüístico-didácticas

Aquí cabe sólo tomar nota de las nuevas denominaciones, desde el punto de vista de las “Tácticas y estrategias pragmáticas” de elementos ya descritos anteriormente, como el “nexo consecutivo” *por eso*, que ahora se considera dentro de los “marcadores discursivos”, sin mayor indicación de qué es lo que marca en el discurso.

También llama la atención la denominación de “locución interrogativa” de *para qué* (estructura que en la sección anterior era un exponente de la función “Pedir información sobre la finalidad” y en la sección de *Gramática* no aparecía descrita), ya que es una definición que no aporta ninguna información sobre el valor de táctica o estrategia pragmática con el que este exponente debería utilizarse.

Hay una aparición nueva de *por* en la estructura denominada “ordenador de cierre” *por último*.

Se vuelve a observar en esta sección la inclusión de elementos lingüísticos no descritos en otras secciones y la creación de definiciones diferentes para expresar distintos aspectos del significado de los mismos elementos.

I.3.5. Sección Géneros discursivos y productos textuales.

En este inventario, donde se recogen los géneros discursivos y tipos de texto que el alumno ha de ser capaz de comprender y de producir en cada nivel, no aparecen referencias a las preposiciones *por* y *para*.

Consideraciones lingüístico-didácticas

Sólo señalar que en los tipos de textos que se incluyen en este nivel, es decir, de los cuales se considera que un aprendiz debe comprender el sentido general, es más que plausible que aparezcan estas dos preposiciones en distintos contextos y con usos mucho más amplios de los descritos en las tres secciones precedentes. Como ejemplo, citamos aquí algunos de los tipos de texto escrito que, según el PCIC A1-A2 (2006:288) un usuario básico debería ser capaz de entender: menús, carteleros de espectáculos, carteles, cuentos, diarios, embalajes y etiquetados de mercancías, folletos informativos o publicitarios, formularios, horóscopos, informaciones meteorológicas, informes,

listas de precios y productos, notas y mensajes, noticias (periódicos, revistas...), ofertas de trabajo, programación de radio y televisión, recetas de cocina.

I.3.6. Sección *Nociones generales*

Las nociones, generales y específicas, se consideran en el PCIC A1-A2, según reza la *Introducción*, (PCIC A1-A2, 2006: 305-311), los constituyentes del *componente nocional*, centrado en la especificación de contenidos relacionados con el significado. Las nociones generales están referidas a conceptos abstractos útiles en cualquier situación de comunicación, mientras que las nociones específicas se relacionan con temas concretos de la interacción comunicativa. Los exponentes de las nociones pueden ser palabras, construcciones y unidades léxicas. Como en el resto del inventario, se afirma en la *Introducción*, se han tomado decisiones en cuanto a la progresión de la complejidad semántica de los exponentes relacionándolo con el desarrollo del aprendizaje y la profundización en conceptos ya expresados.

Las referencias a *por* y *para* en esta sección son las siguientes:

- **punto 2.6.5, Velocidad**, en el nivel A2 (PCIC A1-A2, 2006: 316), exponente “kilómetros por hora”.
- **punto 3.5, Movimiento, estabilidad**, en el nivel A2 (PCIC A1-A2, 2006: 318), exponente “pasar (por)”, ejemplo *El autobús no pasa por el centro*.
- **punto 4.1, Nociones temporales, Referencias generales**, en el nivel A1 (PCIC A1-A2, 2006: 320), exponente “por la ~ mañana/tarde/noche”.
- **punto 4.3.13, Nociones temporales, Aspectos del desarrollo, Cambio**, nivel A2 (PCIC A1-A2, 2006: 324), exponente “cambiar por”, ejemplo *Querría cambiar euros por pesos*.

Consideraciones lingüístico-didácticas

Los apartados de esta sección describen nociones *existenciales, cuantitativas, espaciales, temporales, cualitativas, evaluativas y mentales* siguiendo, como se afirma en la *Introducción*, (PCIC A1-A2, 2006: 311) la selección de los documentos de la serie *nivel umbral*. Llama la atención que en ningún apartado se haga referencia a tres nociones relacionadas con *por* y *para*: causa, finalidad y trayecto. Las dos primeras están recogidas, como hemos visto, en el repertorio de gramática y en el de funciones, por lo que resulta incongruente que no aparezcan citadas en el de nociones.

La noción de “trayecto a través de un medio” no se incluye explícitamente en esta sección, aunque es un concepto clave para comprender y dar instrucciones espaciales (en expresiones como *pasar por, cruzar, el cruce, atravesar...*). La referencia implícita al trayecto se coloca dentro de la

categoría “Movimiento, estabilidad”, en el nivel A2, a través del exponente “pasar (por)”. Aquí el significado de “trayecto” es literal, pero se podría ampliar metafóricamente al exponente “por la ~ mañana/tarde/noche” que se encuentra dentro de la categoría “Nociones temporales, Referencias generales”.

I.3.7. Sección *Nociones específicas*

El inventario de *Nociones específicas* incluye veinte temas, aunque, según se afirma en la *Introducción* (PCIC A1-A2, 2006: 332, 333) debe considerarse “abierto”, es decir, adaptable a las características de cada programación concreta.

Las referencias a *por* y *para* en esta sección son las siguientes:

- **punto 8.2, Ocio, Espectáculos y exposiciones**, en el nivel A2 (PCIC A1-A2, 2006: 346), en el exponente “comprar/reservar ~ una entrada ~ (por teléfono / por Internet)”
- **punto 9.3, Información y medios de comunicación, Teléfono**, en el nivel A2 (PCIC A1-A2, 2006: 346) exponente “llamar/hablar ~ por teléfono”.
- **punto 9.6, Información y medios de comunicación, Internet**, en el nivel A2 (PCIC A1-A2, 2006: 347), exponente “navegar ~ por Internet/por la red”.
- **punto 16.4, Ciencia y tecnología, Informática y nuevas tecnologías**, en el nivel A2 (PCIC A1-A2, 2006: 358), exponente “navegar por Internet, chatear”.

Consideraciones lingüístico-didácticas

En esta sección, como en la sección anterior dedicada a las *Nociones Generales*, aparece de nuevo *por* asociado implícitamente al significado de “trayecto a través de un medio”, aunque éste no aparezca reconocido tampoco entre estas *Nociones Específicas*, lo que plantea una incongruencia y una dificultad para el autor de materiales o el profesor. Lo que el inventario le indica es que trate esta noción como parte de nociones más amplias, sin hacer referencia explícita a un significado propio de la preposición *por*. Sin embargo, éste se mantiene literalmente en dos exponentes propuestos en ambas secciones nocionales: *pasar por el centro, navegar por Internet....*, es más, es la reiteración en los exponentes de *por* asociado al trayecto lo que permite deducir este significado de la preposición. De esta evidencia los primeros en darse cuenta serán los alumnos, con lo cual lo más probable es que la referencia a este significado acabe haciéndose en clase, esté o no contemplada en el manual que se use o en el repertorio de contenidos del PCIC.

I.3.8. Consideraciones generales

A partir del análisis realizado podemos sintentizar algunas observaciones finales, la primera de las cuales, que condiciona la descripción que en el PCIC A1-A2 se da de *por* y *para*, es que en este

repertorio las preposiciones no se consideran como categoría. Por ello, *por* y *para* aparecen como nexos sintácticos que forman parte de otras estructuras: conectores, locuciones adverbiales, oraciones subordinadas, marcadores del discurso...

No se hace referencia alguna en la obra a un significado propio de estas preposiciones, como de ninguna otra. *Por* y *para* se asocian al significado o valor funcional descrito para el constructo al que pertenecen. Las dos preposiciones vienen asociadas explícitamente a valores significativos y funcionales muy diferentes, e implícitamente a significados que se deducen fácilmente de exponentes y ejemplos. Algunos de estos ejemplos, que no pueden entenderse sin dar un significado concreto a las preposiciones, como en el caso de la idea de “trayecto” o “medio” referida a *por*, dan la impresión de modos de incluir en el repertorio del nivel básico algunos significados asociables a *por* y *para*, sin declararlos explícitamente.

En general, se observa en el repertorio una falta de correspondencia entre secciones a varios niveles: estructuras sintácticas o exponentes que aparecen en una sección no son considerados en otra, o bien son considerados con otro significado. Se crea una multiplicación de denominaciones diferentes para las mismas estructuras o exponentes, a partir de su inclusión en las diversas secciones dedicadas a cada componente de la lengua descrito.

El PCIC A1-A2, de este modo, parece dejar la conexión entre nociones y formas al proceso de construcción de la gramática interna de cada aprendiz, pero sin ofrecer ninguna ayuda en este sentido al utilizador del inventario. El creador de materiales o profesor deberá decidir por su cuenta cómo asociar, en el *input* que presente a los aprendices, los elementos del sistema formal a las nociones y usos recogidos explícita o implícitamente en el inventario.

Hay que considerar que el nivel básico de adquisición de una LE/L2 es el momento en el que se forman las primeras representaciones sobre la gramática. En la creación de estos primeros mapas mentales influyen tanto las deducciones que el estudiante pueda hacer implícitamente a partir del *input* al que se ve expuesto como la instrucción gramatical explícita que se haga en el material didáctico o en clase. Por ello resulta evidente la necesidad de coordinar el *input* que se presenta y las indicaciones que se dan para que lo que se puede deducir de uno sea lo que se explica razonadamente en las otras. Esto, no sólo para evitar confusiones, sino para favorecer un proceso de aprendizaje inductivo-deductivo lógico y significativo para el estudiante. Es la coherencia constante de la teoría refrendada por la práctica la que lleva al aprendiz a adquirir seguridad sobre cómo seleccionar y combinar los elementos formales que va aprendiendo para comunicarse de manera adecuada en contextos cada vez más amplios, para expresar con exactitud y conocimiento de causa lo que quiere decir. Una descripción de la lengua que propone distintos nombres para el mismo fenómeno, según el punto de vista o componente de la lengua desde el cual éste se mire, o que

incluye fenómenos lingüísticos en un componente pero no en otro puede justificarse desde el punto de vista de las necesidades del que clasifica, pero no desde el punto de vista de las necesidades de comunicación y gramática del aprendiz de idiomas. Un análisis de la lengua en componentes separados, cada uno con sus categorías y nomenclaturas, aunque la intención, como en el PCIC A1-A2, sea la de ofrecer una visión completa de todos ellos, puede llevar a incoherencias conceptuales y didácticas en su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas.

En conclusión, podemos afirmar que, por lo que respecta a los problemas y dificultades que el significado y uso de *por* y *para* plantean a alumnos y profesores en el aula de E/LE o L2, el PCIC A1-A2 no parece cumplir su objetivo declarado de ser un instrumento de ayuda eficaz.

I.4. Instrucción formal sobre las preposiciones *por* y *para* en siete manuales de E/LE y E/L2 de nivel básico.

En este apartado se realiza una investigación sobre la instrucción formal de las preposiciones *por* y *para* en un *corpus* de siete métodos de español de nivel básico, es decir, que parten del nivel de principiantes absolutos para llegar al nivel A2. Para ello se analizan las secciones en las que se propone la instrucción formal (gramatical o funcional) en cada manual: índice, recuadros, llamadas de atención, revisiones o resúmenes, buscando en ellas las referencias directas o indirectas a *por* y *para*.

Se ha decidido acotar el estudio a los apartados de instrucción formal porque, después de una atenta lectura de los siete manuales, se ha podido observar que en todos ellos las preposiciones *por* y *para* están contenidas en muchos textos a lo largo de cada libro, tanto en enunciados y ejemplos de ejercicios como en muestras escritas y orales de presentación o de práctica. Esto se hace más patente a medida que se avanza y se pasa del nivel A1 al nivel A2 completo. Como se apuntaba en el análisis del PCIC A1-A2, es muy difícil que en los textos correspondientes a un nivel básico del MCER no aparezcan estas dos preposiciones.

Recoger todas las apariciones de *por* y *para* en cada manual habría sido tarea larguísima y no habría aportado informaciones que pudieran caracterizar el tratamiento didáctico de ambas preposiciones en el método, al tratarse de un dato constante en todos los manuales. Podemos entonces partir del presupuesto de que en todos estos manuales se cuenta con que el alumno realice de alguna manera un aprendizaje inductivo que fomente la “adquisición natural” (*vid.* Marco Teórico II.1.1.) sobre los valores y usos de *por* y *para* a partir de su exposición a un *input* lingüístico en el que aparecen ambas preposiciones. Lo que estudiaremos aquí es de qué modo se guía o ayuda ese aprendizaje, junto con la enseñanza del profesor, a través de la instrucción formal sobre ambas preposiciones realizada en cada libro.

Los objetivos específicos de este análisis son averiguar:

- Si la instrucción explícita sobre *por* y *para* forma parte del programa didáctico de cada manual, lo que se deduce de su inclusión en el índice;
- Si la instrucción explícita no forma parte del programa, en qué apartados dedicados a la instrucción formal o funcional aparecen referencias a *por* y *para* como parte constitutiva de otros exponentes;
- Qué exponentes, funciones y significados aparecen asociadas a las dos preposiciones en cada método;
- Si se aprecia en cada manual un criterio lingüístico determinado en la instrucción formal sobre *por* y *para*;
- Si el tratamiento didáctico de las dos preposiciones en cada manual puede considerarse coherente y eficaz.

El *corpus* analizado se ha escogido según dos criterios:

- Fecha de publicación: son publicaciones recientes (de los últimos ocho años);
- Heterogeneidad: son manuales dirigidos a distintos tipos de aprendices, lo que permite observar si se da un tratamiento didáctico diferenciado según el destinatario de la instrucción gramatical.

Los manuales son los siguientes:

- a. Arbonés, C. et al. (2003): *Así me gusta 1*, (nivel A2), Cambridge University Press
- b. Martín Peris, E., Baulenas Sans, N. (2004): *Gente 1*, (nivel A2) ed. Difusión.
- c. Verdía E. et al. (2005): *En Acción 1, curso de español*, (nivel A2) ed. Enclave/ELE
- d. Sánchez Lobato, J. et al. (2005): *Nuevo Español sin Fronteras* (nivel A2) ESF 1, SGEL.
- e. Galvín, I. et al. (2006): *Proyecto Llave maestra. Español como segunda lengua*, Español Santillana.
- f. Pinilla, R. & San Mateo, A. (2008): *ELExpres. Curso intensivo de español*, SGEL.
- g. Estudios Hispánicos Universidad de Barcelona (2009): *Destino Erasmus*. Nivel inicial 1 (A1/A2), Universitat de Barcelona-SGEL.

Hay en la muestra dos manuales de español como L2, es decir, destinados a estudiantes de español en situación de inmersión lingüística (inmigrantes en España en el manual *Llave Maestra* y estudiantes Erasmus en España en el manual *Destino Erasmus*). El resto son métodos generales de E/LE de nivel básico, con la única diferencia de que el f. es un curso intensivo.

I.4.1. Análisis de los manuales

De cada método se presenta una ficha analítica en la que se consideran estas variables que investigar para conseguir los objetivos descritos más arriba:

- la inclusión o no en el índice;
- apartados o recuadros (transcritos literalmente) de instrucción formal o funcional del libro en los que aparecen referencias a *por* y *para*;
- funciones, exponentes y significados que se asocian a *por* y *para* en el libro;
- criterios lingüísticos que se aprecian;
- consideraciones sobre coherencia y operatividad didácticas.

a.- Arbonés, C. et al (2003): *Así me gusta 1*, (nivel A2), Cambridge University Press

a.1. Índice

En el índice no aparecen referencias explícitas a las preposiciones *por* y *para*, ni a la locución *porque*.

a.2. Apartados

a.2.1. En un recuadro de la sección *Formas y funciones*, función *Preguntar la causa* (p.25) aparecen como elementos de significado funcional *porque*, *por qué* y *para*:

Preguntar la causa
 ¿Por qué? pregunta por la causa o razón
 ¿Por qué estudias español?
 Porque **quiero** viajar (porque+presente)
 Para **viajar** y para **conocer** gente (para+infinitivo)

a.2.2. En una sección del apéndice gramatical del libro, dedicada a los pronombres con preposición, aparecen *por* y *para* en un recuadro denominado “algunos usos de los pronombres con preposición”(p.121). El cuadro completo es éste:

Más información sobre pronombres con preposición
 Los pronombres con preposición pueden realizar distintas funciones (además de la de CD y CI en el caso de la preposición a+un pronombre)

Formas

	1ª persona	2ª persona	3ª persona
singular	(a/para/por...) mí	(a/para/por...) ti	(a/para/por/con...) él, ella, ello
plural	(a/para) nosotros	(a/para) vosotros	(a/para) ellos/ellas

Algunos usos de los pronombres con preposición

- Para expresar una opinión. Ejemplo: **Para mí**, todo esto es un error.
- Para expresar el destinatario. Ejemplo: **Este regalo es para ti**.

a.2.3. En el mismo apéndice gramatical del libro, en un recuadro de gramática que explica el contraste *hay/está* (p.118), como ejemplo de uso aparece la frase *¿Hay un banco **por** aquí?* (la negrita es mía).

a.3. Exponentes, funciones, significados

Los exponentes en los que se presentan las dos preposiciones son: *Porque*+presente; *Para*+infinitivo;

Las funciones a las que se asocian son: “Expresar la causa” (*porque* y *para*); “Expresar la opinión” (*Para mí*); “Expresar el destinatario” (*para*).

Los significados explícitos son los de “causa” (*porque* y *para*), “opinión” y “destinatario” (*para*).

Un significado de *por* no explícito pero deducible del ejemplo *¿Hay un banco por aquí?* es el de “espacio aproximado”.

a.4. Criterio lingüístico

En el recuadro descrito en a.2.1. parece seguirse en principio un criterio nocio-funcional, al hablar de “preguntar la causa”. Con respecto a este criterio, llama la atención el que se asocien tanto *porque* como *para* con la idea de causa, rompiendo con la tradicional asociación de *por* con la causa y *para* con la finalidad. La diferencia entre *porque* y *para* no es semántica, según esta descripción, sino sintáctica: el primer elemento va seguido de un presente, el segundo de un infinitivo. El criterio de la selección para el alumno deberá ser, por ello, de restricción en la combinación sintáctica: si la causa que quiere expresar es un verbo en infinitivo, usará *para* y, si es un verbo en presente, usará *porque*.

En a.2.2. el criterio parece sintáctico, al incluir *por* y *para* dentro de la categoría “pronombres con preposición”, pero también funcional, ya que en el recuadro se hace referencia a “algunos usos”, de los cuales uno sí es a todas luces una función (“expresar opinión”), mientras que el otro parece más bien una indicación del significado que se puede expresar a través de *para*, el “destinatario”.

a.5. Consideraciones didácticas

En a.2.1., la restricción combinatoria *porque*+presente vs. *para*+infinitivo resulta fácil de recordar para estudiantes de este nivel y permite asociar intuitivamente *porque* con el indicativo y *para* con el infinitivo, en una asociación sintáctica operativa, ya que *porque* no puede ir seguida de infinitivo para expresar la causa ni *para* ir seguida de presente de indicativo en ningún caso.

Sin embargo, la identificación semántica de los conceptos de causa y finalidad, patente también en el uso del realce gráfico en los ejemplos, es una falseamiento de los conceptos: es cierto que existe la posibilidad de elegir, ante una pregunta sobre la causa, si responder sobre la causa o sobre la intención, pero eso no significa que los dos conceptos se puedan presentar como idénticos. Esta presentación puede llevar más adelante, cuando además de *porque* se empiece a usar *por*, a errores cometidos justamente por seguir la regla escrita en el libro.

El primer uso de *por* que habría que explicar, por otra parte, es el que aparece en a.2.1 en el texto mismo de la conceptualización sobre *porque*. El enunciado dice: “¿Por qué? pregunta *por* la causa

o razón” (el cursivo es mío). No sólo se incluye lo definido en la definición, sino que se coloca en un texto dedicado a la instrucción gramatical un uso de *por* sin dar explicación alguna sobre el mismo ni al estudiante ni al profesor, que a las probables preguntas sobre ese “preguntar por” tendrá que dar una respuesta.

En a.2.2. se aprecian varias incoherencias didácticas: en primer lugar, que en un apéndice, dedicado en teoría al resumen de los apartados de instrucción gramatical y funcional del libro, se haga referencia por primera vez en el manual a dos “usos” de *para*, expresar opinión y destinatario. En segundo lugar, esta instrucción nocio-funcional se realiza incoherentemente dentro de un cuadro dedicado a describir una construcción sintáctica, la denominada “pronombre con preposición” que incluye varios pronombres y varias preposiciones, sin que se ofrezcan otros ejemplos en el recuadro sobre ninguna de ellas. Da la impresión de que se ha aprovechado este recuadro del apéndice para incluir en el manual de alguna manera dos valores de *para* que no ha se ha encontrado modo de presentar anteriormente.

En a.2.3. resulta didácticamente incoherente que se incluyan usos nuevos de un elemento lingüístico en la ilustración del funcionamiento de otro: si el ejemplo de uso del contraste Hay/está que se da es *¿Hay un banco por aquí?* es más que plausible que los estudiantes quieran saber la razón y el significado de ese *por* y la diferencia que hay entre *aquí* y *por aquí*. ¿Por qué cargar al profesor con la responsabilidad de explicar lo que en el libro no se ha explicado, y al estudiante con el esfuerzo de comprender un nuevo concepto en lo que debía ser la ilustración de otro? De nuevo, da la impresión de que se están usando los ejemplos ilustrativos como modos indirectos de presentación de valores funcionales y de significados no explícitamente presentados.

b.- Martín Peris, E., Baulenas Sans, N. (2004): *Gente 1*, (nivel A2) ed.Difusión.

b.1. Índice

En el índice no aparecen referencias explícitas a las preposiciones *por* y *para*, ni a la locución *porque*.

b.2. Apartados

b.2.1. Las dos preposiciones aparecen por primera vez en la unidad denominada *Gente de compras* (p.47) dentro de un recuadro como éste destinado a la función “hacer regalos”:

Yo quiero esto para mí/ para mi mujer / para mi novio...
... porque necesito uno/ porque me gusta mucho / porque le gusta mucho

b.2.2. En la unidad *Gente en forma* (p.57), dentro de un conjunto de construcciones con la función de “expresar opinión” aparece *para* en la estructura “Para mí, ...” Los exponentes son:

Para mí, lo más importante es... y *Para mí, lo mejor es...*

b.3. Exponentes, funciones, significados

Los exponentes dentro de los que aparecen *por* y *para* en este manual son *para*+SN y *porque*+presente, aunque no hay referencias explícitas a las mismas, y exponentes de valor funcional: *Para mí, para mi mujer..;* *Porque necesito uno, porque me/le gusta mucho..;* *Para mí, lo mejor /lo más importante es...*

Las funciones a las que se asocian explícitamente ambas preposiciones son “Hacer regalos” (*para* y *porque*) y “Expresar opinión” (*Para mí...*)

No hay significados explícitos asociados a las dos preposiciones pero, en el recuadro b.2.1. parece evidente el objetivo de que el estudiante haga una asociación implícita de *porque* con el “motivo” de hacer un regalo y de *para* con el “destinatario” del mismo.

b.4. Criterio lingüístico

Las dos preposiciones vienen consideradas dentro de exponentes con valor funcional, sin indicaciones sintácticas o semánticas de ningún tipo, de lo que se deduce que el criterio de instrucción formal sobre *por* y *para* en este método es funcional.

b.5. Consideraciones didácticas

No encontrando en el manual una instrucción formal explícita sobre los valores propios de *por* y *para*, podemos deducir que en el mismo se presupone un aprendizaje inductivo sobre los mismos a partir de las funciones en las que se presentan. Esto parece posible, ya que a partir de los datos que se dan en los recuadros de instrucción formal, el estudiante puede fácilmente asociar *porque* a la idea de “motivo” o “causa” y *para* a la de “destinatario”. La inclusión de “Para mí, ...” como una de las estructuras posibles para expresar opinión no está reñida con la idea de “destinatario” en cuanto se puede deducir que el que dice “Para mí, ...” está indicando que es el destinatario del turno de palabra.

El tratamiento didáctico de *por* y *para* en este manual resulta coherente con un aprendizaje inductivo por parte del alumno, ya que se han seleccionado para este nivel pocos valores básicos presentados dentro de contextos claros, que permiten la deducción del significado por parte de los aprendices. Parece haberse evitado una instrucción gramatical explícita sobre las dos preposiciones, confiando, como ha sido práctica común en muchos métodos de enfoque comunicativo, en que el significado abstracto de ciertas formas se vaya captando poco a poco por parte de los estudiantes. Esta posición, aún siendo coherente con el tratamiento dado a las preposiciones en el libro, resulta reductiva desde el punto de vista adoptado en este trabajo, en el que propugnamos justamente la instrucción gramatical explícita sobre elementos de significado abstracto ya desde los primeros niveles de E/LE.

c.- Verdía E. et al.(2005): *En Acción 1, curso de español, (nivel A2) ed. Enclave/ELE*

c.1. Índice

En el índice no aparecen referencias explícitas a las preposiciones *por* y *para*, ni a la locución *porque*.

c.2. Apartados

c.2.1. En la unidad 1 (p.19), *para* se presenta dentro de un recuadro que explica la función “Expresar finalidad”, con la estructura *para*+Infinitivo.

c.2.2. En la unidad 4 (p.47) *por* aparece en el enunciado de la conceptualización del contraste Hay/Estar: “Para hablar de la existencia de algo o preguntar **por** algo que ya sabemos que existe” (la negrita es mía), cuando *por* aún no se ha presentado en el libro.

c.2.3. En la unidad 4 (p.54), aunque *porque* no ha aparecido previamente en ningún apartado de instrucción gramatical, se coloca al final de una sección dedicada al repaso dentro de una nota de gramática: “Explicar los motivos: *porque*”.

c.2.4. En la unidad 6 (p.75) aparece *por* en el apartado dedicado a la instrucción sobre “Lengua y Comunicación” como parte de los exponentes para referirse a las “partes del día” (*por la mañana, por la tarde, por la noche*).

c.2.5. En la unidad 8 (p.96), *porque* y *para* aparecen en contraste en un ejercicio para practicar la función “Hacer regalos”, pero sin instrucción declarada, por lo que el ejercicio parece servir más de conceptualización indirecta sobre el valor causal de *porque* y el de destinatario de *para* que de práctica comunicativa.

El ejercicio es el siguiente:

b. Lucía y Nieves buscan algunos regalos para familiares y amigos. ¿Puedes ayudarlas a encontrar algo para cada persona? Comenta tus ideas con tu compañero.

Lucía: para su novio Paco y para su madre, porque es su cumpleaños.

Nieves: para su amiga Ana, que se marcha a vivir a EEUU con su marido.

Ejemplos

-Pues yo creo que un despertador para el novio de Lucía.

-Sí, puede ser, o un maletín para el trabajo.

c.2.6. En la unidad 10 (p.125), en la función *Presentar causas y consecuencias* se presenta *porque* por primera vez asociado explícitamente al valor de expresión de la causa, en contraste con *por eso*, presentado como expresión de la consecuencia. Los ejemplos ilustrativos propuestos son: *Voy a estudiar francés porque quiero trabajar en Bélgica* seguido de *Quiero trabajar en México, por eso estoy estudiando español*.

c.2.7. En el apéndice del libro, dedicado a “Lengua y Comunicación” (p.158), se retoma la asociación de *para* con la finalidad de este modo:

La finalidad: “*para*+infinitivo”

Utilizamos la preposición *para*+infinitivo para hablar del objetivo con que se hace algo.

c.2.8. En el mismo apéndice se presenta *porque* en contraste con *como* (p.169) con esta conceptualización:

Utilizamos *porque* para explicar la causa de algo.

Estoy ahorrando **porque** quiero ir a Japón a ver a unos amigos.

Subí la calefacción **porque** hacía frío.

Utilizamos *como* para presentar la causa de lo que expresamos a continuación.

Como quiero ir a Japón a ver a unos amigos, estoy ahorrando.

Como hacía frío, subí la calefacción.

c.3. Exponentes, funciones, significados

Por no se contempla aislada en el libro, forma parte de los nexos *porque* y *por eso*. La única construcción sintáctica asociada explícitamente en la instrucción formal a *por* o *para* es *para*+infinitivo. De los ejemplos y referencias indirectas se pueden deducir *para*+SN y *porque*+indicativo.

Las funciones y significados asociados explícitamente en el manual a las dos preposiciones son la expresión de la finalidad (*para*), la expresión de los motivos o la causa (*porque*) y la expresión de la consecuencia (*por eso*). También se asocian indirectamente a la función “hacer regalos”.

c.4. Criterio lingüístico

El criterio en el que parece basarse el tratamiento didáctico sobre *por* y *para* en este manual es el funcional, es decir, asociar los exponentes a las funciones que con ellos se pueden realizar. Las funciones que se asocian con estas preposiciones tienen, sin embargo, mucho de nocional o semántico. Efectivamente, hablar de “expresar” la causa, la finalidad o la consecuencia es hablar de significados más que de funciones, ya que la función de “expresar” es propia de todos los elementos lingüísticos, todo lo que se dice expresa algo. Podríamos pues hablar de un criterio nocio-funcional o semántico-funcional más que sintáctico, porque además no se asocian explícitamente estructuras sintácticas a los exponentes descritos, si exceptuamos la construcción *para*+infinitivo.

c.5. Consideraciones didácticas

El método presenta un tratamiento didáctico en parte explícito y en parte implícito de la instrucción sobre *por* y *para*, pero con varias incoherencias que provocan falta de operatividad.

En primer lugar, se puede observar que se utilizan de modo impropio apartados dedicados a la revisión o repaso, o ejemplos y enunciados de ejercicios, para realizar una instrucción formal indirecta sobre los usos y significados de *por* y *para*. Por otra parte, también se dan apariciones de *por* en exponentes (*preguntar por, por la mañana, tarde, noche...*) que no se contemplan de ninguna manera en la instrucción formal en el libro.

Por lo que respecta a la conceptualización, consideramos que presentar juntos y en contraste *porque* y *por eso*, exponentes ambos que contienen la preposición *por*, puede causar futuros problemas en la comprensión del significado y uso de *por*, ya que ésta se asocia en la misma explicación tanto a la causa como a la consecuencia. La presentación de cualquier otro nexo de consecuencia, como *así que*, hubiera sido didácticamente más eficaz.

Resulta también poco coherente que se explicita en la instrucción una sola estructura sintáctica asociada a una función (*para*+infinitivo) y se dejen las otras (*para*+SN, por ejemplo) a la deducción por parte del alumno.

En resumen, se trata de un tratamiento didáctico poco coherente tanto por lo que se refiere a los criterios de instrucción en general como a los que deberían considerar de qué modo favorecer las estrategias de aprendizaje del estudiante.

d. -Sánchez Lobato, J. et al. (2005): *Nuevo Español sin Fronteras* (nivel A2) ESF 1, SGEL.

d.1. Índice

En el índice no vienen mencionados *por, para* o *porque*.

d.2. Apartados

d.2.1. En la unidad 1 (p. 16) se observa la primera aparición de *por* en una sección de instrucción formal, dentro del nombre de las funciones denominadas *Preguntar **por** el trabajo* y *Preguntar **por** personas*, (la negrita es mía).

d.2.2. En la instrucción de las estructuras para pedir información viaria (p.22 y 23), como ilustración se ponen estos dos ejemplos en los que aparece de nuevo *por* sin que hasta ese momento se haya dado en el libro ninguna indicación sobre su significado o uso:

*¿Hay una parada de taxis **por** aquí?*

*¿Hay una boca de metro **por** aquí?*

d.2.3. Dentro del recuadro de instrucción sobre la función *Preguntar y expresar costumbres y frecuencia* (p.36) aparece *por* en la expresión de las partes del día (*por las mañanas, tardes, noches*).

d.2.4. En el apartado dedicado a la función *Proponer planes a alguien*, (p.90), se presenta de nuevo *por* en el ejemplo (que contiene la estructura funcional en negrita): *¿**Por qué no vamos al parque?***

d.2.5. En el apartado que explica la función *Mantener conversaciones telefónicas*, (p.90), se dan indicaciones en las que se utilizan las preposiciones *por* y *para*: *Para contestar al descolgar el teléfono; para preguntar por alguien...* sin explicaciones de ningún tipo sobre ellas.

d.3. Exponentes, funciones, significados

En este manual el único exponente que aparece asociado explícitamente a *por* es *¿Por qué no...?*, con el valor funcional de “Proponer planes a alguien”. En cambio, hay varias funciones con las que se pueden relacionar: dar información personal, dar información viaria, expresar costumbres y frecuencia, proponer planes, hablar por teléfono y dar instrucciones. En consecuencia, los significados, usos o valores a los que se pueden asociar ambas preposiciones en este texto son muchos y sin relación entre sí.

d.4. Criterio lingüístico

Las referencias implícitas a *por* y *para* en la instrucción formal de este método se hacen dentro de apartados sobre estructuras funcionales, por lo que el criterio lingüístico hipotizable de presentación de ambas preposiciones sería funcional. Por otro lado, la heterogeneidad de las estructuras en las que *por* y *para* se incluyen lleva a pensar a una falta de criterio lingüístico para la instrucción de ambas preposiciones en este manual.

d.5. Consideraciones didácticas

Aquí se observa un tratamiento didáctico que, no ofreciendo ningún tipo de indicación explícita sobre el uso de *por* y *para*, confía en un aprendizaje implícito del alumno sobre los mismos a partir de los ejemplos propuestos y de las indicaciones dadas sobre otros exponentes lingüísticos. Sin embargo, las posibles deducciones de los aprendices se ven obstaculizadas por el abigarramiento de funciones y significados en los que ven incluidas las dos preposiciones, y por la diversidad de colocaciones sintácticas en las que éstas se presentan.

Además, volvemos a encontrar aquí la incoherencia didáctica de utilizar enunciados o ejemplos de instrucciones gramaticales para presentar implícitamente elementos formales no explicados en precedencia. En este manual este recurso se utiliza muy frecuentemente por lo que respecta a *por* y *para*, lo que lleva a pensar en un uso metódico de estas presentaciones indirectas para forzar su explicación en clase al colocarlas en instrucciones que obligatoriamente deben llegar a ser comprendidas por los estudiantes para realizar las actividades correspondientes.

e. -Galvín, I. et al. (2006): *Proyecto Llave maestra. Español como segunda lengua, Español Santillana.*

e.1. Índice

La instrucción sobre *por* y *para* forma parte del syllabus del libro, porque las vemos contempladas explícitamente en la sección de *Gramática* del índice (pp.5-7): en la unidad 2 encontramos la estructura *para*+infinitivo; en la unidad 3 se colocan las preposiciones *con*, *a*, *en*, *por*; en la unidad 6 se habla de oraciones causales con el exponente *porque* y en la unidad 8 dentro de los “interrogativos” se incluye *para qué*.

e.2. Apartados

e.2.1. En la página de revisión de la unidad 0 (p.16), en la sección Comunicación, aparece *por* incluido en el nombre de una estructura funcional, “Preguntar por el significado de una palabra”.

e.2.2. En la sección de vocabulario de la unidad 1 (p.19 y p.26) aparece *por* incluido en la referencia a las partes del día: *por la mañana*, *por la tarde*, *por la noche*.

e.2.3. En un recuadro de la sección Comunicación (p.31), que se retoma como repaso más adelante en la misma unidad (p.36), se presenta *para* explícitamente asociada a la función “Expresar finalidad” y a la estructura *para*+infinitivo.

e.2.4. En la sección de revisión (p.46) de la unidad 3, que trata de la descripción de la ciudad y de cómo moverse en ella, hay un apartado de Gramática donde se recogen oraciones que han aparecido en la unidad con las preposiciones *con*, *a*, *en*, *por* evidenciadas en rojo. La oración en la que se incluye *por* es: *Dar un paseo por la ciudad*. No se dan explicaciones, sin embargo, sobre el significado o uso de la preposición en ese contexto.

e.2.5. En un recuadro de Comunicación de la unidad 6 (p.68) sobre la función “dar consejos” aparece *por* en el exponente “¿Por qué no...?”, ejemplo *¿Por qué no bebes más agua?*

e.2.6. En la misma unidad (p.71), en otro recuadro de Comunicación aparece *porque* con la función de “expresar la causa”, señalándolo en negrita en la oración *Está cansado porque no duerme bien*.

e.2.7. En el recuadro de revisión de la misma unidad (p.76) se recoge el exponente “¿Por qué no...?” como en e.2.5, en la sección de Comunicación. En cambio, *porque* se adscribe no a Comunicación, como en e.2.6., sino a la sección de Gramática, en el apartado “Oraciones causales”.

e.2.8. En un recuadro de Comunicación (p.80) aparece de nuevo “¿Por qué no...?” como exponente esta vez de la función “proponer una actividad”, ejemplo *¿Por qué no quedamos?*

e.2.8. En un recuadro de Comunicación (p.81) que enseña recursos para telefonar, aparece *por* en el nombre de la función “Llamar por teléfono”.

e.2.9. El exponente “¿Por qué no...?” aparece otra vez en un recuadro de Comunicación (p.88) como exponente de la función “proponer algo”, dentro de la oración *¿Por qué no le organizamos una fiesta sorpresa?*

e.2.10. En un recuadro de Comunicación (p.94) aparece *por* en el título: “preguntar por la utilidad de un objeto” y *para* en el exponente *¿Para qué sirve?*, en el que *para qué* está señalado en negrita.

En la revisión de Gramática (p.96) de la misma unidad el exponente “Para qué” se coloca en el apartado “Interrogativos”, dentro de la oración *¿Para qué sirve?* realzando el *qué*.

e.3. Exponentes, funciones, significados

Para se incluye en la construcción sintáctica *para*+infinitivo y en el interrogativo *¿Para qué?*. *Por* se incluye en la locución *porque* como nexos causal.

Las funciones y significados asociados directamente en el libro a *para* son la expresión de finalidad y utilidad. Las funciones asociadas a *porque* o *¿por qué?* son varias: dar consejos, expresar la causa, proponer una actividad, proponer algo. El significado asociado explícitamente a *por* en *porque* es el de causa.

e.4. Criterio lingüístico

El criterio de instrucción formal de *por* (incluido en *porque*) y *para* en este manual contempla explícitamente tanto la gramática como el valor funcional de las mismas. Esto se deduce de la constante y coherente correspondencia que encontramos en el mismo entre las referencias a las preposiciones que se dan en las secciones de Comunicación y Gramática.

e.5. Consideraciones didácticas

Se aprecia aquí una programación atenta que propone, como modo de acercarse a las preposiciones *por* y *para*, la presentación explícita de dos únicos exponentes que se repiten con varios valores funcionales: *para*+infinitivo y *porque* / *¿por qué...?*. Sin embargo, desde el punto de vista defendido en este trabajo, que considera operativa didácticamente la simplificación en la descripción gramatical, la mención a distintas funciones en las que el significado básico de *para* o *porque* es el mismo aparece redundante. En las funciones “dar consejos, proponer una actividad, proponer algo” *¿por qué?* tiene el mismo significado y, en el caso de *para*, la utilidad es un matiz de la finalidad.

Coherente con el enfoque del manual es la inclusión de *por* en la presentación de las partes del día dentro de la sección de vocabulario: se consideran *por la mañana/ tarde/ noche* como unidades léxicas, estructuras fijas de significado constante. Si no se considera *por* como una palabra con significado en este manual, parece la mejor aproximación posible a la presentación de unas estructuras fundamentales para la comunicación ya desde este nivel.

Sin embargo, en e.2.4, en una sección de revisión gramatical, se considera *por* como preposición en solitario, es decir, como elemento con un valor propio, junto con *a*, *con*, *en*. El contexto en el que se presentan estas preposiciones son textos relacionados con el movimiento y los transportes en la ciudad, y esta indicación gramatical en la sección de revisión es una llamada de atención a los valores significativos de las mismas en ese contexto. El problema es que la única conceptualización que se hace es un realce gráfico de la preposición en la misma frase en la que había aparecido en el

texto de lectura en el que se había presentado. Parece reconocerse la importancia de dar un significado a estas preposiciones, pero no se guía al profesor sobre cuál es o cómo explicarlo.

f. -Pinilla, R. . & San Mateo, A. (2008): *ELE Exprés. Curso intensivo de español*, SGEL.

f.1. Índice

Este es un curso intensivo que llega hasta el nivel B1, en cuya presentación se especifica que las 15 primeras unidades corresponden a los niveles A1 y A2, por lo que serán las que consideremos aquí. En el índice del libro se hace una única referencia explícita a *por* y *para*, presentadas en contraste, en la unidad 9, es decir, en el pasaje de A1 a A2.

f.2. Apartados

f.2.1. En la unidad 4 (p.33) aparece la preposición *para* en un recuadro de información funcional, en los enunciados *Para proponer planes, para aceptar, para rechazar...*

f.2.2. En las unidades 5 (p.35) y 6 (p.39) la preposición *para* forma parte del enunciado del valor funcional de algunos elementos gramaticales: *Para expresar simultaneidad, para expresar nuestros gustos...*

f.2.3. En la unidad 7 (p.44) se presenta *por qué* en un recuadro dedicado a los interrogativos sin indicar su significado.

f.2.4. En la unidad 9 (p.56) se encuentra la instrucción explícita sobre *por* y *para*, presentada como instrumento formal para la realización de una actividad comunicativa. A esta actividad se refieren los ejemplos usados en la conceptualización, que se ofrece en un recuadro que transcribimos aquí:

En la comunicación, te serán muy útiles los siguientes usos de *por* y *para*.

por

1.Causa

Yo creo que María prefiere la camiseta A) *por* el color.

2. Medio “a través de”

Mandé la maleta *por* avión.

Por teléfono/*por e-mail*, etc.

3. Lugar “a través de”

Antes de venir, he pasado *por* mi tienda de ropa favorita.

para

1.Finalidad, objetivo

Esta ropa sive *para* ir a la playa.

2. Opinión: *para*+nombre

Para mí, los pantalones de Iván son los mejores.

3. Lugar “en dirección a”

El camión ya va *para* la tienda.

f.3. Exponentes, funciones, significados.

Para y *por* aparecen como elementos aislados con significado propio, no como parte de construcciones sintácticas o exponentes funcionales, exceptuando *para*+nombre y el interrogativo *por qué*.

Los significados asociados a *por* son causa, medio y lugar “a través de”. Los asociados a *para* son finalidad, objetivo, opinión, lugar “en dirección a”.

f.4. Criterio lingüístico

El criterio que parece guiar la instrucción formal de *por* y *para* en este manual es en parte semántico y en parte funcional, ya que se presentan varios significados y una función asociadas a ambas preposiciones y se habla de “usos” comunicativos de las mismas.

f.5. Consideraciones didácticas

Resulta muy interesante y eficaz ligar la instrucción gramatical directamente a una actividad comunicativa, en este caso un juego con prendas de ropa que los estudiantes deben llevar a clase. La presentación de los valores básicos de *por* y *para* está motivada por las necesidades comunicativas previstas en la tarea, y se proporciona a los aprendices ejemplos que ilustran los significados de las preposiciones y son útiles inmediatamente para hablar con los compañeros. En esta presentación gramatical, la conexión entre forma, uso y significado aparece evidente a los aprendices.

Por lo que respecta la conceptualización, destaca la utilización de las palabras clave entre comillas “a través de” y “en dirección a”, referencias básicas y comprensibles al movimiento que pueden servir de apoyo a los aprendices en su interpretación de *por* y *para* en nuevos contextos de uso.

g. Ballester Bielsa P. et al. (2009): Destino Erasmus. Estudios hispánicos Universidad de Barcelona. Nivel inicial 1. Universitat de Barcelona-SGEL.

g.1. Índice

No hay referencias a *por* y *para*.

g.2. Apartados

g.2.1. En la unidad 1 (p.14), en la sección dedicada a la gramática y a las funciones (*Formas y funciones*) aparece *por* en el nombre de una función, “preguntar por la frecuencia”. En la sección Interrogativos el enunciado reza: “se pregunta por...” y se presentan *¿por qué...?* y *porque...* para preguntar y responder sobre la “causa o motivo”. Se ilustra su uso con un diálogo de ejemplo en el que las formas aparecen realizadas en negrita, y en el que también aparece *para*:

- *¿Por qué has elegido esta Universidad para hacer tu Erasmus?*

- *Porque me la han recomendado algunos amigos.*

g.2.2. En la unidad 8 (p.98), aparece *para* en la estructura *Para mí, ...* una de las presentadas para realizar la función “introducir una opinión”.

g.3. Exponentes, funciones, significados

Por aparece incluido explícitamente en el interrogativo *¿por qué...?* y en la locución *porque...* *Para*, en *Para mí,*

Las funciones asociadas explícitamente son “preguntar por la causa o motivo” e “introducir una opinión”.

g.4. Criterio lingüístico

El criterio de presentación explícita parece ser funcional.

g.5. Consideraciones didácticas

La instrucción gramatical explícita en este manual no presenta incoherencias en el modo en el que viene propuesta, a no ser el hecho de que la única indicación sobre *para* se refiera a su uso para expresar opinión, seguramente menos inmediato que el de la expresión de finalidad. Sin embargo, no está ajustada al nivel de los textos presentados en el manual, en realidad mucho más alto que el A2 declarado en la portada. Por ejemplo, ya el primer texto de lectura que se propone en la unidad 1 (p.11), en teoría dirigido a principiantes, se presenta con el siguiente enunciado: “Aquí tienes un texto que habla del *shock* cultural y de sus síntomas. Además, ofrece recomendaciones *para que afecte lo menos posible*” (el cursivo es mío). En la unidad 2 (p.22), llamada “Espacios para vivir” se propone un ejercicio de entrada en el que se pretende que los estudiantes expliquen sus razones para solicitar una beca Erasmus en España. Para ello, será necesario que, sin instrucción explícita de ningún tipo, comprendan y usen *por* con valor de causa (en el texto del enunciado se dice “por diferentes motivos”) y de localización indeterminada (“viajar por Europa”), y *para* con la función de expresar finalidad y opinión (“Para mí, ...”), función a la que no se hará referencia explícita, como hemos visto, hasta la unidad 8.

Además, en el diálogo de muestra de la conversación que deberían mantener los alumnos confluyen las ideas de finalidad y causa sin que se propongan instrumentos para distinguirlas:

● *Para mí, la razón principal es aprender español. ¿Y para ti?*

○ *Para mí es viajar y conocer gente nueva.*

■ *Pues yo, la verdad, estoy en España porque siempre he oído que aquí hay muchas fiestas y la gente es muy simpática. Estoy aquí para pasármelo bien, vamos.*

Hay una evidente desproporción entre la instrucción explícita sobre *por* y *para* que aparece en el libro, correspondiente *grosso modo* a un nivel A2, y el material presentado para su adquisición implícita, que es de un nivel intermedio o incluso intermedio alto. Este manual, dependiendo del punto de vista, se puede considerar un ejemplo de cómo dejar solo al profesor ante las preguntas sobre gramática de los estudiantes, o de confianza en la capacidad de adquisición “natural” de la lengua por parte de los aprendices en un contexto de inmersión lingüística en España.

1.4.2. Cuadro sintético y consideraciones finales

Proponemos en este apartado una tabla que sintetiza los puntos principales del análisis realizado sobre los siete manuales y nuestras consideraciones finales sobre el mismo.

CUADRO SINTÉTICO DE LA INSTRUCCIÓN FORMAL SOBRE *POR* Y *PARA* EN SIETE MANUALES DE ESPAÑOL LE/L2.

	Inclusión en el índice.	Exponentes presentados en la instrucción.	Funciones asociadas a <i>por</i> y <i>para</i> .	Significados asociados a <i>por</i> y <i>para</i>	Criterios lingüísticos que se aprecian.	Consideraciones didácticas (+factores positivos, - factores negativos)
a. <i>Así me gusta</i>	No.	<i>Porque</i> +presente <i>Para</i> +infinitivo <i>Para mí/ti/él...</i>	Expresión de la causa (<i>porque</i>) y la opinión y el destinatario (<i>para</i>).	Explícitos: causa (<i>porque</i>), opinión, destinatario (<i>para</i>). Implícitos: espacio aproximado (<i>por</i>).	Gramatical (restricción sintáctica) y nocio-funcional.	+ restricción sintáctica coherente y operativa. - identificación entre causa y finalidad. - <i>por</i> y <i>para</i> contenidas en la instrucción explícita de otros elementos.
b. <i>Gente I</i>	No.	<i>Para mí, para mi mujer...</i> <i>Porque necesito uno, porque me/le gusta mucho...</i> <i>Para mí, lo mejor /lo más importante es...</i>	Hacer regalos, expresar opinión.	Implícitos: causa (<i>porque</i>), finalidad (<i>para</i>).	Funcional.	+instrucción formal implícita coherente con el aprendizaje inductivo favorecido por el enfoque comunicativo.
c. <i>En acción I</i>	No.	<i>Porque</i> +indicativo, <i>por eso, para</i> +infinitivo, <i>para</i> +SN, <i>Por la mañana/tarde/noche</i>	Expresar finalidad (<i>para</i>), explicar los motivos o causa (<i>porque</i>), consecuencia (<i>por eso</i>).	Finalidad (<i>para</i>), Causa, consecuencia (<i>por</i>).	Nocio-funcional.	- <i>por</i> y <i>para</i> contenidas en la instrucción explícita de otros elementos. - presentación de <i>por</i> asociada contemporáneamente a causa y a consecuencia (<i>porque</i> y <i>por eso</i>).
d. <i>Nuevo español sin fronteras</i>	No	<i>¿Por qué no...?</i>	Explícitas: Proponer planes. Implícitas: dar información personal y viaria, expresar costumbres y frecuencia, hablar por teléfono, dar instrucciones.	Implícitos: finalidad (<i>para</i>), causa y espacio/tiempo aproximado (<i>por</i>).	Funcional.	-instrucción implícita no coherente con el aprendizaje inductivo por la heterogeneidad de las funciones en las que se presentan <i>por</i> y <i>para</i> . - <i>por</i> y <i>para</i> contenidos en la instrucción explícita de otros elementos.
e. <i>Llave Maestra</i>	Sí.	<i>Para</i> +infinitivo, <i>¿por qué?, porque...</i> , <i>¿para qué...?, por</i> .	Expresar finalidad e utilidad (<i>para</i>). Dar consejos, expresar la causa, proponer una actividad (<i>¿por qué?, porque...</i>).	Finalidad e utilidad (<i>para</i>). Causa, espacio aproximado (<i>por</i>).	Gramatical y funcional.	+ correspondencia entre exponentes gramaticales y funcionales. - redundancia: se repite el mismo significado en varias funciones. - el significado de espacio aproximado de <i>por</i> se señala pero no se explica
f. <i>ELExprés</i>	Sí.	<i>Para</i> +nombre <i>Por qué, para, por</i> .	No hay.	Causa, medio y lugar “a través de” (<i>por</i>). Finalidad, objetivo, opinión, lugar “en dirección a” (<i>para</i>).	Nocional.	+instrucción basada en la conexión entre forma, significado y uso comunicativo. +uso de palabras clave.
g. <i>Destino Erasmus</i>	No.	<i>¿por qué...?/porque...</i> <i>Para mí,...</i>	Preguntar por la causa o motivo (<i>por</i>). Introducir una opinión (<i>para</i>).	No hay.	Funcional.	- <i>por</i> y <i>para</i> contenidas en la instrucción explícita de otros elementos. - Desajuste entre el nivel A2 de la instrucción explícita y el de las muestras de lengua del manual, mucho más alto.

Las consideraciones de valor general que podemos realizar en base al análisis de los datos recogidos sobre la instrucción formal relativa a *por* y *para* en estos siete manuales son las siguientes:

- En cinco manuales sobre siete la instrucción formal sobre *por* y *para* no se recoge en el índice, lo que parecería indicar que en la mayor parte de los manuales no se considera esta instrucción como parte de los contenidos fundamentales del programa didáctico del nivel A2;
- En seis manuales sobre siete *por* se presenta englobada en las formas *¿por qué?* y *porque...*, mientras que *para* aparece sola o asociada a la estructura sintáctica *para*+infinitivo. En dos manuales se presenta también en el operador discursivo *Para mí...* Ello parece indicar que en este nivel en la instrucción formal se les da un tratamiento distinto a *por* y a *para*: la segunda se presenta como preposición aislada susceptible de combinación con varios elementos, mientras que la primera se considera como parte de exponentes sintácticos o funcionales;
- *Por*, incluida en *porque*, se suele asociar a la expresión de causa o motivo, y *para* se asocia principalmente a la finalidad, objetivo o destinatario y a la expresión de opinión. En un caso, sin embargo, *por* se presenta en la instrucción asociada contemporáneamente a la causa y a la consecuencia (*porque* y *por eso*);
- La instrucción sobre las dos preposiciones se realiza en momentos y contextos diferentes en seis manuales sobre siete. Se presentan en contraste en un solo manual, como formas aisladas y con significado propio;
- Se aprecia heterogeneidad en los criterios lingüísticos que sustentan las distintas instrucciones formales sobre *por* y *para*, que son funcionales, semánticos y sintácticos a veces dentro de la misma presentación;
- La instrucción se suele basar en la indicación de usos ejemplificados con frases en las que se realza en negrita o en cursivo la preposición o el sintagma preposicional;
- Al lado de soluciones didácticas eficaces, como la propuesta en el manual a. de una sola discriminación sintáctica estable entre *porque* y *para* (*porque*+presente, *para*+infinitivo) o como la conexión en el manual f. de la instrucción formal con una situación de comunicación auténtica, en varios textos aparecen incoherencias pedagógicas a distintos niveles. El problema mayor parece ser encontrar el equilibrio entre el aprendizaje implícito que los estudiantes pueden realizar a partir de las muestras lingüísticas del libro y la enseñanza explícita que dar sobre las dos preposiciones. Al lado de manuales coherentes en este sentido, como los manuales b., e. y f., se dan muchos casos de aparición de usos de *por*

y *para* en textos no relacionados con la instrucción explícita sobre las dos preposiciones. Se trata de recuadros de instrucción gramatical sobre otras formas lingüísticas o sobre estructuras funcionales (*¿Hay un banco por aquí?*), títulos de lecciones, enunciados y ejemplos en ejercicios, apartados dedicados al repaso... Siendo textos que los estudiantes deben comprender obligatoriamente para realizar las actividades o para estudiar, parece clara la falta de coherencia didáctica entre una instrucción explícita muy escueta y una presentación indirecta mucho más amplia. Se puede deducir que los autores esperan que sean los profesores o los mismos aprendices los que colmen las lagunas, pero eso deja en manos de la buena voluntad de los primeros y de las posibles interpretaciones de los segundos la comprensión de los valores primarios de *por* o *para*. En definitiva, se echa en falta una intervención didáctica decidida y coherente que afronte la cuestión del significado de ambas preposiciones ya desde el nivel básico, para evitar generalizaciones no controlables que pueden llevar a errores duraderos por parte de los aprendices.

I.2.5. Conclusiones

Aunque las aproximaciones teórico-didácticas que hemos visto en esta sección tienden a considerar que *por* y *para* poseen un significado básico propio que se relaciona con determinados usos, esto no siempre se refleja en los textos dedicados más o menos directamente a su uso o consulta por parte del aprendiz de español. Las gramáticas que deberían proporcionar al estudiante una guía en su complicado viaje por el terreno de una lengua desconocida a veces lo único que ofrecen son listas de contextos de uso. Estas listas de usos o significados sin conexión lógica entre ellos le señalan al estudiante las “apariciones” de las formas lingüísticas en determinados contextos para hacer o expresar determinadas cosas, pero no les explican la razón por la que la misma forma se puede usar para hacer cosas diferentes. ¿Por qué *para* puede servir para expresar opinión y también para expresar finalidad? ¿Por qué *por* sirve para expresar intercambio y también causa? La respuesta que daba la gramática tradicional era de algún modo “porque sí”, y es en realidad la misma que muchas de las nuevas gramáticas siguen dando al estudiante. Si además en las listas se incluyen abigarradamente significados abstractos, funciones sintácticas y valores pragmáticos, la confusión está servida, y el único recurso posible para el estudiante es, efectivamente, aprenderse las listas de memoria. Evidentemente, poco tiene que ver esto con el aprendizaje autónomo y motivado, que se produce en un contexto de comunicación auténtico, que preconiza la didáctica de idiomas actual. Centrándonos ya en el nivel de usuario básico, el PCIC A1-A2 nos muestra las incoherencias en la descripción de las dos preposiciones producida por un análisis de la lengua en componentes

gramatical, lexical y funcional-pragmático, es decir, que separa las formas lingüísticas de su significado y de su uso. El repertorio del PCIC A1-A2 no describe las preposiciones, incluidas *por* y *para*, como entidades con valor gramatical y significativo propio, pero parece reconocer su existencia dado que hace referencia a las mismas en sus distintas secciones.

Dentro del componente gramatical, *por* y *para* no se consideran formas con significado, sino “nexos sintácticos” que forman parte de construcciones diversas: locuciones adverbiales, estructuras como “*Ser* sin adjetivo” y oraciones causales o finales que se clasifican según criterios ora semánticos (“causales de motivación”) ora sintácticos (“causales en posición pospuesta”). Dentro del componente funcional, vienen asociadas a funciones muy diferentes entre sí, igual que sucede en la descripción nocional. Por un lado, se observan referencias a valores diversos de *por* y *para* en cada componente, por lo que no hay correspondencia y, por otra, una tendencia a la redundancia al considerar distintos aspectos del mismo elemento con distintas denominaciones según el punto de vista que se aplique en su descripción. Además, se presentan de modo indirecto significados asociados a las preposiciones, como el de “medio” de *por* en un exponente del componente nocional, sin que se haga mención a ellos en otros componentes.

Algo muy parecido se observa en el análisis de manuales que hemos realizado. En ellos tampoco parece considerarse la instrucción explícita sobre *por* y *para* parte integrante de los contenidos fundamentales de sus programas. La instrucción formal sobre las dos preposiciones viene generalmente asociada a estructuras funcionales que expresan causa y finalidad, y los exponentes que suelen aparecer son *¿por qué?*, *porque* y *para*. Sin embargo, las referencias indirectas a las dos preposiciones en enunciados, títulos, apartados referidos a otras formas lingüísticas, es constante. Debemos considerar también que, como vimos en el análisis del PCIC A1-A2, los tipos de textos de *input* lingüístico que se incluyen en el nivel de usuario básico (horóscopos, noticias, recetas, carteles, cuentos...) es más que plausible que contengan ejemplos de uso de *por* y *para* en contextos no contemplados en tan escueta instrucción. Eso deja mucho espacio al aprendizaje implícito no guiado por parte del estudiante y a las explicaciones que cada profesor quiera o pueda dar sobre este tema.

Todos los profesionales de la didáctica de E/LE saben que las dudas sobre *por* y *para* nacen ya en los primeros niveles, pero muchos de los textos dedicados a la consulta o enseñanza considerados aquí no parecen afrontar el tema con decisión. Descripciones asignificativas, instrucción parcial y confusa parecen ser más la norma que la excepción. Por ello, se confirma nuestra hipótesis inicial: dejando de lado honrosas excepciones, la instrucción explícita sobre *por* y *para* en el nivel de usuario básico muestra diversas incoherencias teóricas y pedagógicas. Ello no contribuye sin duda a

aclarar las dudas de los aprendices ni a promover un aprendizaje que lleve hacia un uso autónomo y consciente de las dos preposiciones.

CAPÍTULO II- MARCO TEÓRICO

El marco teórico en el que se incluye este trabajo de investigación y propuesta didáctica es el de la Lingüística Cognitiva (LC) aplicada a la instrucción gramatical en la enseñanza/aprendizaje de idiomas, específicamente del E/LE.

Hemos escogido la LC porque es un enfoque teórico que coloca al centro del estudio de la lengua el significado, punto de vista que consideramos puede resultar más lógico y comprensible para el aprendiz y más eficaz para el docente en el caso de la instrucción gramatical en la clase de idiomas. Lo que el estudiante de idiomas va buscando en las clases es aprender a expresar con las palabras de otra lengua lo que está pensando, es decir, transmitir un significado y una intención a través de elementos de un sistema lingüístico nuevo. Quiere saber qué quieren decir y para qué le sirven esos elementos, por ello realiza constantes deducciones a partir de los datos que le llegan. Interpreta las nuevas palabras, como postula la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel *et.al.* 1978), en relación con su conocimiento del mundo, del que forma parte su conocimiento lingüístico, lo que se deberá tomar en cuenta en la didáctica.

Tanto el estudiante como el docente necesitan un modelo de descripción de la lengua que aúne el estudio de las formas lingüísticas con su valor significativo y de uso, y éste es el que proporciona la LC. Como veremos, los estudios de LC han proporcionado la base de enfoques didácticos nuevos sobre todo en el campo de la instrucción gramatical en la clase, tanto desde el punto de vista del modelo lingüístico como de los instrumentos para ayudar al estudiante en el proceso de comprensión del significado abstracto de los elementos gramaticales. En este sentido, la LC se convierte en el enfoque teórico que puede integrar la Gramática y la Pragmática a través del significado. En los enfoques didácticos comunicativos, de práctica corriente en las clases de idiomas desde los años 70-80 del siglo pasado hasta la actualidad, se ha considerado la lengua separada en componentes: gramática, funciones-comunicación y léxico. La enseñanza de los elementos gramaticales según este análisis, del que hemos visto aplicaciones en el capítulo I, se realiza describiendo los paradigmas de las formas y ofreciendo a continuación listas de sus usos, de las funciones comunicativas que con ese elemento es posible realizar. El problema es que a menudo las listas contemplan funciones o valores muy diferentes (“Presente habitual, Presente histórico, Presente con valor de futuro...”, por ejemplo), que no se pueden relacionar entre sí según criterios lógicos. El recurso más común para el estudiante es aprendérselas de memoria, con lo cual se vuelve al modo tradicional de aprender las reglas de gramática. La LC, que ve la lengua como un sistema que emerge a partir de la necesidad y la intención de comunicar y que asocia las formas lingüísticas con significados prototípicos relacionados con el uso, ofrece al estudiante el nexo significativo que une la gramática y la comunicación.

El objetivo de este capítulo es presentar la base teórica de nuestra propuesta de instrucción gramatical de las preposiciones *por* y *para* en el nivel básico de E/LE. Para ello, hablaremos en primer lugar de la instrucción gramatical en los principales enfoques didácticos no cognitivistas, para luego describir los principios de la LC y su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Por último, nos concentraremos en la descripción de los principios teóricos de la LC que han influido específicamente en nuestra propuesta.

II.1. La instrucción gramatical en la didáctica de idiomas en el siglo XX

En este apartado se ofrece un breve panorama del papel otorgado a la gramática en los principales enfoques didácticos en uso actualmente, derivantes todos ellos en mayor o menor medida del llamado *enfoque comunicativo* o *enseñanza comunicativa de idiomas*, con el objetivo de enmarcar históricamente las aportaciones recientes de la LC a la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Describiremos el nacimiento y desarrollo del *enfoque comunicativo* y del *enfoque por tareas*, para referirnos después brevemente, ya que se ampliará en el apartado dedicado a la LC, al enfoque de atención a la forma (*focus on form*), nacido en el seno del enfoque por tareas. Parte de los datos de este apartado proceden de la completísima *Biblioteca del profesor de español*, del Centro Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/default.htm), especialmente del *Diccionario de Términos Clave de ELE*, de las *Antologías de textos de didáctica del español* y de la versión integral del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*. A esos textos y a su bibliografía remitimos para mayor información sobre estos dos enfoques didácticos. Por lo que se refiere al E/LE, Santos Gargallo (1999) ofrece un excelente panorama histórico de los métodos de enseñanza y sus referencias teóricas.

II.1.1. El enfoque comunicativo

A finales de los años 60 del siglo pasado, la didáctica de las lenguas se realizaba básicamente a través de métodos centrados en la presentación de reglas gramaticales, la práctica mecanicista y la corrección de los errores de la producción de los estudiantes: el método clásico de *gramática-traducción* y el *método audiolingual*¹. El objetivo de las clases era que los alumnos adquirieran una *competencia lingüística*, unos conocimientos sobre el funcionamiento del sistema de la lengua meta, que les permitieran producir oraciones correctas en la misma. La idea de “corrección” aunaba ambos métodos y las bases teóricas de ambos, la gramática normativa tradicional y la gramática estructuralista. La corrección exigida a la producción de los estudiantes era formal (fonética,

¹ Una descripción más detallada de estos dos métodos se puede consultar en el *Diccionario de términos clave de E/LE*, disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

morfológica y sintáctica) y se medía en base a su adecuación a modelos de producción de hablantes nativos ideales cultos.

Esta idea de competencia lingüística fue puesta en discusión en esos mismos años, como descrito en la voz “enfoque comunicativo” del *Diccionario de términos clave de E/LE* del CVC:

A finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos -C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza / aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle). A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo.

El paso clave es el que se da desde la *competencia lingüística* a la *competencia comunicativa*. Este término fue acuñado por el sociolingüista y etnólogo estadounidense Hymes (1971) a principios de los 70 del siglo XX. El concepto de *competencia comunicativa* se oponía al de competencia (*competence*) chomskyana, absoluta, abstracta e idealizada, referida a la capacidad innata de producir infinitas oraciones correctas que posee el hablante ideal de una lengua. La competencia comunicativa es, en cambio, relativa, ya que se refiere al grado de habilidad que un hablante concreto, real, no idealizado, puede tener al usar la lengua en procesos comunicativos. Mientras que la competencia lingüística según Chomsky es la que posee un hablante nativo, la competencia comunicativa, que admite grados, se puede referir también al aprendizaje de una lengua. La competencia lingüística generativista se colocaba aislada de la actuación (*performance*), mientras que la competencia comunicativa está ligada a la actuación y progresa con ella.

La idea de la competencia comunicativa ha evolucionado en el tiempo gracias a las aportaciones de distintos estudiosos, ya dentro del campo teórico y metodológico de la enseñanza de lenguas extranjeras. Canale (1983) diferenció cuatro componentes en la competencia comunicativa: la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Van Ek (1986) añadió a éstas la competencia sociocultural. Bachman (1990) no considera la competencia estratégica como parte de la competencia comunicativa, sino como una capacidad más general propia de los seres humanos, que confluye con su personalidad y su conocimiento del mundo para dar lugar a una competencia lingüístico-comunicativa.

El MCER (2002: 13) considera que la competencia comunicativa forma parte de un conjunto de capacidades o saberes más generales del individuo, y consta de varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cada uno de estos componentes comprende a su vez conocimientos, destrezas y habilidades específicos.

La consideración de la lengua como herramienta de comunicación ha tenido una enorme influencia en la didáctica de idiomas, tanto a nivel teórico como metodológico, influencia que ha permanecido en el tiempo y que está a la base de todos los métodos didácticos actuales derivantes del enfoque comunicativo inicial. El principal objetivo de la enseñanza es el facilitar que el estudiante haga cosas, se comunique “con” el nuevo idioma, y no el controlar que sepa “cómo es” ese idioma. La atención del profesor pasa por ello del control de la corrección del **producto** lingüístico al seguimiento y facilitación del **proceso** comunicativo.

El objetivo general de la didáctica es conseguir, dentro de lo posible, una **comunicación auténtica**, es decir, lo más posible motivada y significativa, por parte del aprendiz. El adjetivo “auténtico” será muy importante en el desarrollo de esta metodología: se preferirá proponer a los aprendices en las clases material “auténtico”, tanto oral como escrito, limitando en lo posible las adaptaciones. Se utilizará lengua “auténtica” en clase, por lo que el profesor hablará preferiblemente en la lengua meta con sus estudiantes, y se realizarán actividades y juegos en parejas, en pequeños grupos o toda la clase que promuevan la comunicación también entre los propios alumnos. Las actividades en clase prevén en principio una práctica controlada por el profesor, con ejercicios formales y más repetitivos llamados “precomunicativos”. La práctica, de “controlada” se va haciendo “semi-controlada” hasta llegar a ser “libre”, es decir, aquélla en la que el aprendiz usa autónomamente los instrumentos lingüísticos adquiridos para comunicarse de forma “natural” en clase. Para que las tareas y ejercicios precomunicativos y comunicativos no se conviertan en repeticiones mecánicas de estructuras funcionales, un concepto clave es el de **vacío de información**: las interacciones comunicativas entre estudiantes deben tener como objeto el adquirir e intercambiar información que algunos tienen y otros no. Esto permitiría llegar al ideal de negociar el significado en cada momento, al igual que se haría fuera de clase con nativos de la lengua meta. La lengua deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un medio para hacer cosas concretas, como preguntar una dirección, comprar un billete de autobús o quejarse del servicio de un hotel.

¿Qué papel tiene la gramática en todo esto? En la voz “enfoque comunicativo” del *Diccionario de términos clave de ELE* del CVC se le dedican dos líneas: “La presentación de la gramática suele ser inductiva, aunque también se dan algunas breves explicaciones gramaticales cuando se estima oportuno.” Tanta brevedad es significativa, y refleja la convicción bastante extendida de que en el enfoque comunicativo se concedía escasa o nula importancia a la instrucción gramatical en el aula.

Algunos autores, desde la perspectiva actual de atención a la forma, estigmatizan el papel de la gramática en la enseñanza comunicativa. Por ejemplo Llopis García (2009: 5) afirma, en un artículo dedicado a la instrucción gramatical en la adquisición de segundas lenguas que en ese enfoque “la gramática apenas tenía presencia en el programa de clase y si se enseñaba era de manera casi ‘clandestina’, sin referencia específica a metalenguaje”.

Efectivamente, si observamos el primer método español que se autodenominó “curso comunicativo” de español para extranjeros, *Para Empezar* (Equipo Pragma 1986), vemos que en cada unidad hay una sección destinada a las explicaciones funcionales (“Se dice así”), más elaborada verbalmente, y otra (“¡Ojo!”) dedicada a la gramática, que recurre en cambio a esquemas sencillos, iconos y dibujos para hacer notar, sin metalenguaje de conceptualización, puntos problemáticos específicos al estudiante.

Sin embargo, esta investigadora, que empezó a enseñar español a extranjeros en 1986 después de una formación en enseñanza de idiomas de enfoque comunicativo, puede afirmar como testigo directo que en aquellos años la gramática en el aula se enseñaba y no se explicaba de manera clandestina. Se consideraba, eso sí, supeditada a la comunicación: se enseñaban aquellas formas que se preveían necesarias para realizar la actividad comunicativa prefijada. Es verdad que se consideraba beneficioso interferir lo menos posible en el proceso inductivo de construcción de la gramática que cada aprendiz llevaba a cabo a partir del *input*, es decir, de las muestras de lengua a las que se veía expuesto. Por ello, la instrucción gramatical explícita se realizaba como breves llamadas de atención previas o posteriores a la práctica comunicativa. No obstante, cuando los estudiantes planteaban ulteriores cuestiones sobre la gramática, “pedían” más gramática, el profesor ampliaba la información y reforzaba la práctica. Esto, en el caso de la enseñanza del E/LE, no era entonces fácil sin recurrir a ejercicios de corte estructuralista, ya que las gramáticas pedagógicas o comunicativas del español estaban en aquella época en mantillas.

En la escasa consideración que dieron a la instrucción gramatical explícita parte de los docentes que enseñaban con el enfoque comunicativo influyeron, en un primer momento, el rechazo y la liberación del papel central que se le había dado a la misma en métodos didácticos anteriores. En un segundo momento tuvieron mucha importancia las teorías de S. Krashen, basadas en estudios de ASL (adquisición de segundas lenguas) de entonces, sobre la diferencia entre la *adquisición* “natural” e inconsciente de una competencia comunicativa y el *aprendizaje*, consciente y explícito, de las reglas gramaticales y de uso en el marco de una enseñanza formal. Krashen sostenía que el aprendizaje formal no lleva a la adquisición, por realizarse en un contexto rígido, forzado, que crea restricciones afectivas y que no respeta el “orden natural” de adquisición de la lengua por parte de cada aprendiz.

T. Terrell y S. Krashen (1985) proponen en alternativa una de las versiones más extremadamente anti-gramática del enfoque comunicativo, el *Enfoque Natural*, que coloca como objetivo fundamental la comunicación en lengua meta en el aula. La atención se centra en la comprensión por parte del estudiante de todo el significado de las muestras de lengua que se le proponen (*input* comprensible). No se realiza ningún tipo de análisis gramatical, y se promueve un ambiente relajado en clase que motive la comunicación, reduzca la ansiedad y favorezca la adquisición “natural” de la lengua meta por parte de los alumnos.

No todas las interpretaciones de la didáctica dentro del enfoque comunicativo presentaban esta aversión a la instrucción formal en el aula. Para demostrar esto analizaremos el libro *La enseñanza comunicativa de idiomas (Communicative Language Teaching)*, de W.Littlewood (1981), dedicado a proponer actividades y técnicas comunicativas para el aula y considerado un clásico sobre este paradigma metodológico. En él encontraremos que la adecuada gestión entre las actividades centradas en la comprensión de formas lingüísticas y las actividades centradas en comunicar significados se considera un punto clave del marco metodológico del enfoque comunicativo.

Littlewood habla de tres tipos de significados de las palabras que el estudiante debe comprender: el lingüístico, el funcional y el social. Comprender el primero supone comprender estructuras lingüísticas y vocabulario; el segundo se refiere a la comprensión de las funciones comunicativas potenciales de las formas lingüísticas y el tercero a la habilidad de relacionar las formas lingüísticas con el conocimiento no lingüístico para poder interpretar y producir significados funcionales concretos en situaciones comunicativas específicas.

Por ello reconoce que “el dominio del sistema estructural sigue siendo fundamental para usar una lengua cuando alguien quiere comunicar sus propios significados”, pero se debe ir adquiriendo según su valor en la comunicación (Littlewood 1996: 74):

Al decidir a qué formas lingüísticas se les dará más importancia dentro del límite de tiempo disponible, el profesor puede dar prioridad a las que parezcan ser de más valor para ampliar los recursos comunicativos de los estudiantes.(...) Basándose en el valor comunicativo para el estudiante, el profesor frecuentemente distinguirá entre las formas que los estudiantes deberían dominar de forma activa y las que sólo necesitan reconocer para asegurar la comprensión.

Littlewood afirma que se pueden prever en alguna medida las exigencias comunicativas y los intereses y motivaciones de los estudiantes a la hora de programar un curso, pero no se pueden prever las necesidades concretas de comunicación que tendrán los estudiantes al enfrentarse al uso cotidiano de la lengua meta. Por ello habla de la importancia de que el estudiante

haya desarrollado una capacidad creativa para usar el sistema gramatical de la lengua extranjera para comunicar significados nuevos en situaciones imprevistas. Al intentar prever y satisfacer necesidades concretas, no deberíamos olvidar este aspecto fundamental de la habilidad comunicativa. (Littlewood 1996: 75)

Por lo que respecta al cómo enseñar, al método, Littlewood divide las actividades en el aula en actividades pre-comunicativas y comunicativas. Las primeras tienen que ver con el significado lingüístico y en parte con el funcional, mientras que las segundas se refieren al significado funcional y social.

En las actividades pre-comunicativas, el estudiante aprende y practica de manera controlada elementos parciales de un conocimiento o de una destreza. Se dividen a su vez en estructurales y cuasi-comunicativas. Las estructurales están dedicadas completamente a la forma, e incluyen actividades de repetición y transformación de varios tipos. El objetivo principal de los estudiantes es producir estructuras lingüísticas que sean aceptables (es decir, suficientemente precisas o apropiadas) más que comunicar significados de manera eficaz.

Las actividades cuasi-comunicativas ofrecen la posibilidad de crear enlaces entre las formas de la lengua que se practican y sus significados funcionales potenciales.

Las actividades comunicativas se dividen en actividades de comunicación funcional y de interacción social, y su objetivo es el uso eficaz y creativo de la lengua para comunicar significados. Como vemos, la atención directa a la forma y la atención al significado se contemplan en momentos separados en este enfoque metodológico, aunque el equilibrio entre ambas se considera de suma importancia:

En varios lugares del libro he señalado la variable más importante del marco metodológico resumido antes: el grado variable en que las diferentes actividades impulsan a los estudiantes a centrar su atención en las formas lingüísticas que se han de practicar y los significados que se han de transmitir.(...) Desde esta perspectiva, podemos definir el objetivo de la enseñanza de idiomas en los siguientes términos: ampliar el abanico de situaciones en las que el estudiante pueda actuar centrándose en el significado, sin ser obstaculizado por la atención que ha de prestar a la forma lingüística. (Littlewood 1996: 85)

Podemos observar aquí la dicotomía forma-significado que ha permanecido en gran parte de la descripción gramatical hasta nuestros días. En la didáctica tradicional se ha considerado que era más eficaz poner atención primero en la forma para llegar a dominarla y luego usarla para intentar comunicar significados. Littlewood (1996:86) reafirma de alguna manera esta convicción en la secuenciación de actividades que propone:

- Las actividades pre-comunicativas deberían proporcionar al estudiante un control fluido de las formas lingüísticas. Aunque en algunas de ellas la forma y su potencial significado funcional llega a tocarse pudiendo dar lugar en la mente del estudiante a los primeros lazos entre formas y funciones, el criterio principal de éxito es la producción de una lengua aceptable;
- En las actividades comunicativas, en cambio, el éxito se mide por la transmisión eficaz de significado, subordinando la selección y producción de formas lingüísticas a ese objetivo principal.

Littlewood afirma que la respuesta del profesor en cada momento debe ser diferente: relacionada con la forma lingüística en el primer caso y relacionada con la actuación comunicativa en el segundo. Es decir, no se corregirá la forma cuando el estudiante esté concentrado en comunicar un significado.

Sin embargo, en ocasiones el autor reconoce la utilidad de prestar atención eventualmente al significado *y también* a la forma, posibilidad didáctica que más adelante constituirá la base de los enfoques de atención a la forma:

...Mientras se hace un ejercicio de repetición o transformación con una nueva estructura por medio de la práctica oral, un profesor puede reaccionar ante los significados de las respuestas de los estudiantes a la vez que ante su corrección formal. Esto puede ayudar a crear la ilusión de un intercambio “comunicativo” reforzando así los lazos entre estructura y significado. (Littlewood 1996: 87)

Como podemos observar, en esta presentación del enfoque comunicativo de 1981 se contempla la necesidad de una instrucción formal explícita, ya que se reconoce la necesidad del estudiante de manejar estructuras lingüísticas siendo consciente de cómo usarlas para comunicarse. La instrucción gramatical explícita se coloca, junto con la enseñanza de vocabulario, en las actividades precomunicativas destinadas a proporcionar al estudiante los medios lingüísticos para poder realizar las actividades comunicativas sucesivas.

Este carácter propedéutico de la gramática con respecto a la comunicación se ha mantenido en todos los enfoques relacionados con el comunicativo, así como la preferencia por un aprendizaje inductivo de la gramática, al que la instrucción gramatical explícita vendría a ayudar en caso de necesidad. Concluimos este apartado dedicado al papel de la instrucción gramatical en el enfoque comunicativo con una cita larga, pero que resume perfectamente la consideración de la gramática

dentro de este enfoque. Se trata de una indignada defensa “desde dentro” de la importancia de la gramática en el enfoque comunicativo (Fernández 2001: 24, nota 6):

Es un error recalcitrante considerar que en el enfoque comunicativo no se trabaja la gramática. En primer lugar, se favorece la adquisición de la gramática implícita, suscitando la interacción lingüística y la formación, contraste y confirmación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, en el punto concreto en que se está trabajando. En segundo lugar, sí que se practica y se hace reflexión sobre el funcionamiento de la lengua para agilizar el proceso de contraste y confirmación de hipótesis; la diferencia consiste en que esa reflexión promueve o sale al paso de las hipótesis que se forman en la interacción comunicativa y, por otro lado, se realiza teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en la situación de comunicación a diferencia de lo que ocurría con las explicaciones de la gramática clásica, que no se han preocupado de esta dimensión y se han limitado a la descripción del sistema de la lengua como abstracción.

En la aplicación práctica del enfoque comunicativo se presentaron algunos problemas, principalmente ligados a la construcción de los programas de manuales y cursos. La variable clave era aquélla de la que hablaba Littlewood, el equilibrio en la gestión entre la atención a las formas lingüísticas y la atención a la comunicación de significados. ¿Cómo conjugar los contenidos referidos a estructuras lingüísticas y a estructuras funcionales? Según las pautas marcadas por el enfoque comunicativo, los contenidos gramaticales que incluir en el curso debían estar supeditados a las necesidades comunicativas del grupo previstas por el profesor o autor de materiales. Estas eran más fáciles de hipotizar en el caso de grupos que aprendían el idioma con fines específicos en cursos a medida con evaluaciones también a medida. El problema se presentaba en los cursos académicos institucionales, con programas gramaticales prefijados. Esto llevó a un compromiso por el que los programas de los cursos y manuales contemplaban una progresión de contenidos lingüísticos presentados dentro de funciones comunicativas que previsiblemente eran las que podían ser más útiles a un estudiante medio. En muchas ocasiones, sin embargo, el contexto comunicativo se falseaba para poder incluir en él determinadas formas lingüísticas y las actividades pretendidamente comunicativas consistían en prácticas mecanicistas de estructuras funcionales aprendidas de memoria. El enfoque por tareas fue una reacción a este estado de cosas, reivindicando un “auténtico” enfoque comunicativo que basaba su programación declaradamente en los procesos y no en los contenidos.

II.1.2. El enfoque por tareas.

La “tarea” o actividad comunicativa concreta realizada en el aula es, como vimos en el punto anterior, parte fundamental del enfoque comunicativo. Entre mediados y finales de los años 80 del siglo XX, autores como M.H.Long (1985), D.Nunan (1988, 1989) y en España, S.Estaire y J.Zanón (1990) presentaron propuestas metodológicas en las que la realización de tareas se convertía en la base de la articulación de la didáctica comunicativa de idiomas. El concepto de “tarea” en estas propuestas y en las sucesivas dentro de este enfoque se refiere a:

una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad. A partir de “esa tarea” elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación. (Fernández 2001:16)

Esto significa pasar de un profesor que prevé y decide las necesidades comunicativas de los estudiantes a uno que las negocia con ellos y de un alumno que se entrena para cuando se comunique “de verdad”, a uno que se comunica en la lengua meta para conseguir hacer algo “de verdad” en clase. El enfoque por tareas se define así como un enfoque orientado a la acción.

Hay dos bases teóricas principales en las que se apoyan las distintas propuestas de esta evolución del enfoque comunicativo, descritas en la voz “enfoque por tareas” del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes:

Una de sus bases consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación, en consonancia con los postulados del análisis del discurso, según los cuales la comunicación no se reduce a una codificación y decodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y la estructuras de una lengua, sino que requiere la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; (...)

La otra base del modelo procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas, en donde se postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso.

Estos postulados teóricos producen ajustes en la didáctica comunicativa a dos niveles, la programación y el proceso de aprendizaje.

La **programación por tareas** es una alternativa al curriculum centrado en la progresión de contenidos lingüísticos o funcionales, ya que propone englobar tanto los primeros como los segundos en una programación finalizada a la realización de actividades concretas en un curso: aprender a bailar sevillanas, organizar un intercambio, preparar un viaje, hacer un póster, cocinar

una paella.... Estas tareas se negocian con los alumnos y permiten la inserción de sus decisiones a lo largo de todo el proceso, pero también deben permitir construir una programación que respete cualquier currículum de contenidos fijados institucionalmente. Esta difícil pero estimulante tarea le corresponde al profesor o autor de materiales. La programación cambia dirección con respecto al enfoque comunicativo clásico: no parte de los contenidos lexicales, gramaticales y funcionales previstos para diseñar actividades que los contengan, sino que se parte de actividades de comunicación concretas que realizarán los alumnos para, a partir de ellas, diseñar la programación de contenidos.

Estas actividades o tareas se pueden clasificar según la complejidad de su realización o según su objetivo didáctico principal. En el primer caso podemos hablar de “proyectos”, es decir, tareas complejas para cuya realización sea necesario un curso entero, o “tareas” más breves que pueden formar parte de un proyecto o constituir el fulcro de una unidad didáctica. En el segundo caso hablamos de dos tipos de tareas (Zanón 1990: 22), las tareas “de comunicación/meta”, centradas en el uso de la lengua y el intercambio de significados y las tareas “de aprendizaje”, “pedagógicas” o “posibilitadoras”, que exploran aspectos concretos de la lengua en relación a las necesidades formales que se le plantean al alumno para poder realizar una tarea de comunicación concreta. Como vemos, se repropone la separación entre la atención a las formas lingüísticas o al significado que veíamos en las actividades pre-comunicativas y comunicativas descritas por Littlewood.

Otra clasificación se refiere a la posición que ocupan dentro de un curso las distintas tareas. Hablamos de “tarea final” para referirnos a aquella que cierra y compendia un proyecto o una unidad didáctica, mientras que son “tareas intermedias” aquellas, comunicativas o posibilitadoras, necesarias para llegar a realizar la tarea final.

En la programación se contempla también explícitamente la autoevaluación, es decir, la toma de conciencia y la responsabilización del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, dentro del objetivo general de centrar la enseñanza en el estudiante y promover su autonomía.

Por lo que se refiere al proceso, se pretende acompañar con la didáctica el proceso de adquisición de la lengua meta del modo más natural posible y responsabilizando al estudiante sobre sus necesidades y posibilidades comunicativas y de aprendizaje. Para ello se prevén momentos dedicados a transmitir contenidos, otros dedicados a adquirir o revisar las formas necesarias para poder comunicar eficazmente esos contenidos y otros dedicados al repaso y a la evaluación de los logros obtenidos y del camino que recorrer. Los procesos de comunicación en el aula son más “auténticos” porque se dan como respuesta a objetivos concretos cuya resolución se debe negociar entre los alumnos, lo que conlleva un intercambio imprevisible de reacciones que se asemeja al de la vida real.

La instrucción gramatical explícita, en este enfoque, forma parte de la intervención del educador en un proceso de aprendizaje que es un *continuum* de construcción de conocimiento formal y conocimiento instrumental. Ya la presentación de nuevo material en el aula produce un primer procesamiento de ese *input* por parte del estudiante y la elaboración de unas hipótesis o esquemas mentales sobre la lengua y sus usos que se deben considerar en la instrucción gramatical sucesiva (Zanón 1990: 21):

La activación de estos esquemas en nuevas situaciones, la producción de errores y su reelaboración, la formulación de nuevas hipótesis sobre las muestras de LE (lengua extranjera) y el dominio progresivo de las mismas en la práctica de la comunicación constituye un proceso dinámico donde, progresivamente, se construyen asociaciones más ricas entre los aspectos instrumentales y los aspectos formales del conocimiento de LE.

El lugar preeminente, como corresponde a una evolución del enfoque comunicativo clásico, viene dado al fomento y facilitación del proceso inductivo de adquisición de una gramática implícita. Sin embargo, es posible prever una instrucción gramatical explícita dentro de las tareas posibilitadoras, previa o posterior a una tarea de comunicación, siempre con el objetivo de facilitar la interiorización de los componentes lingüísticos necesarios para cumplir la tarea elegida.

Sin embargo, este énfasis en la gramática implícita empezó a revelarse en algunos casos ineficaz para evitar errores formales que lastraban la eficacia comunicativa de los estudiantes. Como explica Llopis García (2009: 6):

La hipótesis del Input (Krashen 1989) y la noción de adquisición natural que imperaba en ASL tenían enorme presencia en el aula de LE, pero la idea de que una instrucción explícita pudiera ayudar a los aprendientes a acelerar su proceso de adquisición había empezado a ganar atractivo.

M.H.Long, uno de los autores pioneros en el enfoque por tareas, acuña en 1991 (Long 1991) la expresión “foco en la forma” (*focus on form*) oponiéndolo al “foco en las formas” que había caracterizado según él la instrucción gramatical anterior.

El *focus on form* se basa en la constatación de que impulsar la adquisición de la gramática de forma inductiva al hilo de las actividades comunicativas no parece resultar eficaz en la mejora de la calidad y la eficacia de la lengua de los aprendices. Por ello, se necesita una instrucción que lleve a los estudiantes a fijarse en ciertos aspectos formales de la lengua meta de los que, mientras están concentrados en comunicar significados, no parecen darse cuenta, y que les llevan luego a errores repetidos.

Desde esta idea inicial se han desarrollado varias propuestas didácticas que vuelven a dar importancia a la instrucción formal en la didáctica de idiomas, apoyadas por una base teórica que contempla, por una parte, nuevos estudios en Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y, por otra, las contribuciones de la LC. De ello trataremos en el subapartado dedicado a la LC y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Podemos concluir con la afirmación de que en el enfoque comunicativo y en el enfoque por tareas la instrucción gramatical, implícita o explícita, se ha considerado siempre en momentos didácticos diferentes de las actividades comunicativas. En muchas ocasiones, la gramática se presenta de forma fragmentada, previendo los elementos lingüísticos que necesitará el estudiante para realizar después las tareas de comunicación prefijadas. De este modo, determinadas formas y estructuras vienen asociadas a usos diferentes, sin que se explore el porqué. Esto ha presentado varios problemas en el tiempo en la práctica didáctica. En primer lugar, esos breves “destellos de saber” (Ruiz Campillo 2007) sobre aspectos concretos del sistema lingüístico no favorecen una visión global del mismo. Esto ha provocado que, en la mayor parte de los manuales actuales, sean necesarias secciones de revisión o apéndices que presenten esquemas generales y permitan la reflexión del estudiante sobre la gramática presentada en el libro.

En segundo lugar, aunque el objetivo declarado es un uso consciente de las formas lingüísticas por parte del estudiante, éstas, en el manual o en el aula, vienen asociadas con una serie de significados funcionales seleccionados según el criterio subjetivo del docente o del autor de materiales en su diseño de los contenidos del curso. Las razones por las que determinadas formas pueden corresponder a varias funciones no se explican a los estudiantes, dando como resultado que éstos aprenden los usos de las estructuras lingüísticas de forma memorística.

La LC, colocando el significado al centro de un análisis integrador de la lengua, ofrecerá la base teórica adecuada para plantear un nuevo modo de realizar la instrucción gramatical, que será explícita pero favorecerá la adquisición implícita, que llevará al estudiante a fijarse en la forma pero también en el significado que esa forma contiene. De ese modo, el estudiante podrá buscar y reconocer esas formas de modo autónomo en el *input* que recibe y decidir después, también individualmente, cómo usarlas para expresarse en la lengua meta.

En este sentido, podemos considerar el desarrollo realizado por las propuestas didácticas en la enseñanza de idiomas en el siglo XX y hasta la actualidad como un camino que ha llevado de dar importancia a lo enseñado y al enseñante a dar importancia a lo aprendido y al aprendiz. En este camino, la gramática pasó de un lugar preeminente en la didáctica tradicional a otro secundario en la comunicativa para ir poco a poco ganando terreno y superando, en las propuestas cognitivas, la idea de que se debe analizar separada de su uso en la comunicación.

II.2. La Lingüística Cognitiva y su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de idiomas

En este apartado realizaremos una breve presentación de la LC, para pasar después a centrarnos en su aplicación a la enseñanza/aprendizaje de idiomas y del E/ LE . Se trata de un panorama histórico y de una selección de conceptos de la LC que hemos considerado útil describir básicamente para comprender mejor después su aplicación y desarrollo en la didáctica de lenguas.

II.2.1. La Lingüística Cognitiva: panorama histórico

La LC es una corriente de estudio del lenguaje que explora los modos en los que éste representa la experiencia humana del mundo y de qué manera esta habilidad de comunicarse a través de las palabras está relacionada con otras capacidades y procesos cognitivos humanos. La LC considera que el pensamiento es imaginativo, que la lengua es un instrumento de evocación de imágenes mentales y que la gramática de las lenguas refleja el modo en el que pensamos el mundo. Los conceptos expresados a través de las formas lingüísticas están relacionados por procesos metafóricos y metonímicos que se explican dentro de marcos de experiencia física y social compartida sin los cuales la comunicación sería imposible. La LC reivindica, pues, un estudio de la lengua que tiene como su centro la potencia significativa de todas las formas lingüísticas, que es la que hace posible la comunicación.

En palabras de Langacker (2008: 67):

If generative linguistics views syntax as being central to language, Cognitive Linguistics accords this honor to meaning. The latter seems far more natural from the perspective of language users. When ordinary people speak and listen, it is not for the sheer pleasure of manipulating syntactic form—their concern is with the meanings expressed.

La LC surgió a partir del trabajo previo de una serie de estudiosos que en los años 70 del siglo XX empezaron a investigar las relaciones entre lenguaje y pensamiento oponiéndose, como otras corrientes lingüísticas de la época, a la concepción estructuralista y generativista de una lengua gobernada por reglas propias, separada del significado y de su uso en el mundo.

De ellos, los lingüistas que han tenido más influencia en el desarrollo de la LC creando líneas de investigación propias son Charles Fillmore, George Lakoff, Ronald Langacker, Leonard Talmy y Gilles Fauconnier. Todos ellos comparten el presupuesto de que significar es la función primera de las lenguas, por lo que el estudio de las relaciones entre significado y formas lingüísticas debe constituir el centro del análisis y descripción lingüísticos.

A principios de los años 90 del siglo XX, cada uno de estos autores había investigado en un campo determinado y había desarrollado teorías propias. Fillmore (1985, 1988, 1989) había dado lugar a la

Semántica de Marcos y a la *gramática de construcciones*; Lakoff (1980, 1987, 1990, 1993) era ya conocido por sus trabajos sobre la metáfora llevados a cabo en colaboración con Mark Johnson y Mark Turner; Langacker (1987, 1990, 1991) había completado el trabajo fundacional de su Gramática Cognitiva y Talmy (1978, 1985, 1988a, 1988b), había publicado varios trabajos fundamentales sobre sintaxis, categorías semánticas y tipología. Por su parte, Fauconnier había desarrollado una teoría sobre los *espacios mentales*, que daría lugar a la idea de Conceptual Blending, desarrollada junto con Mark Turner. En 1989 se creó la International Cognitive Linguistic Association (www.cognitivelinguistics.org), ICLA, y en 1990 nació la revista *Cognitive Linguistics*.

A mediados de los años 90 del siglo XX, el punto de vista sobre la lengua propuesto por la LC había ganado adeptos, y se iban afianzando los puntos de contacto entre el enfoque cognitivista y la investigación en otras ramas de la lingüística, como la psicolingüística, la pragmática y el análisis del discurso. Desde finales de los 90 se han ido creando asociaciones de LC, relacionadas todas ellas con la ICLA, en distintos países. La Asociación Española de Lingüística Cognitiva, AELCO (<http://www.aelco.es/>), se fundó en 1998, y ha realizado desde entonces congresos bianuales.

Publicaciones periódicas de consulta obligada para tener un panorama del estado de la investigación en LC actual son: la revista *Cognitive Linguistics*, la serie *Cognitive Linguistics Research*, la colección *Cognitive Linguistics in practice*, y numerosos estudios monográficos publicados por las editoriales Mouton de Gruyter y John Benjamins. Sin embargo, el enfoque cognitivista sobre la lengua está en plena expansión, tanto en cantidad como en diversidad de direcciones (relación entre gestos y lenguaje, tipología, pragmática, traducción, adquisición de primeras y segundas lenguas y enseñanza de idiomas, lenguaje y cultura...), por lo que hay cada vez más editoriales que publican libros de investigación en y sobre la LC.

II.2.2. Principios generales y términos esenciales

La LC es una escuela ecléctica, una corriente de pensamiento integradora y heterogénea en la que a partir de unos postulados comunes se han desarrollado diferentes teorías y enfoques. Ofrece una visión de la lengua desde la que desarrollar teorías, más que una teoría con visión de la lengua incluida, lo que la hace muy diferente de descripciones lingüísticas que remiten a las propuestas de un solo autor, como las de Saussure, Bloomfield o Chomsky. La LC no se ha desarrollado de forma lineal, sino radial, al igual que las categorías que propone: de un centro de entendimiento común han ido surgiendo interpretaciones personales relacionadas a su vez entre ellas. El centro de entendimiento común es el estudio de la lengua en relación con el pensamiento y con el uso.

Ahora, ¿cuál es la relación entre mente, pensamiento y realidad? La LC adopta un punto de vista de “realismo experiencial” (término acuñado por Lakoff y Johnson), contrapuesto al “objetivismo”.

El objetivismo postula un pensamiento “puro”, que describe la realidad objetivamente a partir de categorías lógicas abstractas y bien diferenciadas. Este pensamiento que sigue la lógica clásica, en correspondencia directa con el mundo exterior, puede ser formalizado y descrito a partir de valores de verdad.

El experiencialismo, en cambio, considera que el pensamiento no es lógico, sino imaginativo, por lo que no puede describirse mediante categorías cerradas con valores de verdad, sino por modelos cognitivos, construcciones dinámicas a las que nuestra mente da forma a partir de la experiencia. Construimos conceptos, según esta teoría, a partir de nuestras percepciones, de nuestros movimientos, de nuestra experiencia física y social. Se habla pues de un *embodiment*, un carácter corpóreo del pensamiento. El experiencialismo considera el lenguaje una habilidad cognitiva humana más, que emerge a partir de nuestras necesidades de expresión de significados.

Los postulados en los que se basa la LC, según Cuenca y Hilferthy (1999: 19), como síntesis de los propuestos por Langacker en su *Foundations of Cognitive Grammar* de 1987, son los siguientes:

- a. El estudio del lenguaje debe incluir su función cognitiva y comunicativa, es decir, su uso.
- b. La categorización, como proceso mental de organización del pensamiento, se realiza a partir de estructuras conceptuales, relaciones prototípicas y de semejanza de familia, que determinan límites difusos entre categorías.
- c. La función primera del lenguaje es significar, por lo que no se debe separar el componente formal del semántico. La gramática no constituye un nivel formal y autónomo de representación, sino que también es simbólica y significativa.
- d. La gramática consiste en la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica.
- e. En contra de la aplicación rígida de ciertas dicotomías, como las que oponen diacronía y sintonía, competencia y actuación o denotación y connotación, se considera la gramática una entidad en evolución continua, “un conjunto de rutinas cognitivas, que se constituyen, mantienen y modifican por el uso lingüístico”, como afirmaba Langacker en 1987.

Evidentemente, la primera gran novedad que aporta la LC es el rechazo a la separación del estudio de la *langue* y la *parole*, a considerar que la gramática es una cosa y su uso en la comunicación otra. En esto se opone frontalmente a la visión de la lengua en componentes (pragmático, gramatical y nocional) que, como veíamos en el análisis del PCIC A1-A2, aún reconociendo que estos componentes se presentan unidos en la lengua en uso, los estudia por separado. La reivindicación de

un espacio de estudio propio para cada componente de la lengua está muy arraigada entre los lingüistas no cognitivistas. Citamos aquí como ejemplo de justificación teórica de esa convicción este párrafo de M.V. Escandell (2006: 235) sobre la diferencia entre Pragmática y Gramática:

La pragmática no necesita, por tanto, despojar a la gramática de su territorio natural: la pragmática se ocupa de los enunciados y la gramática de las oraciones; la pragmática toma en consideración todos los factores que configuran el acto comunicativo, mientras que la gramática debe limitarse a los elementos estructurales; la pragmática maneja unidades escalares, mientras que la gramática maneja categorías discretas; la pragmática ofrece explicaciones funcionales y probabilísticas, y la gramática, en cambio, debe dar explicaciones formales y falseables; finalmente, la pragmática evalúa los enunciados en términos de adecuación discursiva, y la gramática lo hace en términos de gramaticalidad.

La LC no sólo rechaza la separación entre gramática y comunicación, sino también la de gramática y léxico, porque considera que la gramática tiene un significado, que la estructura formal de las lenguas está **motivada** semánticamente. El estudio de la lengua debe partir del significado, considerado por los cognitivistas un concepto dinámico, que se construye e interpreta durante la comunicación según expectativas basadas en modelos cognitivos y culturales más o menos compartidos con el interlocutor. Para la LC las palabras no son “contenedores” de significado, sino “disparadores” de asociaciones significativas: el significado no está “en” lo que se dice, sino que es **evocado** por lo que se dice.

Ungerer y Schmid (2006: 3) afirman que el estudio cognitivista de la relación de la lengua con el mundo parte de tres conceptos fundamentales, la experiencia, la preeminencia y la atención:

The experimental, the prominence and the attentional view are the three interlocking ways of approaching language via its relation to the world around us, which between them describe the core areas of cognitive linguistics.

En la perspectiva de la experiencia es fundamental el término cognitivista de **construe**, que engloba la idea de interpretación y concepción de la realidad y su reflejo en la lengua. La LC estudia cómo construimos lingüísticamente los conceptos de la realidad, cómo la categorizamos, a partir de nuestras experiencias físicas y sociales. La preeminencia se refiere al mayor realce que se le da a una parte de los elementos representados a través de la lengua con respecto a los otros. La perspectiva de la atención es la que, dado un marco cognitivo o cultural en el que colocamos un

elemento de la realidad, nos permite seleccionar y evidenciar diferentes aspectos del marco, llegando así a diferentes expresiones lingüísticas.

En los estudios de la LC sobre la relación de la lengua con el mundo recurren una serie de términos de los que hablaremos brevemente a continuación usándolos como eje sobre el cual articular nuestra presentación de esta disciplina.

a. La lengua y la representación

Desde el punto de vista de los científicos cognitivos, la lengua es un instrumento de representación de la realidad, gracias al cual podemos construir imágenes en la mente de los demás “sólo haciendo unos ruiditos con la boca” (Pinker 1995: 15). La lengua representa *siempre* una perspectiva sobre los elementos del mundo: no existen modos objetivos de hablar de la realidad, porque no existe un modo objetivo de verla². Como nos dice Langacker (2008: 68):

(...) cognitive semantics views meaning as a mental phenomenon. It resides in conceptualizing activity, whereby we engage the world at many levels: physical, mental, social, cultural, emotional and imaginative. Crucially, we have the capacity of conceive and portray the same situation in alternate ways. While there may be defaults, there is no completely neutral way to describe situations—expressions necessarily **construe** them in a certain manner. (...) The pervasive importance of construal shows clearly that linguistic meaning does not reside in the objective nature of the situation described but is crucially dependent on how the situation is apprehended. Indeed, the situation in question is very often a **mental construction** which has no objective existence in the first place. Much of what we express linguistically is **imaginative** in nature, even in talking about actual occurrences.

Las **imágenes lingüísticas** (Castañeda Castro 2004 a) son el modo en el que transmitimos a través de la lengua aspectos de la realidad: nuestra mente concibe y puede estructurar lingüísticamente una misma situación de varias maneras, es decir, con distintas imágenes. Por ejemplo, en el caso de las frases *El vaso está lleno* o *El vaso está medio vacío* el significado de cada expresión es diferente aunque la realidad objetiva, o sea, la cantidad de agua que hay en el vaso, sea la misma en los dos casos.

² En este sentido, desde nuestro punto de vista, la LC guarda en parte correspondencias con la *Teoría de la Argumentación y Polifonía* de Ducrot y Anscombe (Ducrot 1990): ambas hacen hincapié en el poder evocador de las palabras y consideran un error la distinción entre significado denotativo y connotativo, entre Gramática y Pragmática. Resultan asimismo similares los conceptos de *marco* de la LC y de *topoi* de la *Teoría de la Argumentación*, ambos relacionados con esos “lugares comunes” de conocimiento compartido que sirven de escenario y soporte a la comunicación.

Según Langacker (2008: 68-69) en esa **construcción mental de la realidad** intervienen, además de la dimensión de especificidad (visión general o de un aspecto) y la de prominencia (el énfasis en un punto determinado), la de perspectiva, que indica el punto de vista desde el que observamos la entidad o evento del que hablamos. Estas tres dimensiones son variables que articulan el modo en el que guiamos la atención de nuestro interlocutor sobre ciertos aspectos de la construcción mental que desplegamos ante él al hablar. Como señala Talmy (2008: 28), la línea de estudio sobre la atención ha sido y sigue siendo una de las más fructíferas en LC, y ha ofrecido las distinciones entre **figura** y **fondo** del mismo Talmy y la de **perfil** y **base** de Langacker. Uno de los aspectos más interesantes relacionados con la atención y la representación en la lengua es la idea de **movimiento ficticio** (*fictive motion*), es decir, la capacidad de la lengua de dirigir la atención del oyente a lo largo de los contornos de una escena estática. Langacker (2008: 69-70) se refiere a esta capacidad también como **movimiento virtual**, y la define como la capacidad de construir mentalmente una sensación de movimiento imaginando en secuencia (*mentally scanning*) porciones de realidad estática. Este “escaneo mental”, afirma Langacker, es el mismo que realizamos cuando conceptualizamos un lugar existente moviéndonos realmente en él.

b. Significado y experiencia

Todas las formas lingüísticas adquieren significado a través del uso, y por ello el significado es dinámico, cambia junto con el uso que se le va dando a los elementos de una lengua. Aquí se coloca el proceso de **gramaticalización** (Cuenca y Hilferthy 1999: 156-178), por el que una expresión lingüística va cambiando su significado de concreto a abstracto o gramatical, como en el caso de la forma verbal del futuro de indicativo en español que procede de una perífrasis de obligación: *iré* procede de *ir he*. La gramaticalización es un proceso complejo, en el que intervienen mecanismos como la subjetivización, por la que un significado adquiere progresivamente más referencia al punto de vista del emisor y menos a realidades concretas del mundo. También se ha relacionado con las herramientas conceptuales generales de la metáfora y la metonimia: en el primer caso el significado de una forma lingüística se extiende de lo concreto a lo abstracto, como en el caso del adverbio *enfrente*, que procede de *en+frente*. En el segundo caso, la metonimia produce un efecto de restricción y convencionalización de una parte del significado de un elemento, como en la perífrasis *ir a*+infinitivo. En cualquier caso, es el uso de la lengua el que selecciona qué significado prevalece o qué significados pueden darse contemporáneamente.

El significado es complejo, pues, porque está relacionado con la experiencia humana y ésta a su vez está mediada por los sentidos y las emociones, pero también por esquemas de conocimiento compartidos sociales y culturales. Dichos esquemas deben ser compartidos al menos en parte por

los interlocutores para que la comunicación lingüística tenga lugar, y se relacionan directamente con nuestra experiencia física y social. Han sido denominados en LC de distintas formas: **marco** por Fillmore, **modelo cognitivo idealizado** por Lakoff, **dominio cognitivo** por Langacker o **espacio mental** por Fauconnier. Se basan todos ellos en la idea de que es imposible desvincular el significado de lo que decimos de nuestra comprensión del funcionamiento del mundo. Los dominios cognitivos son ámbitos de conocimiento que funcionan como telón de fondo de información compartida para conceptos más específicos, y nos permiten interpretar de manera adecuada lo que oímos. Estas nociones están relacionadas con la más tradicional de *campo semántico*, pero no coinciden, como explican Cuenca y Hilferthy (1999: 73):

Los dominios cognitivos se identifican con estructuras de conocimiento que están implícitas en el significado de una expresión, mientras que los campos semánticos son considerados simplemente principios organizativos que sirven para establecer oposiciones en un nivel puramente lingüístico.

El primer conocimiento compartido que tenemos con los demás humanos viene dado por el hecho de que también somos humanos, es decir, percibimos el mundo a través de nuestro cuerpo. Esto hace que los esquemas básicos de conocimiento, también llamados en LC **esquemas de imágenes** (*image schemas*) se refieran al espacio, el movimiento y la estaticidad, ya que son elementos básicos de nuestro estar en el mundo. Johnson (1987) organizó estos esquemas en tres grandes grupos: objetos (trayectorias, longitudes, formas básicas), acciones (fuerza, contenedor), orientaciones (parte-todo, arriba-abajo, delante-detrás).

Talmy (1988a) añadió a estos conceptos principales el de ímpetu, tomando de la física el nombre de su teoría de la dinámica de fuerzas (*force dynamics*). Como dice Steven Pinker (2001: 456):

El espacio y la fuerza impregnan el lenguaje. Muchos científicos cognitivistas (entre quienes me cuento) han concluido a partir de su investigación sobre el lenguaje que un puñado de conceptos acerca de lugares, trayectorias, movimientos, acción y causación subyace a los significados literales o figurativos de decenas de miles de palabras y construcciones (...)

La experiencia social y cultural es otra parte del conocimiento que al menos en parte debemos compartir con nuestros interlocutores para que la comunicación tenga éxito, y se ordena en **modelos culturales** que interactúan de forma dinámica con nuestros **modelos cognitivos** personales. En realidad, como afirman Ungerer y Schmid, son modos diferentes de concebir un mismo concepto (Ungerer&Schmid, 2006: 52):

Essentially, cognitive models and cultural models are thus two sides of the same coin. While the term ‘cognitive model’ stresses the psychological nature of these entities and allows for inter-individual differences, the term ‘cultural model’ emphasizes the uniting aspect of its being collectively shared by many people. Although ‘cognitive models’ are related to cognitive linguistics and psycholinguistics while ‘cultural models’ belong to sociolinguistics and anthropological linguistics, researchers in all of these fields should be, and usually are, aware of both dimensions of their object of study.

El lenguaje refleja pues una experiencia física, una **corporeización**, común a todos los humanos, pero cada lengua representa esa experiencia de modo distinto, lo cual, como veremos, ha proporcionado tema de investigación en los estudios de LC aplicada a la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

c. Significado y categorías

Los incontables datos que nos llegan de nuestra experiencia física y social los vamos almacenando en nuestra mente por categorías, que los cognitivistas consideran la base del significado de las palabras, algunos incluso identificando categorías y significados:

(...) meanings are better considered not as parts of our reality but as categories, or as ways of pulling together and pegging down different fragments of experience. Languages use category meanings and these are fashioned from the common imagery established by experience over time. (Holme 2009: 17)

La relación de propugnan los cognitivistas entre significado, categorías y experiencia se opone a la categorización tradicional en categorías discretas, definidas por propiedades necesarias y suficientes, en la que no se contemplan diferencias de estatuto entre miembros de la misma categorías y que organiza una presunta realidad objetiva.

En palabras de Lakoff (1987: 6):

From the time of Aristotle to the latter work of Wittgenstein, categories were thought to be well understood and unproblematic. They were assumed to be abstract containers, with things either inside or outside the category. Things were assumed to be in the same category if and only if they had certain properties in common. And the properties they had in common were taken as defining the category. (...) It was a philosophical position arrived at on the basis of a priori speculation.

A esta categorización él opone (Lakoff 1987: 8) una categorización humana basada por un lado en la experiencia (percepción, acción y cultura) y por otro en la imaginación (metáfora, metonimia e imágenes mentales).

La categorización (Cuenca y Hilferthy, 1998: 32) organiza los fragmentos de experiencia variados y multiformes en base a dos procedimientos elementales: la generalización y la discriminación.

Las categorías mentales concebidas de esta manera se pueden considerar como conceptos almacenados en nuestra mente y que forman nuestro “lexicón mental” (Ungerer&Schmid, 2006: 40). Creamos categorías diferentes en base a nuestra experiencia y concebimos **prototipos** o imágenes mentales de **nivel básico**, que representan el ejemplar más característico de una categoría, que puede corresponder o no con un individuo realmente existente. Las categorías propuestas en LC son radiales: los elementos de una categoría se consideran más o menos centrales a partir de su semejanza de familia con el prototipo, semejanza que puede irse difuminando con el tiempo, dando lugar a miembros periféricos de esa categoría, que con el tiempo y por efecto del uso lingüístico pueden entrar en el “radio de acción” de otra categoría. De hecho, los prototipos y las categorías son conceptos dinámicos que dependen de nuestros modelos cognitivos, de naturaleza individual, y de nuestros modelos culturales, de naturaleza social.

Cuenca y Hilferthy resumen así los principios generales de la categorización según la concepción cognitivista, que se basa en gran parte en los estudios pioneros sobre categorías de la psicóloga Eleanor Rosch (1975):

- a. las categorías se asocian con un prototipo, esto es, una imagen mental que se forma a partir de la interacción de una serie de atributos característicos;
 - b. dicha asociación permite hablar de buenos ejemplos (miembros prototípicos) y malos ejemplos (miembros periféricos);
 - c. los miembros más periféricos marcan fronteras difusas respecto a otras categorías.
- (Cuenca&Hilferthy 1999: 62)

Cuenca y Hilferthy (1998: 64) defienden que “la clasificación humana de las entidades del mundo no se ajusta a los criterios científicos” y que la concepción cognitiva de la categorización “parece responder a la realidad (a la idea popular de que las cosas no siempre son blancas o negras), y en ese sentido es ‘más objetiva’ que la que emana del denominado *objetivismo*.”

Ungerer&Schmid (2006: 42), en cambio, consideran que en nuestra mente pueden convivir los dos tipos de categorizaciones, la de la comunicación cotidiana, con categorías difuminadas y la clásica con categorías discretas, útil en el lenguaje científico:

Unlike the homogeneous categories postulated by the classical hypothesis, cognitive prototype categories always consist of good and bad members and include marginal examples whose category membership is doubtful. (...) However, this only applies to ‘everyday organization’. In a mathematical or scientific context the classical view comes into its own. (...) In other words, the classical paradigm of categorization has a wide field of application wherever there is a need of precise and rigid definitions as in the domain of scientific categorization or in the legal field. And there is no reason why the discrete categories of science and the everyday prototype categories should not coexist in the mental lexicon and even influence each other.

Entre ambas argumentaciones han pasado sólo ocho años, lo que nos da idea de la vitalidad y la apertura de la investigación sobre la categorización en LC. Dos de las cuestiones que sobre este tema están despertando más interés en los últimos tiempos (Ungerer & Schmid, 2006: 3-4) es cómo se procesan sobre la marcha (on-line) nuestras conceptualizaciones y la importancia que tienen en la formación del lexicón mental las relaciones del tipo “ser parte de” (metonimia) con respecto a las jerarquías basadas en la relación “ser un tipo de” (en las que interviene también la metáfora).

d. Metáfora, metonimia y significado

Como decíamos antes, la LC considera las palabras y expresiones lingüísticas no como “contenedores” de significado, sino como “evocadores” de significado, como activadores interpretables de conexiones con puntos de nuestra red de conocimiento del mundo. Dentro de los recursos que utilizamos para procesar información conectando elementos distintos de esta red están la **metáfora** y la **metonimia**. La LC, por lo tanto, no los considera recursos literarios, sino mecanismos cognitivos básicos que se utilizan en la lengua cotidiana para procesar información abstracta activando conexiones con conceptos más concretos o más fácilmente interpretables. La diferencia entre la metáfora y la metonimia está en las distintas relaciones que representan entre los elementos. La metáfora proyecta un elemento de un dominio cognitivo más abstracto a otro más concreto, mientras que la metonimia relaciona dos elementos que están dentro del mismo dominio cognitivo, usando uno como punto de referencia para el otro. La metáfora y la metonimia difieren también en la actividad mental que requieren del interlocutor, como dice J. Littlemore (2009: 8):

In very basic terms, metaphor draws on relations of substitution and similarity, whereas metonymy draws on relations of contiguity. In metaphor, one thing is seen in terms of another and the role of the interpreter is to identify points of similarity (...) In metonymy, an entity is used to refer to something that is actually related to.

Por ello, cuando usamos metáforas presuponemos una labor de inferencia por parte de quien nos escucha para captar la relación que proponemos, mientras que con la metonimia presuponemos que nuestro interlocutor realiza habitualmente un tipo de razonamiento en el que se refiere a la parte por el todo.

La metáfora, según Lakoff, Turner y Johnson (Lakoff 1993), consiste en una **proyección** (*mapping*) de un dominio cognitivo a otro. No debe entenderse como una expresión lingüística, sino como un mecanismo conceptual. La metáfora es el conjunto de correspondencias ontológicas que llevan al nombre de la metáfora, como en este ejemplo del mismo Lakoff:

EL AMOR COMO VIAJE

- Los enamorados corresponden a viajeros.
- La relación amorosa corresponde a un vehículo.
- Los comunes objetivos de los amantes corresponden a sus objetivos comunes en el viaje.
- Dificultades en la relación se corresponden con impedimentos en el viaje.

La metáfora es una proyección de un dominio cognitivo a otro, es una relación conceptual que produce diversas expresiones lingüísticas, y no una expresión lingüística, por eso se habla de **metáfora conceptual** y **expresiones metafóricas**. Cada metáfora conceptual está formada por un grupo de distintas expresiones metafóricas, muy diferentes formalmente entre sí, pero que se basan todas ellas en la misma proyección. En palabras de Acquaroni Muñoz (2008:106-108):

Las expresiones metafóricas constituyen la evidencia lingüística de la forma en que el sistema conceptual humano se vale de la analogía para categorizar determinados conceptos. (...) Una metáfora conceptual puede estar representada por expresiones metafóricas pertenecientes a muy distintas categorías gramaticales. Esto quiere decir que, a partir de una misma metáfora conceptual subyacente, se generan muchas expresiones metafóricas convencionales que no se dan de forma aislada, (...) responden a un sistema coherente.

La metáfora, cuyo nombre se escribe en LC en letras mayúsculas, es pues un conjunto ordenado, un sistema de expresiones metafóricas agrupadas en torno a una relación conceptual, y no se debe confundir con el nombre de la misma. Al nombre podemos llegar sólo a partir del análisis de las expresiones convencionales que son reflejo de las relaciones conceptuales que expresa la metáfora. Estas relaciones a su vez muestran las analogías que realiza nuestra mente a partir de nuestra experiencia física, del modo en el que nuestro cuerpo percibe la realidad, pero también de nuestra

esperienza social y cultural dentro los grupos humanos de los que formamos parte. En este sentido, las metáforas son expresión de las convicciones subyacentes a las ideas que sobre determinado tema se reflejan en la lengua, por lo que ha sido muy estudiada en las disciplinas lingüísticas relacionadas con el análisis del discurso.

La metáfora y la metonimia están relacionadas íntimamente con otros términos fundamentales de la LC como la categorización y la corporeización.

La metáfora está relacionada con la relación “ser una clase de” y la metonimia con la de “ser una parte de”. Lakoff (1987:13) postuló la existencia de un razonamiento metonímico (*reference-point, or “metonymic”, reasoning*): la idea de que una parte de una categoría, es decir, el miembro de una subcategoría se convierta en representante de toda la categoría en ciertos procesos de razonamiento. Las relaciones “ser un tipo de” y “ser una parte de” se expresan, con recursos léxicos, morfológicos o sintácticos, en todas las lenguas (Moreno Cabrera 2004: 160), lo que lleva a considerar hasta qué punto las expresiones lingüísticas de mecanismos conceptuales universales son, a su vez, universales. La LC tiende a considerar que los universales son los modos en los que categorizamos y damos significado a la realidad, no las construcciones lingüísticas resultantes, que no representan la realidad del mismo modo en todas las lenguas y que se ven afectadas por el tiempo y por la experiencia social y cultural. Langacker (Langacker 2006), respondiendo a una pregunta sobre la relación entre la LC en general y su GC en particular y las hipótesis de universales lingüísticos o genéticos considera la cuestión “ espinosa”:

È possibile fare una previsione sull’universalità degli schemi di costruzione del significato? Ed è corretto considerare tali schemi come universali genetici?

Certamente vi sono tendenze generali, tipi particolari di costruzioni che uno si aspetta di trovare in gran parte delle lingue se non in tutte. Al livello del dettaglio specifico, comunque, le costruzioni sono lingua-specifiche. Le costruzioni cui ci si riferisce come “passive”, per esempio, differiscono da lingua a lingua. Se adottiamo un approccio più astratto e cerchiamo di specificare cos’hanno in comune tutte queste costruzioni, ciò che ci rimane non è esattamente una costruzione grammaticale bensì una mera caratterizzazione di qualche funzione generale a cui le costruzioni variate possono adempiere. Nel caso dei passivi, si tratterebbe del bisogno di un modo in cui dare prominenza focale primaria a un partecipante della relazione, che altrimenti non avrebbe. Gli aspetti universali della grammatica riguardano soprattutto i costrutti descrittivi di base attraverso cui le costruzioni sono caratterizzate: nozioni come profilaggio, prominenza focale, prospettiva, eccetera. Gli stessi costrutti possono essere usati per caratterizzare costruzioni diverse. Che queste nozioni più fondamentali siano o meno universali genetici è una questione spinosa. Senza dubbio riflettono abilità innate, ma queste probabilmente sono solo adattamenti di abilità cognitive più generali, piuttosto che essere specificamente linguistiche.

La metáfora y la metonimia se relacionan con la **corporeización** porque en muchas ocasiones toman como base de referencia nuestro cuerpo y el modo en el que éste nos pone en contacto con el mundo. La vista, la manualidad, el movimiento, el impulso, la dirección, son conceptos básicos relacionados con el modo en el que percibimos el mundo y nos desenvolvemos en él. Por ello, nada más lógico que el hecho de que proyectemos conceptos más abstractos o difíciles de entender hacia dominios cognitivos o hacia conceptos más fáciles porque pertenecen a la esfera de las capacidades biológicas humanas y del funcionamiento de nuestro cuerpo en un ambiente tanto físico como social (Lakoff 1987: 12). Esto nos lleva de nuevo a la categorización: en la teoría de prototipos los elementos centrales de cada categoría son justamente los de nivel básico, es decir, los que nos son más fáciles de reconocer o expresar.

II.2.3. La Lingüística Cognitiva y la enseñanza/aprendizaje de L2/LE

¿Por qué la LC debería favorecer la enseñanza/aprendizaje de idiomas? Porque el estudiante de idiomas quiere que se le proporcionen recursos válidos y lógicos desde su punto de vista para poder expresar en otra lengua, de manera adecuada al contexto, el significado que tiene en su mente, y la descripción de la lengua de la LC le ofrece esos recursos. La lengua, según la LC, no es un conjunto estable y rígido de léxico y reglas que aprender enteramente, sino que es una red flexible, motivada y dinámica de significados que ir conociendo poco a poco. Esta descripción de la lengua se acerca más a la idea que los estudiantes tienen de sus lenguas maternas, y les prepara mejor a descubrir la lógica de la lengua que están aprendiendo. Como nos recuerda Littlemore (2009: 189):

Cognitive linguistics view grammar and pronunciation 'rules' as operating within flexible, interconnecting radial categories. They have identified forces within these categories, such as metaphor and metonymy, which allow systematicity and flexibility to co-exist. The prototypical members of the categories are more likely to be experientially grounded and related to embodied cognition, whereas the more peripheral members are often more abstract, and less transparent. If both lexico-grammatical and phonological features of the target language could be presented to learners in these radial categories, this would provide them with a more accurate representation of how the language really works. It would also help them to perceive a degree of systematicity underlying authentic language that they are likely to encounter.

De hecho, la investigación cognitivista sobre cómo representaciones mentales compartidas por varios grupos humanos pueden expresarse en distintas lenguas es similar a la investigación empírica que realiza el aprendiz para llegar a comunicarse lo mejor posible en otro idioma. En palabras de R.

Holme (2009: 219), “Learning another language is both about matching new forms to known meanings, and about finding new meanings for unknown forms”.

Los profesores de idiomas y autores de materiales se han encontrado pues con un modelo teórico en el que encajan perfectamente los datos que ofrece la experiencia didáctica, y con una investigación que ha proporcionado técnicas pedagógicas para enseñar las formas lingüísticas a partir de su significado. En las propuestas pedagógicas inspiradas por la LC, gramática y vocabulario se enseñan del mismo modo, a partir de un significado básico o prototípico que se va extendiendo a otros más periféricos. En este modelo, el significado es consecuencia del uso, pero también los usos que se van dando a una forma dependen de su significado básico o de alguno de los periféricos, por lo que lengua, uso y significado se aprenden de la mano. Esto hace que las preguntas que se hacen los estudiantes sobre el *qué quieren decir*, el *para qué se pueden usar* y el *porqué* de ese uso de los elementos que aprenden encuentren una respuesta. El modelo teórico de la LC permite dar una explicación lógica al estudiante del significado y el potencial valor de uso de todas las unidades simbólicas a las que se ve expuesto en la lengua meta, desde una interjección hasta un discurso, lo que le permite a su vez tomar decisiones independientes sobre cómo y cuándo usar esas formas. En palabras de Tyler (2008: 462):

By viewing language as a function of general interaction with other cognitive abilities and our interaction with the world, Cognitive Linguistics offers explanations that draw on learners’ everyday experience by tapping into an intuitive reservoir of knowledge that facilitates an understanding of the systematic relationships among the units of language.

¿De qué manera específicamente la LC está favoreciendo la enseñanza-aprendizaje de idiomas? Como afirman De Knop, Boers y De Rycker (2010: 1-3), la floreciente investigación sobre la aplicación de la LC al campo de la enseñanza de idiomas no sólo ha aumentado en cantidad, sino que ha madurado. Desde unas primeras propuestas sin validación empírica, se ha avanzado en la realización de trabajos que evalúan, en estudios experimentales y de corpus, la validez de las propuestas didácticas inspiradas por la LC.

La investigación sobre la LC aplicada a la enseñanza-aprendizaje de idiomas confluye con con la que se realiza en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), tanto que a veces es difícil distinguir la diferencia entre las dos, en lo que se trata más de una diferencia de punto de vista sobre el objeto de estudio. Como afirman De Knop, Boers y De Rycker (2010: 3):

In mainstream applied linguistics, a distinction is sometimes made between Second Language Acquisition (SLA) and Foreign Language Teaching (FLT), with the former referring to contexts

where the learner has a lot of contact with the L2 community (e.g. in immersion situations) and the latter referring to contexts where the L2 community is more distant and where the language is thus met primarily in a more ‘formal’ setting (typically in the language classroom).

Evidentemente, la distinción terminológica de Krashen entre *adquisición* natural y *aprendizaje* formal sigue teniendo influencia. La diferencia actual entre la adquisición de una segunda lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera estaría en que en el primer caso, estando en un contexto de inmersión, el aprendiz tiene más oportunidades de verse expuesto a adquisición accidental en ausencia de instrucción explícita. Se hablaría en cambio de aprendizaje intencional de una L2 (que en realidad puede ser tercera, o cuarta...) en una clase, con exposición ocasional a contactos con hablantes de la lengua meta.

Estas diferencias terminológicas son resabios de convicciones sobre la posibilidad de aprender idiomas por exposición al *input* que resultan superadas, desde nuestro punto de vista, por dos razones.

En primer lugar, la influencia de la enseñanza explícita en la adquisición de una lengua extranjera no se discute actualmente. Como afirman De Knop, Boers y De Rycker (2010: 4):

(...) if solely incidental acquisition were relied upon, classroom-based L2 learning would be very slow (at best). (...) To accelerate the learning process, teacher-guided intentional learning is needed.

Efectivamente, se ha pasado de poner el foco en la exposición a formas lingüísticas a colocarlo en la atención que el aprendiz dirige a determinados elementos como punto de partida de la adquisición. La idea de que “...no hay adquisición sin consciencia, sin haber prestado atención” (Alonso Raya y Martínez Gila 2006: 21) es la base de lo que se ha llamado la *Noticing Hypothesis* (Schmidt 1990), que se opone a la *Input Hypothesis* de Krashen. Schmidt afirma con decisión que no existe la adquisición subliminal, que un cierto grado de consciencia por parte del aprendiz es condición necesaria, aunque no suficiente, para que el aprendizaje tenga lugar. Esta idea es la base del movimiento del *focus-on-form* en metodología de enseñanza de idiomas, que consideraremos más adelante en detalle. La idea de que no se aprende aquello que no despierta nuestro interés ha dado un valor nuevo a la palabra “adquisición”: ésta se considera parte de un proceso dinámico de aprendizaje. Éste se podría describir así: comienza con la exposición a un *input* que despierta nuestro interés por el valor comunicativo o significativo que presumimos que tiene, continúa con la creación de hipótesis sobre posibles asociaciones de forma y significado y prosigue con su comprobación, reajuste y ampliación posterior ante un nuevo acceso a *input*. A nuestro parecer, resulta en realidad indiferente que este proceso se realice dentro o fuera de un país en el que se

hable la lengua meta, o que se refiera a una lengua extranjera o a una lengua segunda. Las circunstancias, naturalmente, pueden influir en el proceso, pero son muchas más que la de recibir aprendizaje dentro o fuera de un aula o de un país: hay que considerar si la lengua se aprende de niño o ya adulto, si se aprende en el seno de la familia y/o en un contexto escolar, cuánto dura el contexto de inmersión, qué oportunidades, contextos y motivación ofrece el mismo para comunicarse, cuál es la frecuencia y calidad del acceso al *input* en la lengua meta...

La segunda razón para no aceptar la diferencia terminológica entre adquisición de segundas lenguas y aprendizaje de lenguas extranjeras consideramos que es su anacronismo, ya que no se ajusta a las posibilidades de acceso intencional al *input* que tienen los estudiantes de idiomas actualmente. El concepto de inmersión lingüística debería incluir toda la “inmersión lingüística virtual” que es posible realizar a través de Internet, con o sin la guía didáctica de un profesor: acceso a cursos y a material didáctico, pero también a televisión o radio y a intercambios lingüísticos y culturales de muchos tipos: juegos, foros, redes sociales... El acceso a Internet, medio de comunicación utilizable y utilizado tanto en los contextos de inmersión lingüística como en el aprendizaje de idiomas desde el extranjero, está cambiando el concepto mismo de material didáctico y de secuencia de enseñanza-aprendizaje. La gran ventaja que presenta es la posibilidad de un contacto directo con muestras escritas y orales de la lengua meta dentro de situaciones reales de comunicación, cosa que debería aumentar la posibilidad, desde nuestro punto de vista, de esas asociaciones y reflexiones sobre la relación entre forma lingüística y transmisión de significado que constituyen la base del aprendizaje y un camino seguro hacia la adquisición permanente.

Quizá por las razones consideradas anteriormente, la investigación sobre la LC aplicada a la didáctica de idiomas se realiza tanto en el campo de la ASL como en el de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. La distinción principal que se puede hacer entre ellos es que en el caso de la ASL los investigadores usan el aula de lenguas para realizar *experimentos sobre el proceso* de adquisición, mientras que en el campo de la pedagogía de idiomas se presta mayor atención a las *técnicas de enseñanza* que pueden favorecer ese proceso de adquisición. Deberían ser campos de estudio complementarios y que sirvan de ayuda en el día a día del aula de idiomas, como señala Slagter (2007):

Lo que volvemos a aprender de la ASL es que asimilar estructuras y vocabulario de la lengua meta pasa por ver, notar, observar, fijarte en las cosas nuevas, darte cuenta de que son relevantes en vista de las tareas que te esperan y que aún así bien pronto se esfuma y nunca se coge al vuelo al cien por cien lo que parece pasar volando.

Lo que aprendemos de la didáctica es que hay que fijar objetivos, analizar vías alternativas para llegar a ellos, ordenar el proceso de aprendizaje para ir paso a paso, poder comentar éxitos y fallos y aprender de los éxitos.

La interrelación entre ambas disciplinas forma parte de su propia naturaleza de estudios prácticos que comparten muchas formas de investigación del complejo proceso que es la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Los análisis de la ASL sobre los resultados de aplicar la LC a la enseñanza están mediatizados por cómo se decide aplicar la LC, es decir, con qué técnicas. Del mismo modo, las hipótesis de eficiencia que llevan a determinadas propuestas pedagógicas tienen necesidad de ser después comprobadas a través de la experimentación, así que ambas corrientes de estudio vienen a coincidir en muchos puntos. El interés sobre el *qué* enseñar y el *cómo* enseñar en el aula es compartido por los autores de ambas disciplinas, sobre todo porque el contexto de adquisición/aprendizaje guiado por un profesor es el que ofrece más posibilidades de seguimiento e investigación. Por ello se han acuñado términos como “adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza” (Doughty & Williams 1998, Ellis 2006) que dan cuenta de una adquisición en la que se reconoce la intervención de un factor de instrucción formal.

Por lo que respecta a la LC aplicada a investigación sobre enseñanza de idiomas y sobre ASL, De Knop *et al.* (2010:2-3) declaran la estrecha relación que existe entre ambas disciplinas, afirmando que si la didáctica de idiomas inspirada por la LC ha crecido y madurado en los últimos años ha sido interactuando con la investigación cognitiva dentro de la ASL. En particular, evidencian tres premisas comunes de las dos disciplinas:

1. Los hallazgos de la psicología cognitiva, incluyendo los modelos de percepción, atención y memoria son altamente relevantes para el aprendizaje y adquisición de idiomas;
2. No hay una predisposición innata para la adquisición del lenguaje, ésta depende de la cantidad y calidad del *input*, y de la frecuencia con la que el sujeto se ve enfrentado a determinados elementos en contextos de uso. La lengua surge en un “emergentismo”, como producto colateral dentro de un proceso comunicativo;
3. La dicotomía gramática-léxico es una falacia y debería ser reemplazada por una concepción de la lengua como un *continuum* desde unidades atómicas y específicas hasta estructuras progresivamente más complejas y esquemáticas. Como consecuencia se debe prestar más atención a elementos de varias palabras (*multiword items*).

Efectivamente, en monografías recientes que recogen propuestas de investigación dedicadas a la LC y ASL (Robinson & Ellis, 2008) o a la aplicación de la LC a la didáctica de idiomas (De Knop &

De Rycker, 2008; Holme, 2009; Littlemore, 2009; De Knop, Boers y De Rycker, 2010) observamos que las premisas anteriores fundamentan buena parte de los trabajos.

Dentro de la LC aplicada a la ASL, Robinson & Ellis (2008: 14-19) sintetizan así algunas de las líneas de investigación corrientes que pueden aplicarse también a la didáctica de idiomas: la creación de gramáticas que consideren el modo el que el uso dota de significado a las construcciones; el estudio de las transferencias tanto formales como conceptuales entre L1 y L2 tipológicamente similares o diferentes; los gestos y su contribución tanto a los estudios contrastivos como a la didáctica de idiomas; el estudio sobre las diferencias y semejanzas entre el proceso de aprendizaje de la L1 y las LE/L2; el estudio sobre técnicas de instrucción gramatical que tengan en cuenta el proceso de atención de los estudiantes; la elaboración de gramáticas pedagógicas y de materiales didácticos que tengan como base teórica la LC.

Por lo que respecta a las aplicaciones de la LC a la enseñanza-aprendizaje de idiomas, el hecho de que en marzo de 2008 se dedicara a este tema el 33 Simposio Internacional de la LAUD (<http://www.uni-landau.de/anglistik/laud/index.htm>), con el título *Cognitive Approaches to Second/Foreign language Processing: Theory and Pedagogy*, ha impulsado no poco tanto la investigación reciente como las subsiguientes publicaciones. De hecho, dos de las citadas, Littlemore 2009 y De Knop *et al.* 2010, han derivado de las contribuciones que se hicieron en ese convenio. Littlemore (2009: 3) resume cuáles son los puntos más relevantes de la LC que se están aplicando en la investigación actual a la didáctica de idiomas: el concepto de *construal* (representación-interpretación de la realidad), la categorización, el conocimiento enciclopédico, la metáfora, la metonimia, la corporeización y el uso de gestos, la motivación y la gramática de construcciones.

La LC, considerando la forma y el significado dos caras de la misma moneda, ha dado lugar a nuevas propuestas didácticas sobre todo en las áreas de la didáctica destinadas tradicionalmente a esos conceptos: la enseñanza de la gramática y la enseñanza del vocabulario. Ofreceremos aquí un breve panorama de algunas de ellas, deteniéndonos más en la instrucción gramatical, área en la que se coloca este trabajo.

II.2.3.1. La enseñanza del léxico

La idea de las categorías radiales con un significado prototípico se ha aplicado tanto a la enseñanza de gramática como a la del léxico. En los dos casos ha permitido pasar de las listas de palabras o usos de las formas gramaticales a las redes de conceptos asociados significativamente, de más básicos a más periféricos. En el vocabulario se han establecido asociaciones en dos ejes, el

paradigmático, con palabras asociadas entre sí por pertenecer a campos semánticos parecidos, o sintagmático, por ser palabras que por colocación pueden recordarse juntas.

La teoría de la metáfora de la LC ha dado como fruto varias propuestas didácticas que utilizan el potencial evocador de las palabras para ayudar a los aprendices a comprender la lógica interna de la lengua que están aprendiendo y a compararla con la de las lenguas que conocen. Littlemore (2001) y Littlemore & Low (2006) han inaugurado la corriente de estudio sobre el pensamiento figurativo y la enseñanza de idiomas, dando lugar al constructo teórico de la *competencia metafórica* del aprendiz. Esta sería una capacidad del estudiante de “desliteralizar” su discurso y de recurrir con más libertad a un lenguaje figurado que está acostumbrado a usar en su propia lengua pero que es reacio a usar en la que está aprendiendo. Esta competencia metafórica se podría promover a través de determinadas técnicas pedagógicas y contribuiría a mejorar la competencia comunicativa general del aprendiz. Además de la promoción de la competencia metafórica existen trabajos que analizan la eficacia del uso de las metáforas en el aula, especialmente de la comparación de metáforas primarias o conceptuales entre idiomas. Por ejemplo, recientemente Hu & Fong (2010) han investigado sobre de qué manera el concienciamiento sobre las metáforas conceptuales ayuda a los estudiantes taiwaneses de inglés a interpretar unidades fraseológicas (*idioms*) nuevas. Las diferencias culturales y lingüísticas pueden llevar a malas interpretaciones, ya que conceptos como “corazón”, “cabeza” o “mente” tienen asociaciones conceptuales diferentes en varios idiomas. Como decíamos más arriba, todas las lenguas tienen metáforas que se refieren al cuerpo y a las acciones humanas básicas, como estar quieto o en movimiento, pero no son iguales en todos los idiomas, ya que no todos los grupos humanos asignan el mismo valor simbólico a las partes del cuerpo, al espacio o al movimiento .

La investigación sobre la motivación del lenguaje está llevando a trabajos en los que se estudia la eficacia de dirigir la atención de los estudiantes sobre la forma de las palabras para mejorar su adquisición del significado. Hay propuestas pedagógicas que utilizan la descomposición lexical, relacionadas en parte con la etimología tradicional (Sánchez-Stockhammer, 2010), y otras que aprovechan la aliteración y la repetición de patrones fonológicos para prestar atención y recordar esquemas léxicos. Littlemore (2009, cap.8) ofrece un amplio panorama de los estudios recientes en este campo.

Una de las direcciones más interesantes que está tomando la investigación en LC aplicada a la enseñanza del léxico es la didáctica de las unidades fraseológicas, que pueden tener un significado más funcional o más abstracto, gramatical, en cuyo caso coinciden con las *construcciones* en el sentido que les da Fillmore. Muchas veces estos elementos se denominan, como veíamos más

arriba, *multiword items* o incluso sencillamente *chunks* (Boers *et al*, 2010). Como afirma Langacker (2008 : 84):

A substantial proportion of what is needed to speak a language fluently tends to be ignored because it is part of neither lexicon nor grammar as these are traditionally conceived. What I have in mind are the countless units representing normal ways of saying things. Native speakers control an immense inventory of conventional expressions and patterns of expression enabling them to handle a continuous flow of rapid speech. (...) These units can be of any size, ranging from standard collocations to large chunks of boilerplate language. (...) In fluent speech, piecing together these prefabricated chunks is at least as important as productively invoking lexical and grammatical units. (...) Given the prevalence of conventional expressions, as well as their critical role in fluency and idiomaticity, finding effective ways to facilitate their learning would seem essential.

Todas estas propuestas ahondan en la relación entre patrones formales y significado, es decir, buscan intervenir en la percepción que el aprendiz tiene sobre la forma de las palabras en la lengua meta y lo que ésta le evoca. Esto se hace tanto dirigiendo la atención del estudiante sobre los significados literales de las palabras o expresiones y su extensión a los figurados, trabajando con la comprensión de los mecanismos conceptuales de la metáfora y la metonimia, como investigando sobre el sonido y la entonación de las expresiones lingüísticas, el polo fonológico de la unidad simbólica que Langacker coloca a la base de la gramática de las lenguas.

II.2.3.2. La instrucción gramatical

La LC ha proporcionado a los enfoques comunicativos, especialmente al enfoque por tareas, un modelo teórico de descripción de la lengua basado en el significado y en el uso, más acorde con el objetivo de competencia comunicativo y autonomía del aprendiz de dichos enfoques didácticos. En esta línea, Tyler (2008) sostiene que la razón de que la investigación sobre didáctica de idiomas, en los últimos años, se haya dirigido más hacia la metodología que hacia el modelo de sistema formal que enseñar es que, hasta la llegada de la LC, las descripciones de la lengua han sido abstractas y han estado separadas del uso, por lo que eran de poca utilidad en la elaboración de explicaciones accesibles o significativas para estudiantes y profesores. Tradicionalmente se ha considerado que el lenguaje funciona según sus propias reglas y propiedades, afirma Tyler, la mayoría de las cuales aparecen arbitrarias, idiosincráticas y misteriosas. Este punto de vista representa una lengua como un esquema de reglas, una lista de piezas de vocabulario que conectar con las reglas, y una lista de excepciones a las reglas. El enfoque al aprendizaje de lenguas que acompaña esta visión de la lengua enfatiza la necesidad de que el aprendiente memorice formas, domine las reglas y memorice

las excepciones. En muchos casos hay también informaciones de tipo funcional y pragmático sobre las formas pero están muy limitadas por la consideración de la pragmática como una “añadidura” al resto del sistema de la lengua, desconectada de su estructura gramatical.

La LC en cambio da un sentido y una lógica al aprendizaje de elementos gramaticales. En palabras de Littlemore (2009: 16):

One of the contributions that cognitive linguistics makes to second language learning and teaching is to suggest ways in which the relationships between grammatical expressions and their original lexical meanings can be made apparent in the language classroom to enhance learning and memorization. This process encourages learners to explore the deeper meanings of grammatical items, and to think about *why* the target language expresses things the way it does.

Esta capacidad de la LC de dar un sentido a la gramática para el aprendiz ha dado lugar a varias propuestas de gramática pedagógica (De Knop&De Rycker, 2008), muchas de las cuales se han inspirado en la Gramática Cognitiva (GC) de Langacker. Achard (2008: 432) ha comentado la especial influencia de la GC en la elaboración de gramáticas pedagógicas y, en general, en el papel otorgado a la gramática en las clases de idiomas. Según él, la GC presenta dos ventajas: la primera es que permite al profesor concentrarse en el significado que aportan a la comunicación las construcciones gramaticales, con lo que puede realizar una instrucción gramatical congruente con los principios de la mayoría de los enfoques comunicativos actuales en didáctica de L2/LE. La segunda ventaja es que la adopción de los principios de la GC coloca al hablante, a sus decisiones y elecciones, en el centro del acto comunicativo: las expresiones no se usan en el discurso a causa de propiedades intrínsecas al sistema, sino porque el hablante las elige, según sus intenciones comunicativas, para representar un determinado punto de vista sobre la realidad. Esto permite a los estudiantes comprender las elecciones que los nativos hacen en determinadas situaciones para describir lingüísticamente sus propias conceptualizaciones, y ejercitar su propia creatividad de manera semejante.

Castañeda Castro (2004 a), por su parte, resume así cómo la GC puede favorecer las adaptaciones pedagógicas a la didáctica de idiomas de las descripciones gramaticales:

- a) El carácter “imaginístico” de la representación lingüística permite establecer paralelismos con principios generales de percepción y con otras formas de representación (la gráfica, por ejemplo) intuitivamente aprehensibles por hablantes de otras lenguas en un grado muy notable debido a su indiscutible naturaleza icónica.
- b) Por otra parte, la posibilidad de reconocer la capacidad de las lenguas para construir representaciones alternativas de una misma situación permite a la gramática cognitiva dar cuenta no sólo del valor

básico de los recursos gramaticales sino también explicar de forma coherente los usos discursivos de esas distinciones, puesto que en gran parte tales usos están basados en distinciones de perspectiva de representación.

- c) Por último, conviene destacar que el estudio de los modos de percepción de la realidad que reflejan las distintas formas lingüísticas y que lleva a cabo la gramática cognitiva puede ayudarnos, asimismo, a explicar las diferencias culturales y las distintas visiones del mundo sobre las mismas bases conceptuales y metodológicas que dan cuenta de las diferencias entre los sistemas gramaticales materno y meta.

En definitiva, una descripción de la lengua fundada en su capacidad de representación nos permite por un lado nuevas formas de representar nosotros mismos los valores gramaticales en el aula y por otro nos da los mecanismos para relacionar de modo lógico la lengua con su uso en el mundo, uso que a su vez está íntimamente ligado con la cultura de cada grupo humano.

Por lo que respecta al primer punto indicado por el autor, efectivamente se puede observar que en la aplicación de la LC a la instrucción gramatical se utilizan representaciones gráficas, iconos e imágenes que intentan reflejar o evocar las imágenes mentales que corresponden a los significados de las formas. Esto significa una novedad importante en el modo de explicar la gramática, que presenta ventajas en cuanto propone a los aprendices una conexión entre una forma y una representación abstracta que ellos pueden asociar libremente con otras representaciones mentales conocidas. Es más rápido y eficaz que presentar explicaciones gramaticales de formas lingüísticas con otras formas lingüísticas, como se hace corrientemente en los manuales ya que, cuando éstas son en la lengua meta, a menudo incluyen palabras usadas con sentidos que, especialmente en el nivel básico, los estudiantes aún no conocen. En el caso de grupos monolingües de estudiantes, a veces encontramos las explicaciones gramaticales en la lengua del grupo, justamente por considerar que facilita la comprensión de los significados gramaticales, pero en este caso se corre el riesgo de crear equivalencias forzadas entre denominaciones que corresponden a categorías gramaticales diferentes.

La investigación en LC sobre el proceso de adquisición de segundas lenguas y sobre la perspectiva de la atención en el lenguaje han dado lugar a enfoques didácticos que se incluyen en la corriente del *focus on form* o atención a la forma.

La expresión *focus on form*, (Long 1991, 1997; Doughty & Williams 1998) se refiere a una instrucción gramatical que lleva al estudiante a prestar atención a determinados elementos del *input* con el objetivo de favorecer su adquisición, es decir, su asimilación y almacenaje en la memoria a largo plazo, lo que se suele llamar en este enfoque *intake* o *uptake*. Long desarrolló este concepto dentro del enfoque por tareas, enfatizando la importancia de llamar la atención de los aprendices

periódicamente sobre las características formales de la lengua meta, antes, durante o después de las actividades comunicativas. La idea, como afirman De Knop *et al.* (2010: 9), es que:

Given the unreliability of verbatim memory and the lack of salience of certain linguistic items, it is believed by focus-on-form proponents that learners will benefit from having L2 formal features pointed out to them. One way of doing this is to draw learner's attention to certain elements or features present in the input which are otherwise likely to go unnoticed.

Doughty & Williams (1998) plantean varias decisiones que tomar en este sentido, entre las que se encuentran si es mejor dedicar una atención a la forma proactiva o reactiva, qué forma lingüística elegir para dedicarle atención, el grado de explicitud del foco en la forma, es decir, qué enfoque usar (implícito o explícito, inductivo o deductivo) y qué técnicas usar para llevar a los estudiantes a prestar atención a la forma (la evidencia positiva, como el *input* realzado u orientado o la evidencia negativa del análisis de errores). También se preguntan por las cuestiones cruciales de si el foco en la forma debe aparecer secuenciado o integrado en la clase de comunicación y qué papel se le debe dar en el curriculum general.

Una de las propuestas más elaboradas y fecundas del *focus on form* ha sido la de la instrucción por procesamiento del *input* (*processing instruction*) de Van Patten (1996, 2007). En la instrucción por procesamiento se hace hincapié en las actividades de comprensión para conseguir que el *input* sea filtrado y elaborado por el cerebro convirtiéndose así en *intake*. Alonso Raya (2004: 6) sintetiza así esta propuesta didáctica:

El propósito de la instrucción basada en el procesamiento del input es hacer que los aprendices presten atención a datos gramaticales y que sean capaces de procesarlos. En las actividades de procesamiento del input se privilegian dichos datos gramaticales para cargarlos de valor comunicativo, de modo que:

- el aprendiz tenga que atender al ítem gramatical al tiempo que procesa el significado y
- el aprendiz no tenga que producir el ítem gramatical en cuestión, sólo tiene que procesarlo, estableciendo la correspondencia adecuada entre forma y significado.

Los estudios sobre la atención en el aula de idiomas ponen de manifiesto las estrechas relaciones entre forma y significado, que dan cuenta de los muchos factores que influyen en el desinterés que los estudiantes prestan a la forma. Entre ellos están el escaso valor significativo y comunicativo percibido, su complejidad formal percibida, los calcos o transferencias de la L1 del aprendiz o de las otras lenguas que conozca, pero también a qué acción o entidad se refiere esa forma y cuáles son

sus connotaciones culturales. Jing-Schmidt (2010) ha analizado cómo experiencias básicas y universales, como comer, vestirse o acostarse, se subcategorizan y codifican de modo distinto en varios idiomas. A causa de su naturaleza concreta y compartida, las descripciones de esas experiencias y acciones tienden a ser transparentes, es decir, los estudiantes no las advierten, no prestan atención a la forma porque piensan que a un significado claro debe corresponder una forma clara. Esto tiene especial interés cuando las lenguas en contacto en el aula son morfológicamente similares, como en el caso del español y el italiano y además, hay una cercanía cultural percibida entre ambas comunidades (Mendo 2008).

Concluimos este apartado añadiendo dos puntos fundamentales en los que la LC, desde nuestro punto de vista, aporta beneficios a la instrucción gramatical explícita en la clase de idiomas: en primer lugar, permite al aprendiz realizar una conexión racional de las formas lingüísticas con sus usos comunicativos a través del significado. Ello elimina el aprendizaje memorístico de listas de usos diferentes entre sí asociados “porque sí” a la misma forma lingüística. En segundo lugar, al enfatizar el carácter imaginativo y corpóreo de la lengua como representación del pensamiento humano, ofrece la posibilidad de conectar la didáctica de las formas lingüísticas con la representación. Dentro de esta línea cabrían, a nuestro parecer, todos aquellos recursos que puedan potenciar la asociación de las formas de la nueva lengua con representaciones mentales adecuadas y eficaces para promover la comunicación. Entre ellos destacamos el uso de imágenes, es decir, fotos, dibujos, iconos...; la concienciación sobre el valor simbólico de las formas en todos los idiomas, con referencia a metáforas conceptuales y metonimias; la “corporeización” de la explicación gramatical a través del uso de gestos y acciones; el fomento de representaciones afectivas y sociales positivas relacionadas con la gramática a través de actividades lúdicas.

En este sentido, consideramos que la LC se puede convertir en el aliado teórico ideal para todos aquellos enfoques didácticos dirigidos a la acción, como el enfoque por tareas, pero también la corriente humanística (Arnold 1999, Arnold Puchta y Rinvolucri 2007) en la enseñanza de idiomas, que enfatiza la necesidad de considerar el factor afectivo e imaginativo en la enseñanza, y de las distintas propuestas para el uso del teatro en la didáctica de lenguas extranjeras (Byram & Fleming 2001, Prieto Grande 2007).

¿Cuál es el futuro de la aplicación de la LC a la didáctica de idiomas? Littlemore (2009: 190) delinea una serie de posibles futuras direcciones en la investigación sobre didáctica de idiomas y LC: la influencia de la categorización y representación de la L1 en los esquemas de categorización y representación en la L2; de qué manera ayudar a los aprendices a comprender cómo operan la metáfora y la metonimia en la L2; estudiar qué tipos de instrucción explícita y realce del *input* son

más efectivos; cómo pueden integrarse más efectivamente las actividades de "representación de la lengua" como las teatrales en metodologías comunicativas para favorecer el aprendizaje; qué puede revelar el estudio de los gestos sobre la adquisición de los modelos de L2; hasta qué punto y de qué manera puede desarrollarse la flexibilidad cognitiva en el aprendizaje de idiomas; cómo se pueden presentar sistemáticamente las construcciones.

Littlewood augura también un cambio de perspectiva que compartimos en el método de investigación sobre la eficacia de las propuestas pedagógicas inspiradas en la LC. Según esta autora, habría que promover el pasaje de estudios basados en experimentos sobre resultados didácticos a breve término a experimentos que reflejen mejor la naturaleza dinámica, cíclica y a largo término del aprendizaje de idiomas. Se necesitarían, en definitiva, más estudios de perspectiva longitudinal que combinen aproximaciones cuantitativas y cualitativas en la investigación.

II.2.3.3. La LC aplicada a la enseñanza-aprendizaje de E/LE

Siendo el español una lengua muy estudiada y enseñada en el mundo, se encuentran en la literatura abundantes trabajos de investigación en LC aplicada a la enseñanza en los que se incluyen referencias y ejemplos en esta lengua, tanto desde el punto de vista del proceso de adquisición, es decir, más en la línea de la ASL, como desde el punto de vista de las propuestas pedagógicas.

Dentro de la investigación en ASL referida al español y en español cabe destacar, desde 1994 hasta 2001, fecha de su última publicación, la revista REALE de adquisición de la lengua española (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1098>), en la que se encuentran contribuciones pioneras en este campo.

En la investigación sobre el español pero no exclusivamente en español destaca el trabajo de Cadierno (2008, 2010), que ha realizado diversos estudios sobre la instrucción gramatical por procesamiento de input y se ha dedicado más recientemente a análisis sobre la representación lingüística y gestual del movimiento en hablantes de lenguas tipológicamente diferentes como el danés, el inglés y el español. Como ejemplo de otros trabajos recientes podemos citar a Ambjoern (2009) y Llopis García (2009) sobre atención a la forma y procesamiento del input; Bybee (2008), que a través del estudio de *corpora* analiza la relación entre la frecuencia de uso de las perífrasis del español construidas con *quedarse* y *ponerse* y su valor semántico prototípico y Coventry & Guijarro Fuentes (2008), que analizan las preposiciones espaciales en español e inglés.

Dentro de las propuestas pedagógicas, señalaremos aquí las que han dado lugar a la creación de materiales didácticos de corte cognitivista, porque son las que más influencia han tenido entre los profesionales de la enseñanza del español en el mundo. Hasta la fecha, hay dos textos que aplican directamente teorías y métodos de la LC: un manual para estudiantes avanzados, *El Ventilador*

(Chamorro Guerrero *et al.* 2006) y una gramática para estudiantes hasta el nivel B1, la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya *et al.* 2005), ya citada en el capítulo 1. En ambos materiales se aplica la teoría de prototipos en la enseñanza tanto de la gramática como del léxico y el uso de imágenes y el enfoque del *focus on form* en la metodología. Los dos textos plasman las investigaciones anteriores de algunos de sus autores, que forman parte del proyecto I + D financiado por el MEC *Gramática cognitiva del español como lengua extranjera. Guía de referencia para la presentación y práctica de recursos gramaticales*. [HUM2004-04296/FILO], dirigido por el Dr. Jenaro Ortega, de la Universidad de Granada. En este sentido, son un ejemplo de cómo el aunar esfuerzos entre la investigación teórica y la realidad del aula (la mayor parte de los participantes en este proyecto son profesores universitarios y también profesores de E/LE) puede dar excelentes frutos.

De estas investigaciones, destacan aquellas dedicadas a cómo conceptualizar y presentar la gramática de manera pedagógicamente eficaz. En este sentido destaca el trabajo de Castañeda Castro (2004a, 2004 b, 2006 a 2006 b) sobre la aplicación pedagógica de conceptos de la GC de Langacker, especialmente el de perspectiva y su presentación a través del uso de imágenes y el de Ruiz Campillo (2004, 2005, 2006, 2007) que ha propuesto nuevas perspectivas en la descripción de las formas verbales del español, especialmente de los contrastes Imperfecto/Indefinido e Indicativo/Subjuntivo y ha desarrollado el concepto de “gramática operativa”. Según este autor, la instrucción gramatical debe ser *operativa y significativa*, es decir, debe permitir por parte del aprendiz una extensión fiable de los conocimientos declarativos asimilados y debe operar siempre con significados y efectos de comunicación. Para ser operativa, la instrucción gramatical en clase debe proporcionar significados básicos e inalterables a las formas lingüísticas, muchas veces en forma de parejas de formas en contraste, que deben resistir a su extensión a distintos usos comunicativos. Se motivará a los aprendices a comprobar personalmente la validez de esos significados y contrastes básicos en el aula y fuera del aula, por lo que adquirirán así un papel activo en la revisión de las reglas y leyes que les han sido presentadas.

Otro texto didáctico inspirado en parte por la LC, concretamente por la teoría de la metáfora, es el libro de recursos para el uso de la literatura en el aula de E/LE *Las palabras que no se lleva el viento* (Acquaroni 2007). Esta obra recoge el trabajo investigativo de la autora sobre la metáfora y la aplicación del concepto de *competencia metafórica* a la didáctica de E/LE (Acquaroni 2008, 2010).

Propuestas pedagógicas inspiradas por la LC aparecen puntualmente en actas de congresos, centros de recursos on-line y publicaciones periódicas dedicadas a la didáctica del español. Para ofrecer un panorama actual sobre este tema hemos realizado un rastreo de artículos y trabajos de inspiración

cognitivista aparecidos en los últimos cinco años en dos de las publicaciones on-line más conocidas y consultadas por los profesionales en el campo de la enseñanza de E/LE. Se trata de la plataforma del Ministerio de Educación español RedELE (<http://educacion.es/redele/index.shtml>) y de la revista on-line MarcoELE (<http://marcoele.com/>). En ambas, además de artículos, reediciones, monografías con actas de congresos y reseñas, se publican memorias de máster y tesis doctorales relacionadas con la didáctica del español. Los resultados han sido los siguientes, en el periodo entre 2006 y 2011:

En *MarcoELE* encontramos siete artículos que aplican explícitamente la LC a la enseñanza de E/LE, cinco de los cuales dedicados a la instrucción gramatical, uno a la enseñanza de la escritura y uno a aspectos léxicos. También aparecen dos entrevistas a autores cognitivistas, Ruiz Campillo y Van Patten.

En la *Revista RedELE* encontramos cinco artículos de inspiración cognitivista, relacionados cuatro de ellos con la instrucción gramatical y uno con el uso de imágenes en la didáctica.

Entre las memorias de máster recogidas en la Biblioteca virtual de RedELE en el mismo periodo podemos contar seis trabajos dedicados todos ellos a la LC aplicada a la instrucción gramatical.

Los términos “atención a la forma”, “procesamiento del input” y “operatividad” o “valor operacional” son los más recurrentes en los títulos de los artículos y memorias de máster dedicados a la instrucción gramatical, lo que nos da idea de cuáles son las líneas de más éxito en la investigación actual en este campo en E/LE.

II.2.4. Un posible marco teórico específico para *por* y *para*: la corporeización

En este apartado presentaremos las teorías y conceptos específicos que hemos utilizado en nuestra propuesta de instrucción gramatical sobre las preposiciones *por* y *para*. El marco general en el que se incluye la propuesta es el de la aplicación de la idea de corporeización o *embodiment* a la enseñanza de idiomas.

La corporeización o naturaleza corpórea del pensamiento humano forma parte de los postulados de las ciencias cognitivas: se refiere a la importancia del cuerpo humano en la creación de conceptos (Cuenca y Hilferthy 1999: 15-17).

Mente y cuerpo están unidos, pensamos según lo que percibimos, por lo que nuestra visión del mundo está mediatizada por las características físicas de nuestra especie. La lengua, forma de transmitir el pensamiento, comparte ese carácter corpóreo, por lo que comprendemos y expresamos conceptos abstractos relacionándolos con nuestra experiencia física, como hemos señalado en apartados anteriores de este marco teórico. En este sentido es fundamental la noción acuñada por Mark Johnson (Johnson 1987) de esquema de imágenes, esquemas primarios de percepción e

interacción con el mundo en los que se basa nuestra posterior creación de conceptos, que comprenden la identificación de objetos, acciones y trayectorias.

La reflexión sobre los conceptos primarios que se forman a partir de la relación de nuestro cuerpo con el mundo y su reflejo en el lenguaje ha sido constante en los científicos cognitivos. En palabras de Pinker (2001: 454):

La mente expresa los conceptos abstractos en términos concretos. (...) La posición en el espacio es una de las dos metáforas fundamentales del lenguaje, utilizada para miles de significados. La otra es la fuerza, el acto y la causa.

En la idea de que la ejecución y resistencia a la fuerza es una categoría semántica básica de la lengua basa L. Talmy (Talmy 2000) su teoría de la *dinámica de fuerzas*, que usaremos en nuestra propuesta didáctica.

¿De qué manera podemos usar el carácter corpóreo del lenguaje en la didáctica de idiomas? R. Holme, en un trabajo reciente, (Holme 2009) analiza varios aspectos de este tema en relación con la LC, para terminar proponiendo syllabus que consideren la corporeización y el movimiento como parte integrante del proceso didáctico. El autor enfatiza sobre todo el papel del movimiento como generador tanto de experiencia como de lengua (Holme 2009: 219-220):

Experience arises from movement (...) Movement creates human symbolism, first as gesture, then as sound and gesture combined (...) The human use of sign has evolved from movement to speech. There is growing evidence that second language learning can be advanced when teachers acknowledge how movement structures meaning and is fundamental to learning. From infancy we learn to move and move to learn. The language syllabus should recognise how we conceptualise meaning from movement, by helping students use movement to attach to new forms to meaning.

En este trabajo hemos hecho referencia a experiencias relacionadas con la enseñanza del léxico, como las que usan la corporeización para facilitar el aprendizaje de unidades léxicas y metáforas a partir de los diferentes significados figurados que las lenguas y culturas asignan a las partes del cuerpo humano. Seguramente las evocaciones de los cinco sentidos, el uso del movimiento y los gestos pueden ayudar a los aprendices a crear mapas conceptuales propios en los que se ancoren conceptos abstractos a otros más sencillos y relacionados con la experiencia directa, implicando también las experiencias de tipo social y emocional (Arnold 2000).

Lo mismo puede hacerse con la instrucción gramatical, reconduciendo conceptos abstractos gramaticales a un significado primitivo muchas veces asociado a conceptos básicos de la

experiencia humana como el espacio y el movimiento (Tyler & Evans 2003). Esto puede realizarse en las decisiones sobre el *qué* enseñar, a partir de la elección de los términos del metalenguaje de conceptualización y del marco cognitivo en el que colocar nuestra explicación, y en las decisiones sobre el *cómo* enseñar, escogiendo medios de transmisión de las ideas abstractas que permitan asociaciones intuitivas y directas con conceptos más concretos y enraizados en la experiencia física. En este sentido, el uso de gestos para transmitir representaciones de ideas abstractas es otro modo de relacionar el aprendizaje de las formas lingüísticas con otra experiencia común a todos los seres humanos: la existencia de un lenguaje de gestos paralelo y complementario al lenguaje verbal.

Específicamente, en la conceptualización y presentación de nuestra propuesta recogemos los conceptos de movimiento y fuerza expuestos en la teoría de dinámica de fuerzas (*force dynamics*) de Talmy (2000), relacionándolos con algunas propuestas cognitivas específicas sobre *por* y *para*. Nos referimos también a los recursos de la metáfora y del movimiento ficticio ya descritos anteriormente y aprovechamos el potencial representativo de los gestos (Gullberg 2008) para transmitir los significados abstractos contenidos en nuestra conceptualización de *por* y *para*.

II.2.4.1. La teoría de dinámica de fuerzas

Talmy (1988 a, 2000) afirma que la dinámica de fuerzas, en el sentido de cómo las entidades interactúan con respecto a la fuerza o ímpetu, debería considerarse una categoría semántica básica de las lenguas, que incluiría el concepto de fuerza y la resistencia a la misma. Dentro de este marco conceptual se incluye la idea de “causa”, que se descompone en conceptos más primitivos (Talmy 2000: 409):

Included here is the exertion of force, resistance of such a force, the overcoming of such a resistance, blockage of the expression of force, removal of such blockage, and the like.

Though scarcely recognized before, force dynamics figure significantly in language structure. It is, first of all, a generalization over the traditional linguistic notion of “causative”: it analyzes ‘causing’ into finer primitives and sets it naturally within a framework that also includes ‘letting’, ‘hindering’, ‘helping’ and still further notions not normally considered in the same context.

Y más adelante (Talmy 2000: 419):

The force-dynamic interpretation is that an object has a natural force tendency and will manifest it unless overcome by either steady or onset impingement with a more forceful object from outside. This is a family of circumstances that language classes together under a single conceptual aegis, one that can appropriately be termed “the causative”.

Pinker (2001: 414, 456) relaciona la teoría de dinámica de fuerzas, también llamada *teoría del ímpetu*³ de Talmy, con la idea medieval de que “al mover un objeto se le imprime un ‘ímpetu’ que mantiene el movimiento del objeto y que se disipa de forma gradual”. También la pone en relación con su propia teoría sobre las nociones intuitivas de física que según Pinker posee la mente humana. El modelo de Talmy se basa en la explicación de los distintos fenómenos relacionados con el concepto de “causalidad” a través de la oposición entre una entidad que ejerce una fuerza y otra que produce una resistencia o ejecuta una contra-fuerza con respecto a la primera. Estas dos entidades las denomina Agonista y Antagonista (Talmy 2000: 413-415). Según la tendencia intrínseca al movimiento o al reposo, a la acción o a la inacción, de estas dos entidades y la mayor fuerza de una u otra se producen distintos tipos de resultados. Los cuatro principales son:

- a) el Agonista tiende al reposo pero la tendencia al movimiento del Antagonista es mayor y le fuerza a la acción. El Antagonista es el motor del movimiento del Agonista, y se puede hablar de “causación”;
- b) el Agonista tiende al reposo pero esta vez consigue vencer la tendencia al movimiento del Antagonista y se queda en su lugar. Este sería un patrón de dinámica de fuerzas de tipo “a pesar de” (*despite of*) en el que prevalece la estabilidad del Agonista;
- c) El Agonista tiende al movimiento y la tendencia del Antagonista hacia el reposo no consigue frenarlo, aunque le suponga un estorbo. Este es también un patrón “a pesar de” cuyo resultado es el movimiento;
- d) El Agonista tiende al movimiento y la tendencia a la inacción del Antagonista lo bloquea. El Antagonista funciona aquí de barrera, en otro patrón de “causación”, que provoca esta vez el reposo del Agonista.

Otro factor que influye en la dinámica de fuerzas es si la oposición de fuerzas cambia o se mantiene estable en el tiempo.

Talmy afirma que la categoría semántica de la dinámica de fuerzas tiene una representación gramatical y léxica directa, no sólo en términos de fuerza física sino, metafóricamente, en referencia a “presiones” psicológicas o sociales y que sus principios influyen en la marcha del discurso (Talmy 2000: 410):

³ En la versión española del libro *Cómo funciona la mente* de S.Pinker, de donde tomo la cita, el traductor Ferran Meler-Orti se refiere a la *force dynamics theory* de Leonard Talmy como a la *teoría del ímpetu*. La traducción usual al español es la de *modelo* o *teoría de dinámica de fuerzas*.

Overall, force dynamics thus emerge as a fundamental notional system that structures conceptual material pertaining to force interaction in a common way across a linguistic range: the physical, psychological, social, inferential, discourse and mental-model domains of reference and conception.

Por ello, el modelo de dinámica de fuerzas incluye las referencias de la lengua a varios conceptos básicos que resultan englobados en esta categoría, como los de “obstaculizar”, “bloquear” y “permitir”. En la enseñanza de idiomas, se ha estudiado (Tyler 2008) en la presentación de los verbos modales del inglés que expresan obligación y permiso. Talmy habla de su reflejo en expresiones como *despite of, though* o *because of* y en verbos como *to let* y *to make*, con sus distintas acepciones según se refieran a distintas modalidades de oposición de fuerzas. La “causa” en el modelo de Talmy no se refiere solamente al “causar una acción” sino también a “causar un reposo”, y por extensión a causar un resultado pero también a prevenir una tendencia. Por ello, incluye las nociones de *hindering, helping, leaving alone, trying* (*impedir, ayudar o favorecer, abandonar, intentar*). Dentro de esta categoría en español entrarían expresiones como *a pesar de, no obstante, a causa de, como resultado de*, verbos como *obligar, hacer, empujar, impedir, dejar, soltar...*, perífrasis como *empezar a+infinitivo, seguir+gerundio* o *dejar de+infinitivo* y también, desde nuestro punto de vista, las preposiciones *por* y *para*.

Para cabe, dentro del modelo de Talmy, en una especial categoría de causación que él llama “propósito” (“*purpose*”), que está relacionada con la preeminencia dada a la representación de la **intención** y la falta de conocimiento del **resultado** de la oposición de fuerzas (Talmy 2000: 527-530). Talmy la opone en estos ejemplos a la causación agentiva:

a. *I killed the snail by hitting it with my hand.*

(“Maté al caracol golpeándolo con la mano”)

b. *I hit the snail with my hand (in order) to kill it.*

(“Golpeé al caracol con la mano para matarlo”)

Las dos oraciones son similares en cuanto se refieren a eventos causados por la aplicación de un acto volitivo que implica la muerte del caracol. La diferencia está en que en *a.* se afirma que el resultado fue la muerte del caracol, y *b.* no permite saber si se produjo o no ese resultado. Talmy señala un tercer modo de representar lingüísticamente el mismo evento:

c. *The snail died as a result of my hitting it with my hand.*

(“El caracol murió como resultado de los golpes que le di con la mano”, pero también “El caracol murió por los golpes que le di / porque le golpeé con la mano”)

En la representación lingüística de toda cadena causa-efecto, afirma Talmy, hay un equilibrio entre la extensión dada a lo que se sabe sobre la causa o sobre la intención (*scope of intention*), entendiendo esta última como cuánto en la secuencia causal forma parte de las intenciones de la entidad que ha puesto en marcha la secuencia. En las tres frases anteriores, afirma el autor, hay un equilibrio distinto entre ambos factores. En *c.*, la extensión conocida de la causa es mayor que la de la intención: yo golpeé intencionalmente a la serpiente, pero no tenía intención de matarla, el resultado se produjo de modo accidental. En *a.*, causa e intención mantienen entre sí una relación lógica de causa-efecto, son iguales y coextensivos. En *b.*, es la representación de la intención la que se extiende por toda la frase, sin que nos sea dado saber cuál fue el resultado de la cadena causa-efecto.

Por y *para* tienen en común el poner en relación eventos causales, en el sentido que da Talmy a la causa, es decir, una fuerza que provoca un cambio de situación. Usando el modelo de dinámica de fuerzas, desde el punto de vista de esta investigadora, *por* cabría tanto en la indicación de la causación agentiva como en la causación “accidental”, ya que representa **la acción como resultado** presente, aquí y ahora, de hechos conocidos, intencionales o no. En cambio, *para* **presenta la acción como intención**, como punto de partida de una nueva acción que no corresponde a la experiencia sino a lo virtual.

La relación de *por* con los hechos y *para* con las intenciones retoma la asociación que propone Delbecque (1996), y que vimos en el apartado I.1 de este trabajo, entre la proyección hacia la motivación interna, hacia lo que conocemos de un hecho y podemos aseverar sobre el mismo, que representa *por*, y la proyección hacia la motivación externa, hacia lo no dominado o declarable que representa *para*. A su vez, esta distinción entre los hechos que se pueden aseverar y los objetivos que no es posible aseverar se corresponde, a nuestro parecer, con la oposición básica entre el valor de declaración y no-declaración o mención que propone J.P. Ruiz Campillo (2006) para el modo Indicativo y el modo Subjuntivo.

Ruiz Campillo entiende la declaración como un “acto de representación” del hablante, que incluye la aserción o declaración positiva y la suposición o declaración aproximativa. Cuando un sujeto “declara” algo en Indicativo, manifiesta explícitamente su visión de un determinado estado de cosas en el mundo, implicando una experiencia parcial o total de hechos u objetos que tiene identificados. Cuando un sujeto “no declara” algo en Subjuntivo lo que hace es “mencionarlo”, es decir, referirse a ello como a una “idea” que no se puede o no se quiere declarar como propia. Una idea que es imposible declarar como experimentada es la de objetivo o intención, que hasta que no se haya alcanzado no podremos considerar realidad declarable. Por ello, la preposición *para*, que indica el

objetivo o la intención, no va seguida de verbos en Indicativo. Es significativo que en la presentación didáctica de las matrices intencionales del curso de español de nivel superior (C1) *El Ventilador*, del que es coautor Ruiz Campillo (Chamorro Guerrero *et al.* 2006: 174), se coloque un ejemplo que relaciona *por* con los “objetos de información”, o “datos que ofrecemos a los demás para compartir el mundo tal y como lo conocemos o imaginamos” y *para* con los “objetos intencionales”, definidos como “ideas que sólo existen en virtud de nuestra intención de que existan”.

Tomando como punto de partida la teoría de la dinámica de fuerzas y refiriéndonos también a las ideas de Delbecque y Ruiz Campillo expuestas hasta ahora podemos llegar a una posible definición del contraste entre *por* y *para* que recoja referencias a la fuerza y al efecto, a la experiencia y a la posibilidad o no de declaración. Esta podría ser la siguiente: *por* se refiere a una fuerza conocida y declarable que tiene como efecto un estado de cosas dado, mientras que *para* se refiere a un objetivo o intención que parte del estado de cosas dado y que puede tener como efecto un nuevo estado de cosas no declarable. *Por* indica una fuerza que se ejerce y provoca efectos o resultados observables dentro del espacio, acción o situación presentes, mientras que *para* se refiere a un impulso dirigido hacia fuera del espacio, acción o situación presentes y que producirá sus posibles efectos o resultados allí.

II.2.4.2. La estructura del evento y el movimiento ficticio

La consideración de la causa y la intención como conceptos desglosables en otros más primitivos relacionados con nuestra experiencia física no aparece solamente en la teoría de la dinámica de fuerzas, sino que la encontramos en otros trabajos de lingüistas cognitivos. En nuestra conceptualización de *por* y *para* recogemos dos aportaciones relacionadas con la percepción del movimiento y su relación con las acciones humanas. La primera es la metáfora de la “estructura del evento” (*event structure*), propuesta por Lakoff y sus colaboradores (Lakoff 1993), fructífera en varios idiomas, que se basa en la analogía entre el concepto de acción y el de movimiento. La segunda es la idea de “movimiento ficticio”, del que ya hemos hablado, que nos permite representar lingüísticamente elementos inmóviles de la realidad como móviles. Desde nuestro punto de vista, la interacción entre estos dos mecanismos conceptuales y de interpretación de la realidad explica que *para* se pueda referir a lugares de destino y a intenciones y que *por* se pueda usar para designar trayecto, causa y medio.

La metáfora de la “estructura del evento”, como su nombre indica, incluye las proyecciones metafóricas relacionadas con las distintas partes de un evento: las situaciones o estados anteriores y

posteriores al evento, la acción, el medio y el propósito o intención. La proyección general es la siguiente:

Metáfora de la “estructura del evento”

- Los estados son lugares (regiones limitadas del espacio).
- Los cambios son movimientos (dentro o fuera de regiones limitadas del espacio).
- Las causas son fuerzas.
- Las acciones son movimientos auto-propulsados (*self-propelled movements*).
- Los propósitos son destinos.
- Los medios son caminos (hacia los destinos).
- Las dificultades son obstáculos, impedimentos al movimiento.
- El progreso previsto es un horario de viaje; un horario es un viajero virtual, que alcanza destinos y tiempos previstos.
- Los eventos externos son objetos grandes en movimiento.
- Las actividades con un propósito a largo plazo son viajes.

De esta metáfora Lakoff realiza las siguientes implicaciones:

- El modo de la acción es el modo del movimiento.
- Un medio diferente de conseguir un propósito es un camino diferente.
- Las fuerzas que afectan a la acción son las fuerzas que afectan al movimiento.
- La incapacidad de actuar es la incapacidad de moverse.
- El progreso conseguido es la distancia recorrida o la distancia del objetivo.

Esta metáfora explica que *por* y *para* se puedan referir tanto a los hechos y las intenciones que dan lugar a cadenas de eventos (causa y finalidad) como a movimientos dentro de un lugar o de un lugar a otro. El hecho de que la metáfora de la estructura del evento forme parte de varias lenguas nos permite hacer una presentación pedagógica en clase de E/LE que base los conceptos de causa y efecto, abstractos, en los más concretos del movimiento en el espacio e incluso en el tiempo, ya que, según otra de las metáforas enunciadas por Lakoff, para nuestra mente el tiempo es espacio.

El concepto de “movimiento virtual” parte, de hecho, del movimiento que realizamos con los ojos de la mente, o con “las alas de la fantasía” en el espacio y en el tiempo, recorriendo las imágenes que tenemos de la realidad. La representación lingüística que realizamos de ese movimiento mental consiste muchas veces en presentar elementos inmóviles de la realidad como elementos móviles, como cuando hablamos de un camino que “baja” hasta la playa o que “lleva” hasta el río. Langacker

(Langaker 2008: 69) considera el movimiento ficticio como la construcción de una sensación de movimiento a través de un “escaneo mental” en el que imaginamos porciones sucesivas de una entidad como esa entidad en movimiento. Como vimos en el capítulo 1, Castañeda Castro propone una explicación de la indicación de *por* de la “ubicación aproximada” basada en el movimiento virtual o subjetivo en un espacio imaginado que debe realizar el conceptualizador para representar/interpretar enunciados como *La pelota está por ahí detrás*. Castañeda Castro considera que el significado básico de *por* es el de recorrido o trayecto, en principio de un lugar a otro para pasar a designar el trayecto virtual de una idea a otra, llegando así a designar “causa”.

Desde el punto de vista de esta investigadora, para pasar de la indicación del trayecto a la de la causa es necesario hacer referencia a la fuerza o al impulso, y esto se puede hacer si se considera el medio cuyo recorrido indica *por*. Los mecanismos cognitivos del movimiento ficticio y la metáfora de la estructura del evento nos permiten representar lingüísticamente el medio como lo que se recorre (*Camino por la ciudad*) y como lo que lleva (*Todos los caminos llevan a Roma*) o lo que da lugar a otra cosa, lo que influye o ejerce una fuerza sobre nuestro movimiento y nuestras acciones, es decir, su causa (*La crisis me llevó al cierre de la tienda*). En la metáfora de la estructura del evento se contempla la representación de la vida como un viaje, como un trayecto en sí hacia un destino, la muerte. Esta es la base de expresiones como las del español de *estar ante una encrucijada* o *en un atolladero* y en italiano *essere a un bivio*. Si la vida es un camino y el camino puede ser considerado un medio activo que “nos ha llevado” a otro lugar, es decir, metafóricamente a otra situación, el medio puede convertirse en causa o intermediario activo, e influir en el modo (en inglés *way* significa “camino” y “modo”) en el que se hacen las cosas. Esta es, a nuestro parecer, la conexión entre los valores de trayecto y causa de *por*.

II.2.4.3. El uso de gestos en la didáctica de idiomas

Los gestos están relacionados directamente con el habla, tanto es así que la acompañan siempre, haya quien los esté observando o no. Se han relacionado con el nacimiento del lenguaje, postulando que el mismo evolucionó a partir de los gestos (Corballis 2002). Pero, ¿qué gestos son los que debemos considerar relacionados con la lengua? Gullberg (2008: 277) nos da una definición sintética que resume otras que se han dado en la extensa literatura sobre los gestos que existe en la actualidad: “Gestures are typically defined as symbolic movements related to ongoing talk or to the speaker’s expressive intention”.

Los gestos, pues, han de tener intención de comunicar algo para ser considerados tales. Pueden comunicar desde significados convencionales (como la “*uve*” de victoria) hasta significados abstractos, pero siempre se presentan en estrecho contacto con el discurso, para proporcionar

indicaciones (“ahí”) o información adicional o para sustituir una parte del discurso o un discurso entero (un índice rígido levantado puede acompañar pero también sustituir, por ejemplo, enunciados como *¡Atención!*, *¡Ten cuidado!* o *¡Ya sabes lo que tienes que hacer!*).

Muchas veces los gestos proporcionan información de tipo imaginístico o espacial: dibujan en el aire la escena que se está representando lingüísticamente, para hacerla más claramente “visible”, o sea, comprensible. McNeill (2005) considera que los gestos y las palabras forman un sistema integrado: dado un “growth point”, un pensamiento que queremos comunicar, gestos y palabras se reparten aspectos del mismo que representar. En el caso de conceptos abstractos, los gestos los acercan a elementos físicos más concretos, por lo que realizan lo que podríamos llamar una especie de “metáfora corpórea”.

Los gestos se han estudiado desde distintos puntos de vista, pero nos referiremos aquí sólo a la investigación sobre gestos en ASL y sobre su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Gullberg (2008) nos ofrece un panorama de las principales líneas de estudio de los gestos en ambas disciplinas.

Los gestos en ASL han sido estudiados desde el presupuesto que a representaciones lingüísticas diferentes sobre la realidad en L1 y L2 deberían corresponder representaciones gestuales también diferentes. Por lo tanto, aprender otro idioma querría decir adquirir también su representación gestual de aspectos de la realidad. Uno de los temas en este sentido más estudiado ha sido la expresión de movimiento en varios idiomas (Cadierno 2008) Las investigaciones que Gullberg describe han estudiado la relación entre la secuencia de adquisición de lengua y de gestos de la L2 y la transferencia de gestos de la L1 a la L2 y viceversa, pero también la interacción entre constricciones cognitivas y presiones comunicativas en el discurso del aprendiz.

Por lo que se refiere a la aplicación del uso de gestos en enseñanza-aprendizaje de idiomas, Gullberg considera los estudios dedicados al uso de gestos en el input, es decir, que se plantean si ver realizar gestos (generalmente al profesor) ayuda al aprendiz, y los dedicados al uso de gestos por parte de los aprendices.

En el primer caso, se ha demostrado que el uso de gestos para realzar conceptos es práctica común en varios tipos de discurso pedagógico. Varios experimentos demuestran su eficacia, aunque algunos no hayan encontrado diferencias significativas entre la enseñanza con gestos y la que no los utiliza. Esto puede depender de la naturaleza de los elementos lingüísticos enseñados. En general, de todas formas, se acepta que los gestos ayudan en el aprendizaje porque capturan la atención, proporcionan más significado y enraizan el discurso en lo concreto de la experiencia física y de la acción. La autora resume su opinión sobre el uso de los gestos como input con estas palabras (Gullberg 2008: 291-292):

Seeing gestures might therefore improve comprehension and learning because sensi-motor experience is evoked (...) However, some options could be explored experimentally (...) It is an empirical challenge to determine which gestures may help with what both inside and outside the language classroom.

En cuanto a si realizar gestos ellos mismos ayuda a los estudiantes de idiomas a aprender, la autora cita estudios que parecen indicarlo. Las razones serían, según Gullberg, principalmente de dos tipos: los gestos de los aprendices hacen ver a los interlocutores más claramente qué es lo que el aprendiz está comprendiendo y queriendo comunicar, y además sirven de apoyo para el aprendiz cuando no encuentra las palabras para expresarse.

Littlemore (2009: 144-145) cita varios experimentos en los que el uso de gestos entre estudiantes se ha demostrado una ayuda en el aprendizaje, entre ellos, uno realizado por ella en el que se analizaron las conversaciones que mantenían estudiantes hispanohablantes de de inglés y angloparlantes de español para explicarse mutuamente significados metafóricos de algunos verbos. En él se pudo comprobar que las palabras de significado cultural específico eran mucho mejor retenidas si su explicación había sido acompañada por un gesto. Un ejemplo revelador es la explicación del valor metafórico del verbo español "torear". Littlemore describe así lo que sucedió:

Torear provided an interesting focus for discussion in the first session. It means 'to dodge' and is taken from the behaviour of the bull fighter getting out of the way of the bull. This interpretation is quite culturally specific, and the learners took a long time to work it out. This is because they were working with those aspects of a bull that are perhaps more prototypical for English speakers (size, ferocity, and so on). A sudden, spontaneous use of gesture by one of the learners in the first session was a significant impetus to correct interpretation of the word by the others. For both sets of students in the study (English and Spanish) those words that had provoked the use of gesture were more likely to be retained than those that had not. (Littlemore 2009:144)

Littlemore afirma que el uso de la corporeización y de los gestos puede ser relevante en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y ha dado lugar a propuestas interesantes, que sin embargo resultan algo descontextualizadas con respecto a la didáctica práctica, la del día a día en el aula. Por ello, la autora señala la necesidad de más investigación sobre cómo integrar estos trabajos en metodologías didácticas comunicativas, como el enfoque por tareas, que permitan a los aprendices aprender y crear significado también a través del uso.

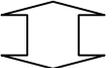
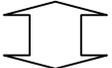
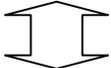
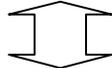
En la propuesta que presentamos, usaremos los gestos como *input* para ayudar en la comprensión de conceptos abstractos, junto con las palabras y las imágenes. Todos estos instrumentos servirán para simplificar y volver más comprensibles los significados abstractos de *por* y *para* relacionándolos con conceptos concretos de la experiencia física humana como la fuerza, el espacio y el movimiento. Los gestos han sido contruidos específicamente para representar los significados de ambas preposiciones, pero evocan gestos que se usan a menudo en la conversación, como detallaremos en la descripción de la secuencia didáctica, tema del próximo y último capítulo.

CAPÍTULO III: PROPUESTA DE PRESENTACIÓN DEL CONTRASTE *POR/PARA* EN EL NIVEL DE USUARIO BÁSICO

En la realización de cualquier propuesta didáctica hay que plantearse dos interrogantes, *qué* enseñar, es decir, qué aspecto de la cuestión resaltar, y *cómo* enseñar, o sea de qué manera vamos a favorecer la comprensión de ese aspecto de la cuestión que queremos mostrar. En el caso de una propuesta de instrucción gramatical explícita para estudiantes principiantes de idiomas, la selección y graduación de los conceptos que enseñar y del método de enseñanza es especialmente importante. Por lo que se refiere al *qué* enseñar, tendremos que hacer una selección entre todos los valores que integran el significado complejo de esa forma lingüística y decidir cuál de ellos puede ser más comprensible intuitivamente y además resultar “operativo” (p.81) para el aprendiz, es decir, básico, estable y susceptible de extensión a los contextos de uso a los que previsiblemente se deba enfrentar el alumno. Debemos decidir, en suma, cuál es el “significado básico pedagógico” que puede resultar más conveniente enseñar en un primer nivel de lengua. En este sentido, la LC, que considera cada forma lingüística una unidad simbólica evocadora de varios tipos de significado, incluida en redes conceptuales formadas a partir de marcos de experiencia física y social compartida, nos permite varias aproximaciones conceptuales. Como dice Castañeda Castro:

Disponer de distintas formas de representación de las categorías lingüísticas (esquemas, prototipos, descripciones parciales preventivas de errores, aproximaciones analizadas u holísticas, cargadas o enriquecidas de valores discursivos o pragmáticos o reducidas a una caracterización mínimamente distintiva o discriminativa con significados más abstractos, etc.) resultará de enorme utilidad a la hora de decidir qué aproximación debemos aplicar para cada situación y objetivo didáctico. (...) En ocasiones, por tanto, encontrar una concepción generalizable a todos los casos, defendible desde el punto de vista de la concepción coherente del sistema, puede trasladarse a su presentación pedagógica pero en otras no puede reflejarse de forma directa aunque sirva para fundar otras decisiones pedagógicas a largo plazo. (Castañeda Castro 2004 a: 6)

El autor propone a continuación (Castañeda Castro 2004 a: 7) casos prácticos de decisiones sobre la selección del significado básico en la presentación pedagógica de varias formas lingüísticas. Señalaremos aquí el referido al contraste entre el artículo definido y el indefinido, porque se suele incluir en el nivel de usuario básico. De las distintas opciones posibles, recogemos aquí tres:

	Opción 1	Opción 2	Opción 3
Artículo indefinido	Nos referimos a un ejemplar de una clase (específico o no)	Primera mención del objeto	Objeto no identificado entre todos los otros
			
Artículo definido	Señalamos un objeto (unívoca e inequívocamente) en un espacio mental	Segunda mención del objeto	Objeto identificado entre todos los otros

La primera opción, congruente con una descripción gramatical dentro de la LC, es descartada por el autor porque introduce nociones difíciles de captar de forma intuitiva. La segunda opción, de tipo discursivo, es descartada porque es insuficiente para explicar los casos donde el uso del definido no exige mención previa. Escoge la tercera como la más adecuada porque señala dos rasgos, identificación y unicidad, relacionados con la deixis abstracta pero también con su naturaleza funcional, siendo así mucho más asimilable. Además, es una opción que presenta una oposición más simétrica entre definido e indefinido, en términos de marcado/no marcado.

Lo que Castañeda Castro nos demuestra es que siempre hay varias aproximaciones posibles al significado y valor de uso de una forma, pero que siempre hay una mejor que las demás para presentarla de forma pedagógica a un grupo determinado de aprendices. La presentación que escojamos debe contener, para ser operativa, significados que se puedan asociar estable y lógicamente a las formas sea cual sea el uso que de ellas hagamos en la comunicación.

Por lo que respecta al *cómo* enseñar, al método, en primer lugar tendremos que pensar en los instrumentos que utilizaremos para transmitir el concepto, que normalmente son palabras, dichas o escritas, e imágenes en sentido amplio (fotos, dibujos, gestos, viñetas, presentaciones de ordenador, imágenes filmadas...).

Dado que sin duda utilizaremos palabras, si usamos la lengua meta, ésta debe ajustarse al nivel de los estudiantes, ya que no tendría sentido dar explicaciones gramaticales para cuya comprensión fuese necesario realizar una instrucción previa. Debemos estar razonablemente seguros de que conocen el significado de todas las palabras empleadas en la presentación, y controlar que no sean posibles interpretaciones alternativas a lo que queremos significar.

Si usamos imágenes, éstas han de ser lo más posible claras y evocadoras de situaciones que los aprendices puedan conocer por su propia experiencia. También en la selección de las palabras podremos contar con su valor de evocación, con su valor representativo e incluso icónico. En este

sentido será útil explotar los conocimientos de otras lenguas, como el inglés, que puedan poseer los estudiantes, proponiendo términos que evoquen otros similares en otro idioma. Será de ayuda el hecho de que muchos términos procedentes del latín poseen forma y significado muy similares tanto en lenguas romances como en lenguas germánicas.

En segundo lugar debemos decidir cuál será el desarrollo de nuestra propuesta didáctica, es decir, si queremos que favorezca un aprendizaje inductivo o deductivo, y cuál será la secuencia de actividades que propondremos al alumno en ese sentido.

Por último, aunque debería ser lo primero en el diseño de la unidad didáctica, deberíamos considerar cómo integrar la presentación gramatical en una tarea comunicativa que permita asociar el significado de las formas gramaticales que estamos presentando a un uso concreto en la comunicación.

A continuación describiremos la secuencia didáctica, justificando punto por punto las elecciones teóricas y metodológicas subyacentes.

III.1. Objetivo y estructura de la unidad didáctica

El **objetivo** de esta propuesta es ofrecer a los estudiantes de nivel básico una aproximación pedagógica operativa a las preposiciones *por* y *para* que les ofrezca una base segura para usarlas siendo conscientes de su significado básico y para extender este significado lógicamente a otros más periféricos.

Los **destinatarios** son estudiantes que están cursando el A2 y no han recibido aún instrucción formal explícita sobre estas dos preposiciones. Aunque a nuestro parecer puede aplicarse a estudiantes de cualquier nacionalidad, la unidad didáctica ha sido pensada para estudiantes adultos de lengua italiana.

El **tiempo** de realización es de una hora, aproximadamente.

Nuestra propuesta se enmarca en el **enfoque** de *atención a la forma* (pp.77-79) en el que se dirige la atención del aprendiz hacia el valor significativo y comunicativo que posee una forma lingüística concreta. Esto se realiza realzando la forma y proponiendo tareas en las que el estudiante se ve forzado a atender a la forma y al contenido a la vez. En nuestro caso guiamos la atención a la forma a través del uso de palabras cargadas de significado, que podríamos llamar palabras evocadoras o palabras clave, recursos tipográficos, imágenes, gestos y actividades de distinto tipo. Entre ellas son clave de nuestra propuesta las que proponen una “corporeización” del significado gramatical de *por* y *para* de dos maneras diferentes: la primera consiste en el uso de gestos específicos para representarlo y la segunda en la reconducción del mismo a su primitivo marco conceptual de la experiencia física del movimiento.

En la **conceptualización** se utilizan figuras y palabras que evocan los significados asociados a las preposiciones. Los términos de la conceptualización se han escogido también considerando la posibilidad para estudiantes principiantes de comprenderlos a través de su similitud morfológica y semántica con palabras de otros idiomas conocidos.

La **progresión metodológica** de la secuencia es inductivo-deductiva, por lo que el estudiante es estimulado a producir hipótesis sobre los significados de las formas y a comprobarlas con la ayuda de la instrucción explícita, de la corporeización y de tareas de producción guiada.

A continuación describiremos la estructura de unidad didáctica.

La producción de hipótesis se divide en dos partes: la primera se concentra en la comunicación de significados y sirve para hacer consciente al estudiante de las diferencias de significado entre *por* y *para*. La segunda se basa en la presentación de un texto oral y escrito en el que las preposiciones vienen asociadas y realizadas con gestos que evocan los significados básicos de las mismas. A partir de este input los aprendices serán estimulados a formular nuevas hipótesis, esta vez sobre el significado de las dos formas.

La secuencia prevé, después de la conceptualización explícita, algunas actividades en las que se comprueba y afianza la comprensión. La primera utiliza de nuevo la asociación de *por* y *para* con nuevas palabras clave. De hecho, nuestra propuesta didáctica, aunque presenta una oposición principal de sentido y otra de uso, no se basa en la presentación de una sola oposición significativa entre las dos preposiciones, sino en la creación de una red conceptual asociada a las mismas que se repropone en varios momentos de la unidad. Consideramos que este método permite posibilidades de comprensión más amplias a los aprendices, porque lo que ha resultado de difícil comprensión en una fase de la unidad puede llegar a comprenderse en otra gracias al retomar los mismos conceptos con nuevas palabras que los representan desde puntos de vista diferentes.

Sigue un ejercicio del tipo usado en la *instrucción por procesamiento de input*: los alumnos deberán interpretar el significado de pares de enunciados idénticos diferenciados sólo por el uso de *por* y *para* y seleccionar entre las dos alternativas que se les proponen.

A continuación se realizan las dos actividades de corporeización mencionadas antes, que facilitan la comprensión y representación de significados abstractos a través de la producción de gestos y de la experiencia física. En la primera se retoman tanto los gestos propuestos al principio de la unidad como la actividad de comprensión precedente y en la segunda se hace hincapié en el marco cognitivo del movimiento en el que se enraiza el significado básico de las dos preposiciones. Son actividades en las que se dan la mano la experiencia lúdica y la reflexión gramatical y en las que se atiende a la forma lingüística, al significado y a la comunicación contemporáneamente. En nuestra

experiencia, este tipo de actividades resultan muy eficaces para afianzar la comprensión y la capacidad de selección entre formas lingüísticas para transmitir significados.

La secuencia didáctica termina con algunos breves ejercicios que retoman el tema de la unidad para dirigir al alumno hacia una última tarea de escritura que realizar en casa. También se hace una propuesta de ampliación de conocimientos y recursos lingüísticos sobre el tema de la unidad a través de un enlace en Internet sobre el protagonista, una persona real, de la historia que ha servido de base a la unidad.

III.2. Primera parte: formación de hipótesis.

La primera parte de la unidad didáctica comprende el título y las tres primeras actividades:

¡UN BUEN LUGAR... PARA VIVIR!

1. Éste es Rocco. Es italiano, pero vive en un pueblo español... ¿de veinte habitantes! y cocina casi todos los días PASTA FRESCA.

¿POR QUÉ?



¿PARA QUÉ?

¿Qué motivos crees que tiene Rocco, y cuáles pueden ser sus intenciones? Escoge una posibilidad de cada grupo y coméntalo con el resto de la clase.

Yo creo que Rocco vive en el pueblo... / Yo creo que cocina pasta fresca...

MOTIVOS

- Porque está loco.
- Porque no tiene otra cosa que comer.
- Por miedo, porque le persigue la policía.
- Por amor a la Naturaleza.
- Porque es cocinero

INTENCIONES

- Para no morirse de hambre.
- Para escapar de la policía.
- Para atraer a más gente al pueblo.
- Para inventar una nueva receta.
- Para escapar de la gran ciudad.

2. Vas a oír la historia de Rocco tres veces. Fíjate en las palabras y los gestos y rellena los huecos del texto con POR o PARA.

Ayer, navegando Internet, encontré la historia de Rocco, un italiano que vive en un pueblo español de 20 habitantes. Rocco vive en el pueblo amor: amor a su esposa, Adela, y amor a la Naturaleza. A Rocco le encanta pasear los bosques que están cerca del pueblo y piensa que es rico,que tiene tiempo poder hacer las cosas con calma. Rocco y su esposa tienen en el pueblo una

casa rural, una especie de hotel pequeño. Allí, Rocco cocina el público su especialidad, la pasta fresca italiana. Rocco y su esposa esperan su primer hijo este verano.

(TEXTO COMPLETO)

El otro día, navegando POR Internet, encontré la historia de Rocco, un italiano que vive en un pueblo español de 20 habitantes. Rocco vive en el pueblo POR amor: POR amor a su esposa, Adela, y POR amor a la Naturaleza. A Rocco le encanta pasear POR los bosques que están cerca del pueblo y piensa que es rico, PORque tiene tiempo PARA poder hacer las cosas con calma. Rocco y su esposa tienen en el pueblo una casa rural, una especie de hotel pequeño. Allí, Rocco cocina PARA el público su especialidad, la pasta fresca italiana. Rocco y su esposa esperan su primer hijo PARA este verano.

3. Observa los textos de las actividades 1 y 2. ¿Cuál es la diferencia, según tú, entre POR y PARA? Coméntalo con tus compañeros.

El título indica cuál será el tema de la unidad: qué se considera un buen lugar para vivir, por qué y para qué una persona puede querer decidir vivir allí. Éste es un tema que resulta interesante para todo tipo de estudiantes, pero que toca principalmente a jóvenes que están decidiendo cuál será su futuro, como los universitarios a los que en principio va dirigida esta propuesta.

La actividad 1 presenta una situación paradójica: muchos jóvenes italianos tienen bastante claro que para encontrar trabajo puede ser necesario salir de su país, pero resulta chocante que este italiano concreto haya decidido irse a vivir a una aldea tan pequeña, y que cocine pasta allí. Parece lógico hacerse las preguntas colocadas a ambos lados de las fotos.

Se proporciona a los estudiantes algunas respuestas posibles divididas en *motivos e intenciones*.

Estos dos términos son palabras-clave, cargadas de significado incluso para estudiantes de nivel básico de español porque evocan palabras de otros idiomas (por ejemplo del inglés *motive*, *intention*, o del italiano *motivazioni*, *intenzioni*) lo cual los vuelve transparentes en español para la mayor parte de ellos. *Motivo e intención*, además, conservan morfológicamente la referencia al movimiento la primera y a la tensión interna hacia algo la segunda, por lo que nos acercan al significado básico dentro del dominio del movimiento de *por y para*.

Esta primera parte de la secuencia está dedicada a favorecer de modo inductivo una comprensión gradual al significado de las preposiciones *por y para*, por lo que las tareas propuestas al aprendizaje no deben implicar un esfuerzo de producción. Por ello, se proporciona a los alumnos todos los elementos lingüísticos que puedan necesitar para realizar las tareas, que en esta primera actividad son de comprensión de contenidos, selección y repetición oral. Sin embargo, se realzan las preposiciones a través del uso de negritas, para favorecer la asociación inductiva entre los contenidos y las formas.

Para la expresión de motivos se presenta la locución *porque* permitiendo su asociación intuitiva con la expresión de causa a través de *por*, como primera aproximación a su presentación sucesiva.

La actividad 2 comienza con un texto oral: el profesor cuenta la historia de Rocco, realzando las apariciones de *por* y *para* con el uso de dos gestos específicos, que se repiten cada vez que se dice la preposición. Los estudiantes no tienen el texto, por lo que están concentrados en el *input* oral y en los gestos.

Los gestos se han escogido considerando dos factores: en primer lugar, que puedan representar los mismos conceptos que luego aparecerán en la conceptualización sucesiva, es decir, el medio y las circunstancias “agentes” relacionados con *por* y el objetivo de una intención con *para*. En segundo lugar, que sean lo más claros posible para los estudiantes, por ser similares a gestos que ellos puedan conocer y usar. Después de una pequeña observación en varios programas de televisión en inglés, español e italiano y en la lengua de signos española e italiana de los modos de expresar los conceptos anteriores por medio de gestos, se ha escogido los que se describen a continuación.

El gesto que expresa *por* es circular: las manos parcialmente abiertas enfrente del pecho dibujan cada una dos círculos en movimiento, una de abajo a arriba y la otra de arriba abajo pero también en diagonal. El gesto termina con un movimiento único de las dos manos de arriba abajo que se interrumpe con los dedos de una sobre la otra delante del pecho, en el centro del espacio.

Este gesto alude contemporáneamente a las circunstancias que rodean una cosa, al movimiento de algo recorriendo un espacio y a la causa, ya que termina con un movimiento contemporáneo de las dos manos cuyo efecto se recoge en un punto concreto del espacio presente. Es muy parecido al gesto que hacemos en español para indicar un movimiento sin objeto, el divagar, o algo que nos resulta difícil explicar porque son muchas las cosas que tenemos en la cabeza o que nos preocupan.

El gesto que expresa *para* parte del espacio situado a los dos lados de las sienes, donde se colocan las dos manos en vertical con el índice y el medio juntos levantados y el resto de los dedos cerrados. Las dos manos trazan en el aire dos líneas paralelas que se dirigen a un destino imaginario situado enfrente de los ojos y al que se dirige la vista.

Este gesto expresa la intención, el movimiento mental (parte de ambos lados de la cabeza) hacia un objetivo que vemos lejano, pero no indica que se llegue a alcanzarlo, por lo que expresa bien el significado central de la preposición *para*.

La historia de Rocco contiene no sólo usos distintos de *por*, *para* y *porque* (todos contemplados en la conceptualización sucesiva), sino sobre todo las respuestas a las preguntas sobre Rocco que se hicieron en la actividad anterior. Los estudiantes deberán prestar atención por ello tanto al significado como a la forma, para poder entender la historia .

A continuación se les da el texto con el relleno de huecos para que lo lean y se vuelve a contar la historia con gestos y preposiciones, invitándoles a completarlo. Se lee la historia una tercera vez, esta vez sustituyendo en la narración las preposiciones por los gestos. Por último, los estudiantes pueden leer el texto completo.

La actividad 3 es una actividad de reflexión lingüística colectiva sobre el significado de *por* y *para* que sirve de introducción a la instrucción formal explícita. Cada aprendiz presentará sus hipótesis e intuiciones, que se pondrán en común con el resto de la clase.

III.3. Segunda parte: conceptualización.

La segunda parte de la unidad contiene el núcleo de la instrucción formal explícita, esto es, la presentación de los conceptos gramaticales. Nuestra conceptualización presenta algunas novedades:

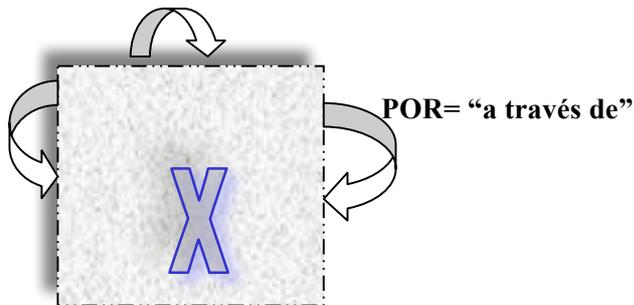
- Se resalta la función común de *explicar* un elemento de las dos preposiciones;
- Se dirige la atención hacia los distintos puntos de vista que sobre el elemento explicado, es decir, el elemento rector del sintagma preposicional con *por* o *para*, ofrecen las dos preposiciones. Comúnmente, como hemos visto, no se suele resaltar este aspecto, dando mayor importancia al significado de los términos de ambas preposiciones, de aquello que las preposiciones “indican”;
- Se reúnen los dos significados básicos que se suele dar a *por*, el de “causa” y el de “trayecto”, en la idea de “medio” o “circunstancia”.

Asimismo, se recogen en ella ideas procedentes de varios autores que ya han sido considerados en este trabajo. Los iremos citando a medida que describamos las distintas partes de la conceptualización, que presentamos a continuación.

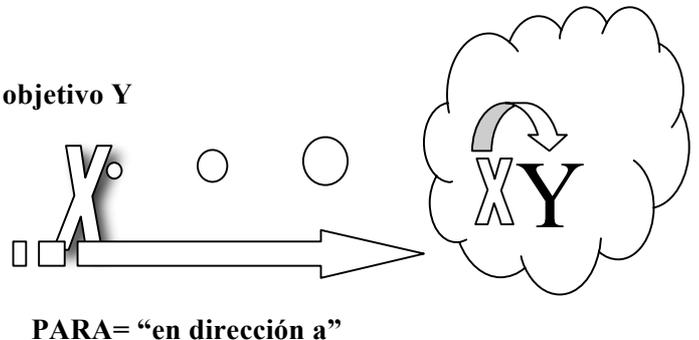
4. Vamos a DAR EXPLICACIONES...

Con **POR** y **PARA** EXPLICAMOS un hecho **X**, pero desde puntos de vista diferentes: **POR** relaciona **X** con hechos y circunstancias conocidos y **PARA** relaciona **X** con un destino previsto.

Con **POR** vemos a **X** como una situación **PRODUCTO** de sus circunstancias



Con **PARA** vemos a **X** DESTINADO hacia un objetivo **Y**



Ley de uso: **POR** indica algo que **produce efectos en X**, **PARA** algo que **no produce efectos en X**, al contrario, debe recibir los efectos de **X**.

- Las circunstancias de **X** que podemos indicar con **POR** son:

- Los **medios** que impulsan o permiten la realización de **X**: la causa, el intermediario, el instrumento.
Estudio español por mi madre (mi madre me empujó a estudiar idiomas).
Trabajo en esta oficina por mi tío (ha hablado bien de mí al director).
Gracias por todo (lo que has hecho me mueve a darte las gracias)
Hemos hablado por Skype (Skype nos ha permitido hablar)
- El **medio** (espacio o tiempo) donde **X** tiene lugar.
Lucas está paseando por el parque (Lucas está recorriendo el parque)
Pasa por aquí (Muévete recorriendo este lado)
Tus gafas están... no sé, mira por ahí (Mueve tu mirada recorriendo la habitación)
Nos vemos por la plaza a las tres, ¿vale? (Nos vemos en el espacio de la plaza)
Estaremos en casa por la tarde (Estaremos en casa en el espacio de la tarde)

- Los **objetivos** que indica **PARA** pueden ser: una acción, un lugar, un plazo de tiempo o un ser vivo. Se expresa con **PARA** el destino en el tiempo o en el espacio, el destinatario, la utilidad y la intención.

- Estudio español para trabajar en España* (Mi intención es trabajar en España gracias a mi dominio del español)
- Voy para Madrid* (Voy en dirección a Madrid, mi propósito es llegar a Madrid)
- Este ejercicio de español es para mañana* (Este ejercicio lo vamos a corregir mañana)
- Este regalo es para ti* (Tú eres el destinatario del regalo)

Esta conceptualización, que utiliza tanto figuras como palabras cargadas de significado (palabras clave) se focaliza en las distintas representaciones del elemento rector que ofrecen *por* y *para* como situación producto de circunstancias en el primer caso y como elemento proyectado mentalmente hacia una nueva situación virtual en el segundo. También ofrece un significado de las dos preposiciones, “a través de” y “en dirección a”, que indica de modo a nuestro parecer bastante comprensible intuitivamente el tipo de conexión entre elementos que ambas preposiciones realizan. Se propone por último una ley de uso que debería guiar las decisiones sobre el uso de *por* y *para* de los aprendices, basada en la oposición entre cuál de los dos elementos unidos por las preposiciones recibe los efectos del otro. Describiremos y justificaremos seguidamente nuestra propuesta a partir de algunos términos fundamentales de la misma.

a. Explicar

Nuestra conceptualización pretende ser operativa, es decir, ofrecer una oposición significativa estable que los estudiantes puedan utilizar como ley de uso, partiendo sin embargo de reconocer aquello que las dos preposiciones tienen en común. Si los aprendices tienen dudas en el uso de *por* y *para* es porque ambas tienen semejanzas no sólo fonéticas, sino también conceptuales y funcionales. Conceptualmente, ambas se refieren al espacio, al movimiento y a la fuerza o causa, entendiendo “causa” en la definición de Talmy de “fuerza que provoca un cambio de situación”. Consideramos que es más útil referirnos a este marco conceptual en la expresión de las diferencias de significado entre *por* y *para*, porque se pueden asociar intuitivamente con diferencias en la dirección del movimiento, físico o mental, real o figurado, al que se refieren ambas preposiciones. Por consiguiente, en nuestra conceptualización hacemos hincapié en una función que comparten *por* y *para*: la de *explicar*. *Explicar* viene del latín “*explicare*”, de “*plicare*”, esto es, plegar. Explicar es pues una extensión metafórica al dominio de las ideas de un verbo que se refiere a una acción física: desplegar, desdoblar algo que estaba doblado. *Por* y *para* explican, despliegan los dos una situación, dándonos la posibilidad de comprender un hecho que nos salta a la vista y al que no encontramos colocación en nuestro mapa de conocimiento del mundo. Explicar nos permite poner cada cosa en su sitio, lo que se llama en italiano *fare un quadro della situazione* y en español *hacernos nuestra composición de lugar*, considerando la situación o el evento como inmersa en la infinita corriente de eventos que se suceden ligados unos a otros. Explicar o explicarse los hechos del mundo significa ponerlos en relación con lo que se sabe o con lo que se espera, con los hechos conocidos o con las posibilidades previstas. Esto no constituye a nuestro parecer sólo una función

comunicativa sino una necesidad impelente para el ser humano, que será reconocida intuitivamente por los aprendices. Relacionar *por* y *para* con esta función común podrá ayudar al aprendiz también a “colocar en su sitio” las oposiciones de sentido que se desarrollan después.

b. Hechos-previsto

Estos dos términos retoman la aproximación de Delbecque que vimos en el capítulo 1 (pp.4-5), por la que se asocian *por* con la experiencia, con lo que se domina y se puede afirmar y *para* con lo virtual, lo no dominado, lo que no se puede aserir, solo prever.

c. Producto- destinado

Estos dos términos reflejan los distintos puntos de vista sobre el mismo hecho que ofrecen *por* y *para*: como un estado, una situación fruto de varias fuerzas e influencias, o como agente virtual de una nueva situación. “Destinado” evoca también la intencionalidad, característica fundamental de *para* que la coloca, a nuestro parecer, entre los elementos que según Talmy representan de la causación sólo el propósito y no el resultado. Al contrario, *por* representa el resultado pero no el propósito o la intención, ya que las causas, las fuerzas que indica *por* pueden haber sido intencionales o accidentales.

“Producto” se ha preferido a “resultado” también porque consideramos que el primero evoca más claramente la contemporaneidad, la contigüidad en el espacio y en el tiempo del elemento rector y sus circunstancias, mientras que el segundo hace referencia más bien a las causas previas que han dado un resultado. “Producto” está asociado también a la operación de la multiplicación de elementos contemporáneos y por ello a la letra X con la que hemos señalado el elemento rector de las preposiciones, circunstancias todas ellas que deberían favorecer la comprensión holística del significado de *por*.

d. Circunstancias-objetivo

El término “circunstancias” ha sido elegido porque es un modo sencillo y frecuente de referirse al “medio” como espacio pasivo el que ocurren las cosas, pero también como medio activo que influye en la acción. Las circunstancias son hechos y situaciones conocidos que sirven de telón de fondo a los eventos, pero que también ejercitan de algún modo una influencia en su desarrollo. De hecho, tanto en español como en otros idiomas se habla de lo que es fruto o producto de las circunstancias y se dice que existen circunstancias “favorables” o “adversas” e incluso “atenuantes”.

El término “objetivo” se ha elegido en lugar de “destino”, “meta” o “fin” porque desde nuestro punto de vista es el que puede expresar de modo más neutro las ideas de límite e intención y

también el que se puede asociar más fácilmente con los diferentes sentidos de los términos preposicionales de *para*: destino, destinatario, utilidad, intención, plazo temporal.

e. Efectos

La ley de uso que presentamos se basa en la oposición de la referencia que hacen *por* y *para* a los efectos del movimiento. Nos enlazamos aquí con las referencias anteriores al punto de vista sobre el elemento rector como producto de fuerzas declarables o como elemento que ejercita una fuerza en un espacio virtual, no declarable. En la mayor parte de los contextos de uso de *por* y *para* presentados en los textos que hemos analizado esta ley ha permanecido válida, incluso en la expresión del contraste que se realiza con *para*. Consideremos los ejemplos

(i) *Está muy alto para su edad.*

(ii) *Ha sacado muy buena nota, para lo poco que ha estudiado.*

Según nuestra opinión, la idea de contraste se puede expresar justamente porque *para* representa aquello que no causa efectos en el elemento rector: en (i) la edad no causa efectos en la altura y en (ii) el poco estudio no ha causado efectos en la nota.

Aunque somos conscientes que esta ley de uso necesita ulteriores comprobaciones en corpus más amplios de los considerados hasta aquí, hasta donde llega nuestro conocimiento *para* indica un término preposicional destinado a recibir los efectos del movimiento, ya que es su límite, su meta, mientras que *por* siempre se refiere a aquello que ha causado o puede causar efectos en el elemento rector de la preposición. Esto explicaría las posibilidades de elección entre *por* y *para*, según queramos o no hacer referencia a la posible recepción de los efectos de la acción, en pares de enunciados como éstos:

(iii) *Lucho por mis hijos / Lucho para mis hijos*

(iv) *Escribió la composición por Elisa / Escribió la composición para Elisa*

También explicaría que se pueda decir:

(v) *Lucho por mis ideas*

pero no:

(vi) **Lucho para mis ideas*

ya que las ideas no pueden recibir los efectos de mi lucha.

f. A través de- en dirección a

Son los significados básicos asignados a las preposiciones. En relación con la metáfora de “estructura del evento” a la que hacíamos referencia antes, las dos expresiones son ambivalentes: se refieren tanto al movimiento físico como a las causas y las intenciones.

“A través de” se refiere normalmente tanto al movimiento en que se cruza un espacio o una cosa como al movimiento que ha atravesado medios (causas e intermediarios) que han llevado a un fin:

Mira a través del cristal.

Mi mujer y yo nos conocimos a través de un amigo común.

“En dirección a” se refiere al lugar objetivo físico del movimiento, pero también se puede referir a los propósitos:

Caminamos en dirección al pueblo.

Vamos en dirección al éxito.

III.4. Tercera parte: comprobar la comprensión

En esta parte de la secuencia se comprueba la comprensión a través de dos tipos de tareas. En los ejercicios 5 y 6 los estudiantes deben interpretar, seleccionar y asociar elementos lingüísticos, palabras y enunciados, a *por* y *para*. En las actividades 7 y 8 los alumnos realizarán tareas destinadas a afianzar y comprobar la comprensión holística de los significados a través de la asociación de elementos lingüísticos con gestos y con experiencias lúdicas de comunicación. Las actividades son las siguientes:

5. Asocia cada palabra de estos pares con POR o con PARA. Comenta tus decisiones con tu compañero y con toda la clase.

efectos aquí / efectos allá	lo que sé seguro / lo que imagino en el futuro	medio / fin
destino / circunstancias	movimiento aquí / movimiento hacia allá	meta / trayecto

6. Une cada frase con su interpretación adecuada.

a.1 <i>Vamos para Madrid.</i>	Vamos a Madrid.
a.2 <i>Vamos por Madrid.</i>	Vamos a otro sitio a través de Madrid.
b.1 <i>Canto por mi niño.</i>	Mi niño me está escuchando.
b.2 <i>Canto para mi niño.</i>	Pienso en mi niño y canto.
c.1 <i>Andrés camina por el jardín.</i>	Andrés no está en el jardín.
c.2 <i>Andrés camina para el jardín.</i>	Andrés está en el jardín.
d.1 <i>Mira por la ventana.</i>	Mira en dirección a la ventana
d.2 <i>Mira para la ventana.</i>	Mira a través de la ventana
e.1 <i>Yo organizo fiestas por todo el mundo.</i>	Tengo clientes de todo tipo.
e.2 <i>Yo organizo fiestas para todo el mundo.</i>	Organizo fiestas en muchas partes del mundo.

7. Concurso de mimo: la clase se separa en dos grupos, que eligen tres frases del ejercicio 6 y un representante actor. Cada grupo dice al actor del otro grupo al oído una de las tres frases. El actor debe mimar la frase para su propio grupo, utilizando los gestos de la actividad 1 para representar POR y PARA. Los compañeros tienen un minuto para adivinar qué frase es.

8. Vamos a jugar... Nos tiramos la pelota indicando antes a quién la vamos a tirar y qué camino va a recorrer.

Origen	Destino	Medio
De A...	..para B...	... por C. / por encima de... / por debajo de.../ por detrás de... / por delante de.... /por la derecha de.../ por la izquierda de ... / por los brazos de.... / por el suelo... / por el aire...

Las actividades de esta parte van llevando gradualmente a los estudiantes a tomar decisiones autónomas sobre el uso de *por* y *para*. En las actividades 5 y 6 deben sólo seleccionar la interpretación más adecuada. La corrección de estos dos ejercicios les dará claves que les guiarán en las decisiones sucesivas. La actividad 7 retoma contextos de uso ya aclarados y refuerza la asociación entre gestos y significados como modo de llegar a una comprensión, esta vez ayudada por el grupo. La actividad 8 requiere una producción lingüística oral asociada a una acción física. El mismo grupo y el profesor serán los que vayan dando forma en el juego a los distintos usos de *por* :

la pelota pasará a través de o recorrerá una parte del cuerpo (*por los brazos, por detrás de la cabeza*); indicará el intermediario cuando la pelota se pase a otra persona para que ésta la lleve a su destino (*para Maria por Giuseppe*); indicará en cualquier caso el espacio intermedio recorrido (*por el suelo*). La decisión sobre cómo usar *por* y *para* será en este caso individual y se tendrá que tomar rápidamente para permitir el desarrollo del juego. Los estudiantes estarán pues concentrados en la transmisión e interpretación de significados y a la vez en el *cómo* transmitirlos, ya que lo que se diga será interpretado y tendrá consecuencias inmediatas en el aquí y ahora de la comunicación. Este ejercicio, adaptado de uno de Rinvoluti (2002) es una clásica actividad de tipo humanístico, en la que se reconoce y se aprovecha que el estudiante está en clase con su cuerpo para dar pie a una comunicación auténtica que fluye a causa de motivaciones concretas. En nuestra experiencia, es uno de los juegos que más ayudan en la comprensión del significado de *por* y *para*.

III.5. Producción escrita

En esta última parte de la unidad se proponen dos breves ejercicios de relleno de huecos que realizar de modo autónomo, como comprobación y autoevaluación de lo aprendido hasta el momento. En estos ejercicios se vuelve al tema de la unidad, la historia de Rocco. A continuación se propone una actividad de producción oral guiada, es decir, con una muestra de lengua que puede servir de modelo. En la muestra se presenta el uso discursivo de *para* en *Para mí*, que indica el destinatario de un turno de palabra derivando este uso, a nuestro parecer, de la indicación del destinatario de los efectos de una acción, como “vivir en un sitio” en este caso o del destinatario de una idea, opinión o pensamiento que expreso “para mí”. Este ejercicio es la preparación de la producción escrita libre sobre el tema de la unidad que los estudiantes realizarán como tarea para casa y que cierra la unidad. Se propone también un enlace en Internet a un programa de televisión que fue el germen de esta unidad y en el que se puede conocer al verdadero Rocco y saber el nombre de su pueblo, incluso recoger informaciones para visitar su casa rural. De este modo se le da “cuerpo” e identidad a un personaje que no es una simple excusa para enseñar gramática. La comunicación con el mundo real, muchas veces a través de Internet, amplía el campo de influencia y de posible uso de lo aprendido en clase y permite un aumento de estímulos que fomenta una mayor autonomía del aprendiz. Presentamos a continuación los ejercicios de la última parte de la unidad.

9. ¿PARA o POR?

- a. La gente va a la casa rural de Rocco comer auténtica pasta italiana.
- b. Mucha gente va a la casa rural. Les mueve la idea de la pasta fresca, o sea, que van la pasta.
- c. Rocco hace pasta fresca porque su madre y su tía le enseñaron a prepararla, o sea, su madre y su tía.
- d. Rocco hace pasta fresca el público, que la devora.

10. Ésta es una foto del comedor de la casa rural de Rocco y su esposa, con un texto que describe la comida que allí hacen. ¿Puedes completarlo con un POR y un PARA?



En nuestros menús cocinamos con productos ecológicos y típicos de la zona. Cultivamos las verduras en nuestros huertos y los huevos son de nuestras gallinas. ____ nuestra experiencia y nuestra historia familiar podemos ofrecer platos típicos de la cocina italiana: *risotto*, pasta casera, *tiramisu*...Una auténtica fiesta del gusto ____ nuestros clientes.

11. Observa lo que dicen estas personas. ¿A quién te pareces tú, dónde te gustaría vivir y por qué? Coméntalo con tu compañero.

Carmen (50 años): “A mí me gustaría vivir en el campo para vivir tranquila, porque estoy cansada de los nervios de la gran ciudad”.

Elías (18 años): “A mí no me gusta el campo, no tienes nada que hacer. Para divertirse, para encontrar trabajo, para conocer a gente nueva, para hacer muchas cosas... no hay nada como una gran ciudad”

Hanna (25 años): “Un buen sitio para vivir para mí es mi ciudad, porque no es muy grande ni muy pequeña, tenemos todos los servicios y no es cara”.

Juan (30 años): “A mí me gustaría vivir en mi país. He venido a vivir fuera de España para poder trabajar en mi profesión, pero me gustaría volver, porque tengo nostalgia del sol, de la comida, de los amigos...”.

Alberto (70 años): “Yo en mi vida he viajado por todo el mundo, y para mí, todos los sitios son buenos para vivir si tienes salud, amor y dinero”.

12. Como tarea PARA casa, describe en cinco líneas “un buen sitio PARA vivir”... PARA ti. Explica POR qué y PARA qué te gustaría vivir allí. Si quieres, puedes escuchar a Rocco contando POR qué vive en su pueblo español en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/destino-espana/destino-espana-castilla-leon-iii-rocco/1079083/>

CONCLUSIONES

La instrucción gramatical explícita es muy importante en los primeros niveles, porque es cuando se forman mapas conceptuales sobre el sistema de la L2 que servirán de base para la creación de una propia gramática de la lengua meta por parte del aprendiz. La idea de que se pueda llegar a favorecer esa gramática implícita sencillamente mediante la *exposición* al *input* se ha descartado en ASL. Se ha demostrado, en cambio, que es más eficaz guiar la *atención* del aprendiz hacia aquellos elementos que por la experiencia didáctica se sabe que le plantearán dificultades. Una instrucción eficaz en el nivel de usuario básico debe ser operativa, es decir, debe poder dar al estudiante los instrumentos para operar en la comunicación aprovechando las estrategias cognitivas y el conocimiento del mundo que ya posee. Del mismo en la didáctica de idiomas será especialmente útil considerar cuatro aspectos: los modelos cognitivos basados en la experiencia física compartidos por todos los seres humanos; los modelos cognitivos individuales que conforman el propio estilo de aprendizaje; los modelos culturales y los conocimientos lingüísticos del estudiante, que comprenden no sólo lo que haya podido aprender de la lengua meta, sino lo que sabe o intuye sobre su L1 y sobre otros posibles idiomas que conozca.

La diferencia de significado y uso entre las preposiciones *por* y *para* es una de las cuestiones que presentan problemas en la enseñanza de E/LE desde el nivel de principiantes hasta los niveles avanzados. La hipótesis de este trabajo ha sido que parte de esa dificultad viene dada por una instrucción incompleta o poco eficaz sobre este tema en los primeros niveles, y creemos que el análisis crítico del tratamiento de las dos preposiciones en distintos materiales didácticos de consulta o dirigidos a la enseñanza en el nivel A2 la ha confirmado.

En efecto, hemos observado que, tanto en el PCIC como en manuales y gramáticas destinados al nivel de usuario básico se suelen considerar en la instrucción gramatical explícita sólo las formas *por qué*, *porque* y *para*, asociadas a dos únicos significados, los de causa y finalidad. Sin embargo, tanto *por* como *para* se suelen presentar incluidos en diversos exponentes funcionales o discursivos sin hacer explícita la conexión entre los dos significados descritos y el uso de las dos preposiciones en contextos tan diferentes entre sí. El análisis de la lengua por componentes que subyace a la mayor parte de estas presentaciones no es el más adecuado, a nuestro parecer, para proporcionar al estudiante bases sólidas de instrucción formal, ya que produce efectos de redundancia (el mismo elemento se denomina con términos distintos según el componente considerado) o de incoherencia (un elemento es descrito en un componente pero no se describe en otro). Como vimos que se reconoce en la introducción al PCIC, en realidad todos los componentes de la lengua se presentan integrados en su uso. Así es como creemos que deberían presentarse al estudiante, porque éste tiene

una conciencia muy clara de que cada forma que aprende significa algo, es decir, sirve para comunicar algo, con lo que forma, significado y uso no sólo se presentan en la lengua a la vez, sino que se procesan al mismo tiempo en la mente del aprendiz.

El marco teórico en el que se coloca la investigación sobre una instrucción gramatical que incluya y asocie lógicamente forma lingüística, significado y valor comunicativo es el de la LC, tanto en los estudios sobre ASL como en los dedicados a su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de idiomas. La LC proporciona una visión de la lengua como instrumento de representación de la realidad, lo que implica poner en conexión la lengua tanto con los mecanismos internos de la mente humana que hacen posible esa representación como con las imágenes del mundo que la lengua representa. La investigación sobre el primer punto ha dado lugar a la convicción de que la lengua y el pensamiento se valen de los mismos mecanismos de categorización y conceptualización, de los cuales la corporeización, la metáfora y la metonimia son los más importantes. Considerar la lengua en relación con las ideas que representa ha ido demostrando que éstas son interpretables a partir de su colocación en marcos de conocimiento cultural compartido que reflejan directamente convicciones sociales y culturales del grupo humano que las habla. En otras palabras, el lenguaje es un instrumento a través del cual los humanos nos transmitimos unos a otros imágenes del mundo que concebimos a partir de nuestra experiencia física, social y cultural. Parte de la misma debe ser compartida por nuestros interlocutores para que la comunicación funcione, y aquella que sin duda compartimos todos los humanos es la que recibimos de la interacción de nuestro cuerpo con el mundo. Buena parte de lo que pensamos sobre el mundo nos viene dado a través de lo que percibimos con nuestros sentidos, por lo que nuestro pensamiento, y la lengua que lo refleja, están “corporeizados”.

En la enseñanza de lenguas es posible usar la corporeización para presentar propuestas didácticas alternativas, especialmente en la instrucción gramatical, que descompongan conceptos abstractos en otros más sencillos o primitivos, enraizados en nuestra experiencia física. En este sentido, varios autores cognitivistas han postulado que el lenguaje humano representa y categoriza el mundo a partir de conceptos básicos reconducibles en gran parte a nuestra experiencia del espacio, del movimiento, de la acción y de la ejecución de fuerzas. Una instrucción gramatical que se apoye en la evocación de esta comprensión corporeizada, compartida presumiblemente por aprendices y profesor, puede por ello favorecer una comprensión intuitiva de los significados abstractos de las formas gramaticales, también de preposiciones como *por* y *para*, sea cual sea la L1 de los aprendices.

Para realizar una instrucción gramatical que pretenda evocar esos conceptos básicos consideramos que podría ser de gran ayuda “corporeizar” tanto los conceptos del metalenguaje de presentación

como las tareas propuestas para favorecer su adquisición por parte de los aprendices. Usar la corporeización significa evocar el conocimiento del mundo que la experiencia física nos proporciona, fomentando la comprensión intuitiva a través de un uso consciente y meditado de las palabras, de las imágenes, de los gestos (instrumentos de representación de la realidad que corren paralelos al discurso humano y lo complementan) y de la experiencia sensorial directa del aprendiz. Ello debería llevarle de lo abstracto a lo concreto, descomponiendo los conceptos complejos en otros primitivos relacionados, sobre todo, con el movimiento, el espacio y la fuerza, conceptos clave, según la LC, en la representación lingüística de la realidad. Hay que considerar también los beneficios a nivel social y emotivo dentro del grupo de la clase que puede proporcionar una aproximación de este tipo a la gramática, considerada por muchos estudiantes como la parte más difícil y aburrida de la clase de idiomas. En nuestra propuesta de presentación del contraste entre *por* y *para* en el nivel de usuario básico hemos recurrido a los recursos mencionados anteriormente, haciendo especial hincapié en el uso de los gestos. Consideramos que es especialmente en el nivel de principiantes cuando el uso consciente y controlado de gestos de valor simbólico puede ayudar a favorecer una adquisición rápida e intuitiva de conceptos complejos que resultarían difíciles de explicar con palabras de la lengua meta dado el escaso nivel de conocimientos que sobre la misma tienen aún los estudiantes.

La unidad didáctica que aquí hemos presentado integra aproximaciones recogidas en el trabajo de investigación teórica, como la asociación de *por* con lo que se puede declarar (hechos) y de *para* con aquello que se puede sólo mencionar (intenciones), o, en el método, el uso de actividades del enfoque de atención a la forma. Sin embargo, contiene también algunas novedades, tanto en el método como en los conceptos, que proceden de la utilización de teorías e investigaciones realizadas dentro del marco teórico de la LC, específicamente de la *teoría de la dinámica de fuerzas* de Talmy, de la descripción de la *metáfora de la estructura del evento* de Lakoff y de la investigación sobre el uso de los gestos en la enseñanza de idiomas.

La novedad en el método consiste en la presentación de los significados básicos de *por* y *para* mediante gestos simbólicos que reflejan y remiten a los conceptos presentados posteriormente a través de palabras clave e imágenes en la conceptualización. Las novedades en los conceptos son dos: por un lado, se propone una ley de uso sobre las dos preposiciones basada en la oposición entre cuál de los dos elementos unidos por las preposiciones puede recibir los efectos del otro. Por otro lado, se intenta llegar a la idea común subyacente a los dos significados del elemento término de *por* (también considerados significados *de* la preposición) más descritos en la literatura: “trayecto” y “causa”. Proponemos aquí que el concepto que los contiene y explica es el de *medio* (en su doble acepción de “medio que nos permite o impulsa a algo, instrumento” y medio como “ambiente o

espacio”), idea abstracta que proponemos a los aprendices con el término “circunstancias”, de más inmediata comprensión. Explicamos la posibilidad de que ambos significados concurren juntos en nuestra mente a través de su remisión a una metáfora conceptual descrita por Lakoff, la metáfora de la “estructura del evento”, que describe cómo las ideas de “camino” o “trayecto” y las de “medio” o “instrumento” están lógicamente unidas en nuestra mente a partir de la identificación, procedente de la experiencia física, del movimiento con la acción.

Esperamos que la unidad didáctica aquí presentada pueda ofrecer un ejemplo válido de cómo usar la corporeización en la instrucción explícita para favorecer la asimilación de conceptos gramaticales abstractos en el nivel de usuario básico. Nuestra experiencia empírica sobre los resultados de la misma en la adquisición de los significados centrales de las dos preposiciones por parte de estudiantes universitarios italianos principiantes ha sido excelente. Nos queda sin embargo pendiente un estudio experimental riguroso que pueda ofrecer datos analizables sobre la eficacia de la misma con un grupo concreto de estudiantes de español L2/LE de nivel básico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achard, M. (2008): "Teaching construal: Cognitive Pedagogical Grammar", en *Handbook of Cognitive Linguistics and second language acquisition*, Robinson P. & Ellis N.C (eds.), Routledge. (pp. 432-455)

Acquaroni Muñoz, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid, Santillana Educación.

Acquaroni Muñoz, R. (2008): *La incorporación de la Competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como Segunda Lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental, tesis doctoral*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/8598/>

Acquaroni Muñoz, R. (2010): "El desarrollo de la competencia metafórica en la producción escrita de los aprendices de ELE a través de un taller de escritura creativa", en *Mosaico, revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español* n.26. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/directa.action>

Alonso Raya, R. (2004): "Procesamiento del input y actividades gramaticales", en *Revista RedELE* n.0. Disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista/alonso.shtml>

Alonso Raya, R. et al. (2005): *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión.

Alonso Raya, R. & Martínez Gila, P. (2006): "Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input ¿Creéis en las hadas?", en *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza de Español*, n.18, MEC. (pp 21-28). Disponible en <http://www.educacion.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mos18.shtml>

Ambjoern Lore (2009): "Desarrollo del conocimiento explícito gramatical basado en el input: una perspectiva inductiva", en *RedELE* n.17, disponible en http://www.educacion.es/redele/RevistaOct09/Ambjoern_lone_desarrollo.pdf

Aragónés, L. & Palencia, R. (2009): *Gramática de uso del español*. Niveles A1-A2, SM ELE.

Arbonés, C. et al. (2003): *Así me gusta 1*, (nivel A2), Cambridge University Press

Arnold, J. (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, C.U.P. Edición en español (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, C.U.P.

Arnold, J., Rinvolucrí M., Puchta H. (2007): *Imagine that! Mental imagery in the EFL classroom*, Cambridge, C.U.P.

Ausubel, D., Novak, J.D., Hanesian, H. (1978): *Educational Psychology: A Cognitive View (2ª ed.)*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Reimpreso, New York: Werbel & Peck, 1986. Edición en español (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

Bachman, L. (1990): «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera et al. 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa (pp. 105-129).

- Boers F. et al. (2010): “Choosing motivated chunks for teaching”, en De Knop, S., Boers, F. De Rycker, A. (eds.): *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*. (Applications of Cognitive Linguistics, v.17), KG, Berlin/New York Walter De Gruyter.
- Bybee, J. (2008): “Usage-based grammar and Second Language Acquisition”, en *Handbook of Cognitive Linguistics and second language acquisition*, Robinson P. & Ellis N.C (eds.), Routledge (pp. 216-236)
- Byram, M. y Fleming, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge, C.U.P. (Título original: *Language learning in Intercultural Perspective*, 1998, C.U.P.).
- Cadierno, T. (2008): “Learning to talk about motion in a foreign language”, en Robinson, P. y Ellis, N.C. (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, Routledge. (pp.239- 275)
- Canale, M. (1983): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa (pp. 63-83).
- Canale, M. y Swain, M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», en *Applied Linguistics*, 1, (pp.1-47). Versión en español: «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos», en *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.
- Castañeda Castro, A. (2004a): “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/ LE”, en *Revista RedELE n. 0*. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista/castaneda.shtml>
- Castañeda Castro, A. (2004b): “Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español”, en *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza de Español*, n.14, MEC (pp 7-12).
- Castañeda Castro, A. (2006a): “Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE”, *Boletín del ASELE n. 34* (pp 11-32).
- Castañeda Castro, A. (2006b): “Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición Imperfecto / Indefinido del español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas”, en *RAEL: Revista electrónica de Lingüística Aplicada* 5, (pp.107-140). Revista en formato electrónico editada por Asociación Española de Lingüística Aplicada. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extrev?codigo=6978>
- Chamorro Guerrero, M^a D. et al. (2006): *El Ventilador. Curso de español de nivel superior*, Barcelona, Difusión.
- Chamorro Guerrero, M^a D. (2008): “La enseñanza de la gramática en clases comunicativas”, en M.Olsen, E.H.Swiatek (eds.), *Actas del XVI Congreso de Romanistas Escandinavos. Panel de Adquisición de Lenguas*. Disponible en: <http://www.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/TVI>
- Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*. Edición española (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje*,

enseñanza y evaluación de lenguas. Instituto Cervantes. (Disponible en formato pdf en la dirección: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>)

Corballis M. (2002): “Did language Evolve from Manual Gestures?”, en Wray A. (ed.) *The Transition to Language: studies in the evolution of Language*, Oxford, Oxford University Press (pp.161-179).

Coventry K.R. y Guijarro-Fuentes, P. (2008): “Spatial language learning and the functional geometric framework”, en Robinson, P. y Ellis, N.C. (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, Routledge (pp.114- 138).

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

De Bruyne, J. (1999): *Las preposiciones*, en De Bosque I. y Demonte V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol.I, Madrid, Espasa.

De Knop, S.& De Rycker, T. (eds.) (2008): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York, Mouton De Gruyter.

De Knop, S., Boers, F. De Rycker, A. (eds.) (2010): *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*. (Applications of Cognitive Linguistics, v.17), KG, Berlin/New York Walter De Gruyter GmbH &Co.

Delbecque, N. (1994): “*Por et para*: des relations entre causalité et finalité dans la phrase espagnole”, *Revue de Linguistique Romane*, 58, (pp. 367-385).

Delbecque, N. (1996): “Towards a cognitive account of the use of the prepositions *por* and *para* in Spanish”, en E.H. Casad (ed.) *Linguistics in the redwoods: the expansion of a new paradigm in Linguistics*. Berlin, Mouton de Gruyter, (pp 249-318).

Doughty, C. y Williams, J. (1998) (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press. Edición en español (2009): *Atención a la forma en la Adquisición de segundas lenguas en el aula*. Madrid, Edinumen

Ducrot, O. (1990): *Polifonía y argumentación. Conferencias del Seminario “Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso”*, Cali, Universidad del Valle.

Equipo Pragma (1986): *Para Empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid-Barcelona, Edió6.

Ellis, R. (2006): “La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes”. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/Ellis.shtml>

Escandell, M.V. (2006): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.

Estudios Hispánicos Universidad de Barcelona (2009): *Destino Erasmus*. Nivel inicial 1 (A1/A2), Universitat de Barcelona-SGEL.

Fernández, S. (coordinadora) (2001): *Tareas y proyectos en clase*, col.E. Madrid, Edinumen

- Fillmore, C.J. (1985): "Frames and the semantics of understanding", en *Quaderni di Semantica*, 6.2 (pp.222-254).
- Fillmore, C.J. (1988): "The mechanisms of 'Construction Grammar'", en *Berkeley Linguistics Society*, 14, Berkeley, Berkeley University (pp. 35-55).
- Fillmore, C.J. (1989): "Grammatical construction theory and the familiar dichotomies", en R.Dietrich & C.F. Graumann (eds.) *Language Processing in Social Context*, Amsterdam, Elsevier (pp.17-38).
- Galvín, I. et al. (2006): *Proyecto Llave maestra. Español como segunda lengua*, Español Santillana.
- Guarddon Anelo, C. (2005): "Some fundamental issues in the semantic analysis of prepositions", en *Estudios ingleses de la Universidad Complutense*, vol.13, pp. 5-21. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fl/11330392/articulos/EIUC0505110005A.PDF>
- Gullberg M. (2008): "Gestures and second language acquisition" en *Handbook of Cognitive Linguistics and second language acquisition*, Robinson P. & Ellis N.C (eds.), Routledge
- Gumperz, J.J. y D. Hymes (1964): «The Ethnography of Communication» en *American Anthropologist*, vol. 66, n.º 6, part 2.
- Holme, R. (2009): *Cognitive Linguistics and Language teaching*, Palgrave MacMillan.
- Hu, Y.H. y Fong Y.Y.(2010): "Obstacles to CM-guided L2 idiom interpretation", en De Knop, S., Boers, F. De Rycker, A. (eds.) *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*. (Applications of Cognitive Linguistics, v.17), KG, Berlin/New York Walter De Gruyter (pp. 293-316).
- Hymes, D. H. (1971): «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa (pp. 27-47).
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes A1-A2*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Jiménez Molina A. (2008): *Propuesta didáctica inductiva para el aprendizaje de oposiciones gramaticales no evidentes: un estudio de por y para con estudiantes italianos de ELE*. D.E.A. Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2008/AntonioJimenez.shtml>
- Jing-Schmidt, Z. (2010): "Seven events in three languages: culture specific conceptualizations and their implications for FLT", en De Knop, S., Boers, F. De Rycker, A. (eds.) (2010): *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*. (Applications of Cognitive Linguistics, v.17), KG, Berlin/New York Walter De Gruyter (pp.137-166).
- Johnson, M. (1987): *The Body in the Mind: The bodily basis of Meaning, Imagination, and Reason*, Chicago, University of Chicago Press. Edición en español (1991): *El cuerpo en la mente. Fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*. Madrid, Debate.
- Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980): *Metaphors we Live by*. Chicago, University of Chicago Press. Edición en español (2009): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.
- Lakoff, G. (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1990): “The invariance hypothesis: is abstract reasoning based on image-schemas?”, *Cognitive Linguistics*, 1.1, (pp. 39-74).
- Lakoff, G. (1993): “The contemporary theory of metaphor”, en Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought* (2a ed.), Cambridge, C.U.P. (pp. 202-251).
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of cognitive grammar*, vol.1, *Theoretical prerequisites*. Stanford, Stanford University Press
- Langacker, R. W. (1990): *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin and New York, Mouton de Gruyter. Cognitive Linguistics Research 1.
- Langacker, R. W. (1991): *Foundations of cognitive grammar*, vol.2, *Descriptive application*. Stanford, Stanford University Press.
- Langacker, R.W. (2002): “Discourse in Cognitive Grammar”. Disponible en <http://terpconnect.umd.edu/~israel/LangackerDiscourse2002.pdf>
- Langacker, R.W. (2006): La Grammatica cognitiva. Entrevista a Ronald Langacker, en *Il giornale di filosofia*, rivista on-line. Disponible en <http://www.giornaledifilosofia.net/public/scheda.php?id=66>
- Langacker, R. W. (2008): “Cognitive Grammar as a basis for language instruction”, en *Handbook of Cognitive Linguistics and second language acquisition*, Robinson P. & Ellis N.C (eds.), Routledge
- Littlemore, J. (2001): “Metaphoric intelligence and foreign language learning”, en *Humanising Language Teaching*, 3, 2. Disponible en <http://www.hltag.co.uk/mar01/mart.htm>
- Littlemore, J. y Low, G. (2006): *Figurative thinking and foreign language learning*, Basingstoke, Palgrave MacMillan.
- Littlemore, J. (2009): *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*, Palgrave MacMillan.
- Littlewood, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*, C.U.P. (Título original: *Communicative Language Teaching*, 1981, Cambridge, C.U.P.)
- Long, M.H. (1985): “A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching”, en K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters (pp. 77-99).
- Long, M.H. (1991): “Focus on form: A design feature in language teaching methodology”, en K. De Bot, R. Ginsberg, and C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective*.

Amsterdam, John Benjamins (pp. 39-52).

Long, M.H (1997): "Focus on form in Task-Based Language Teaching", disponible en <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>

López García, A. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco Libros.

Llopis García, R. (2009): "La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas- revisión de ayer para propuestas de hoy", en revista *RedELE n. 16*. Disponible en http://www.educacion.es/redele/RevistaJunio09/Llopi_reyes.La%20instruccion%20gramatical%20e n%20la%20Adquisicion%20de%20Segundas%20Lenguas.pdf

Martín Peris, E., Baulenas Sans, N. (2004): *Gente 1*, (nivel A2) ed.Difusión.

Matte Bon, F. (1998): *Gramática comunicativa del español. Tomo 1: De la lengua a la idea*, Madrid, Edelsa.

McNeill, D. (2005): *Gesture and thought*. University of Chicago Press, Chicago.

Mendo, S. (2008): "Cómo los veo, cómo me ven: apuntes sobre expectativas y prejuicios lingüístico-culturales en la didáctica del español para italianos", en Piras, Alessandro, Fiorimontone (eds.), *Atti del Convegno Internazionale Italianisti in Spagna, ispanisti in Italia: la traduzione. Roma, 30-31 de octubre de 2007*, Roma, Q edizioni (pp189-208).

Moreno, C. y Tuts, M. (1998): *Las preposiciones: valor y función*, SGEL (pp.105-119)

Moreno, C. et al. (2007): *EnGramática A1-A2*, Anaya.

Moreno,C. (2007): "Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad. 2ª parte", en <http://www.educacion.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico20/>

Moreno, C. (2008): *Temas de gramática*, SGEL (pp. 48-49)

Moreno Cabrera, J.C. (2004): *Introducción a la lingüística. Enfoque tipológico y universalista*, Madrid, Síntesis.

Nerlich,B. y Clarke, D. (2000): "Semantic fields and frames: Historical explorations of the interface between language, action and cognition", en *Journal of Pragmatics*, vol.32, Febrero de 2.000 (pp125-150)

Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, C.U.P.

Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, C.U.P.

Pinilla, R. & San Mateo, A. (2008): *ELE Exprés. Curso intensivo de español*, SGEL.

Pinker, S. (1995): *El instinto del lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid. (Título original: *The Language Instinct. How the Mind Creates language*, 1994).

- Pinker, S. (2001): *Cómo funciona la mente*, Ediciones Destino, Barcelona. (Título original: *How the Mind Works*, 1997)
- Prieto Grande, M. (2007): “La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje”, *Boletín del ASELE n.36*. (pp.11-26)
- RAE (2010): *Nueva gramática de la Lengua Española*, Real Academia Española.
- Real Espinosa, J.M. (2006): “Ejercicios de control de *por* y *para* +presentación en power point, disponible en http://marcoele.com/descargas/2/real_espinosa_porypara.pdf
- Rinvoluceri, M. (2002): *Humanising your coursebook*, Delta Publishing.
- Robinson, P. y Ellis, N.C. (Eds.) (2008): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge, New York.
- Rosch, E. (1975): “Cognitive representations of semantic categories”, *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, (pp.193-233).
- Ruiz Campillo, J. P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo* (tesis doctoral), Biblioteca RedELE, 2004. Disponible en http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/ruiz_campillo.shtml
- Ruiz Campillo, J.P. (2004): “Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El *casus belli* de la concordancia temporal”, en *Revista RedELE n.2*. Disponible en <http://educacion.es/redele/revista2/placido2.shtml>
- Ruiz Campillo, J.P. (2005): “Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase”, en *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza de Español*, n.15 (MEC) (pp.9-17).
- Ruiz Campillo, J.P. (2006): “El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español”, en C.Pastor (coord.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Munich: Instituto Cervantes (pp. 89-146). Disponible en: www.cervantes-muenchen.de
- Ruiz Campillo, J.P. (2007): Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE, en *Revista MarcoELE n.5*. Disponible en: <http://www.marcoele.com/num/5/index.html>
- Sánchez Lobato, J. et al. (2005): *Nuevo Español sin Fronteras* (nivel A2) ESF 1, SGEL.
- Sánchez-Stockhammer, Ch. (2010): “Improving word learning ability with lexical decomposition strategies”, en De Knop, S., Boers, F. De Rycker, A. (eds.) *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*. (Applications of Cognitive Linguistics, v.17), KG, Berlin/New York Walter De Gruyter (pp.337-356).
- Sidotti, R. (2009): “La intercambiabilidad en *por/para*”, en *Revista RedELE n.15*. Disponible en: http://www.mepsyd.es/redele/Revista15/Sidotti-rosana_por-para.pdf
- Slagter, J.P. (2007): “Input”, en *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza de Español*, n.20 (MEC), (pp.12-22).

- Talmy, L. (1978): "Figure and ground in complex sentences", en J.H.Greenberg (ed.) *Universals of Human Language*, vol.4, *Syntax*, Stanford, Stanford University Press, (pp.625-649)
- Talmy, L. (1985): "Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms", en T.Shopen (ed.) *Language Typology and Syntactic Description*, vol.3, Cambridge, Cambridge University Press, (pp.36-149).
- Talmy, L. (1988a): "Force Dynamics in Language and Cognition", en *Cognitive Science*, 12: 49-100, Ablex, New Jersey. Disponible en: <http://www.cogsci.jhu.edu/faculty/smolensky/050.326-626/Foundations%20Readings%20PDFs/Talmy-1988-ForceDynamics-CogSci.pdf>
- Talmy, L. (1988b): "The relation of grammar to cognition", en B. Rudzka-Ostyn (ed.), *Topics in Cognitive Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins, (pp.165-204).
- Talmy, L. (2000): *Towards a Cognitive Semantics*, vol.1, The MIT Press.
- Tyler, A. (2008): "Cognitive linguistics and second language instruction", en P.Robinson&N.C.Ellis (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge, New York.(pp.456-488)
- Tyler, A. & Evans, V. (2003). *The semantics of English prepositions: Spatial scenes, embodied meaning and cognition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ungerer F. & H.J.Schmid (2006), *An introduction to Cognitive Linguistics*, Pearson Longman, London.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Estrasburgo: Council of Europe.
- Van Patten, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Van Patten, B. (2007): "Input Processing in Second Language Acquisition". En Van Patten, B. & Williams, J. (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.(pp.115-136)
- Vandaele, J. (1999): "¿Por o Para Aristóteles? La noción de causalidad final en la didáctica de ELE", en *REALE 12*, (pp.119-126).
- Verdía E. et al.(2005): *En Acción 1, curso de español*, (nivel A2) ed. Enclave/ELE
- Williams, J. (2005), "Form-Focused Instruction", en Hinkel, E. (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and learning*. Lawrence Erlbaum, New Jersey, (pp.671-691).
- Zanón, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", en *Cable* n.5, (pp19-27). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm