



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA
ENSEÑANZA DE LAS
PREPOSICIONES *POR* Y *PARA* CON
UN ENFOQUE COGNITIVO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
**Licenciada en Lengua y Literaturas
Hispánicas**

P R E S E N T A

Irasema Pineda Contreras



DIRECTORA DE TESIS

Dra. Erika Erdely Ruiz

Ciudad Universitaria, CD. MX., 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Esta tesis no habría podido ser realizarse sin el apoyo de muchas personas a quienes les agradezco profundamente.

A mi asesora Erika Erdely por su guía y por su paciencia.

A mi familia por su esfuerzo, por su paciencia y por su confianza.

Índice

Introducción	V
Capítulo 1. Antecedentes	12
1.1 Las preposiciones	12
1.2 Las preposiciones <i>por</i> y <i>para</i> en las diferentes gramáticas.....	17
Capítulo 2. La Gramática Cognitiva	22
2.1 La Gramática Cognitiva	24
2.2 La construcción de las unidades complejas (<i>Construal</i>).....	27
2.2.1 Especificidad	28
2.2.2 Enfoque	29
2.2.3 Perspectiva	31
2. 2. 4 Prominencia.....	33
Capítulo 3. Por y para en la Gramática Cognitiva	38
3.1 Corporeización y el espacio.....	41
3.2 La escena espacial	43
3. 3 Valor espacial y temporal de <i>por</i> y <i>para</i> : origen-trayectoria- meta	45
Capítulo 4. Por y para en diferentes manuales de ELE.....	54
4. 1 <i>Dicho y Hecho. Español como segunda lengua CEPE-UNAM</i>	56
4.1.1 <i>Dicho y Hecho 1. Español como lengua extranjera</i>	57
4.1.2 <i>Dicho y Hecho 2. Español como lengua extranjera</i>	58
4.1.3 <i>Dicho y Hecho 3. Español como lengua extranjera</i>	60
4.1.4 <i>Dicho y Hecho 4. Español como lengua extranjera</i>	60
4.1.6 <i>Dicho y Hecho 6. Español como lengua extranjera</i>	61
4.1.6 <i>Dicho y Hecho 7. Español como lengua extranjera</i>	62
4.1.7 Conclusión del tratamiento de <i>por</i> y <i>para</i> en la serie <i>Dicho y Hecho. Español como lengua extranjera</i>	62
4.2 <i>Español ELElab Universidad de Salamanca</i>	65

4.2.1 <i>Español ELElab Universidad de Salamanca A1-A2</i>	65
4.2.2 <i>Español ELElab Universidad de Salamanca B1</i>	66
4.2.3 <i>Español ELElab Universidad de Salamanca B2</i>	66
4.2.3 <i>Español ELElab Universidad de Salamanca C1-C2</i>	67
4.3 <i>Gramática Básica del estudiante de español de Editorial Difusión</i>	70
4.4 <i>Conclusión</i>	73
Capítulo 5. <i>Procesamiento de Input y Procesamiento de Instrucción</i>	74
5.1 <i>Adquisición de Segundas Lenguas</i>	74
5. 2 <i>El Procesamiento de Input</i>	76
5.3. <i>Procesamiento de instrucción</i>	79
Capítulo 6. <i>Propuesta didáctica para la enseñanza de por y para con un enfoque cognitivo</i>	82
6.1 <i>Propuesta didáctica</i>	82
Conclusión	100
Bibliografía	103

Introducción

En la actualidad, el español es una de las lenguas más habladas en el mundo. De acuerdo con el Informe 2016 del Instituto Cervantes, tiene alrededor de 567 millones de usuarios, ya sea como lengua materna (L1), segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE)¹. Lengua oficial de veintidós países, es una de las más recurridas en los negocios, en reuniones políticas y en la internet, y está entre las LE/L2 más estudiadas, al igual que el francés y el chino mandarín, precedidas del inglés, la LE/L2 más estudiada. Se prevé que para el año 2050 el porcentaje de hispanohablantes represente el 7.8% de la población mundial (Instituto Cervantes, 2016).

A pesar de que no existen datos exactos, se estima que más de veintiún millones de alumnos estudian español como lengua extranjera (ELE); esta cifra incluye a los estudiantes de distintos niveles de enseñanza: primaria, secundaria, formación profesional y universitaria, así como algunos institutos privados.

Conforme el informe del Instituto Cervantes, hubo un incremento de matrículas desde 1992, cuando contaban con 16,926, hasta 2011, cuando hubo 243.085 estudiantes; posteriormente se produjo un ligero descenso en los años subsecuentes; en el último registro en 2016 se matricularon 142,794 alumnos.

¹ La *segunda lengua* se refiere aquella lengua cuya adquisición o aprendizaje se da en un contexto en el que tiene función social e institucional, mientras que la lengua extranjera carece de función social e institucional (Santos Gargallo 1999: 21). Para futuras referencias, es importante mencionar que en este trabajo no se hará distinción, por lo que ambos términos (*segunda lengua* y *lengua extranjera*) se usarán indistintamente

Asimismo, en el Informe de resultados 2017 del Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE-UNAM) hubo un incremento en las matrículas. En el 2012, tanto en las sedes nacionales como en las sedes en el extranjero se inscribieron 8572 estudiantes de ELE y en el 2017, la inscripción fue de 11,862 alumnos de ELE en todas las sedes.

Con los datos anteriores, se puede advertir que el interés hacia el aprendizaje del español va en aumento, de modo que el trabajo como profesores de ELE es elaborar nuevos materiales didácticos que logren mejorar la enseñanza de aquellos aspectos gramaticales de mayor dificultad para los no hispanohablantes. Durante mi estancia en la carrera de Lenguas y Literaturas Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de UNAM, y en el Diplomado Inicial Para Profesores de Español del CEPE-UNAM, hubo dos asignaturas donde se trataron los aspectos gramaticales complejos en la enseñanza de español: una optativa libre de Enseñanza de español como lengua extranjera; otra, Aspectos gramaticales complejos en la enseñanza de español. En ambas se abordaron los mismos temas gramaticales: artículos determinados e indeterminados, verbos ser y estar, copretérito y pretérito, usos de se, modo indicativo y subjuntivo, y las preposiciones, específicamente *por* y *para*. En la tesis que realizó Marcela Nieto (2007), se enumeran los ocho errores más frecuentes en las redacciones de los alumnos de ELE:

1. La concordancia de género y número
2. La presencia o ausencia del artículo determinado e indeterminado
3. El uso del pronombre *se*
4. Los usos de los verbos *ser* y *estar*

5. Los tiempos pasados copretérito / pretérito
6. Errores en el ámbito de la sintaxis, como el orden de palabras
7. Omisión del modo subjuntivo
8. El empleo de las preposiciones

En este trabajo, nos enfocaremos en uno de estos problemas: las preposiciones, “uno de los aspectos más complejos del proceso de aprendizaje de segunda lengua” (Fernández 1999), específicamente *por* y *para* ya que, frecuentemente, los alumnos de ELE comprenden algunas de las funciones de estas preposiciones; no obstante, se pueden encontrar redacciones como las siguientes²:

Disculpa **para que no fui a tu fiesta*

Por todas estas razones, estoy convencida que puedo llevar elementos, estrategias de trabajo nuevo **por su empresa, en particular **por** el monitoreo de las instalaciones.*

Las empresas más grandes se aprovechan del estado de la salud de la gente y la falta de otras opciones **por subir sus precios hasta sean inalzancables [sic].*

Generalmente tiene que comprar un seguro de gastos médicos para cubrir los gastos generados **para la atención médica.*

El sistema privado normalmente asiste más rápidamente el enfermo y se caracteriza **para tener profesionales más comprometidos.*

² Ejemplos tomados de las tareas de producción escrita realizadas como parte del examen para obtener el Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA) en distintos niveles (Inicial, Intermedio y Avanzado) realizados en 2017 en el Centro de Enseñanza Para Extranjeros.

Con lo anterior, se advierte la confusión que generan las preposiciones *por* y *para* en los alumnos de ELE; pero ¿por qué cometen errores al elegir las preposiciones *por* y *para*? En algunas gramáticas y en libros de ELE se describen los distintos usos de estas preposiciones de la siguiente manera:

PARA	POR
Expresa finalidad, propósito o utilidad: <i>Está ahorrando para la casa.</i>	Encabeza complementos causales: <i>Se hundió por mal construido.</i>
Designa el destinatario de algo: <i>El regalo es para ti.</i>	Expresa finalidad: <i>Se levantó a las seis por no llegar tarde</i>
Expresa dirección: <i>Iba para su casa.</i>	Puede expresar ubicación aproximada tanto en el espacio como en el tiempo: <i>Debe estar por aquí cerca.</i>
Expresa un límite temporal: <i>Lo tendré para el martes.</i>	Precede al complemento que designa los medios, los procedimientos o la vía empleados en hacer algo: <i>Por mi propia mano.</i>
Expresa duración: <i>Se lo presté para una semana.</i>	Expresa duración: <i>Estuvo aquí por dos semanas.</i>

Tabla 1. Descripción de *por* y *para* propuesto por María Moliner.³

Con estas listas, los alumnos de ELE memorizan los usos y las reglas que son presentadas en sus libros, sin entender el significado de cada una de ellas. A pesar de que estos catálogos de usos ayudan a los estudiantes a conocer algunas de sus funciones más concretas, no son suficientes para que un estudiante de ELE logre diferenciar los matices que generan cada una de ellas, debido a que en las listas se

³ María Moliner, *Uso de las preposiciones*, Madrid, ED. Gredos, 2012, pp 63-61.

suelen asociar uno o varios usos similares a ambas preposiciones. De acuerdo con Delbeque (1996: 250):

The existing taxonomies repeatedly suggest that *por* and *para* are partially equivalent. But at the same time, they warn against undue confusion between them. Unfortunately, they do not further analyze the reason that could explain the postulated semantic equivalence, nor do they give sufficient cues to enable one to know exactly in which cases the uses of one or the other PREP is to be considered as systematic in present-day Spanish.

[Las taxonomías existentes sugieren repetidamente que *por* y *para* son parcialmente equivalentes; pero al mismo tiempo, advierten sobre la confusión de ambas. Desafortunadamente no hacen un análisis que explique la propuesta de equivalencia semántica, ni dan suficientes pistas que ayuden a saber en qué caso se usa cada una].⁴

Con este panorama se identifica un reto pedagógico: producir materiales didácticos que permitan a los estudiantes de ELE comprender el significado y el uso de las preposiciones en cuestión y ponerlas en práctica con mayor efectividad.

Derivado del problema planteado anteriormente, consideramos pertinente abordar la enseñanza de las preposiciones *por* y *para* desde una perspectiva distinta a la que tradicionalmente se ha utilizado en los manuales de ELE. Para ello hemos elegido el enfoque de la Gramática Cognitiva (Langacker 1987), de ahora en adelante GC, que ha permeado en la enseñanza de ELE en las últimas décadas. La GC ofrece una realidad alternativa a la actual que, de acuerdo con algunos profesores de ELE y estudiosos de la Gramática (Ruiz Campillo 2007, Llopis García 2011), permite que los profesores empiecen a resolver la dicotomía entre el enfoque

⁴ Traducción realizada por Irasema Pineda Contreras.

comunicativo y la enseñanza de la gramática. Este enfoque parte del postulado de que la lengua representa la realidad tal como el hablante la percibe y quiere que la perciba el oyente, por tanto, está destinada a favorecer diferentes perspectivas representacionales de un mismo hecho objetivo. Sin embargo, la enseñanza de la lengua no solo requiere de una instrucción gramatical, sino también de un desarrollo adecuado de actividades en donde el estudiante aplique y perciba los matices entre las diferentes formas que se trabajan en clase. Es decir, emplear actividades en las que se dirija la atención hacia determinado rasgo lingüístico y que se resalte su significado. Para ello, el Procesamiento de Instrucción (PI) representa una propuesta pedagógica adecuada que se enfoca en la detección y conexión entre el significado y la forma. Es decir, ambas propuestas, la de la GC y la del PI, se ensamblan de manera adecuada para el desarrollo de un material innovador que permita guiar a los aprendientes a conectar *por* y *para* con sus respectivos significados. Así pues, el objetivo de este trabajo es realizar una propuesta didáctica derivada de la GC y del PI.

El trabajo se divide en 6 capítulos. En el primer capítulo se describirán brevemente las características morfológicas, sintácticas y semánticas de las preposiciones (RAE y ASALE 2010) (Bellos, 1847) (Sánchez y Sarmiento, 2008) (Alarcos, 1999) (Trujillo, 1971) (Fernández, 1999) (Cifuentes, 2003) (Matte, 1992). Posteriormente, se explicará el origen de *por* y *para* (Jurado, 2017) y se realizará una recopilación de usos de *por* y *para* de acuerdo con la literatura mencionada previamente.

En el segundo capítulo se hará la presentación del marco teórico que emplearemos como base para la gramática: la Gramática Cognitiva (Langacker 1987 2008).

En el tercer capítulo se introducirán dos propuestas de *por* y *para* desde un enfoque cognitivo, donde se destaca la relevancia de la corporeización y de las redes semánticas (Delbeque, 1996) (Jurado, 2017). También se justifica el porqué se inicia la propuesta didáctica desde los valores espaciales.

En el cuarto capítulo se analizarán 3 manuales de ELE: *Dicho y Hecho. Español como segunda Lengua* (CEPE-UNAM), *ELElab* (Universidad de Salamanca) y *Gramática Básica del estudiante del español* (Difusión). En los manuales se revisará si *por* y *para* forman parte de los contenidos de los libros, se describirá la instrucción gramatical que ofrecen cada uno de ellos y finalmente se describirán los ejercicios de práctica.

En el quinto capítulo se presentará el marco teórico que se usará para el desarrollo de los ejercicios: Procesamiento de instrucción. Con este modelo pedagógico se busca enlazar la forma con el significado.

Finalmente, En el sexto capítulo se explicará nuestra propuesta didáctica para la enseñanza de *por* y *para*, donde las propuestas de Jurado y Delbeque serán adaptadas y se desarrollará una serie de ejercicios derivados del procesamiento de instrucción.

Capítulo 1. Antecedentes

1.1 Las preposiciones

Las preposiciones pertenecen a una clase cerrada⁵ de palabras. No obstante, el inventario de éstas suele variar, “ya que algunas son de escaso uso, otras han ingresado no hace mucho, y otras, poseen solo algunas de las propiedades que caracterizan dicha clase de palabras” (RAE y ASALE 2010: 558). Aquellas que coinciden en las diferentes gramáticas son: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, sin, so, sobre, tras*. En el caso de *según, durante, excepto, incluso y salvo*, se consideran preposiciones imperfectas (Bello, 1847) debido a que sus características no concuerdan con las prototípicas; por ejemplo, *según* es una preposición tónica y no adopta el caso oblicuo o preposicional (*según tú me fue bien en el examen / *según ti me fue bien en el examen*). Por su parte, *cabe* y *so* ya no se usan en el español hablado, únicamente se encuentran en algunos textos literarios. De acuerdo con la *Gramática práctica del español actual*, las preposiciones más frecuentes son *de, en, a, por* y *con* (Sánchez y Sarmiento 2008).

Al igual que los adverbios y las conjunciones, las preposiciones son unidades átonas, invariables, carentes de autonomía que establecen relaciones entre dos elementos dentro de una oración; estas relaciones modifican o subordinan a los constituyentes. Por ejemplo, en la oración *Daniel piensa en viajar*, la preposición *en*

⁵ La clase cerradas son aquellas que, teniendo en cuenta su forma y flexión invariable, pertenecen a un grupo con una cantidad finita de elementos, como lo son los adverbios, conjunciones, interjecciones, determinantes y preposiciones.

vincula el núcleo verbal *pensar* con su complemento *viajar*; en el enunciado *El perro de María*, el segmento *de María* es adyacente del sustantivo precedente *El perro*.

Las preposiciones relacionan elementos que pueden pertenecer a diferentes categorías gramaticales. Suelen precederlas:

- Verbos: *Pensar en dormir, Jugar con muñecas.*
- Sustantivos: *Vaso de agua, Pastillas para dormir.*
- Adjetivos: *Bueno para nada,*
- Adverbio locución prepositiva: *Cerca de mi casa,*
- Interjecciones: *Ay de mí.*

Las preposiciones se usan en proclisis, por lo que deben estar inmediatas a su término y no pueden aparecer separadas en la oración (* *La música que les gusta ellos hablan de.*); normalmente el término de la preposición puede ser un:

- Sintagma nominal: *Viajó con su mejor amiga.*
- Sintagma adjetivo: *Lo alejaron por cobarde.*
- Pronombre: *Lo hice para ti.*
- Adverbio: *No veo de lejos.*
- Preposición: *Salió de entre los árboles.*
- Oraciones subordinadas de diversos tipos: *Visitó el lugar en donde su madre creció.*

Las preposiciones vinculan dos segmentos y sirven como índice del papel que desempeña el segmento en que está integrada; Además, contienen un significado más o menos explícito, el cual establece distintas referencias a la realidad, por lo que no sólo son índices funcionales, sino que también aportan un valor semántico

(Alarcos, 1999). En el Manual de gramática de Rafael Seco se menciona que “cada una de ellas expresa una relación determinada, que no puede expresarse de otro modo, y no se puede intercambiar [...] estas palabras, que enlazan otras dos, expresando la relación ideológica que existe entre los conceptos que ambas representan” (Seco, 1980:142). Así, en las oraciones *Caminaron en la playa* y *Caminaron hacia la playa*, *en* y *hacia* enlazan los mismos elementos, pero cada uno hace referencia a una situación diferente; en la primera se refiere al lugar en donde caminan y en la segunda al lugar al que se dirigen. No obstante, no “siempre son posibles todas las preposiciones en un mismo contexto: a veces el sentido de éstas es incompatible con las realidades designadas por cualquiera de las palabras en relación con ellas” (Alarcos 1999).

Una de las preguntas que se han hecho los gramáticos es determinar si las preposiciones tienen significado o no (Trujillo 1971). El resultado de esta interrogante es la clásica división entre preposiciones vacías o gramaticales y llenas o léxicas; Por un lado, las preposiciones vacías son aquellas cuyo contenido semántico es abstracto, de modo que su significado depende del contexto y de los elementos que enlaza. En español, las preposiciones consideradas vacías son *a*, *de*, *en*, *con* y *por*, las cuales tienen múltiples empleos y son las que más relaciones expresan (Fernández 1999). Cifuentes (2003) en *Locuciones prepositivas. Sobre la gramaticalización preposicional en español* menciona que Vendryes (1991) aplica el concepto de palabra vacía a aquellas palabras que son traducidas con diferentes expresiones en una lengua extranjera. Por otro lado, las preposiciones llenas o léxicas se refieren a aquellas cuyo significado es único y transparente, éstas expresan de manera lúcida la relación que se establecen entre el antecedente y su

término, como *hacia* que se refiere a ‘dirección’, *bajo* a ‘un lugar inferior’, *durante* a ‘simultaneidad’, *entre a ’en medio de’*. Cadiot (1998) explica “que las preposiciones llenas tienen una organización argumental propia que les permite instaurar una relación mientras que las preposiciones incoloras no poseen color específico porque sólo reflejan el de su entorno.” Por su parte, desde el punto de vista de la Gramática Cognitiva, Langacker discierne de esta división y asume que todas las unidades, al ser simbólicas, son significativas (todos ellos citados en Cifuentes 2003), por eso, todas las preposiciones tienen contenido semántico.

Alarcos (1999), en su *Gramática*, describe la división del componente léxico de las preposiciones. La siguiente tabla ilustra esta descripción:

Dinámico (movimiento físico o figurado)			Estático o dinámico		
<i>A, contra, de, desde, hacia, hasta, para y por.</i>			<i>Ante, bajo, con, en, entre, sin, sobre y tras.</i>		
Acercamiento a la noción	Ambos Compatible a ambas nociones	Alejamiento de la noción	Dimensión		Concomitancia o compañía
<i>A, contra, hacía, hasta y para</i>	<i>por</i>	<i>De, desde</i>	Horizontal	Vertical	<i>Con y sin</i>
			<i>Ante, tras</i>	<i>Bajo, sobre</i>	

Tabla 2. *El componente semántico de las preposiciones según Alarcos.*

La gramática práctica del español actual (Sánchez y Sarmiento 2008) divide las preposiciones de manera muy similar a la de Alarcos, su única discrepancia son los términos que emplean:

Relación de movimiento y temporalidad			Relación de ausencia de movimiento	
Límite	Ni aproximación ni alejamiento	Origen	De manera precisa	De manera imprecisa
<i>A, hasta, contra, hacia, para</i>	<i>Por</i>	<i>De, desde</i>	<i>Ante, bajo, sobre, tras</i>	<i>Con, sin, en, entre, según.</i>

Tabla 3. División semántica según *La gramática práctica del español actual*.

Tanto la propuesta de Alarcos como la de Sánchez y Sarmiento coinciden en la dicotomía de las preposiciones de acuerdo con su rasgo dinámico (movimiento) y estático / dinámico (pueden tener una u otra lectura). En sendas propuestas, *para* y *por* convergen en su condición dinámica (física o figurada). *Para*, junto con *a*, *hasta* y *hacia*, denotan acercamiento a la noción o su límite, y *por* se sitúa en una subdivisión ambigua. Las propuestas disciernen en esta preposición, pues Alarcos considera que su significado fluctúa entre el acercamiento y alejamiento de la noción; mientras que para Sánchez y Sarmiento no es ni aproximación ni alejamiento.

Matte Bon y M^a del Carmen Fernández coinciden en que las preposiciones son unidades abstractas que “suelen tener tres niveles distintos de utilización y de interpretación; espaciales, temporales y nocionales” (Matte 1992).

<i>El parque La Mexicana está en Santa Fe.</i>	Espacial
<i>El cumpleaños de Miguel es en abril.</i>	Temporal
<i>El hombre es especialista en lingüística.</i>	Nocional

Hasta aquí hemos descrito las características morfológicas, sintácticas, y semánticas de las preposiciones, ahora, nos enfocaremos en las preposiciones base de este trabajo, *por* y *para*, uno de los puntos más problemáticos de la lengua española para los no hispanohablantes.

1.2 Las preposiciones *por* y *para* en las diferentes gramáticas

El origen etimológico de las preposiciones *por* y *para* parte de la preposición latina *pro*, la cual sufrió una metátesis de la *r* que dio como resultado *por*. “Combinada con la preposición también latina *ad*, dio la combinación *pro ad*, que en nuestro romance fue *por a*, que llegó a la soldadura y se convirtió luego en *para*. Corresponde *por* a las preposiciones latinas *pro* y *per*, las cuales se han confundido en la mayor parte de las lenguas romances. La combinación de *por* y *a* dotó de direccionalidad a la trayectoria” (Jurado 2017). Martha Jurado representa dicha fusión semántica de la siguiente manera:

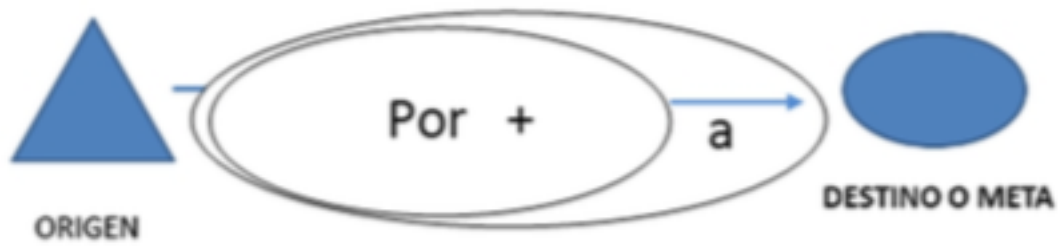


Figura 1: Representación semántica de las preposiciones *por* y *para* según Marta Jurado⁶.

Con este panorama diacrónico, se puede comprender que *por* y *para* coinciden en ciertos valores debido a que ambas parten de una preposición latina, lo que explica el porqué se consideran intercambiables en diferentes contextos. En los distintos libros especializados que revisamos (RAE y ASALA, 2010) (Bosque y Demonte, 1999) (Fernandez, 1999) (Moliner, 2013) (Moreno y Tuts, 1998) (Sánchez Pérez y Sarmiento González, 2008) se hacen listas de los usos de las preposiciones. A continuación, presentamos una compilación de los valores que le asignan a *por* y *para*.

Los usos asignados a *para* son:

1. Finalidad y destino que se da a las cosas: *El gobierno ha realizado gastos enormes para la construcción de sus bases.*
2. Uso: *Vaso para vino.*
3. Destinatario: *Dulces para los niños.*
4. Utilidad: *La dieta mediterránea es buena para la salud.*

⁶ Jurado 2017

5. Movimiento o dirección: *Íbamos para la casa cuando lo encontré.*
6. Orientación: *Estudia para médico.*
7. Tiempo o plazo, límite temporal: *Regresa para navidad.*
 - 7.1. Tiempo aproximado cuando su término no es específico: *Estará listo para mayo.*
8. Duración: *Se lo he prestado para una semana.*
9. Punto de vista: *Para mí es una buena idea.*
10. Expresa que la cosa de que se ha hablado antes es causa suficiente de lo que se dice: *Lo que ha dicho es para no hablarte nunca más.*
11. Cuando indica finalidad o motivo, *para* puede ir precedido de *como*. La frase puede teñirse entonces de matiz causal: *No fueron lo bastante discretos y misteriosos como para impedir una ampliación de la sociedad.*
12. *Estar + para*:
 - 12.1. Expresa a falta de, todavía sin: *La casa está para pintarse.*
 - 12.2. En frases negativas expresa desgana, inoportunidad o inaptitud: *Ni ella ni yo estamos para perder el tiempo.*
13. Comparación: *Está muy alto para su edad.*
14. En el discurso puede matizar una afirmación: *para ser justos, esto no es del todo cierto.*

Los valores asignados a *por* son los siguientes:

1. Causa o motivo: *Se ruboriza por nada.*
2. Agente de voz pasiva: *El conde había sido visto por el cholo Mendoza.*

3. Duración: *Como ya lo conocía por años como hombre de izquierda, no le di importancia al asunto.*
4. Duración: *Estaré de vacaciones por tres semanas.*
5. Tiempo aproximado: *Regresó por Navidad. Estará listo por mayo.*
6. Finalidad: *Hay veces que uno ríe por no llorar. El niño se esfuerza por levantar la piedra. Se levantó a las 6 por no llegar tarde. Trabaja por ganar el pan.*
7. Trayectoria o tránsito: *Caminó por el parque.*
8. Ubicación aproximada: *Vive por el barrio norte.*
9. Verbo de movimiento + *por* se refiere a lo que busca o persigue: *Voy por el pan.*
10. Medio o modo: *llamar por teléfono.*
11. *Estar + por + infinitivo* se refiere a algo que no se ha realizado o a vacilación: *La casa está por barrer.*
12. Cambio o trueque: *Te doy mi libro por tu mochila.*
13. Precio: *El cuadro La bañista de Renoir, vendido por 86 millones de pesetas.*
14. A favor de: *Dar la vida por la patria.*
15. Para expresar sustitución: *Yo por él.*
16. Inclinación o elección: *Yo voto por lo práctico.*
17. Distribución: *Tocan a dos piezas de fruta por cabeza.*
18. Equivalencia: *lo tomé por criado.*
19. Frases concesivas *por + adjetivo, adverbio o locución adverbial + que*:
Señores; por doloroso que nos resulte a todos, reconozcamos que el Real Madrid siempre llena los estadios.

20. Entre dos sustantivos repetidos se emplea para expresar que una acción se aplica consecutivamente: *Se hizo un registro casa por casa. La policía registró bloque por bloque.*

21. Operaciones matemáticas: *Cinco por veinte.*

En este inventario de usos, y en la mayoría de los que hacen los autores citados, se comprueba que hay valores iguales asignados a ambas preposiciones, lo que se puede pensar que son sinónimos parciales o preposiciones intercambiables en determinados contextos. De acuerdo con esta compilación *por* y *para* coinciden en su valor de: **finalidad** (uso 1 de *para*) *me levanté temprano para no molestar* (uso 6 de *por*) *me levanté temprano por no molestar*; **duración** (uso 8 de *para*) *Se lo presté para una semana* (uso 4 de *por*) *se lo presté por una semana*); y **tiempo aproximado** con referente no específico (uso 7.1 de *para*) *lo tendré listo para mayo* (uso 5 de *por*) *lo tendré listo por mayo*).

Con lo anterior se puede concluir que tanto los textos especializados como las gramáticas hacen descripciones de cada uno de los usos de las preposiciones, los cuales “asombran al nativo por la riqueza de su lengua y desesperan al estudiante, que no sabe, con razón, qué hacer con ella” (Llopis García:14) y se limita a memorizar cada uno de ellos sin entender las diferencias que tienen.

Capítulo 2. La Gramática Cognitiva

En el capítulo anterior mencionamos que las preposiciones son palabras invariables de clase cerrada, cuya función sintáctica y semántica es relacionar elementos. Tradicionalmente se dividen en “llenas” o “vacías”. También compilamos los diferentes usos que tienen las preposiciones *por* y *para* de acuerdo con distintas gramáticas y descubrimos que, a pesar de que se hacen listas detalladas para evitar confusiones, tienen tres usos en los que, al parecer, son intercambiables.

En este capítulo hablaremos de manera general acerca de los inicios de la lingüística cognitiva y de sus principios básicos. Explicaremos qué se entiende por Gramática Cognitiva de acuerdo con el modelo presentado por Ronald Langacker, así como las bases de su teoría.

La lingüística cognitiva (LC) surgió a finales de los años setenta con los trabajos realizados por George Lakoff y Ronald Langacker, ambos formados bajo la corriente generativista, quienes buscaban “un acercamiento al lenguaje diferente al presentado por otros modelos, especialmente los derivados de la gramática generativa” (Llopis García 2011a: 80). Más que una teoría, la LC es un “movimiento” o “corriente” heterogéneo que comprende varias “líneas de investigación que parten de unos postulados comunes sobre el lenguaje y el estudio de las lenguas” (Cuenca y Hilferty 1999: 23). Los principios que unifican este movimiento son los siguientes:

- El lenguaje forma parte de las habilidades cognitivas generales al igual que la memoria, el razonamiento, la categorización o la atención; por esto,

propone buscar conexiones entre la facultad lingüística y las otras facultades cognitivas: (Ibarretxe-Antuñano 2013).

- El lenguaje es inherentemente simbólico y su función es aportar significado. Cada unidad lingüística está integrada por forma y significado. Cadierno y Lund consideran que las formas son “unidades lingüísticas del lenguaje, las cuales pueden ser tanto léxicas como gramaticales [...] Todas las formas lingüísticas se consideran unidades simbólicas que consisten en la asociación de una representación semántica con una fonológica” (Citado en Llopis García 2011a: 81). En palabras de Langacker “a *symbolic structure* is nothing more than the pairing of a *semantic structure* and a *phonological structure*” [Una estructura simbólica es simplemente la fusión de una estructura semántica y de una estructura fonológica]⁷(Langacker 2008: 8).
- El lenguaje está basado en la experiencia del mundo y nuestra relación con él. Reconoce la importancia del cuerpo humano ya que éste sirve como vía para la conceptualización y categorización. (Cuenca y Hilferty 1999). Llopis García comenta que “aunque la conceptualización es un evento cognitivo altamente individual, el hablante vive y se mueve en una comunidad lingüística que afectará a su manera de pensar y que le posibilitará la comunicación [...] por lo que cada lengua tendrá sus propias convenciones y éstas determinarán fuertemente cómo los individuos que las hablan entienden el mundo” (Llopis García 2011b: 114).

⁷ Traducción realizada por Irasema Pineda Contreras

- El lenguaje no se fragmenta, es decir, fonología, semántica, morfología, sintaxis y pragmática deben trabajarse en conjunto.

2.1 La Gramática Cognitiva

Una de las disciplinas dentro del movimiento de la LC es la Gramática Cognitiva (de ahora en adelante GC) que desarrolló Ronald W. Langacker, cuyo núcleo es el significado y el uso como unidad. Langacker presenta la gramática como un conjunto de opciones significativas predecibles que se organizan de acuerdo con la intención comunicativa del hablante, por lo tanto, se considera que “grammar itself is meaningful, just as lexical items are. Grammatical meanings are generally more abstract than lexical meanings. This is however a matter of degree, so there is no clear line between lexicon and grammar” [La gramática en sí misma es significativa, al igual que el léxico. Sin embargo, esto es una cuestión de grado, por lo que no hay una división clara entre el léxico y la gramática⁸] (Langacker 200b8: 8). En otras palabras, se entiende que todas las estructuras lingüísticas, ya sean gramaticales o léxicas, son significativas en el discurso ya que la frontera entre el léxico y la gramática es difusa.

De acuerdo con una de las afirmaciones de la GC, la gramática es inherentemente simbólica, por lo tanto, “language need at least three kinds of structures: **semantic**, **phonological** and **symbolic** [...] **only** these are needed [...] What makes it possible is the notion that lexicon, morphology, and syntax form a continuum fully reducible

⁸ Traducción hecha por Irasema Pineda Contreras.

to assemblies of symbolic structures” (Langacker 2008a: 15). [el lenguaje necesita tres tipos de estructuras: semántica, fonológica y simbólica... sólo éstas son necesarias. Lo que hace posible esto es la noción de que el léxico, la morfología, y la sintaxis forman un continuum que se reduce a la simple asociación de estructuras simbólicas⁹] Y ¿qué son las **estructuras o unidades simbólicas**¹⁰? La respuesta es simple, son la unión de una estructura fonológica y de una estructura semántica. Por un lado, la estructura fonológica se refiere a los sonidos o representaciones ortográficas, éstas incluyen morfemas, léxico, frases o secuencias más largas; por otro lado, la estructura semántica alude al significado de la expresión, el cual se da mediante la conceptualización, la cual Langacker define como:

“...a mental phenomenon, grounded in physical reality: it consists in activity of the brain, which functions as an integral part of the body, which functions as an integral part of the world. Linguistic meaning are also grounded in social interaction, being negotiated by interlocutors based on mutual assessment of their knowledge, thoughts, and intentions” (Langacker 2008a: 4) [...un fenómeno mental, basado en la realidad física: consiste en una actividad cerebral, la cual funciona como parte integral del cuerpo, el cual forma parte del mundo. Los significados lingüísticos están ligados a la interacción social, son negociados por los interlocutores basándose en la evaluación de su conocimiento, pensamiento, e intenciones.¹¹].

La conceptualización, en otras palabras, es un proceso mental en el que cada conceptualizador¹² capta su entorno en distintos niveles (físico, mental, social, cultural, emocional), incluyendo la evaluación de los conocimientos y las intenciones

⁹ Traducción hecha por Irasema Pineda Contreras.

¹⁰ En el libro de *Foundations of cognitive grammar. Volume I. theoretical prerequisites* de 1987 Langacker habla de **unidades simbólicas** mientras que en *Cognitive Grammar a basic introduction* las llama **estructuras simbólicas**. En este trabajo se usaran indistintamente.

¹¹ Traducción hecha por Irasema Pineda Contreras.

¹² Langacker se refiere al hablante o al oyente como conceptualizador ya que constantemente está aprehendiendo los significados de las expresiones lingüísticas (Langacker 2008a). En este trabajo usaremos indistintamente el término conceptualizador, hablante.

del interlocutor (Langacker 2008a). Así, podemos decir que las unidades simbólicas están estrechamente relacionadas con el conceptualizador y la conceptualización: “según vamos ampliando nuestra experiencia en el mundo y la procesamos, asignamos significado a las formas y las reutilizamos para expresar ese significado en nuestra comunicación” (Llopis Garcia 2011b :112).

Las estructuras simbólicas pueden combinarse con otras unidades y, de esta manera, crear significados más elaborados. Langacker denomina este tipo de combinaciones como **symbolic assembly** (ensamblaje simbólico), los cuales son estructuras más complejas. En la figura 1, se ilustran los distintos niveles de complejidad de las unidades simbólicas, donde (S) representa la estructura semántica, (P) la estructura fonológica, y (Σ) la unidad simbólica.

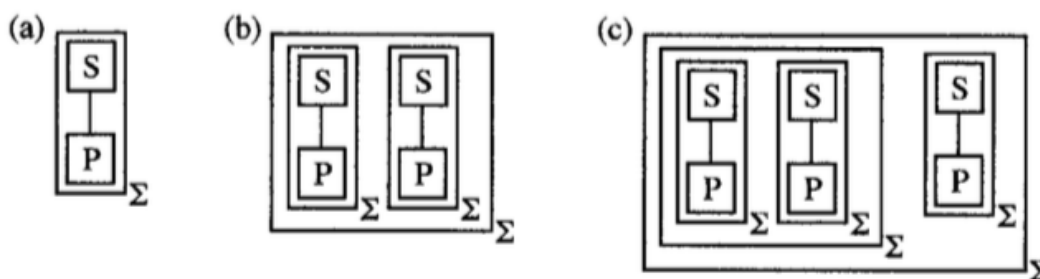


Figura 2. Ensamblaje simbólico según Langacker¹³.

Si observamos (a) vemos una unidad simbólica simple, mientras que en (b) y (c) vemos unidades más complejas. Podemos representar (a) como *gato*, (b) *el gato / un gato*, (c) *el gato huye / un gato huye*¹⁴.

¹³ Langacker 2008: 15.

¹⁴ Ejemplos hechos por Irasema Pineda Contreras

Los conceptualizadores ensamblan las estructuras simbólicas de acuerdo con su intención comunicativa, por eso se debe prestar atención a cada una de estas puesto que todas aportan significado a la asociación simbólica. En este sentido, la GC “no basa su metodología en combinatoria morfosintáctica de formas que son independientes del significado (y que por lo tanto no permiten variación), sino que toma en cuenta la intención comunicativa del hablante y organiza sus principios alrededor de la construcción de significados a través de las formas” (Llopis García 2011b: 113). Entonces, el conceptualizador se convierte en el creador de la lengua; su medio será la gramática, la cual es “la estructuración y simbolización del contenido semántico, puesto que su función será la de formalizar el contenido semántico en los distintos niveles de la jerarquía lingüística: texto, oración, lexema, etc.” (Cifuentes 1996: 29).

2.2 La construcción de las unidades complejas (*Construal*)

Anteriormente, mencionamos que los significados lingüísticos residen en el conceptualizador, el cual capta el entorno en diferentes niveles. Ahora, prestaremos atención en cómo es que se construye el significado. La GC arguye que no hay manera neutral de elaborar las estructuras simbólicas, es decir, el significado de estas está parcialmente determinado por sus elementos, los cuales se denominan como **conceptual content** (contenido conceptual); y por el **construal** (estructuración del significado¹⁵), que es la forma como el conceptualizador decide

¹⁵ Esta traducción aparece en Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012).

explicar o expresar la situación en cuestión. Langacker lo define de la siguiente manera: “the term **construal** refer to our manifest ability to conceive and portray the same situation in alternate ways” (Langacker 2008a: 43) [El término *construal* se refiere a nuestra habilidad de concebir y retratar la misma situación de diferentes maneras]¹⁶. Pero ¿cuáles son las dimensiones que integran el *construal*? De acuerdo con la GC (Langacker 2008a, 2008b) son cuatro: especificidad (*specificity*), enfoque (*focusing*), prominencia (*prominence*), perspectiva (*perspective*).

2.2.1 Especificidad

La especificidad (*specificity*) es el grado de precisión o detalle que se quiere dar; los hablantes pueden ser tan específicos o tan esquemáticos¹⁷ como quiera. Sin embargo, siempre habrá ciertos límites. Se debe recordar que la extensión de nuestro discurso será finita porque el contenido conceptual la restringirá.

(a) *Alguien corre en un lugar > Un amigo corre cerca de mi casa > Antonio corre todos los días en el parque La mexicana > Antonio, mi amigo de la escuela, corre muy rápidamente 5 kilómetros en 20 minutos todos los días en la pista del parque La mexicana.*

¹⁶ Traducción hecha por Irasema Pineda Contreras.

¹⁷ Langacker presenta a la especificidad y a la esquematización como opuestos. Talmy define esquematización como el proceso que envuelve la selección sistemática de ciertos elementos para poder representar todo. (Talmy 1983)

(b) *Alguien vendrá en la noche* > *Un familiar llegará a la casa como a las 10 pm*
> *Mi prima llegará a mi casa a las 10 :30* > *Mi prima Paola que vive en San Luis Potosí estará en la puerta de mi casa a las 10:30 pm.*

En (a) y (b) se observa que el hablante puede ir de lo esquemático a lo específico. No obstante, debe haber un balance entre éstos para que el receptor pueda identificar la información importante. Por ejemplo, la última oración de (a) y (b) es poco natural debido a la cantidad de elementos que tienen para hacerla más específica; por lo tanto, el hablante tiene que discernir entre los elementos que necesitan ser específicos y aquellos que no, para lograr un significado claro.

2.2.2 Enfoque

El enfoque se refiere a la selección del contenido conceptual que se utiliza al momento de hablar. El conceptualizador escoge los elementos que van a quedar en **primer plano** (*foreground*) y los que quedarán en el **fondo** (*background*). En el **primer plano** se destaca aquella información que los hablantes creen necesaria para el mensaje, y en el **fondo** se encontrará todo lo que ya fue mencionado en el discurso y que sabemos que nuestro oyente conoce, o que forma parte del conocimiento del mundo.

(a) - *¿Qué te regaló tu mamá en tu cumpleaños?*

- *Me regaló un reloj*
- *¿Dónde lo compró?*
- *En el Sam's*

(b) - *¿Qué te regaló tu mamá en tu cumpleaños número 25?*

- *Mi mamá me regaló un reloj en mi cumpleaños 25*
- *¿Dónde compró tu mamá el reloj que te regalo en tu cumpleaños?*
- *Mi mamá compró el reloj que me regaló en mi cumpleaños en el Sam's.*

En (a) se observa que los conceptualizadores logran enfocarse en los elementos requeridos para que el mensaje se envíe con la información necesaria, es decir, omiten los elementos que consideran mencionados, y los envían al fondo. En (b) siempre se mantienen los mismos elementos en el primer plano, esto ocasiona un discurso confuso y extenso.

“As discourse unfolds, at each step the current expression is constructed and interpreted against the background of those that have gone before. The prior discourse is a major determinant (along with context, background knowledge, etc.) of what I call the current discourse space (CDS). The CDS is a mental space comprising everything presumed to be shared by the speaker and hearer as the basis for discourse at a given moment. Starting from that basis, each successive utterance updates the CDS in some fashion”. (Langacker 2008a: 59) [Conforme el discurso avanza, cada paso de la expresión actual es construida e interpretada contra el fondo de lo que se ha dicho antes. El discurso anterior es el factor determinante (al igual que el contexto, el conocimiento de fondo, etc.) de lo que llamamos espacio actual del discurso (CDS). El CDS es un espacio mental que comprende todo lo que se supone que comparten el hablante y el oyente como la base del discurso en determinado momento. A partir de esa base, cada declaración sucesiva se actualiza de alguna forma]¹⁸

En otras palabras, el conceptualizador selecciona los elementos de su discurso con base en la información que comparte con el oyente, por lo que hay elementos que se actualizan o se omiten.

¹⁸ Traducción hecha por Irasema Pineda Contreras.

2.2.3 Perspectiva

La perspectiva es el **modo de visualización** (*viewing arrangement*) que tiene el conceptualizador, quien se encuentra en un lugar en el mundo y desde ahí observa y describe su entorno. El modo de visualización es “the overall relationship between the “viewers” and the situation being “viewed”. For our purposes, the viewers are conceptualizers who apprehend the meanings of linguistic expressions: the speaker and the hearer” (Langacker 2008a: 73) [la relación total entre los observadores y la situación observada. Para nuestro propósito, los observadores son conceptualizadores que aprehenden el significado de las expresiones lingüísticas: el hablante y el oyente.]¹⁹. Un componente de la perspectiva es el **punto de vista** (*vantage point*) el cual se entiende como la ubicación (temporal / espacial) actual del conceptualizador.

- (a) 1. *El coche está atrás del árbol.*
 2. *El coche está delante del árbol.*

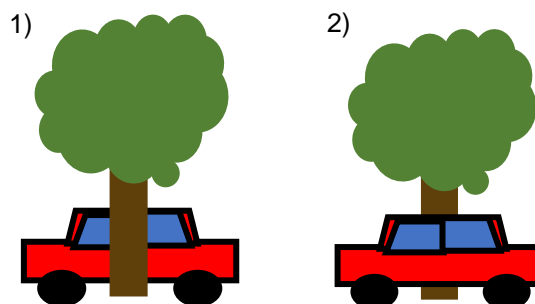


Figura 3. Perspectiva espacial.

- (b) 1. *El próximo año viajaré a China.*
 2. *El año pasado viajé a China.*

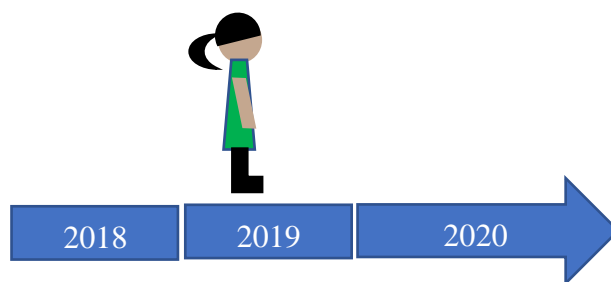


Figura 4. Perspectiva temporal.

¹⁹ Traducción hecha por Irasema Pineda Contreras.

En (a) se aprecia que una situación puede ser vista desde diferentes puntos de vista (real o imaginaria), los cuales resultan en distintas de para construir unidades simbólicas (*construal*). En (b), el punto de vista se identifica con el momento de habla, en donde *el próximo año* evoca al año siguiente del momento de enunciación. En muchas ocasiones, las estructuras simbólicas a las que se refieren los hablantes son construcciones mentales que no son reales, en ellas, los conceptualizadores tienen la capacidad de asumir un punto de vista diferente al suyo. Por ejemplo, en *si te pararas ahí, verías el árbol delante del coche*, el hablante se refiere a un punto de vista hipotético; a esto se le conoce como **subjektividad** (*subjectivity*). Maldonado (2012) la define como la capacidad que tienen los hablantes de incorporarse en las escenas. Dentro de este fenómeno se encuentra el **movimiento ficticio** (*fictive motion*) en el cual los hablantes se refieren a una construcción imaginaria estática en la que el hablante se representa en esa situación y traza un camino mental o visual el cual sigue de forma imaginaria. En palabras de Langacker: “a cognitive operations inherent in the conception of spatial motion are applied to static scenes as a way of mentally accessing them” (Langacker 2008a: 529) [una operación cognitiva inherente en la concepción del movimiento espacial que se aplica a escenas estáticas como un forma mental de acceder a ellas]. Por ejemplo, en las oraciones (a) y (b) se emplea el verbo de movimiento *ir* y las preposiciones *de* y *a* (en conjunto expresan el origen y la meta de una trayectoria). Sin embargo, en (a) sí se conceptualiza un movimiento real, mientras que en (b) no; sino que en (b) el conceptualizador escanea mentalmente el camino que sigue el muro.

(a) *El jugador va de la media cancha a la portería.*

(b) *El muro va del centro al oriente de la ciudad.*

Castañeda y Alhmoud (2014) ejemplifican el **movimiento ficticio** con la adopción de la forma perifrástica de futuro (va a+ infinitivo), en donde el verbo *ir* implica un movimiento subjetivo en el que el conceptualizador se traslada del presente a una acción futura.

2. 2. 4 Prominencia

La prominencia es lo que el conceptualizador considera sobresaliente del contenido conceptual. Langacker (2008) habla de dos tipos: **perfil** (profiling) y **trajector/landmarck**.

2.2.4.1 Perfil

Varias expresiones pueden aludir al mismo contenido conceptual, sin embargo, su significado no es equivalente debido a que perfilan elementos distintos de una base común. Primero, se debe entender que la **base** es la selección de determinados elementos del contenido conceptual, es el **foco general** de la atención visual. Por su parte, el **perfil** evoca una estructura particular, es decir, es el **foco específico** de la atención visual (Langacker, 2008)

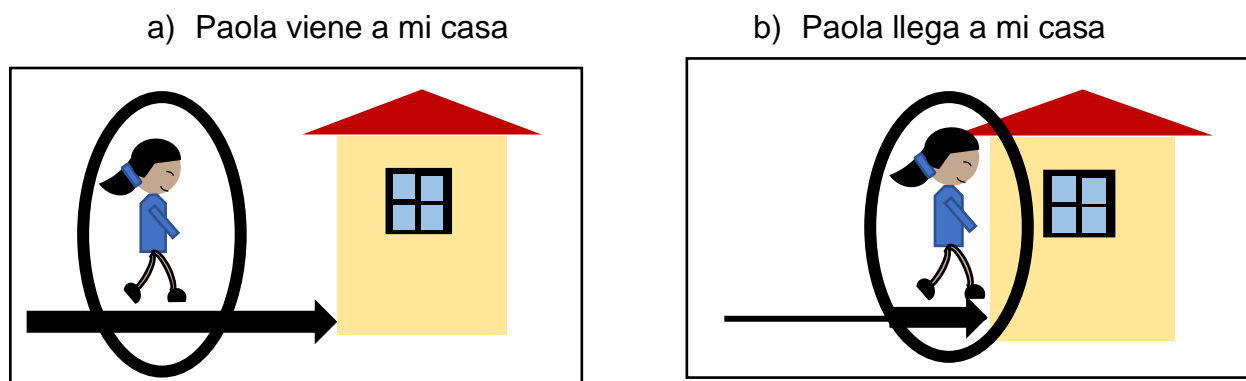


Figura 5. Perfil y Base

Las unidades simbólicas de la figura 5 tienen como base (todo el interior del recuadro) a una persona que se mueve en el espacio hacia una destino (la casa). La diferencia radica en el verbo: en (a) *venir* perfila todo el trayecto (toda la flecha); en (b) *llegar* acentúa el segmento final del trayecto (la parte final, que es más gruesa) (Langacker 2008a).

Asimismo, en la figura 6, la base es una persona que se mueve; en a), *correr* perfila el proceso; mientras que en b), *corredor* perfila a la persona que realiza el proceso de correr.

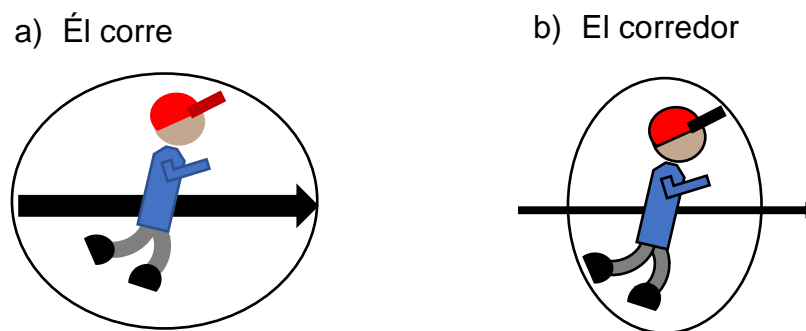


Figura 6. Perfil y base

2. 1. 4. 2 Trajector / Landmark

Cuando se perfila una relación entre dos elementos hay distintos grados de prominencia. Al elemento que sobresale lo llama **trajector**²⁰ (TR), el cual es la entidad más destacada caracterizada como **foco principal** (*primary focus*) dentro

²⁰ La definición prototípica de *trajector* designa la entidad más prominente que se desplaza o mueve a través de una trayectoria espacial. Sin embargo, esta definición puede aplicarse tanto a un ente con movimiento (físico o abstracto) como a uno estático (Langacker 1987).

de una relación. Al otro participante lo denomina **landmark**²¹ (LM) (punto de referencia), o **foco secundario** (secondary focus).

- a) El coche está delante del árbol. b) *El árbol está detrás del coche*



Figura 7. Trajector y Landmark.

El contenido conceptual de la figura 7 es el mismo, tanto (a) como (b) perfilan la relación entre el árbol y el coche. La diferencia semántica reside en el grado de prominencia que se le adjudica a cada uno de los participantes; en (a), *el coche* es el más prominente, por lo que actúa como TR, mientras que el árbol es el elemento secundario; en (b) los papeles se invierten porque el conceptualizador le da más prominencia al *árbol* y deja como LM al *coche*. Igualmente sucede con las oraciones *Los egipcios construyeron las pirámides / Las pirámides fueron construidas por los egipcios*; ambas perfilan la relación entre *las pirámides* y *los egipcios*. El sujeto de sendas oraciones (*Los egipcios* y *las pirámides*) es el *trajector*, el objeto directo de

²¹ Es denominado punto de referencia por que proporciona la referencia para localizar al *trajector* (Langacker 1987).

la primera (*pirámides*) y el complemento agente de la segunda (*los egipcios*) son LM.

Por lo tanto, las dimensiones de la estructuración del significado revelan que la unidad simbólica no la determina la naturaleza objetiva del contenido conceptual, sino en cómo el conceptualizador lo aprehende y lo organiza de acuerdo con su intención.

Otro de los factores que determinan la organización de las unidades simbólicas es la gramática de cada lengua, ya que cada una tiene un modo particular de organizar el contenido conceptual. En un video de la Universidad Autónoma de Barcelona (2009), Talmy explica cómo las lenguas expresan el movimiento y la locación. Él señala que, si enseñas una imagen a hablantes de distintos idiomas, cada uno va a destacar diferentes aspectos del contenido conceptual. Por ejemplo, para describir la figura 8, el inglés describe la forma del movimiento con el verbo *floated* y destaca la relación entre el agua y la botella (*the bottle floated into the cave*); mientras que en el español se utiliza el verbo *entró* para expresar la acción (*la botella entró a la cueva flotando*). Con lo anterior, se comprueba que los idiomas no son sistemas neutrales que codifican la realidad de objetivamente. En su lugar, “each one is a subjective orientation to the world of human experience” (Slobin 1996: 91) [cada una es una orientación subjetiva del mundo de la experiencia humana]²² y esto afecta en cómo construimos nuestro discurso.

²² Traducción hecha por Irasema Pineda Contreras.

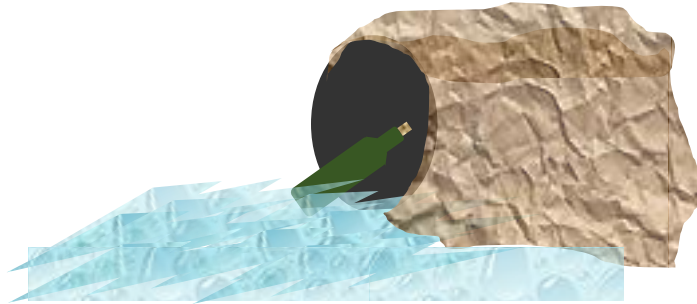


Figura 8

Por su parte, en su estudio, Slobin (1996) les pidió a niños de diferentes países que, de acuerdo con unas imágenes, describieran las imágenes y narraran la historia. Ahí observó que en la lengua inglesa se elabora la trayectoria del movimiento, mientras que la española se expresa con verbos que determinan el cambio de locación.

Para concluir, el contenido conceptual, la estructuración del significado y la gramática de cada lengua determinan el discurso. En el siguiente capítulo adaptamos las dimensiones antes mencionadas (principalmente perspectiva y prominencia) para la enseñanza de *por* y *para*, pues, consideramos que son claves para ayudar a los estudiantes a comprender esos pequeños matices que expresan cada una de ellas.

Capítulo 3. *Por* y *para* en la Gramática Cognitiva

En el capítulo anterior presentamos los principios básicos de la Lingüística Cognitiva, al igual que una breve introducción a la Gramática Cognitiva. En el presente capítulo introduciremos las propuestas de Jurado (2017) y Delbeque(1996) que desarrollan las preposiciones *por* y *para* desde la perspectiva cognitiva.

En las gramáticas (RAE Y ASELE, 2010) (Di Tullio 2012) actuales, las clases de palabras²³ (sustantivos, verbos, adjetivos, preposiciones, etc.) se organizan de acuerdo con la información que proporcionan: gramatical o léxica. Las que aportan información léxica son aquellas que designan objetos del mundo, acciones, propiedades, procesos o estados: los verbos, los sustantivos, los adjetivos y algunos adverbios; son repertorios abiertos a los que pueden incorporarse nuevos miembros. Las que brindan información gramatical son uniones que proporcionan una estructura: pronombres, determinantes, algunos adverbios, preposiciones y las conjunciones; son listas cerradas.

Por su parte, la GC propone una clasificación en la que se contemplan las habilidades cognitivas, es decir, la forma como se aprehende y se conceptualiza el entorno, en palabras de Langacker (2008: 98): “it is only by recognizing the crucial role of cognition —how situations are apprehended and conceptualized— that semantic characterization become feasible” [únicamente al reconocer la importancia de la cognición— como aprehendemos y conceptualizamos las situaciones— la

²³ Las clases de palabras son “los paradigmas (en el sentido de series o repertorios) que éstas forman en función de sus propiedades combinatorias y de las informaciones morfológicas que acepta” (RAE, ASALE 2010:10).

categorización semántica es posible²⁴]. Para lograr esta nueva clasificación, el perfil, una de las dimensiones del **construal** (capítulo 2.2), adquiere gran importancia debido a que enfoca su atención dentro del contenido expresado. Por ejemplo, en la figura 8 se observa que tanto a) como b) tienen la misma base; mientras que en a) el sustantivo *bateador* perfila a la persona que batea; en b) el verbo *batear* perfila el proceso de esta acción, la relación entre el bateador y la pelota.

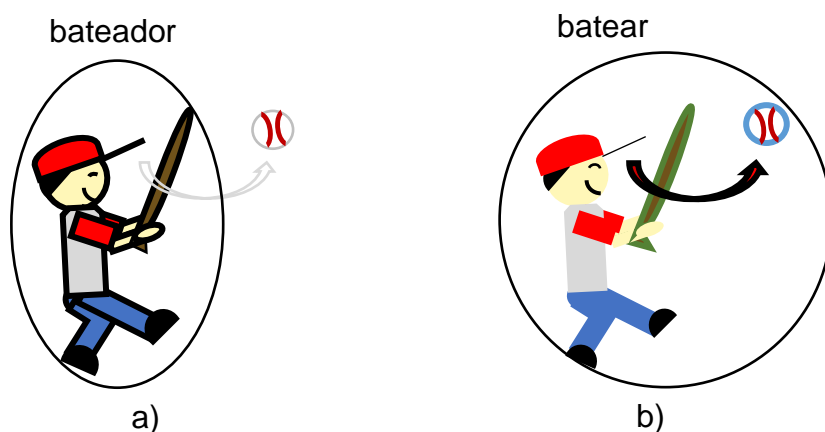


Figura 8. Batear y bateador

Esta clasificación considera el modo como se ve y se organiza el entorno a través de nuestros sentidos. En palabras de Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela: “las categorías que construimos dependen de manera crucial de los detalles de nuestro aparato senso-motor” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 20). Por un lado, tenemos la capacidad de conceptualizar nuestro entorno y agruparlo de manera automática en diferentes unidades en las que interconectamos sus distintos elementos y ya no somos capaces de verlos por separado; a este grupo, Langacker (2008a) lo define como **thing** (cosa), y dado que éste es un fenómeno cognitivo, no

²⁴ Traducción hecha por Irasema Pineda Contreras.

se limita a los objetos físicos. Por ejemplo, *momento* se concibe como un periodo de tiempo que se percibe como una unidad única de experiencia temporal. Por otro lado, el conceptualizador conecta los distintos elementos como parte de la misma experiencia mental, pero a diferencia de las cosas (**thing**), puede distinguir sus componentes y la relación que tienen entre sí. “They must somehow be brought together within a single processing “window” (whether through memory, imagination, or direct observation). There must further be some mental operation that involves them both and thereby establishes a connection between them” (Langacker 2008a: 108) [De alguna manera, se reúnen en una “ventana” (ya sea a través de la memoria, la imaginación, o de la observación directa). También, debe haber alguna operación mental que los involucre y, por lo tanto, establezca una conexión entre ambos²⁵]. A éstos, Langacker los define como **relaciones** (*relationship*). Se debe recordar que los participantes de las relaciones tienen diferentes niveles de prominencia: uno tendrá el foco primario, a este Langacker lo denomina **trajector** (TR); el otro el foco secundario, denominado **landmark** (LM) (ver en el apartado 2.2.4.2). De esta manera, el conceptualizador refleja su habilidad mental de dirigir y enfocar nuestra atención a determinados elementos en una escena (Langacker 2010). Las relaciones pueden ser de distintos tipos. Las fundamentales son las que se refieren a **procesos** que se desarrollan en el tiempo como los verbos (bajar, subir, etc.), y las que **no son procesos** (*atemporal relationships*), cuyo desarrollo en el tiempo queda en el fondo (Langacker 2008a 2010).

²⁵ Traducción realizada por Irasema Pineda.

Aunque la GC no agrupa las distintas clases de manera tradicional, mantiene las diferentes nomenclaturas (sustantivo, verbo, preposiciones, etc.) porque “they are useful enough and so frequently invoked that they can hardly be avoided” [son tan útiles y frecuentemente utilizadas que es difícil evitarlas²⁶] (Langacker 2008a: 96). Si seguimos la clasificación de la GC, los sustantivos perfilan **cosas** (*things*); los verbos, los adjetivos, las preposiciones, las conjunciones y los adverbios perfilan **relaciones** (*relationships*).

3.1 Corporeización y el espacio

Dentro de la LC se argumenta que las preposiciones o partículas espaciales²⁷ son polisémicas debido a que cada una tiene distinto significado. Este acercamiento sostiene que los diferentes significados asociados a cada preposición se relacionan de alguna manera. Lo anterior se puede fundamentar con un punto de vista sincrónico donde las preposiciones cambian con el paso del tiempo. En palabras de Lam: “Their claim has been based on the belief that historically, speakers must have assigned different meanings to the same form because they perceived some sort of relationship among these meanings using natural cognitive mechanisms”. (Lam 2018: 2) [Su afirmación se basa en la creencia de que históricamente, los hablantes asignaron diferentes significados a una misma forma porque, al usar mecanismos cognitivos, percibieron alguna relación entre los significados²⁸].

²⁶ Traducción realizada por Irasema Pineda

²⁷ Andrea Tyler y Vyvyan Evans (2003) llaman a las preposiciones partículas espaciales porque consideran que su naturaleza está basada, en cierto nivel, en nuestra relación físico espacial con el mundo que nos rodea.

²⁸ Traducción realizada por Irasema Pineda.

Desde pequeño se tiene la capacidad de ubicarse en el espacio (se sabe que hay objetos cercanos y lejanos, se sabe que se tiene que estirarse o moverse para alcanzar un objeto) y de percibir las relaciones entre las cosas del entorno (entender que hay cosas encima, abajo, dentro, etc. de otros). Según David Lee (2001), las relaciones espaciales entre los seres humanos y su alrededor son fundamentales para el desarrollo de futuras habilidades cognitivas como el lenguaje o el conocimiento sensoriomotor. “En otras palabras: dominamos el espacio mucho antes de que la lengua empiece a tomar forma en nuestros cerebros, y esto *va a ser determinante* en cómo construiremos la comunicación después” (Llopis García 2011b:117).

Los lingüistas cognitivos consideran que todos los conceptos, concretos o abstractos, se basan en la experiencia físico-espacial, la cual denominan **corporeización**²⁹ (*embodiement*). La corporeización se refiere a que las diferentes experiencias y percepciones del mundo que nos rodea están determinadas por el cuerpo. Es decir, el entorno lo media nuestro sistema nervioso (que forma parte de nuestro cuerpo), y es éste el que da lugar a la estructura conceptual, que es el pensamiento y los conceptos (Tyler y Evans 2003). Por ejemplo, el color “rojo” corresponde en realidad a un espectro de luz de un rango de longitud de onda. Este color sólo cobra sentido para los humanos porque el aparato perceptual tiene características determinadas que permiten percibir la luz y ver el color rojo. Un animal con un aparato perceptual distinto percibirá una porción más amplia o más estrecha del espectro lumínico, en consecuencia, sus categorías de color serán

²⁹Esta traducción aparece en Cuenca y Hilferty (1999) y Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012).

diferentes (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012). Por esto, las propiedades físico-espaciales del mundo y el modo como se percibe son fundamentales para la cognición³⁰ y para la creación de significados. Entonces, si la experiencia físico-espacial da lugar al significado, los conceptos expresados por el lenguaje son derivados de la percepción y de la experiencia físico-espacial.

3.2 La escena espacial

Las preposiciones son la clara evidencia de la compleja relación entre la experiencia humana, el lenguaje y el pensamiento. Estos elementos lingüísticos no solo codifican las relaciones físicas, sino que integran el entendimiento espacial que posteriormente se extiende a dominios³¹ más complejos como los temporales y nocionales.

Cada día experimentamos y observamos diferentes relaciones físico-espaciales. Esta constante exposición se establece en la memoria y forma patrones que, a causa de la metaforización, van más allá de una simple relación físico-espacial. A estos patrones se les denomina escenas espaciales³². Tyler y Evans lo resumen de la siguiente manera: “humans regularly extend their understanding of physical-spatial relations and entities to non-physical domains: these extended conceptualizations are regularly reflected in the linguistic system” (2003: 28)

³⁰ La RAE define la cognición como la capacidad que tiene el ser humano para conocer a través de la percepción y los órganos del cerebro.

³¹ Langacker (1987) define a los dominios que considera básicos son espacio, olor, color, sensación del tacto, etc.

³² Tyler y Evans denominan a la escena espacial como “an abstract representation of a recurring real-world spatio-physical configuration mediated by human conceptual processing” (2003: 50) [una representación abstracta de la frecuente configuración físico-espacial del mundo real mediada por el procesamiento conceptual humano.]

[normalmente, los humanos extienden su conocimiento de las relaciones físico-espaciales y entidades a dominios no físicos: estas conceptualizaciones se reflejan en el sistema lingüístico³³]. Por ejemplo, cuando se observa un vaso de agua se sabe que si se añade más líquido, el nivel del agua aumentará y que si se quita líquido el nivel disminuirá. Es decir, se asocia el crecimiento del eje vertical con mayor cantidad y el decrecimiento con menor cantidad. Esto nos permite entender frases como: *los precios están muy bajos o me subieron el sueldo*. También vinculamos la proximidad espacial con la noción de intimidad cuando se habla de *un amigo cercano*.

Hence, our experience of space and physical forces are among the most primitive (in the sense of earliest and most foundational) and are those upon which our conceptual system is based. This point has been powerfully made by a number of cognitive scientists, philosophers and linguists such as Herbert Clark (1973), Bernd Heine (1997), Ray Jackendoff (1983), Mark Johnson (1987), George Lakoff (1987), Ronald Langacker (1987), Soteria Svorou (1994), Leonard Talmy (2000), Mark Turner (1991, 1996), and Francisco Varela, Evan Thompson and Eleanor Rosch (1991). (Tyler y Evans 2003: 34)

[Por lo tanto, nuestra experiencia del espacio y las fuerzas físicas se encuentran entre las más primitivas (en el sentido de ser las más tempranas y fundamentales), y son éstas sobre las cuales se apoya nuestro sistema conceptual. Un gran número de científicos cognitivos, filósofos y lingüistas han defendido esta idea, como Herbert Clark (1973), Bernd Heine (1997), Ray Jackendoff (1983), Mark Johnson (1987), George Lakoff (1987), Ronald Langacker (1987), Soteria Svorou (1994), Leonard Talmy (2000), Mark Turner (1991, 1996), y Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch (1991)³⁴.

A partir de esto, consideramos que, para la enseñanza de las preposiciones, iniciar desde la perspectiva espacial podrá favorecer el aprendizaje, ya que de esta

³³ Traducción realizada por Irasema Pineda.

³⁴ Traducción realizada por Irasema Pineda.

manera los estudiantes lograrán acceder a la amplia variedad de significados de *por* y *para* mediante procesos cognitivos—como la metáfora³⁵— que les permitirán relacionar los valores espaciales, temporales y nocionales. Para ello, la representación de conceptos abstractos por medio de imágenes facilitará que los alumnos extiendan los valores temporales y nocionales (metafóricos) desde los espaciales. En el siguiente apartado nos enfocaremos en desarrollar esta tarea.

3. 3 Valores espacial y temporal de *por* y *para*: origen-trayectoria- meta (Jurado 2017)

Una de las razones por las que las preposiciones, en este caso *por* y *para*, son complejas en la enseñanza de ELE se debe a que no existe una traducción única para cada una de ellas. Por ejemplo, en el inglés, *por* puede traducirse como *for*, *by*, *through*, *along*, *to*, *around*, y *para* como *for*, *to*, *towards*:

Ella preguntó **por** información/ She asked **for** information.

Lo envié **por** email/ I sent it **by** email.

La niña entró **por** la puerta / The girl walk **through** the door.

Caminé **por** la carretera **por** 50 minutos/ I walked **along** the road **for** 50 minutes.

Él vive **por** aquí / He lives **around** here.

El regalo es **para** ti/ The present is **for** you.

El gobierno ha tomado medidas **para** resolver el problema del desempleo/ The government has taken steps **toward** solving the unemployment problem³⁶.

Otra razón responde a los diferentes usos que tiene cada preposición. En el primer capítulo compilamos los distintos usos que se le adjudican a *por* (22 usos) y a *para* (14 usos) y, de igual manera, observamos que *por* y *para* están estrechamente

³⁵ Llopis (2015) define la metáfora como “operación cognitiva de primer orden, es decir, ligada al pensamiento, donde un concepto se proyecta sobre otro para crear una interpretación que sea fácilmente comprensible por el interlocutor”

³⁶ Ejemplo tomado de Linguee.

relacionados puesto que *para* surge tras la unión de *por* + *ad* (preposición latina), dando lugar a *pora*, para después transformarse en *para* (Jurado, 2017)

Entre los lingüistas y profesores de ELE que han incursionado en la enseñanza de las preposiciones *por* y *para* con preceptos cognitivistas, la propuesta de Martha Jurado (2017) es la que lo ha abordado con mayor detalle. En ella se retoma el esquema de origen-trayecto-destino, experiencia recurrente en la que un *viajero* se mueve de un punto a otro. Esta propuesta parte de los usos espaciales mediante una representación gráfica que posteriormente se extiende a los usos temporales; es decir, se asume que las redes semánticas de las preposiciones parten de un esquema que reside en la relación físico-espacial del mundo y de la percepción.

Martha Jurado (2017), sigue Castañeda, indica que el significado espacial de la preposición *por* es “el espacio que se recorre para llegar de un sitio a otro”, es decir la trayectoria. El significado espacial de *para* indica el objetivo final al que se dirige algo, la meta. Ambas preposiciones tienen una base común, pero el perfil de cada una es diferente.

Jurado (2017) representa contrastivamente los significados básicos de las preposiciones y tiene en cuenta el tipo de verbo con el que se combina así como las características semánticas del término de la preposición de la siguiente manera:

1. **Valor espacial** con verbo de movimiento (caminar, correr, mover, ir, etc.)



Figura 9. Representación de tránsito (*por*) y destino (*para*) Jurado(2017)..

2. **Valor espacial** con verbos de estado (estar, vivir, etc.) y término de preposición que denota un lugar.



Figura 10. Representación de valor espacial de *por* según Jurado(2017).

Cuando ambas preposiciones están acompañadas de verbos de estado, suponen un movimiento ficticio (**fictive motion**) (ver apartado 2.2.3), ya que se refiere a una construcción imaginaria estática sin una realización en el mundo físico, sino que el hablante se representa en esa situación y traza un camino mental o visual. Entonces, en las oraciones *Vive por el sur de la ciudad* y *Mi casa está para el*

bosque, el conceptualizador dibuja un trayecto mental que lo dirige a la casa, lo que produce una representación mental de movimiento. La diferencia reside en que con *por* la trayectoria sigue una direccionalidad irregular (no lineal), y con *para* la trayectoria es lineal. En la clasificación de Jurado no aparece la ilustración del esquema de *para* con verbos de estado, pero lo menciona. Posteriormente Jurado traslada los valores espaciales a los temporales porque, generalmente, se concibe el tiempo como si fuera un camino lineal que recorreremos (Lakoff y Johnson 1980).

3. **Valor temporal** con término de preposición que denota un periodo.

Indica duración, temporalidad limitada:



Figura 11. Representación de duración (*por*) Jurado(2017).

4. **Valor temporal** con término de preposición que se refiere a un punto temporal específico.

Indica tiempo aproximado en el que se realiza una acción:



Indica límite temporal en el futuro:



Figura 12. Representación de tiempo aproximado (*por*) y límite temporal (*para*) (Jurado 2017).

La autora explica que, cuando el término de la preposición denota un momento específico, *por* perfila una aproximación de la trayectoria, mientras que *para* perfila el punto final de la trayectoria. De esta manera, *Estará aquí por el 15 de mayo* se interpreta que el 15 de mayo es una fecha aproximada, mientras que *Estará aquí para el 15 de mayo* indica que el 15 de mayo es la fecha límite o exacta.

5. **Valor nocional:** expresar causa y finalidad

Para la representación de causa y finalidad, Jurado concibe estas preposiciones como una metáfora del esquema básico de dinámica de fuerzas, el cual consiste en la energía o reacción derivada del movimiento que ejerce un objeto sobre otro al estar en contacto (Lagacker 2008a). “Desde esta perspectiva, la preposición *por* representa una fuerza dinámica que “empuja” la acción denotada por el verbo a lo largo de la trayectoria, mientras *para* señala el beneficiario, el objetivo o la finalidad que jala la fuerza dinámica” (Jurado 2017: 7).

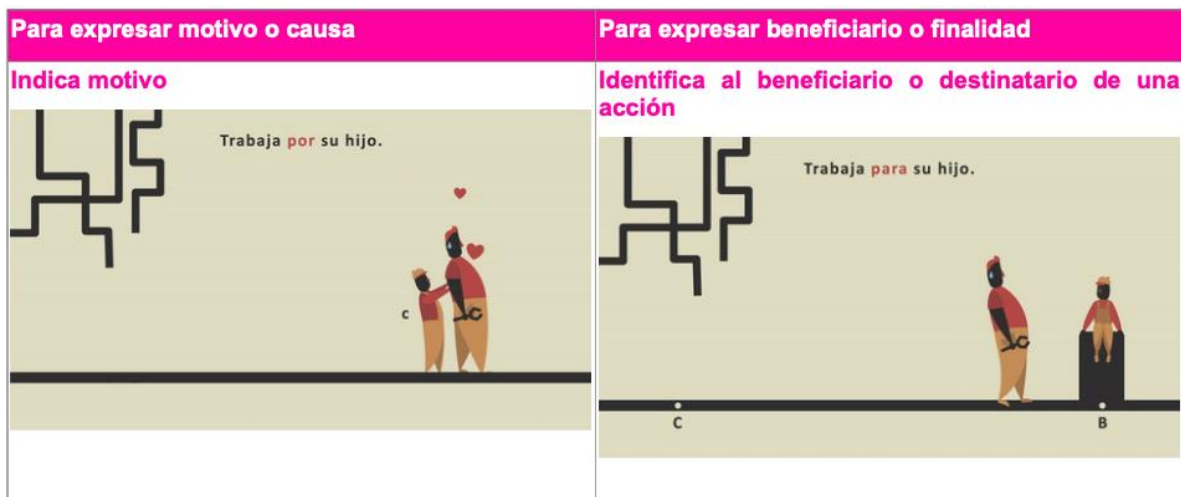


Figura 13. Representación de causa (*por*) y finalidad (*para*) según Jurado.

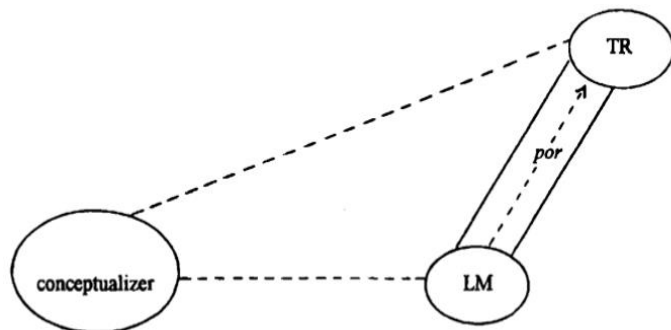
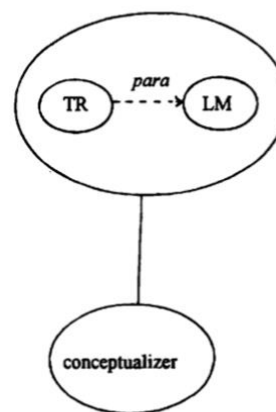
3. 4 Esquema de *por* y *para*: condición y proyección (Delbeque 1996)

Por su parte, Delbeque³⁷ también considera apropiado conectar los diversos valores mediante redes semánticas. Sin embargo, a pesar de que es consciente de la relevancia que tiene el dominio espacial sobre los demás dominios, conjetura que el significado básico de *por* y *para* debe basarse en criterios discursivos. Así, propone que la diferencia entre *por* y *para* es que, por un lado, *por* enlaza una *condición* en la que hay una precedencia entre los elementos, es decir, el **landmark** es previo al **trajector**³⁸; por otro lado, *para* introduce una *proyección* en donde el **trajector** se dirige hacia el **landmark**, es decir, se orienta al futuro.

Propone los siguientes esquemas:

³⁷ Lingüista que se ha dedicado al estudio de *por* y *para* desde un enfoque cognitivo

³⁸ Se debe recordar que el **trajector** es el foco primario y el **landmark** es el foco secundario. El **Landmark** es el elemento introducido por la preposición *por* y *para*.

Esquema 1. Conceptualización de *por* según Delbeque.Esquema 2. Conceptualización de *para* según Delbeque.

En el esquema uno, el conceptualizador observa al LM como el punto de inicio que resulta en el TR³⁹. En este esquema el LM introducido por *por* restringe el alcance del TR por lo que se puede entender que están relacionados. En el esquema dos, el TR sigue al LM y el conceptualizador los ve como un par de elementos autónomos que pueden o no tener contacto entre ellos. Así en las oraciones *Trabajan para comer* y *Comen por trabajar*: en la primera oración, el LM (*para comer*) es la *proyección* del TR (*trabajan*); en la segunda oración, el LM (*por trabajar*) es el precedente que explica al TR (*comen*).

El hecho de que Delbeque emplee flechas y hable de punto de inicio para explicar *por* y de dirección para explicar *para*, nos hace considerar que, aunque ella no tenga en cuenta los valores espaciales y temporales en su análisis, la causa y la finalidad

³⁹ LM se refiere al foco secundario de la relación; TR al primario.

también pueden representarse mediante una adaptación del esquema de origen-trayectoria-meta. Esto se debe a que, de acuerdo con Murillo (2014), tanto los valores nocionales como los temporales pueden asociarse con el movimiento ficticio, es decir, se puede imaginar elementos inmóviles como móviles. En consecuencia, el conceptualizador experimenta la sensación de que se mueve hacia un destino o que el camino influye en las acciones posteriores. En palabras de Mendo “si la vida es un camino y el camino puede ser considerado un medio activo que nos lleva a otro lugar, [...] el medio puede convertirse en causa o intermediario activo, e influir en el modo en el que se hacen las cosas” (Mendo 2014: 100).

Ahora bien, conviene resaltar que los esquemas de Delbeque se enfocan más a los profesores de ELE, por tanto, deben adaptarse con el objetivo de emplearlos en los diferentes materiales didácticos. Para ello, en el apartado de instrucción gramatical de nuestra propuesta didáctica (véase capítulo 6) retomaremos el esquema de origen-trayectoria-meta, que emplea por Jurado en los valores espaciales y temporales, y lo adecuaremos para ilustrar los valores de *trayecto*, *destino*, *duración*, *tiempo aproximado*, *límite temporal*, *causa* y *finalidad*. Se observa que tanto en el esquema de causa y finalidad de Jurado como en el de Delbeque la posición del TR y el LM se intercambia: cuando *por* introduce el LM se coloca antes del TR, cuando lo hace *para* el LM se coloca después del TR. Es decir, si se continua con el esquema de origen-trayectoria-meta, la causa se considera como el camino previo que da origen a una meta y la finalidad es la meta.

En conclusión, la corporeización tiene un papel fundamental debido a que, a través de ella, permite extraer patrones o esquemas físicos y trasladarlos a conceptos más abstractos. Esos esquemas son una buena herramienta pedagógica para ilustrar los diferentes valores de las preposiciones. En el caso de *por* y *para*, creemos adecuado el esquema de origen-trayectoria-meta es adecuado para representar sus valores y fomentar la creación de una red semántica que ayude a los estudiantes a comprender sus significados.

Capítulo 4. *Por* y *para* en diferentes manuales de ELE

En el capítulo anterior, explicamos que los lingüistas cognitivos consideran que las redes semánticas de las preposiciones parten de un significado central o de una **escena espacial** que está basada en la experiencia físico-espacial, es decir la **corporeización**. Asimismo, presentamos los diferentes usos de *por* y *para* con base en dos esquemas cognitivos básicos: origen-trayectoria-meta, y condición y proyección.

En este apartado, describiremos y analizaremos ejercicios, actividades y metodología de enseñanza de las preposiciones *por* y *para* en tres manuales de ELE: *Dicho y hecho. Español como segunda lengua*, *Español ELElab* y *Gramática básica del estudiante de español*.

Durante las últimas décadas se han elaborado diferentes libros de ELE desde distintos enfoques y métodos. En la actualidad, la mayoría de los materiales de ELE abordan el enfoque comunicativo o alguna de sus variantes —enfoque por tareas o enseñanza orientada a la acción—, por lo que cada uno de ellos promueve en los estudiantes la capacidad de interactuar adecuadamente en diferentes situaciones comunicativas. Con esta oferta de materiales, los profesores pueden recurrir a aquellos que más se adecuen al perfil de los estudiantes.

De la oferta de manuales existentes de ELE, elegimos analizar los siguientes:

1. *Dicho y hecho. Español como segunda lengua*: serie de libros que elaboraron docentes e investigadores del CEPE, centro fundado en 1921 con el objetivo de difundir la lengua española y la cultura mexicana.

2. *ELElab*: serie de libros que elaboraron docentes de la Universidad de Salamanca para sus cursos de lengua y cultura españolas, cátedra creada en 1929.
3. *Gramática Básica del estudiante de español*: manual de gramática para el aprendizaje autónomo que pertenece al catálogo de libros de la editorial Difusión.

Elegimos analizar los materiales mencionados debido a que tanto *Dicho y hecho. Español como segunda lengua* como *ELElab* los desarrollaron las dos universidades más antiguas en ofrecer cursos de español como lengua extranjera, también porque ambas series se encuentran en la biblioteca 'Simón Bolívar' del CEPE, UNAM. Por su parte, optamos por la *Gramática Básica del estudiante de español* dado que fue desarrollada por una de las editoriales dedicadas a la producción de material para la enseñanza de español como lengua extranjera y porque es un libro que se basa en la GC, teoría lingüística que elegimos como marco teórico para la presente investigación y propuesta didáctica.

Para el análisis, observaremos las secciones donde se propone la instrucción de *por* y *para* de cada manual, ya que recoger todas las apariciones de *por* y *para* resultaría una tarea larga y poco productiva debido a que el objetivo no es calcular la asiduidad de estas preposiciones en el uso de la lengua, sino señalar el tipo de explicación. Por lo tanto, únicamente describiremos cómo se da la explicación de ambas preposiciones en cada manual y los tipos de ejercicios que las acompañan.

Para esto, los objetivos son:

- Revisar si *por* y *para* forman parte de los contenidos gramaticales en el índice.
- Describir los tipos de apartados (formales o comunicativos/ nocio-funcionales) en los que aparecen las preposiciones *por* y *para*.
- Describir los tipos de ejercicios que hay para trabajar las preposiciones.
- Averiguar si el tratamiento es coherente y graduado.

4. 1 *Dicho y Hecho. Español como segunda lengua CEPE-UNAM*

Dicho y Hecho. Español como segunda lengua es una serie de 8 libros elaborados por el CEPE de la UNAM. La organización de los contenidos de *Dicho y hecho* está formada por unidades y tres secciones dentro de cada unidad. Al principio de cada unidad aparecen: el contenido gramatical, el vocabulario, estrategias, aspectos socioculturales y las funciones comunicativas que se trabajan. Su finalidad es “ayudar a estudiantes extranjeros a construir el sistema lingüístico del español mediante la realización de ejercicios y actividades para el desarrollo de las habilidades lingüísticas”. De acuerdo con la presentación de la serie subyace una metodología que considera el uso de la lengua con fines comunicativos, hace énfasis en los procesos naturales de aprendizaje, valora las variables individuales, se centra en el alumno, da importancia a las relaciones entre la lengua y el contexto sociocultural y, finalmente, propicia el desarrollo de la autonomía del alumno. Asimismo, en cuanto a contenidos y niveles de actuación, responde a la propuesta del Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación. En *Dicho y Hecho. Español como segunda lengua 1, 2, 3 y 4* se emplea

la metodología nociofuncional y en *Dicho y Hecho 5,6,7* se utiliza el enfoque por tareas y en *Dicho y Hecho 8* el enfoque por proyectos.

4.1.1 *Dicho y Hecho 1. Español como lengua extranjera*

En el manual *Dicho y Hecho 1*, como en todos los demás que analizamos aquí, las preposiciones *por* y *para* aparecen desde las primeras unidades, dado que las preposiciones son altamente frecuentes en el discurso. Sin embargo, la explicación gramatical explícita de éstas no se aborda en cada unidad. *Por* aparece por primera vez en la sección de *Observa* de la Unidad 4 *El tiempo*, sección 3 *¿Cuándo es tu cumpleaños?* Aunque no aparece en los contenidos gramaticales de dicha Unidad, figura en los contenidos funcionales: En la sección de *Observa* se introduce una estructura para pedir disculpas, en donde se emplea la conjunción adverbial *porque*. Si bien, en éste se destaca la presencia de *porque*, nunca se le asocia la función causal de manera explícita, sino de forma implícita ya que los estudiantes tendrán que asociar su valor causal por sí mismo.

Los ejercicios de práctica son dos: en el primero se tiene que completar una carta para explicar a alguien que no se podrá asistir a una reunión; en el segundo en parejas deben rechazar una petición de tal forma que empleen la estructura presentada en el recuadro de *Obseva*.

En la sección 4 *¿Cómo está el clima hoy?* de la misma unidad, presentan el uso de las locuciones adverbiales interrogativas *por qué* y *para qué* para hacer preguntas. En este apartado, al igual que en el anterior, no se da una instrucción explícita de

las funciones de los adverbios interrogativos ni de las locuciones adverbiales, simplemente aparecen en una lista de *palabras interrogativas*.

El ejercicio de práctica que realizan es completar unas preguntas con el adverbio o locución adverbial adecuada.

4.1.2 Dicho y Hecho 2. Español como lengua extranjera

La primera lista de usos de *por* y otras preposiciones en la serie Dicho y Hecho, aparece en el libro 2, en la sección *Observa* de la Unidad 1 *La ciudad de las tres culturas*, sección 2 *¿Qué hay en tu ciudad?* La instrucción es explícita puesto que exponen la función de las preposiciones para que el alumno adquiera de manera consciente sus usos. A pesar de que la instrucción gramatical es explícita, el tratamiento es inductivo ya que primero los estudiantes tienen que hacer una lectura en donde aparecen las preposiciones *por* con valores de causa (*Actualmente no es posible escalar el volcán por las exhalaciones.*), periodicidad (*Entregan un informe por mes o por semana*) y medio de comunicación (*Las autoridades reciben la información por teléfono o por fax*), y *bajo*, *entre* y *sobre* con valores espaciales. Posteriormente hay una actividad de comprensión de lectura en donde no se utilizan las preposiciones. En el siguiente ejercicio tienen que prestar atención a una lista de oraciones tomadas del texto en donde se destacan las preposiciones para después reflexionar sobre los distintos usos. Posteriormente hay 3 actividades de práctica en las que tienen que completar las oraciones con *por*, *sobre*, *entre* y *bajo*. Como actividad de aplicación, los estudiantes tienen que redactar 5 oraciones en las que utilicen las preposiciones vistas en la sección.

En la Unidad 5 *Las celebraciones*, no aparece *por* en los contenidos gramaticales, pero sí lo hace en las funciones comunicativas. En la sección 1 *Las bodas*, de dicha unidad, se retoman las oraciones subordinadas causales para expresar la causa de una acción principal. La explicación aparece en el recuadro de *Observa* y atiende a su función causal. El tratamiento es inductivo ya que antes de la explicación se realiza un ejercicio de comprensión auditiva en el que tienen que relacionar columnas: en una están las consecuencias y en la otra las causas. En seguida los alumnos tienen que escribir cuáles son las supersticiones más comunes en su cultura. Como actividades de aplicación y práctica, tienen que completar las oraciones explicando la causa de lo que se predica, y redactar la razón por la que quieren o no quieren casarse.

Por último, en la Unidad 6 *Acuerdos y desacuerdos* en la sección 1 *Problemas y soluciones*, en la cuadro de *Observa*, la preposición *por*, junto con otras preposiciones, aparece en una lista funcional de las preposiciones que precisan a los interrogativos más frecuentes: *a, de, en, hacia, hasta, bajo, entre, sobre, por qué, con, sin*. En dicha lista agregan dos usos de *por*: tránsito (*¿por dónde entran los meseros?*) y aproximación (*¿por dónde está el restaurante?*). El tratamiento es deductivo ya que primero se da la explicación y después se tiene que aplicar en las actividades. La primera actividad es una actividad de producción oral, en ella tienen que elaborar cinco preguntas para practicar las preposiciones con un compañero. La segunda es de práctica en donde deben completar enunciados. La última actividad es de producción escrita y consiste en elaborar preguntas al dueño de un restaurante internacional.

4.1.3 Dicho y Hecho 3. Español como lengua extranjera

En *Dicho y Hecho 3* aparece por primera vez la instrucción explícita de las funciones de *para* (expresar propósito u objetivo, destinatario, opinión, comparación y tiempo definido). Esto ocurre en la Unidad 6 *Aspectos de la ciudad*, Sección 2 *Fuentes, barrios y vecindario*. En este libro emplean la estrategia inductiva, por lo que antes de exponer las funciones de *para* en el apartado de *Observa*, presentan un audio en donde se habla de la arquitectura. En el ejercicio de comprensión auditiva se focaliza la preposición *para*. Después de la presentación de funciones, aparece una lectura en la que los estudiantes tienen que identificar los usos de *para*. Por último, tienen que escribir dos oraciones para ilustrar cada uno de los diferentes usos de *para*.

4.1.4 Dicho y Hecho 4. Español como lengua extranjera

Por y para aparecen en contraste por primera vez en el libro *Dicho y Hecho 4*, en la Unidad 5 *Por los caminos de México*, Sección 1 *Por Xochimilco*. En esta sección, el tema gramatical principal son los diferentes usos de *por*: causa, motivo, razón (*Mis abuelos me regalaron un viaje por mi cumpleaños*); tiempo y lugar aproximado (*Por mi casa hay un río que usaron para la campaña "Cuida el agua"*); medio (*Licenciado, le habla su esposa por teléfono*); sustitución e intercambio (*Cambio su coche por uno más grande*); y los usos de *para*: finalidad (*Necesitaban troncos, tierra y raíces para construir una chinampa*). Se observa que en las lecturas de esta sección se trabaja con *por* y *para* de manera conjunta, los ejercicios y las explicaciones se realizan por separado: primero trabajan con *por* y después con *para*. Es hasta el último ejercicio en donde los alumnos tienen que completar unas oraciones con la

preposición indicada y explicar el significado que tiene cada preposición en cada oración.

Si bien los ejercicios abarcan la mayoría de usos vistos en Dicho y Hecho del 1 al 4, los que más preponderan son los de causa y finalidad tanto en oraciones subordinadas como en complemento circunstancial. Por esto, los recuadros de *Observa* están dirigidos únicamente a la explicación de causa y finalidad.

Tanto el apartado de *Observa* de *por* como el de *para* explica la función de las preposiciones para expresar causa y consecuencia respectivamente. En ellos, también se explica el tipo de verbo que sigue cuando las preposiciones van acompañadas de la conjunción *que* (*porque* y *para que*). El modo de tratar la gramática es inductivo puesto que primero presenta una lectura en donde los estudiantes pueden ver en contexto algunos usos de estas preposiciones, así como ejercicios de reflexión que ayudan a los estudiantes a pensar sobre los diferentes significados de *por* y *para*. También hay ejercicios de relacionar columnas y actividades de aplicación, por ejemplo, hacer oraciones en donde usen los diferentes significados.

4.1.6 Dicho y Hecho 6. Español como lengua extranjera

En Dicho y Hecho 6, en Unidad 4 *Los festivales a través del tiempo* Sección *Un festival tradicional* se retoma el uso causal de la preposición *por* y otras locuciones adverbiales como *ya que*, *puesto que*, *dado que*, *a causa de*, etc. En esta sección se trabaja con las oraciones subordinadas adverbiales causales. Los ejercicios son relacionar columnas en donde se explica la causa de la primera oración y después, un ejercicio de redacción en el que tienen que escribir un mensaje informal a sus

amigos para disculparse por no asistir a una reunión; otra de las actividades es hacer un diálogo en el que tienen que usar oraciones modales en contexto.

En la misma unidad, pero en la sección 2. *Un festival internacional* se trabaja con las oraciones subordinadas finales. Previo a la explicación, hacen que los estudiantes reflexionen sobre el modo verbal que sigue a una oración con *para* y *para que*. Posteriormente, en el recuadro de *Observa* se realiza la explicación de ambas preguntas. El ejercicio posterior se trata de que los estudiantes escojan la opción correcta de acuerdo al modo verbal y a la finalidad que corresponde. Por último, se da a los alumnos una serie de oraciones tienen que completar.

4.1.6 Dicho y Hecho 7. Español como lengua extranjera

En la Unidad 4 *Pueblos indígenas en Latinoamérica* Sección 1 *Latinoamérica indígena* del libro *Dicho y Hecho 7* se retoman las oraciones subordinadas causales. La explicación es formal ya que se explica cuál es el modo verbal de la oración subordinada. Como en la mayoría de estos libros, el tratamiento es inductivo debido a que, en este libro, primero presenta el *input*⁴⁰ en el que los estudiantes observan el uso en contexto y reflexionan un poco sobre él, para después presentar la regla y posteriormente realizar un ejercicio de llenado de espacios.

4.1.7 Conclusión del tratamiento de *por* y *para* en la serie *Dicho y Hecho*. *Español como lengua extranjera*

En esta serie de libros nos encontramos con una instrucción nociofuncional explícita sobre la mayoría de los valores de *por* y *para*. En cada uno de los libros

⁴⁰ Muestra escrita o auditiva de la lengua meta (véase capítulo 5).

mencionados aquí se trabaja con alguna de estas preposiciones. Es decir, de la serie se ve un avance gradual adecuado en cada nivel.

En la tabla 4 presentamos una síntesis de la explicación de *por* y *para* a lo largo de la serie *Dicho y Hecho. Español como lengua extranjera*.

Dicho y Hecho	Inclusión en el índice	Criterios lingüísticos que se aprecian	Gramática inductiva / deductiva	significados asociados a <i>por</i>	Significados asociados a <i>para</i>	Contraste <i>por</i> y <i>para</i>	Exponentes presentados
1		Nocio-funcional	inductiva	Causa	/	no	No puedo + verbo+ porque
2	Sí	funcional	Inductiva / deductiva	Causa o razón Periodicidad Medio de comunicación Aproximación en el espacio Tránsito Preguntar por la causa	/	no	Porque es saludable Por mes o por semana Por teléfono Por la estación del metro Por la puerta ¿por qué
3	Sí	funcional	inductiva		Propósito u objeto Destinatario Opinión Comparación Tiempo definido	no	<i>Para</i> comprar una casa. <i>Para</i> ti. <i>Para</i> mí, México es un país enorme. <i>Para</i> su edad. <i>Para</i> mañana.
4	Sí	Nocio funcional y gramatical (restricción sintáctica, es decir, indica si el verbo que lo sigue está en infinitivo, indicativo o subjuntivo)	inductiva	Causa, motivo o razón. Cerca de Durante Tiempo aproximado Medio Valor intercambio	Dirección Finalidad	sí	Por + infinitivo Porque + verbo conjugado (ejemplos en indicativo) Para + infinitivo Para + verbo conjugado en subjuntivo (sujeto de la oración principal es diferente al de la oración subordinada.)

6	Sí	Gramatical	inductiva	Causa, razón o motivo	Intención de la acción del verbo principal	no	Los indígenas enlistan los regalos recibidos porque se sienten obligados a retribuirlos. Voy a pagar mi boleto para aprovechar el descuento.
7	sí	Gramatical (indican el modo del verbo que aparece en la oración subordinada)	inductiva	-causa	/	no	No porque+ subjuntivo... sino porque + indicativo

Tabla 4. Síntesis de explicaciones de *por* y *para* de la serie *Dicho y Hecho. Español como lengua extranjera*.

Con base en los datos recogidos de *por* y *para* en la serie *Dicho y Hecho. Español como lengua extranjera*, podemos concluir lo siguiente:

- En cada uno de los libros revisados de la serie *Dicho y Hecho*, *por* y *para* están incluidas en los contenidos gramaticales, lo que refleja que forman parte de los contenidos fundamentales de la enseñanza de ELE.
- Se trabaja más con la causalidad que con la finalidad.
- Sólo en *Dicho y hecho 4. Español como segunda lengua* se realiza el contraste entre ambas preposiciones. En los otros 6, el tratamiento se realiza por separado.
- La explicación va acompañada de usos ejemplificados en donde se resalta en negritas la preposición.

- En los niveles más avanzados ya no se retoman los usos espaciales ni temporales de *por* ni de *para*; únicamente su uso causal y final.
- Los ejercicios predominantes son los de completar oraciones con la preposición correcta y redactar oraciones.

4.2 Español ELElab Universidad de Salamanca

Español ELElab Universidad de Salamanca es una serie de 4 libros desarrollados por la Universidad de Salamanca (A1-A2, B1, B2, C1-C2). De acuerdo con la presentación de la serie, son manuales flexibles, dinámicos y fáciles de usar que se adaptan a los distintos contextos de aprendizaje tanto de jóvenes como de adultos. La propuesta didáctica sitúa al estudiante como protagonista y le ofrece, a través de situaciones comunicativas reales, las competencias lingüísticas y culturales necesarias para desenvolverse en español. Fue elaborado de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

4.2.1 Español ELElab Universidad de Salamanca A1-A2

En la Unidad 5, *Ya ti ¿Qué te gusta?*, en el apartado *Sigue el rumbo...* presentan la preposición *por* para expresar causa. En él indican que **¿por qué?** sirve para preguntar por la causa y **porque** se usa para responder o hablar de las causas. Entonces, la instrucción atiende a las funciones de *por* y se da de manera deductiva, es decir, primero se da la explicación y después los estudiantes tienen que escuchar un audio y relacionar las columnas (la primera columna indica la consecuencia y la

segunda la causa). Por último, los estudiantes tienen que preguntar por los gustos de sus compañeros, así como la causa de lo que se dice.

En la Unidad 7 *De compras* en el apartado de *Sigue el rumbo...* se introduce la preposición *para* para expresar finalidad y destinatario. Al igual que el tratamiento de *por*, la presentación es deductiva, pues a partir de la explicación se elaboran los ejercicios de adivinar la finalidad de diferentes objetos.

4.2.2 Español ELElab Universidad de Salamanca B1

En la Unidad 6 *A otra cosa mariposa* se hace una lista de usos de ambas preposiciones en el apartado de *Sigue el rumbo...* en donde *por* indica causa o motivo, tránsito, medio y precio, y *para* denota finalidad, destino o destinatario, límite de un plazo y expresa una opinión. Esta vez es inductiva, es decir, primero presentan un texto en donde aparecen ambas preposiciones en contexto y después hacen reflexionar a los estudiantes sobre estas preposiciones por medio de preguntas relacionadas al texto.

Posteriormente se realizan dos ejercicios de práctica: en el primero tienen que completar las oraciones con la preposición indicada; en el segundo tienen que escuchar un audio y prestar atención a por qué y para qué las personas compraron los objetos. Por último, tienen que explicar cuál es el objeto más importante para ellos y por qué.

4.2.3 Español ELElab Universidad de Salamanca B2

En la Unidad 4 *Me encanta viajar* repasan los usos de *por* y *para*. En este libro la lista de usos se hace en el apartado *Algunos usos de por y para*. Parten de la

explicación, para después realizar un ejercicio de práctica en el que deben completar las oraciones con la preposición adecuada.

4.2.3 *Español ELElab Universidad de Salamanca C1-C2*

En la unidad 5 *Por y para una vida sana* se retoma el uso causal de *por* y el uso final de *para* en contraste. En la unidad, presentan dos pequeños artículos en los que tienen que resumir las ideas principales. En este texto sólo aparece *porque* para expresar causa, por lo que nos hace creer que no está pensado para tomarlo como input, sino para introducir el tema de la importancia de una vida saludable. Posterior a la lectura se presenta la sección de gramática en donde se explica la función causal de *por*, junto con otros valores.

En la tabla 5 una síntesis de la explicación de *por* y *para* a lo largo de la serie *Español ELElab*.

Español ELElab	Inclusión en el índice	Criterios lingüísticos que se aprecian	Gramática inductiva / deductiva	significados asociados a <i>por</i>	Significados asociados a <i>para</i>	Contraste <i>por</i> y <i>para</i>	Ejemplos presentados
A1- A2	sí	Nocio-funcional	Deductiva	Causa	Finalidad Destinatario	No	¿ por qué te gustan los deportes? Porque es muy sano. Para + infinitivo (finalidad) Para + persona (destinatario)
B1	Sí	Nocio-funcional Y gramatical (restricción sintáctica, es decir, indica si el verbo que lo sigue está en infinitivo,	inductiva	Causa o motivo Tránsito Medio Precio	Finalidad Destino o destinatario Límite de un plazo Expresar opinión	Sí	No fuimos a ver el partido por la lluvia. Pasa por el súper y compra leche. He llamado por teléfono a Paco. He comprando este reloj por 40 euros. Por+ infinitivo

		indicativo o subjuntivo)					<p>Por que+ indicativo El abrelatas sirve para abrir latas. Estos bombones son para ti. El trabajo tiene que estar para el próximo viernes. Para mí, es peligroso comprar en internet. Para + infinitivo Para que + subjuntivo</p>
B2	Sí	Nocio-funcional	deductiva	Causa o motivo Trayecto Tiempo aproximado En lugar de	Finalidad Dirección con verbos de movimiento Límite temporal futuro A pesar de (valor concesivo)	Sí	<p>Gracias por recomendarme esa página. Paseando por el parque. Fue por marzo. Como Ana no podía ir a la reunión de vecinos, fue su marido por ella. Voy a la agencia de viajes para contratar el crucero. Vuelo para Egipto. Para el 15 de mayo. Para ser invierno, hacía muy buen tiempo.</p>
C1-C2	Sí	Nocio-funcional Y gramatical	deductivo	Expresar causa	Expresar finalidad	No	

Tabla 5. Síntesis de explicaciones de *por* y *para* en la serie *Español ELElab*.

Con base en los datos recogidos de la explicación y ejercicios de *por* y *para* en la serie *Español ELElab Universidad de Salamanca*, podemos concluir que:

- En cada uno de los libros, las preposiciones *por* y *para* están incluidas en los contenidos gramaticales, lo que parece indicar que estas preposiciones forman parte de los contenidos fundamentales de la enseñanza de ELE.
- La explicación sobre las dos preposiciones se realiza en la misma unidad desde el libro B1 hasta el C1-C2, pero en éste último, a pesar de que aparecen en la misma unidad, los ejercicios se realizan por separado, por lo que no consideramos que se trabaje el contraste entre causa y finalidad.
- La explicación va acompañada de usos ejemplificados en donde se resalta en negritas la preposición.
- Ambas preposiciones se trabajan por igual.
- En los dos primeros libros de la serie (A1-B1) se trabaja con los usos más comunes de ambas preposiciones. Sin embargo, a pesar de que sendos libros trabajan con la misma lista de usos, los ejercicios y/o las lecturas contienen elementos que ponen en evidencia el nivel al que va dirigido, es decir, el libro A1-A2 trabaja con textos más bien descriptivos y narrativos, mientras que el B1-B2 presenta usos argumentativos que requieren un mayor nivel de abstracción de ideas.
- En el último libro se retoma únicamente la función de causa y de finalidad. Esto nos lleva a pensar que son los usos que más práctica requieren para que el estudiante logre distinguirlos.
- Los ejercicios más predominantes son aquellos en los que se redarca o completa oraciones.

4.3 Gramática Básica del estudiante de español de Editorial Difusión

La *Gramática Básica del estudiante de español* es uno de los pocos manuales que está fundamentado en la LC (Llopis 2011a) por lo que los ejercicios y explicaciones procuran destacar el valor comunicativo que añade cada elemento gramatical. La explicación gramatical es presentada con pocos términos técnicos y con ilustraciones que ayudan al estudiante a comprender la representación mental de los conceptos lingüísticos y a situar al aprendiente en un contexto real. De esta manera, los aprendientes perciben y comprenden las formas lingüísticas como lo haría un hablante nativo.

A diferencia de las series *Dicho y Hecho* y *ELElab*, este manual está enfocado en el contenido gramatical por lo que sus secciones son tituladas de acuerdo con los aspectos gramaticales: *Sustantivos y adverbios, determinantes, pronombres personales, verbos, preposiciones, oraciones y ortografía*.

En la sección de preposiciones, específicamente en *por* y *para*, diseñan dos imágenes que representan el valor espacial de *por* y *para* y debajo hay una lista de sus valores. En nuestra opinión, este libro no logra conectar los valores espaciales con los temporales y nocionales de manera evidente, lo cual hace que el estudiante realice una simple memorización de los usos como en las series *Dicho y hecho* y *ELElab*. Recordemos que en el capítulo anterior mencionamos que los lingüistas cognitivos consideran que todos los conceptos, ya sean concretos o abstractos, están basados en la experiencia físico-espacial; las preposiciones, por ejemplo, codifican relaciones espaciales que podemos extender a dominios temporales y nocionales mediante metáforas espaciales que permitirán realizar redes semánticas entre sus distintos valores.

Los ejercicios de práctica que encontramos en esta sección son de completar oraciones con la preposición adecuada, elegir la preposición correcta e identificar los errores en un texto. A pesar de que el libro presenta una propuesta diferente en términos de la presentación del tema, observamos que sus prácticas son similares a las de las series previamente analizadas. Sin embargo, el ejercicio que consideramos más innovador y de corte cognitivo es aquel en el que el estudiante debe escoger qué interpretación adquiere una oración cuando elige *por* y cuando selecciona *para*.

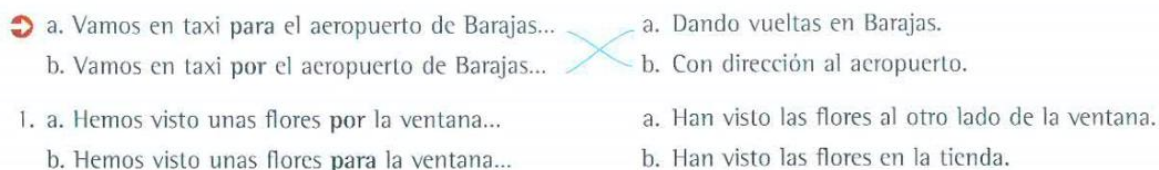
- 
- El diagrama muestra conexiones entre las opciones de los ejercicios. Una línea roja conecta 'a. Vamos en taxi para el aeropuerto de Barajas...' con 'a. Dando vueltas en Barajas.'. Una línea azul conecta 'b. Vamos en taxi por el aeropuerto de Barajas...' con 'b. Con dirección al aeropuerto.'. Una línea verde conecta 'I. a. Hemos visto unas flores por la ventana...' con 'a. Han visto las flores al otro lado de la ventana.'. Una línea roja conecta 'b. Hemos visto unas flores para la ventana...' con 'b. Han visto las flores en la tienda.'.
- | | |
|--|---|
| a. Vamos en taxi para el aeropuerto de Barajas... | a. Dando vueltas en Barajas. |
| b. Vamos en taxi por el aeropuerto de Barajas... | b. Con dirección al aeropuerto. |
| I. a. Hemos visto unas flores por la ventana... | a. Han visto las flores al otro lado de la ventana. |
| b. Hemos visto unas flores para la ventana... | b. Han visto las flores en la tienda. |

Figura 14. Ejercicios de *por* y *para* tomada de *La Gramática Básica del estudiante de español* página 208.

Este tipo de ejercicios es un ejemplo de *procesamiento de instrucción* (revisar capítulo 5). En él se destacan las preposiciones *por* y *para* para que el aprendiente atienda a la forma lingüística y consiga relacionarla con su significado de acuerdo con el contexto. De esta manera, los estudiantes no tendrán que elegir entre una respuesta correcta e incorrecta, sino que seleccionarán la preposición que concuerde con la interpretación. Es decir, el ejercicio impulsa al estudiante a comprender que la elección obedece a la intención comunicativa más que a una respuesta correcta o incorrecta.

A continuación, presentamos una tabla sobre la explicación de *por* y *para* en la *Gramática Básica del estudiante de español*

Gramática Básica del estudiante	Inclusión en el índice	Criterios lingüísticos que se aprecian	Gramática inductiva / deductiva	significados asociados a <i>por</i>	Significados asociados a <i>para</i>	Contraste <i>por</i> y <i>para</i>	Ejemplos presentados
	sí	Operativa explicar	Deductiva	Localización indeterminada en el tiempo y espacio. Causa Distribución Medio Intercambio	Finalidad Destinatario Plazo temporal	sí	La panadería está por aquí. Por mayo Gracias por el regalo.

Tabla 6. Síntesis de explicaciones de *por* y *para* en *Gramática Básica del estudiante de español*.

Con base en los datos obtenidos de la sección de preposiciones *por* y *para* en la *Gramática Básica del estudiante de español* observamos que:

- Las preposiciones *por* y *para* están incluidas en los contenidos gramaticales, lo que indica que forman parte de los contenidos fundamentales de la enseñanza de ELE.
- Las preposiciones son presentadas únicamente en contraste.
- La explicación es una lista de usos que va acompañada de dos imágenes que ilustran el significado espacial de *por* y *para* y ejemplos en donde se resalta en negritas la preposición.
- En los ejercicios se practican todos los usos, no se le da prioridad a ninguno de ellos.
- Los ejercicios que utilizan son de completar espacios, elegir la preposición adecuada, corregir errores en el texto e interpretar el significado de oraciones en donde se puede intercambiar la preposición *por* y *para*.

4.4 Conclusión

Después de analizar *Dicho y Hecho. Español como lengua extranjera*, *ELElab* y *Gramática Básica del estudiante de español* concluimos que:

- Las preposiciones *por* y *para* forman parte fundamental de los contenidos de la enseñanza de ELE ya que siempre forman parte de los contenidos gramaticales.
- Utilizan listas para introducir los diferentes valores de *por* y *para*. Éstas siempre van acompañadas de ejemplos en donde se resalta en negritas la preposición.
- Los ejercicios predominantes son los de elegir la preposición correcta, realizar oraciones, completar oraciones.
- En la serie de *ELElab* y la *Gramática Básica del estudiante de español* siempre se trabajan estas preposiciones de manera conjunta, mientras que en la serie de *Dicho y Hecho* suelen abordarse por separado, y priorizan la preposición *por*.
- En los niveles más avanzados de las series *Dicho y Hecho* y *ELElab* se practican más los valores de causa y de finalidad.
- La *Gramática Básica del estudiante de español* trabaja con todos los valores por igual.

En el siguiente capítulo presentaremos la propuesta didáctica fundamentada en el *procesamiento de input*, modelo que, como veremos, es el que mejor compagina con la Gramática Cognitiva.

Capítulo 5. Procesamiento de Input y Procesamiento de Instrucción

En el capítulo anterior realizamos un breve análisis de la instrucción gramatical y de los ejercicios utilizados para la enseñanza de *por* y *para* en tres manuales de ELE. En este capítulo presentaremos una propuesta didáctica cuyo marco teórico será la Gramática Cognitiva y el Procesamiento de Instrucción. La razón de integrar estos dos marcos de trabajo se debe a que ambos priorizan el significado sobre las formas: por un lado, la GC incide en la conexión entre forma y significado (véase capítulo 2); por el otro, el Procesamiento de Instrucción fomenta que el aprendiente detecte y conecte el significado con la forma. Es decir, ambas propuestas se ensamblan de manera adecuada para el desarrollo de una propuesta innovadora que permita guiar a los aprendientes a conectar *por* y *para* con sus respectivos significados.

5.1 Adquisición de Segundas Lenguas

En el año 1970 los estudios de Adquisición de segundas lenguas (ASL) incrementaron. La Teoría del Monitor de Krashen ha sido la más prestigiada y una de las que más ha contribuido en las teorías contemporáneas. El Procesamiento de Input es uno de los modelos que retoma una de las hipótesis de la Teoría del Monitor: la *hipótesis del input*. Esta hipótesis “claims that humans acquire language in only one way—by understanding messages, or receiving ‘comprehensible input’” (Krashen 1982 tomado de VanPatten 1996: 5) [sostiene que los humanos adquieren el lenguaje de una forma— mediante la comprensión de mensajes o recepción de un “input comprensible”]. Es decir, el input tiene un papel fundamental en la

adquisición de segundas lenguas porque ayuda a cimentar la estructura de la LE. ¿Y qué es el *input*? Es una muestra de la LE que escuchan o leen los estudiantes y cuyo significado lo asocian a las formas que aparecen para conseguir interpretar el mensaje. Mientras que el *input comprensible* es el input que contiene elementos levemente por encima del nivel del estudiante (VanPatten 1996; VanPatten & Williams 2015).

El input, como mencionamos previamente, es fundamental para la ASL. Sin embargo, la ASL es un proceso complejo que involucra múltiples etapas. La figura 7 ofrece una representación muy general de los procesos de adquisición.



Figura 15. Proceso de adquisición de segundas lenguas (VanPatten & Cadierno, 1993)

La fase inicial es la conversión del input a intake, en donde los estudiantes retienen en la *memoria de trabajo* parte del input— aquella con la que conectaron forma y significado— con el propósito de realizar un proceso futuro. Llopis García define el *intake* como “ el *input* que el aprendiente ha detectado y que podría ser conocimiento que se incorporará eventualmente en la IL [interlengua] del hablante, que es el sistema de conocimiento de la lengua extranjera” (Llopis García 2011a: 34). En la segunda etapa, el intake se incorpora al *developing system*, esto quiere decir que con el tiempo el intake se acomoda y reestructura para desarrollar el sistema lingüístico. No obstante, no todo el intake pasa de manera automática al desarrollo del sistema. La etapa final es el resultado del proceso en el que el

estudiante tiene acceso a la información lingüística y es capaz de producir un mensaje: el output (VanPatten & Cadierno, 1993; VanPatten 1996; VanPatten 2004).

5. 2 El Procesamiento de Input

Como vimos en la figura 15, el procesamiento de input acontece en la primera etapa. VanPatten lo describe de la siguiente manera: “IP [Procesamiento de input] is not a comprehensive theory or model of language acquisition. Instead, it aims to be a theory or model of what happens during comprehension that may subsequently affect or interact with other processes” (VanPatten 2015: 115) [El procesamiento de Input no es una teoría de adquisición de LE, sino un modelo o teoría de lo que sucede durante la comprensión que subsecuentemente afectará o interactuará con otros procesos]. En otras palabras, el Procesamiento de Input (PI) es un modelo de diferentes estrategias y mecanismos que los aprendientes de LE usan para extraer aquella información del input que logran conectar con su significado.

En la ASL, la atención desempeña un papel muy importante. Los aprendientes necesitan atender y detectar formas en el input, puesto que serán incapaces de retener y procesar todo el contenido del *input*. Tomlin y Villa definen la *detección* como “the process that selects, or engages a particular and specific bit of information”(Citado en VanPatten 1996) [el proceso que selecciona o capta una parte específica de información]. Es decir, para que el aprendizaje ocurra, los estudiantes deben detectar parte de la información lingüística. Otro término que es fundamental aclarar es *procesamiento*; VanPatten (2004) lo define como la

conexión de forma y significado que sucede cuando el aprendiente detecta una forma o elemento lingüístico y le asigna un significado.

La meta del estudiante durante la interacción es comprender lo que dicen los hablantes (escrito u oral), por lo que siempre emplean diferentes estrategias para reconstruir el mensaje. VanPatten (1996; 2004; 2015) parte de las siguientes premisas para el desarrollo de los principios del Procesamiento de Input: (1) los aprendientes se enfocan en el significado del *input*; (2) los aprendientes deben notar cosas en el *input* para que ocurra la adquisición; (3) la cantidad de información que puede ser procesada está limitada por la memoria de trabajo.

En este trabajo no desarrollaremos todos los principios de procesamiento del input puesto que no todos los podemos relacionar con el procesamiento de preposiciones. A continuación, retomaremos aquellos principios que, en nuestro criterio, están relacionados con el procesamiento de las preposiciones:

1. Prioridad al significado antes que a la forma

Como mencionamos previamente, los estudiantes persiguen comprender el significado del *input*. No obstante, en su búsqueda del significado algunos elementos no son procesados para etapas posteriores. Los aprendientes tienden a advertir los elementos más significativos (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios), especialmente en los primeros niveles. En consecuencia, es más difícil que procese aquellas forma que no contribuyen tanto en el significado (por ejemplo las preposiciones, flexiones verbales, etc.). Lo anterior nos lleva al sub-principio del Principio 1:

- a. Procesar elementos léxicos antes que los gramaticales

Los aprendientes primero asocian la forma y significado de los elementos léxicos porque pueden vincularlos a objetos del mundo o a palabras de su L1. En cambio, los elementos gramaticales tardan más en ser procesados dado que no existe un elemento en su L1 que sea completamente equivalente.

La redundancia es otro factor que desvía la atención de las palabras gramaticales. Por ejemplo, en la oración *Yo llamé a mi mamá ayer*, los estudiantes, a menos que un profesor los guíe, no prestarán atención a la flexión verbal para obtener el tiempo y la persona. En su lugar, procesarán el pronombre *yo* y el adverbio *ayer* (*Principio de procesar elementos léxicos antes que los gramaticales cuando ambos codifican la misma información semántica*).

b. Principio de disponibilidad de recursos

Hemos reiterado que los aprendientes tienden a procesar los elementos léxicos antes que los gramaticales con el fin de comprender la interacción. Esto lleva a VanPatten (2004) a preguntarse qué pasa cuando los aprendientes tienen mayor conocimiento de las palabras de contenido en el input. Él conjetura que la posibilidad de detectar y procesar las formas gramaticales (redundantes o no redundantes) puede ser favorecida cuando hay menor cantidad de elementos léxicos desconocidos en el *input*. Es decir, si esperamos que el alumno detecte y procese alguna forma gramatical, es conveniente utilizar menos contenido léxico desconocido para focalizar su atención en aquello que se desea procesar.

c. Principio de ubicación dentro del enunciado.

Los aprendientes prestan más atención a los elementos que se encuentran en posición inicial antes que aquellos que se encuentran a la mitad o al final de la oración. “This ability to process and remember best things at the beginning, followed by things at the end, followed by things in the middle is true of a good deal of human information processing and language is no difference” (VanPatten 2015: 122) [La habilidad de procesar y recordar mejor las cosas que se encuentran al principio, seguidas de las cosas que se encuentran al final, seguidas de las cosas que se encuentran en medio, sucede tanto en el proceso de información como en el proceso del lenguaje.⁴¹]

Estos principios fueron tomados en cuenta para el desarrollo del input que se presenta en las distintas actividades de la propuesta.

Este modelo no sugiere desacreditar el *output*, simplemente invita a favorecer la unión de forma y significado desde las primeras etapas de adquisición para facilitar la producción: *output*.

5.3. Procesamiento de instrucción

El procesamiento de instrucción es una propuesta pedagógica que deriva del modelo de procesamiento de input. El objetivo del procesamiento de instrucción es mejorar las estrategias que normalmente emplean los estudiantes para enlazar la

⁴¹ Traducción hecha por Irasema Pineda Contreras.

forma con el significado por medio de actividades en las que se enfoca a determinada forma o construcción. Con base en los principios del PI se les proporciona a los estudiantes una serie de actividades con un input estructurado (IE). El término IE se refiere a aquel input que es modificado con el fin de que los aprendientes atiendan y procesen determinada forma durante las actividades de modo que logren asimilar o relacionar el significado.

Las actividades del Procesamiento de instrucción pretenden fomentar la conexión de forma y significado, por lo que los ejercicios empujan a los aprendientes a interpretar o detectar el significado en lugar de producir la forma. Wong (2004) realiza una serie de aspectos que deben tomarse en cuenta para realizar actividades efectivas con IE:

- a. Presentar una cosa a la vez para intensificar la eficiencia del *intake*. De esta manera no habrá exceso de información que lo distraiga y logrará atender a la forma en cuestión. También, resaltan la importancia de exponer un uso para evitar información excesiva y la memorización.
- b. Tener en cuenta el significado porque la adquisición no sucede si no se conecta la forma con el significado o función.
- c. Ir de las oraciones al discurso porque procesar los elementos gramaticales dentro de las oraciones es más sencillo que en el discurso y porque los estudiantes tienen una capacidad limitada para procesar el input.
- d. Usar input oral y escrito para que los estudiantes puedan practicar con ambas modalidades.

e. Desarrollar actividades con el input para que los aprendientes se vean en la necesidad de enfocar su atención en las formas o elementos que se quieren procesar.

Por medio del procesamiento de instrucción es posible que los estudiantes presten atención a aquellas estructuras que suelen ser ignoradas.

De acuerdo con Wong (2004) las actividades referenciales y afectivas son utilizadas en el proceso de instrucción. Las actividades afectivas son aquellas que no tienen una respuesta correcta o incorrecta, sino que dependen de la realidad del aprendiente, de sus opiniones y deseos. Mientras que las referenciales son las que se ocupan para resaltar la forma con el fin de que el aprendiente deduzca o relacione su significado.

La Gramática Cognitiva y el Procesamiento de Instrucción son dos modelos que pueden funcionar de manera conjunta ya que ambas se enfocan en establecer conexiones entre la forma y su significado. Esto no sugiere que otros modelos no funcionen o que sean ineficientes, simplemente estos se pueden relacionar directamente con la enseñanza de LE.

Capítulo 6. Propuesta didáctica para la enseñanza de *por* y *para* con un enfoque cognitivo.

En los capítulos anteriores explicamos que las preposiciones son algunos de los elementos que más tardan en ser adquiridos por los estudiantes de ELE a pesar de su alta frecuencia en el *input*. Tanto en las gramáticas, como en los libros de ELE que revisamos en el capítulo 4, nos encontramos con listas disociadas que deben memorizar los estudiantes. Por su parte, la Gramática Cognitiva propone que las relaciones entre las preposiciones no son arbitrarias, pues están motivadas, en gran medida, por la experiencia física, social y cultural. Esta relación de la mente humana con el lenguaje se puede esquematizar con imágenes que dan como resultado una propuesta didáctica diferente y atractiva.

En el presente capítulo expondremos y explicaremos de manera breve nuestra propuesta didáctica para la enseñanza de *por* y *para* mediante el uso de la gramática cognitiva y el procesamiento de instrucción. Para esto, las propuestas de Jurado y Delbeque serán adaptadas junto con una serie de ejercicios derivados del procesamiento de instrucción.

6.1 Propuesta didáctica

Tras el auge del enfoque comunicativo, la enseñanza de la gramática en el aula de una segunda lengua fue perdiendo valor dado que este enfoque se orientaba más a la capacidad comunicativa en diferentes situaciones y dejaba a la instrucción formal de lado. Sin embargo, Castañeda y Olivares (2001) observan que la ausencia de la gramática en el aula limita la precisión y fluidez de los estudiantes, sobre todo

en aquellos elementos más abstractos: preposiciones, artículos, etc. Esto no quiere decir que la clase deba girar en torno a la gramática, sino que los docentes deben incluirla como parte de la didáctica y como herramienta de comunicación.

Por lo anterior, consideramos imprescindible la inclusión en nuestra propuesta didáctica de una instrucción gramatical que ilustre y conecte de una manera lógica aquellos usos de *por* y *para* que, consideramos, pueden favorecer su aprendizaje. Es evidente que la elección del modelo lingüístico para la instrucción gramatical en las clases es difícil, específicamente para la enseñanza de las preposiciones. No obstante, suponemos que emplear la GC en el apartado de gramática para la enseñanza puede ser de gran utilidad para los estudiantes. En los manuales de ELE que revisamos en el capítulo cuatro, advertimos que la instrucción de *por* y *para* se hace mediante listas de usos que los estudiantes memorizan. Ciertamente, este enfoque tradicional ha funcionado. Sin embargo, no siempre consigue que los estudiantes logren diferenciar los significados de *por* y *para*.

La GC, como se mencionó en el capítulo 2, se centra en la unión de las formas con sus significados, así como en la capacidad de los hablantes para representar diferentes alternativas de una misma situación con los diferentes elementos que tienen disponibles. Es decir, destaca el valor comunicativo que añade cada elemento gramatical. En el caso de las preposiciones, la GC ofrece un enfoque distinto al que se ha utilizado en los distintos libros de ELE. Por un lado, destaca la importancia de las escenas espaciales y se centra en la representación de los usos espaciales de las preposiciones en donde una figura primaria (TR) está relacionada con una secundaria (LM). Por otro lado, mediante la metaforización de los usos espaciales a usos más abstractos, se crean redes semánticas que asocian de

manera lógica los distintos significados; de este modo, los estudiantes construyen conocimiento nuevo sobre bases previas, en lugar de memorizar. De acuerdo con Tyler y Evans (2005) la experiencia de la escena físico-espacial podría ayudar a los estudiantes a inferir los diferentes usos cuando están en contexto mediante la metáfora conceptual.

La **metáfora conceptual** es un fenómeno cognitivo que emplean los conceptualizadores a diario. Son esquemas abstractos (Tyler y Evans los denominan escenas espaciales) que parten de la experiencia física que posteriormente se extiende a otros dominios. Dentro de estos se encuentra el esquema de Trayectoria: ORIGEN-TRAYECTO-META, una de las actividades más recurrentes en nuestra vida cotidiana.


La propuesta de Martha Jurado (2017), uno de los análisis teóricos que seleccionamos para el apartado de instrucción gramatical de nuestra propuesta didáctica, retoma este esquema y lo emplea para ilustrar los significados espaciales y, posteriormente, los temporales. Es por esto que nuestra propuesta sigue esta estructura y comienza con los usos espaciales de *trayecto* y *meta*⁴², continua con los temporales de *duración*, *tiempo aproximado* y *tiempo límite* y finaliza con los de *causa* y *finalidad*.

La secuencia está pensada como una pequeña unidad dividida en tres secciones: 1) Viaje por México: uso espacial, 2) Planes para este año: uso temporal y 3) La situación por la pandemia: uso de causa y finalidad. En cada sección se trabaja con un uso de *por* y otro de *para* puesto que uno de los principios del procesamiento de

⁴² Omitimos el *origen* ya que ni *por* ni *para* perfilan el origen.

instrucción es trabajar una cosa a la vez; así, se enfocarán en los distintos matices que se generan al emplear una de estas preposiciones. Las secciones contienen las siguientes etapas: 1) una actividad de sensibilización para introducir el tema, 2) un *input* en el que aparece en contexto *por* y *para*, 3) el apartado de instrucción gramatical explícita de las preposiciones basado en la GC, donde se presentan los esquemas, 4) actividades referenciales donde la respuesta depende del significado de la forma que se trabaja y actividades afectivas que el estudiante resuelve con su información y experiencia.

La sección espacial y la temporal es para A1-A2, en ellas empleamos un *input* no auténtico en el que aparecen oraciones en las que se pueden intercambiar *por* y *para*, pero que al hacerlo hay una interpretación diferente. Por ejemplo, en la actividad referencial de la sección 1 los estudiantes deben relacionar la oración con su representación visual.

<p>1. Voy para Teotihuacán.</p>	 (2)
<p>2. Voy por Teotihuacán.</p>	 (1)

Para la secciones espacial y temporal decidimos realizar únicamente dos actividades. Esto se debe a que en el corpus escrito de los exámenes CELA⁴³, de

43

las 138 veces que apareció *por* y 189 de *para*, el uso de *destino* fue del 1%, *límite temporal* 1%, *trayecto* 5% y *duración* 1.4%. En estos casos no se presentaron errores lo que nos permite suponer que los usos espaciales y temporales no son problema para el estudiante o que la instrucción es adecuada y como resultado no hay confusión. No obstante, es importante trabajar con los usos espaciales y temporales para que los estudiantes identifiquen el esquema y, posteriormente, mediante la metaforización lo aplique en otros usos y contextos.

Los usos de *causa* y *finalidad* fueron los más frecuentes y los que presentaron mayor porcentaje de error. A continuación, presentamos algunos de estos:

Disculpa **para que no fui a tu fiesta*

Por todas estas razones, estoy convencida que puedo llevar elementos, estrategias de trabajo nuevo **por su empresa, en particular **por** el monitoreo de las instalaciones.*

Las empresas más grandes se aprovechan del estado de la salud de la gente y la falta de otras opciones **por subir sus precios hasta sean inalzancables.*

Generalmente tiene que comprar un seguro de gastos médicos para cubrir los gastos generados **para la atención médica.*

El sistema privado normalmente asiste más rápidamente el enfermo y se caracteriza **para tener profesionales más comprometidos.*

A causa de la elevada frecuencia en el corpus y de los ejemplos previamente mencionados, optamos por enfocarnos más en los usos de *causa* y *finalidad*. Por consiguiente, realizamos 4 actividades. Para la presentación de los esquemas de *causa* y *finalidad* retomamos y adaptamos los modelos de Delbeque (1996) y Jurado(2017). Si bien, ninguna de las dos propuestas (véase capítulo 3) mantiene

el esquema de trayectoria-meta, consideramos que podemos adaptarlo de las siguientes maneras:



Figura 16. Esquema de significado espacial *por* y *para*.

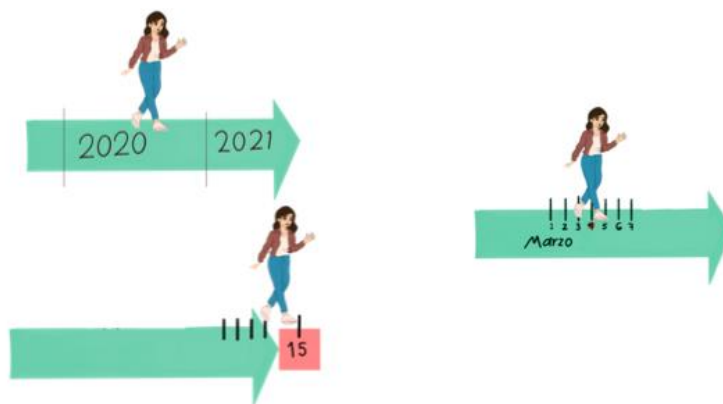


Figura 17. Esquema de significados temporales de *por* y *para*.

Por un lado, Delbeque emplea los términos de *condición* para *por* y *proyección* para *para*. Por el otro, Jurado desde la perspectiva de dinámica de fuerzas interpreta a *por* como una fuerza que empuja, mientras que *para* una que jala. El hecho de que tanto el elemento que jala como la *proyección* se encuentren como el punto final dentro los esquemas de Delbeque y Jurado, nos hace pensar que *para* perfila al *landmark* (LM) o *foco secundario* como un elemento posterior al *trajector* (TJ) o

foco primario. Mientras que *por* perfila al LM como un elemento anterior al TR. De esta forma, con este esquema podemos explicarles a los estudiantes que **Disculpa para que no fui a tu fiesta* no es correcta ya que *para* perfila algo posterior a la disculpa y, normalmente, nos disculpamos por eventos previos, por lo que debemos emplear *por*. O que **Las empresas más grandes se aprovechan del estado de la salud de la gente y la falta de otras opciones por subir sus precios hasta sean inalzancables* es incorrecta porque *subir los precios* es el resultado de la falta de opciones y del estado de salud, es decir, es un evento posterior por lo que es necesario emplear la preposición *para*.



Figura 18. Esquema de *por* (causa) y *para* (para).

Por lo tanto, si se juntan las propuestas de Delbeque y Jurado se puede explicar que la elección entre las preposiciones *por* y *para* está sujeta a la ocurrencia cronológica en que se perfila, si perfilamos al LM como una *condición* previa que

empuja al TR usamos *por*, y si perfilamos al LM como una *proyección* futura que jala al TR usamos *para*.

La sección 3 está diseñada para estudiantes de B1. El input de esta sección es auténtico, pues se obtuvo de una noticia adaptada de Milenio.

2. Lee la siguiente noticia.

Por coronavirus, 90% de estudiantes de intercambio regresó a su país de origen

“Salir a otro país **para cursar un semestre o un año** es una gran oportunidad para los jóvenes, no solo **para aprender y conocer otras culturas**, sino también **para el crecimiento personal**”, dice Patricia Montaña Salinas, directora de la Oficina de Internacionalización en la Vicerrectoría de Internacionalización del Instituto Tecnológico de Monterrey. Sin embargo, esta oportunidad de aprendizaje académico y cultural está en pausa **por la pandemia que se vive en el mundo**. La emergencia sanitaria provocó que el 90 por ciento de los jóvenes que estaban en algún programa académico de movilidad regresara a sus países de origen o que tomaran clases en línea.

Esta situación ocasionó que los alumnos que estuvieron de intercambio no tuvieran la oportunidad de vivir la experiencia completa **por mantener las medidas de seguridad impuestas en los distintos destinos**: mantener distancia física, evitar lugares cerrados o con mala ventilación, así como grupos de personas que pudieran estar contagiadas.

Algunas instituciones han abierto la posibilidad de intercambios virtuales, **por la imposibilidad de que universidades de otros países reciban a alumnos en sus instalaciones**. “Varias universidades han informado que este semestre será en línea, por lo que ofrecen clases virtuales, que obviamente no es lo mismo”, comentó Christina.

Adaptado de <https://www.milenio.com/politica/comunidad/coronavirus-90-de-los-estudiantes-de-intercambio-regresaron>

Contiene 2 actividades cuyo objetivo es que el estudiante identifique la precedencia de la causa y la posterioridad de la finalidad. La primera actividad es afectiva pues involucra la realidad del estudiante sobre situaciones en donde se intercambian *por* y *para* para expresar diferentes significados.

4. Marca con una X sí has hecho alguna de las siguientes actividades.

	Sí	No
Mejorar mi español para hablar con mis amigos.		
Mejorar mi español por hablar con mis amigos.		
Ir de intercambio para aprender y conocer culturas nuevas.		
Ir de intercambio por tener una beca.		
Tomar clases en línea por la pandemia.		
Tomar clases en línea para aprender.		
Cancelar viajes por las restricciones sanitarias.		
Cancelar viajes para evitar contagios.		

La actividad final es referencial, por ello se espera que los estudiantes logren diferenciar las preposiciones y escriban los títulos más adecuados para las noticias.

Para ello deberán leer las noticias y redactar un título adecuado.

5. Lee las siguientes notas periodísticas. Después, escribe con las palabras clave el título más adecuado. No olvides usar *por* o *para*. Observa el ejemplo

Ejemplo

Aumenta la demanda de apoyo psicológico por pandemia

Mercedes Carabaloso Valdivieso, coordinadora de Prevención y Bienestar Social del Sistema Municipal DIF de Cuautitlán, informó que en la pandemia aumentó mucho la demanda de atención psicológica.

Tomado de <https://www.milenio.com>

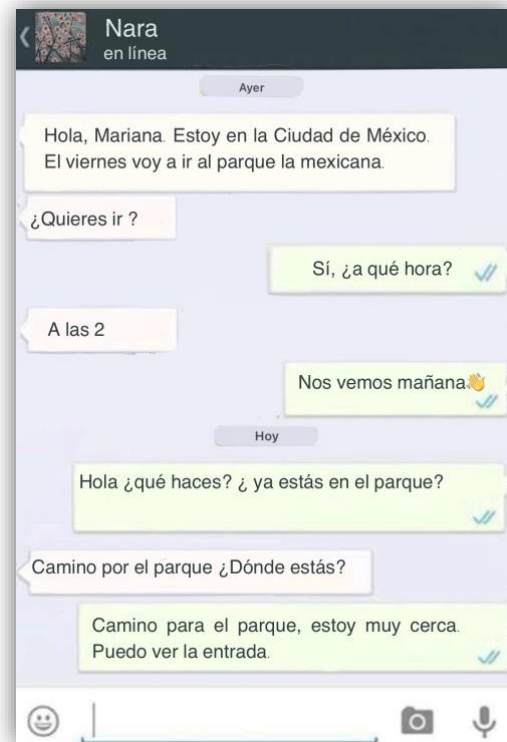
Palabras clave: **Pandemia/ aumentar demanda de apoyo psicológico**

Debemos aclarar que esta propuesta aún no ha sido pilotada, en consecuencia, puede ser modificada y mejorada para futuros estudios.











A continuación, presentamos la propuesta completa.

A2

1. Nara, la amiga de Mariana, está de visita en México. Lee sus conversaciones y descubre los lugares que van a visitar.



2. Relaciona las oraciones con la imagen correspondiente

<p>2. Nara va para Teotihuacán.</p>	 <p>()</p>	<p>3. El camión va por Bellas Artes.</p>	 <p>()</p>
<p>3. Nara va por Teotihuacán.</p>	 <p>()</p>	<p>1. Nara y su novio están viajando por México.</p>	 <p>()</p>
<p>1. Mariana camina para el parque la mexicana.</p>	 <p>()</p>	<p>2. Nara y su novio están viajando para México.</p>	 <p>()</p>
<p>2. Marina camina por el parque La mexicana.</p>	 <p>()</p>	<p>1. Nara corre por la casa.</p>	 <p>()</p>
<p>1. El camión va para Bellas Artes.</p>	 <p>()</p>	<p>2. Nara corre para la casa.</p>	 <p>()</p>



3. Marca con una si haces o planeas hacer alguna de estas actividades. Después, pregúntale a otro compañero

	Tú	Tu compañero
Viajar por México		
Viajar para otro país		
Caminar por el parque		
Caminar para tu casa		

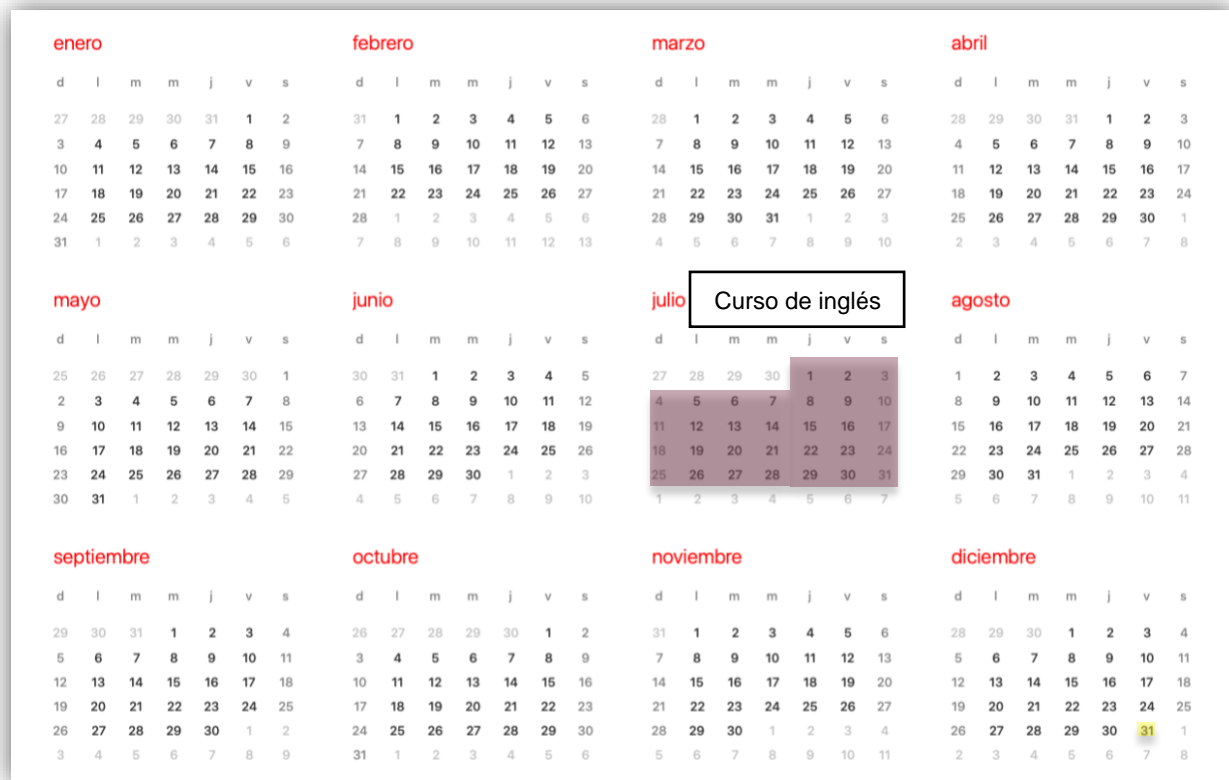
A2

1. Observa la imagen y contesta

Sección 2
Planes para este año

¿Utilizas agenda?

- Mariana, la amiga de Nara, y Santiago son hermanos y están planeando sus actividades para el siguiente año. Escucha los planes que tienen y marca en el calendario las fechas que mencionan. Observa el ejemplo.



Cumpleaños

Terminar proyecto

Cena en casa de la abuela

Regreso de Paula

Prácticas laborales

Visitar a Nara

Concierto

Curso de inglés

Inicio de diplomado

2020 2021

1 2 3 4 5 6 7
Marzo

15

Estudié español **por** un año.

Lo terminaré **por** el 4 de marzo.

Lo terminaré **para** el 15.

Por se usa para expresar localización indeterminada en el tiempo o la duración de una actividad.

Para se usa para expresar un plazo temporal o el límite.

3. Marca en el calendario tus planes para el próximo año. Después, compáralo con un compañero

<p>enero</p> <table border="1"> <tr><td>d</td><td>l</td><td>m</td><td>m</td><td>j</td><td>v</td><td>s</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td></tr> <tr><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td></tr> <tr><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> <tr><td>31</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> </table>	d	l	m	m	j	v	s	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	<p>febrero</p> <table border="1"> <tr><td>d</td><td>l</td><td>m</td><td>m</td><td>j</td><td>v</td><td>s</td></tr> <tr><td>31</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr> <tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td></tr> <tr><td>28</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr> </table>	d	l	m	m	j	v	s	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	<p>marzo</p> <table border="1"> <tr><td>d</td><td>l</td><td>m</td><td>m</td><td>j</td><td>v</td><td>s</td></tr> <tr><td>28</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr> <tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td></tr> <tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	d	l	m	m	j	v	s	28	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<p>abril</p> <table border="1"> <tr><td>d</td><td>l</td><td>m</td><td>m</td><td>j</td><td>v</td><td>s</td></tr> <tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td></tr> <tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> </table>	d	l	m	m	j	v	s	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8
d	l	m	m	j	v	s																																																																																																																																																																																																	
27	28	29	30	31	1	2																																																																																																																																																																																																	
3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																																																																																																	
10	11	12	13	14	15	16																																																																																																																																																																																																	
17	18	19	20	21	22	23																																																																																																																																																																																																	
24	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																																																																	
31	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																																																																																	
d	l	m	m	j	v	s																																																																																																																																																																																																	
31	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																																																																																	
7	8	9	10	11	12	13																																																																																																																																																																																																	
14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																																																																																	
21	22	23	24	25	26	27																																																																																																																																																																																																	
28	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																																																																																	
7	8	9	10	11	12	13																																																																																																																																																																																																	
d	l	m	m	j	v	s																																																																																																																																																																																																	
28	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																																																																																	
7	8	9	10	11	12	13																																																																																																																																																																																																	
14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																																																																																	
21	22	23	24	25	26	27																																																																																																																																																																																																	
28	29	30	31	1	2	3																																																																																																																																																																																																	
4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																																																																																																	
d	l	m	m	j	v	s																																																																																																																																																																																																	
28	29	30	31	1	2	3																																																																																																																																																																																																	
4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																																																																																																	
11	12	13	14	15	16	17																																																																																																																																																																																																	
18	19	20	21	22	23	24																																																																																																																																																																																																	
25	26	27	28	29	30	1																																																																																																																																																																																																	
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																																	
<p>mayo</p> <table border="1"> <tr><td>d</td><td>l</td><td>m</td><td>m</td><td>j</td><td>v</td><td>s</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td>31</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> </table>	d	l	m	m	j	v	s	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	<p>junio</p> <table border="1"> <tr><td>d</td><td>l</td><td>m</td><td>m</td><td>j</td><td>v</td><td>s</td></tr> <tr><td>30</td><td>31</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr> <tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	d	l	m	m	j	v	s	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<p>julio</p> <table border="1"> <tr><td>d</td><td>l</td><td>m</td><td>m</td><td>j</td><td>v</td><td>s</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td></tr> <tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> </table>	d	l	m	m	j	v	s	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	<p>agosto</p> <table border="1"> <tr><td>d</td><td>l</td><td>m</td><td>m</td><td>j</td><td>v</td><td>s</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> <tr><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td></tr> <tr><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td></tr> <tr><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td></tr> <tr><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> </table>	d	l	m	m	j	v	s	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
d	l	m	m	j	v	s																																																																																																																																																																																																	
25	26	27	28	29	30	1																																																																																																																																																																																																	
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																																	
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																																																																																	
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																																																																																	
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																																																																																	
30	31	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																	
d	l	m	m	j	v	s																																																																																																																																																																																																	
30	31	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																	
6	7	8	9	10	11	12																																																																																																																																																																																																	
13	14	15	16	17	18	19																																																																																																																																																																																																	
20	21	22	23	24	25	26																																																																																																																																																																																																	
27	28	29	30	1	2	3																																																																																																																																																																																																	
4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																																																																																																	
d	l	m	m	j	v	s																																																																																																																																																																																																	
27	28	29	30	1	2	3																																																																																																																																																																																																	
4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																																																																																																	
11	12	13	14	15	16	17																																																																																																																																																																																																	
18	19	20	21	22	23	24																																																																																																																																																																																																	
25	26	27	28	29	30	31																																																																																																																																																																																																	
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																	
d	l	m	m	j	v	s																																																																																																																																																																																																	
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																	
8	9	10	11	12	13	14																																																																																																																																																																																																	
15	16	17	18	19	20	21																																																																																																																																																																																																	
22	23	24	25	26	27	28																																																																																																																																																																																																	
29	30	31	1	2	3	4																																																																																																																																																																																																	
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																																																																	
<p>septiembre</p> <table border="1"> <tr><td>d</td><td>l</td><td>m</td><td>m</td><td>j</td><td>v</td><td>s</td></tr> <tr><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td></tr> </table>	d	l	m	m	j	v	s	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<p>octubre</p> <table border="1"> <tr><td>d</td><td>l</td><td>m</td><td>m</td><td>j</td><td>v</td><td>s</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td></tr> <tr><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td></tr> <tr><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> <tr><td>31</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> </table>	d	l	m	m	j	v	s	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	<p>noviembre</p> <table border="1"> <tr><td>d</td><td>l</td><td>m</td><td>m</td><td>j</td><td>v</td><td>s</td></tr> <tr><td>31</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr> <tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td></tr> <tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> </table>	d	l	m	m	j	v	s	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	<p>diciembre</p> <table border="1"> <tr><td>d</td><td>l</td><td>m</td><td>m</td><td>j</td><td>v</td><td>s</td></tr> <tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> </table>	d	l	m	m	j	v	s	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8
d	l	m	m	j	v	s																																																																																																																																																																																																	
29	30	31	1	2	3	4																																																																																																																																																																																																	
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																																																																	
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																																																																	
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																																																																	
26	27	28	29	30	1	2																																																																																																																																																																																																	
3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																																																																																																	
d	l	m	m	j	v	s																																																																																																																																																																																																	
26	27	28	29	30	1	2																																																																																																																																																																																																	
3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																																																																																																	
10	11	12	13	14	15	16																																																																																																																																																																																																	
17	18	19	20	21	22	23																																																																																																																																																																																																	
24	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																																																																	
31	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																																																																																	
d	l	m	m	j	v	s																																																																																																																																																																																																	
31	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																																																																																	
7	8	9	10	11	12	13																																																																																																																																																																																																	
14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																																																																																	
21	22	23	24	25	26	27																																																																																																																																																																																																	
28	29	30	1	2	3	4																																																																																																																																																																																																	
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																																																																	
d	l	m	m	j	v	s																																																																																																																																																																																																	
28	29	30	1	2	3	4																																																																																																																																																																																																	
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																																																																	
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																																																																	
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																																																																	
26	27	28	29	30	31	1																																																																																																																																																																																																	
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																																	

1. Observa las imágenes y comenta con tus compañeros.

¿Cómo afectó la pandemia en tu país?

¿Qué medidas tomaron en tu país?



2. Lee la siguiente noticia.

Por coronavirus, 90% de estudiantes de intercambio regresó a su país de origen

“Salir a otro país **para cursar un semestre o un año** es una gran oportunidad para los jóvenes, no solo **para aprender y conocer otras culturas**, sino también **para el crecimiento personal**”, dice Patricia Montaña Salinas, directora de la Oficina de Internacionalización en la Vicerrectoría de Internacionalización del Instituto Tecnológico de Monterrey. Sin embargo, esta oportunidad de aprendizaje académico y cultural está en pausa **por la pandemia que se vive en el mundo**. La emergencia sanitaria provocó que el 90 por ciento de los jóvenes que estaban en algún programa académico de movilidad regresara a sus países de origen o que tomaran clases en línea.

Esta situación ocasionó que los alumnos que estuvieron de intercambio no tuvieran la oportunidad de vivir la experiencia completa **por mantener las medidas de seguridad impuestas en los distintos destinos**: mantener distancia física, evitar lugares cerrados o con mala ventilación, así como grupos de personas que pudieran estar contagiadas.


Algunas instituciones han abierto la posibilidad de intercambios virtuales, **por la imposibilidad de que universidades de otros países reciban a alumnos en sus instalaciones**. “Varias universidades han informado que este semestre será en línea, por lo que ofrecen clases virtuales, que obviamente no es lo mismo”, comentó Christina.

Adaptado de <https://www.milenio.com/politica/comunidad/coronavirus-90-de-los-estudiantes-de-intercambio-regresaron>

3. Ordena temporalmente los siguientes sucesos

	Antes	Después
<ul style="list-style-type: none"> • Viajar a otro país • Para conocer nuevas culturas 		
<ul style="list-style-type: none"> • Para aprender • Cursar un semestre 		
<ul style="list-style-type: none"> • Por la existencia de la pandemia • Pausar muchos intercambios estudiantiles 		
<ul style="list-style-type: none"> • Por la imposibilidad de regresar a las aulas • Intercambios virtuales 		
<ul style="list-style-type: none"> • Para aprender idiomas • Viajar 		


Reflexiona	
1. Por	() introduce un elemento anterior a otro
2. Para	() introduce un elemento posterior a otro



Usamos *por* cuando nos referimos a un elemento anterior, **la causa**.

Tengo un diploma **por hacer un curso en línea**.

Usamos *para* cuando nos referimos al elemento posterior, **la finalidad**.



Hice un curso en línea **para tener un diploma**.

4. Marca con una X sí has hecho alguna de las siguientes actividades.

	Sí	No
Mejorar mi español para hablar con mis amigos.		
Mejorar mi español por hablar con mis amigos.		
Ir de intercambio para aprender y conocer culturas nuevas.		
Ir de intercambio por tener una beca.		
Tomar clases en línea por la pandemia.		
Tomar clases en línea para aprender.		
Cancelar viajes por las restricciones sanitarias.		
Cancelar viajes para evitar contagios.		

5. Lee las siguientes notas periodísticas. Después, escribe con las palabras clave el título más adecuado. No olvides usar *por* o *para*. Observa el ejemplo

Ejemplo

Aumenta la demanda de apoyo psicológico por pandemia

Mercedes Caraballos Valdivieso, coordinadora de Prevención y Bienestar Social del Sistema Municipal DIF de Cuautitlán, informó que en la pandemia aumentó mucho la demanda de atención psicológica.

Tomado de <https://www.milenio.com>

Palabras clave: **Pandemia/ aumentar demanda de apoyo psicológico**

Es probable que próximamente se requiera de un pasaporte de salud que certifique que ya se ha recibido la vacuna contra coronavirus.

Tomado de <https://www.elfinanciero.com.mx>

Palabras clave: **Crear nuevo pasaporte COVID-19/ viajar tras la pandemia**

Palabras clave: **aumentar riesgo de contraer enfermedades/ malos hábitos**

- .1.1 Vida sedentaria, falta de monitoreo, consumo de alimentos no permitidos y episodios de estrés, aumenta índice de mortalidad en pacientes diabéticos que contraen el virus: especialistas.

Tomado de <https://www.elheraldodechihuahua.com.mx>

La policía atrapó a dos mujeres en Florida disfrazadas de 'abuelas' para intentar recibir una dosis de la vacuna contra el covid-19. Ambas llegaron al sitio de vacunación con gorros, guantes y gafas. Un error en la documentación las delató.

Tomado de <https://cnnespanol.cnn.com>

Palabras clave: **Dos mujeres hacerse pasar por abuelas/ recibir vacuna contra COVID**

El gran daño que está causando el permanente uso de bolsas plásticas al planeta ha generado inquietud entre emprendedores. Buscan alternativas más amigables con el medio ambiente.

Palabras clave: **Crear bolsas de materiales a base de almidón/ reducir contaminación**

Conclusión

Se sabe que algunas preposiciones constituyen uno de los temas complejos para aprender que experimentan los estudiantes de lenguas extranjeras. Esto se debe a que las preposiciones nunca son equivalentes en los diferentes idiomas. En los libros de texto de ELE se presentan las preposiciones con listas de sus distintos usos. A pesar de que estas sirven como guía, algunas veces no logran que los estudiantes distingan sus significados. Esto se observa en los exámenes de certificación CELA, donde los aspirantes mezclan la causa y la finalidad introducida por *por* y *para* respectivamente. Por ello, el objetivo principal de esta tesis fue crear una propuesta didáctica para la enseñanza de *por* y *para* desde un enfoque distinto del que se ha trabajado en los materiales de enseñanza que analizamos en este trabajo.

En el capítulo 1 se compilaron los usos de las preposiciones *por* y *para* con lo que se comprobó que algunos autores asignan valores parcialmente equivalentes en determinados contextos.

En el capítulo 2 se observó que la GC ha probado ser un enfoque útil para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, pues concibe a la lengua como un instrumento de representación de la realidad con el que el hablante selecciona las formas lingüísticas de acuerdo con lo que quiere expresar. Por tanto, si se emplea la GC en la clase de ELE para la enseñanza de las preposiciones, los profesores explicarán los matices que representan cuando se emplean o el porqué en determinados contextos no resulta adecuado su uso.

En el capítulo 3 se explicó que entre los lingüistas cognitivos se asume que los conceptos abstractos se basan en la experiencia físico-espacial, corporeización. A diario los conceptualizadores experimentan diversas relaciones-espaciales que, posteriormente, se transforman en patrones espaciales o esquemas que se extienden a dominios más abstractos a través de diferentes mecanismos cognitivos como la metáfora. De esta manera, se desarrollan distintas redes semánticas que conectan los diversos significados de una forma. Entonces, incluir la corporeización en la enseñanza de las preposiciones podría ser factible para la explicación de sus significados abstractos a través de la metaforización de los usos concretos. Esto es porque los estudiantes crearán redes semánticas con base en un esquema espacial que les podría brindar una base sólida para inferir usos desconocidos.

Con esto en mente, consideramos que partir de los valores espaciales (concretos) y trasladarlos a los temporales y nocionales (abstractos) es una propuesta viable para un aprendizaje más lógico y menos memorístico. Por esto que el esquema de origen-trayecto-meta, tomado de Jurado, sirve como base para explicar los valores espaciales de *trayecto* y *meta*, temporales de *duración*, *tiempo aproximado*, *tiempo límite*, nocionales de *causa* y *finalidad*. Creemos que la inclusión de este esquema en el apartado gramatical de esta propuesta didáctica brindará a los estudiantes una imagen más clara que les ayudará a comprender que la *causa* y la *finalidad* (los usos con mayor porcentaje de error en el examen de certificación CELA) introducidas por *por* y *para* tienen un perfil diferente, a pesar de que comparten la misma base conceptual: con *por* se perfila un LM que es una condición anterior al TR; mientras que *para* perfila a un LM que es una proyección posterior al TR.

En el capítulo 5 describimos que el PI derivado del procesamiento del input es un modelo pedagógico adecuado, pues tanto éste como la GC se enfocan en establecer conexiones entre la forma y su significado. En ese sentido, se puede prever que aplicar las actividades del PI favorecerán la comprensión de los significados y así los estudiantes podrán seleccionar la preposición de acuerdo con sus necesidades comunicativas.

Esperamos que esta propuesta sirva como base para el desarrollo de más materiales didácticos. Sin embargo, es necesario continuar con un estudio donde se prueben los materiales aquí presentados con estudiantes de ELE en contextos controlados para comprobar la eficacia de la metodología planteada en esta propuesta.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, I. (1999): *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Behgadid, H. M. (2013): “El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica Docente”. Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran, 112-120.
- Bosque, I. Demonte, V. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa.
- Candalija, R. (2006): *Preposiciones vacías del español: complemento de régimen preposicional*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Alicante, España.
- Castañeda Castro, A. y Z. Alhmod. (2014). “ Gramática cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE”. En *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. 39-85. Madrid: SGEL.
- Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2001) “Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/LE”. En *Estudios de lingüística*. 5-58. Alicante: Universidad de Alicante.
- Centro de Enseñanza Para Extranjeros -Universidad Nacional Autónoma de México (2016): *Informe de resultados*. [En línea] consulté 11 mayo 2019 URL: https://www.cepe.unam.mx/publish/pdf/informes/INFORME_ANUAL_2016.pdf.
- Cifuentes Honrubia, J.L. (1996): *Gramática Cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (2003): *Locuciones prepositivas. Sobre la gramaticalización preposicional en español*. Alicante: Universidad de Alicante
- Cuenca, M. J., Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel: Barcelona.
- Delbecque, Nicole (1996), “Towards a cognitive account of the use of the prepositions por and para in Spanish”. en *Linguistic in the redwoods: the expansion of a new paradigm in linguistics*. Ed. Eugene H. Casad. Berlin, Mouton de Gruyter: 249-318.
- Di Tullio, A. (2012): *Gramática del español para maestro y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP.ProLEE.
- Evans, Vyvyan, & Tyler, Andrea. (2005). Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: the english prepositions of verticality. *Revista*

Brasileira de Linguística Aplicada, 5(2), 11-42. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000200002>

Fernández López, M^a. C. (1999): *Las preposiciones en español. Valores y usos. Construcciones preposicionales*. Salamanca: Ediciones Colegio España.

Gsthercole, S., & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. Hove, UK: Erlbaum.

Ibarretxe-Antuñano, I. (2013): *La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística*.

Ibarretxe-Antuñano, I., Valenzuela, J. (2012): "Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias en *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos Editorial. 13-38.

Instituto Cervantes (2016): *El español: una lengua viva*. Informe 2016. Madrid: Instituto Cervantes. [En línea] consulté 11 abril 2019 URL: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2016.pdf.

Jurado, M. (2017): *Aplicación de la teoría cognitiva a dos fenómenos gramaticales característicos del español: las preposiciones por y para y el modo subjuntivo*. Material didáctico de la asignatura *Gramática Cognitiva* del programa de Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM.

Lakoff, G., Johnson, M. (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lam, Y. (2018): *The Acquisition of Prepositional Meanings in L2 Spanish*. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21, (1), 1-22. <https://doi.org/10.7202/1050808ar>.

Lam, Y. (2009): "Applying cognitive linguistics to teaching the Spanish prepositions por and para". *Language Awareness*. 18:1, 2-18, DOI: 10.1080/09658410802147345.

Langacker, R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. California: Stanford University.

Langacker, R. (2008a): *Cognitive Grammar. A basic introduction*. New York: Oxford University.

Langacker, R. (2008b): "The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy". En De Knop, S. & De Rycker, T. (Ed.s), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/ Nueva York: Mouton de Gruyter, págs. 7-36.

- Langacker, R. (2010): "Reflections on the Functional Characterization of Spatial Prepositions ", Corela [En línea], consulté 18 abril 2016. URL : <http://journals.openedition.org/corela/999> ; DOI : 10.4000/corela.999.
- Lee, D. (2001): *Cognitive Linguistics: an Introduction*. Oxfors University Press: Oxford.
- Llopis García, R. (2011a): *Gramática congitiva para la enseñanza del español como lengua extrajera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Madrid: Ministerio de Educaión de España.
- Llopis García, R. (2011b): "La gramática cognitiva: Nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras" *Verba Hispánica* 19:111-128.
- Llopis García, R., Real Espinoza, J. M. & Ruiz Campillo, J.P. (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Llopis García, R. (2015): *Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza*. *Journal of Spanish Teaching*, 2:1, pp. 51-68, DOI: 10.1080/23247797.2015.1042214.
- Maldonado, R. (2012): "La Gramática Cognitiva" en en *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 213-247.
- Matte Bon, F. (1992): *Gramática Comunicativa del Español. Tomo I*. Madrid: Difusión.
- Mendo Murillo, S. (2014). *Corporeización y gramática: una propuesta de presentacion del contraste por/para en el nivel de Usuario básico de ELE*. Trabajo de investigación, UNED.
- Moliner, M. (2013): *Usos de las preposiciones*. Madrid: Gredos.
- Moreno, C., Tuts, M. (1998): *Las preposiciones. Valor y función*. Madrid: SGEL.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Sánchez Pérez, A., Sarmiento González, R. (2008): *Gramática práctica del español actual*. Madrid: SGEL.
- Seco, R. (1980): *Manual de Gramática Española*. Madrid: Aguilar.

- Slobin, Dan. I. (1996). From "Thought and Language" to "Thinking for Speaking". *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge : Cambridge University Press, pp70-96.
- Tyler, A., Evans, V. (2003): *The semantic of English Prepositions: Spatia scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, A., Mueller, C. & Ho, V. (2011): Applying cognitive linguistics to learning the semantics of English TO, FOR, and AT: An experimental investigation. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 8, pp.122-140.
- Universidad Autònoma de Barcelona (16 julio 2009) 3 Qüestions: Leonard Talmy. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=mZFUEO45WnE>
- Valenzuela, J., Ibarretxe-Antuñano, I., Hilferty, J. (2012): "La semaántica cognitiva". *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 41-68.
- VanPatten, B. (1996). *Input porcessing and grammar instruction in second language acquisition*. Noewood, NJ: Ablex.sss.
- VanPatten, B. (2004). "Input Processing in SLA". *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- VanPatten, B. (2015). "Input Processing in Adult Second Language Acquisition". *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ, US: Routledge.
- VanPatten, B., Williams, J. (2015). "introduction: The Nature of Theories". *Theories in second language acquisition: An intrudiction. 2nd edition*. Mahwah NJ: Routledge.17-