

ANÁLISIS Y DIDÁCTICA DE LAS PREPOSICIONES: PROPUESTAS A PARTIR DEL CASO DE *POR* Y *PARA*

SUSANA MENDO MURILLO

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE

Susana Mendo Murillo es Licenciada en Filología Hispánica por la U.A.M (1985), ha obtenido el Diploma de Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada (2012) y es doctoranda en la Universidad de Zaragoza. Es profesora de ELE, autora de materiales didácticos y formadora de profesores. Ha investigado entre otros temas sobre técnicas teatrales aplicadas a la didáctica y actualmente sobre la semántica de las preposiciones *por* y *para*.

RESUMEN

La adquisición de las preposiciones por parte de los estudiantes de segundas lenguas es un proceso difícil, porque son elementos muy frecuentes pero resulta difícil realizar conexiones estables y seguras entre cada preposición, sus usos y los significados a los que se puede asociar. Tomando como ejemplo el caso de las preposiciones 'por' y 'para' en español, el objetivo de este trabajo es mostrar que un análisis de las preposiciones que explore las relaciones sistemáticas entre aspectos gramaticales, semánticos y pragmáticos puede resultar útil en la enseñanza de L2, más lógico desde el punto de vista de los aprendices y más efectivo para fomentar la adquisición a largo plazo.

PALABRAS CLAVE: didáctica del español como segunda lengua, preposiciones *por* y *para*

ABSTRACT

Prepositions are not easy to acquire by second language learners, as these elements are very frequent but it is difficult to create stable and reliable associations between every preposition, its uses and the meanings it can be associated with. Taking into account the Spanish prepositions 'por' and 'para', the aim of this paper is to show that a linguistic analysis of prepositions that explores the ways in which grammar, semantics and pragmatics are systematically related can be helpful in Second Language teaching, more logical from the students' point of view and more effective in fostering long-term acquisition.

KEY WORDS: Spanish as a Second Language teaching, Spanish prepositions *por* and *para*

INTRODUCCIÓN

Aprender una segunda lengua es ir realizando redes de correspondencias entre forma y significado, en un proceso en el que resultan fundamentales el *input* que se recibe, las propias necesidades comunicativas y el bagaje lingüístico que ya se posee. En este proceso las preposiciones no resultan fáciles de adquirir, ya que son elementos muy frecuentes en el *input* pero es difícil realizar conexiones estables y seguras entre cada preposición, sus distintos contextos de uso y los significados a los que se puede asociar. Enseñar las preposiciones desde una perspectiva lingüística que separe los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos complica aún más esta tarea, al ofrecer listas independientes de información que procesar, en ocasiones ligadas a la definición de un solo significado abstracto propio de una preposición que sin embargo es difícil reconocer en todos los usos de la misma. En cambio, una enseñanza de las preposiciones que parta de una perspectiva lingüística integradora y que ofrezca relaciones motivadas entre forma, significado y uso puede ofrecer una guía para las relaciones que el aprendiz

realizará en cualquier caso. Tomando como ejemplo el caso de las preposiciones 'por' y 'para' se mostrará la diferencia entre ambos tipos de enfoques y se ofrecerán algunas sugerencias para facilitar la enseñanza-aprendizaje de las preposiciones en el aula de segundas lenguas.

1. EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua o L2 (denominación de las lenguas que se aprenden posteriormente a la o las L1, las lenguas que se aprenden en la primera infancia) es un proceso en el que influyen muchos factores tanto internos, relacionados con los procesos cognitivos, como externos, relacionados con la interacción comunicativa y con aspectos sociales y culturales. Desde la disciplina de la Adquisición de Segundas Lenguas o ASL (los términos *adquisición* y *aprendizaje* se utilizan como sinónimos en la ASL actual, véase para una revisión de la disciplina Ortega 2009) se han estudiado cada uno de estos factores y la interacción entre los mismos, para llegar en las teorías más recientes a resaltar cómo el núcleo central del aprendizaje está en el uso. Estas teorías, denominadas *emergentistas*, *asociacionistas* o *construccionistas* defienden, a partir de resultados empíricos, que la L2 *emerge* en el uso por la activación de mecanismos cognitivos y de aprendizaje generales que básicamente son los mismos que se utilizan para adquirir la L1. Estos mecanismos llevan a adquirir un sistema integrado y flexible de *construcciones*, es decir, correspondencias estables entre forma y significado de características y grados de abstracción variables que sirven para irse integrando paulatinamente en la comunidad de hablantes de la lengua meta. Algunas de estas correspondencias son generalizaciones sobre construcciones más específicas, que se extraen de la estima y observación de su uso. Desde la perspectiva construccionista, la lengua consiste en una red de correspondencias entre forma y función relacionadas entre sí (Goldberg y Casenheiser 2008: 197), por lo que los límites entre semántica, sintaxis y pragmática están difuminados y son graduales.

El proceso de adquisición de las construcciones de una L2 difiere del que se produce en la adquisición infantil de la (o las) L1 porque es un aprendizaje de adultos que ya poseen una experiencia como hablantes y un propio bagaje lingüístico, social y cultural. En ambos casos, sin embargo, en el aprendizaje de construcciones influyen mecanismos de aprendizaje implícitos y explícitos que implican atención y categorización tanto por parte del aprendiz como de sus interlocutores. Entre los primeros están la estima del aprendiz de la frecuencia de los elementos del *input* en general y dentro de construcciones semiespecificadas (véase por ejemplo Bybee 2008 sobre las construcciones *quedarse + adjetivo* y *ponerse + adjetivo*), la prominencia percibida de algunos elementos en el *input* oral, la estabilidad que se comprueba en la comunicación de las asociaciones que se van formando, lo útiles que resultan unas construcciones respecto a otras. Entre los mecanismos explícitos es fundamental la modulación del *input* que se ofrece al aprendiz para que preste atención a determinados elementos. La repetición de un grupo reducido de construcciones, la entonación enfática, la repetición o el uso de gestos son algunos de los instrumentos de esta modulación, que se aprecia en el modo de hablar de los cuidadores a los niños pequeños (Goldberg y Casenheiser 2008: 207) y en el modo en el

que los instructores o interlocutores más expertos se dirigen a los aprendices de una L2 (Ortega 2009, cap.4).

Las preposiciones en este sentido presentan grandes dificultades para los aprendices por varias razones, siendo una de ellas su escaso cuerpo fónico, que disminuye las posibilidades de que se les preste atención en el *input* oral. Otro factor negativo para su aprendizaje es que, a pesar de ser elementos de frecuencia absoluta muy alta (véase por ejemplo para el español Rodrigues 2009) no es fácil crear generalizaciones seguras y estables sobre las mismas a partir de estimas sobre el *input*. En efecto, las preposiciones se presentan en contextos muy diferentes, desde construcciones completamente especificadas como *Por ejemplo* a contextos en los que un cambio de preposición lleva a un cambio de significado, como en *Se cayó por la escalera* con respecto a *Se cayó en la escalera*. Por último, pero no menos importante, hay que considerar la influencia del bagaje lingüístico del aprendiz, con la interferencia entre los esquemas de usos preposicionales que ya conoce en otras lenguas y los de la L2.

Con respecto a la interacción en contexto de instrucción, un factor importantísimo en la adquisición de las preposiciones tiene que ver con el tratamiento didáctico que se les dedica en el aula, que en muchas ocasiones es el resultado de un tipo de análisis que considera por separado los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos de la lengua, aun cuando en muchos casos se reconoce que en el uso y en el aprendizaje los elementos descritos se relacionan entre sí (véase por ejemplo la *Introducción General* al Plan Curricular del Instituto Cervantes A1-A2, 2006: 35). El tipo de análisis lingüístico en el que basar la descripción de las preposiciones que se ofrecen en el aula es fundamental pues para guiar su adquisición, por lo que se desarrolla este argumento en el siguiente apartado.

2. DISTINTOS ENFOQUES EN LA DESCRIPCIÓN DE LAS PREPOSICIONES Y SU RELACIÓN CON LA DIDÁCTICA

Las preposiciones se suelen describir como pequeñas palabras que expresan una relación asimétrica entre otras dos formas y que se caracterizan por requerir, explícita o implícitamente, un complemento. La relación es asimétrica porque la preposición y su complemento sirven a su vez de especificación o complemento de la palabra antecedente a la preposición: por ejemplo en (1) *por la avenida* especifica el lugar y la trayectoria del verbo, mientras que en (2) *de gafas* especifica las características distintivas del sustantivo.

(1) Caminaba por la avenida.

(2) La chica de gafas es mi prima.

Las preposiciones han creado grandes problemas para su descripción, empezando por su inventario: el *Manual de la Nueva Gramática del Español*, desde ahora MGRAE, recoge para el español 23 preposiciones, pero señala que este inventario no es uniforme en gramáticas y diccionarios. Estas diferencias son debidas (MGRAE 2010: 558) entre otras cosas a que, a pesar de considerarse elementos de clase cerrada, el uso de las

preposiciones cambia en el tiempo: por ejemplo, el de preposiciones como *cabe* o *so* es cada vez más reducido y se da sobre todo en construcciones fijas, mientras que hay otras palabras, como *¡a*, que muestran un uso cada vez más extendido como preposición.

Otra dificultad relacionada con la anterior es que resulta complicado definir las preposiciones como palabras léxicas o gramaticales ya que, aunque son invariables y de clase cerrada como las segundas, expresan tanto relaciones gramaticales como semánticas. Una solución ha sido proponer que existen preposiciones de contenido gramatical y otras de contenido léxico, reconociendo de cualquier modo que la diferencia es "gradual" (véase por ejemplo MGRAE: 563). En cualquier caso, el hecho de que las preposiciones aporten un significado relacional, más o menos abstracto, al contexto en el que se integran, parece haber sido reconocido desde varias perspectivas lingüísticas, que proponen para la categoría preposicional un carácter que se puede denominar "híbrido" entre lo léxico y lo gramatical. Para el español López (1970: 145-146) por ejemplo, dentro del Estructuralismo, considera las preposiciones dentro de la "semántica sintáctica" y no de la "semántica léxica", ya que son elementos de relación cuyo significado sólo llega a concretarse dentro de un contexto sintáctico. Algo parecido desde el Generativismo propone Horno (2002) al considerar las preposiciones categorías léxicas "ligeras" con una estructura léxico-conceptual más abierta a distintas combinaciones con el contexto que la de otras categorías léxicas.

Las diferentes preposiciones aportan significado, pues, de distinto tipo y en distinto grado, en los distintos contextos en los que aparecen, pero además una misma preposición puede usarse con distintos significados que sin embargo, y al menos en parte, parecen relacionados, y este es quizá el problema más difícil en el análisis de las preposiciones. El ejemplo (3) presenta un uso de *a* en el que esta se asocia a la indicación de un significado bastante concreto, el de 'dirección': la preposición y el complemento completan la indicación del destino que el verbo *ir* evoca pero no especifica. En el ejemplo (4) se puede considerar que *a* tiene un valor puramente gramatical o bien que sigue evocando, de una manera más abstracta, el mismo significado de 'dirección', en este caso de la mirada. En el ejemplo (5) se puede describir *ir a* como una construcción verbal en sí, o bien considerar que ha heredado en parte el significado de 'dirección' de *a* que pasa de la indicación de un lugar al que se va a la indicación de una acción a cuya realización uno se dirige. En el ejemplo (6) *al escritorio* parece indicar una 'posición delante de' un elemento, pero ese elemento parece que debe tener un carácter funcional de instrumento ligado a un trabajo o una tarea específica: uno se sienta *al escritorio* o *al ordenador* para escribir, como se sienta *al piano* para tocar el piano, pero no se sienta *al cuadro* para mirarlo, por ejemplo.

(3) Voy a la farmacia.

(4) Miró a su tía.

(5) Este año voy a cambiar de trabajo.

(6) Está sentado al escritorio.

En el análisis de esta complejidad las aproximaciones estructuralistas (por ejemplo Pottier 1962, 1970; López 1970; Morera 1988) y generativas (por ejemplo De Bruyne 1999, Horno 2002) han diferenciado claramente el significado lingüístico de los matices que ese significado pueda tomar en el contexto de la oración y de los posibles usos pragmáticos de las preposiciones. Desde esta perspectiva, el significado lingüístico propio de cada preposición es aquel que de alguna manera permanece a nivel oracional en todos los usos léxicos o no fijados de la misma y constituye su abstracción. Este significado se define mediante la posesión o no de determinados rasgos distintivos descritos mediante fórmulas y también, especialmente en las aproximaciones estructuralistas, mediante diagramas y un lenguaje de tipo espacial. La concepción de ese significado y su integración en el sistema de la lengua se ve de manera ligeramente distinta, sin embargo: para los lingüistas de tradición estructuralista el significado de cada preposición es una "forma de contenido" o "imagen" ideal que se sostiene y explica dentro de un sistema de oposiciones en equilibrio, una abstracción final de las sucesivas generalizaciones realizadas por el lingüista a partir de los ejemplos de uso, "de abajo a arriba". Para los generativistas, en cambio, el significado de cada preposición es un armazón básico y ligero que puede completarse de varias maneras en la oración por el efecto de reglas de formación que vienen "de arriba abajo", desde el módulo de la cognición dedicado a la lengua hacia el uso, dando lugar a usos independientes entre sí, y a preposiciones con valor léxico o gramatical con entradas diferentes en el lexicón mental de los hablantes.

Desde el punto de vista de la didáctica la propuesta de un significado esquemático de cada preposición plantea dos cuestiones: que no siempre se puede postular un solo significado abstracto de referencia para todos los usos de una preposición y que se corre el peligro de que, si se encuentra, resulte tan abstracto que sea difícil de adquirir y recordar. Sin embargo, la presentación de un significado básico que resulte esquemático para al menos un cierto grupo de usos y que ayude a entender el contraste con otras preposiciones en los contextos "libres", sí que puede resultar una clave que favorezca los procesos de generalización del aprendiz.

Un tercer problema de estos análisis preposicionales disgregadores es que al lado de un significado lingüístico abstracto se ofrecen listas de significados y funciones sintácticas o pragmáticas que una preposición puede expresar. La eficacia didáctica de la aplicación de estas listas es poco probable, al no ofrecer informaciones sobre frecuencia o utilidad que permitan utilizar algunos de estos usos como modelos para la creación de correspondencias forma-significado, ni guía alguna para la creación de redes de asociaciones correctas en la L2.

Un punto de vista alternativo lo ofrece la Lingüística Cognitiva (véase Ibarretxe- Antuñano y Valenzuela, 2012), que parte del presupuesto de que todos los elementos de una lengua constituyen claves de acceso a redes de conocimiento compartido por su comunidad de hablantes, perspectiva perfectamente compatible con el aprendizaje construccionista. En la Lingüística Cognitiva no se crean separaciones entre significado lingüístico y conocimiento enciclopédico, por lo que en los análisis de las preposiciones no se crean divisiones entre significado lingüístico abstracto y usos contextuales o discursivos, ni entre preposiciones léxicas o gramaticales. Al contrario, las preposiciones, como el resto de las formas lingüísticas, se consideran redes o categorías de usos

relacionados unos con otros de manera flexible (Lakoff 1987, Langacker 1987), porque la pertenencia a la categoría no se decide necesariamente por la posesión o no de requisitos comunes a todos los miembros: los nuevos usos o significados de una expresión nacen simplemente por algún tipo de semejanza percibida con alguno ya existente. Por ejemplo, la construcción *Por el morro* se puede considerar una extensión de *Por la cara*: las dos se asemejan en que ambas expresan un modo de conseguir algo gratis o sin esfuerzo, pero *Por el morro* es un nuevo uso que añade una característica al viejo, el efecto expresivo y cómico de una analogía entre la cara de una persona y el morro de un animal.

Otro aspecto importante de la consideración cognitivista de las formas lingüísticas como categorías flexibles es que se considera que hay grados de prototipicidad entre los usos de una expresión, es decir, que no todos resultan igualmente representativos para los hablantes.

Con respecto a las preposiciones, los análisis dentro de esta corriente (véase por ejemplo Lakoff 1987 sobre *over*, Tyler y Evans 2003 y los que mencionamos más adelante sobre *por* y *para*) suelen partir del supuesto de que el significado más representativo o prototípico de una preposición es el espacial, porque las relaciones en el espacio se consideran las más básicas que puede establecer un ser humano con su entorno. Para representar gráficamente este significado se suelen utilizar imágenes y diagramas que recogen elementos como la atención, la perspectiva, los límites, el movimiento o la dinámica de fuerzas, todos ellos ligados a la experiencia humana de las relaciones espaciales. Al significado espacial se van enlazando usos de tipo más abstracto por extensión semántica o esquematización, y los enlaces se explican a menudo por la acción de mecanismos cognitivos como la metáfora y la metonimia.

La representación del significado de las preposiciones en forma de redes semánticas ha creado muchos debates dentro de la Lingüística Cognitiva sobre la arbitrariedad de las redes propuestas (véase por ejemplo Sandra y Rice 1995, Tyler y Evans 2003). Sin embargo, los datos de investigación empírica desde diferentes frentes, como la lingüística de corpus o la adquisición de lenguas, sí apoyan la hipótesis de que los hablantes construyen y mantienen el sistema de la lengua creando redes de asociaciones entre lo nuevo y lo ya conocido, y que este sistema es adaptativo y dinámico (Ellis y Larsen-Freeman 2009). Por ello, la representación del significado en forma de redes de usos relacionados de forma motivada se puede considerar una buena herramienta para acompañar el proceso de aprendizaje de una L2. En el caso de las preposiciones, parece intuitivamente una alternativa más útil que las listas que aprender de memoria, y existe ya un discreto número de estudios que recogen resultados positivos en su aplicación a la enseñanza de L2 (véase, por ejemplo, Tyler 2012).

3. LA CUESTIÓN DE *POR* Y *PARA*

El uso de las preposiciones *por* y *para* resulta muy complicado para los aprendices de español como L2 por varias razones, entre ellas en primer lugar la gran cantidad de significados a los que pueden asociarse cada una, sobre todo *por*. De estos significados además, ambas comparten la posibilidad de expresar 'propósito', noción que tiene

conexiones lógicas con la de 'causa', ya que la idea de conseguir un propósito puede ser la causa de una acción. De hecho, en muchas lenguas ambos significados no se distinguen y en los mismos diccionarios de español muchas veces se presentan como equivalentes. Por ejemplo en el diccionario de uso CLAVE (2004) se ofrece una misma acepción, 'motivo o causa' tanto en la entrada de *por* como en la de *para*, en los dos casos la número 6 de la lista, lo que parece indicar una importancia jerárquica idéntica de este significado en las dos preposiciones, y con ejemplos que serían igualmente adecuados para expresar 'propósito' o 'finalidad': *No lo hice por que vinieras, sino por que te callaras* y *¿Para qué has venido a verme?* Estudios de análisis de errores en distintas lenguas (por ejemplo Pinto y Rex 2006, Jiménez 2008) demuestran que estudiantes de distintos sustratos lingüísticos confunden *por* y *para* en varios niveles de conocimiento del español y que en ocasiones los errores aumentan, en lugar de disminuir, en los niveles avanzados. Parece necesario entonces ofrecer desde los primeros niveles una buena instrucción sobre el contraste entre *por* y *para* que permita guiar el proceso de aprendizaje de sus usos. Sin embargo, si se analiza la presentación de las dos preposiciones en manuales de nivel inicial y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, desde ahora PCIC, para los niveles A1-A2 (Mendo Murillo 2014) se observa una acumulación de información pragmática, sintáctica y semántica en descripciones inconexas, en ocasiones incoherentes y redundantes. En primer lugar, tanto en los manuales como en el PCIC *por* y *para* no se consideran como elementos con significado propio, sino como "nexos sintácticos" o partes no identificadas de estructuras funcionales o pragmáticas de muy distinto valor. En los manuales, excepto en un caso, no aparecen en los *syllabus* y la instrucción explícita que se da sobre ambas es escasa. Sin embargo, *por* y *para* aparecen de manera subrepticia en la instrucción sobre otros exponentes lingüísticos o funcionales, como cuando se ejemplifica el contraste *hay/está* con la frase *¿Hay un banco por aquí cerca?* o cuando se presentan funciones llamadas 'Preguntar por una dirección' o 'Hablar por teléfono'. Esta referencia indirecta a *por* y *para* se da también en el PCIC A2, con una falta de correspondencia entre las secciones del inventario, lo que provoca efectos de redundancia (el mismo elemento se denomina con términos distintos según el componente considerado) o de incoherencia (el elemento se describe en un componente pero no se describe en los demás).

Frente a una presentación didáctica en forma de listas inconexas como la que se ha descrito, el instructor de español L2 puede dirigirse a descripciones de *por* y *para* que postulen un significado básico de cada preposición, una generalización válida como regla de uso al menos en un cierto número de contextos. Se proponen aquí algunas de ellas como ejemplo de distintas perspectivas lingüísticas, escogiendo como primera la del estructuralista Pottier (1962, 1970) que realizó un trabajo pionero y que aún sirve de referencia en el análisis preposicional. Pottier opone *por* y *para* mediante el parámetro de la visión retrospectiva o prospectiva: *por* se refiere al alejamiento de un límite, indica una visión retrospectiva en la que el complemento de *por* es algo anterior al elemento precedente a la preposición. Al contrario, *para* indica un acercamiento a un límite y una visión prospectiva del mismo. Desde el punto de vista del discurso, Pottier clasifica las dos preposiciones en categorías opuestas, dentro de una división binaria general de los elementos lingüísticos (Pottier 1970: 107): *para* pertenece a los elementos que representan un "antes", que plantean, particularizan, encaminan. *Por* en cambio está entre las formas lingüísticas que representan un "después", que disponen, suponen algo

anterior, generalizan. Pottier, como otros estructuralistas, utiliza un lenguaje de tipo espacial e incluso diagramas para expresar significados lingüísticos, no porque considere que el significado básico de las preposiciones es espacial, sino porque la terminología espacial es más inmediata y fácil de entender. Al mismo tiempo, se puede observar cómo aprovecha en su explicación las extensiones metafóricas de las expresiones espaciales: el alejamiento y acercamiento a un límite, el “antes” o “después” se refieren a una dimensión espacio-temporal, conceptual y discursiva.

Dos aproximaciones que, en la línea trazada por Pottier, integran la descripción de significados abstractos con aspectos discursivos son las de Matte-Bon (1995, 2012) y Delbecque (1996). Matte-Bon (1995) tiene en cuenta dos parámetros, el espacial y el de relación, para describir las características esquemáticas distintivas de cada preposición que se encuentran en todos los usos de la misma: por un lado existe la “imagen vacía” de la posición de los dos elementos relacionados y por otro una “imagen del tipo de relación” que se establece entre ellos. La “imagen vacía” de *por* remite a dos elementos indisociables y contemporáneos, la de *para* a dos elementos independientes, uno posterior al otro. Desde el punto de vista de la interacción comunicativa el autor propone una doble perspectiva asociada con cada preposición: *para* representa una perspectiva abierta, de información nueva y negociable en la interacción, mientras que *por* refleja una perspectiva cerrada, una información presupuesta, metalingüísticamente precedente y no negociable en la interacción.

Delbecque (1996) se coloca en la corriente cognitivista pero rechaza que, como sucede en la mayor parte de los estudios de las preposiciones en Lingüística Cognitiva, se deba siempre considerar un significado espacial el más prototípico o representativo de una preposición. Por ello realiza una red conceptual de *por* y *para* que parte de dos esquemas: *por* evoca una relación abstracta de “coincidencia” y *para* de “separación”, esquemas a los que añade un significado prototípico de cada preposición relacionado con aspectos conceptuales y discursivos. En su descripción, *por* indica una preconceptualización de su complemento (“objeto preposicional” en terminología de la autora), que queda fuera de la escena de comunicación y representa al mismo tiempo un factor condicionante de la misma. *Para* en cambio proyecta virtualmente su “sujeto preposicional”, el elemento que lo precede, hacia una situación no aseverable.

El estudio de Delbecque (1996) es una excepción entre el resto de las principales aproximaciones cognitivistas a *por* y *para*, tanto teóricas como aplicadas a la didáctica, las de Lunn (1984), Lam (2009) y Negrete *et al.* (2013), en las que los significados básicos que se postulan para las dos preposiciones son de tipo espacial: ‘trayecto a través de’ en el caso de *por* y ‘dirección hacia un destino’ en el de *para*. Lunn (1984) se distingue por proponer cuatro significados prototípicos de *por*, aunque uno solo de ellos, ‘a través de’, le sirve para derivar del mismo la mayor parte de los significados metafóricos. En los tres análisis se parte de los significados espaciales para la explicación de grupos o redes de significados asociados a cada preposición, pero se observan diferencias en las propuestas ya desde la interpretación que se da del significado básico. Por ejemplo, en el caso de *por*, Lunn (1984) considera de ‘a través de’ la perspectiva de penetración de una entidad en tres dimensiones, como en el paso de una aguja por una tela. En este cruce de límites que lleva de una localización conocida a una nueva encuentra la autora la relación del

significado de 'trayecto' con el de 'origen' y de este con el de 'causa'. Lam (2009) y Negrete *et al.* (2013) consideran en cambio 'a través de' como 'de un lado a otro' dentro de los límites de un espacio cerrado. De ese significado espacial deriva por ejemplo Lam (2009: 18) directamente el significado temporal de 'parte del día'.

La situación de las descripciones sobre *por* y *para* representa perfectamente las dificultades que se encuentran al intentar aplicar a la didáctica los análisis lingüísticos sobre las preposiciones. Cada trabajo destaca aspectos diferentes del significado asociado a *por* y a *para*, pero ninguno puede considerarse definitivo: no se puede afirmar que exista un significado abstracto que abarque todos los usos de *por* o los de *para* ni, sin datos empíricos, se puede afirmar que haya un solo significado prototípico de cada una ni cuál puede ser el grado de representatividad de unos significados con respecto a otros. También las propuestas cognitivistas de relaciones entre significados difieren considerablemente.

Desde el punto de vista de la didáctica, dos de los trabajos mencionados (Lam 2009 y Negrete *et al.* 2013) realizan también estudios de tipo experimental que ofrecen resultados muy interesantes sobre los beneficios de una presentación de tipo cognitivista. Los estudios muestran que una instrucción explícita sobre *por* y *para* resulta útil ya desde un nivel preintermedio, pero que el beneficio directo de la presentación de relaciones motivadas entre los significados se observa más en la memoria a largo plazo. Además, se observa que el éxito depende de muchos factores, como las características de los estudiantes, la construcción misma de la red y la progresión didáctica en la que se presenta.

La revisión de las aproximaciones teóricas y aplicadas a la enseñanza de *por* y *para* lleva a concluir que, aunque no existen varitas mágicas en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de las preposiciones, un análisis teórico que se centre en las relaciones entre los usos preposicionales más que en sus clasificaciones y una enseñanza basada en el uso auténtico de la lengua, que considere las necesidades de los aprendices y que acompañe su proceso de realización de redes de conocimiento puede ofrecer más garantías de éxito. El último apartado de este trabajo propone algunas sugerencias al respecto.

4. HACIA UNA ENSEÑANZA MÁS EFICAZ DE LAS PREPOSICIONES EN L2

Considerando la revisión que aquí se ha hecho sobre las características de las preposiciones, sobre lo que se sabe sobre el proceso de aprendizaje de una L2 y sobre el caso concreto del contraste en español entre *por* y *para*, algunos puntos que sería útil tener en cuenta a la hora de afrontar la didáctica de estas formas son los siguientes:

- la frecuencia y la utilidad: la importancia de la frecuencia de los elementos en el *input* en el proceso de aprendizaje de una L2 en el caso de las preposiciones se puede considerar con respecto a los contextos y tipos de construcciones en los que aparece y con respecto a los significados con los que se asocia. Las construcciones más frecuentes (Bybee 2008: 226-229) deberían enseñarse primero y más a menudo para que sirvan de modelo para la generalización y la creación de nuevos

usos. La instrucción explícita puede guiar el proceso, pero también hay que confiar en la adquisición implícita del aprendiz y en su capacidad de estimar a partir del *input* que recibe qué expresiones le son más útiles para conseguir sus objetivos de comunicación. Por ello la enseñanza de las preposiciones debería basarse en un análisis de las expresiones más frecuentes en las muestras de *input* más potencialmente útiles para los estudiantes según sus necesidades comunicativas y en una progresión que les permita ir comparando y construyendo asociaciones adecuadas para comunicarse en la L2. Se puede empezar por ejemplo analizando el propio discurso como instructor y aprovechando expresiones frecuentes e importantes para la comunicación en el aula como, en el caso de *por* y *para*, *por ejemplo*, *por aquí*, *¿por qué?*, *para mañana*, *por hoy...*;

- la modulación del *input*: asociar repetidamente una entonación enfática, gestos, imágenes y refuerzos gráficos a una preposición puede dirigir la atención del aprendiz hacia la misma desde los niveles iniciales. En niveles más altos de reflexión gramatical y en un contexto de instrucción explícita, los ejercicios en los que se guía la *atención a la forma* (Doughty y Williams 1998) ayudarán a mejorar la conciencia explícita del aprendiz sobre cuándo elegir una preposición en lugar de otra según su valor comunicativo. Se puede considerar parte de la modulación del *input* también la inclusión en la programación de momentos cíclicos de repaso, teniendo en cuenta que la adquisición es un proceso a largo plazo de carácter constructivo;

- el valor de la experiencia física: parece lógico destacar en primer lugar las relaciones concretas, físicas, expresadas por las preposiciones y desde las mismas ir explicando otras más abstractas. Esto por dos razones: como se ha mostrado, las relaciones en el espacio suelen considerarse las más "básicas" que expresan las preposiciones, y además explicar y comprender lo abstracto en términos concretos parece ser un común mecanismo cognitivo de los humanos (Lakoff 1987). En el campo de la enseñanza de L2 Holme (2009), por ejemplo, presenta varias actividades didácticas en las que se explican los significados metafóricos de algunas expresiones a partir de experiencias concretas sobre movimiento, fuerza o límites que se proponen a los estudiantes. En esta línea Mendo Murillo (2014) propone utilizar un juego de pelota para favorecer una comprensión inmediata de las relaciones físicas que expresan *por* y *para*,

- las relaciones entre significados: se puede potenciar la formación por parte de los aprendices de redes de asociaciones motivadas entre los usos de una preposición mediante una combinación de instrucción implícita, inductiva, o explícita, deductiva. En el primer caso se fomentará el que el estudiante realice sus propias asociaciones implícitamente, por ejemplo modulando la frecuencia, predominancia y secuenciación en el *input* de determinados usos. En la instrucción explícita, una presentación en forma de red semántica puede ofrecer al aprendiz una visión general de las relaciones entre significados, sean estas de generalización o de extensión. Ahora bien, la utilidad didáctica dependerá en gran parte de que las relaciones propuestas se comprendan intuitivamente, de que se ofrezca una lógica que funcione en la comunicación y de que se contemple el grado de frecuencia y prototipicidad de los usos que se presenten;

- una didáctica basada en el uso: sea cual sea el tipo de instrucción que se adopte en la enseñanza de las preposiciones, nunca se debe olvidar que el objetivo y centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es la comunicación auténtica en L2, dentro y fuera del aula. Cualquier actividad didáctica debe estar imbricada en la comunicación y debe ofrecer la posibilidad al aprendiz de comprobar en el uso real que las claves de explicación que se le ofrecen son seguras. Solo así se podrán ofrecer bases para estimular tanto la creación de correspondencias forma-significado y significado-significado útiles y adecuadas en la L2 como la confianza e independencia del aprendiz en la gestión de su propio proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Bybee, J. (2008), "Usage-based grammar and second language acquisition", en Robinson, P. y Ellis, N.C. (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Nueva York: Routledge: 197-215.

De Bruyne, J. (1999), *Las preposiciones*, en Bosque, I. y Demonte, V. (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol.I. Madrid: Espasa.

Delbecque, N. (1996), "Towards a cognitive account of the use of the prepositions *por* and *para* in Spanish", en Casad, E.H. (ed.), *Linguistic in the redwoods: the expansion of a new paradigm in Linguistics*. Berlín: Mouton de Gruyter: 249-318.

Doughty, C. y Williams, J. (eds.) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. Edición en español: *Atención a la forma en la Adquisición de Segundas lenguas en el aula*. Madrid: Edinumen, (2009).

Ellis, N.C. y Larsen-Freeman, D. (eds.) (2009), *Language as a Complex Adaptive System*. Boston, MA: Wiley-Blackwell.

Goldberg, A.E. y Casenhiser, D. (2008), "Construction Learning", en Robinson, P. y Ellis, N.C. (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Nueva York: Routledge: 197-215.

Holme, R. (2009), *Cognitive Linguistics and Language teaching*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Horno, M.C. (2002), *Lo que la preposición esconde*, Madrid, Prensa Universitaria de Zaragoza.

Ibarretxe-Antuñano, I. y J. Valenzuela (eds.) (2012), *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

Instituto Cervantes (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes A1-A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Jiménez Molina, A. (2008), *Propuesta didáctica inductiva para el aprendizaje de oposiciones gramaticales no evidentes: un estudio de por y para con estudiantes italianos de ELE*. D.E.A. Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en la web:
[http://www.meecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/\(2008\)/memoriaMaster/2-Semestre/JIMENEZ_M.html](http://www.meecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/(2008)/memoriaMaster/2-Semestre/JIMENEZ_M.html)

Lakoff, G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press.

Lam, Y. (2009), "Applying Cognitive Linguistics to teaching the Spanish prepositions *por* and *para*", *Language Awareness*, vol. 18 (1) 2-18.

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

López, M.L. (1970), *Problemas y métodos en el análisis de las preposiciones*. Madrid: Gredos.

Lunn, P. (1984), *The Semantics of por and para*. Bloomington, Indiana: Indiana University Linguistics Club.

Matte Bon, F. (1995), *Gramática comunicativa del español. Tomo I: De la lengua a la idea*. Madrid, Edelsa.

Matte Bon, F. (2012), "Quelles sont les opérations de base qui font fonctionner les grammaires?", *Actes du Colloque du 9 juin 2012*, Les Amis du CRELINGUA. Creil: Editions EMA.

Mendo Murillo, S. (2014), *Corporeización y gramática: una propuesta de presentación del contraste por /para en el nivel de usuario básico de E/LE*. redELE, Biblioteca Virtual 2014, núm. 15. Disponible en la web:
<https://www.meecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2014/memorias-master/susana-mendo.html>

Morera, M. (1988), *Estructura semántica del sistema preposicional de español moderno y sus campos de uso*. Puerto del Rosario: Servicio de publicaciones del Excmo. Cabildo Insular de Fuerteventura.

Negrete, L., Warren, L. y Kissling, E. (2013). "A Cognitive Linguistics Approach to teaching Spanish *por* and *para*". Presentación disponible en la web:
http://www.ualberta.ca/~iclc2013/PRESENTATIONS/2013-07-15-10-48-47-elizabeth_kissling.pdf

Ortega, L. (2009), *Second Language Acquisition*. Londres-Nueva York: Routledge.

Pinto, D. y Rex, S. (2006), "The Acquisition of Spanish Prepositions *por* and *para* in a Classroom Setting", *Hispania*, 89 (3), 611-622.

Pottier, B. (1962). *Systematique des éléments de relation*. París: Klincksieck, III. B· y III. C. 4.

Pottier, B. (1970), *Lingüística moderna y filología hispánica*. Madrid: Gredos.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.

Rodriguez, J.M. (2009), *La lingüística de corpus y el análisis gramatical del español: propuesta de tratamiento de las preposiciones en español como especificadores semánticos*. Universidad de Valladolid. Disponible en la web:
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/109>

Sandra, D. y Rice, S. (1995). "Network analyses of prepositional meaning: Mirroring whose mind: the linguist's or the language user's?", *Cognitive Linguistics* 6 (1): 89-130.

Tyler, A. y Evans, V. (2003). *The Semantics of English prepositions*. Cambridge: Cambridge University Press.

V.V.A.A. (2004), *CLAVE, diccionario de uso del español actual*. SM: Madrid.