

Victor-Emanuel CIUCIUC  
(Universidad de Bucarest -  
Universidad Complutense de  
Madrid)

## Donde habita el olvido: las preposiciones “por” y “para” entre la memoria colectiva y la lingüística cognitiva

**Abstract: (Where oblivion dwells: the prepositions “por” and “para” between collective memory and cognitive linguistics)** Learning the prepositions *por* and *para* presents a challenge both for students of Spanish as L2 in general, and, in a more particular case, for students whose L1 is English. It is this circumstance that motivates us to lay the foundations for a theoretical analysis based on cognitive linguistics, contrasted with the approach of traditional grammar, which exposes the value and function of these prepositions in a simple and meaning-centered way. Hence, this article aims to expose the pedagogical potential of cognitive grammar, in a specific case (i.e. that of the prepositions *por* and *para*) with a multiparadigmatic approach to these linguistic units.

**Keywords:** *cognitive grammar, por, para, Spanish prepositions, contrastive approach.*

**Resumen:** El aprendizaje de las preposiciones *por* y *para* presenta un desafío tanto para los estudiantes del español como L2 en general, como, en un caso más particular, para los estudiantes cuya L1 es el inglés. Es esta circunstancia la que nos motiva a sentar las bases de un análisis teórico a raíz de la lingüística cognitiva, contrastada con el enfoque de la gramática tradicional, que exponga el valor y funcionamiento de estas preposiciones de una forma sencilla y centrada en el significado. Asimismo, este artículo pretende exponer el potencial pedagógico de la gramática cognitiva, en un caso concreto (i.e. el de las preposiciones *por* y *para*) con un planteamiento multiparadigmático de estas unidades lingüísticas.

**Palabras clave:** *gramática cognitiva, por, para, preposiciones, enfoque contrastivo.*

### 1. Introducción

La realización de este trabajo parte de una inquietud basada en nuestra experiencia como docentes de ELE con alumnos estadounidenses y británicos. Hemos podido comprobar que los estudiantes de habla inglesa tienden a tener dificultad a la hora de poner en uso las preposiciones *por* y *para*. Debido a esto, el uso correcto de una preposición frente a la otra es una de las cuestiones gramaticales que más problemas crea a los estudiantes de español cuya primera lengua es el inglés. Tal es la confusión, que muchos estudiantes tienden a pensar que simplemente estas preposiciones son intercambiables, ya que en algunos casos ambas preposiciones se pueden traducir al inglés por la misma preposición. El problema es que hay muchos otros casos en los que la equivalencia no funciona. Además, desde la práctica docente hemos constatado que numerosos manuales de ELE proponen la enseñanza de las preposiciones *por* y *para* a

partir de tradicionales listas de significados. Esta manera tan imprecisa de presentar este punto gramatical es otro factor que contribuye a la confusión a los estudiantes.

Todo ello da fe del hecho de que este tema ha quedado de mucha consecuencia en la memoria colectiva, razón por la cual, a lo largo de los años, se ha desencadenado toda una serie de debates y discusiones al respecto entre los estudiosos de la lengua. Consiguientemente, nos hallamos ante una realidad que no cayó en el olvido, sino que sigue siendo más actual que nunca, especialmente en el ámbito ELE/L2. Es más, cuando nos referimos al término *memoria*, aludimos a un sistema complejo, que consta de varios subsistemas, cuya interacción e interdependencia da pie a toda una serie de codificaciones, almacenamientos y recuperaciones de la información. En virtud de esto, el carácter caleidoscópico de dichas preposiciones hace imperativa la búsqueda de nuevas aproximaciones que faciliten la descodificación feliz (pragmáticamente hablando) de estas preposiciones, en conformidad con el entorno cognoscitivo compartido de los hablantes.

La principal motivación de este trabajo parte de la creencia de que existe una dificultad significativa en el aprendizaje de las preposiciones *por* y *para* para los estudiantes angloparlantes. Los manuales de ELE, tanto en el mercado estadounidense como en el español, no parecen contribuir a mejorar esta situación. No es de extrañar entonces que las preguntas más comunes que se hagan estos estudiantes sean: ¿cuándo se usa *por* y cuándo se usa *para*?, ¿significan lo mismo?, ¿en qué se diferencian?; preguntas que no son fáciles de responder desde nuestro punto de vista docente y que amenudo no logran ser contestadas de manera eficaz.

Para realizar este trabajo nos interesa saber principalmente cuál es el estado de la cuestión. Para ello, vamos a realizar una revisión bibliográfica sobre la descripción de las preposiciones *por* y *para*, sus funciones y sus usos en español. Se pretende conjuntamente, revisar las características básicas de la gramática cognitiva con la intención de formar una base que será el punto de partida de una propuesta didáctica. El objetivo de dicha propuesta de carácter cognitivo será proporcionar a los estudiantes herramientas que les permitan establecer y usar de manera clara los valores de *por* y *para*. La preferencia por una perspectiva cognitiva se debe al hecho de que nos parece una orientación que tiene mucho que ofrecer en cuanto a explicaciones basadas en el valor básico y la representación gráfica, distando de lo que se propone en la mayoría de los manuales de ELE en la actualidad.

Las preguntas de investigación que motivan la elaboración de este trabajo son las siguientes:

¿Por qué resultan *por* y *para* tan problemáticas para los estudiantes cuya primera lengua es el inglés? ¿Cuál es el valor básico de estas preposiciones?

¿Cómo pueden los principios de la lingüística cognitiva ayudar al desarrollo de materiales que faciliten la adquisición de estas preposiciones?

Con este trabajo de investigación se pretende realizar una descripción abarcadora del uso de unas de las más importantes y debatibles preposiciones del idioma castellano, que ha ido generando un amplio debate entre los estudiosos de la lengua.

## 2. Las preposiciones por y para: memoria histórica y memoria colectiva (diacronía y sincronía)

El origen de la palabra *preposición* se remonta a los griegos, los primeros en Europa que mostraron interés en analizar la estructura de su lengua. Fue Dionisio de Tracia, un gramático griego que vivió entre el 170 y el 90 a. C., quien separó las preposiciones del grupo que formaban con las conjunciones. Así, acuñó el concepto referido a la parte de la oración que se coloca delante de las otras partes en combinaciones sintácticas y en formación de palabras. Con el paso del tiempo, esta definición se vio renovada hasta llegar a la definición de la gramática Port-Royal que sería la precursora de la definición actual (López, 1970).

Según RAE/AALE (2009), “las preposiciones son palabras invariables y por lo general átonas que se caracterizan por introducir un complemento que en la tradición gramatical hispánica se denomina término” (p. 2223). Las preposiciones son palabras que se utilizan en la formación de las oraciones para relacionar las ideas que están dentro de dichas oraciones. Por ejemplo, en la oración “*compré un anillo para Violeta*”, ‘*para*’ relaciona la idea de comprar un anillo con la destinataria del regalo. Es importante resaltar que las preposiciones contribuyen a darle un sentido a la oración o a establecer una relación semántica (Moliner, 2012).

Generalmente, las preposiciones se dividen en dos grupos. Por un lado, las preposiciones simples: preposiciones formadas por una sola palabra (a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía). Y, por otro lado, las llamadas preposiciones compuestas o locuciones preposicionales que son agrupaciones de palabras con una función similar a la de una preposición dentro de una oración. Dentro de este grupo existen dos subdivisiones: las preposiciones formadas por un sustantivo y una preposición (camino de, gracias a, rumbo a, etc.) y las preposiciones formadas por una preposición, un sustantivo y una preposición (con vistas a, de acuerdo con, por culpa de, etc.) (Moliner, 2013).

El papel de las preposiciones, tanto en la lengua hablada como en la lengua escrita, es de una gran importancia, por la frecuencia de su empleo, por la facilidad con que se dejan introducir en las construcciones más diversas, y, sobre todo, por las distinciones extremadamente sutiles que pueden expresar. (López, 1970, p. 12).

Como se detalla a continuación, un análisis más exhaustivo del término preposición requiere de un análisis atendiendo a dos dimensiones, por un lado, la dimensión sintáctica y por otro la dimensión semántica. (López, 1970).

No es posible dominar el idioma español si no se llegan a dominar las preposiciones. Ya que como bien argumenta Llopis García (2015) “las preposiciones son piezas clave en el andamiaje y en la construcción de comunicación, significado y sentido de las ideas” (p. 52). Pero, como explica Moliner (2012), “las preposiciones son unidades carentes de autonomía y, por ello, salvo en contextos muy determinados, no pueden aparecer aisladas”. En relación a esto, Pavón (1999) explica que:

La preposición es una clase de palabra que establece una relación de subordinación entre dos partes de la oración. La preposición forma, junto con su término, una unidad sintagmática, denominada “frase o sintagma preposicional”, que puede desempeñar diversas funciones dentro de la oración y de otrosconstituyentes. (p. 569).

RAE/AALE (2009), Moliner (2012) y Pavón (1999) coinciden en que una preposición junto a su término puede formar dentro de la oración:

- Un grupo nominal: *para mi suegra, con los pies, de mi oficina...*
- Un grupo adjetival: *lo han detenido por sinvergüenza.*
- Un grupo adverbial: *lo conocí en la clase de anoche.*
- Un grupo preposicional: *por entre las ventanas.*
- Las subordinadas sustantivas en sus diferentes tipos: *no entiendo de qué te sorprendes.*
- Las oraciones de relativo: *no sabemos de dónde salió.*

Finalmente, según López (1970), “la significación en lengua de una preposición equivale a su representación” (p.129). Si como López (1970) consideramos que “el universo dimensional está considerado a través del espacio y del tiempo” (p.131), debemos reconocer que “las preposiciones pueden tener valor espacial, temporal y nocional” (p. 131). Además, RAE/AALE (2010) añade que “el significado de las preposiciones es abstracto y casi siempre relacional. Debido a ello, suele presentarse como significado de la preposición el que en realidad corresponde a su término” (p. 563).

Una vez que hemos presentado el origen de las preposiciones, su definición y su función/significado dentro de la oración, vamos a pasar a centrarnos en el análisis de las preposiciones *por* y *para*. Como se menciona al inicio de este trabajo, las preposiciones son de gran importancia a la hora de comunicarse en español y más en concreto las preposiciones *por* y *para*. Ya que según confirma Llopis García (2015), “de las veinte palabras más frecuentes en el español, ocho son preposiciones (incluyendo las dos contracciones *al* y *del*): *de*, *en* y *a* se encuentran entre las diez primeras, y *por*, *con* y *para* entre las diez segundas” (p. 52). Al mismo tiempo, *por* y *para* destacan del resto debido al nivel de dificultad que su adquisición crea a los estudiantes de español, llevándolos en algunos casos a usarlas indistintamente. Partiendo de su carácter polifuncional, ambas preposiciones reciben extensas entradas en todos los diccionarios del español detallando sus usos y acepciones que presentaremos en la siguiente sección.

### 2.1. Usos de *por*

Según Moliner (2012), la preposición *por* “es una de las que presenta mayor variedad de valores” (p. 67). Del mismo modo, De Bruyne (1999) afirma que esta preposición “es la más plurifuncional de todas las preposiciones españolas” (p. 681) y presenta una lista de usos de *por* formada por las siguientes acepciones:

1. Agente de la voz pasiva: *La mujer ha sido operada por el doctor de guardia.*
2. Finalidad: *El estudiante se esforzó por recibir un notable.*
3. Duración o tiempo: *Iré a la gestoría por la mañana.*
4. Valor espacial: *Llegaremos por la carretera comarcal.*
5. Causa o motivo: *No he levantado la voz por respeto a mi madre.*
6. Medio o modo: *Mándame el informe por correo electrónico.*
7. Precio, cambio o trueque, cuantía: *He comprado el libro por doce euros.*
8. Significado de «en lugar de», «a favor de»: *Yo voto por los derechos humanos.*
9. Equivalencia: *Me toma por tonta.*
10. Expresión «estar por» + infinitivo: *Estoy por irme sin decir adiós.*
11. En frases concesivas: *Por más que trato de olvidarlo no lo consigo.*
12. En exclamaciones patéticas o de impaciencia o protesta y en conjuros: *¡Por dios, que acabe ya esta tortura!*
13. Uso expletivo: *La escuché hablar por lo bajo* (De Bruyne, 1999).

## 2.2. Usos de *para*

De acuerdo con Moliner (2012), “la preposición *para* expresa esencialmente destino, físico y, especialmente figurado” (p. 63). Los usos principales de esta preposición serían:

1. Expresa finalidad propósito o utilidad: *Está madrugando para salir antes.*
2. Unida a un pronombre personal o expresión nominal equivalente y con verbos como *pensar*, *decir* y *hablar*, hace referencia al interior de una persona: *Leyó la noticia para sus adentros.*
3. Designa el destinatario de algo: *Este cheque regalo es para ti.*
4. Indica también el destinatario de determinada actitud. En este empleo alterna con *con* y *para con*: *Tanto para unos y tan poco para otros.*
5. Expresa dirección, incluso figuradamente: *Ha solicitado el puesto para presidenta.*
6. O un límite temporal futuro: *Acabará el proyecto para finales de mayo.*
7. Puede expresar también duración: *Aquí tienes mi confianza para siempre.*
8. Introduce el término de referencia en expresiones con los verbos *faltar*, *quedar* y otros equivalentes: *Me queda un semestre para graduarme.*
9. Indica falta de correspondencia o de proporción, generalmente de modo peyorativo, entre algo que se menciona y lo expresado por el complemento introducido por *para*: *Es demasiado caro para el uso que le vamos a dar.*
10. Precede a expresiones de justificación de algo que se afirma: *Para esto, podíamos haber visto la película en casa.*
11. Expresa que la cosa de que se ha hablado antes es causa suficientes de lo que se dice a continuación. En este uso equivale a *como para*: *Lo que ha hecho es para no mirarle a la cara nunca más.*
12. Puede introducir complementos que indican que la disposición o estado en que se encuentra algo son adecuados para lo que se expresa: *ese dinero está ahí para emergencias.* En relación con la misma idea, equivale a veces a *a falta de*,

*todavía sin: Los cacharos están para lavar.* Aparece frecuentemente en frases negativas o de sentidonegativo para indicar inconveniencia: *He trabajado mucho para que ahora me digas que no vas a ayudarme.*

13. En expresiones finales de carácter enfático se emplea para mortificar -con distinto grado de acritud- al interlocutor con lo que se le dice: *Ya no te necesito, paraque lo sepas.*

14. Entra en expresiones para indicar que algo es suficiente: *Con esa salsa tenemos para tres o cuatro platos de patos.*

15. Precede a expresiones de inminencia: *Estamos preparados para tomar el avión.*

16. Forma locuciones adverbiales (*para colmo, para remate, para acabar de arreglarlo, para más inri*) que sirven para introducir el enunciado de algo que constituye la culminación de un hecho consabido, generalmente de carácter perjudicial: *Para acabar de arreglarlo me dice que no me presta el dinero.*

17. Forma la combinación preposicional *para con*, que significa «en relación con»: *Está preocupado con las promesas para con su esposa* (Moliner, 2012).

### 2.3. Equivalencia de *por* y *para* en inglés

Tal y como sabemos, cada uso de *por/para* se traduce en inglés por una o varias preposiciones diferentes en inglés dependiendo del contexto. Sin embargo, algunos teóricos de la lengua (Menduiña, 2016, p. 162-163) muestran que hay un predominio de la preposición *for* seguida de la preposición *by* en la traducción tanto de *por* como de *para*. De ahí que los estudiantes angloparlantes no puedan depender del significado o la traducción a la hora de decantarse por una preposición u otra. No existe pues una equivalencia entre el español y el inglés a la hora de traducir *por* y *para*.

### 2.4. Casos de ambigüedad en las funciones y usos de *por* y *para*

Como explica RAE/ALLE (2009) “las preposiciones *por* y *para* tienen usos cercanos por razones históricas” (p. 2271). Mientras que la preposición *por* ya aparecía en los textos en español más antiguos, la aparición de la preposición *para* fue mucho más tardía. Sin embargo, *por* y *para* se suelen tratar en conjunto debido a los orígenes de *para*. Como demuestra el análisis de corpus, las preposiciones *per / pro / por* ya coexistían en textos que datan del siglo IX, X y XI. Fue su posterior fusión con la preposición *a(d)*, entre los siglos XII y XIII, la que dio origen a la manifestación intermedia *póra*, que acabaría sustituyéndolas. Finalmente, al inicio del siglo XIV hubo un proceso de fusión gradual que dio paso a la consolidación de la preposición *para* y posterior reemplazando de *póra* definitivamente (Torres y Bauman, 2014).

*Por* y *para* se convirtieron en preposiciones diacrónicamente relacionadas debido al proceso de “la consolidación de la nueva preposición fusionada” (Torres y Bauman, 2014, p. 1554) y a “la generalización de *para* como expresión de finalidad” (Torres y Bauman, 2014, p. 1555). En relación a la concurrencia de los usos de *por* y *para* RAE/ALLE (2009) añade que ambas preposiciones:

Derivan de una forma iberorrománica *por* en la que habían confluído formal y semánticamente las preposiciones latinas *pro*, que denotaba ‘posición delantera o anterior’, pero también ‘sustitución’ y ‘causalidad o finalidad’, y *per*, que expresaba ‘movimiento a través’, además de ‘instrumento’ y ‘causalidad’. El resultado fue una preposición de significado tanto causal como final, que muy temprano empezó a combinarse con *a*, especializada como elemento direccional. La agrupación *por a* admitía las variantes *pora*, *per a* y *pera*, cuyo valor originario era inequívocamente final, y que concurría en español antiguo con *poren* casi todos los usos (RAE/ALLE, 2009, p. 2271).

“El empleo correcto de las preposiciones *por* y *para* es uno de los puntos más problemáticos de la lengua española para los no hispanohablantes. Ellos tienen la impresión de que en ciertos casos las dos palabras pueden usarse indistintamente” (De Bruyne, 1999, p. 678). Pero mientras que en RAE/AALE (2009) se afirma que en la lengua actual ambas preposiciones son prácticamente intercambiables en un buen número de contextos, De Bruyne (1999) argumenta que “*para* y *por* no son casi nunca verdaderos sinónimos, es decir, que tan sólo en contados casos pueden ser intercambiables” (p. 678). Veamos algunos ejemplos de oraciones que RAE/AALE (2009) y Bakken (2014) proponen para ejemplificar esta situación:

	Ejemplo	Valor de la preposición	¿Intercambiable?
1	Lloro <i>por</i> no reír. Lloro <i>para</i> no reír.	Causa/finalidad	Sí
2	¿ <i>Por</i> qué ha venido Ud.? ¿ <i>Para</i> qué ha venido Ud.?	Causa/finalidad	Sí
3	Vino solamente <i>por</i> hablar contigo. Vino solamente <i>para</i> hablar contigo.	Causa/finalidad	Sí
4	Solo la saludo <i>por</i> cortesía. Solo la saludo <i>para</i> ser cortés.	Causa Finalidad	No
5	Se tumbó en la cama porque estaba agotado. Se tumbó en la cama <i>para</i> descansar un rato.	Causa Finalidad	No

**Tabla 1.** Ejemplos de usos intercambiables de *por* y *para*.

Como podemos apreciar en las primeras parejas de ejemplos que se muestran en el cuadro, las preposiciones *por* y *para* son intercambiables ya que las nociones de finalidad y causa resultan difíciles de distinguir (Bakken, 2014). A pesar de esto, en los

últimos dos ejemplos, las preposiciones no parecen tener la misma interpretación, ya que como explica Bakken (2014) en el caso del ejemplo 4 la primera oración “nos explica la razón o la causa de por qué la saludo” (p. 16). Mientras que en la segunda oración, “el foco está en la finalidad de ser cortés en vez de estar en explicar la causa delo hecho” (p. 16). Del mismo modo, como refleja el ejemplo 5, “se obtienen diferencias muy marcadas entre la causa y la finalidad si la primera noción es relativa a un estado de cosas anterior al hecho que se describe y la segunda a la una acción posterior a él” (RAE/AALE, 2009, p. 3450). Además, RAE/AALE (2009) añade que “la finalidad, a diferencia de la causa, es una noción vinculada de manera muy estrecha con el concepto de intención -y, por tanto, indirectamente con los de conciencia y voluntad-” (p. 3450).

Finalmente, en relación a la controversia sobre la intercambialidad de *por* y *para*, Torres y Bauman (2014) argumentan que “para dar cuenta de la oposición entre *por* y *para*, las definiciones propuestas para estos significados básicos tienden a ser altamente abstractas” (p. 1493), conjuntamente, “tal valor semántico abstracto resulta ser tan general que su veracidad se vuelve, con frecuencia, una cuestión de preferencias teóricas personales” (p. 1495). En definitiva, exponen que el problema de dichas preposiciones reside en la imposibilidad de definir el “significado básico de cada preposición” (p. 1495).

En lo sucesivo, nos vamos a centrar en explicar algunos conceptos relacionados con la lingüística cognitiva (en adelante LC) y más en concreto con la gramática cognitiva (en adelante GC), teoría que tomaremos como referencia para sentar las bases de una propuesta didáctica de corte cognitivo.

### 3. Conceptos básicos de la lingüística cognitiva

Tomaremos como punto de partida la LC ya que “en comparación con otros enfoques, la lingüística cognitiva ofrece una descripción de la estructura del lenguaje que (solo desde el punto de vista lingüístico) es posiblemente más completa, reveladora y descriptivamente adecuada”<sup>1</sup> (Langacker, 2008, p.66). Esto tiene una implicación fundamental en el desarrollo de este trabajo, ya que uno de los objetivos del mismo es ofrecer un punto de partida para la creación de materiales y explicaciones que, en primer lugar, rompan con las reglas de las gramáticas tradicionales. En relación a esto, Tyler (2008) explica que “la lingüística cognitiva representa una desviación radical de los modelos tradicionales y ofrece nuevos conocimientos importantes sobre gramática y lexis”<sup>2</sup> (p. 485). En segundo lugar, estamos interesados en la creación de materiales en los que el lenguaje sea entendido como “la interacción general con otras habilidades

---

<sup>1</sup> “Compared to other approaches, cognitive linguistics offers an account of language structure that -just from the linguistics standpoint- is arguably more comprehensive, revealing, and descriptively adequate” (Langacker, 2008, p.66).

<sup>2</sup> “Cognitive Linguistics, which represents a radical departure from the traditional models, is a theoretical model that offers important new insights into grammar and lexis” (Tyler, 2008, p.485).

cognitivas y nuestra interacción con el mundo”<sup>1</sup> (Tyler, 2008, p.462). Por un lado, un análisis cognitivo de la gramática implica que la “gramática no responde a un conjunto de reglas preestablecidas a partir de aparatos formales, sino que es entendida como un inventario estructurado de constructos mentales que se forman a partir de imágenes mentales esquematizadas” (Maldonado, 2012, p. 234). Por otro lado, añadiremos que la LC “ofrece explicaciones que se basan en la experiencia cotidiana del mundo real de los alumnos al aprovechar una reserva intuitiva de conocimiento que facilita la comprensión de las relaciones sistemáticas entre las unidades del lenguaje”<sup>2</sup> (Tyler, 2008, p. 462).

Según Ibarretxe-Antuñano (2013), la LG es una “‘corriente’ que engloba a su vez varios submodelos que tratan de diversos aspectos del lenguaje y tienen unos objetivos ligeramente diferentes, pero, eso sí, que comparten unos supuestos y unos principios sobre el funcionamiento de la lengua y el lenguaje” (p. 247). Aunque existen más, los submodelos que tienen más influencia son:

- la teoría de la metáfora y metonimia conceptual de Lakoff.
- la semántica de marcos de Fillmore.
- la teoría de los espacios mentales e integración conceptual de Fauconnier.
- la(s) gramática(s) de construcciones de Goldberg.
- la gramática cognitiva de Langacker.

A la hora de crear materiales que faciliten la adquisición de las preposiciones en español, vamos a tomar como referencia la GC debido a su potencial utilidad como base para la enseñanza de idiomas. La GC consiste en gran medida en identificar y analizar los recursos que el lenguaje proporciona para representar el pensamiento<sup>3</sup> (Taylor, 2002, p. 16). Finalmente, las ventajas que ofrece tomar la GC como modelo para crear unagramática pedagógica pueden resumirse de acuerdo a Castañeda Castro (2006) en:

- Paralelismo con principios generales de percepción y con otras formas de representación (la gráfica, por ejemplo).
- Todas las estructuras del lenguaje se consideran símbolos, asociaciones entre significantes y significados, representaciones conceptuales naturales.
- Las funciones discursivas y pragmáticas se basan precisamente en la existencia de representaciones alternativas de una misma situación objetiva (p. 26).

<sup>1</sup> “language as a function of general interaction with other cognitive abilities and our interaction with the world” (Tyler, 2008, p.462).

<sup>2</sup> “Cognitive linguistics offers explanations that draw on learners’ everyday real world experience by tapping into an intuitive reservoir of knowledge that facilitates an understanding of the systematic relationships among the units of language” (Tyler, 2008, p.462).

<sup>3</sup> “A language provides its users with a set of resources for representing thought, and “doing” Cognitive Grammar consists, to a large extent, in identifying and analyzing these resources” (Taylor, 2002, p. 16).

En definitiva, tomaremos la LC y la GC como punto de partida hacia un acercamiento pedagógico a la enseñanza de las preposiciones que “ayude primero al profesor de ELE y después a su alumno a conectar las preposiciones con un valor central de su significado, y así poder comprender mejor la red semántica tan extensa que cada preposición maneja” (Llopis García, 2015, p. 55).

### 3.1. Fundamentos de la gramática cognitiva

Una vez que conocemos el origen y las características más relevantes de la LC, pasamos a hablar más en detalle sobre la GC, teoría cognitiva introducida por Ronald Langacker a principio de los años 90.

Primero, definamos el concepto de GC. Según explica el profesor Maldonado (2012) la GC es:

Un modelo analítico que intenta ofrecer explicaciones lingüísticas de la estructura de la lengua que por una vez respondan a las manifestaciones de la lengua en su usoreal en contextos naturales de interacción social que se presentan en el discurso (p.213).

Langacker (2008)<sup>1</sup> destaca tres componentes básicos que definen y diferencian la GC de otros acercamientos gramaticales:

- El foco en el significado. El léxico y la gramática están vistos como estructuras simbólicas ensambladas que se crean a partir del emparejamiento de una estructura semántica y una estructura fonológica.

- Significatividad de la gramática. Lo más importante es determinar primeramente el significado de las estructuras gramaticales, así como de los elementos que las describen.

- Naturaleza basada en el uso. Todas las unidades lingüísticas son esquemáticas en relación con el contexto de uso en el que figuran. Por lo tanto, dominar una lengua precisa el aprendizaje basado en el uso de una amplia variedad de unidades convencionales.

Además de estos tres rasgos básicos de la GC, hay que tener en cuenta su visión del lenguaje y la gramática que “se atiene a limitaciones perceptivas, a pautas o a inercias de representación arraigadas en la relación física con los objetos y en las condiciones en que nuestra percepción representa esas relaciones” (Castañeda Castro y Alonso Raya, 2009, p. 24).

En definitiva, la GC es una corriente que tiene en cuenta la perspectiva del hablante con respecto a la realidad y cómo esa realidad se puede expresar a través de representaciones semánticas. Asimismo, “se trata de una gramática de base semántica que trata de estudiar el uso, el funcionamiento del lenguaje. Tal gramática se entiende

---

<sup>1</sup> “three basic features of Cognitive Grammar (...): the centrality of meaning, the meaningfulness of grammar, and its usage-based nature” (Langaker, 2008, p. 66).

como metodológica, no constructiva, y sin una organización parcelar autonomista de sus disciplinas” (Cifuentes Honrubia, 1994, p. 7).

### **3.2. La gramática cognitiva y sus aportaciones pedagógicas**

Llegados a este punto, resulta necesario mencionar las posibles contribuciones que la GC realiza en el campo de la adquisición de segundas lenguas o en concreto en el de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) que es pertinente a este trabajo. Así pues, de los principios y fundamentos de la GC mencionados anteriormente, se desprende que, llevada al campo de la enseñanza de lenguas, la GC estimula el uso de la lógica frente a la memorización.

Se trata de que el estudiante interiorice una nueva lengua a partir de los conocimientos que se pueden despertar en él sobre cómo funciona una lengua, en general (incluida la suya): como una máquina de representar el mundo a partir de la materia prima que nos proporciona nuestra experiencia de él (Ruiz Campillo, 2007).

El objetivo de usar la GC en la enseñanza de segundas lenguas es presentar una alternativa a las listas de formas y funciones de las gramáticas tradicionales, concibiendo el lenguaje como un instrumento para la representación del mundo que el hablante experimenta. Como explica Llopis García (2011b), la finalidad es “volver a tratar las lenguas como medios de comunicación para expresar la visión del mundo y no como compendios de reglas, nociones y funciones” (p. 214). Así mismo, lo fundamental es tratar de “darle a la instrucción gramatical un papel fundamental en la construcción de conocimiento nuevo y de definirla como «comunicación» por sí misma, y no como la herramienta descriptiva para practicar y eventualmente poder comunicarse” (Llopis García, 2011a, p. 97).

Según Alonso (2010), “la gramática cognitiva ha orientado la atención sobre el hecho de que la lengua sea capaz de representar distintas imágenes o percepciones de una misma situación” (p. 189). Algo que puede resultar pedagógicamente muy provechoso para el estudiante de ELE pues, como afirma Castañeda Castro (2004a), la asociación forma-significado que la GC presenta “permite otorgar a los recursos lingüísticos un valor simbólico especialmente fácil de asimilar, de aprehender y de integrar con otras formas de representación” (p. 1). Así pues, otra de las aportaciones pedagógicas de enseñar la gramática desde la GC, es la idea de poder representar conceptos abstractos (como por ejemplo los usos de las preposiciones) con imágenes metalingüísticas que ayudan al estudiante a entender mejor el concepto, poder compararlo y contrastarlo con otros conceptos y finalmente usarlo en la práctica.

Desde el punto de vista del estudiante, la GC ofrece una alternativa al tradicional método de estudio basado en memorizar largas listas de reglas. Como argumenta Ruiz Campillo (2007), la GC aboga por el uso de la lógica para aprender estructuras gramaticales, proporcionando herramientas para que sin necesidad de listas se puedan tomar decisiones gramaticales. Además, como explica Llopis García (2011b), una de las ventajas de la GC es que motiva al estudiante a comparar el funcionamiento de su

L1 con la L2, lo que supone trasladar conceptos que funcionan igual en ambas lenguas y reconocer aquellos que son diferentes (p. 124). En relación a esto, Alonso (2010) añade:

Al hacerles cómplices de la resolución de problemas, e incluso al dotarles de instrumentos capaces de hacerles cuestionarse las propias reglas que la gramática dicta, lo que conseguimos finalmente es acercarlos al descubrimiento de las lenguas como organismos vivos, alejadas de los estrictos y rígidos códigos gramaticales (p. 192).

Actualmente, son muchos los profesores de ELE que sin darse cuenta han integrado técnicas didácticas con bases de la GC en sus clases, por ejemplo, al dar explicaciones más allá de las presentadas en las gramáticas convencionales. Como Ruiz Campillo (2007) alega al respecto, “cuando un profesor se esfuerza por representar en lapizarra, con un dibujito más o menos afortunado, el valor de una preposición, está haciendo gramática cognitiva”. Y es que, “lo que propone la GC no es un cambio radical, sino una adaptación que vaya de una gramática descriptiva (y prescriptiva) a una pedagógica” (Llopis García, 2011a, 99). La aportación más relevante de la GC según Alonso (2010) sería “el hecho de unir las formas con sus significados para que la forma de procesar el mundo que tienen los hablantes de cualquier lengua extranjera sea accesible y comprensible” (p. 191).

### **3.2.1. La naturaleza de las preposiciones según la gramática cognitiva**

La aproximación cognitivista al estudio del sistema preposicional parte de una definición de las preposiciones que dista de las definiciones tradicionales (*vid.* Apartado 2.1.) en cuanto a que la GC establece que:

En lugar de tener una función y un significado regidos por el verbo y por el término, todas las preposiciones tienen un núcleo semántico propio que afecta activamente el resultado representacional de la construcción. Por supuesto, al igual que cualquier otra unidad lingüística, para materializar un significado concreto las preposiciones requieren anclajes y contraponer lo que perfilan con un fondo, pero su significado esquemático se mantiene en todas sus activaciones (Romo Simón, 2016, p. 289).

A la hora de definir la naturaleza de las preposiciones no podemos dejar de mencionar el rol de la metáfora “una operación cognitiva de primera orden, es decir, ligada al pensamiento, donde un concepto se proyecta sobre otro para crear una nueva interpretación que sea fácilmente comprensible por el interlocutor” (Llopis García, 2015, p. 58) y el concepto de prototipo “el significado más representativo de todos los que puede adoptar una preposición” (Llopis García, 2015, p. 62). Ambos conceptos son de vital importancia pues “cada preposición tiene una red cognitiva de significados (enciclopédicos) que orbitan alrededor de un significado matriz (de diccionario), por lo

que si es posible obtener ese principio operativo, la enseñanza de esa preposición reduce considerablemente su dificultad” (Llopis García, 2011b p. 124).

### 3.2.2. Las preposiciones desde la perspectiva espacial

Otra de las aportaciones de la GC sobre la naturaleza de las preposiciones es que el componente espacial tiene un papel protagonista. Llopis García (2015) afirma que “el ser humano domina el espacio mucho antes de que la lengua empiece a tomar forma en el cerebro y ese dominio se va a reflejar en cómo representa los pensamientos lingüísticamente al aprender a hablar” (p. 57) de lo que se deduce que la GC entiende la lengua como la representación del entorno. Además, como añade Romo Simón (2016), la GC parte de la idea de que “la psicopercepción del espacio es una de las bases más importantes del razonamiento humano, y que constituye el dominio primario a partir del cual se extrapolan (mapean) relaciones a otros dominios (dando lugar a las metáforas)” (p. 266).

Por otro lado, las preposiciones “describen una relación de espacio conceptualizada entre un elemento focalizado, o en o en primer plano, y un elemento fijo o localizador, o punto de referencia” (Llopis García, 2015, p. 61). Dicho esto, cabe resaltar los conceptos de *perspectiva* y *primer plano* a la hora de construir el significado, pues en el caso de las preposiciones, el hablante da cuenta de su posición física al comunicarse lo que puede determinar la forma en la que se expresa (Llopis García, 2015). Además, como añade Llopis García (2011b) “cada palabra tiene un significado que podrá ser variable según la percepción e interacción que el hablante tenga con ella” (p. 122).

### 3.2.3. El concepto de prototipo

El concepto de “prototipo” se asemeja a la idea de “una especie de punto de referencia cognitivo” (Llopis García, 2011b, p. 122), puede definirse como “el ejemplar más característico de una categoría” (Mendo Murillo, 2012, p. 74) y a partir del cual “pueden extenderse el resto de usos y significados por medio de enlaces metafóricos que vendrán motivados por convenciones lingüísticas” (Llopis García, 2015, p.62.).

Como se ha expuesto anteriormente, aunque existe una larga lista de usos de las preposiciones *por* y *para* (*vid.* apartados 2.2. y 2.3.), Llopis García (2015) afirma que cada una de estas preposiciones tiene “un significado central relacionado con el espacio”. A la hora de describir ambas preposiciones en una propuesta didáctica de corte cognitivo este será el punto de partida. Vamos a tomar los siguientes valores prototípicos espaciales de *por* y *para*:

- a. Por indica el espacio que se recorre para llegar a un destino.
- b. Para indica intención de llegar a un destino.

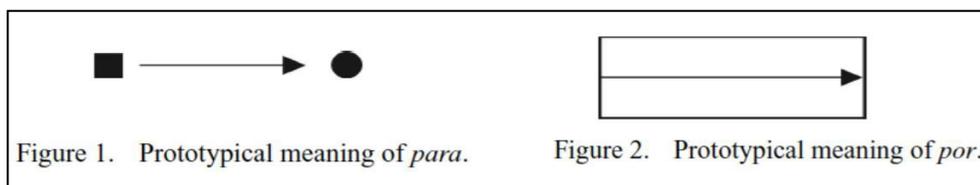
### 3.2.4. Las imágenes metalingüísticas

Además del uso de imágenes, fotos, dibujos, etc. en nuestros materiales gramaticales, encontramos muy provechoso la creación e implementación de imágenes

metalingüísticas (IM) a la hora de explicar las preposiciones en general, y más en concreto las preposiciones *por* y *para*, pertinentes a este trabajo. Romo Simón (2016) explica el objetivo de usar las IM en el aula de la siguiente manera:

Mediante un código gráfico extremadamente simple – basado en figuras geométricas y líneas de diferentes tipos – los expertos en GC crean representaciones abstractas que tratan de captar el significado prototípico de las unidades lingüísticas de una forma distinta y complementaria a las explicaciones que se pueden desarrollar verbalmente (p. 120).

Estas representaciones gráficas, se utilizan con el objetivo de “reflejar o evocar las imágenes mentales que corresponden a los significados de las formas” con la intención de crear una “conexión entre forma y una representación abstracta que ellos [los estudiantes] pueden asociar libremente con otras representaciones mentales conocidas” (Mendo Murillo, 2012, p.87). Para el desarrollo de nuestra unidad didáctica, se han tomado las IM que evocan los significados prototipos de *por* y *para* propuestas por Lunn (1987):



**Figura 1.** Representación gráfica de los significados básicos espaciales de las preposiciones *por* y *para* según Lunn (1987).

Lam (2009)<sup>1</sup> hizo uso de estas IM en un estudio sobre la enseñanza de *por* y *para*. Los resultados demostraron la efectividad del enfoque cognitivo frente al enfoque tradicional (lista de usos para memorizar).

#### 4. Conclusión

En este trabajo hemos recalcado la dificultad que el estudio de las preposiciones *por* y *para* supone para los estudiantes de habla inglesa. Partiendo de este problema, hemos realizado un estudio bibliográfico de las preposiciones, del origen de *por* y *para*, y sus usos y funciones en busca de razones que justifiquen esta dificultad. Hemos encontrado que además de ser problemáticas por la inmensa lista de usos que contiene cada una, *por* y *para* son preposiciones con usos muy cercanos por razones históricas. A esto debemos añadirle el hecho de que entre el inglés y el español no existe una

<sup>1</sup> Vid. estudio empírico de (Lam, 2009). Consideramos relevante mencionar que este estudio probó que una instrucción cognitiva de *por* y *para* ayudaba a los estudiantes a distinguir estas preposiciones más eficazmente.

equivalencia entre estas preposiciones que ayude a los estudiantes a diferenciar la una de la otra.

Nuestra labor docente nos ha permitido reparar en la ausencia de explicaciones gramaticales explícitas sobre *por* y *para* en los manuales de ELE. Por ello, hemos recurrido al estudio de la lingüística cognitiva, y más en concreto de la gramática cognitiva, con la intención de poder encontrar herramientas de enseñanza de las preposiciones que nos permitieran mostrar los diferentes usos de cada preposición y describir patrones de extensión del significado prototípico, en lugar de que los estudiantes memoricen cada uso como un elemento individual.

En última instancia hemos sentado las bases para una propuesta didáctica para demostrar la rentabilidad de usar principios de la gramática cognitiva a la hora de presentar *por* y *para*. La aportación principal del presente estudio se centra en el uso de herramientas como el componente gráfico y las imágenes metalingüísticas, además de tomar como punto de partida los significados prototípicos que facilitan el empleo correcto de *por* y *para*.

Como colofón, queremos hacer hincapié en la idea de que el uso de las preposiciones nunca se convertirá en un aspecto lingüístico susceptible de caer en el olvido, dado el carácter prolífico del área de la combinatoria léxica. Es nuestra labor como docentes dotar a nuestros alumnos de las herramientas necesarias para comunicarse con propiedad, especialmente a la luz de las competencias comunicativa y léxica (y no solo a la de la competencia lingüística). En virtud de esto, toda posibilidad de entender mejor las representaciones gramaticales se ha de quedar en la memoria colectiva de cualquier usuario de una lengua (nativo o no), independientemente de la variación o de la dinámica intrínseca del idioma.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, Gemma Santiago. 2010. De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo español. "Verba Hispanica", tomo 18, número 1, p. 187-197.
- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J., Ruíz Campillo, J.P. 2005. Gramática básica del estudiante de español. Barcelona, España: Difusión.
- Bakken, Ingeborg Anna. 2014. Las preposiciones por y para: estudio sobre los complementos de finalidad con por. (Tesis de máster). Noruega: UiT Norges arktiske universitet. Recuperado de <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/7616/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y> última accesare la 15.06.2021.
- Castañeda Castro, Alejandro. 2004. Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva: Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. "RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE", número 0. Recuperado de [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e) última accesare la 12.06.2021.
- Castañeda Castro, Alejandro. 2006. Perspectiva en las representaciones gramaticales: aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE. Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 34, 11-28. Recuperado de <http://www.aselered.org/pdfs/boletin34.pdf> última accesare la 13.06.2021.
- Castañeda Castro, A., Alonso Raya, R. 2009. La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la gramática a la enseñanza de español/LE. "MarcoELE: Revista de Didáctica Español

- Lengua Extranjera”, número 8. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso\\_percepciongramatica.pdf](https://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf) ultima accesare la 12.06.2021.
- Cifuentes Honrubia, José Luis. 1994. Gramática cognitiva. Fundamentos críticos. Madrid, España: Eudema.
- De Bruyne, J. En Bosque, I. y Demonte, V. (dirs). 1999. Gramática descriptiva de la lengua española: Sintaxis básica de las clases de palabras tomo 1, pp. 657-705. Madrid, España: Espasa.
- Española, Real Academia. 2010. Nueva gramática de la lengua española. Manual. Madrid, España: Espasa.
- Española, Real Academia. 2009. Nueva gramática de la lengua española (Vol. 2). Madrid, España: Espasa.
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide. 2013. La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. “Revista española de lingüística aplicada”, tomo 26, pp. 245-266.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Valenzuela, J. 2012. Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. En Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (dirs.), Lingüística cognitiva. Barcelona, España: Anthropos.
- Lam, Yvonne. 2009. Applying cognitive linguistics to teaching the Spanish prepositions por and para. Language awareness, tomo 18, número 1, pp. 2-18. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658410802147345?scroll=top&needAccess=true> ultima accesare la 14.06.2021.
- Langacker, Ronald Wayne. 2008. Cognitive grammar as basis for language instruction. En Robinson, P. y Ellis, N. C. (eds.), Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition (66-88). Nueva York, EE.UU.: Routledge.
- Lee, J. F., VanPatten, B. 2003. Making Communicative Language Teaching Happen (2ª ed). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Llopis García, Reyes. 2011. Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de E/LE. (Tesis doctoral). Alicante, España: Ministerio de Educación.
- Llopis García, Reyes. 2011. La gramática cognitiva: nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras. “Verba Hispanica”, tomo 19, número 1, pp. 111-128.
- Llopis García, Reyes. 2015. Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza. “Journal of Spanish Language Teaching”, tomo 2, número 1, pp. 51-68.
- Long, Michael Hugh. 1997. Focus on form in Task-Based Language Teaching. Nueva York, EE.UU.: McGraw-Hill Companies. Recuperado de [https://woucentral.weebly.com/uploads/7/4/6/9/7469707/long\\_1997\\_intro\\_focus\\_on\\_form.pdf](https://woucentral.weebly.com/uploads/7/4/6/9/7469707/long_1997_intro_focus_on_form.pdf) ultima accesare la 12.06.2021.
- López, María Luisa. 1970. Problemas y métodos en el análisis de preposiciones. Madrid, España: Gredos.
- Lunn, Patricia Vining. 1987. The semantics of por and para. (Tesis doctoral). Bloomington, EE.UU.: Indiana University Linguistics.
- Maldonado, Ricardo. 2012. La gramática cognitiva. En Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (dirs.), Lingüística cognitiva. Barcelona, España: Anthropos.
- Mendo Murillo, Susana. 2012. Corporeización y gramática: una propuesta de presentación del contraste por/par en el nivel de usuario básico de E/LE. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Moliner, María. 2012. Uso de las preposiciones. Madrid, España: Gredos.
- Moliner, María. 2013. Gramática básica del español. Madrid, España: Gredos.
- Pompeyo Rodríguez, Mendiña. 2016. Las funciones preposicionales del español y del inglés: estudio contrastivo (Tesis doctoral). Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Ruiz Campillo, José Plácido. 2007. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE. “MarcoELE”, número 5. Recuperado de <https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/> ultima accesare la 12.06.2021.
- Romo Simón, Francisco. 2016. Un estudio cognitivista de las preposiciones espaciales del español y su aplicación a la enseñanza de E/LE. (Tesis doctoral). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Taylor, John. 2002. Cognitive Grammar. Nueva York, EE.UU.: Oxford.

- Torres, R., Bauman, J. 2014. Las preposiciones por, para y para. En Company, C. C. Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: preposiciones, adverbios y conjunciones. Relaciones interoracionales. México, D.F.: FEC, UNAM.
- Tyler, Andreea. 2008. Cognitive linguistics and second language instruction. En Robinson, P. y Ellis N. C. (eds.), Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition. Nueva York, EE.UU.: Routledge.
- VanPatten, Bill. 1996. Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.