



Estudios lingüísticos de jóvenes investigadores

Pilar Morales Herrera
Pilar Peinado Expósito
Yoana Ponsoda Alcázar (Coord.)

174 colección
estudios

**ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DE JÓVENES
INVESTIGADORES**

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DE JÓVENES INVESTIGADORES

Coordinadoras:

Pilar Morales Herrera

Pilar Peinado Expósito

Yoana Ponsoda Alcázar



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2021

- © de los textos e ilustraciones: sus autores.
- © de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección ESTUDIOS n.º 174

Materia: Lingüística histórica y comparada.

Thema: CFF



UNIÓN DE
EDITORIALES
UNIVERSITARIAS
ESPAÑOLAS

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Este libro ha sido sometido a evaluación externa y aprobado por la Comisión de Publicaciones de acuerdo con el Reglamento del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ISSN: 2255-2618

I.S.B.N.: 978-84-9044-482-5

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/estudios_2021.174.00

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

COMITÉ CIENTÍFICO

- Carme Bach Martorell
(Universitat Pompeu Fabra)
- María Jesús Barros García
(Northwestern University)
- Carlota de Benito Moreno
(University of Zurich)
- Bruno Camus Bergareche
(Universidad de Castilla-La Mancha)
- Ángeles Carrasco Gutiérrez
(Universidad de Castilla-La Mancha)
- Nicole Delbecq
(Katholieke Universiteit Leuven)
- Antonio Fábregas
(Universitetet i Tromsø)
- Raquel Fornieles Sánchez
(Universidad Autónoma de Madrid)
- Mar Garachana Camarero
(Universidad Autónoma de Barcelona)
- Fernando García Andrea
(Universidad de La Rioja)
- José María García Martín
(Universidad de Cádiz)
- Sara Gómez Seibane
(Universidad de La Rioja)
- Jacinto González Cobas
(Universidad Autónoma de Madrid)
- Edita Gutiérrez Rodríguez
(Universidad Complutense de Madrid)
- Silvia Gumiel Molina
(Universidad de Alcalá de Henares)
- M.^a del Carmen Horno Chéliz
(Universidad de Zaragoza)
- Brenda Laca Luque
(Universidad de la República)
- Alicia Mellado Prado
(Investigadora independiente)
- M.^a del Carmen Moral del Hoyo
(Universidad de Cantabria)
- Aroa Orrequia Barea
(Universidad de Jaén)
- Pilar Pérez Ocón
(Universidad de Alcalá de Henares)
- Rogelio Ponce de León Romeo
(Universidade do Porto)
- Margarita Porroche Ballesteros
(Universidad de Zaragoza)
- Santiago del Rey Quesada
(Universidad de Sevilla)
- Graça Rio-Torto
(Universidade de Coimbra)
- José Javier Rodríguez Toro
(Universidad de Sevilla)
- Ángeles Romero Cambrón
(Universidad de Castilla-La Mancha)
- Begoña Sanromán Vilas
(University of Helsinki)
- Ana Serradilla Castaño
(Universidad Autónoma de Madrid)
- David Serrano Dolader
(Universidad de Zaragoza)
- María Jesús Torrens Álvarez
(ILLA-CSIC)
- Alina Villalva
(Universidade de Lisboa)
- Margot Vivanco Gefaell
(Universidad de Castilla-La Mancha)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. ESTUDIOS DE FONÉTICA, GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA	15
Testing the role of language familiarity in aural perceptual recognition: a pilot study	17
<i>José Vicente Benavent Cháfer</i>	
Estrategias pragmáticas de atenuación empleadas en rechazos a invitaciones y propuestas en mensajes de WhatsApp de adolescentes	31
<i>Àngela Magraner Mifsud</i>	
Ser posible/probable que + indicativo. El uso inesperado del indicativo con los predicados de posibilidad y de probabilidad	47
<i>Bora Choi</i>	
Algunas notas sobre el modo de acción de los verbos psicológicos reflexivos	59
<i>Pilar Morales Herrera</i>	
El uso pseudo-copulativo del verbo <i>salir</i> : coacción y reinterpretación	73
<i>Linghan Xiong</i>	
CAPÍTULO 2. SOCIOLINGÜÍSTICA	85
Speaker legitimacy in contexts of minority language revitalization: a case study of attitudinal responses towards varieties of basque	87
<i>Karolin Breda</i>	

Variación sociolingüística y morfosintáctica: actitudes lingüísticas en el español de La Mancha	101
<i>Pilar Peinado Expósito</i>	
Shaping sociolinguistic practices in congo-brazzaville	115
<i>Jean Mathieu Tsoumou</i>	
CAPÍTULO 3. HISTORIA DE LA LENGUA Y ESTUDIOS CLÁSICOS	129
Algunos problemas sobre el cambio de la F latina desde el punto de vista de la lingüística románica	131
<i>Yohei Mishima</i>	
Contribución al estudio de los usos de la puntuación en la <i>General estoria</i> . .	145
<i>Miguel Las Heras Calvo</i>	
Distribución de las formas posesivas de tercera persona en el castellano medieval de los siglos XII-XIII	159
<i>Yoana Ponsoda Alcázar</i>	
<i>La verdad es hija del tiempo</i> : un recorrido histórico por las denominaciones de la verdad en español	177
<i>Ana María Romera Manzanares</i>	
Explotación sociolingüística del <i>Léxico</i> de Hesiquio	189
<i>Sandra Pérez Ródenas</i>	
CAPÍTULO 4. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y OTROS IDIOMAS COMO LENGUA EXTRANJERA	201
Didáctica de las preposiciones desde un enfoque semántico-cognitivo	203
<i>Jordina Frago Cañellas</i>	
El cortometraje como recurso didáctico en el aula de ELE/L2 para enseñar el español oral coloquial a estudiantes erasmus	217
<i>Alba Rodrigo Martín de Lucía</i>	
Aprendizaje y adquisición de la lengua española para el alumnado arabófono: interferencias lingüísticas, pragmáticas y culturales.	231
<i>Rosa Salgado Suárez</i>	
La variación lingüística en la literatura sobre la enseñanza/aprendizaje del portugués brasileño	245
<i>Miley Antonia Almeida Guimarães</i>	

DIDÁCTICA DE LAS PREPOSICIONES DESDE UN ENFOQUE SEMÁNTICO-COGNITIVO

JORDINA FRAGO CAÑELLAS
Universidad de Helsinki

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de las preposiciones para estudiantes de una lengua extranjera es bastante complejo y los errores pueden quedar fosilizados, sobre todo cuando no hay una correlación directa entre la L1 y la lengua meta. El objetivo de este artículo es presentar la propuesta didáctica llevada a cabo en la Universidad de Helsinki (UH) sobre la enseñanza de las preposiciones *a*, *de*, *en*, *por* y *para* correspondientes a los casos locativos del finés.

Esta lengua finoúgrica tiene seis casos locativos: el ilativo y el adlativo, que expresan movimiento, aproximación, dirección y destinación y que se corresponden a las preposiciones *a*, *para*, *hacia* del español; el inesivo y el adhesivo, que son casos estáticos, expresan ubicación, interioridad y contacto, equivalentes a las preposiciones *en* y *a*; y por último, el elativo y el ablativo, que expresan movimiento, separación y origen, correspondientes a *por* y *de*. Esta diferencia estructural entre las dos lenguas favorece que los errores en el uso de las preposiciones se mantengan en niveles avanzados. Un error común entre estudiantes que tienen como L1 el finés es la confusión entre *por* y *de*, ya que en finés el origen y la causa se expresan con el caso elativo *-sta* (*Minä tulin Barcelonasta* ‘yo vine de Barcelona’; *kiitos avusta* ‘gracias por la ayuda’). Es importante que los alumnos entiendan que, igual que el vocabulario codifica la realidad de diferentes maneras, la gramática también lo

hace. Estos problemas con el aprendizaje de las preposiciones son los que motivaron el desarrollo de una propuesta didáctica basada en el significado y la reflexión metalingüística, un enfoque diferente al que los estudiantes están acostumbrados y que intenta mejorar sus resultados en el uso de estas partículas.

La propuesta didáctica creada para este trabajo parte de las teorías de la metáfora y de los esquemas de imagen de la Lingüística Cognitiva (Lakoff y Johnson 1980; Johnson 1987, Johnson 2005; Talmy 2008). Según estas teorías, podemos establecer unos esquemas compartidos basados en nuestra interacción con la realidad, la experiencia del movimiento dibuja una imagen que puede extenderse a otras estructuras más conceptuales, así el tiempo pasa a ser espacio y podemos construir otros usos figurados. El enfoque aplicado también incorpora la descomposición de las preposiciones en rasgos semánticos y su valor aspectual, elementos clave para explicar su presencia en los verbos de régimen preposicional (VRP).

El presente artículo se organiza en seis apartados. Tras esta introducción, se presenta la motivación y el contexto de esta investigación (§ 2); seguidamente, se expone el marco teórico (§ 3); después, se explica el procedimiento de la propuesta didáctica (§ 4); en el siguiente apartado (§ 5) se expone como ejemplo la red de significados de la preposición *en*; le siguen los resultados analizados hasta el momento y la discusión de estos (§ 6); y, finalmente, las conclusiones (§ 7).

2. MOTIVACIÓN Y CONTEXTO

La secuencia didáctica que se presenta en este trabajo se ha diseñado para un estudio empírico en el que han participado los alumnos de la asignatura Gramática del Español de la UH, un curso obligatorio para los alumnos de primer año en el que se hace una revisión general de la gramática del español. Los contenidos gramaticales se corresponden con los de un nivel C1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2018). El objetivo del estudio es comprobar si hay diferencias significativas en el uso de las preposiciones según el enfoque metodológico usado para su instrucción. Para el estudio empírico se ha contado con dos grupos: uno de control (GC), con una instrucción con un enfoque más tradicional basado en listas de usos de las preposiciones; y otro experimental (GE), con el que se ha pilotado la propuesta que presentamos aquí.

La motivación de este proyecto surge de la experiencia docente con los alumnos de la UH cuyo nivel se sitúa entre un B2 y C1. Estos estudiantes, a pesar de tener una excelente comunicación oral, tienen problemas recurrentes con el uso de las preposiciones, sobre todo con los VRP. Según un cuestionario hecho a los estudiantes del GE, el 50 % no recuerda haber dedicado una clase a las preposiciones, y un 33,3 % no había oído hablar de los VRP durante sus estudios previos de español. La gran parte

de los participantes ha aprendido las preposiciones siguiendo un método tradicional basado en la memorización de una lista de usos y la traducción de ejemplos o de la preposición misma, sin centrarse en el significado propio de dichas partículas.

Mucho se ha escrito sobre las preposiciones y sus dificultades de aprendizaje, pero, desde hace unos años, con la aplicación de los postulados de la Lingüística Cognitiva (LC) a la enseñanza de ELE se han abierto nuevos caminos. Los trabajos de Evans y Tyler (2005) con preposiciones inglesas y las propuestas de una gramática cognitiva del español de Castañeda Castro (2014) y Llopis-García *et al.* (2012) son el punto de partida de este estudio. La secuencia didáctica de Lam (2009) para la preposición *por* y *para* o el capítulo de Erlendsdóttir (2014) dedicado a la enseñanza de las preposiciones han sido de gran inspiración para el desarrollo de este trabajo.

3. MARCO TEÓRICO

Los esquemas de imagen y la metáfora conceptual son dos teorías dentro de la LC que permiten explicar e ilustrar el uso de las preposiciones de una manera significativa y lógica, es decir, no presentando esos usos de forma arbitraria, sino estableciendo una red conectada de significados.

Los esquemas de imagen (Johnson 1987) son patrones recurrentes de nuestras percepciones que nos proporcionan una estructura coherente y significativa de la experiencia con el entorno físico; tienen un papel fundamental en los procesos de creación de significado y en nuestra habilidad para la conceptualización y el razonamiento.

Estos esquemas suelen tener más de un componente; según pongamos el foco en uno u otro elemento de la estructura, tendremos un significado u otro. Por ejemplo, un mismo esquema (*Vid. Fig. 1.*) representa gráficamente cuatro preposiciones del español (*de, por, para* y *a*) según la perspectiva del conceptualizador. Utilizar un gráfico nos ayuda a explicar el significado de manera visual y esquemática, estrategia de gran eficacia en el aula de lenguas extranjeras.

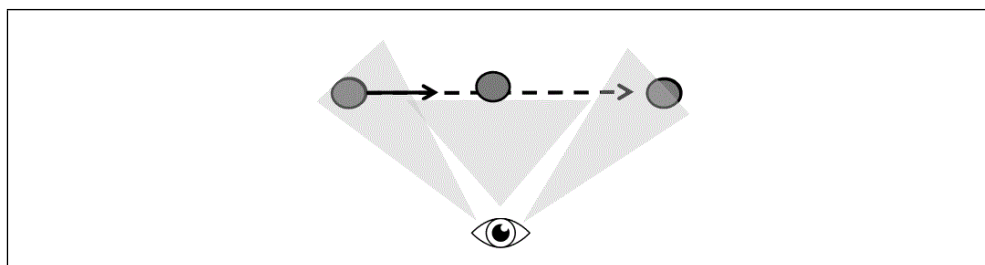


Fig. 1: Esquema de imagen para las preposiciones *a, de, por* y *para*. Elaboración propia

La metáfora es un proceso de desplazamiento de significado que nos permite trasladar características semánticas de un elemento a otro. Con ella, se produce una proyección de un dominio origen a un dominio meta, así pasamos de ideas más físicas y concretas a otras más abstractas. La primera metáfora que nos permite alejarnos de ese uso prototípico espacial es el tiempo es espacio. Partiendo de esta idea, es lógico el uso de la misma preposición para los siguientes ejemplos:

- (1) Estar en el parque.
- (2) Estar en primavera.
- (3) Estar en silencio.
- (4) Trabajar en grupo.
- (5) Pensar en alguien.
- (6) Confiar en alguien.

En el ejemplo (1) tenemos el uso básico espacial, en el (2) el tiempo es espacio; en el (3) y (4) expresamos el modo, esa manera de estar o hacer es un espacio; en (5) y (6) depositamos algo abstracto en una persona.

La metáfora conceptual y los esquemas de imagen nos permiten estudiar el significado de las preposiciones como categorías léxicas y no solo como elementos relacionales; es decir, teniendo en cuenta qué las caracteriza semánticamente. Si partimos de que se trata de categorías con contenido léxico, y no de elementos vacíos de significado, es más fácil explicar el tipo de argumento (término) que pueden seleccionar, puesto que las preposiciones *a*, *de*, *en*, *por* y *para* son siempre transitivas, es decir, necesitan un complemento.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica puesta en práctica empieza con una actividad previa de reflexión gramatical, en ella los alumnos en parejas o grupos de tres tienen que escribir ejemplos sobre los usos de las preposiciones *a*, *de*, *en*, *por* y *para*. Esta actividad es grabada para poder observar sus dudas y su grado de reflexión metalingüística, lo cual nos permite ver el tipo de metalenguaje usado por los estudiantes y las ideas que han adquirido sobre los usos de las preposiciones. Esta actividad sirve de punto de partida para trabajar más tarde la polisemia de las preposiciones. La multiplicidad de significados se explica a partir de la metáfora conceptual (Vid. Fig. 2.) estableciendo los tres tipos de usos: espaciales, temporales y conceptuales (ETC).

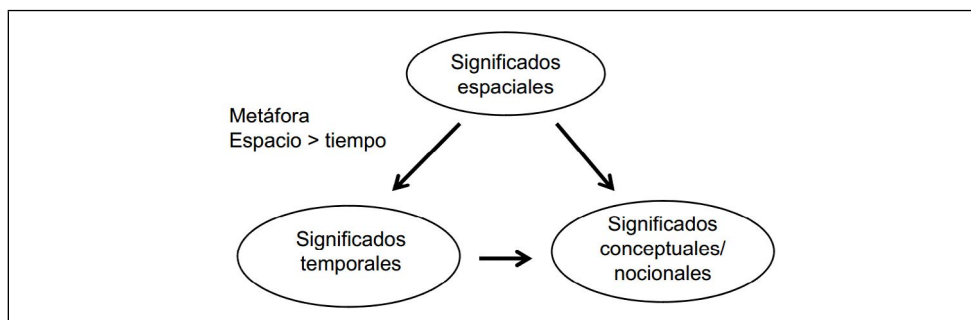


Fig. 2: Esquema para explicar la multiplicidad de significados de las preposiciones.
Elaboración propia

La primera actividad después de esa reflexión previa está compuesta de tres tareas. La primera de ellas consiste en comprobar que, entre los ejemplos que han escrito en la actividad de reflexión previa, hay como mínimo un uso temporal, otro espacial y otro nocional/conceptual. Por ejemplo, para la preposición *por* deben tener tres frases como: *mañana por la mañana* (uso temporal), *corro por el parque* (uso espacial), *lo hago por ti* (uso nocional). En el caso de que les falte algún tipo de uso, tienen que añadirlo en ese momento. En general, los espaciales son los usos de los que escriben más ejemplos.

La segunda tarea que se les pide consiste en añadir un esquema que represente cada una de las preposiciones. Por ejemplo, para la preposición *a* podría valer una flecha indicando dirección y para la preposición *en*, un círculo con un punto en su interior. En la pizarra se les muestra un ejemplo para que vean que la idea es representar gráficamente la esencia de estas partículas.

La tercera y última tarea, y quizás la más compleja, es asociar una serie de rasgos léxicos a cada preposición. En la Figura 3 puede verse la lista de rasgos que se da a los alumnos, algunos de ellos se pueden usar para describir más de una preposición. Por ejemplo, el rasgo de ‘movimiento’ (rasgo número 4) se asocia a cuatro preposiciones: *a* (*Voy a casa*), *para* (*Voy para casa*) *de* (*Vengo de casa*) y *por* (*Voy por aquí*); en cambio, el rasgo de ‘contacto’ (rasgo número 21) se asocia a tres preposiciones: *en* (*La foto estaba colgada en la pared*), *de* (*Lo cogió del brazo*) y *a* (*El tren va a Madrid*), en la que hay un contacto con el destino; y el rasgo de ‘alejamiento’ solo se asocia con la preposición *de*: *Sale de casa a las nueve*.

1. destinatario	14. aproximación
2. dirección	15. receptor
3. destino	16. trayecto
4. movimiento	17. origen
5. interioridad	18. causa
6. punto de referencia/identificación	19. separación
7. coincidencia/localización en un punto	20. no movimiento
8. distribución	21. contacto
9. alejamiento	22. indeterminación
10. agente	23. orientación
11. duración	24. experimentante
12. dispersión	25. manera/modo
13. finalidad	26. soporte/apoyo

Fig. 3: Lista de rasgos semánticos

El significado de cada preposición es descrito por varios rasgos y cada uso preposicional destaca algunos de ellos; por lo tanto, los otros rasgos inherentes en el significado de la preposición quedan neutralizados. Por ejemplo, la preposición *a* tiene como rasgos descriptivos: ‘aproximación’, ‘destino’, ‘orientación’, ‘coincidencia/localización en un punto’, ‘no movimiento’, ‘contacto’, ‘finalidad’, ‘destinatario’, ‘experimentante’ y ‘manera/modo’. En cambio, los rasgos de ‘agente’ o ‘distribución’ no son propios de dicha preposición. Cuando utilizamos *a* para indicar la hora, el rasgo de ‘movimiento’ queda neutralizado por el de ‘coincidencia/localización en un punto’, que tiene un valor estático; de ahí que otros rasgos relacionados con el movimiento o la direccionalidad pasen a ser rasgos neutralizados (‘aproximación’, ‘destino’, ‘orientación’, ‘finalidad’, ‘destinatario’, ‘experimentante’ y ‘manera/modo’).

Antes de que los alumnos procedan a la tarea de clasificar estos rasgos, es necesario explicar el significado de algunos de ellos, ya que se trata de conceptos más abstractos con cuyo significado no están tan familiarizados. El primero que debe comentarse es el ‘punto de referencia/identificación’, que se entiende como el elemento que nos permite conectar un elemento con otro; gracias al punto de referencia identificamos a otro elemento. Es importante explicar esta idea, porque será un elemento clave para el uso de la preposición *de* con valor posesivo o en verbos como *tratar de* o *hablar de*. En un sintagma como *el coche de Nuria*, identificamos *el coche* porque lo relacionamos con *Nuria*, el poseedor es el punto de referencia. En la frase *El libro trata del primer hombre que fue a la luna*, la información introducida por la preposición *de* es lo que nos permite identificar *el libro*.

El segundo rasgo que merece una atención especial es el de ‘coincidencia/localización en un punto’. Este concepto recoge los de ‘interioridad’ y ‘contacto’, de hecho en el primero se da una coincidencia central de un ente dentro de otro ente;

en cambio ‘contacto’, expresa una coincidencia no completa de un ente con otro ente, el dibujo de una tangente ayuda a ilustrar esta idea (Vid. Fig. 4.).

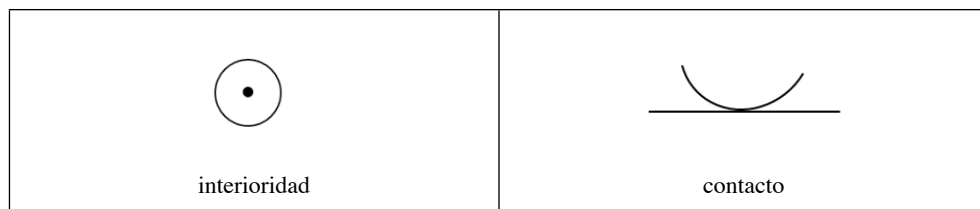


Fig. 4: Coincidencia completa y coincidencia no completa. Elaboración propia

Los rasgos de ‘distribución’ y ‘dispersión’ son importantes porque hacen referencia a uno de los usos más problemáticos de la preposición *por* para los finohablantes. Si llamamos la atención de los alumnos hacia el verbo del que derivan (*distribuir* y *dispersar*) y les ponemos ejemplos como *La profesora distribuyó una fotocopia por alumno* o *La gente se dispersó por todo el centro de la ciudad*, junto con unos gráficos como los de la Figura 5, la comprensión de dichos rasgos será mucho más fácil.

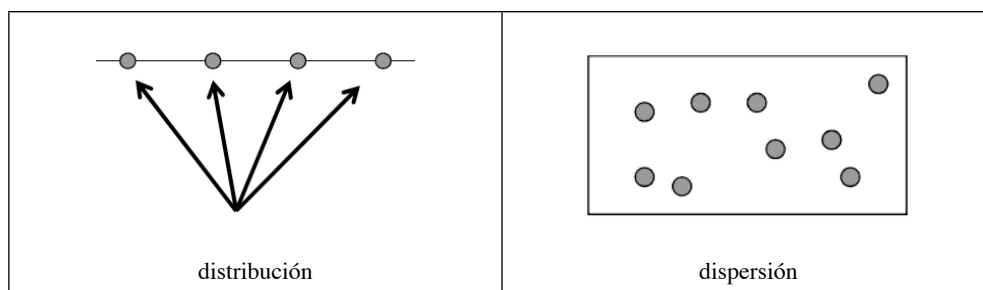


Fig. 5: Gráficos para ilustrar los rasgos de distribución y dispersión. . Elaboración propia

La idea de ‘indeterminación’ la asocian a los determinantes o los indefinidos, por lo tanto, hay que recalcar que hablamos de inexactitud, de no concreción, o que puede ser cualquier punto de una línea o espacio. Por ejemplo, en *Estaré por el centro* la preposición indica un punto no concreto dentro un lugar, en *Nos vemos el viernes por la mañana* indica un momento no concreto dentro de ese período de tiempo, y en *Los papeles estaban por el suelo* indica muchos puntos no concretos dentro de un espacio delimitado.

El último rasgo que es necesario aclarar es el de ‘experimentante’. Hay que explicar que se trata del ente que recibe la acción o experimenta el estado psicoló-

gico expresado por el predicado Ayuda poner un ejemplo como *A Paula no le gusta el café*, en el que el objeto indirecto (*a Paula, le*) representa el experimentante.

Una vez hechas las tres tareas explicadas más arriba (comprobar y escribir ejemplos de usos ETC, dibujar un esquema para cada preposición y asociar los rasgos léxicos a las preposiciones), se explican cada una de las cinco preposiciones (*a, de, en por* y *para*) siguiendo el siguiente patrón: 1) esquema básico de la preposición y los rasgos semánticos asociados a esta; 2) red de significados conectados: usos ETC (véase § 5) y 3) esquema que recoge los usos según su prototipicidad considerando el uso espacial como el prototípico.

Los VRP se trabajan partiendo del esquema básico de cada preposición y sus rasgos, asumiendo que entre verbo y preposición hay una concordancia de rasgos léxicos (Bosque 2004); es decir, que hay una información léxica redundante entre verbo y preposición. La selección de una u otra preposición por un verbo, como en toda predicación, viene determinada por esa redundancia de rasgos. Por ejemplo; si la preposición *de* tiene como rasgos inherentes ‘alejamiento’, ‘separación’ y ‘movimiento’, será seleccionada por verbos que denoten esas ideas (*alejarse* o *partir*). La preposición *en* con los rasgos marcados de ‘interioridad’ o ‘coincidencia/localización en un punto’ será seleccionada por verbos que denoten interiorización o penetración (*entrar, meter, poner* o *insertar*).

Una vez explicados los VRP se hace una actividad en la que se pone en práctica la estrategia para poder identificar qué preposición rige un verbo determinado. Esta estrategia tiene tres pasos: 1) conocer el significado del verbo; 2) decidir qué preposición rige ese verbo siguiendo el criterio de concordancia léxica; y 3) pensar qué tipo de argumentos puede seleccionar ese VRP, es decir, qué restricciones semánticas tiene ese verbo. Veamos un ejemplo con el verbo *arraigar*. Primer paso: sabemos que expresa la idea de penetración en la tierra, las raíces entran dentro de la tierra. Segundo paso: si el verbo denota la idea de penetración o interiorización, seleccionará la preposición *en* que contiene el rasgo de ‘interioridad’. Tercer paso: este verbo puede seleccionar un argumento que haga referencia a un lugar (*Muchos de los emigrantes no arraigan en sus países de destino*) o a un colectivo humano (*Sus ideas arraigaron rápidamente en la población*), pero no uno que haga referencia a una actividad (**Juan arraigó en estudiar*). Otro ejemplo sacado de la actividad que tienen los alumnos es *esmerarse*. Este verbo significa ‘poner esfuerzo en algo’, se localiza el esfuerzo en alguna acción; debido a esa idea de localización, la preposición seleccionada es *en* y va a seleccionar una actividad.

5. RED DE SIGNIFICADOS DE LA PREPOSICIÓN EN

5.1. Usos espaciales, temporales y conceptuales

El esquema básico propuesto para la representación de la preposición *en* es el de un recipiente (*landmark* 'fondo') con un elemento en su interior (*trayector* 'figura'), pero también una línea representando una superficie con la que la figura está en contacto (Vid. Fig. 6). Los rasgos semánticos de la lista propuesta que se asocian a dicha preposición son: 'interioridad', 'coincidencia' o 'localización en un punto', 'contacto', 'soporte' o 'apoyo', 'no movimiento'. Podríamos simplificar la lista utilizando solo los rasgos 'no movimiento' y 'coincidencia en un punto', puesto que tanto 'contacto' como 'soporte' o 'interioridad' significan lo mismo que 'coincidencia en un punto', pero el objetivo de la propuesta no es una definición teórica de la preposición, sino aportar claridad a la caracterización semántica de dicha partícula.

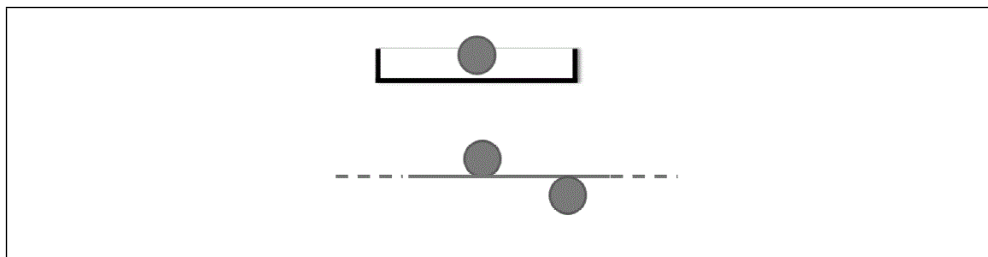


Fig. 6: Esquema básico para la descripción de la preposición *en*. . Elaboración propia

En la Figura 7 pueden verse los esquemas propuestos para describir los usos espaciales, el primero representa la interioridad o coincidencia en un punto/espacio (*estar en clase*) y el segundo el contacto (*en el techo, en la pared, en la mesa*).

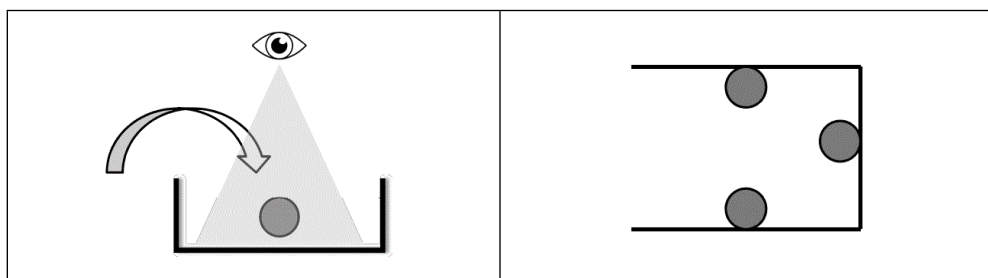


Fig. 7: esquemas para representar interioridad y contacto. Elaboración propia

Si el tiempo es espacio, podemos representar estos usos con los mismos esquemas (Vid. Fig. 8.). En el caso de *en dos horas* o *dentro de dos horas*, nos situamos en un punto en el futuro, hay una coincidencia o contacto con un punto del eje temporal. Ese espacio temporal que se dibuja desde el punto relativo de partida hasta el momento marcado expresa tiempo acotado, de ahí que podamos usar tanto *en* como *dentro de*. Aquí es importante contrastar, por ejemplo, *quedamos en dos horas* y *quedamos a las 12h*. Con la indicación de la hora no hay una localización dentro de un período de tiempo, sino que indicamos un punto variable en un eje, se trata de un uso estático de la preposición *a*. El concepto de movilidad en un eje nos permite explicar el uso de la preposición *a* para expresar tanto las horas (*Nos vemos a las 12h*) como el precio variable (*Los tomates van a 3 euros*) o la velocidad (*Vamos a 100 km por hora*).

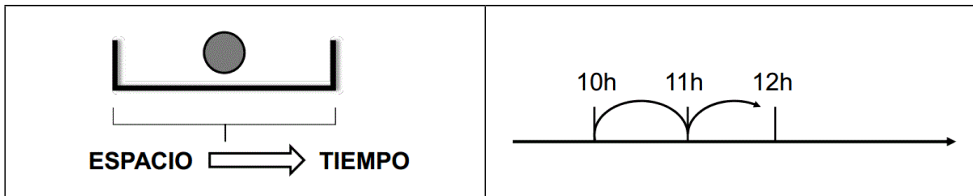


Fig. 8: Esquemas para representar los usos temporales. Elaboración propia

El esquema espacial inicial ilustra los usos conceptuales. El recipiente, llamado X en la Figura 9, puede ser equivalente a cualquier tipo de espacio metafórico; así, según el término de la preposición, tendremos sus diferentes valores de significado: a) el modo: *en grupo*, *en pareja*, *en línea*, *en silencio*; b) la opinión: *en mi opinión*, en este caso se trata de coincidencia o localización en un punto, la opinión está dentro de mí, esta conceptualización es similar a la de posesión cuando se trata de una relación de inclusión, de ahí el posesivo; c) el espacio como un área o ámbito abstracto: *ser un experto en medicina*, d) los verbos de régimen: *pensar* o *soñar en las vacaciones*, localizan los sueños o pensamientos en las vacaciones.

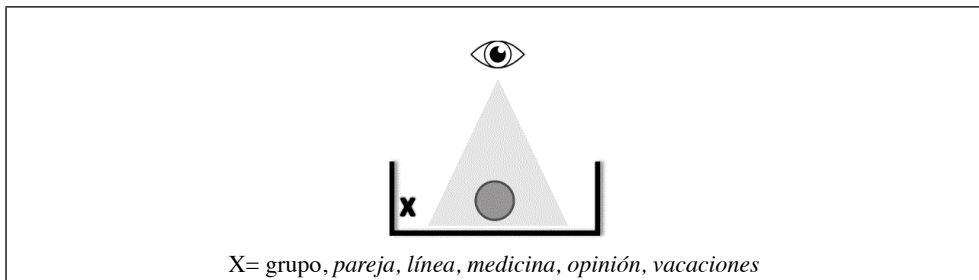


Fig. 9: Esquema para representar los usos conceptuales. Elaboración propia

5.2. Usos con los verbos de régimen preposicional

Como se ha comentado en el segundo apartado, se han explicado los VRP partiendo de la premisa de que entre el verbo y la preposición hay una concordancia de rasgos léxicos. En el caso de la preposición *en*, algunos de los rasgos que la caracterizan son ‘interioridad’, ‘coincidencia’ o ‘localización en un punto’, por lo tanto, va a ser seleccionada por verbos que expresen la interiorización o participación en algo físico o metafórico, por ejemplo: *entrar*, *penetrar*, *meter(se)*, *insertar*, *concentrar(se)*, *infiltrar(se)*, *intervenir*, *integrar(se)*, *colaborar*, *participar*, etc. Otro rasgo que caracteriza a la preposición *en* es el de *contacto* o *apoyo*, de ahí que acompañe a verbos que expresen contacto con una superficie física o espacio metafórico como: *colocar(se)*, *apoyar(se)*, *basar(se)*, etc. La preposición *en* es estática, tiene un valor aspectual perfectivo, terminado; por eso, la rigen verbos que expresan un cambio de estado, por ejemplo: *convertir(se)*, *transformar(se)*, *romper(se)*, *cristalizar*, *partir(se)*, *descomponer(se)*, etc. Otros verbos que seleccionan esta preposición (Vid. Fig.10.) son los que expresan la localización estática de la acción (*coincidir en*), la reiteración de dicha acción en un mismo punto (*insistir en*) o la dirección del foco hacia el interior (*consistir en*).

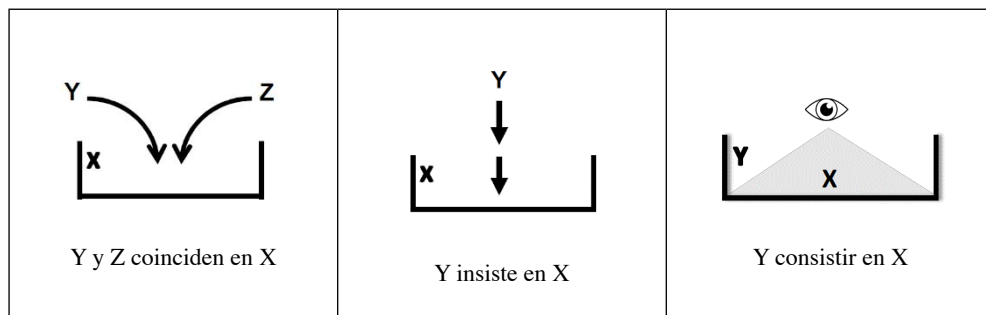


Fig.10: Esquemas para algunos VRP. Elaboración propia

Este enfoque metodológico nos ayuda a explicar las diferencias de significado en verbos que admiten diferentes preposiciones; en estos casos, esta preposición es la que matiza el significado del verbo. En la Figura 11 pueden verse los esquemas para *tender en/a* y *convertirse en/a*. *Tender en* significa ‘colocar algo en un sitio’ (*Tendió la ropa mojada en la cuerda del patio*); *tender a* significa ‘inclinarse al hacia’ (*Juan tiende a dramatizarlo todo*). Cuando utilizamos *convertirse en* hay un cambio en la composición del elemento o individuo (*Se convirtió en rana*); con *convertirse a*, expresamos que pasamos *a* formar parte de un colectivo que comparte una ideología (*Se convirtió al budismo*). Otras expresiones similares que expre-

san la misma idea también seleccionan la preposición *a*: *Se ha pasado al budismo*, *Se ha ido al PSOE*, se entiende ese grupo como un destino.

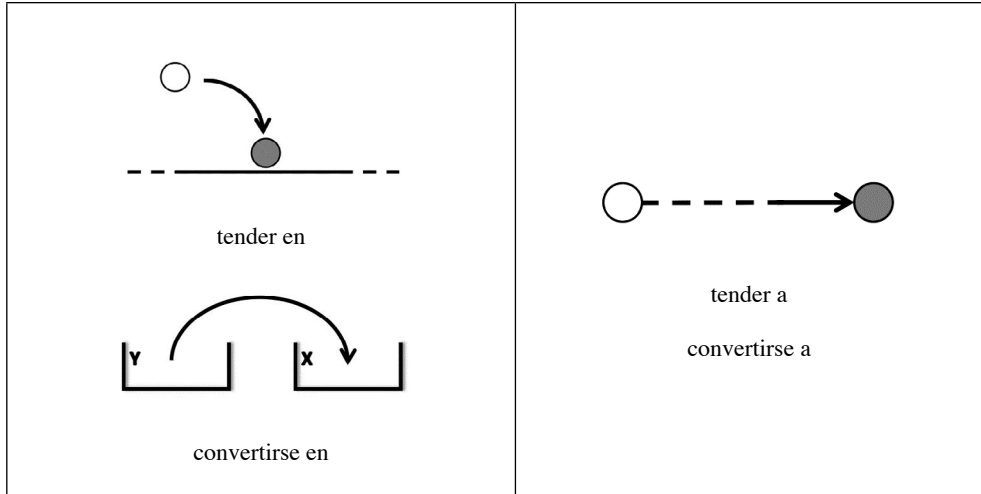


Fig.11: Esquemas para ver los cambios de significado en VRP. Elaboración propia

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de aplicar los dos métodos en los dos grupos, uno experimental (GE) y otro de control (GC), se han recogido los datos para poder medir los resultados de la intervención con el objetivo de responder de manera empírica si los alumnos mejoran en el uso de las preposiciones con una instrucción basada en el significado y la reflexión metalingüística. El análisis de los datos está en proceso; pero tanto la media como la mediana del GE es superior: media GC=15,64, media GE=17,82; mediana GC=16, mediana GE=19. Falta comprobar si esas diferencias son significativas estadísticamente y si también se dan en los resultados por separado, es decir, entre los usos ETC y los de los VRP.

Es probable que en los resultados de los usos ETC entre los dos grupos no haya mucha diferencia, puesto que los usos ETC son los que los alumnos han trabajado más a lo largo de sus estudios de español y son los que tienen más interiorizados. En cambio, con los VRP es posible que esa diferencia sea más notable, ya que el enfoque didáctico da estrategias para poder decidir según el significado del verbo qué preposición puede seleccionar. Por lo tanto, tienen herramientas para enfrentarse a nuevos verbos y no tener que memorizar una lista.

7. CONCLUSIONES

En este artículo se ha presentado una secuencia didáctica para la enseñanza de las preposiciones *a*, *de*, *en*, *por* y *para* a estudiantes finohablantes. En primer lugar, se ha explicado cuál ha sido la motivación del proyecto y el contexto en el que ha surgido; en segundo lugar, se ha expuesto el marco teórico del proyecto: la teoría de los esquemas de imagen y la metáfora conceptual; después, se ha pasado a la explicación de la secuencia didáctica y a la propuesta de la red de significados para la preposición *en*; y, finalmente, se han comentado brevemente los primeros resultados obtenidos del estudio empírico.

Desde hace unos años, la aplicación de la LC en el aula de ELE se ha puesto en práctica y sus efectos han sido medidos en varios estudios empíricos. Como se ha visto, este trabajo sigue esa línea, la de mostrar que una enseñanza basada en el significado mediante los postulados de la LC y trabajando la reflexión metalingüística en el aula ayuda a mejorar los resultados en el uso de la lengua, en este caso de las preposiciones. Los resultados finales de la parte empírica de este proyecto de investigación están por llegar, pero los obtenidos hasta ahora apuntan a que serán favorables a nuestra hipótesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSQUE, Ignacio (2004): «La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica», en Cabré, Teresa (ed.): *Lingüística Teòrica: Anàlisi i perspectives I*, Catalan Journal of Linguistics Monographies, 13-58.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (coord.) (2014): *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- CONSEJO DE EUROPA (2018): *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Estrasburgo: Consejo de Europa, disponible en <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>.
- EVANS, Vyvyan (2010): «The Perceptual Basis of Spatial Representation», en Evans, Vyvyan y Paul Chilton (eds.): *Language, Cognition and Space: The State of the Art and New Directions*. Sheffield: Equinox, 21-48.
- EVANS, Vyvyan y Andrea TYLER (2005): «Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality». *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5, 2, 11-42.
- ERLENDSDÓTTIR, Erla (2014): «Las preposiciones del español», en Fernández, Susana y Johan Falk (eds.): *Temas de gramática española para estudiantes universitarios*. Bern: Peter Lang, 261-291.

- JOHNSON, Mark (1987): *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- JOHNSON, Mark (2005): «The Philosophical Significance of Image Schemas», en Hampe, Beate (ed.): *From Perception to Meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin/New York: De Mouton de Gruyter, 15-35.
- LAKOFF, George y Mark JOHNSON (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- LLOPIS-GARCÍA, Reyes, Juan Manuel REAL ESPINOSA y José Plácido RUIZ CAMPILLO (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- TALMY, Leonard (2008): «The Fundamental System of Spatial Schemas in Language», en Hampe, Beate (ed.): *From Perception to Meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin/New York: De Mouton de Gruyter, 199-234.