La imagen es la regla: cuestiones visuales en el tratamiento del contraste de las preposiciones por *y* para

Laura Guerra Magdaleno

Resumen

La lingüística cognitiva contempla una forma de entender la lengua y, por ende, la gramática basada en la capacidad psicológica de construcción de imágenes mentales para interpretar, no solo las palabras, sino otros conceptos más abstractos como las reglas gramaticales.

En este artículo proponemos el uso de la imagen en clase de ELE como recurso para acercar a nuestros estudiantes a una verdadera comprensión del sistema del español y, en este caso, como la propia regla para explicar el contraste de las preposiciones *por* y *para*.

La enseñanza de la gramática en clase de ELE ha sido tratada desde muy diversos puntos de vista dependiendo en gran medida de las teorías de la lengua y del aprendizaje imperantes a lo largo de la historia. Tanto es así, que aún a día de hoy investigadores, profesores y creadores de materiales se plantean interrogantes acerca del papel que cumple en el aula. ¿Es necesaria para nuestros estudiantes? Y si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipo y en qué medida?

Si nos remontamos a los inicios del enfoque comunicativo en los años 80, podemos observar cómo, haciendo honor a su nombre, la gramática había sido relegada de las aulas en favor de la comunicación. Quizá esto fuera así porque simplemente era entendida como un conjunto de formas lingüísticas arbitrarias e inconexas entre sí susceptibles de ser usadas como unidades con significado variable según el contexto. Sea como fuere, el resultado fue la escisión entre la forma y el significado (entre la gramática y la comunicación) y la primacía del segundo aspecto en un intento de superar las corrientes estructuralistas y chomskianas de las décadas pasadas.

Tras esta forma de hacer llegar la lengua a los aprendientes se encuentra una concepción parcial que no tiene en cuenta que ninguno de estos elementos puede existir por sí mismo, puesto que la lengua está constituida por unidades simbólicas en las que forma y significado son inseparables. Todo en la lengua y, por tanto, en la gramática es simbólico, puesto que se compone de un conjunto de recursos lingüísticos formados por un significante y un significado.

Esta idea, entre muchas otras que iremos recogiendo a lo largo del artículo, es uno de los pilares sobre los que se asienta la gramática cognitiva. En palabras de Ruiz Campillo (2007: 2): "la gramática no opera sobre las formas, sino sobre el significado con que el hablante usa esas formas en cada momento", por lo tanto, "la asignatura pendiente, desde mi punto de vista, es hacer de la propia enseñanza de la gramática un acto de enseñanza de comunicación" (2007: 5).

Estos primeros párrafos deberían bastar para justificar la necesidad de introducir de forma explícita el estudio de la gramática en el aula de ELE, con más motivo cuando nuestro objetivo último sea el desarrollo de la competencia comunicativa. El siguiente paso sería explicar cómo la gramática cognitiva puede facilitar la labor a alumnos y profesores ante determinados aspectos gramaticales que presentan dificultades de adquisición.

La mayor parte de los profesores de ELE podría recordar una situación en la que, pese a sus voluntariosos esfuerzos por enseñar una regla, la explicación no ha cumplido las expectativas de los estudiantes y mucho menos les ha ayudado a ser hablantes más competentes. Ante esta situación, más frecuente de lo que nos gustaría, no podemos señalar al profesor como único responsable: su tarea no resulta tan sencilla si tenemos en cuenta que los estudios en adquisición de lenguas están muy alejados del aula y de los materiales pedagógicos.

Una prueba de que los estudios teóricos avanzados todavía encuentran poca aplicación práctica la podemos observar en las explicaciones gramaticales que ofrecen diferentes manuales de ELE sobre el aspecto gramatical del que se ocupa este artículo: el contraste de las preposiciones *por* y *para*. Nos referimos a descripciones gramaticales elaboradas en formas de listas de casos o de usos con un comportamiento aparentemente caprichoso que hay que memorizar y que no permiten comprender ni el significado de la forma ni la lógica del sistema del español.

En contraposición a lo anterior, nuestro objetivo será proporcionar al aprendiente de lenguas extranjeras, de forma fácil e intuitiva, una idea de las nociones gramaticales y su funcionamiento. El primer paso para ello sería averiguar si existe algún punto en común en la lista de usos asignados a cada preposición, es decir, encontrar un valor de operación prototípico basado en la intención comunicativa que nos permita tomar una decisión formal aplicable a todos los contextos[1]. En nuestro caso, probaremos a encontrar una regla que le permita al aprendiente producir un número ilimitado de enunciados usando las preposiciones *por* o *para* sin tener que aprender cada contexto de uso de forma individual. Esta manera de proceder sería una muestra inequívoca de que estamos haciendo gramática cognitiva o, lo que es lo mismo, de que estamos propiciando que nuestros aprendientes piensen del mismo modo que lo hace un nativo aunque este lo haga de forma inconsciente.

Para la lingüística cognitiva, el lenguaje forma parte de nuestro sistema cognitivo general, es decir: expresamos significados a través de las formas lingüísticas en base a nuestra manera de pensar. Tanto para los nativos como para los no nativos el lenguaje sería una representación del pensamiento y, por tanto, de cómo es su percepción de la realidad.

Los hablantes de todas la lenguas percibimos el mundo que hay a nuestro alrededor, asignamos categorías y conceptos a lo que vemos y todo ello lo comunicamos por medio de la gramática de nuestra lengua. La consecuencia lógica de este hecho es que la forma de percibir lingüísticamente el mundo es muy parecida a la manera que tenemos de captarlo con la vista. Desde niños "aprendemos expresiones lingüísticas relativas

1. Ruiz Campillo (2007: 6,8) lo llama *Gramática Operativa*.

al mundo que estamos viendo" (López, 2005: 19), lo que resulta muy lógico porque la imagen es anterior al habla y por tanto más universal e inteligible que cualquier lengua: "De niños, uno de nuestros primeros y más básicos logros cognitivos es el de adquirir un entendimiento de los objetos y de cómo se relacionan entre sí en el plano físico" (Lee, 2001: 18).

Existen estudios que prueban la existencia de una estrecha relación entre la facultad visual y verbal. Según describe Ángel López (2005: 20-21) las áreas del cerebro que se ocupan de la visión y del lenguaje son diferentes y se ubican en distintos lóbulos del cerebro, como se puede apreciar en la figura 1. El área de Broca, situada en el lóbulo frontal, y el área de Wernicke, situada en el temporal, se ocupan del lenguaje. A pesar de que el córtex visual se encuentra en el lóbulo occipital, descubrimientos recientes indican que el nervio óptico, que procede de la retina, no finaliza como se pensaba en el córtex sino que continua hacia la parte frontal y se divide en dos ramas, la dorsal y la ventral, que pasan respectivamente junto al área de Broca y de Wernicke. Lo que hace este hecho especialmente relevante es que las funciones que cumplen las dos ramas en la visión son similares a las representadas por las dos áreas en el lenguaje:

> La rama dorsal del nervio óptico y el área de Broca se ocupan de la decodificación (de las relaciones espaciales y de movimiento en el primer caso de la sintaxis en el segundo); la rama ventral y el área de Wernicke son el asiento de los procesos de descodificación (del reconocimiento de objetos en el primer caso y de la semántica en el segundo) (López, 2005: 21).

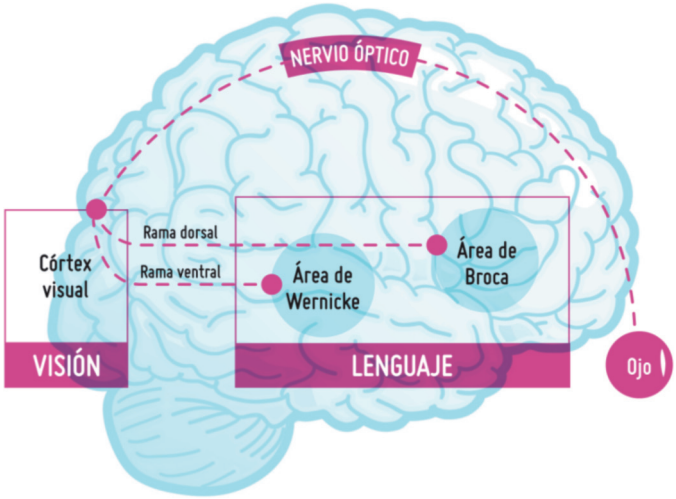


Figura 1[2]

Partiendo de la idea de que nuestro modo de acceso conceptual al mundo está ligado a nuestra experiencia sensorial en el espacio, o lo que es lo mismo, que cualquier acto de habla está relacionado con la manera que tenemos de ver el mundo, quizá po-

2. Imagen de creación propia.

damos proporcionar a nuestros estudiantes una gramática lógica e intuitiva, esto es, una representación de la realidad de la que cada alumno puede ser consciente solo con pensar en su propia lengua. Parece razonable, pues, pensar que enseñar la lengua desde lo que nos une y no desde lo que nos separa puede tener ventajas pedagógicas muy a tener en cuenta.

Si la lengua se forma a partir de la correlación entre el mundo verbal con el mundo visual, ¿qué causa la existencia de diferentes lenguas? Los estímulos que nos llegan desde el mundo exterior son tan numerosos que no nos queda sino imponer nuestro orden particular y seleccionar aquello que nos interesa dentro del abanico de posibilidades que nos ofrece la realidad. Las distintas visiones del mundo, que podrían ser explicadas por las diferencias culturales o sociales de cada comunidad, pondrían de manifiesto la diversidad lingüística entre todos los humanos. Y es que todo en la lengua y, por tanto, en la gramática es una cuestión de perspectiva. Tanto es así que incluso entre los hablantes de una misma lengua una escena objetiva puede ser captada desde ópticas diferentes dando lugar a diversas construcciones lingüísticas: "Por ejemplo, podemos decir *El vaso se rompió* porque no hemos reconocido ninguna fuerza o agente que haya provocado ese cambio de estado o simplemente porque no queremos prestar atención en esa acción más que al cambio de estado que sufre el vaso, independientemente de que sepamos quién lo ha causado" (Castañeda, 2004: 13).

En el ejemplo de la figura 3, cada uno de los hablantes realiza su propia interpretación de la escena ("No hay mucha pero hay", frente a "hay pero no suficiente") y lo expresa a partir de la elección de la forma lingüística elegida ("un poco", frente a "poco").



Figura 3[3]

Muchas oposiciones gramaticales para las que no se conocían explicaciones satisfactorias pueden entenderse como imágenes lingüísticas que construimos a partir de una realidad objetiva: la elección entre indefinido o imperfeto, el contraste entre indicativo y subjuntivo, etc. En el caso de la oposición *por* y *para*, los enunciados *lo hago por no tener problemas con los vecinos* o *lo hago para no tener problemas con los vecinos* podrían parecer incluso sinónimos. Sin embargo la elección de una preposición u otra no es gratuita, como veremos posteriormente, de nuevo dependerá de la óptica del hablante.

3. Extraído de *Gramática Básica del estudiante de español* (2005: 65).

Las diferentes imágenes lingüísticas que asociamos a oposiciones gramaticales como la de *por* y *para* pueden ser convertidas en imágenes gráficas interpretables por su carácter icónico, lo que nos capacitaría para comprender de forma intuitiva la regla gramatical. Para ello, partiremos del significado prototípico de estas preposiciones basado en el espacio y en cómo nos movemos en él, tal y como se representa en la figura 4.

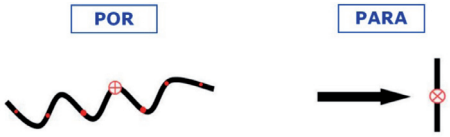
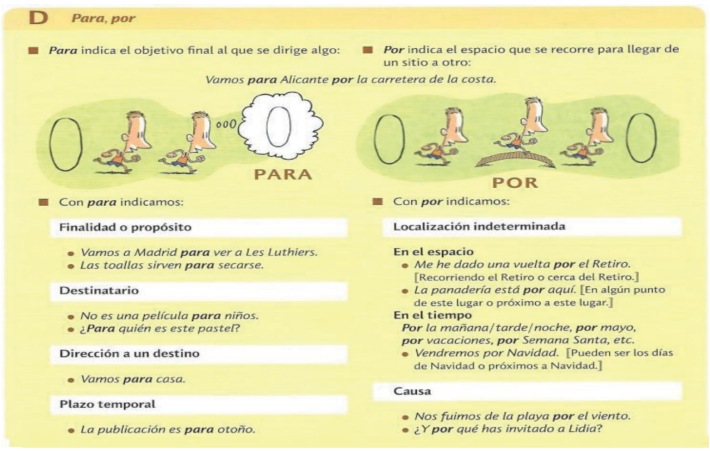


Figura 4[4]

El dibujo de *por* representa la idea de trayecto, frente al de *para* que indica dirección: *Vamos por la carretera de la costa para Santander*. Consideremos estos como significados prototípicos, o lo que es lo mismo, significados *básicos*, *primarios* u *originarios* (Castañeda y Alonso, 2009: 14), en torno a los cuales se creará una red de valores por medio de representaciones metafóricas. La metáfora[5] es una operación cognitiva básica que nos permite expresar la complejidad de nuestros pensamientos recurriendo a imágenes concebidas a partir de experiencias sensoriales, espaciales o motoras. De ahí que nos permita explicar significados más abstractos surgidos por extensión del valor prototípico y que se podrían denominar *valores secundarios* o *derivados* (Castañeda, Alonso, 2009: 14)[6]. En el caso de nuestras preposiciones, los valores asociados serían los de plazo temporal, medio, finalidad, causa, modo y todos aquellos que encontramos en el tipo de listas de las que hablamos al comienzo del artículo.


D *Para, por*

■ ***Para*** indica el objetivo final al que se dirige algo:

■ ***Por*** indica el espacio que se recorre para llegar de un sitio a otro:

*Vamos **para** Alicante **por** la carretera de la costa.*

PARA

POR

■ Con ***para*** indicamos:

Finalidad o propósito
- *Vamos a Madrid **para** ver a Les Luthiers.*
- *Las toallas sirven **para** secarse.*

Destinatario
- *No es una película **para** niños.*
- *¿**Para** quién es este pastel?*

Dirección a un destino
- *Vamos **para** casa.*

Plazo temporal
- *La publicación es **para** otoño.*

■ Con ***por*** indicamos:

Localización indeterminada

En el espacio
- *Me he dado una vuelta **por** el Retiro.* [Recorriendo el Retiro o cerca del Retiro.]
- *La panadería está **por** aquí.* [En algún punto de este lugar o próximo a este lugar.]

En el tiempo
***Por** la mañana/tarde/noche, **por** mayo, **por** vacaciones, **por** Semana Santa, etc.*
- *Vendremos por Navidad.* [Pueden ser los días de Navidad o próximos a Navidad.]

Causa
- *Nos fuimos de la playa **por** el viento.*
- *¿Y **por** qué has invitado a Lidia?*

Figura 5[7]

4. Imagen de creación propia
5. Son Lakoff y Johnson (1980) los que proporcionan una visión nueva en la conceptualización de la metáfora.
6. Esta idea ya fue recogida por Langacker (1987: 377-386), padre de la gramática cognitiva, en sus estudios sobre las categorías lingüísticas.
7. Extraído de *Gramática Básica del estudiante de español* (2005: 197).

La *Gramática Básica del Estudiante de español* (Alonso, Castañeda, Martínez, Gila, Ortega, Ruiz, 2005: 197)[8], referencia para todos aquellos profesores de ELE que pretenden ofrecer a sus estudiantes reglas operativas, es prácticamente la única gramática pedagógica que recoge los principios de la lingüística cognitiva. En la figura 5, que se corresponde con el capítulo dedicado al contraste entre las preposiciones *por* y *para*, se presenta un prototipo gráfico similar al propuesto en este artículo y, a continuación, una lista de usos en diferentes contextos. En nuestra opinión, a esta explicación le faltaría dar un paso más y contemplar cómo a partir del valor prototípico espacial se generan el resto de valores secundarios, es decir, poner de manifiesto la operación que lleva a cabo nuestro cerebro para generar los significados abstractos a partir de otros más concretos o tangibles. El resultado de esta falta de conexión, al menos explícita, llevaría al aprendiente a tomar decisiones frente al uso de los significados más abstractos basadas en una lista que ha aprendido de memoria.

La actividad de reflexión gramatical que proponemos anexa al artículo pretende inducir a los estudiantes a encontrar la relación existente entre cada uno de los contextos de uso asociados a ambas preposiciones. Para ello, los significados se presentan por medio de imágenes lo suficientemente intuitivas como para permitir avanzar, desde la idea de trayecto o dirección hasta los valores más metafóricos relacionados con el tiempo o la causa y la finalidad.

Los significados que se presentan en la actividad 1 están pensados para ser presentados en un nivel A2. Más adelante, una vez asimilado el proceso para generar nuevos significados, se podrían ampliar para abordar los diferentes contextos de uso, aquí obviados, que aparecen en las listas que encontramos en los manuales de ELE: intercambio, distribución, modo de hacer algo, etc.

Considerando que *por* representa un trayecto, también está implícito en él la idea de lugar de paso, de espacio que se recorre para ir de un sitio a otro, de atravesar algo, de medio o de estar aquí (dentro o durante). En el caso de *para,* si representa una dirección también se le podrían asociar las ideas de límite, de objetivo o de ir allí (fuera o después). Con esto tendríamos cubiertos los valores relacionados con el espacio y el tiempo que contempla el cuadro de las últimas páginas.

En cuanto a conceptos más abstractos como la causa, la imagen mental de atravesar un lugar para llegar a otro nos llevaría a pensar en una idea que a través de la cual pasamos para llegar a otra idea, acción o decisión. Por su parte, *para* señalaría el destino al que se orienta intencionalmente esa idea, acción o decisión.

Mediante la actividad propuesta hemos logrado crear una red de significados a partir del signo de *por* y el de *para* apoyándonos en imágenes mentales que nos han permitido interpretar conceptos más abstractos y, gracias a ello, obtener una regla gramatical operativa. Tanto es así, que en esta ocasión se podría consideran la imagen como la propia regla.

8. Existe una edición revisada y ampliada de 2011.

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, la gramática cognitiva no solo se adapta perfectamente a las premisas del enfoque comunicativo, sino que se hace imprescindible al pretender explicar el significado de toda manifestación de la lengua y las reglas que la generan. La conjunción indivisible entre forma y significado y la idea de las distintas perspectivas de una misma realidad permite al aprendiente pensar como un nativo y, por tanto, comunicarse como lo hace una comunidad lingüística. La gramática sirve para mucho más que para ser correctos: la gramática es una herramienta imprescindible de comunicación.

Bibliografia

ALONSO R., A. CASTAÑEDA, P. MARTÍNEZ, L. MIQUEL, J. ORTEGA y J.P. RUIZ CAMPILLO (2005): *Gramática Básica del estudiante de español*, Barcelona: Difusión.

CADIERNO, T. (2010): «El aprendizaje y la enseñanza de la gramática del español como segunda lengua», *MarcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 8.

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

CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004): «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE», *RedELE Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera,* 0.

CASTAÑEDA CASTRO, A. y R. ALONSO (2009): «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE», *MarcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 8.

LANGACKER, R.W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*, Stanford: Stanford University Press

LAKOFF, G. y M. JOHNSON (1980): *Metaphors We Live By*, Chicago: Chicago University Press. [Trad. esp., (1986): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra].

LEE, D. (2001): *Cognitive linguistics: An introduction*, Oxford: Oxford University Press.

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

LLOPIS GARCÍA, R. (2009): «La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas - revisión de ayer para propuestas de hoy», *RedELE Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera,* núm 16.

LLOPIS GARCÍA, R., J.M. REAL ESPINOSA, y J.P. RUIZ CAMPILLO (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender,* Madrid: Edinumen.

REAL ESPINOSA, J.M. (2009): «Gramática: la metáfora en el espacio», *MarcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 8.

RUIZ CAMPILLO, J.P. (2007): «Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE», *MarcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera,* 5.

LA IMAGEN ES LA REGLA: POR P PARA

1. Relacionando la gramática con nuestra manera de ver el mundo: Completa con estos usos y sus ejemplos el cuadro de *por y para* de las páginas siguientes teniendo en cuenta que se corresponden con la idea que se desprende de cada imagen:

- **PLAZO:** El trabajo de historia es **para** el lunes.
- **FINALIDAD:** ¡Apunta al centro **para** ganar!
- **TIEMPO APROXIMADO:** Los billetes de avión son más baratos **por** Navidad.
- **DIRECCIÓN A UN DESTINO**Vamos **para** el Sur a disfrutar del sol.
- **CAUSA:** La sombrilla se voló **por** el viento.
- **MEDIO:** A su abuelita le gustaba hablar **por** teléfono.
- **ESPACIO RECORRIDO:** Les gustaba caminar **por** el paseo marítimo.
- **EJECUCIÓN:**Volveremos a casa **para** el cumpleaños de María.
- **LUGAR DE PASO:** El tren pasó **por** el túnel de los Pirineos.
- **DESTINATARIO**Balón **para** Zanetti y... ¡goooool, goooool!
- **LOCALIZACIÓN APROXIMADA O CON MOVIMIENTO:** Estuve de compras **por** el centro comercial

2. Aplicando la gramática a nuestra manera de ver el mundo: Escribe una frase usando la preposición *por* o *para* describiendo cada una de estas imágenes[9]. Puede haber varias posibilidades.



¿Qué información tenemos de la carta?



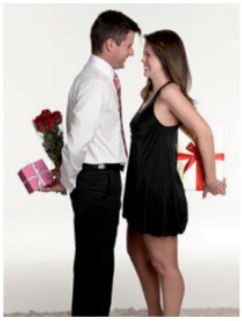
Han estado entrenando todo el año...



En cinco minutos... ¡a casa!



¿Cómo puede ver el mar?



¿A quién entregan los regalos?
¿Qué día es hoy?

9. El copyright de las imágenes pertenece a diferentes autores ya proceden de motores de búsqueda en Internet.



Si no quieres que te pille un coche....

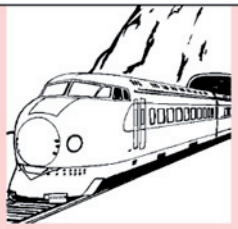


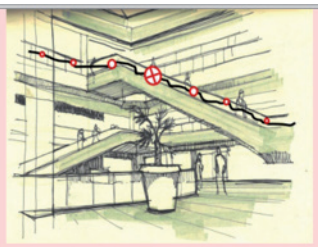
No queda otro remedio si quieres pasar.



Interpretación libre...

Para terminar la práctica gramatical centrada en la forma, podemos usar las frases de huecos que usamos habitualmente en nuestras clases, pero está vez pidiendo a nuestros alumnos que creen una imagen mental para resolverlas. Luego compartiremos nuestras imágenes con nuestros compañeros.

Idea general	**POR** (MOVIMIENTO / TRAYECTO) 	**PARA** (DIRECCIÓN/LÍMITE /OBJETIVO) 
ESPACIO	_____ 	_____
	_____ 	
	_____	







TIEMPO

DICIEMBRE						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do
						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					



Mayo de 2011						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do
						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					

CAUSA Vs. FINALIDAD		
		