

Por y para: enfoques y su didáctica

Luca D'Antonio
Liceo Statale Gaio Valerio Catullo
luca.dantonio1@scuola.istruzione.it

Antonio Albiol-Martín
Colegio JABY
antonioalbiol@colegiojaby.es

Luis Priego-Casanova
Universidad Católica de Fujen
161097@mail.fju.edu.tw

Abstract

This article aims to present some differences between the prepositions *por* and *para* from the perspective of cognitive and meta-operational grammar as a pretext to explore how the key theoretical concepts of these approaches can be applied to the teaching of Spanish as a foreign language, aiming to assist learners in their process. Finally, some pedagogical implications and limitations of these theoretical frameworks in the ELE classroom will be discussed.

Keywords: Cognitive grammar, meta operational grammar, Spanish didactics, prepositions, *por* and *para*.

1. Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) presenta una serie de desafíos en diferentes niveles de aprendizaje. Uno de los problemas más recurrentes para los estudiantes de ELE es la diferenciación y el correcto uso de las preposiciones *por* y *para*. Ambos términos comparten raíces históricas y, aunque presentan diferencias funcionales claras, muchas veces resultan confusos debido a la superposición de significados en ciertos contextos (Ciuciuc, 2022).

Una problemática de estas preposiciones es que se utilizan para expresar relaciones de causa y finalidad, respectivamente, pero los estudiantes tienden a confundir sus aplicaciones. Este desafío ha sido objeto de análisis desde diversas perspectivas teóricas, entre las que destacan la gramática cognitiva (GC en adelante) y la metaoperacional (GM). Mientras que la primera ofrece un marco para entender la oposición *por/para* a partir de la conceptualización y esquematización de las experiencias humanas, la segunda hace hincapié en la decisión del emisor entre la *fase remática* y la *temática* de las que se hablará más adelante.

En este artículo abordamos estas dificultades desde una perspectiva tanto lingüística como didáctica, aprovechando la experiencia de los autores con distintos grupos de estudiantes (italianos, sinohablantes y nativos), quienes, pese a sus diferencias, enfrentan desafíos similares al decidir qué preposición utilizar. Aunque no abundaremos en el análisis detallado de las características y dificultades de estos grupos, sí encontramos patrones comunes. Por ejemplo, los estudiantes italianos encuentran complicado el uso de *por* y *para*, ya que en español tienen una frecuencia y distribución más amplia que *per*, su única equivalente en italiano. En el caso de los estudiantes sinohablantes, la dificultad radica en la ausencia de correspondencias directas entre las preposiciones del español y del chino, lo que les impide establecer equivalencias unívocas.

Cabe señalar, por otra parte, que si analizamos los libros de lengua y manuales de gramática que empleamos para la adquisición de la L2, salta a la vista que apenas han cambiado en los últimos veinte años y todos se basan en una enseñanza anecdótica. Con esto queremos señalar que la diversidad de significados contextuales hace casi irrelevantes cosas tales como las listas de contextos de uso. Esta situación nos hace tomar conciencia de cuán urgente es llevar a cabo una reflexión como la propuesta en este artículo para, a partir de un enfoque lingüístico y metodológico, plantear nuevas líneas didácticas.

Para llevar a cabo esta tarea, partiremos de dos enfoques teóricos que, pese a sus diferencias conceptuales, pueden ser complementarios. Por un lado, la GC, desarrollada por Langacker (1978), se distancia de las reglas formales y estructurales que caracterizan a la gramática tradicional. Esta corriente propone que el lenguaje es una representación simbólica del conocimiento y la experiencia humanos y que las palabras y estructuras gramaticales reflejan nuestras interacciones con el mundo físico y mental, como estructuras simbólicas. Según Delbecque (1996), la gramática cognitiva permite un análisis más profundo de las preposiciones *por* y *para*, considerando factores como el *construal*, la trayectoria y la fuerza dinámica –conceptos que ampliaremos más adelante– (Funes, 2020, 2022).

Por otro lado, la GM desarrollada por Henri Adamczewski (1991) entre los años 70 y 90 del siglo pasado, deudora de las teorías estructuralistas de Ferdinand Saussure (1998). Esta fue posteriormente aplicada al estudio de ELE por el prof. Francisco Matte Bon (2016), quien puso en tela de juicio la enseñanza basada en la gramática normativa, es decir, aquella en la cual una institución de reconocida autoridad determina los usos paradigmáticos en el registro culto de una comunidad. En cierta medida, nuestra reivindicación de nuevas perspectivas didácticas radica en su enfoque sobre la gramaticalidad, el cual sitúa al emisor en el centro y las operaciones metalingüísticas que lleva a cabo en la construcción de sus enunciados. Por tanto, si los protagonistas de la interacción son los hablantes, es normal que también se refieran a su entorno, al punto de vista sobre el tema acerca del cual están hablando y a la relación existente entre ellos.

2. Orígenes etimológicos de *por* y *para*

Resulta fundamental comprender que los problemas y dificultades relacionados con la enseñanza de *por* y *para* tienen una raigambre etimológica. Según Corominas (2008), la preposición latina *pro* se encuentra en el origen de la española *por* –aparecida hacia el 938– y que ostentaba el mismo valor que su variante romance, así como el de la actual *para*. Esta última aparece posteriormente –hacia 1250– y su génesis es presentada solo como plausible derivación de

la antigua forma *pora* que, a su vez, provendría de *par* –usada en aseveraciones y juramentos, como en ‘pardiez’, eufemismo de ‘por Dios’– y la preposición *a*. Esta última distinción entre *pera*, *pora*, *para* y *per a* ha sido ampliamente ilustrada a través de datos del latín clásico, postclásico, tardío común y más concretamente del latín notarial por parte de Riiho (1979).

De acuerdo con él, Chaves (2011) enumera los valores de la preposición latina *pro* –los ya mencionados junto con ‘delante de’, ‘en lugar de’, ‘a favor de’– y señala su parentesco con la misma forma protoindoeuropea que, además de funcionar como una preposición, también lo haría como adverbio y partícula preverbal. Con respecto a *para*, indica su relación con el adverbio protoindoeuropeo **per*, ‘hacia delante’, ‘a través de’.

Otros autores, desde un enfoque diacrónico como el de Sánchez (2018) sobre la forma preverbal latina *pro-*, señalan que las variaciones romances se reducen o cuando menos pueden explicarse, en términos generales, a partir de su raíz original de acuerdo con una pauta de desarrollo más o menos fija que va desde los significados más locativos o espaciales a los más abstractos, pasando por los temporales (Pottier, 1992).

En este sentido Brea (1985) observa que las preposiciones latinas expresan conceptos concretos de relación vinculados a nuestra información sensorial y, siguiendo a Alvar y Pottier (1983), estas indicarían movimiento desde o hacia un límite de referencia. Esta clase de precisiones situacionales estarían vinculadas a la lengua coloquial, porque el análisis de los textos literarios muestra que las construcciones preposicionales se evitaban mediante el empleo de preverbos. Señala, además, que el valor temporal de estas se derivaría del locativo, pero que las lenguas romances habrían desarrollado una mayor versatilidad o precisión expresivas en este sentido y algunas (como *de*, *per* y *pro*) han llegado a designar la causa de algo.

Sin embargo, Brea también advierte acerca de la habitual confusión a la hora de estudiar la evolución de *per* y *pro*, en especial cuando expresan causa y fin. Si bien cada una de ellas han dado lugar a formas distintas en cada lengua romance, que privilegiaron los valores de una u otra preposición latina, dicha confusión no se debería tanto a la proximidad existente entre unos pocos casos de una y otra preposición, sino más bien a razones fonéticas:

el funcionamiento a modo de sílaba átona inicial haya llevado a una reducción de PER y PRO a un común *pr, del que algunas regiones habría salido per y en otras por. Además, en las lenguas ibéricas, aparece también para o per a, cuyo segundo elemento remonta a AD, indicando así de un modo más claro el fin en el espacio, la dirección. Conforme a esta situación, para expresar más bien la idea de fin, por la de causa, aunque la distinción no se haya observado con un rigor absoluto (Brea, 1985: 167).

3. La gramática cognitiva aplicada al análisis de *por* y *para*

La gramática cognitiva se basa en varios conceptos fundamentales que resultan útiles para analizar el uso de las preposiciones. Entre ellos se encuentran el *construal*, la trayectoria y la fuerza dinámica. El *construal*, según Romo Simón (2016), hace referencia a la forma en que los hablantes seleccionan, organizan y perciben su experiencia cuando usan el lenguaje. Por otro lado, la trayectoria se refiere a los movimientos espaciales o temporales que se expresan en una oración.

La fuerza dinámica se relaciona con la causalidad o la intención en una acción, lo que es clave para distinguir el uso de *por* y *para* (Talmy, 2005).

De una parte, la preposición *por* tiene una alta funcionalidad en el español, lo que la hace más compleja de enseñar y aprender. Según De Bruyne (1999), *por* está relacionada con nociones de causalidad, intercambio y movimiento. En términos de gramática cognitiva, *por* se conceptualiza como una preposición que resalta el recorrido o proceso antes de llegar a un resultado final. Este recorrido puede entenderse tanto en términos espaciales (como en ‘caminar por el parque’) como en términos de causalidad (como en ‘lo hizo por amor’). Además, *por* puede indicar un medio o intermediario a través del cual se realiza una acción, como en ‘enviar un paquete por correo’.

La preposición *por*, entonces, se utiliza en contextos en los que la acción o el evento son vistos desde el punto de vista del trayecto o proceso, más que desde el destino final. Esto la diferencia claramente de *para*, cuya función es orientar la atención hacia el fin o propósito de la acción.

De otra, *para* se relaciona principalmente con la finalidad o el objetivo de una acción. Según Delbecque (1996), esta preposición introduce una meta o destinatario final, y su uso se orienta hacia un fin específico. A diferencia de *por*, que se enfoca en el proceso, *para* se centra en el objetivo o destinatario, como en los ejemplos ‘Este regalo es para ti’ o ‘Estudia para ser médico’.

En términos de gramática cognitiva, *para* se entiende como una proyección o dirección hacia un objetivo. En muchas situaciones, *para* implica una noción de beneficio o dirección hacia una persona o cosa. Por ejemplo, en ‘Trabaja para la empresa’, el enfoque está en el destinatario final de los esfuerzos de la persona, que es la empresa. Esta distinción es esencial para enseñar la diferencia entre ambas preposiciones.

4. La gramática metaoperacional aplicada al análisis de *por* y *para*

En cuanto al modelo propuesto por Henri Adamczewski (1991), se trata de una doble opción de codificación de la que se aprovecha el hablante, que le permite presentar los datos como nuevos, propuestos en el momento de la codificación, o bien como datos anteriores, preexistentes en el contexto. Sobre esto, el transalpino utiliza las expresiones: *Fase I* y *Fase II*. En síntesis los operadores gramaticales de la *Fase I* codifican el elemento al que se refieren, como nuevo, propuesto por el enunciador en la enunciación. En cambio, los de la *Fase II*, lo codifican como preexistente.

Podríamos ilustrar del siguiente modo: en la *Fase I* la negociación sobre los datos está abierta (paradigma abierto o para visualizarlo mentalmente con una imagen: armario abierto, expresión usada por F. Matte Bon, que connota además de un concepto, algo inequívoco) mientras que en la *Fase II* está cerrada, bloqueada (paradigma cerrado o armario cerrado). Hay que hacer notar y ser conscientes de que desde la *Fase I* no se pasa automáticamente a la *Fase II*, ni que lo que se expresa en la *Fase II* ha aparecido siempre y claramente en el contexto anterior.

En efecto, para la teoría del francés todas las lenguas se sirven de esta doble codificación en la organización de sus operadores gramaticales. Este movimiento de bifurcaciones por el que se gobierna la gramática de las lenguas ha sido definido por el prof. Francisco Matte Bon (2016) con la expresión ‘árbol de las muñecas rusas’.

Por otra parte, en una lengua cada elemento y mecanismo vive en oposición con todos los demás que podrían haberse usado en su lugar, como teorizó Ferdinand de Saussure (1998) y esto, por supuesto, también le sucede a nuestra pareja de preposiciones en una dinámica dual teorizada con el VECTOR REMA -TEMA que aprovechó también Adamczewski (1991). Es en resumidas cuentas, una doble posibilidad de codificación que utilizan todas las lenguas, que se manifiesta en múltiples modos y que el lingüista Matte Bon (2016) tradujo en MECANISMO DE DOBLE TECLADO en su propuesta de aplicación a la enseñanza de ELE.

Aplicando esta teoría a la cuestión específica de las preposiciones *por* y *para*, se puede observar que *para* está en la *Fase I*, porque propone un dato nuevo, menos relacionado con el elemento que antecede y es el paradigma abierto; en cambio, *por* está en la *Fase II*, es el paradigma cerrado, porque no introduce ningún dato nuevo, es preexistente al elemento que lo antecede; por eso, se afirma que *por* expresa la causa, pues esta siempre precede al efecto. Se verá más claro con los siguientes ejemplos.

En la oración ‘Trabajo *por* mi jefe’, que está en la *Fase II* y representa el paradigma cerrado, el dato propuesto no es nuevo, es previo al elemento que lo antecede: el jefe como *causa*. Esta oración puede adquirir varias funciones comunicativas, siendo *por* más comprometido con el hablante, según la entonación y las pausas, por ejemplo, podría significar que trabaja gracias a su jefe o al revés por culpa de su jefe, etc. En cambio, la oración ‘Trabajo *para* mi jefe’ se coloca en la *Fase I*, el paradigma es abierto, el dato propuesto es nuevo, está menos relacionado con el elemento que antecede que es el foco de la acción que va a emprender el hijo. El jefe es la finalidad, es el motor de la acción.

En este punto es necesario hacer un apunte a propósito de las dificultades relacionadas con los usos de *por* y *para* a fin de expresar causa o finalidad. Cabe destacar que los aprendices de L2 (y en ocasiones el nativo promedio también) a menudo no perciben con precisión qué valor tienen. Se trata de una diferencia sutil aunque fundamental en el hispanoparlante, pues usa los dos operadores para poner el acento en la una o en la otra. ¿Por qué el nativo no admite ciertos ejemplos finales con *por*? ¿Cómo puede el aprendiz de ELE saber cuál de los dos usar, sin tener la experiencia lingüística de un nativo?

Así pues, dado el contraste entre *por* y *para* especialmente en los enunciados asociados al sentido de finalidad, se perfila como un caballo de batalla para el aprendiz de ELE y no solo como un terreno sobre el que aún se dista mucho de haber llegado a un consenso. A la hora de elegir, inciden aspectos relacionados con la comunicación no verbal (actos como risa/alegría, llanto/dolor, mímica facial, etc.) y también las diversas circunstancias que concurren en la comunicación. El hablante nativo dispone de una amplia variedad de ejemplos que facilitan su decisión pero con los que no cuenta quien aprende como L2. Por lo que se refiere al ámbito nocional, sus valores son causal y final respectivamente, pero existen muchos casos en los cuales la causa y el fin se rozan constantemente, siendo posible su intercambio como en ‘Pasa *por* la ciudad *por* no pasar *por* la Vía de Cintura’ y ‘Pasa *para* la ciudad *para* no pasar *para* la Vía de Cintura’. Veamos un ejemplo:

- ‘Flor no me reproches la tardanza, me he quedado en la oficina *por* terminar mi trabajo con tiempo’.

La *causa* es haber estado terminando el trabajo (es importante, el plazo dado *por* el jefe termina dentro de poco tiempo), por lo tanto, el marido motiva lo enunciado a su esposa. Usando

por, el emisor opta una estrategia conversacional que considera más eficiente, probablemente más subjetiva y sin duda con más posibilidades de éxito (de persuasión del interlocutor) que la forma neutra *para*. *Por* se usa en este caso en que el fin es obvio, claro. *Por* nunca presenta el fin de forma contundente, será por esto que la mayoría de las teorías de enseñanza de la preposición le dan el valor de *causa* y no de *finalidad*. Puede sugerir también motivaciones extralingüísticas y determinantes como la comunicación no verbal, la entonación, los sonidos de apoyo a la comunicación como las pausas, los silencios, etc.

Este caso ilustra con claridad que *por* y *para* no son solo operadores de conexiones que se crean entre unidades del proceso de comunicación, sino que, asimismo, funcionan en la conversación transmitiendo actitudes del enunciador a la interlocución, tanto como los signos prosódicos como la entonación, el tono, o las pausas. En definitiva, la elección de *por* y *para* con valor de finalidad no son asimilables desde un punto de vista comunicativo, puesto que conllevan un sentido pragmático completamente distinto.

Por lo tanto, si bien se ha de tomar en cuenta el momento de elegir entre la primera y la segunda porque representan la postura del emisor ante lo que codifica para facilitar la adquisición de su uso, no basta con proporcionar algunas construcciones enunciativas para que los estudiantes aprendan a diferenciarlas solo con el auxilio de la teoría de la GM.

5. Implicaciones pedagógicas en la enseñanza del español como lengua extranjera

Como se ha podido apreciar en las secciones anteriores, cada una de las dos aproximaciones teóricas propuestas de cara al análisis *por* y *para* proporciona al docente una serie de herramientas conceptuales que le permitirán facilitar el aprendizaje de los estudiantes. La elección del marco teórico determina pues, en gran medida, nuestra intervención didáctica en el aula. Esto es algo que se percibe con especial claridad a la hora de seleccionar las actividades con las cuales nuestros estudiantes entrenarán su competencia lingüística, es decir, privilegiando un aprendizaje significativo frente al memorístico tradicional.

Por su parte, la GC ofrece un marco útil para la enseñanza de *por* y *para* en el contexto de ELE porque se centra en la experiencia del hablante y su conceptualización del mundo. Este enfoque puede facilitar una comprensión más intuitiva, operativa y significativa de las preposiciones. Según Romo Simón (2016), las preposiciones no solo cumplen una función gramatical, sino que también tienen un núcleo semántico que afecta la representación mental del significado.

En el aula, los docentes pueden utilizar este enfoque para enseñar *por* y *para* a través de ejercicios que ayuden a los estudiantes a visualizar las trayectorias y objetivos representados por estas preposiciones. Esquemas visuales que muestren el recorrido (con *por*) y la meta final (con *para*) pueden ser de gran utilidad, ya que permiten a los estudiantes internalizar estos conceptos abstractos de una manera más concreta.

Un ejercicio efectivo podría involucrar la identificación de trayectorias en situaciones cotidianas, como describir un viaje (usando *por*) o planificar un objetivo (usando *para*). Por ejemplo, los estudiantes podrían describir el recorrido que hacen *por* una ciudad versus el motivo *para* el cual están viajando.

Otro ejercicio útil sería pedir a los estudiantes que justifiquen acciones, usando *por* para expresar causa y *para* para expresar finalidad. Un ejemplo sería: ‘Lo hice por amor’ (causa) versus ‘Lo hice para ayudarte’ (finalidad). Este tipo de actividades fomentan la comprensión de las diferencias conceptuales entre las preposiciones y su uso contextualizado.

Por otro lado, un enfoque basado en la GM se centraría en el funcionamiento de los mecanismos que intervienen en determinadas decisiones de uso. La explicación no trata ni de gramática normativa ni de sintaxis, sino de la lógica subyacente al empleo de las preposiciones *por* y *para* en este caso. Esto permitirá a los aprendices no solo examinar sino comprender la mecánica de la lengua meta en cuanto sistema abstracto y desarrollar, asimismo, sus intuiciones respecto de cada fenómeno –en nuestro caso la pareja de esquivas preposiciones españolas– para que las puedan asimilar e integrar como casos particulares de un modelo de uso.

Una tarea eficaz podría consistir, por ejemplo, en proponer un texto que contenga casos representativos del uso de *por* y *para* a modo de estímulo inicial. Después el docente podría enumerar a los estudiantes las varias opciones de las gramáticas que conocen, pero resulta conveniente que ellos mismos –en cuanto actores principales del aprendizaje– hagan la puesta en común. Una estrategia adecuada para dinamizar la tarea puede ser una lluvia de ideas, invitándoles a escuchar sus opiniones sobre si les parecen viables, sustentables, interesantes, etc... El profesor va guiando sus reflexiones a través de la dinámica de fases anteriormente descrita y los estudiantes pueden, según el método inductivo, intentar entender el funcionamiento subyacente por sí mismos.

En este sentido, si se nos permite una breve pero pertinente digresión, juega también un papel fundamental la creación de contenidos. La elección de un manual nos proporciona, quizá, el ejemplo típico de esta clase de decisiones pedagógicas. Ahora bien, un rápido vistazo a las opciones disponibles nos permite constatar que estos apenas han evolucionado en los últimos veinte o treinta años. Respecto de *por* y *para* las gramáticas clásicas no suelen explicar el fenómeno lingüístico, sino que se limitan a proporcionar ejemplos anecdóticos, que a veces confunden y solo proporcionan soluciones de un número limitado de usos. Frente a este panorama, que ya apuntábamos en la introducción, una adecuada selección de textos por parte del profesor constituirá una herramienta mucho más precisa para intervenir en el aprendizaje de sus alumnos.

Así, por ejemplo, funcionan bien como estímulos iniciales las viñetas extraídas de cómics, publicaciones satíricas o periódicos para fomentar las asociaciones mentales de los discentes. Sin embargo, resulta preferible presentar *por* y *para* a los estudiantes mediante fragmentos de diálogos o textos que constituyan simulaciones o aproximaciones a situaciones comunicativas reales. Esta medida paliaría, parcialmente al menos, ese déficit de experiencia antes señalado de los aprendices de ELE frente a los nativos. Y, por último, podemos promover la profundización en los usos de *por* y *para* planteándoles enunciados irresolubles o indecidibles con las explicaciones que ellos poseen. Son elecciones apropiadas a este propósito refranes, frases hechas, artículos de periódicos o diálogos extraídos de obras clásicas (como la de Benito Pérez Galdós) si se desea conectar el aprendizaje de *por* y *para* con la literatura.

Volvamos ahora a la propuesta de ejemplos basados en la GM, enfocados estos últimos que vamos a proponer en la profundización: uno centrado en la intercambiabilidad de *por* y *para*, otro en la sustitución.

En primer lugar proponemos un ejercicio pensado para afianzar el aprendizaje de los estudiantes poniendo a prueba su grado de interiorización de *por* y *para* a través de casos en los que sea posible su intercambiabilidad. Habida cuenta de que no son sinónimos, se proponen

enunciados en los que cabe usar ambas preposiciones para hacerles reflexionar sobre cómo influye la perspectiva del hablante en cada caso, mediante las herramientas conceptuales que les proporciona la GM: la teoría del doble teclado con su simultaneidad/posterioridad.

- a) ‘Lo ^ahan llamado *por* ^besa tarea’ (*causa*, a causa de sus capacidades, A y B son simultáneos, sin la tarea no lo habrían llamado, armario cerrado, no se introduce ningún elemento nuevo).
- b) ‘Lo ^ahan llamado *para* ^besa tarea’ (finalidad, para llevar a cabo esa tarea, A y B son independientes, el segundo es sucesivo, armario abierto, se introduce un elemento nuevo).

En segundo lugar y ya para terminar, proponemos una última actividad muy adecuada para conferir seguridad a los aprendices. En ella se plantea la sustitución de *por* y *para* por otra preposición u operador que pueda hacer funcionar la oración de la misma manera desde el punto de vista de su valor comunicativo. Por ejemplo:

- a) Te devuelvo el dinero que me prestaste *para* cumplir con mi promesa.

En este ejemplo *para* introduce una información nueva. Devolver el dinero y cumplir con la promesa son sucesivos al préstamo que viene antes. La devolución representa también el objetivo del emisor.

- b) Te devuelvo el dinero que me prestaste *por* cumplir con mi promesa.

En este ejemplo *por* no introduce ningún elemento nuevo. Cumplir con la promesa y devolver el dinero son simultáneos. La devolución representa también la causa. La motivación de devolvete el dinero es cumplir con mi promesa que es el motor de la acción.

6. Limitación de los enfoques en su aplicabilidad

Tal como acabamos de exponer, tanto la GC como la GM constituyen marcos teóricos relevantes y adecuados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en tan espinoso tema este de las preposiciones *por* y *para*. Los dos proporcionan fructíferas herramientas conceptuales a profesores y estudiantes de ELE, además de criterios tanto para la creación de actividades como para la creación de materiales. Existen, sin embargo, ciertas limitaciones que hemos observado en nuestra práctica docente y es necesario señalarlas.

Si bien la gramática cognitiva ofrece una perspectiva valiosa para entender las preposiciones, su aplicación en la enseñanza puede ser compleja, especialmente para estudiantes de niveles iniciales. Los conceptos de *construal*, trayectorias y fuerza dinámica son abstractos y requieren un nivel elevado de procesamiento cognitivo. Según Llopis García (2011), algunos de estos conceptos pueden ser demasiado difíciles de asimilar para estudiantes que apenas están comenzando su aprendizaje del español.

Además de la complejidad cognitiva, la gramática cognitiva no siempre se adapta a todas las situaciones pedagógicas. En algunos contextos, los estudiantes necesitan respuestas rápidas y prácticas, lo que dificulta la implementación de un enfoque tan teórico. Delbecque (1996) sugiere

que, aunque la gramática cognitiva ofrece explicaciones más profundas, en ocasiones es necesario complementarla con enfoques más tradicionales, como la gramática prescriptiva, que ofrece reglas claras y aplicables de inmediato.

Por su parte, aunque la gramática metaoperacional también constituye un enfoque de gran valor, presenta limitaciones similares. Al hacer hincapié en el VECTOR REMA-TEMA, así como en la dinámica de fases, apoyándose en las capacidades inferenciales de los estudiantes, nos encontramos de nuevo ante una propuesta que puede ser demasiado complicada para aprendices noveles. Así pues, si bien nuestra experiencia en la aplicación de la GM en los últimos cursos del Liceo, podría ser problemática en los primeros, en los que el alumnado aún dista mucho de haber desarrollado por completo sus capacidades de abstracción y de procesamiento cognitivo en la lengua meta.

Asimismo, no es infrecuente encontrar estudiantes con los que las estrategias basadas en la GM no resultan eficaces en cuestiones como la enseñanza de *por* y *para*. Si bien este enfoque proporciona un aprendizaje significativo, no es menos cierto que comporta cierto cambio de mentalidad frente a otros más tradicionales y exige un esfuerzo por parte del discente, que no siempre está dispuesto a hacer, al obligarles a afrontar un tema de un modo con el que no están familiarizados. Tampoco es raro tropezar en este nivel educativo con alumnado con buena memoria que prefiere trabajar con listas de contextos de uso u otros enfoques tradicionales o que, a riesgo de repetirnos, demandan respuestas rápidas y prácticas.

Por último es preciso señalar también que hay algunas cuestiones respecto de las cuales la GM no se ocupa y que pueden ser relevantes en ciertos contextos pedagógicos. Nos referimos al planteamiento de Nieves Mendizábal (1997) en relación a la posible existencia de tres causas: la causa lógica, la causa real y causa virtual (o finalidad). La GC, sin embargo, ha constituido una aproximación sumamente esclarecedora a este respecto, como lo demuestran el trabajo de Funes (2022), el estudio de Guerra (2014) o el de Llopis García (2015).

7. Conclusiones

Los problemas derivados de las diferencias entre *por* y *para* arraigan en su mismo origen etimológico, en su evolución al español y plantean aún hoy dificultades tanto a los jóvenes aprendices nativos como a los estudiantes de ELE. Quienes lo usan como L1 gozan de una amplia variedad de ejemplos basados en su experiencia como hablantes, que se acompaña con estudio de la gramática –casi siempre normativa y muy enfocada en la sintaxis– en las escuelas. Sin embargo, quienes la aprenden como L2 no gozan de esa ventaja y de ahí que la decisión respecto de qué perspectiva gramatical adoptar se vuelva crucial.

La gramática cognitiva es un enfoque teórico que ofrece una perspectiva rica y detallada para la enseñanza de las preposiciones *por* y *para* en español. Este enfoque permite a los estudiantes comprender mejor el uso de estas preposiciones al basarse en la conceptualización experiencias físicas que se metaforizan en trayectorias, objetivos y causas. La gramática metaoperacional, por su parte, constituye una perspectiva teórica que permite concienciar a los hablantes sobre el funcionamiento profundo de una lengua y, en último término, de su cultura, porque son indisociables. No obstante, los niveles de abstracción que conllevan ambas suponen un importante

desafío, especialmente en niveles básicos, donde los estudiantes podrían beneficiarse más de reglas gramaticales simples.

Por otro lado, tal como se ha podido apreciar en nuestra exposición previa, tanto la GC como la GM son capaces de proporcionar valiosas y eficaces actividades que permitan la adquisición de las reglas de uso, además de facilitar la comprensión de las complejidades que acarrearán las diferencias de *por* y *para*. También constituyen una excelente guía para la creación de contenidos didácticos propios que permitan al docente ajustarse a su audiencia, aunque existen publicaciones como MarcoELE en las que pueden encontrarse gran cantidad de propuestas basadas en las teorías lingüísticas metaoperacionales y en la enseñanza de lenguas con metodologías significativas.

La existencia de alumnos que solo se sienten cómodos con abordajes gramaticales más tradicionales frente a las perspectivas propuestas y la diversidad de contextos pedagógicos en los que puede producirse el aprendizaje de ELE han puesto de manifiesto la necesidad de buscar enfoques –metodológicos en particular– que sitúen al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, permitiendo que cada uno pueda seguir su propio itinerario a la hora de adquirir la lengua meta. Según nuestra experiencia docente, tanto la GC como la GM han demostrado ser eficaces en este sentido pero no pretendemos que sean únicas o definitivas a la hora de facilitar el aprendizaje de los operadores que nos ocupan.

Además, las limitaciones señaladas en ambas perspectivas teóricas han puesto de manifiesto la necesidad de abordar la enseñanza de esta cuestión *por* y *para* desde una perspectiva ecléctica. Dejaríamos, pues, para futuras investigaciones y enfoques pedagógicos la exploración sobre cómo integrar la GC y la GM con métodos más tradicionales, proporcionando un equilibrio entre la comprensión conceptual y la aplicación práctica en el aula. Así, se podría mejorar la enseñanza de *por* y *para* en ELE, adaptando aún más el enfoque según el nivel de los estudiantes y sus necesidades cognitivas.

Referencias bibliográficas

Adamczewski H., 1991, *Le français déchiffré, clé du langage et des langues*, Paris, Armand Colin.

Alvar López M., Pottier B., 1983, *Morfología histórica del español*, Madrid, Gredos.

Brea M., 1985, “Las preposiciones del latín a las lenguas romances”, en *Revista Verba*, 12, pp. 147-182.

Chaves M. P., 2011, “El origen de las preposiciones en español”, en *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 37 (1), pp. 229–244.

Ciuciuc V. E., 2022, “Donde habita el olvido: Las preposiciones *por* y *para* entre la memoria colectiva y la lingüística cognitiva”, en *Quaestiones Romanicae*, 9 (2), pp. 408-424.

Corominas J., 2008, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Barcelona, Círculo de Lectores.

De Bruyne J., 1999, “Las preposiciones”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, pp. 667–703.

Delbecque N., 1996, “Towards a cognitive account of the use of the prepositions *por* and *para* in Spanish”, en Eugene H. Casad (ed.), *Cognitive Linguistics in the Redwoods: The Expansions of a New Paradigm in Linguistics*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter pp. 249–318.

Funes M. S., 2020, “Del espacio a la causa: El ítem polisémico de la preposición *por*”, en *Textos en Proceso, Revista de lingüística teórica y aplicada RLA*, 60 (1), pp. 27–54.

Funes M. S., 2022, “La preposición *por* como focalizador: Una propuesta cognitiva”, en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada RLA*, Concepción, 60 (1), pp. 39–67.

Guerra Magdaleno L., 2014, “La imagen es la regla: Cuestiones visuales en el tratamiento del contraste de las preposiciones *por* y *para*”, en *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, pp. 835–846.

Langacker R. W., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar, Volume I: Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.

Llopis García R., 2011, “La gramática cognitiva: Nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras”, en *Verba Hispánica*, 19 (1), pp. 111–128.

Llopis García R. 2015, “Las preposiciones y la metáfora del espacio: Aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza”, en *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (1), pp. 51–68.

Matte Bon F., 2016, “Cómo construimos las relaciones en la interacción: Preposiciones, conjunciones, marcadores”, en Eugenia Sáinz et al. (Eds.), *Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi*, Venezia, Ediciones Ca’Foscari, pp. 289–312.

Pottier B., 1992. *Teoría y análisis en lingüística*, Madrid, Gredos.

Riiho T., 1979, *Por y para: Estudio sobre los orígenes y la evolución de una oposición prepositiva iberorrománica*, Helsinki, Societas Scientiarum Fennica.

Romo Simón F., 2016, *Un estudio cognitivista de las preposiciones espaciales del español y su aplicación a la enseñanza de E/LE*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/384719> [18/02/2025].

Sánchez J. J. G., 2018, “Continuidad y variación en las nociones preverbiales del lat. PRO-en español”, en María Luisa Arnal Purroy et al. (eds.) *Actas del X Congreso Internacional de Historia*

de la Lengua Española: Zaragoza, 7–11 de septiembre de 2015, Vol. 2, Zaragoza , Institución Fernando el Católico, pp. 1127–1142.

Saussure F. De, 1998, *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza.

Talmy L., 2005, “The fundamental system of spatial schemas in language”, en Beate Hampe (ed.) *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, pp. 199–234.