La gramática pedagógica en la adquisición de las preposiciones "por" y "para" en el español como segunda lengua

María Gabriela Campos Murillo
Universidad Nacional

El docente cuya labor radica en la enseñanza del español como segunda lengua (L2) es capaz de observar cómo el estudiante la va adquiriendo y al mismo tiempo enfrenta procesos de dificultad; por ejemplo, las elecciones: por y para, ser y estar, etc. Asimismo, Hasbún (2000) cita que el incremento en la dificultad es correlativo con el de la competencia léxico-semántica. Por tal razón, se requiere desde la gramática pedagógica de estrategias adecuadas que propicien el reconocimiento de los aspectos diferenciales que escapan a las reglas gramaticales.

Es así como se deduce que el problema no es la presentación de un tema "difícil de explicar o comprender", según lo comentan algunos docentes, sino sus escasas herramientas teóricas y metodológicas, pues estas son las encargadas de conducir hacia un proceso de adquisición efectivo, caso contrario podría producirse "una señal de fracaso en el intento de un estudiante por superar sus limitaciones de comunicación" (Navarro, 1996: 166).

Ahora bien, el conocimiento de un docente de español como L2 no solo radica en las reglas gramaticales o estrategias pedagógicas, sino también en considerar la influencia de las variantes sociolingüísticas y los factores subconscientes que pueden dificultar u obstruir la adquisición de la L2.

1. Planteamientos teóricos

Los ejes temáticos que sustentan la base teórica de la investigación son los siguientes: adquisición, competencia lingüística, perspectivas y planteamientos gramaticales, enseñanza de la gramática, estrategia pedagógica y gramática pedagógica.

2. Investigación

2.1. Descripciones de las categorías de análisis

El análisis de los datos se basa en una selección representativa del corpus preposicional "por" y "para". El método, cotejar aquellos usos que coincidan en los textos de Marta Virginia Müller, la Nueva Gramática de la RAE y los observados en los libros más utilizados en Costa Rica para la enseñanza del español como segunda lengua, los cuales se muestran a continuación en los cuadros 1 y 2. Como aclaración, al corpus seleccionado se le modificó la nomenclatura con el propósito de facilitar la presentación a los discentes.

Cuadro #1

Categorías de análisis de la preposición "por"	Ejemplos
I. *Significado espacial:*	*Lo vi correr por la calle.*
- A través de	El anciano vagaba por la ciudad.
II. Significado temporal:	
- *Tiempo límite*	*Llegaremos por la noche.*
- Momento del día	Estudiamos por la tarde.
III. Significado nocional:	
- Intercambio	*Te cambio esta cartera por esa blusa.*
- Razón	Lo despidieron por vago.
- Comparación	*Desapareció como por un encanto.*
- Expresiones	Por lo general, ella siempre está.

Cuadro #2

Categorías de análisis de la preposición "para"	Ejemplos
I. Significación espacial:	
- Destino (lugar)	El mes entrante salgo para México.
II. Significado temporal:	
- Límite de tiempo	Para navidad ya estaré de regreso.
III. Significado nocional:	
- Destino personas	El pastel es para todos.
- Finalidad	Te traje el libro para que lo leas.
- Comparaciones	Se ve muy viejo para su edad.

2.2. Descripciones del instrumento y las fuentes de información

La información sobre el dominio electivo de las preposiciones "por" y "para" en dos informantes chinas se recolecta mediante tres instrumentos:

2.2.1 Observación del entorno físico, cultural y emocional que se plasma dentro del proceso de aprendizaje de las informantes.

2.2.2. Entrevista a las informantes 1 y 2, en la cual se valoran aspectos emocionales, información general introductoria y usos de "por" y "para", según la pregunta.

2.2.3. Practicas cloze para las informantes sobre el uso correcto de las preposiciones "por" y "para", según el contexto de la pregunta.

2.3. Triangulación y estrategias para el análisis de la información

La estrategia requerida para el análisis de los datos concluidos a partir del proceso de investigación, la triangulación de la observación, la entrevista y las prácticas *cloze*. El siguiente paso es la confrontación de los datos, según el contexto de uso de cada informante.

2.4. Proyecciones y limitaciones

2.4.1. Proyecciones

1. Obtener datos suficientes para determinar las áreas débiles del conocimiento en los discentes.
2. Crear estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del par preposicional en estudio.
3. Minimizar o evitar la fosilización del error mediante la detección de la carencia y la creación de las estrategias pedagógicas.

2.4.2. Limitaciones

1. Un cambio en las variables implicadas en el proceso de aprendizaje-enseñanza: condicionantes sociales, culturales, académicas, etc. puede implicar un resultado diferente.
2. El tiempo es un factor determinante, pues es un periodo corto y las pruebas que corroboran el aprendizaje solo se aplicarán en dos momentos durante la investigación: al inicio y al final.

2.5. Descripción del Ambiente

Se propicia durante la investigación un ambiente ventilado, fresco e iluminado de forma natural. Además el salón de clase posee las condiciones básicas requeridas para tornar confortable el proceso de enseñanza-aprendizaje: una mesa ovada, sillas confortables y una pizarra siempre visible.

2.6. Filtros afectivos

2.6.1. Actitud

Las informantes manifiestan una gran apertura a los aspectos culturales; en primer lugar, la informante 2 saludó a la profesora con la frase: "Pura Vida", la cual no se había estudiado dentro del programa y es representativa e identificadora del ser costarricense. En segundo lugar, en cuanto a la cordialidad, no se produce una tensión, pues las informantes ya conocían y también a la profesora, lo que facilita el trabajo en equipo o individual, según la estrategia de clase. Y en tercer lugar, el tema sobre las rutinas diarias generó un interés en las manifestaciones religiosas, al ser Costa Rica un país de denominación católica.

2.6.2. Motivación

Cada nuevo tema que se estudió en la clase produjo en las informantes actitudes positivas ante la lengua y la cultura; por ejemplo, ánimo y afecto. Otro elemento que denota la motivación es el hecho de que siempre realizan las tareas, leen previamente la lección siguiente y realizan investigaciones por curiosidad.

Sobre los tópicos referentes a las preposiciones en algunas ocasiones necesitan tiempo para valorar y analizar la corrección de alguna de las respuestas erradas, pero después muestran una gran alegría por el nivel de comprensión y reflexión que han ido adquiriendo.

2.6.3. Autoconfianza

Ambas informantes poseen una gran capacidad para el aprendizaje y como han aumentado rápidamente el léxico y la capacidad comunicativa, esto ha solidificado la autoconfianza. Ahora bien, dentro de la gestión de clase, poseen como hábito alentarse y halagarse por sus buenos resultados y después de comentarios como: "somos muy inteligentes" siempre piden que la profesora se los confirme con frases similares.

Reconocen eso sí, la dificultad del aprendizaje del par preposicional "por" y "para", pero eso no impide la proyección de una actitud positiva, tal como se muestra cuando realizan estudios independientes que refuerzan el conocimiento adquirido o por adquirir en la clase.

2.7. Contextos de análisis

La observación es constante durante la investigación mientras que las prácticas *cloze* y la entrevista se realizan al inicio y al final del proceso.

Sobre la entrevista, la informante 1 presenta errores de concordancia gramatical "Yo practica[1]" o bien de orden de ideas o carencia de elementos sintácticos o morfológicos, de igual manera se comprenden las respuestas. Además, tiende a utilizar "para" en estructuras con pronombre e infinitivo, por ejemplo: "para usar español en mi trabaja" otro caso que lo ejemplifica es "para mí", lo cual indica que hay una tendencia a asociar estos usos a la finalidad y el destino.

Cuando responde utiliza claramente las estructuras de "para" en finalidad: "para hacer amigos", presenta eso sí, una confusión en "por" como objetivo y "para" como finalidad, la cual se observa en la respuesta: "Porque enseñar mandarín" cuando lo esperable sería: "Para enseñar español".

Pero por cuando desconoce el uso, por falta de conocimiento teórico, recurre a la aplicación cero de la respuesta, o sea la omisión de la preposición en la estructura: "~~para~~ hablar". Aunque se dijo que recurre al uso de para + infinitivo, no se aclaró que en contextos delimitados, o sea cuando la pregunta lo explicita.

La informante 2, por su parte, aplica la omisión en muchos más contextos o modifica la construcción de la oración de manera tal que no necesite el recurso preposicional, lo que demuestra una indecisión lingüística mayor, como se percibe en las siguientes respuestas: "Yo llegué hace 6 meses a Costa Rica. Mucho tiempo, sí bastante" y en "Me gusta Costa Rica mucho porque los ticos son muy cariñosas, cariñosos y son (...) y guapos."

1. Se transcribe la oración tal como fue dicha por la informante.

En los casos donde las preguntas llevan implícita la interrogación "por qué", ella sí respondió con "por" o "porque" según el caso; por ejemplo: "¿Por qué vino a Costa Rica? R/ Porque yo necesito [enseña][2] mandarín." Y en los únicos contextos donde utiliza la preposición "para" es al responder con los usos pronominales de significado nocional: "para mi" y "para [me][3]".

Aunque la informante 2 decidió en algunos contextos no responder con el uso de "por" y "para", sí logró comunicarse efectivamente al alterar la estructura de la respuesta: "Sí yo estudié un mes con Gaby", en este caso la pregunta fue: "¿Por cuánto tiempo estudió? Y la respuesta esperable sería "por un mes".

El tercer instrumento fue la práctica *cloze,* se aplicó en un primer momento para estudiar la información adquirida sobre el par preposicional "por" y "para" durante la inmersión total, esta se denominó como Práctica *cloze* A y B.

El segundo momento fue después de haber concluido las explicaciones y actividades pedagógicas sobre el tema en estudio, y el instrumento se denominó Prácticas *cloze* C y D. La aplicación en dos momentos diferentes posee como objetivo el notar una diferencia en cuanto al dominio de la elección entre "por" y "para", cuyos criterios son correcta, incorrecta e inadecuada.

"Por" Primer momento	**Prácticas *cloze* A y B**		**Informante 1**	
Elecciones	**"por"**	**"por" %**	**"para"**	**"para" %**
Elección correcta	19	79,16%	18	72%
Elección incorrecta	5	20,83%	5	20%
Elección inadecuada	0	0%	2	8%
Total	24	100%	25	100%

Según lo reflejado en el cuadro, la informante 1 presenta una mayor equidad entre los usos correctos de "por" y "para", pero también entre las elecciones erróneas, las cuales se perfilan con mayor frecuencia en la noción de significado espacial para el caso de "por" y la de significado nocional para la elección errónea de "para". Sin embargo, el nivel de instrucción gramatical en este momento es bajo, ya que el nivel actual de las informantes es A1, por esto los aciertos son satisfactorios.

"Por" Primer momento	**Prácticas *cloze* A y B**		**Informante 2**	
Elecciones	**"por" F**	**"por" %**	**"para" F**	**"para" %**
Elección correcta	23	95,83%	18	72%
Elección incorrecta	1	4,16%	7	28%
Elección inadecuada	0	0%	0	0%
Total	24	100%	25	100%

La informante 2 resolvió el ejercicio Práctica *cloze* A y B con un acierto en la preposición "por" de veintitrés respuestas y un total de elecciones erradas de una. Mien-

2. Se transcribe la oración tal como fue dicha por la informante.
3. *Idem*.

tras que en el uso de la preposición "para" tuvo un acierto de dieciocho respuestas y siete errores.

Y según los datos extraídos los errores de percepción gramatical se reconocen en un mayor grado en el significado nocional, tanto en el uso las preposiciones "por" y "para". Aunque la informante 2 desconoce las reglas de uso, se puede comprobar que su aplicación certera es mayor en "por" y con los usos de "para" presenta una mayor dificultad.

El segundo momento del proceso y la aplicación de los instrumentos Prácticas C y D constatan los progresos realizados por las informantes 1 y 2, según la influencia de la gramática pedagógica y la gestión de clase. Obsérvense los resultados:

"Por" Segundo momento	**Prácticas *cloze* C y D**		**Informante 1**	
Elecciones	**"por" F**	**"por" %**	**"para" F**	**"para" %**
Elección correcta	22	92%	24	96%
Elección incorrecta	0	0%	0	0%
Elección posible	2	8%	1	4%
Total	24	100%	25	100%

La informante 1 ha manifestado un notable avance en cuanto a la elección correcta. El cuadro refleja, dos de las respuestas cuya interpretación puede ser dual en cuanto al significado nocional de la preposición "por": "Esta blusa nueva es para mi hermana por su cumpleaños" o con el significado también nocional, pero de la preposición "para": "Esta blusa es para mi hermana para su cumpleaños".

Ambos usos se han catalogado como correctos, aunque los ejemplos mencionados idealmente se agrupan entre aquellos de significado nocional de la preposición "por"; por lo anterior, no es un acierto en la práctica. Aunque es una realidad que la elección no deseada no representa una interrupción en el proceso de comunicación, pues se manifiesta como diversidad interpretativa.

Así en el estudio particular de la preposición "para" se da un desacierto en cuanto al significado nocional, pues la respuesta dada no es incorrecta al ser la no esperada: "Rebeca llama por hablar con María" cuando lo ideal hubiera sido "para hablar", entonces en este caso se podría considerar el objetivo de la llamada de Rebeca, aunque se propuso teóricamente con el significado nocional de "para" o sea la finalidad de la llamada es hablar con María.

La informante 2, por su parte, logró trascender el nivel de la explicación e inicia un proceso de producción propio, basado en las conjeturas sobre el uso correcto de "por" y "para", tal como se percibe en los siguientes resultados:

"Por" Segundo momento	**Prácticas *cloze* C y D**		**Informante 2**	
Elecciones	"por" F	"por" %	"para" F	"para" %
Elección correcta	24	100%	23	92%
Elección incorrecta	0	0%	2	8%

Elección inadecuada	0	0%	0	0%
Total	24	100%	25	100%

Los resultados demuestran que la informante 2 recuperó al 100% su deficiencia en cuanto a las propuestas gramaticales de la preposición "por" y en un 20% en cuando al uso de "para", sus dos respuestas incorrectas se basaron en una construcción de inadecuación contextual y otra en la agramaticalidad de juntar dos preposiciones; por lo tanto, no dieron cabida a la posibilidad de extrapolar el significado nocional del par preposicional en estudio: "Por hablar español tienes que estudiar todos los días" y "Fui al gimnasio por - para hacer deporte".

2.8. Triangulación. Análisis y extrapolación de la información

La descripción de los hallazgos permite la triangulación de la información y con ella se percibe como se cumplieron, dentro del proceso de investigación, los principios básicos para la enseñanza de la gramática: El factor E: Eficiencia y el factor A: Apropiado.

Por un lado, el proceso de investigación ha sido Eficiente en el aspecto monetario, pues los instrumentos utilizados fueron fotocopias, entrevistas y trabajos asignados. También fue económico en términos de planeamiento, pues las actividades de clase se basan en el uso de los recursos tecnológicos como la computadora y el proyector (video y fotografías).

Y por otro lado, se dio la Eficiencia en el proceso de enseñanza aprendizaje al demostrar mediante la comparación los errores y los aciertos en la elección, según los datos arrojados en la entrevista y los instrumentos Práctica *cloze* A y B (primer momento de la investigación) cuando las informantes aún no habían realizado ningún proceso formal de aprendizaje del uso preposicional en estudio.

Así la informante 1 en este primer momento de la aplicación del instrumento Práctica *cloze* A y B obtuvo un acierto del 79,16 % en el uso de la preposición "por" y un 72 % en "para". Mientras que en el segundo momento de aplicación los porcentajes de elecciones correctas fueron, "por" 92% y "para" 96%.

La informante 2, por su parte, demostró un incremento en la elección de respuestas correctas, pues para el instrumento Práctica *cloze* A y B obtuvo 95,83% de respuestas correctas con el uso de "por" y 72% con el de "para". Así con la aplicación del instrumento Práctica *cloze* C y D los rubros aumentaron al 100% en el caso de "por" y 92% en el de "para".

El proceso de comparación denota un amento en el nivel de certeza que torna el aprendizaje y la enseñanza como apropiados, por tanto, se cumple con el factor A (Apropiado) como lo demostró la observación constante. También fueron considerados dentro del factor A los intereses, la edad, el que comparten como lengua materna el mandarín [L1], el conocimiento sobre las segundas lenguas inglés y español [L2], las necesidades culturales y emocionales, y los contextos de aprendizaje.

La observación, por su parte, muestra un traslape entre los deseos por aprender y aplicar el conocimiento adquirido mediante gestos y actitudes positivas, esto se reflejó en los comentarios sobre sus actividades cotidianas, tales como dar clases de mandarín a estudiantes costarricenses o las situaciones a las que eran expuestas al convivir con una familia hispanohablante peruana.

Las situaciones mencionadas exponen a las informantes a contextos comunicativos que suelen superar su nivel de comprensión lingüístico y cultural, esto aunado a la aplicación de los instrumentos Práctica *cloze* A y B, y el estudio regular de la clase ha generado frustración en ambas informantes; pero de igual manera, no disminuyó el interés, sino que resultó en un acto de motivación que promovió: tareas sin falta, investigaciones adicionales, estudios previos a la clase sobre el tema por tratar y actitudes positivas ante los ejercicios de mayor exigencia.

Por lo tanto, al manifestar una actitud positiva ante los retos lingüísticos y culturales, esto les facilitó los excelentes resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos del segundo momento, específicamente la Práctica *cloze* C y D. Y la comparación generó motivación ante los retos de la lengua, pues sus resultados fueron sobresalientes y la gestión de clase fluyó de manera exitosa.

La motivación y la actitud ante la comprensión del par preposicional en estudio es para las informantes 1 y 2 necesario de dominar, pues se desenvuelven en ambientes laborales y contextos de socialización que implican el uso del español. Por lo tanto, no solo representa una oportunidad de aprendizaje, sino también de adquirir elementos culturales que facilitan la comunicación y a los que no tendrían acceso si estudiaran en su país natal, China o bien si el enfoque gramatical fuera otro.

En síntesis, el éxito de los resultados percibidos mediante la triangulación, se basan no solo en los factores mencionados: informantes, ambiente, gestión de clase, sino también en la hibridez de la gramática pedagógica, la cual se adecua a las circunstancias para lograr que en la clase se cumpla el proceso de enseñanza-aprendizaje:

> Enseñar en el aula de ELE la gramática pedagógica es más favorable y rentable que enseñar la gramática descriptiva. Se tiene más en cuenta el uso de la lengua, ya que su objetivo es explicar la experiencia de los hablantes, no siendo estrictamente normativa ni obsesiva con la corrección; tiene más en cuenta la adecuación, que cada enunciado tenga sentido, con todos los implícitos que pueda conllevar en una determinada situación (ProfELE, 2007: 1).

3. Análisis de la propuesta: micro unidad didáctica [4]

Se propone como estrategia pedagógica una Micro Unidad dividida en dos segmentos de trabajo, el primero al inicio del proceso y el segundo al final. Sin embargo, el

4. Es necesario afirmar que la Micro Unidad Didáctica en la enseñanza del español como segunda lengua, corresponde a un plan de clase en la enseñanza del español como primera lengua. Sin embargo, se usará en esta investigación el término adjudicado para la enseñanza del español como segunda lengua: Micro Unidad Didáctica.

tiempo asignado se puede ser variable según la gestión de clase, la comprensión de los alumnos y los cambios no contemplados en el contexto.

En el primer momento se trabaja un enfoque más gramatical, con acercamientos inductivos y actividades que enfatizan la metodología comunicativa. Y en el segundo momento un enfoque más comunicativo, con un acercamiento más deductivo.

Por un lado, la propuesta teórica sugiere que las informantes sean protagonistas en el proceso de la adquisición de una segunda lengua y como guía el rol de la profesora, el enfoque, los acercamientos y las metodologías podrán variar o no, según la necesidad del grupo de trabajo, esto es reflejo de la hibridez de la gramática pedagógica: "...la *gramática pedagógica* denota los tipos de análisis gramaticales y de instrucción diseñados para las necesidades de los estudiantes de un segundo idioma. El carácter único de este análisis e instrucción puede ser difícil de ver sin tomar en cuenta también cómo la gramática pedagógica está relacionada con otras concepciones de gramática" (Odlin, 1994: 1).

La cita anterior se refiere a las cuatro gramáticas que se estudian en el artículo: la gramática como prescripción, la gramática como descripción, la gramática como un sistema interiorizado, la gramática como un sistema axiomático.

Ninguna de las cuatro estudiadas por Odlin cumple una función integral por si solas; por lo tanto, su propuesta y la recomendación para utilizar los aspectos más aplicables y útiles según los fines de la clase y los procedimientos de su gestión: "Cada una de las cuatro concepciones de la gramática que acabamos de tratar tiene implicaciones para la enseñanza del lenguaje y ninguna de ellas cubre satisfactoriamente por sola los intereses de los profesionales de la gramática pedagógica. (cf. Noblitt 1972)" (Odlin, 1994: 18).

Sin embargo, se podría decir que en la clase en estudio, las informantes parcialmente pueden usar la gramática como un sistema de interiorización, esto por todas aquellas circunstancias en las cuales se encuentren inmersas en la cultura y les surja la necesidad de aprender por sí solas.

Por otro lado, egún los objetivos de clase en el primer momento se trabaja una posición más axiomática y prescriptiva. Mientras tanto, el segundo momento el procedimiento conlleva una forma más descriptiva.

Entonces, no se trata solo de indicar una posición gramatical, sino también de las actividades y los objetivos propuestos, los cuales dictan la gestión de clase o la instrucción como lo sugiere Odlin en la cita anterior. Asimismo, la variación del modelo de Presentación, Práctica y Producción (PPP) del capítulo ocho titulado *Cómo integrar la gramática,* propuesto por Thornbury en *Cómo enseñar la gramática usando las reglas* (capítulo tres); se realizó con el fin de usar significativamente la lengua en diferentes actividades y contextos sugeridos.

La elección de los temas en cada modelo sugiere que, mientras se adquiere vocabulario nuevo, contenidos gramaticales y funcionales, las informantes aprenderán progre-

sivamente, a manifestar sus puntos de vista y sentimientos, así se estarían identificando estructuras más profundas suscitadas estas mediante el modelo pedagógico y entonces se afirma que existe una interiorización de la regla (Jacobson, 1966: 159-160).

Se trabaja la dimensión afectiva con los contenidos: Un Paseo por los Bosques de Costa Rica, cuyo tema implícito es la ecología y El Regalo Perfecto, donde se trabajan las fiestas o actividades especiales. Con ambos textos se facilita a las informantes 1 y 2 un espacio para que expresen su opinión y brinden posibles soluciones o recomendaciones a una situación o un problema planteado.

Además, las actividades están pensadas en el desarrollo de forma individual y grupal, unas extraclase y otras propias de la gestión de clase, esto permite que la enseñanza/aprendizaje se base en el fomento de la interacción entre las alumnas y la autonomía de cada una al responsabilizarse de su propio aprendizaje: "La supervisión que los profesores proporcionan debe incluir idealmente no solo observaciones acerca de lo que constituya el sistema gramatical de la lengua meta sino también el consejo de cómo explorar el sistema por sí mismos" (Odlin, 1994: 21).

Una vez finalizada la Unidad Didáctica las informantes podrán medir su capacidad a partir de los errores o los aciertos que posee en cada actividad, lo cual lo conduce a una autoevaluación y reflexión importantes en el proceso de adquisición de una segunda lengua que propicia la prevención de la fosilización del error: "Si los estudiantes no se vuelven analistas capaces probablemente su aprendizaje se fosilizará. Es decir, su competencia de la interlengua se desviará de forma más o menos permanente de la gramática de la lengua meta (cf. Selinker y Lamendella 1981; Selinker 1992)" (Odlin, 1994: 19).

La autoevaluación, no solo será para las informantes, sino también para la profesora y el material utilizado:

> Entonces la eficacia de una actividad gramatical puede medirse en parte con el grado de atención que se produce en esa actividad. Esto significa tratar de eliminar cualquier elemento que distraiga la atención de los estudiantes. ...la eficacia dependerá en gran medida de la cantidad y la calidad de la información contextual, de la explicación y de la revisión (Thornbury, 2002: 22, 23).

4. Conclusiones

1. La propuesta de investigación no plantea una metodología, sino la aplicación de aquella que contemple el estudio de las cuatro destrezas básicas: escucha, lectura, escritura y habla.

2. El uso de la gramática pedagógica resultó, por su hibridez, la mejor herramienta elegida para la enseñanza de la adquisición del par preposicional "por" y "para", que se adecua a los factores internos y externos a la clase, tales como la edad, la nacionalidad, la educación, el clima, la cantidad de alumnos, etc.

3. La aplicación de los instrumentos permitió la extracción de datos, de índole personal (encuesta), afectivo (observación) y académico (Práctica *cloze* A, B, C y D), lo cual brinda un panorama amplio sobre los factores que inciden en la adquisición del par preposicional en estudio.

4. Ambas informantes reflejaron un incremento en la elección de respuestas correctas y, por ende, una disminución en las incorrectas e inadecuadas.

   4.1. La informante 1, por su parte, manifestó en la elección correcta de "por" un incremento del 12,84% y en el caso de "para" la elección correcta aumentó en un 24%.

   4.2. La informante 2 en cuanto a la elección correcta de "por" incrementó la certeza en un 4,17%, si bien es cierto, el reflejo no parece ser significativo, es importante retomar que ese incremento logró que obtuviera el 100% de las respuestas correctas. Y en el caso de "para" el incremento fue del 20%.