

**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
ESCUELA DE DOCTORADO**

Programa de doctorado El Español y su Cultura

Título de la Tesis

Entender con el ojo de la mente. Estudio de los sentidos básicos y metafóricos de algunas preposiciones alemanas con vistas a su aplicación didáctica en hablantes nativos de español residentes en España

Tesis Doctoral presentada por D^a. Carmen Riera Quintana

Dirigida por la Dra. D^a. Marina Díaz Peralta

Codirigida por la Dra. D^a. Ana María García Álvarez

La Directora,

(firma)

La Codirectora

(firma)

La Doctoranda,

(firma)

Las Palmas de Gran Canaria, a 15 de junio de 2017

*A mi familia,
de quien más aprendo*

Gracias, gracias, gracias...

Decía Machado *caminante, son tus huellas el camino, y nada más*. Sin embargo, y sin menospreciar en absoluto la verdad que esconden las palabras del poeta, al volver la vista atrás en mi camino, descubro, junto a mis huellas, las de muchas personas con las que he tenido la fortuna de encontrarme. Quisiera, con estas líneas, mostrarles mi agradecimiento por formar parte de mi vida, pues lo sepan o no, fuera su intención o no, su presencia en mi vida me ha animado a seguir adelante en los momentos de flaqueza.

A papi y mami, por seguir siendo papi y mami a pesar del tiempo que, al menos en teoría, hace que dejé de ser una niña. A Fran, Conchi y Mariola, *Brother & Sisters* ♥. A Inma, Roger y Tito, para mí y para tod@s, *de sangre* ☺. A Fran y Raquel, por el privilegio de verles crecer para convertirse en las personas maravillosas que son. A Lauri, Jose y Tomi, por ser prim@s y amig@s. A Feluca, mi primer modelo de maestra; y a Andrés, otro excelente maestro. A mis tías Loly, Carmen y Julia, por ser tres ejemplos muy distintos de mujer fuerte y decidida. A mi único tío, por estar siempre disponible para hacerse cargo de lo que haga falta. A mis tías, Juani y Menchu, *in memoriam*. A mi abuela, que me llamaba *artista*.

A Miriam, por las risas en los momentos de risa, pero también en los momentos duros. A Carolina, por los desayunos de los jueves y las exposiciones en compañía. A Marga, Gloriglori y Antonio, por los ratitos juntos y por sentir mis alegrías como propias (la nobleza de espíritu no se puede ocultar ni fingir). A Marola, a quien admiro profundamente, por escucharme y permitir que la escuche. A Ruth, por los paseos, los paliques y los bailes. A Silvia E., *dotora* y amiga, por los paliques de risa y los paliques profundos. A Patricia F., porque juntas podemos ser niñas chicas. A Ale (Niño Stanton), Patri y Chicho, por vivir según sus convicciones. A Nati, por ser fuente inagotable de risas y sorpresas. A Penélope, por los paseos y los zumitos. A Arminda, por los paliques y los cafés. A Cristina M.R., por tantas y tantas cosas. A Kathy (Wir schaffen's noch!) A

Cristina M.P., por compartir l@s alumn@s y los desahogos. A Kenya y Silvia L., por ayudarme a encontrar y utilizar mi voz.

A la gente del DanceLab, especialmente a Manolo (ese *Viejito 21...*) y Cristina E. (pluma a fuego), porque junt@s aprendemos a bailar la vida. A la gente del Café D'Espacio y el Bote, por la buena compañía, las improvisaciones al piano (César), el café *amoroso* (Sergio) y la comida vegetariana. A Alejandra R., Sonia M. y la gente de la EMEM, así como l@s integrantes de la *Schola Canturum* de la ULPGC, Clavedemar y los coros participativos, porque la música nos salva siempre de la locura. A la Peña del Árbol, por seguir activa a pesar de los avatares de la vida. A las amistades que se mantienen aunque medie la distancia (blasfemador@s en el vórtice del universo y más...). A Boli, Pinchi, Tula y Sam, por sacarme siempre una sonrisa.

A l@s compis de Casa África, por una experiencia laboral inolvidable. Al profesorado de la EOILPGC, por su magnífica acogida, así como el interés demostrado en el desarrollo de esta tesis. Al alumnado que, con su participación y comentarios, me ha hecho descubrir tantas cuestiones interesantes de la docencia, ayudándome así a mejorar mi práctica. A mis compañer@s de estudios en los programas de máster y doctorado, especialmente a Silvina e Iris (lindas, lindas), Lydia (Chomsky forever) y Daida (ELE forever). Al profesorado de dichos programas y a la ULPGC, por brindarme la oportunidad de realizar y defender esta tesis.

Finalmente, quisiera mostrar un agradecimiento mayúsculo a mis tutoras Ana María y Marina, Marina y Ana María (que tanto monta, monta tanto), por descubrirme las ciencias cognitivas, por ser un ejemplo excepcional de respeto mutuo y trabajo colaborativo, y, muy especialmente, por destinar a esta investigación y a esta investigadora una dedicación, un esfuerzo y un cariño incansables, que han ido muchísimo más allá de lo académico y lo profesional.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	17
3. MARCO CONCEPTUAL.....	25
3.1. Las preposiciones en las distintas teorías lingüísticas. Breve revisión panorámica.....	25
3.2. Lingüística cognitiva. Presupuestos teóricos.....	32
3.2.1. Generalidades.....	32
3.2.2. Gramática cognitiva.....	46
3.3. El paradigma preposicional alemán. Panorámica.....	60
3.4. El paradigma preposicional español. Panorámica.....	72
4. LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS...	85
4.1. Lingüística cognitiva y análisis de las preposiciones.....	92
4.2. Enseñanza del alemán como segunda lengua. Las preposiciones.....	106
5. PROPUESTA METODOLÓGICA.....	111
5.1. Conceptualizaciones de espacio y tiempo en alemán y español como punto de referencia para la aparición de usos metafóricos que indican causa, modo o finalidad.....	111
5.2. Metodología.....	134
5.3. Diagramas de imagen.....	141
5.3.1. Ab.....	141
5.3.1.1. Abseits.....	142
5.3.2. An.....	143
5.3.3. Auf.....	144
5.3.4. Aus.....	146
5.3.5. Ausser.....	147
5.3.5.1. Ausser (excepción).....	148
5.3.6. Bei.....	149
5.3.7. Bis.....	152
5.3.7.1. Bis auf.....	154
5.3.8. Durch.....	155
5.3.9. Für.....	157
5.3.9.1. Por.....	159
5.3.9.2. Für (serie virtual).....	161
5.3.10. Gegen.....	162
5.3.10.1. Gegen (intercambio).....	163
5.3.10.2. Gegen (dirección).....	164

5.3.11. Gegenüber.....	166
5.3.12. Hinter.....	167
5.3.13. In.....	168
5.3.13.1. Infolge.....	171
5.3.14. Mit.....	173
5.3.15. Nach.....	176
5.3.15.1. Nach (sentido temporal y derivados).....	177
5.3.16. Neben.....	179
5.3.16.1. Neben (adición).....	180
5.3.17. Seit.....	181
5.3.18. Über.....	183
5.3.18.1. Über (el trayector atraviesa el locus).....	184
5.3.18.2. Über (serie virtual).....	186
5.3.18.3. Über (trayectoria curva).....	187
5.3.19. Um.....	188
5.3.19.1. Um (pérdida).....	190
5.3.20. Unter.....	191
5.3.20.1. Unter (ARRIBA ES MÁS, ABAJO ES MENOS).....	192
5.3.20.2. Unter (entre).....	194
5.3.21. Von.....	195
5.3.21.1. Von (descripciones, medidas, distancias y dimensiones).....	197
5.3.21.2. Von (partitivo).....	198
5.3.21.3. Von (von ... an/ab/aus).....	199
5.3.21.4. Von (von ... bis).....	200
5.3.22. Vor.....	201
5.3.22.1. Vor (sentido temporal global).....	203
5.3.22.2. Vor (sentido temporal: punto en el tiempo).....	204
5.3.23. Zu.....	205
5.3.23.1. Zu (desplazamiento hacia una persona ubicada en un espacio tridimensional).....	207
5.3.23.2. Zu (serie virtual).....	208
5.4. Ejercicios.....	211
5.4.1. Bloque 1.....	212
5.4.2. Bloque 2.....	214
5.4.3. Bloque 3.....	216
6. CONCLUSIONES.....	221
7. BIBLIOGRAFÍA.....	233

1. INTRODUCCIÓN

Was ist es denn eigentlich, was uns vorschwebt, wenn wir ein Wort verstehen? - Ist es nicht etwas, wie ein Bild? Kann es nicht ein Bild sein? (...). Ich sehe ein Bild: es stellt einen alten Mann dar, der auf einen Stock gestützt einen steilen Weg aufwärts geht. - Und wie das? Konnte es nicht auch so aussehen, wenn er in dieser Stellung die Straße hinunterrutschte? Ein Marsbewohner würde das Bild vielleicht so beschreiben. Ich brauche nicht zu erklären, warum wir es nicht so beschreiben¹.

Ludwig Wittgenstein, 1953

La presente investigación, *Entender con el ojo de la mente. Estudio de los sentidos básicos y metafóricos de algunas preposiciones alemanas con vistas a su aplicación didáctica en hablantes nativos de español residentes en España*, tiene como objetivo primordial la creación de un corpus ordenado de diagramas² basados en esquemas de imagen³ de los sentidos básicos y metafóricos de un conjunto de preposiciones alemanas seleccionadas por su alta frecuencia de uso y por la dificultad que su comprensión entraña para aprendientes que reúnen las

¹ ¿Qué imaginamos, realmente, cuando *comprendemos* una palabra? ¿No es, acaso, una especie de imagen? ¿No podría *ser* una imagen? (...) Veo una imagen: representa a un anciano que, apoyado en un bastón, asciende por una pronunciada cuesta. ¿Y de dónde saco esto? No podría ser también que esta imagen lo representara descendiendo calle abajo? Quizás un marciano describiría la imagen así. No es necesario explicar por qué nosotros no la describimos así.

Todas las traducciones del alemán y el inglés que se citan en este trabajo son obra de su autora.

² El concepto de *diagrama de imagen*, junto con otros propios de la lingüística cognitiva en los que se basa esta investigación, será explicado en detalle en el capítulo dedicado al marco conceptual; no obstante, estimamos imprescindible adelantar una breve descripción. Langacker (2008: 32) lo define de la siguiente manera: *Diagrams (...) are not to be identified per se as image schemas (which are patterns of mental activity) but are merely intended to evoke them and suggest their nature*. [No debe identificarse los diagramas con los esquemas de imagen (que son patrones de actividad mental). Su función es, simplemente, evocarlos y sugerir su naturaleza].

³ De las numerosas traducciones del término original –*image schemas*–, empleado por autores como Johnson (1987), Langacker (1987) o Lakoff (1987) se ha optado en este trabajo por la realizada por Peña (2012).

características descritas⁴. Dicho corpus está destinado a que lo utilice profesorado cuya tarea consiste en enseñar alemán como segunda lengua extranjera al tipo de destinatario mencionado.

Se recurre para el título de la tesis a un término ajeno a la tradición científica occidental, pues es precisamente ésta la que ha instaurado sus valores como universales. Desde distintas ramas de las ciencias cognitivas (Johnson, 1987; Lakoff, 1987; Langacker, 1990; Hale, 1998; Lizcano, 2006) se reivindica la existencia y la validez de cosmovisiones alternativas al dualismo clásico que va de Platón a Chomsky pasando por Descartes, Kant, Frege, Dawkins o Darwin.

En cuanto a la denominación de los sentidos como *básicos* (por oposición a *metafóricos*), siguiendo la nomenclatura de Langacker (1987: 148) —quien establece en las metáforas una distinción entre *dominios básicos* y *abstractos*⁵— preferimos esta terminología a la empleada por Brugman (1988: 6), quien los denomina *primarios*. Consideramos básicos, de acuerdo con la hipótesis localista de Anderson (1971), los sentidos espaciales que se aprecian en la práctica totalidad de las preposiciones (excepción hecha de *según* y *sin*, en español; *für*, *gemäss*, *ohne* y *seit*, en alemán). Tal y como indica Hjelmslev (1935), ya en los gramáticos bizantinos y, posteriormente, en los lingüistas alemanes de principios del siglo XIX, pueden hallarse indicios de la hipótesis localista. Dicha hipótesis, revisada y pasada por el tamiz de la lingüística moderna, sirve de

⁴ Las preposiciones seleccionadas son las siguientes: *ab*, *an*, *auf*, *aus*, *ausser*, *bei*, *bis*, *durch*, *für*, *gegen*, *gegenüber*, *hinter*, *in*, *mit*, *nach*, *neben*, *seit*, *über*, *um*, *unter*, *von*, *vor*, *zu*.

⁵ Nomenclatura que coincide con la utilizada en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) para describir los sentidos de las preposiciones.

fundamento para las teorías de Jackendoff (1972, 1983, 1990) o Talmy (1975), entre otros. Este enfoque, que permite a Bernárdez (1994), Petitot (1991) o Wildgen (1982), además, establecer una conexión entre la teoría de las catástrofes y la lingüística cognitiva, ha sido estudiado por otros autores (Pottier, 1962; Morera, 1988) desde una perspectiva centrada en la distinción entre tres niveles contextuales y situacionales –espacio, tiempo y noción– en la que no se establece preeminencia de ninguno de los elementos sobre los restantes. Por nuestra parte, coincidimos con Cifuentes Honrubia (1989: 262-263) en que, si bien la aparición de los significados espaciales precede en el tiempo a los sentidos temporales y nocionales, en la actualidad todos ellos presentan una frecuencia de uso similar, con los usos espaciales perdiendo progresivamente terreno frente a otras formas de expresión, tal y como se ilustrará en el apartado 5.1. «Conceptualizaciones de espacio y tiempo en alemán y español como punto de referencia para la aparición de usos metafóricos que indican causa, modo o finalidad».

Por lo que respecta al corpus, éste va dirigido al profesorado teniendo en cuenta la afirmación de Deignan *et al.* (1997: 358) en cuanto al hecho de que el trabajo de metacognición requerido para reconocer y comprender metáforas conceptuales resulta:

(...) demanding and might not be suitable for less motivated students, or students below mid-intermediate level who might not be equipped with the necessary metalanguage for discussion⁶.

Una vez asimilada la fundamentación en la que se basa la creación de los diagramas de imagen, el profesorado podrá adaptar esta herramienta a las necesidades de sus estudiantes.

Dado que el criterio de selección de los elementos que conformarán el corpus es la frecuencia de uso y la dificultad de comprensión y aplicación de acuerdo con el criterio de la investigadora, se consideran preposiciones lo que en España, en la literatura normativa más reciente editada por la Real Academia de la Lengua (en adelante, RAE), se denomina *preposición* y *grupo preposicional*; esto es, no sólo las preposiciones propiamente dichas (o *preposiciones propias*, como se las denomina en ciertos círculos de la enseñanza de segundas lenguas), sino, igualmente, el llamado grupo preposicional (o *preposiciones impropias*, según esta nomenclatura internacional), que en la última edición de la gramática académica queda conformado por correlaciones de preposiciones, secuencias de preposiciones y locuciones preposicionales (RAE, 2009: 2223-2284).

La perspectiva teórica en la que se enmarca la investigación es, por tanto, la de la corriente denominada lingüística cognitiva y, más concretamente, en la rama demarcada por los principales postulados de la gramática cognitiva de Langacker (1987, 1990, 2008) en conjunción con la teoría del pensamiento

⁶ (...) exigente y puede no ser adecuado para estudiantes menos motivados o con un nivel inferior al intermedio, que pueden no dominar el metalenguaje necesario para su discusión.

metafórico de Lakoff y Johnson (1980) –desarrollada en mayor profundidad posteriormente por Lakoff (1987, 2004) y, en España, por Ruiz de Mendoza (2006, 2010, 2011)– y la de la semántica de marcos de Fillmore (1976, 1982a).

Aunque se trata de una investigación teórica, dado el enfoque eminentemente didáctico que la caracteriza, se completará el corpus con una secuencia de ejercicios prácticos para el alumnado, cuya finalidad será la de facilitar al profesorado usuario del método un instrumento de verificación de su comprensión. Se trata de una muestra representativa, que podrá ser ampliada en futuras investigaciones, así como adaptada a distintos niveles de aprendizaje o grupos de edad de los discentes.

Desde el punto de vista de la didáctica de la enseñanza de segundas lenguas, el interés por la temática surge de la constatación de que, a pesar de la enorme profusión de métodos y enfoques –tanto teóricos como prácticos– dedicados a la explicación de los paradigmas preposicionales con vistas a su inclusión en materiales para la enseñanza de segundas lenguas⁷, el sistema preposicional continúa siendo uno de los escollos de más difícil superación, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Hasta el surgimiento de la lingüística cognitiva como escuela de pensamiento separada del generativismo post-chomskiano, ninguno de los planteamientos expuestos parece poder prescindir de los consabidos listados de significados

⁷ Particularmente, del inglés y el español; en la actualidad, la enseñanza del alemán como lengua extranjera no presenta un terreno tan fértil en este sentido, aunque es bien cierto que esta situación se encuentra en un proceso de cambio y de nuevo impulso, como demuestran las aportaciones de De Knop y Dirven (2008) y de De Knop (2015).

para dar cuenta de todas las posibles acepciones y aplicaciones de las preposiciones. Este hecho es especialmente notable en las obras de referencia lexicográficas, en las que, como indica Waluch (2008: 199):

(...) no es posible encontrar en ningún diccionario todos los empleos espaciales posibles (...). En muchos casos, las referencias lexicográficas alegan únicamente acepciones escogidas de manera selectiva sin tomar en cuenta criterios semánticos debidamente determinados y establecidos.

Esta circunstancia se ve agravada, en el caso de la lengua objeto de análisis, por el hecho de que las preposiciones, además de constituir la categoría funcional⁸ correspondiente, se integran como clíticos en algunos de los verbos con prefijo separable y no separable⁹, así como en los llamados adverbios pronominales.

A lo expuesto hasta aquí se suma, asimismo, la comprobación, a lo largo de años de experiencia como docente y como alumna de lenguas extranjeras, de ciertas manifestaciones de lenguaje corporal en colegas y compañeros de clase, que indefectiblemente acompañan a la mención del aprendizaje de las preposiciones y su uso, indicativas de una predisposición a la incomprensión, así como de una actitud de rechazo hacia lo que se percibe como un sistema complejo caracterizado casi exclusivamente por la arbitrariedad de uso de los elementos que lo conforman; en definitiva, una especie de *crónica de una claudicación anunciada*.

⁸ Adscribiéndonos, en este caso, a la terminología generativista.

⁹ Se podría, con reservas, equiparar su abundancia y complejidad de uso para hablantes no nativos con las de los denominados verbos frasales del inglés.

El interés por la didáctica de la enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera a hablantes nativos de español residentes en España viene dado, a su vez, por la naturaleza de los flujos migratorios registrados desde mediados del siglo XX hasta la actualidad entre nuestro país y Alemania¹⁰ (así como, en menor medida, Austria y Suiza), que ha suscitado en un amplio sector de la población española una necesidad real de dominar el idioma referido, bien para desempeñar trabajos cualificados en los países en los que es lengua oficial, bien para satisfacer las exigencias de la población flotante o residente en suelo español que tiene en él su lengua materna. Sin embargo, tal y como se indicaba en una nota anterior, la investigación académica en torno al alemán como lengua extranjera no ha producido hasta la fecha una aproximación a su paradigma preposicional que permita hacérselo más accesible al hablante nativo de español.

Desde el prisma estrictamente lingüístico, consideramos que tanto el alemán como el español se prestan particularmente, por su estructura y configuración, a un análisis sustentado sobre la base del enfoque cognitivo para la enseñanza de las lenguas (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987, 1991; Langacker, 1990; Ruiz Campillo 1998, 1999, 2006; Cuenca y Hilferty, 1999; Llopis-García, 2015).

El trabajo se plantea, por consiguiente, como una investigación científica de carácter exploratorio-descriptivo con la que se pretende proporcionar una alternativa útil y novedosa a los métodos empleados hasta la fecha en España

¹⁰ Existen numerosas referencias bibliográficas a este respecto. Las aquí recogidas son una muestra mínima: Harms (1986), Palazón (1998), Reques y de Cos (2003), Rodríguez, Casado y Hueber (2005).

para la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Útil y novedosa por cuanto que, si bien es cierto que se han llevado a cabo numerosas experiencias didácticas de corte similar para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Rudzka-Ostyn, 2003; Csábi, 2004; Evans y Tyler, 2004; Evans y Green, 2006; Condon, 2008; Shirazi y Talebinezhad, 2013; Esbrí Blasco, 2015) o del español como lengua extranjera (Castañeda, 2004; Castañeda y Alonso, 2006; Castañeda y Melguizo, 2006; Ruiz Campillo, 2006; Osorio, 2011; Llopis-García, 2015, etc.), no abundan los materiales análogos con el alemán como objeto de estudio (Wunderlich, 1993; Bellavia, 1996; Dewell, 1996; Meex, 1997; Groseva, 1998; Weydt, 2006; De Knop, 2015); particularmente los destinados a aprendientes que tienen en el español su lengua vernácula (Meisel *et al.*, 1981, 1983), aunque los artículos citados de Dirven y De Knop (2008) y de De Knop (2015) establecen un análisis contrastivo (el primero, entre el francés, el alemán y el inglés; el segundo, entre el francés y el alemán) basado en el hecho de que se trata de lenguas de origen romance y germánico, respectivamente, apreciación que entronca con el principio de *cognición situada* y con la fundamentación de nuestra propuesta.

De entre los estudios citados, merecen especial atención por su conexión con nuestro objeto de análisis y el enfoque didáctico de esta tesis, los de Llopis-García y De Knop, ambos de 2015. En el primero de ellos, la autora propone recurrir a instrumentos habituales de la lingüística cognitiva como son la *semántica de prototipos*, el *pensamiento metafórico*, el *punto de referencia* o la interpretación de las relaciones entre diversos elementos de la comunicación a

partir de conceptos tales como *trayector* y *locus* o *perfil* y *base* – que se explicarán en el marco conceptual– para, partiendo de un entendimiento de las preposiciones y sus usos en el español actual que concuerda con nuestra interpretación del estado de la cuestión en estos momentos –que serán igualmente explicados en sucesivos capítulos–, hacer más asequible a su alumnado la comprensión de los significados de aquéllas, lo que conlleva una mejora apreciable en cuanto a su adecuada incorporación al discurso propio en la lengua extranjera.

Por lo que respecta a la propuesta realizada por De Knop, ésta se basa, al igual que la nuestra, en la utilización de las *técnicas de visualización* y el recurso a la *metáfora conceptual* para explicar, desde una perspectiva didáctica y con fines marcadamente prácticos para el alumnado sujeto de su experimento –cuya lengua materna es el francés– la alternancia de uso entre los casos acusativo y dativo en expresiones de movimiento en alemán, pues, al igual que le sucede al hablante nativo de español, para el hablante nativo de francés los factores que determinan la elección de uno u otro caso resultan, en muchas ocasiones, crípticos (por arbitrarios), cuando se toman como referencia las explicaciones ofrecidas tradicionalmente en los manuales de alemán para extranjeros. En este caso, al igual que en el nuestro, se considera factor relevante en el proceso de aprendizaje el hecho de que el alumnado sujeto del experimento comparte una lengua materna de origen romance –el mismo del español– lo que plantea algunas semejanzas entre ésta y el alemán, de origen germánico. Es más, en el planteamiento del estudio se establece una correlación entre estas semejanzas

y las dificultades aludidas anteriormente en la identificación de los factores determinantes en la elección de un caso u otro, haciendo alusión a la teoría de Talmy (1975, 1985) sobre la existencia de lenguas *centradas en el verbo (verb-framed)*, como las romances, y lenguas *centradas en el argumento (satellite-framed)*, como las germánicas. Esta explicación, quizás algo abstracta, queda aclarada de manera sencilla mediante los siguientes ejemplos en ambos idiomas. Se trata de dos versiones de una misma frase, tomadas de Mikosch (1987: 13) y traducidas por la autora de esta tesis, que reaparecerán en el apartado 3.3., dedicado a la caracterización del sistema preposicional alemán.

- En alemán: *durch den Wald laufen* (oración con complemento preposicional) – *den Wald durchlaufen* (oración de verbo con prefijo).
- En español: *Correr a través del parque* (oración intransitiva) – *Atravesar el parque corriendo* (oración transitiva).

Como se puede apreciar, en el caso del alemán, la oración queda definida en función del argumento, en este caso, *den Wald*, mientras que, en español, es el verbo el elemento que dicta el tipo de frase. Estimamos que esta diferencia establecida por Talmy se encuentra también en la base de la utilización de preposiciones y correlaciones de preposiciones para reflejar la simultaneidad que en otros idiomas (el español entre ellos) expresa el gerundio, forma verbal de la que el alemán carece. Nuestro corpus incluye varios ejemplos que así lo demuestran.

En cuanto al método seguido para la creación de nuestro corpus, se ha adoptado, tal y como se apuntaba arriba, el de la representación de los procesos mentales prototípicos mediante diagramas de imagen. Se emplea aquí el término procesos mentales prototípicos en el sentido acuñado por Eleanor Rosch (1971), y retomado posteriormente por diversos autores dentro de las ciencias cognitivas, particularmente por Fillmore (1976) y Lakoff (1987), quien lo asume como uno de los puntos de partida para la elaboración de su teoría de los *modelos cognitivos idealizados* (Lakoff, 1987: 15):

Eleanor Rosch saw the generalizations behind such [previously mentioned] studies of particular cases and proposed that thought in general is organized in terms of prototypes and basic-level structures. It was Rosch who saw categorization itself as one of the most important issues in cognition. Together with Carolyn Mervis and other co-workers, Rosch established research paradigms in cognitive psychology for demonstrating centrality, family resemblance, basic-level categorization, basic-level primacy, and reference-point reasoning, as well as certain kinds of embodiment. Rosch is perhaps best known for developing experimental paradigms for determining subjects' ratings of how good an example of a category a member is judged to be. Rosch ultimately realized that these ratings do not in themselves constitute models for representing category structure. They are effects that are inconsistent with the classical theory and that place significant constraints on what an adequate account of categorization must be¹¹.

¹¹ Eleanor Rosch vio la generalización presente en dichos estudios de casos particulares [mencionados previamente] y sugirió que el pensamiento, en general, se organiza en función de prototipos y estructuras básicas. Fue ella quien vio en la categorización una de las cuestiones más relevantes de la cognición. Junto con Carolyn Mervis y otros, Rosch estableció paradigmas de investigación en psicología cognitiva para demostrar la centralidad, los parecidos de familia, la categorización y la primacía en el nivel básico, y el razonamiento basado en el punto de referencia, así como ciertos tipos de corporeización. Quizás sea más conocida por haber desarrollado paradigmas experimentales para determinar, mediante escalas subjetivas, hasta qué punto se considera que un miembro de una categoría es un ejemplo representativo. Rosch acabó percatándose de que estas escalas no constituyen, por sí mismas, modelos de representación de la estructura categorial. Se trata de efectos que no casan con la teoría

En este caso, dado que el destinatario primero es el profesorado, se ha prescindido de cualquier tipo de adorno a la hora de la realización de tales diagramas, pues se considera que, si bien pueden resultar de gran ayuda para el alumnado, se corre con ellos el riesgo de inculcar en el personal docente las imágenes e ideas específicas de quien los esboza, lo que desvirtúa su propósito y dificulta la consecución de éste. Así pues, en aras de alcanzar con cada uno de los diagramas el mayor ámbito de aplicación posible, y siguiendo la estela proyectada por Langacker en las obras fundacionales de la disciplina (1987, 1990), las imágenes delineadas para este trabajo como representación de las relaciones entre los elementos unidos mediante preposiciones se ciñen al criterio de la más estricta simplicidad, salvo en los casos en los que la adición de detalles o la representación de objetos reconocibles aporta información relevante.

Para alcanzar el fin propuesto resulta recomendable establecer previamente una serie de preguntas de investigación, agrupadas, en este caso, en dos bloques — el primero relativo a la adecuación del método; el segundo, a cuestiones prácticas de aplicación—, que se enumeran seguidamente:

Primer bloque:

clásica, alterando de manera significativa la consideración de lo que constituye el proceso de categorización.

1. ¿Qué concepción previa del sistema preposicional tiene el destinatario objetivo último del método¹²?
2. En su caso, ¿qué métodos ha empleado o emplea habitualmente el destinatario objetivo último del método para el aprendizaje del sistema preposicional de la(s) lengua(s) extranjera(s) que aprende? ¿Son efectivos estos métodos?

Segundo bloque:

1. ¿Resulta viable sugerir la concepción del sistema preposicional como vehículo de representación caracterizado por la superposición, sobre un conjunto de sentidos básicos de origen físico, de una serie de sentidos metafóricos vinculados a dimensiones metafísicas¹³ de la experiencia humana?
2. En caso afirmativo, ¿cómo se representa gráficamente el hablante nativo de español ese sentido básico? ¿Cómo construye los sentidos metafóricos a partir de la representación gráfica (los diagramas de imagen) del sentido básico?
3. ¿Cuáles son las formas básicas de representación mediante diagramas de las relaciones implicadas por las distintas preposiciones en alemán?
4. ¿Cómo se transita de los sentidos básicos a los metafóricos sobre la base de los diagramas de imagen y, por consiguiente, de la gramática cognitiva?

¹² Es decir, el alumnado hablante nativo de español residente en España al que el profesorado enseñará las preposiciones haciendo uso del método propuesto.

¹³ En el sentido aristotélico del término, referido a cuestiones como la causa, la materia y la forma.

A fin de responder a estos interrogantes, se estructura el desarrollo de la investigación en una serie de capítulos –cuyo contenido se resume a continuación– distribuidos, de acuerdo con el planteamiento de las preguntas, en dos grandes bloques, el primero de los cuales se centra en la justificación teórico-metodológica de la tesis, mientras que el segundo se ocupa de la propuesta metodológica en sí, esto es, de la argumentación fundamental que sustenta el diseño de los diagramas de imagen, seguida de la reproducción de los diagramas propiamente dichos y la presentación de las actividades destinadas a comprobar su efectividad.

El recorrido de la investigación comienza con el establecimiento de los objetivos, en el capítulo del mismo nombre. En él, tanto el general como los específicos son descritos con detalle y puestos en relación con las preguntas de investigación formuladas en esta Introducción.

El marco conceptual –tercer capítulo– se ha dividido, dada la multiplicidad de perspectivas desde las que se considera necesario acometerlo, en cuatro grandes apartados, cada uno de ellos con sus propios epígrafes y subepígrafes. Así, se abre esta sección con una revisión panorámica de lo que las distintas teorías lingüísticas previas a la corriente cognitiva –desde la gramática tradicional hasta la lingüística textual– han establecido sobre el elemento de estudio en la lengua objeto de análisis. El trabajo continúa con la introducción de los principios básicos de la lingüística cognitiva en dos epígrafes (uno dedicado a las generalidades de la escuela; otro, a los rasgos particulares de la gramática cognitiva, especialmente a los de la de Langacker) cuya finalidad es

clarificar los principios básicos de esta teoría esenciales para el desarrollo de esta tesis, así como el modo en que dichos principios básicos se han aplicado en la creación de nuestra propuesta metodológica. Este tercer capítulo culmina con una caracterización de los sistemas preposicionales alemán y español, imprescindible para situar ambos en el contexto teórico en que se enmarca la propuesta metodológica aquí presentada.

A continuación se ofrece, en el cuarto capítulo, un estado de la cuestión de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, que se ha abordado, en primer lugar, desde un prisma generalista, para pasar posteriormente a la consideración, por un lado, de los estudios dedicados al análisis de las preposiciones en varios idiomas con vistas a su inclusión dentro del marco de la enseñanza de segundas lenguas desde el enfoque cognitivo, de especial preponderancia en este campo en los últimos tiempos; y, por otro, de los materiales existentes para la enseñanza de las preposiciones dentro del marco de la docencia del alemán como lengua extranjera.

Se dedica el quinto capítulo a la exposición de la propuesta metodológica, en cuatro apartados: una reflexión sobre la evolución de los sentidos básicos de las preposiciones –relacionados con realidades tangibles, físicas– hacia sentidos derivados que permiten cubrir dominios de la experiencia humana caracterizados por la abstracción, como son el tiempo, la causa, el modo o la finalidad; la explicación de la metodología seguida para la elaboración del corpus de diagramas de imágenes de las preposiciones seleccionadas; el corpus en sí; y la selección de ejercicios cuyo propósito consiste en comprobar que el

alumnado ha comprendido efectivamente y es capaz de utilizar correctamente de manera autónoma la herramienta proporcionada.

Seguidamente se procede, en el sexto capítulo, a consignar las conclusiones extraídas de la puesta en práctica del instrumento interpretativo de referencia –los diagramas de imagen– a la cuestión objeto de estudio –las preposiciones alemanas escogidas–, con el ánimo de que la reflexión inherente a este proceso desemboque, por un lado, en el perfeccionamiento del método para los fines propuestos en esta tesis y, por otro, en el planteamiento de nuevos objetivos de investigación que permitan ampliar su ámbito de aplicación.

Es precisamente la posibilidad de ampliar el alcance del método propuesto lo que alienta la inclusión, en último capítulo de nuestro estudio, de una breve reflexión referida a las posibles investigaciones que, en un futuro, podrían realizarse de profundizarse en los usos de las preposiciones alemanas.

2. OBJETIVOS

'Will you tell me, please, which way I ought to go from here?'
'That depends a good deal on where you want to get to,' said the Cat.
'I don't much care where---' said Alice
'Then it doesn't matter which way you go,' said the Cat
'---so long as I get somewhere,' Alice added as an explanation.
'Oh, you're sure to do that,' said the Cat¹⁴.

Lewis Carroll, 1865

A lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas, profesores y lingüistas han ido abriendo caminos en una u otra dirección, siempre con el fin de acercar al alumnado al destino deseado: en primera instancia, la comprensión de la lengua que se aprende; posteriormente, la capacidad de expresar incluso la propia personalidad en dicha lengua. No obstante, ciertos aspectos –vinculados, principalmente, a cuestiones relativas a la percepción e interpretación de la realidad marcadas culturalmente– han emergido de manera habitual como obstáculos difíciles de sortear. La propuesta metodológica sugerida en este trabajo explota la brecha abierta en el último tercio del pasado siglo por los *padres* de la lingüística cognitiva con el ánimo de proporcionar al aprendiente una nueva perspectiva sobre una de estas cuestiones –el uso de la preposición y el grupo preposicional–, de forma que pueda construir el significado de este elemento del discurso en la lengua

¹⁴ – ¿Sería tan amable de indicarme hacia dónde debería dirigirme desde aquí?
– Eso depende, en gran medida, de a dónde quieras llegar – dijo el Gato.
– No me importa demasiado... – dijo Alicia.
– Entonces no importa el camino que tomes – dijo el Gato.
– ... con tal de llegar a *algún sitio* – añadió Alicia, a modo de explicación.
– Oh, por eso no te preocupes: llegarás – dijo el Gato.

extranjera a partir de la representación mental de las relaciones establecidas por los miembros de esta categoría y sus términos en alemán.

Como suele suceder en toda investigación, el propio planteamiento de estrategias encauzadas a la consecución del objetivo general conlleva el descubrimiento de retos para cuya resolución se hace indispensable establecer objetivos específicos. En el caso de este trabajo, dichos objetivos específicos – esbozados a partir de las preguntas de investigación expuestas en la Introducción– podrían enunciarse como sigue:

- a) Referidos al primer bloque y concernientes, por tanto, a la justificación teórico-metodológica del proyecto.
 1. Ofrecer una caracterización de lo que se entiende por *preposición* y *grupo preposicional*.
 2. Ofrecer una visión panorámica de los métodos de enseñanza de la preposición y el grupo preposicional, particularmente en el caso de la enseñanza de segundas lenguas.

El objetivo 1. se corresponde con la pregunta 1., mientras que el 2. da cabida a las consideraciones vinculadas a la pregunta 2., con la que se cierra el primer bloque.

Como acabamos de señalar en la Introducción, la pregunta de investigación 1., con la que se relaciona nuestro primer objetivo, quedará respondida en los apartados 3.1. «Las preposiciones en las distintas

teorías lingüísticas. Breve revisión panorámica» y 4.1. «Lingüística cognitiva y análisis de las preposiciones», así como en el 3.3. «El paradigma preposicional alemán. Panorámica» y el 3.4. «El paradigma preposicional español. Panorámica» del marco conceptual.

En lo tocante al segundo objetivo –relacionado con la pregunta de investigación 2.–, se incidirá sobre él en el capítulo 4, «Lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas», que incluye los apartados 4.1. «Lingüística cognitiva y análisis de las preposiciones» y 4.2. «Enseñanza del alemán como segunda lengua. Las preposiciones».

b) Referidos al segundo bloque y relativos, en consecuencia, a la propuesta metodológica en sí:

1. Comprobar, a través de la creación de diagramas de imagen, que preposiciones y grupo preposicional son elementos significativos con contenido semántico propio, generador de ramificaciones metafóricas. Se parte, para esta afirmación, de la observación de Langacker (2008: 100) en cuanto a que preposición y grupo preposicional constituyen, junto con participios, adjetivos y adverbios, lo que este autor denomina *expresiones relacionales*:

A number of other traditional categories –including adjective, adverb, preposition, and participle– are all characterized as profiling nonprocessual relationships. Although these can be distinguished on the basis of further

properties (...), from the CG standpoint they constitute a global category that subsumes them as special cases¹⁵.

2. Proporcionar un conjunto ordenado de diagramas de imagen, que, junto con las anotaciones y ejemplos pertinentes, esclarezca sentido y uso de las preposiciones escogidas.
3. Proporcionar al profesorado una serie de ejercicios que le permitan averiguar si el alumnado ha comprendido efectivamente la propuesta metodológica presentada.

El objetivo 1., relacionado con las preguntas 1. y 2., ha sido abordado de manera parcial en numerosos estudios de lingüística cognitiva centrados no sólo en lenguas de gran difusión como el inglés¹⁶ o el alemán¹⁷, sino también, se podría decir que, incluso con frecuencia, en lenguas muy minoritarias como las de raíz uto-azteca (luiseño o cora, por ejemplo) estudiadas por Langacker (1971, 1987).

Lo que diferencia nuestro trabajo de los reseñados y lo emparenta con la obra de De Knop (2015) mencionada en la Introducción es que propone un método didáctico encaminado a incorporar, a los resultados de las investigaciones efectuadas, los descubrimientos que surjan de su puesta

¹⁵ Otras categorías tradicionales –entre las que se cuentan adjetivos, adverbios, preposiciones y participios– se caracterizan [por oposición a los verbos] por dar preeminencia a relaciones no procesuales. Aunque se puede establecer diferencias entre ellas atendiendo a propiedades específicas (...), para la gramática cognitiva constituyen una categoría global que las asimila como casos especiales.

¹⁶ Lakoff (1987), Zelinski-Wibbelt (1993), Tyler y Evans (2001), Csábi (2004), Condon (2008).

¹⁷ Dewell (1996), Bellavia (1996), Meex (1997).

en práctica en un entorno de estudio contrastivo, de manera que el profesorado cuente con un programa completo de diagramas de imagen para adentrarse con su alumnado hablante nativo de español y aprendiente de alemán en el sendero de las expresiones relacionales establecidas mediante preposiciones.

Por lo que respecta al objetivo 2., Martín de León (2005: 148), apoyándose en la identificación metafórica entre los conceptos de cultura y andamiaje, afirma:

Las dificultades para la comunicación no se conciben en términos de barreras culturales, sino, por ejemplo, como grados de compatibilidad entre diferentes modelos culturales o cognitivos. El grupo social (...) comparte la posibilidad de utilizar determinados andamiajes (...). Los modelos culturales que sirven de apoyo a la acción se construyen a partir de los rastros o huellas de acciones y experiencias anteriores.

Estimamos que esta aseveración es aplicable al aprendizaje de una lengua extranjera, por cuanto que se entiende que el discente debe hacer suyos dichos andamiajes –entendidos éstos como modelos culturales que sostienen la visión que se tiene en una lengua del significado y de los contextos de uso de los diferentes elementos que la conforman– para alcanzar un auténtico dominio del idioma que desea aprender, el cual, evidentemente, presenta, como se apuntaba en el capítulo introductorio, desemejanzas o divergencias con respecto al materno, producto precisamente del hecho de que se sustentan sobre andamiajes diferentes.

Lo que propone el presente trabajo es, a través de la representación mediante diagramas de los procesos mentales comunes en la cultura alemana para el elemento objeto de estudio en cuestión, es decir, la preposición y el grupo preposicional, rastrear esas huellas dentro del andamiaje que les ha dado lugar, atendiendo así a la natural evolución que el uso impone a todo elemento de la comunicación, de manera que la relación establecida por la preposición con su término se haga evidente para el alumno, en lugar de parecer arbitraria. Es esta la razón que motiva la inclusión, como primer apartado del capítulo 5., de nuestra reflexión sobre la consideración —y expresión— de las nociones de espacio y tiempo en las dos culturas que se relacionan en esta tesis, y de su papel como generadoras de expresiones metafóricas en otros dominios abstractos de la experiencia humana.

Por otra parte, y en conexión con el objetivo 3. y último, como ya se indicara en la Introducción, el corpus va acompañado de un conjunto de ejercicios cuya finalidad consiste en dotar al docente de un instrumento de valoración de hasta qué punto el discente comprende el funcionamiento de la herramienta facilitada y es capaz de hacer uso de ella de forma autónoma, a través de tres vías de acción: una que va de la lengua a la representación mediante diagramas, de manera que el discente puede crear sus propios diagramas de imagen a partir de oraciones de ejemplo; otra que hace el recorrido en el sentido inverso, esto es, que permite al discente ofrecer posibles interpretaciones de las

relaciones representadas en una serie de diagramas de imagen; y una tercera vía en la que se propone al aprendiente de alemán emparejar una serie de enunciados con un conjunto de diagramas dado.

Evidentemente, se trata de actividades que exigen de todos los participantes una notable capacidad de abstracción, y es de vital importancia que tanto profesorado como alumnado sean conscientes de que no se trata de ejercicios para practicar dibujo en clase: el hecho de que su realización abunde en la subjetividad no obsta para que se busque en todo momento que el alumnado argumente las decisiones que adopta en la ejecución de las tareas propuestas. Se recomienda la corrección de las actividades en gran grupo, ya que opinamos que la verbalización del análisis es un ejercicio de metacognición extremadamente enriquecedor tanto para quien lo pone en práctica como para quien lo comparte, que puede, a su vez, aportar sus propias reflexiones o incorporar a su interpretación factores antes ignorados. Tal y como explica García Álvarez (2003: 548):

El método de pensar en voz alta no ha quedado exento de algunas críticas, teniendo en cuenta que sólo pueden verbalizarse los procesos conscientes, mientras que los procesos inconscientes y de automatización (...) quedan fuera de control. A pesar de que muchos de estos procesos inconscientes son, efectivamente, inobservables, muchos de ellos procedentes de la memoria implícita, el método continúa siendo en nuestra opinión un modelo legítimo de aplicación, porque al menos disponemos de una vía experimental utilizada desde hace años por la Psicología Cognitiva para analizar el proceso de nuestros estudiantes, sobre todo en lo que respecta a las verbalizaciones que pasan por el monitoring del alumnado.

Por su parte, de Knop (2015: 17) precisa:

It seems important to anticipate the teaching of examples of abstract motion by awareness-raising tasks in which the conceptualization differences between the verb-framed language French and the satellite-framed¹⁸ language German become apparent¹⁹.

¹⁸ Para profundizar en esta cuestión mencionada por De Knop y ya apuntada en la Introducción, recomendamos la lectura de Talmy (1985) y Slobin (1996, 2000).

¹⁹ Parece importante adelantar la utilización de ejemplos de movimiento abstracto mediante tareas de reflexión en las que las diferencias entre la conceptualización francesa —centrada en el verbo— y la alemana —centrada en el argumento— queden evidenciadas.

3. MARCO CONCEPTUAL

*¡Oh, la escuela, la escuela! ¡Le están enseñando en ella antropomorfismo! ¿Qué el sol dice...? Y
¿cómo le desarraigo esto? ¿Desarraigar? ¿Pero es que tiene raíces? ¡Desarraigar! La lengua
misma con que hacemos la ciencia está llena de metáforas. Mientras no la hagamos con álgebra
no habrá cosa buena.*

Miguel de Unamuno, 1902

3.1. Las preposiciones en las distintas teorías lingüísticas. Breve revisión panorámica

Dadas las características de este trabajo, no se pretende aquí proporcionar una visión exhaustiva de la categoría de referencia a lo largo de los siglos y de las distintas corrientes de interpretación de la lengua como ciencia objeto de estudio. La intención que se persigue es, en este caso, situarla y comprobar, a grandes rasgos, la atención que cada doctrina le ha dedicado, así como los interrogantes que no ha podido responder, debido, en nuestra opinión, a que salvo algunas excepciones²⁰, todas ellas han prescindido o prescinden del claro componente semántico de la preposición como unidad simbólica (Langacker, 1990: 1), componente que sirve de sustento para todo un conjunto de usos metafóricos cuyo origen no es, como se ha sostenido tradicionalmente en diversos foros lingüísticos, arbitrario, sino motivado (Lakoff, 1987: 107; Langacker, 2008: 78; Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012: 22).

²⁰ Entre las que se destacan las aportaciones efectuadas por investigadores de la Universidad de La Laguna, particularmente aquéllas a cargo de Ramón Trujillo (1971) y Marcial Morera (1988) desde el prisma de la semántica histórica.

Comienza nuestro itinerario con una polémica de base, que no es otra que la consideración misma del sistema preposicional como tal y del número de elementos que lo configuran en cada lengua. En efecto, al cuestionamiento de la idoneidad de la distinción entre preposiciones propias e impropias²¹, se une el debate sobre la adecuación de denominaciones como *palabra gramatical* (con la que se designa a este conjunto de elementos en la gramática tradicional) o *categoría funcional* (término acuñado por el generativismo). Dado el posicionamiento teórico de este trabajo, resultaría una incongruencia designar el objeto de estudio con cualquiera de estos términos, razón por la que se emplearán los más amplios y genéricos *preposición/preposiciones* o *sistema preposicional*, teniendo siempre en cuenta que éstos engloban tanto las preposiciones en sí como el grupo preposicional, por cuanto que muchas de las dificultades de aprendizaje y uso en cuya simplificación consiste el objetivo de esta investigación se dan precisamente en relación con este último.

Llegado este punto, se considera imprescindible indicar que los vocablos alemanes que hacen referencia a esta clase de palabra son, por un lado, *Präposition*, de clara etimología latina y referido a la posición que ocupa con respecto a su término; y, por otro, *Verhältniswort*, de etimología germánica²²,

²¹ Utilizada por algunos autores especializados en la enseñanza de segundas lenguas (Díaz, 1999; García, Meilán y Martínez, 2004; Waluch, 2008).

²² A mayor abundamiento, véanse Hoberg y Hoberg (1988: 295 y ss.) o VV AA, (2009: § 895).

que podría traducirse al español como *palabra relacional*, lo que añade un grado más de polémica al tema objeto de análisis²³.

La gramática tradicional limita el estudio de la preposición al de su función sintáctica como conector subordinante y a su caracterización morfológica como palabra invariable. Este hecho, que la convierte en una herramienta de extrema utilidad para un primer acercamiento al sistema bien desde la perspectiva del aprendiente de una lengua materna, bien desde la del aprendiente de una lengua extranjera, deja, no obstante, muchos cabos por atar, relacionados, por ejemplo, con su función de transpositora categorial o con la proliferación de contextos en los que es viable el recurso alternativo a dos o más preposiciones para expresar un mismo contenido objetivo²⁴.

Uno de los primeros intentos de atar estos cabos se concreta en el estructuralismo, cuyos presupuestos teóricos suponen una ruptura con los postulados universalistas y cartesianos de la *Grammaire de Port Royal* (Lancelot y Arnauld) de 1660, así como con las reflexiones de autores alemanes como Humboldt (1822, 1824), más centradas en las exégesis filosóficas de la lengua que en su estudio desde una óptica estrictamente científica. No obstante lo dicho, el estructuralismo comparte con *Port-Royal* el interés por la lengua como sistema organizado y lógico; y con el idealismo humboldtiano, la consideración

²³ Esta cuestión se abordará con mayor detenimiento en el apartado 3.3. de la presente tesis, en el que se esboza una panorámica del sistema preposicional alemán.

²⁴ Esta cuestión será retomada en el apartado 5.1. «Conceptualizaciones de espacio y tiempo en alemán y español como punto referencia para la aparición de usos metafóricos que indican causa, modo o finalidad», en relación con las nociones de objetividad y de perspectiva del hablante.

de factores históricos, regionales y populares como elementos decisivos de la configuración de las lenguas. Se trata, por tanto, de una corriente lingüística que aúna dos tendencias interpretativas (las de las escuelas francesa y alemana) cuyas posturas habían permanecido irreconciliables hasta la aparición del *Cours de Linguistique Générale* de Saussure en 1916.

Ya entrando en materia, parece digno de mención el primer comentario que el insigne lingüista ofrece en su obra con respecto a la categoría de referencia (Saussure, 1916: 159)²⁵:

Generalmente la preposición se incluye en la gramática; sin embargo, la locución preposicional en consideración a es esencialmente léxica, puesto que la palabra en consideración figura en ella con sentido propio. (...) Multitud de relaciones expresadas en unas lenguas por casos o por preposiciones, en otras se expresan por compuestos.

Esta particularidad advertida por Saussure se encuentra en la base de la problemática inherente al estudio del sistema preposicional de cualquier idioma. Destaca, por consiguiente, su clarividencia a la hora de exponer una de las mayores fallas de la gramática tradicional, falla que intenta salvar mediante el establecimiento de un conjunto de dualidades que han pasado a convertirse, con el devenir de la ciencia lingüística, en axiomas tan incontestados como aquéllos contra los que en su momento se rebelara. Nos referimos, evidentemente, a pares de conceptos tales como *lengua/habla*, *sincronía/diacronía*, *sintagma/paradigma* y, especialmente, *significante/significado*, cuya interrelación el autor considera arbitraria.

²⁵ Cita tomada de la traducción al español de Alonso, editada por Losada en 1945.

Aunque establece grados de arbitrariedad-motivación, esta creencia de Saussure y sus discípulos en la arbitrariedad del signo se erige, en nuestra opinión, en la mayor deficiencia del ideario estructuralista, pues al no reconocer la existencia de un vínculo entre significante y significado, al negar a la realidad su papel como generadora de modelos expresivos, el fenómeno de la polisemia, sobre el que se cimenta en gran medida el funcionamiento orgánico de la lengua como instrumento comunicativo de la sociedad, le resulta inaccesible (Benveniste, 1977: 22).

En el extremo del espectro estructuralista opuesto a Saussure se encuentra la postura anti-mentalista que se desarrolla en EE UU, cuyo máximo representante, Bloomfield, topa, por sus propios principios, con la imposibilidad de analizar el significado del signo lingüístico, pues perteneciendo éste –como pertenece, según las creencias del autor– a la mente, no constituye una realidad observable y, en consecuencia, no es analizable mediante un método científico riguroso. Se advierte, por lo tanto, en este caso, que ambas propuestas, a pesar de sus puntos de divergencia, encontraron dificultad para responder al mismo tipo de cuestiones, lo que lleva a pensar que se trata de controversias que, por un defecto fundamental de la teoría, no está en su poder dirimir.

Como reacción a la larga hegemonía teórica del estructuralismo surge, en la década de los 50 del siglo XX, una nueva corriente, encabezada en sus orígenes

por Noam Chomsky, cuya obra fundacional, *Syntactic Structures* (1957)²⁶, en la que se sientan las bases de la gramática generativo-transformacional, supone una nueva vuelta de tuerca a la tradicional división en pares binarios tan propia del mundo científico occidental. En esta ocasión, la oposición es la formada por dos nuevos conceptos: *estructura profunda* (representación de la información semántica contenida en un mensaje; acontece en la mente del emisor y resulta, por consiguiente, inaccesible de manera directa) y *estructura superficial* (realización fonológica de dicha información semántica, esto es, el mensaje emitido en sí, perceptible a través de los sentidos), que se relacionan mediante una serie de transformaciones perfectamente clasificadas y regladas. El estudio de la capacidad humana para generar infinitas combinaciones que resulten, a su vez, en estructuras superficiales ilimitadas a partir de un número determinado de unidades discretas constituye el eje fundamental del generativismo, que, en un primer momento, gravitó en torno al estudio tanto de la *competencia* (relativa a la estructura profunda y, por tanto, a la mente) como de la *actuación* (referida a las realizaciones de ésta en la estructura superficial), para decantarse posteriormente por el análisis casi exclusivo de la competencia, a la que se da explicación, principalmente, en virtud del concepto de *gramática universal*, esto es, la habilidad innata del ser humano para concebir estructuras superficiales cada vez más elaboradas y complejas sin apenas entrenamiento a partir, como se anotaba más arriba, de un número finito de unidades discretas.

²⁶ Posteriormente ampliada en obras como *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), *Topics in the Theory of Generative Grammar* (1966), y *Cartesian Linguistics* (1966).

Son precisamente esta concepción universalista y lo que lleva aparejada de preocupación por la aptitud de un hablante ideal (separado del mundo con el que, de hecho, interactúa), junto con la incapacidad de la gramática transformacional para dar cuenta de gran cantidad de fenómenos aparentes en la llamada estructura superficial, los factores que han causado mayor número de discrepancias entre las filas del generativismo, dando así lugar a diversas teorías disidentes, de entre las cuales se destacan la lingüística textual (con representantes como Van Dijk, Dressler, De Beaugrande o Petöfi) o la lingüística cognitiva, cuyos principales ideólogos (entre los que podemos citar a Lakoff, Johnson, Langacker, Turner o Fillmore, por dar algunos ejemplos) provienen de un generativismo agotado e incapaz ya de proporcionar soluciones satisfactorias para las muchas incógnitas que los conceptos establecidos por Chomsky no logran desentrañar. Resulta de especial interés, en este sentido, la tesis doctoral de Robert King (1974), en la que se ofrece un pormenorizado estado de la cuestión que permite advertir hasta qué punto la escuela generativa se replanteaba a mediados de la década de los 70 del pasado siglo sus principios teórico-metodológicos.

La lingüística textual, dada su propia naturaleza, no se detiene en el estudio de las preposiciones, a las que considera mecanismos de cohesión (relación de carácter semántico, para los teóricos de esta escuela). Por este motivo no se incluyen sus postulados en este marco conceptual. Aún así nos parece necesario referir, en cualquier caso, el prisma bajo el que se observa dicho mecanismo. En este sentido, podemos citar como ejemplo la obra *Procedimientos de cohesión del*

español actual (Mederos, 1988), en la que se integran las preposiciones –que no aparecen agrupadas en ningún momento bajo esta denominación– en el conjunto de instrumentos que inciden en la consecución del aspecto citado. Ya en la introducción, indica el autor (Mederos, 1988: 13):

Un elemento puede depender de otro para adquirir valor, es decir, no podría constituir un signo mínimo de la oración dada sin el concurso de otro elemento. Esta afirmación presupone la existencia de formas mínimas significativas articuladas en dos o más elementos morfológicos (morfos) y el rechazo de que todo elemento gramatical, por el hecho de serlo, está dotado de significado. En carece de dinero, de depende, por lo que respecta a su valor, de carece y viceversa.

Resulta evidente, teniendo en cuenta la premisa esencial sobre la que se fundamenta la presente investigación, que no podemos concurrir con la tesis expuesta por Mederos en lo tocante a la ausencia de significado de la preposición. Tal y como explica Langacker (1990: 116-117), el hecho de que el contenido semántico de una unidad lingüística sea esquemático no quiere decir que éste no exista²⁷.

3.2. Lingüística cognitiva. Presupuestos teóricos

3.2.1. Generalidades

Existen en la actualidad, tanto en español como en otras lenguas, numerosas obras que no sólo describen los postulados principales de este nuevo enfoque

²⁷ Volveremos sobre este punto en los apartados 3.2.2. y 3.4.

teórico, sino que, simultáneamente, narran sus orígenes histórico-lingüísticos, imprescindibles para comprender los pilares sobre los que se asienta²⁸.

Tal y como se apuntaba en el apartado 3.1., hacia finales de la década de los 70 del siglo XX se advierte en el seno de la comunidad generativista una creciente inquietud ante la ausencia de avances significativos, particularmente en el ámbito semántico. Pareciera que el modelo había dado de sí hasta el límite de sus capacidades y era el momento de buscar soluciones abriéndose a posibilidades previamente descartadas. Se produce de este modo un retorno a la interdisciplinariedad característica de los inicios de la centuria previa, periodo en que la palpable cooperación entre distintas ramas del saber dio lugar a teorías como la estructuralista, cuyos principios se aplican no sólo en lingüística, sino también en antropología y otros campos, o a los estudios vygotskianos y piagetianos que relacionan pedagogía, psicología y lenguaje. Se redescubre, asimismo, la filosofía del lenguaje del Wittgenstein tardío (1953), hasta entonces relegada en favor del Wittgenstein del *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921) –cuyos preceptos apoyan las tesis generativistas–, o del conductismo de Skinner (1953) preconizado por el estructuralismo. Las tesis más relevantes defendidas desde la interpretación cognitiva de la lengua se describen en los párrafos siguientes.

El lenguaje no es únicamente un instrumento de comunicación, ni tampoco un sistema organizativo autónomo ideal; es, más bien, un dispositivo de

²⁸ Cuenca y Hilferty (1999); Croft y Cruse (2004); Evans y Green (2006); Peña y Samaniego (2006); Mairal, *et al.* (2010); Dirven y Ruiz de Mendoza (2010); Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012).

conceptualización –a través de procesos cognitivos– de una realidad que no se entiende como objetiva, sino como *experiencial*, lo que, tal y como indica Lakoff (1987: xiv, xv) en el prefacio a su obra *Women, Fire and Dangerous Things*, resulta en un *pensamiento corporeizado* (anclado en la percepción), imaginativo («those concepts which are not directly grounded in experience employ metaphor, metonymy, and mental imagery»²⁹), ecológico (social e interdependiente) y gestáltico (esto es, no atomístico).

Esta reconsideración de la naturaleza del lenguaje es, en gran medida, deudora de las críticas al cientificismo atomista –referido al asunto que nos ocupa– encontradas en la obra vygotskiana *Pensamiento y lenguaje* (1995: 67-68), precursora del actual cognitivismo. Efectivamente, esta obra, revolucionaria desde su publicación por no adherirse ni a la reflexología rusa dominante en su país en ese momento ni al conductismo imperante en EE UU, sostiene que se puede investigar con métodos científicos la naturaleza de los procesos mentales, así como sus mecanismos subyacentes, para lo cual es necesario descomponer y analizar los elementos que los integran, atendiendo a su origen. Además, en ella se afirma que, si bien el desarrollo cognitivo general y el desarrollo de la capacidad lingüística como proceso cognitivo particular se influyen recíprocamente, sus evoluciones no discurren de forma paralela, sino que se van produciendo de manera independiente hasta que se *encuentran* en un punto específico del crecimiento, de tal modo que «el pensamiento se hace verbal, y el habla, racional» (Vygotski, 1995: 150).

²⁹ Aquellos conceptos que no se basan directamente en la experiencia recurren a la metáfora, la metonimia y las imágenes mentales.

Resulta necesario en este punto efectuar un primer alto en el camino, a fin de entrar en detalles que aclaren, sin dejar lugar a dudas, a qué corresponden exactamente términos como *naturaleza experiencial* o *pensamiento corporeizado*, particularmente en relación con los ámbitos de la semántica y la gramática, que son los de mayor interés para los fines perseguidos por esta investigación. La lingüística cognitiva afirma que toda lectura del mundo está basada en la percepción y que ésta no puede ser objetiva, aunque no todos los autores coinciden en cuanto al grado de subjetividad de la percepción y, en consecuencia, de la conceptualización humana del mundo (véanse Johnson 1987: 174; Lakoff, 1987: 196-197; Langacker, 1990: 317). Es Langacker (1990: 317) quien ilustra dicho principio mediante el ejemplo de las gafas:

(...) my construal of the glasses is maximally subjective when I am wearing them and examining another object, so that they fade from my conscious awareness despite their role in determining the nature of my perceptual experience. The glasses then function exclusively as part of the SUBJECT OF PERCEPTION--they are one component of the perceiving apparatus, but are not themselves perceived³⁰.

Siguiendo con la analogía planteada por este autor: teniendo en cuenta que la interpretación de la realidad procede de la percepción que de ella se tenga, y dado que ésta se produce a través de los sentidos, la concepción que un ser humano –o, a gran escala, una cultura³¹– pueda tener del mundo estará

³⁰ (...) mi percepción de las gafas es subjetiva al máximo cuando, con ellas puestas, examino otro objeto, pues en este caso desaparecen de mi consciencia, a pesar del papel determinante que juegan en el establecimiento de la naturaleza de mi experiencia perceptiva. Aquí las gafas funcionan exclusivamente como parte del sujeto que percibe: forman parte del aparato perceptivo, pero no son percibidas.

³¹ En el apartado 5.2., dedicado a la metodología dentro del capítulo consagrado a la propuesta metodológica, se retomará el concepto de cognición situada, muy relacionado con la idea planteada aquí.

siempre constreñida por las circunstancias en que se establezca el vínculo entre ambos, es decir, si los cristales de sus gafas son tintados, así (experiencial) será su concepción del mundo, sin intervención alguna de sus procesos conscientes.

Esta afirmación –que entronca con una de las preocupaciones constantes de la tradición lingüística hindú y se vincula con una tradición que en Europa hunde sus raíces, según Penn (1972), en la obra de pensadores alemanes como Hamann, Herder y el ya mencionado Humboldt– no debe ser entendida como una ratificación de la versión más determinista de la hipótesis de Sapir-Whorf tal y como fue planteada por Hoijer –discípulo de este último– en 1954. Originalmente formulada por Sapir en 1924 desde una perspectiva amplia, la hipótesis, según la cual, en palabras del propio Sapir, el lenguaje se erige en «the symbolic guide to culture»³² (Sapir, en Beeman, 2012: 533), fue reelaborada por Whorf a través del tamiz del determinismo y publicada en 1956. En sus escritos, Whorf llega a afirmar que las estructuras gramaticales funcionan como «templates for thought itself»³³ (Whorf, en Beeman, 2012: 533), lo que imposibilita la comunicación intercultural.

Ya en el primer tercio del siglo XX sostenía Malinowsky –desde su terreno de investigación, la antropología–, que las fórmulas mágicas, carentes –por su alto grado de ritualización– de contenido semántico comprensible, no pueden trasladarse a otra lengua (es decir, otra cultura) más que a través de un enfoque funcionalista de la traducción, esto es, mediante el recurso a la

³² Guía simbólica de la cultura.

³³ Plantillas del pensamiento mismo.

contextualización de la cultura fuente en función de los rasgos más significativos de la cultura meta, conclusión a la que llegó tras sus estudios sobre la cultura de las islas Trobriand, publicados en dos volúmenes en 1915 y 1935 bajo los títulos *The Trobriand Islands* y *Coral Gardens and their Magic*, respectivamente. Sus reflexiones, que dieron lugar a la denominada «Escuela de Londres» de antropología lingüística³⁴, se encuentran igualmente en la base de la etnociencia – con Tyler (1969) como máximo exponente – que, retomando de forma tangencial la hipótesis de Sapir-Whorf, plantea la posibilidad de que la comprensión de la lógica que articula los mecanismos de categorización de una cultura permita la comprensión de los procesos cognitivos en los que se sustentan los comportamientos marcados culturalmente (Tyler, en Beeman, 2012: 534).

Como se puede apreciar en este breve recorrido por los orígenes de la antropología lingüística, en las décadas centrales del siglo XX resurge el interés por la cuestión del grado en que la percepción de la realidad que nos rodea impregna la conceptualización del mundo. Se plantea en esta coyuntura dicha cuestión desde distintos ámbitos de la ciencia que, en esos momentos, trabajan aisladamente, circunstancia muy definitoria del periodo que se da como consecuencia del creciente grado de especialización experimentado por cada una de las ramas del saber. Recordemos que el estructuralismo propio de las primeras décadas de dicho siglo XX sí abarcaba numerosas disciplinas que aplicaban sus preceptos y los resultados de sus investigaciones en función de

³⁴ Para más información, véanse Langendoen (1968); Firth (1986 [1964]); Firth y Palmer (1968); Ardener (1972).

las necesidades impuestas por las principales cuestiones objeto de estudio de cada una de las ciencias.

Es a partir de la segunda mitad de la década de los 70 cuando se retoma la visión *panorámica* (por así decirlo) de las ciencias, de modo que el regreso a la interdisciplinariedad permite analizar problemas de un área del conocimiento recurriendo a instrumentos y teorías que explican hechos que, por sus características, plantean interrogantes análogos en campos aparentemente inconexos.

Esta actitud es la que propicia la nueva ola de estudios multidisciplinares que se vive en la actualidad, en virtud de la cual es posible observar fenómenos de la lengua y la literatura en relación con teorías provenientes de las ciencias exactas. Así, la desintegración de la estructura de la novela propia del *Ulises* de Joyce se examina desde la perspectiva de la teoría del caos (Jackson, 1995), o el estado de la cuestión del sistema preposicional español en la actualidad se analiza tomando como punto de partida la segunda ley de la termodinámica y el concepto de entropía, tal y como hemos hecho en el apartado 5.1. «Conceptualizaciones de espacio y tiempo en alemán y español como punto de referencia para la aparición de usos metafóricos que indican causa, modo o finalidad».

Todo lo expuesto nos lleva a afirmar, sin llegar a los extremos propuestos por las teorías heredadas de la tesis de Sapir-Whorf, que, efectivamente, el lenguaje informa y conforma las estructuras de pensamiento y cuenta con rasgos

comunes –como pueden ser las metáforas estructurales ARRIBA ES MÁS, ABAJO ES MENOS–, que, no obstante, diferirán en muchos casos entre una cultura y otra en función de cualidades físicas absolutas y relativas (es decir, tomadas aisladamente o puestas en relación con las de otras culturas), como pueden ser la estatura media o el color de la piel. De todo ello se desprende que el pensamiento está corporeizado.

La plétora de estímulos y elementos que configura la experiencia susceptible de ser percibida por el ser humano es de tal vastedad que, a fin de abarcarla, se hace indispensable acudir a mecanismos de codificación diversos. Uno de los más documentados³⁵ es el de la categorización, esto es, el establecimiento de agrupaciones de elementos en función de determinados cánones que la comunidad usuaria considera válidos. No se puede en ningún momento pasar por alto la importancia de este hecho señalado por autores como Lakoff, Langacker, Fillmore o Sinha, quien sostiene (comunicación personal, 24/05/2013) que el pensamiento no sólo está corporeizado, sino que se encuentra «inserto en la cultura» (Thought is embodied *and* culturally embedded).

Históricamente, en cualquier civilización occidental, todas las ramas de la ciencia se han construido sobre los cimientos de la creencia fundamental en la existencia de una realidad objetiva, externa al ser humano e inmune, por así decirlo, a su interacción con él, lo que posibilita su compartimentación en

³⁵ Si se desea profundizar sobre este extremo a través de una lectura lúdica a la par que académicamente exhaustiva, se recomienda la excelente obra *El vértigo de las listas*, de Umberto Eco (2009).

categorías universales definidas por presentar una serie de características necesarias y suficientes inherentes a los objetos *en sí*, no por atribución humana. Sin embargo, tal y como advirtiera Wittgenstein (1953) –cuya aseveración se ha visto confirmada posteriormente por estudios científicos de la más diversa índole– no existen criterios universales de categorización. Así lo demuestran desde los estudios antropológicos de Rosch (1971) y sus discípulos hasta las últimas investigaciones en mecánica cuántica (Peruzzo *et al.*, 2012; Piazza *et al.*, 2015), pasando por el cuestionamiento que de la matemática hace Lizcano en su ensayo de 2006 *Metáforas que nos piensan*. De ellos se desprende que las categorías no tienen, en infinidad de casos, unas delimitaciones rígidas y precisas que permanezcan inalteradas a lo largo del espacio y el tiempo.

Es precisamente aquí donde la lingüística cognitiva aporta uno de sus principales hallazgos, a saber: los sistemas de categorización empleados por el ser humano en la vida cotidiana no responden a la visión clásica (occidental) de que, para que un conjunto de elementos forme una categoría, todos los integrantes deben compartir una serie de condiciones necesarias y suficientes. Antes bien, se sustentan sobre la base de lo que Wittgenstein (1953) denominó *parecidos de familia* (*Familienähnlichkeiten*) –cuyo ejemplo paradigmático es, para este autor, el del concepto *juego*–, noción según la cual no todos los miembros de una categoría comparten unas condiciones necesarias y suficientes comunes, sino que constituyen una agrupación de entidades heterogéneas que participan

en mayor o menor medida de *algunos* de estos rasgos, pero no de todos³⁶. Según el tipo de relación que aglutine los miembros de una categoría, ésta puede presentar distintos tipos de estructura, de entre los que podemos citar, entre otros, la *difusa*³⁷ (por ejemplo, el caso de *altura*, concepto eminentemente relativo) o la *radial*³⁸ (apreciable en el caso de *madre*, en el que una idea primigenia y marcada culturalmente da lugar a otras que, a su vez, generan sus propias desviaciones, de tal modo que todas pueden formar parte de la categoría sin tener características comunes³⁹).

De esto se deduce, por un lado, que las categorías se sustentan sobre lo que Lakoff denomina *modelos cognitivos idealizados* (esto es, constructos sociales asentados sobre estereotipos, como se indicó en la Introducción); y, por otro, que mientras los elementos que exhiban un número inferior de rasgos serán menos representativos de la categoría —y, en consecuencia, *peores* ejemplos— los que muestren más rasgos serán considerados *mejores* representantes de la categoría, lo que lleva a la incorporación de otro nuevo concepto aportado por la escuela cognitiva: el *efecto de prototipicidad*. Tal y como explica Fillmore (1982b: 34) en *Towards a Descriptive Framework for Spatial Deixis* cuando analiza la categoría *soltero*:

³⁶ (...) denn so übergreifen und kreuzen sich die verschiedenen Ähnlichkeiten, die zwischen den Gliedern einer Familie bestehen: Wuchs, Gesichtszüge, Augenfarbe, Gang, Temperament, etc., etc. - Und ich werde sagen: die Spiele bilden eine Familie. [(...) pues de este modo se superponen y entrecruzan los parecidos existentes entre los miembros de una familia: estatura, facciones, color de ojos, forma de andar, temperamento, etc., etc. Yo afirmo: los *juegos* forman una familia].

³⁷ Zadeh (1965); Dubois y Prade (1980); De Cock, Bodenhofer y Kerre (2000).

³⁸ Lakoff (1987: 65; 79 y ss.).

³⁹ Piénsese en el caso *madre de alquiler* frente a *madrastra*.

The noun bachelor can be defined as an unmarried adult man, but the noun clearly exists as a motivated device for categorizing people only in the context of a human society in which certain expectations about marriage and marriageable age obtain. Male participants in long-term unmarried couplings would not ordinarily be described as bachelors; a boy abandoned in the jungle and grown to maturity away from contact with human society would not be called a bachelor; John Paul II is not properly thought of as a bachelor⁴⁰.

De este mismo autor, y en estrecha conexión con esta idea, parte la teoría de la semántica de marcos (1976, 1982a), según la cual, para acceder a la comprensión absoluta de un concepto, es indispensable tener conocimiento de todos los componentes que entran en escena en una situación dada. Así, para aprehender el concepto de *venta* resulta imprescindible entender en su totalidad el proceso de transacción comercial con todos sus *constituyentes* y sus *actantes*, término este último que se emplea aquí en el sentido original de Tesnière (1959), no sólo como *personaje* de una escena, sino como figura o lugar vacío en que se vierten las formas semánticas o sintácticas. Detengámonos un momento en la consideración de esta idea. Sobre ella nos aclara su impulsor (Fillmore, 1976: 20):

I mean by framing the appeal, in perceiving, thinking and communicating, to structured ways of interpreting experiences. It is an alternative to the view that concepts or

⁴⁰ El sustantivo *soltero* puede definirse como *adulto no casado*, pero se trata claramente de un mecanismo creado para categorizar al hombre sólo en el contexto de una sociedad humana con ciertas expectativas por lo que respecta al matrimonio y a la edad adecuada para contraerlo. Los hombres que, no estando casados, mantienen una relación estable, no entrarían normalmente dentro de esta descripción; no se calificaría como soltero a un niño abandonado en la jungla que ha alcanzado la madurez apartado del contacto con la sociedad humana; cuando se piensa en Juan Pablo II, no se piensa en un soltero.

*categories are formed through the process of matching sets of perceptual features with, say, words*⁴¹.

Se trata de una teoría que, partiendo del concepto de contexto situacional concreto, afirma que existe en el ser humano la propensión a crear, a partir de la experiencia, patrones de contextos generadores de expectativas que, hasta cierto punto, le permiten predecir los elementos canónicos característicos de los contextos en los que un determinado concepto tiende a aparecer. Su consideración es indispensable para comprender aportaciones posteriores de la lingüística cognitiva, como, por ejemplo, los modelos cognitivos idealizados de Lakoff, quien, como bien indica Ruiz de Mendoza (2004: 5), entiende los marcos como un tipo de modelo más («que establecen relaciones entre predicados y argumentos»), junto con «la metáfora, la metonimia y los esquemas de imágenes».

La teoría de la semántica de marcos se emparenta así, mediante el reconocimiento de la intervención de las expectativas en la interpretación de la realidad que nos rodea, con los experimentos sobre la toma de decisiones instintiva realizados por Gigerenzer en el seno del Centro para la Conducta Adaptativa y la Cognición del Instituto Max Planck para el Desarrollo Humano, recogidos en su obra de 2007 *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. En ella, el científico expone cómo, de acuerdo con los resultados de sus investigaciones, mayor cantidad de

⁴¹ Cuando hablo de marcos me refiero al recurso, en la percepción, el pensamiento y la comunicación, a formas estructuradas de interpretar las experiencias. Es una alternativa a la idea de que los conceptos o las categorías se forman mediante el proceso de maridar conjuntos de rasgos perceptuales con palabras, por nombrar un elemento.

información no se traduce automáticamente en toma de decisiones más eficaz, pues de manera instintiva las personas contamos con un conocimiento básico (unos *marcos*) que nos capacita para comprender una situación dada y actuar en consecuencia. Hacer acopio de más datos puede, de hecho, resultar contraproducente, pues la multiplicación de opciones equivale a la sucesión geométrica de factores de riesgo que revierte en decisiones, paradójicamente, menos informadas y, por lo tanto, menos afortunadas. Podríamos afirmar – relacionando la semántica de marcos y la teoría de la intuición con el asunto que nos ocupa– que, a mayor cantidad de opciones de traducción de una preposición de una lengua extranjera a la materna, con frecuencia, mayor confusión para el aprendiente, razón por la que consideramos más recomendable ayudar a éste a entender de dónde provienen los usos metafóricos que proporcionarle un listado de traducciones que, aunque en ocasiones vengan contextualizadas en manuales y diccionarios, no facilitan ninguna explicación semántica del origen de dichos usos (muchos de los cuales se ejemplificarán en la propuesta metodológica).

Los resultados de la investigación contrastiva desarrollada por De Knop (2015: 16), mencionada en nuestra Introducción, confirman esta aseveración:

Surprisingly, the results of the post-test with the control group were not so good as only 64,21% of the participants gave correct answers. This means that there was a regressive development. This is difficult to understand as the post-test was conceived according to the same format as the pre-test but with slightly different sentences containing expressions of motion. The degree of difficulty of the sentences was supposed to be the same in both tests. But this regressive result can perhaps show that the traditional

*teaching methods on expressions of motion are problematic and even seem to disturb a more intuitive case selection*⁴².

El último principio teórico-práctico propio de la lingüística cognitiva al que haremos referencia en esta presentación general de la disciplina es el del pensamiento metafórico, que permea todas las áreas del planteamiento cognitivo. Johnson –cuya definición ofrecemos a continuación– establece, además, una estrecha relación entre la elaboración de significados metafóricos y el pensamiento corporeizado (imaginativo) tal y como es explicado por Lakoff. Según Johnson (1987: xv):

A second, related type of embodied imaginative structure (...) is metaphor, conceived as a pervasive mode of understanding by which we project patterns from one domain of experience in order to structure another domain of a difficult kind. So conceived, metaphor is not merely a linguistic mode of expression; rather, it is one of the chief cognitive structures by which we are able to have coherent, ordered experiences that we can reason about and make sense of. Through metaphor we make use of patterns that we obtain in our physical experience to organize our more abstract understanding. Understanding via metaphorical projection (...) makes use of physical experience in two ways. First our bodily movements and interactions in various physical domains of experience are structured (...) and that structure can be projected by metaphor onto abstract domains. Second, metaphorical understanding is not merely a matter of arbitrary fanciful projection from anything to anything with no constraints. Concrete bodily experience not only constrains the input to the metaphorical projections but also the

⁴² Para nuestra sorpresa, los resultados del test posterior con el grupo de control no fueron tan buenos, ya que sólo el 64,21% de participantes dio las respuestas correctas, lo que implica que se produjo un desarrollo involutivo. Resulta difícil de entender, teniendo en cuenta que se había elaborado el test posterior con el mismo formato del test previo, utilizando oraciones que expresaban movimiento, ligeramente modificadas. En teoría, el grado de dificultad de las oraciones era el mismo en ambos tests. Quizás este resultado ilustra cómo la aplicación de métodos didácticos tradicionales a la enseñanza de la expresión del movimiento resulta problemática e, incluso, pudiera parecer que confusa en comparación con una selección más intuitiva del caso correcto.

*nature of the projections themselves, that is, the kinds of mappings that can occur across domains*⁴³.

3.2.2. Gramática cognitiva

Una vez establecidas las premisas elementales de la lingüística cognitiva en su conjunto, se analizan ahora más específicamente los preceptos básicos de su gramática, disciplina desarrollada principalmente por R.W. Langacker.

Aunque, como bien indica Ruiz de Mendoza (2010: 156), se puede considerar perfectamente que la gramática de construcciones de Kay y Fillmore (1995) es una gramática cognitiva, este trabajo se acoge a las propuestas fundamentales de Langacker, basadas en los diagramas de imagen (modelo no operacional, en terminología del propio Ruiz de Mendoza), en combinación con las de Lakoff, que giran en torno a la metáfora y la metonimia (modelo operacional, siempre según la terminología de Ruiz de Mendoza). Este enfoque combinado ha sido estudiado, entre otros, por Peña (2003, 2008).

⁴³ Un segundo tipo de estructura imaginativa corporeizada (...) es la metáfora, concebida como mecanismo de comprensión permeable mediante el que proyectamos patrones de un ámbito experiencial sobre otro más difícil, a fin de proveerlo de estructura. Así entendida, la metáfora no es un mero recurso expresivo; antes bien, es una de las principales estructuras cognitivas que dota a las experiencias vividas de orden y coherencia, de tal modo que podemos razonarlas, desentrañarlas. Mediante la metáfora hacemos uso de patrones extraídos de la experiencia física al objeto de organizar la comprensión más abstracta. La comprensión basada en la proyección metafórica (...) se sirve de la experiencia física de dos maneras. En primer lugar, nuestros movimientos e interacciones corporales en distintos ámbitos de experiencia físicos adquieren una estructura (...) que, mediante la metáfora, puede proyectarse sobre ámbitos abstractos. En segundo lugar, la comprensión metafórica no equivale a la proyección arbitraria y quimérica de cualquier cosa sobre cualquier otra cosa, sin restricciones. La experiencia corporal concreta no sólo limita el *caudal* de las proyecciones metafóricas, sino también su naturaleza, es decir, las clases de mapas que pueden darse en uno u otro ámbito.

Las reflexiones consignadas en el apartado anterior inducen al lector a pensar en el carácter simbólico del lenguaje, una de las piedras de toque de la lingüística cognitiva. Es precisamente la adscripción de este carácter simbólico a la gramática⁴⁴ lo que diferencia a la escuela cognitiva de las restantes, representadas en su mayoría, principalmente, mediante la lógica proposicional. A este respecto, se estima indispensable llamar la atención del lector sobre la interesante ponderación efectuada por Johnson (1987: 3-4) en cuanto a la variedad de descripciones existentes del concepto *proposición*, pues, como indica este lingüista, la consideración de los diagramas de imagen como proposiciones o no dependerá de lo amplia o restrictiva que sea la definición de la que se parta. En efecto, si nos acogemos a la última y menos restringida de sus definiciones —«(...) a continuous, analog pattern of experience or understanding, with sufficient internal structure to permit inferences»⁴⁵—, los diagramas de imagen que conforman el corpus de este trabajo de investigación poseen una cohesión interna que permite considerarlos como proposiciones, tal y como el propio Johnson aduce.

La descripción de la gramática como simbólica no deja lugar para la habitual separación entre ésta y la semántica. En efecto, tal y como declara Langacker (1990: 1):

Language is neither self-contained nor describable without essential reference to cognitive processing (...). Grammatical structures do not constitute an autonomous formal system

⁴⁴ Que tiene en los diagramas y esquemas de imagen su más fidedigno método de representación.

⁴⁵ (...) un patrón de experiencia o comprensión continuo y análogo con una estructura interna suficiente para permitir la inferencia.

or level of representation: they are claimed instead to be inherently symbolic, providing for the structural and conventional symbolization of conceptual content⁴⁶. Lexicon, morphology, and syntax form a continuum of symbolic units, divided only arbitrarily into separate components; it is ultimately as pointless to analyze grammatical units without reference to their semantic value as to write a dictionary which omits the meaning of its lexical items⁴⁷.

Algo más adelante en esta misma obra (Langacker, 1990: 16-17), el autor explica, además, de qué forma y hasta qué extremo lo que él denomina *polo fonológico* y *polo semántico* se integran en el *símbolo*, lo que confirma su tesis de la inquebrantabilidad de la unión entre gramática y semántica:

A symbolic unit is said to be bipolar, consisting of a semantic unit defining one pole and a phonological unit defining the other: ([SEM]/[PHON]). That lexical units have this bipolar character is uncontroversial; pencil, for example, has the form ([PENCIL]/[pencil]), where capital letters abbreviate a semantic structure (of indefinite internal complexity), and a phonological structure is represented orthographically (...). A grammatical rule or construction is represented in the grammar by a symbolic unit that is both complex and schematic. For example, the morphological rule illustrated by the deverbal nominalizations teacher, helper, hiker, thinker, diver, etc. consists in a complex unit that incorporates as components the verb schema ([PROCESS]/[Y]) and the grammatical morpheme ([ER]/[er]) (i.e. the suffix -er, which is attributed substantial though schematic semantic content). This unit further specifies how the component

⁴⁶ Se puede deducir, a raíz de esta afirmación, que, en el marco de la lingüística cognitiva, no tiene cabida la diferencia saussureana entre semiótica (cerrada, autocontenida en el signo) y semántica (abierta al mundo, resultante de la concatenación de signos).

⁴⁷ El lenguaje no es autocontenido, ni puede describirse sin hacer referencia a los procesos cognitivos (...). Las estructuras gramaticales no constituyen un sistema formal autónomo ni un nivel de representación: sostengo que son inherentemente simbólicas, lo que les permite proporcionar la simbolización estructural y convencional de los contenidos conceptuales. El léxico, la morfología y la sintaxis forman un continuo de unidades simbólicas divididas en componentes únicamente de forma arbitraria; en última instancia, analizar las unidades gramaticales sin hacer referencia a su valor semántico tiene tan poco sentido como escribir un diccionario que omita el significado de las unidades léxicas que lo conforman.

*structures are integrated, conceptually and phonologically, to form a composite symbolic structure*⁴⁸.

Estas estructuras simbólicas compuestas activan, a su vez, unos dominios cognitivos –y, dentro de éstos, unos ámbitos predicativos– concretos en función de su relevancia para la comprensión de la expresión de la que forman parte. Se puede asimilar el concepto de dominio cognitivo al de marco creado por Fillmore, citado en el epígrafe 3.2.1., «Lingüística cognitiva. Generalidades». Langacker (1990: 4 y ss.) menciona primeramente los dominios básicos, que define como «cognitively irreducible representational spaces or fields of conceptual potential»⁴⁹, para seguidamente indicar que existen dominios más complejos, como pueden ser los sensoriales, emotivos, etc., y finalmente aseverar que «most expressions pertain to higher levels of conceptual organization and presuppose nonbasic domains for their semantic

⁴⁸ Se dice de una unidad simbólica que es *bipolar* porque consta de una unidad semántica que define un polo y una unidad fonológica que define el otro: ([SEM]/[FON]). El carácter bipolar de las unidades léxicas no admite controversia; el sustantivo *lápiz*, por ejemplo, tiene la forma ([LÁPIZ]/[lápiz]), en la que las mayúsculas representan una estructura semántica (de complejidad interna indefinida), mientras que la estructura fonológica queda representada mediante la ortografía. Una regla o construcción gramatical se representa gramaticalmente en virtud de una unidad simbólica que es, al tiempo, compleja y esquemática. Por ejemplo, la regla morfológica ilustrada por la transformación de verbos en sustantivos terminados en –or (*instructor, acomodador, pensador, revisor, nadador*) se erige en unidad compleja que incorpora, por un lado, el esquema verbal ([PROCESO]/[Y]) y, por otro, el morfema gramatical ([OR]/[or]) o, lo que es lo mismo, el sufijo -or, al que se atribuye un contenido semántico suficiente, si bien esquemático. Esta unidad específica, además, cómo las estructuras componentes se integran conceptual y fonológicamente para dar lugar a una estructura simbólica compuesta.

⁴⁹ Espacios representacionales o campos de potencial conceptual irreductibles.

characterization»⁵⁰, lo que conecta ambos conceptos –marcos y dominios– pues se trata de matrices complejas de interpretación de la realidad.

Tomemos como ejemplo la estructura simbólica *dedos*, que activa el ámbito de predicación *mano* con preferencia al ámbito de predicación *brazo*, y éste con preferencia al ámbito de predicación *extremidades*, pertenecientes todos ellos al dominio cognitivo *cuerpo*, que es el que se activa, por oposición, por ejemplo, al dominio cognitivo *hogar*, no activado por el uso de esta estructura simbólica. Efectivamente, la oración *En la mano tengo cinco dedos* parece más adecuada que *En el brazo tengo cinco dedos* o *En las extremidades tengo veinte dedos*⁵¹, aun cuando desde el punto de vista morfológico, sintáctico e incluso semántico, éstas son perfectamente correctas.

Ello es así porque la selección de una estructura simbólica implica la imposición de un *perfil* a una *base* (Langacker, 1987: 183), siendo ésta el dominio cognitivo o la matriz de dominios cognitivos subyacentes (en nuestro ejemplo *mano*, *brazo*, *extremidades: cuerpo*) y aquél, la estructura a la que la expresión da *preeminencia*. Se ha visto el ejemplo de un sustantivo en el que el perfil coincide con una entidad. En el caso de que la estructura sea un verbo, el perfil coincide con un proceso. Y en el caso de lo que Langacker (2008: 100) denomina expresiones relacionales atemporales no procesuales (preposiciones, adjetivos y adverbios), el perfil preeminente es, como su propio nombre indica, una relación de

⁵⁰ La mayor parte de las expresiones presenta un grado de organización conceptual superior y presupone la necesidad de la existencia de dominios complejos para su caracterización semántica.

⁵¹ Este ejemplo es una variación del empleado por Langacker (1990: 8).

naturaleza no procesual. Así, en el caso, por ejemplo, de la preposición española *contra*, a la base, consistente en una relación espacial entre dos elementos, se impone un perfil básico de oposición con contacto, esto es, de choque, que implica un desplazamiento previo. Gráficamente:

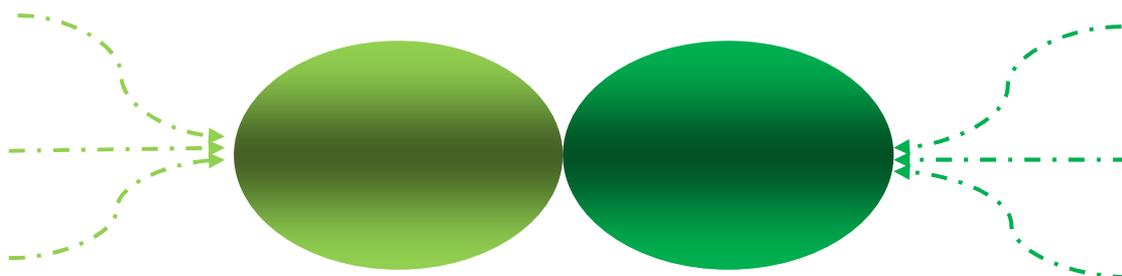


Figura 1: *Contra*

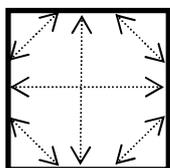
A los conceptos de perfil, base y preeminencia, referidos al nexo indisoluble entre el símbolo y los dominios cognitivos para los que éste es relevante, se añaden ahora los de *trayector* y *locus*⁵², o, lo que es lo mismo, elementos activo (que realiza o sufre algún tipo de acción o movimiento, físico o de otra naturaleza) y pasivo (que sirve como punto de referencia para la acción o el movimiento del elemento activo) de esta relación. En la oración *Pienso en ti constantemente*, el trayector sería el sujeto representado por la desinencia de primera persona del singular *-o* en ([PIENS]/[O]); y el locus, el suplemento *en ti*. No obstante, no todas las estructuras cuentan con ambos elementos, y, en ciertas instancias, sucede que una estructura posee varios trayectores y ningún

⁵² *Trajector* y *landmark* originalmente en las obras de Langacker. Se opta en este caso por la traducción realizada por Cuenca y Hilferty (1999).

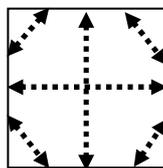
locus. Piénsese, por ejemplo, en el vocablo *cuadrado*. Tal y como indica Langacker (2008: 114):

Consider the adjective square, which describes its trajector as having a certain shape. The conceptualization of this shape resides in a number of mental operations assessing particular subparts with respect to one another: that there are four sides, that each side is straight, that opposite sides are parallel, that adjacent sides are perpendicular, and that all sides are equal in length. Collectively, these assessments constitute the single participant profiled relationship, manifested within a single participant. This participant – the adjectival trajector – is the same element that is profiled when square is used as a noun (...). The name and the adjective have the same conceptual content, involving both a thing and a specification of its shape. They differ in what they profile within this base: the noun profiles the thing, while the adjective profiles the configurational assessments (represented diagrammatically for both by dashed arrows)⁵³.

Gráficamente:



Cuadrado (sustantivo)



Cuadrado (adjetivo)

⁵³ Considérese el adjetivo *cuadrado*, que describe un trajector con una forma determinada. La conceptualización de esta forma reside en un conjunto de operaciones mentales de calibración de las subpartes: hay cuatro lados, todos ellos rectos; los lados opuestos son paralelos; los adyacentes, perpendiculares; todos tienen la misma longitud. En su conjunto, estas calibraciones constituyen la relación preeminente – de un solo participante – manifiesta a través de dicho participante. Éste –el trajector adjectival– es el mismo elemento preeminente cuando *cuadrado* es sustantivo (...). Sustantivo y adjetivo cuentan con un mismo contenido conceptual, que implica tanto un objeto como la especificación de su forma. La diferencia estriba en el elemento que adquiere preeminencia en relación con esa base: en el caso del sustantivo, el objeto; en el del adjetivo, la configuración (representada en nuestro diagrama en ambos casos mediante flechas discontinuas).

Figura 2: Cuadrado⁵⁴

El propio Langacker interpreta esta *asimetría* (término empleado por el autor) como una variante de la relación entre los conceptos de *figura* y *fondo* (Langacker, 1987: 217; 1990: 9), procedentes de la psicología de la gestalt, según explican Croft y Cruse (2004: 84), e introducidos en la lingüística cognitiva por Talmy (1972, 1983, 2000). Para Talmy, todas las relaciones espaciales se expresan en el lenguaje especificando la posición de un objeto (figura) en relación con otro(s) (fondo); el hecho de que este último concepto pueda corresponderse con más de un objeto es lo que convierte la relación entre ambos en asimétrica.

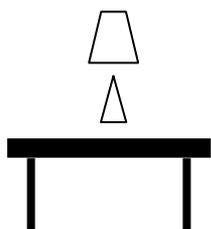
Otro de los parámetros introducidos por Langacker como elemento esencial de su gramática que se estima indispensable para la realización del corpus que es el elemento central de esta investigación es el de la *perspectiva*, que incluye factores específicos como *orientación*, *punto de vista*, *direccionalidad* y *grado de objetividad* de la interpretación de una situación dada. Se emplea el término *objetividad* en el sentido que Langacker le atribuye en el ejemplo de las gafas citado más arriba, el cual completa de la siguiente manera (Langacker, 1987: 316):

If I take my glasses off, hold them in front of me, and examine them, their construal is maximally objective, as I will understand the term: they function solely and prominently

⁵⁴ Se trata de una traducción-adaptación del original de Langacker (2008: 114). Los trazos gruesos indican preeminencia.

as the OBJECT OF PERCEPTION, and not at all as part of the perceptual apparatus itself⁵⁵.

Para comprender mejor esta afirmación, obsérvese el ejemplo ofrecido por la pareja de preposiciones alemanas *auf/unter*⁵⁶ y las más complejas y específicas locuciones *hin-/herauf // hin-/herunter*⁵⁷, que pueden funcionar, además, como prefijos separables. Se entiende la *orientación* como algo más general que la *direccionalidad*. Efectivamente, las preposiciones ofrecen una mera información sobre la ubicación de una o varias entidades con respecto a otra(s)⁵⁸, mientras que las locuciones dan *preeminencia* a la existencia del punto de origen más o menos lejano de un movimiento ascendente o descendente que, en el caso de las construcciones con *hin-* es, además, más objetivo que en el de las construcciones con *her-*, ya que, en éstas, dicho punto de origen (coincidente, en este caso, con el *punto de vista*, que no se especifica en el tipo de construcción análogo en español) se corresponde con el emisor. Gráficamente:



a) *Die Lampe liegt auf dem Tisch*
(La lámpara está sobre la mesa)



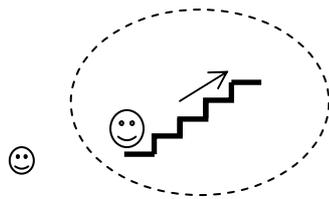
b) *Der Hocker steht unter dem Tisch*
(El taburete está bajo la mesa)

⁵⁵ Si me quito las gafas, las sostengo frente a mí y las examino, su interpretación es objetiva al máximo, tal y como se entenderá el término: funcionan única y principalmente como OBJETO DE PERCEPCIÓN, y en absoluto forman parte del aparato perceptual en sí.

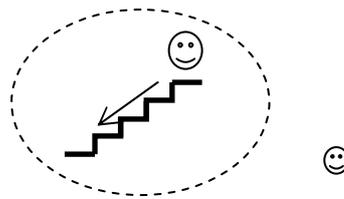
⁵⁶ *Sobre* y *bajo*, respectivamente.

⁵⁷ *Hin*: allí/allá; *her*: aquí/acá.

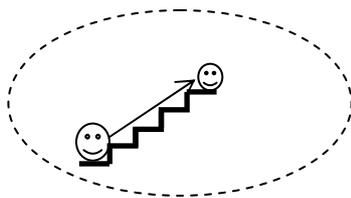
⁵⁸ Las expresiones relacionales siempre cuentan con los dos elementos: trayector y locus.



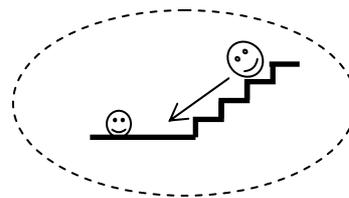
c) *Sie klettert die Treppe hinauf*
(Ella sube la escalera)



d) *Sie klettert die Treppe hinunter*
(Ella baja la escalera)



e) *Komm herauf!*
(¡Sube!)



f) *Er ist einfach heruntergefallen!*
(Él se cayó)

Figura 3: *auf/unter* y variantes

En 2a) y 2b) trayector y locus coinciden con sujeto y complemento circunstancial de lugar, respectivamente. Se percibe de manera clara la orientación del uno con respecto al otro, pero los enunciados no ofrecen información adicional respecto a la direccionalidad (pues, al ser estático el contenido de los verbos, no se produce desplazamiento) o el punto de vista. En cuanto a la objetividad, es la máxima en ambos casos, siempre y cuando se trate de lo que Langacker (1987: 223) denomina ejemplos canónicos.

En 2c) y 2d), trayector y locus coinciden con sujeto y complemento directo, respectivamente; la orientación es *arriba/abajo*; la direccionalidad, de alejamiento del trayector (emoticono grande) respecto del emisor (emoticono pequeño) en ambos casos, pero ascendente en el ejemplo 2c) y descendente en el 2d). Esta información viene dada por el punto de vista. En efecto, tal y como muestra el

diagrama, la dirección del movimiento realizado por el trayector sólo se explica en función de su relación con el emisor. Por lo que respecta a la objetividad, la elección del clítico *hin-* conlleva un distanciamiento entre emisor y enunciado que permite aseverar que aquélla es mayor en estos ejemplos que en los siguientes.

La diferencia entre los ejemplos 2c) y 2d), de una parte, y los ejemplos 2e) y 2f), de otra, estriba en que las trayectorias seguidas por los sujetos en los dos últimos son de aproximación al emisor, quien se encuentra inmerso en la escena descrita, con lo cual su objetividad es inferior a la de los emisores de los dos primeros.

Por último, nos detendremos especialmente en el análisis de la herramienta definitiva para la creación de la presente propuesta metodológica: el diagrama de imagen. Se trata de la manifestación visual del esquema de imagen, definido por Johnson (1987: xiv) de la siguiente manera:

*An image schema is a recurring, dynamic pattern of our perceptual interactions and motor programs that gives coherence and structure to our experience. (...) Experientially based, imaginative structures of this image schematic sort are integral to meaning and rationality*⁵⁹.

No empleamos en nuestro trabajo divisiones ulteriores, como la propuesta por Mandler y Pagán (2014) entre *primitivos espaciales, esquemas de imagen e integraciones esquemáticas*, pues estimamos que el diagrama de imagen,

⁵⁹ Un esquema de imagen es un patrón recurrente y dinámico de nuestras interacciones y programas motores que confiere coherencia y estructura a nuestra experiencia. (...) Las estructuras imaginativas del tipo esquema de imagen, basadas en la experiencia, son indispensables para la significación y la racionalidad.

entendido como representación gráfica del esquema de imagen, presenta todos los elementos y el grado de especificidad necesarios para la consecución de los objetivos perseguidos en esta tesis. Resulta de sumo interés, en este sentido, la diferencia establecida por Langacker (2008: 32), entre estos dos elementos.

Define este autor el esquema de imagen como:

(...) schematized patterns of activity abstracted from everyday bodily experience, especially pertaining to vision, space, motion, and force. Image schemas are seen as basic, preconceptual structures that give rise to more elaborate and more abstract conceptions (or at least provide their skeletal organization) through combination and metaphorical projection⁶⁰.

Mientras que lo que denomina sencillamente diagrama de imagen recoge un amplio espectro de posibilidades. Tal y como él mismo indica (Langacker, 2008: 8 y ss.), los diagramas:

(...) [range] from simple, cartoon-like sketches to elaborate technical displays of great complexity (...). Some diagrams are just picture-like sketches casually devised to help make a point. Others are meticulously assembled from an inventory of specific notations systematically used with precisely defined values⁶¹.

Se trata de un instrumento de naturaleza claramente heurística (Langacker, 2008: 10) que, no por serlo, resulta menos eficaz. De hecho, tal y como indica Langacker (2008: 10), las propias ciencias exactas, que con frecuencia *envidian*

⁶⁰ (...) patrones de actividad esquemáticos extraídos de la experiencia corporal cotidiana, relativos, especialmente, a la vista, el espacio, el movimiento y la fuerza. Se los concibe como estructuras *pre-conceptuales* básicas que dan lugar a concepciones más elaboradas y abstractas (o, al menos, proporcionan una estructura a dichas concepciones) en virtud de la combinación y la proyección metafórica.

⁶¹ (...) van desde simples bocetos hasta representaciones técnicas de gran complejidad (...). Algunos diagramas no son más que bocetos pictóricos de carácter informal que ayudan a demostrar una cuestión. Otros se estructuran meticulosamente a partir de un inventario de notaciones utilizado de forma sistemática con unos valores claramente definidos.

algunos lingüistas por lo riguroso de sus métodos, están recurriendo cada vez con mayor frecuencia a la *visualización científica*, como prueba la proliferación de programas como D3.js o Dygraphs (para el usuario de a pie) o los más específicos VisIt o Medialab Prado (este último, de creación española).

En cualquier caso, como ya indicáramos en la Introducción, no se deben confundir esquema y diagrama de imagen, sobre los que indica Langacker (2008:32):

*Diagrams (...) are not to be identified per se as image schemas (which are patterns of mental activity) but are merely intended to evoke them and suggest their nature*⁶².

La elección de esta herramienta por encima de otras se debe al hecho de que, como el propio Langacker (2008: 10) expone:

*(...) forces the analyst to examine myriad details that are commonly ignored in semantic and grammatical descriptions. In my view they provide a level of precision and explicitness sufficient for most purposes, together with a kind of usability that facilitates discovery*⁶³.

Y a que esto no entra en absoluto en conflicto con lo que expone sobre los esquemas de imagen. En efecto, como se explica algo más adelante en la misma obra, existen circunstancias en las que las ventajas de la utilización de «semipictorial diagrams (and even crude pictures on occasion)»⁶⁴ (Langacker,

⁶² No debe identificarse a los diagramas con los esquemas de imagen (que son patrones de actividad mental). Su función es, simplemente, evocarlos y sugerir su naturaleza.

⁶³ Obliga al analista a examinar una miríada de detalles generalmente ignorados en las descripciones semánticas y gramaticales. A mi modo de ver, proporciona un grado de precisión y explicitud suficiente para la mayoría de los propósitos, así como una versatilidad que facilita el descubrimiento.

⁶⁴ Diagramas semi-pictóricos (e incluso burdos dibujos, si la ocasión lo requiere).

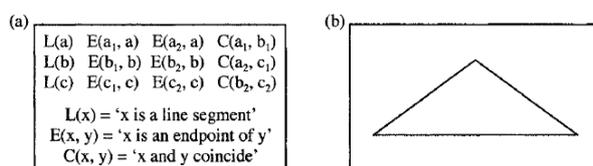
2008: 12) resultan evidentes frente a la de sus homólogos proposicionales⁶⁵ (cuyas virtudes, en cualquier caso, no cuestiona el lingüista).

En cuanto a la conexión entre la metáfora —de la que hablábamos en 3.2.1.— y los esquemas de imagen, observa Johnson (1987: xix-xx):

Although a given schema may emerge first as a structure of bodily interactions, it can be figuratively developed and extended as a structure around which meaning is organized at more abstract levels of cognition. This figurative extension and elaboration typically takes the form of metaphorical projection from the realm of physical bodily interactions onto so-called rational processes, such as reflection and the drawing of inferences from premises⁶⁶.

Desde sus primeras aplicaciones en la lingüística cognitiva (Langacker, 1987; Lakoff, 1987; Johnson, 1987) los esquemas de imagen han pasado de la abstracción extrema propia de las propuestas de Langacker a otras mucho más accesibles para el público general, particularmente en el campo de la enseñanza del español (Castañeda y Alonso, 2006; Castañeda y Melguizo, 2006; Llopis-García, 2015) y el inglés (Csábi, 2004; Condon, 2008, Sato y Suzuki, 2011) como lenguas extranjeras. Tal y como se señaló en la Introducción, los diagramas de imagen que conformarán el corpus de nuestro trabajo se adhieren a la corriente

⁶⁵ Afirmación que ejemplifica mediante la inclusión de los siguientes diagramas de representación (uno proposicional; el otro, visual) del concepto *triángulo* (Langacker, 2008: 12):



⁶⁶ Aunque en un primer momento puede parecer que un esquema de imagen concreto representa únicamente la estructura de una interacción física, ésta puede desarrollarse y extenderse de manera que sirve para organizar el significado en niveles de cognición más abstractos. Esta extensión y elaboración figurativa suele adoptar la forma de proyecciones metafóricas del ámbito de la interacción física al de los llamados procesos racionales, tales como la reflexión o la inferencia.

más abstracta de representación, si bien es cierto que no se prescinde de la adición de detalles en aquellos casos en los que ésta resulte beneficiosa para la comprensión de los diagramas.

No se incluye en el presente marco conceptual la aclaración de otras distinciones propias de la escuela fundada por Langacker, tales como la establecida entre verbos perfectivos e imperfectivos o sustantivos contables e incontables, puesto que no es su cometido procurar una descripción detallada y prolija de todo el ideario teórico, sino proveer a este estudio de un andamiaje sólido para la construcción de un corpus de imágenes de un conjunto de preposiciones alemanas escogidas por su difícil comprensión y elevada frecuencia de uso.

3.3. El paradigma preposicional alemán. Panorámica

Comenzamos el tercer apartado del presente capítulo estableciendo una clara distinción –que consideramos vital para el desarrollo de este trabajo– entre los distintos tipos de gramática existentes en función de su destinatario objetivo. Así, encontramos gramáticas de la lengua alemana pensadas para estudiantes de alemán en un plano meramente utilitario frente a gramáticas dirigidas a personas con un interés por este aspecto de la lengua que va más allá de los conocimientos básicos necesarios para lograr un intercambio lingüístico eficaz.

Dentro del primer grupo se encuentran las obras editadas para hablantes nativos de alemán en periodo de escolarización y para aprendientes de alemán como lengua extranjera con fines comunicativos, es decir, no metalingüísticos, como pueden ser el estudio académico del idioma o su uso profesional en traducción, interpretación o docencia. Algunos de los títulos más habituales dentro de esta categoría son *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* (Helbig y Buscha, 1970), *Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache* (Luscher y Schäpers, 1975), *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik* (Dreyer y Schmitt, 1994), o *Der Gebrauch der deutschen Präpositionen* (Schmitz, 1976), por citar algunos.

En un segundo nivel de especialización dentro de este mismo segmento de público objetivo se constata además la proliferación de tomos orientados a comunidades lingüísticas específicas, como por ejemplo, en el caso del español, *Programm. Gramática alemana para hispanohablantes* (Corcoll y Corcoll, 2001) – de cuyo capítulo en torno a las preposiciones se extrae la mayor parte de los ejemplos utilizados para la creación del corpus de diagramas de imagen de este trabajo –, *Alemán para hispanohablantes* (Braun, 1992) o *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch* (Cartagena y Gauger, 1989).

El segundo tipo de gramáticas queda, por consiguiente, conformado por volúmenes especializados en la profundización en los aspectos más complejos y específicos del análisis del idioma con fines metalingüísticos. Es a esta clase de obra a la que nos remitimos para elaborar nuestra caracterización del sistema preposicional alemán, que será forzosamente sucinta por cuanto que ciertos

aspectos no se analizarán –a pesar de su indudable interés (que podría explorarse en el futuro)–, por no constituir factores determinantes para nuestra investigación. De entre estos aspectos destacamos la existencia de adverbios cuya forma coincide exactamente con la de ciertas preposiciones (al igual que sucede en otras lenguas como el inglés) o el hecho ya citado en la Introducción de que se encuentren en la formación de los denominados adverbios pronominales o verbos con prefijo separable y no separable.

Entramos ya en materia retomando una cuestión que se apuntó en el apartado 3.1. «Las preposiciones en las distintas teorías lingüísticas. Breve revisión panorámica», y que no es otro que el hecho de que –a diferencia de lo que sucede en español– no existe en alemán un único término para hacer referencia al tipo de palabra en que se centra nuestro estudio.

De acuerdo con el diccionario etimológico *Duden* (VV AA, 2001: 626), el vocablo *Präposition*, como término gramatical «(...) wurde im 14./15. Jh. aus gleichbed. lat. *praepositio* (wörtlich *das Voransetzen*) entlehnt, das entsprechend grich. *pró-thesis* übersetzt»⁶⁷. Se trata de un término que, claramente, define la clase de palabra en razón de su colocación con respecto a otras clases de palabras (de acuerdo con un criterio formal). El otro término existente en alemán para referirse a las preposiciones –*Verhältniswort*– es de origen germánico y se traduce, literalmente, como *palabra relacional* (de acuerdo con un criterio funcional).

⁶⁷ En los ss. XIV-XV se tomó prestado del término equivalente en latín, *praepositio* (literalmente, *que va delante*), traducción, a su vez, del correspondiente término griego *pró-thesis*.

Cualquier diccionario de uso que se consulte remite de un término al otro y ofrece exactamente la misma definición en ambas entradas. Surge, entonces, una duda en lo tocante a la preferencia por el término latino en la literatura especializada, particularmente si se tiene en cuenta su peor adecuación a la descripción precisa del tipo de palabra. No olvidemos que, si bien es cierto que en la mayor parte de los casos las preposiciones se anteponen a su término, no siempre es así. En alemán se da la posposición en *entlang*, *gemäß* o *nach*, y la circumposición en *von ... aus* o *um ... willen*.

Opinamos que este hecho puede deberse a la combinación de dos factores cruciales. De una parte, el estatus de superioridad que poseían el latín (y, en medida algo menor, el griego) frente a las lenguas vernáculas de prácticamente todos los países centro y sureuropeos en el Medievo, estatus que le otorgó (y le sigue otorgando en la actualidad) preeminencia a la hora de acuñar terminología científica ya desde el periodo conocido como tradicional. De otra, la preferencia, en el desarrollo histórico de la práctica científica occidental, por aspectos formales, de acuerdo con los postulados de la lógica de primer orden, utilizada para el análisis tanto del lenguaje natural como de los lenguajes artificiales (matemáticos, de programación, etc.), desde los inicios de las ciencias tradicionales, pasando por el desarrollo de las ciencias modernas, hasta su cuestionamiento a finales del pasado siglo XX (véase, por ejemplo, Lakoff, 1987: 10).

Sin embargo, el término de origen germánico resulta, a nuestro modo de ver, mucho más acertado que el de origen latino, pues, aunque ignora el contenido

semántico de la preposición –en cuya consideración nos detendremos más adelante–, hace mención a la naturaleza misma del tipo de palabra tal y como es entendida por Langacker, cuya visión –explicada en diversos apartados de nuestra tesis– suscribimos.

Aclarada esta circunstancia, dedicamos los siguientes párrafos a describir los rasgos fundamentales del conjunto que engloba a *preposiciones* y *grupo preposicional* alemanes tal y como son presentados en las más importantes obras de referencia sobre la materia.

La primera característica que deseamos destacar, nuevamente por tratarse de una diferencia con respecto del paradigma preposicional español, es su consideración como categoría abierta. Así lo indican, por ejemplo, Schulz y Griesbach (1990: 239):

Der Bestand an Präpositionen ist nur begrenzt. Er wird aber erweitert, indem Wörter aus anderen Wortklassen die Aufgabe von Präpositionen übernehmen. So haben z. B. folgende Wörter und Wortformen schon die Aufgabe von Präpositionen angenommen: aus dem Bereich der Verben: während (...); aus dem Bereich der Nomen: dank (...); aus dem Bereich Adjektive: zuzüglich (...); aus dem Bereich Adverbien: längs (...). Ebenso tragen Präpositionalgefüge zur Vermehrung des Bestands an Präpositionen bei: infolge (...). Der fehlende Artikel bei der Nomen weist auf den Gebrauch als Präposition hin. In der Rechtschreibung zeigt sich dieser Gebrauch durch die Kleinschreibung der Nomen (...) und durch Zusammenschreibung der Präpositionalgefüge⁶⁸.

⁶⁸ Aunque el sistema preposicional es, en principio, cerrado, se puede ampliar tomando palabras de otras categorías que asumen las funciones de la preposición, tal y como ha sucedido ya en el caso de las palabras que se indican a continuación: Participios verbales: durante (...); Sustantivos: gracias a (...); Adjetivos: además de (...); Adverbios: a lo largo de (...). Asimismo, las locuciones preposicionales contribuyen a engrosar el sistema preposicional: como consecuencia de (...). En el caso de los sustantivos, la desaparición del artículo obedece a su transformación categorial. En la ortografía, la trasposición se hace evidente en el uso de las minúsculas para los

Esta peculiaridad convierte al paradigma preposicional alemán en un conjunto de mucha mayor amplitud que el español, con –según estiman Hoberg y Hoberg (1988: 296)– unos 200 elementos constituyentes. Ahora bien, esta misma obra establece una división entre un grupo principal o nuclear, compuesto por lo que los autores denominan *einfache Präpositionen* (preposiciones sencillas) con una alta frecuencia de uso, cuyo origen se encuentra en la casi totalidad de los casos en adverbios de lugar –lo que apoya la hipótesis localista expuesta a lo largo de esta investigación– y las restantes preposiciones –de más reciente aparición– procedentes igualmente de adverbios, en algunos casos, pero también de otras clases de palabras.

A este respecto, apunta Mikosch (1987: 13):

Die ältesten Präpp. sind hervorgegangen aus Lokaladverbien, die ursprünglich lediglich verdeutlichend zum Kasus hinzutreten, etwa so, wie wir heute eine präpositional Wendung durch Adverbien zu verstärken pflegen (er stieg den Berg hinauf).

Im Laufe der Sprachentwicklung wurden diese, das von Verb abhängige Substantiv nur begleitenden Adverbien entweder näher zu diesem Substantiv oder näher zum Verb gezogen. Damit wurden sie entweder Präp. oder, im zweiten Fall, Verbalpartikel (durch den Wald laufen – den Wald durchlaufen)⁶⁹.

sustantivos y en la unión de la preposición con el resto de elementos que componen la locución.

⁶⁹ Las preposiciones más antiguas provienen de adverbios de lugar que, en su origen, remitían claramente a un caso concreto, más o menos del mismo modo en que en la actualidad un sintagma preposicional se refuerza mediante el uso del adverbio (*Sube montaña arriba*).

A medida que la lengua fue evolucionando, estos adverbios, dependientes del verbo y en función meramente adyacente al sustantivo, alteraron su posición en la frase para acercarse bien al sustantivo, bien al verbo, de lo que resultaron, por un lado, las preposiciones y, por otro, las partículas que se integran en los verbos con prefijos separables y no separables (*Correr a través del parque – Atravesar el parque corriendo*).

Todas las frases de ejemplo de esta cita remiten a construcciones sintácticas que no se dan de manera equivalente en nuestro idioma, razón por la que hemos optado por establecer la diferenciación mediante la traducción de las dos primeras oraciones como

Lo que nos lleva indefectiblemente a detenernos, aunque sea de forma breve, en la condición del alemán como idioma estructurado mediante un régimen de casos, que esbozamos a continuación someramente.

En alemán se declinan los determinantes, los adjetivos, los participios y algunos sustantivos. La declinación cuenta con los casos *nominativo*, *acusativo*, *dativo* y *genitivo*. El primer caso se emplea para designar las funciones de *sujeto*, *vocativo* y *atributo*; el segundo, las de *complemento directo*, *complemento circunstancial* y *suplemento*; el tercero, las de *complemento indirecto*, *complemento circunstancial* y *suplemento*; el cuarto, las de *suplemento* y *complemento del nombre*, cuando la relación existente entre ambos elementos es de origen, posesión, o dependencia; es decir, no se emplea el genitivo en oraciones que en español se formulan mediante un complemento del nombre que expresa otro tipo de relación, como, por ejemplo, *La joven de la perla*. Este fenómeno quedará explicado en el apartado 5.1.

Es precisamente la limitación en el número de casos la que obliga al uso de la preposición. Tal y como aclaran Schulz y Griesbach (1990: 239):

Präpositionen dienen, wie die Deklinationsformen, zur Kennzeichnung von Funktionen und zur Unterscheidung von Inhalten. Sie erweitern den Bestand an Funktionskennzeichen und treten dort auf, wo die vier Kasusformen nicht mehr

intransitivas, y la tercera, como transitiva (N. de la t.). En lo tocante al motivo por el cual no existen estas construcciones en español, recordamos al lector la dicotomía establecida por Talmy entre lenguas centradas en el verbo (como las romances) y lenguas centradas en el argumento (como las germánicas), mencionada en la Introducción.

*ausreichen oder wo fehlende Deklinationsformen (z. B. bei Namen und bei Adverbien) keine andere Funktionskennzeichnung zulassen*⁷⁰.

El lector habrá advertido cómo los casos *acusativo* y *dativo* se emplean para hacer referencia a los *complementos directo* e *indirecto*, respectivamente, pero también a los *complementos circunstanciales* y los *suplementos*. Es en este hecho específicamente donde, a nuestro entender, reside la confusión que se apodera del aprendiente de alemán cuando se enfrenta a las preposiciones, pues éstas entran en juego en conjunción con los casos para realizar la función de *complemento circunstancial*⁷¹. Por lo tanto, aparte de aprender la declinación, es necesario saber qué caso rige cada una de las preposiciones, pues las hay que se emplean únicamente con *acusativo*, *dativo* o *genitivo* (por razones, obvias, el *nominativo* no se asocia nunca a una palabra relacional del tipo que nos ocupa), pero las hay también que se pueden emplear con dos de estos casos (por norma general y a efectos prácticos, para esta investigación, *acusativo* y *dativo*).

Tradicionalmente, la indicación que se ha venido ofreciendo al alumnado para que use correctamente estas preposiciones denominadas mixtas es que, si el verbo indica movimiento, se emplea el *acusativo* y en caso contrario, el *dativo*.

Sin embargo, esta aclaración es de todo punto insuficiente, ya que no permite

⁷⁰ Las preposiciones sirven, al igual que los casos, como marca de función y para diferenciar contenidos. Amplían el espectro de las funciones y se emplean, bien cuando las opciones ofrecidas por los cuatro casos no son suficientes, bien cuando no existe otra forma de identificar la función por tratarse de palabras no declinables (es el caso de los sustantivos y los adverbios).

⁷¹ Por lo que respecta al *suplemento*, se analizará posteriormente de forma independiente, cuando se revise la cuestión de la existencia o ausencia de contenido semántico de las preposiciones alemanas según la literatura especializada.

explicar la diferencia entre pares de ejemplos como *Ich springe ins Wasser*⁷² / *Ich springe im Wasser*⁷³.

Lo que falta en esta explicación es una segunda parte de la caracterización semántica no del verbo en sí, sino de la relación establecida entre *actantes* y *constituyentes* en virtud de la preposición utilizada. Efectivamente, el uso de una preposición u otra no depende de que el verbo indique o no movimiento, sino de que la acción descrita en el enunciado represente o no un movimiento con respecto a un punto de referencia. Este hecho conecta directamente la capacidad de distinguir la opción correcta con uno de los pilares fundamentales de la gramática cognitiva, la noción de la relación entre *trayector* y *locus*.

A fin de entenderlo mejor, retomemos los ejemplos citados. Comprobemos cómo, de acuerdo con lo establecido por los principios básicos de la gramática cognitiva mencionados en el epígrafe 3.2.2., ambos quedan representados mediante el siguiente diagrama, correspondiente a la preposición *in*, que se verá con mayor detenimiento en el epígrafe 5.3.13. del corpus.



Figura 4: *In*. Desplazamiento hacia un lugar autocontenido o ubicación en su interior

⁷² Salto al agua.

⁷³ Salto en el agua.

En efecto, vemos en el diagrama cómo el contenido semántico de la preposición incluye tanto el desplazamiento de una *entidad-trayector* (en nuestros ejemplos, *yo*, representada mediante la elipse naranja) hacia un *lugar autocontenido-locus* (en este caso, *agua*, simbolizada por el rectángulo verde en tres dimensiones).

Esta es una razón más por la que estimamos que los diagramas de imagen constituyen una herramienta que puede aportar un enorme valor didáctico a las explicaciones necesarias para hacer llegar al alumnado hablante nativo de español y residente en España la conceptualización cultural de la realidad a través del prisma de la lengua alemana, lo que, como ya hemos indicado en otras ocasiones, le ayudará a apropiarse de dicha conceptualización y, por consiguiente, a alcanzar un mejor dominio del idioma.

Hasta aquí la caracterización del sistema preposicional alemán centrada en las diferencias presentes entre éste y el español. Nos ocupamos ahora de anotar algunos de los atributos que, según las obras consultadas, ambos comparten. El primero de ellos es que todos los elementos que lo conforman son palabras invariables. En efecto, todas las gramáticas revisadas para la realización de este trabajo caracterizan a la preposición alemana de esta manera; es más, tal y como se aprecia en la primera cita de Schulz y Griesbach (1990: 239) reproducida en este apartado, cuando un vocablo procedente de otra clase de palabra se convierte en proposición, se fosiliza una única forma, que se escribe en minúscula.

A este rasgo distintivo se suma el carácter funcional que todas las gramáticas consultadas otorgan a la categoría. Se trata de una peculiaridad incuestionable que –opinamos– se encuentra estrechamente ligada a la última cuestión que analizaremos en relación con el paradigma preposicional alemán: la supuesta vaciedad semántica de las preposiciones, asunto ya apuntado en diversos apartados de esta tesis que se retomará, asimismo, en el 3.4., dedicado a la caracterización del sistema preposicional español y en el 5.1., que se centra en el análisis de la relación entre las conceptualizaciones del espacio y el tiempo en alemán y español como punto de partida para la aparición de los sentidos metafóricos indicativos de causa, modo o finalidad de las preposiciones con sentido básico locativo de estas lenguas.

Llama la atención, respecto de esta cuestión, que algunas gramáticas (citamos, por ejemplo, Schulz y Griesbach, 1990) no hacen mención al contenido semántico de las preposiciones. En VV AA (2009: 895), así como en Hoberg y Hoberg (1988: 298), ambas obras editadas por Duden, y también en Eisenberg (2013: 183), se establece una distinción entre el contenido semántico aportado por la preposición en oraciones con *complemento circunstancial* –que se reconoce como impreciso, pero existente (véanse Eisenberg, 2013: 183-184 o Hoberg y Hoberg, 1988: 297-298)– y su ausencia en el caso de oraciones con *suplemento*. Así, se lee en la primera de las obras referenciadas (VV AA, 2009: 895):

Letzteres gilt bei Präpositionalobjekten, wo die Präposition nicht ihre eigentliche Bedeutung entfaltet: auf jemanden warten; an etwas denken. Die Präposition dient hier

*ausschließlich als Bindeglied zwischen Verb und Objekt und wird vom Verb bestimmt (warten auf); sie ist hier nicht frei wählbar, sondern fest*⁷⁴.

Y en la segunda (Hoberg y Hoberg, 1988: 298):

*Präpositionen, die von einem Verb gefordert werden, haben meist gar keine konkrete Bedeutung mehr (...). Die Präposition ist hier inhaltlich leer, sie dient nur als Mittel der Verknüpfung, ähnlich wie die Endungen, die die verschiedenen Fälle anzeigen*⁷⁵.

Nos resulta significativa, en esta última cita, la inclusión del adverbio *mehr* (ya), que nosotros hemos marcado en cursiva en nuestra traducción, precisamente porque estimamos que, con esta redacción, los autores están reconociendo la existencia previa de un significado que entienden como perdido. Es nuestra opinión que, muy al contrario, dicho significado no se encuentra desvanecido, sino que es el que dicta la elección de una preposición sobre las restantes, y que, en consecuencia, si se tiene conciencia del significado básico de las preposiciones, dicha elección no resulta arbitraria.

Por último, esta misma obra (Hoberg y Hoberg, 1988: 297-298) establece una clasificación de las preposiciones en cuatro grandes grupos de significado, que aparecen ordenados como sigue: *local*, *temporal*, *causal* y *modal*, sobre los que se explica:

⁷⁴ Esto último se aplica al *suplemento*, en el que la preposición no muestra su verdadero significado (*esperar por alguien*, *pensar en algo*). La preposición sirve aquí exclusivamente como nexos entre *verbo* y *suplemento* y viene determinada por el primero. Es fija: no se puede elegir libremente.

⁷⁵ Las preposiciones que vienen exigidas por el verbo *ya* (la cursiva es nuestra) no poseen, en su mayoría, un significado concreto (...). En estos casos, la preposición está vacía de contenido, sólo sirve para ligar elementos, tal como sucede con las desinencias de los casos.

Für sehr viele Präpositionen läßt sich eine einheitliche Bedeutung nicht angeben. Gerade die alten Präpositionen (...) haben neben ihrer ursprünglichen lokalen Bedeutung auch andere Verwendungsweisen⁷⁶.

Lo que, por un lado, confirma, a criterio de estos lingüistas, la hipótesis de Anderson, con la que estamos plenamente de acuerdo y en la que se sustenta, en buena medida, el desarrollo de nuestro planteamiento didáctico; y, por otro, confirma, de forma involuntaria, la aplicabilidad de teorías y conceptos de la lingüística cognitiva como son la semántica de prototipos, las distintas estructuras categoriales (radial, difusa, etc.) o los modelos cognitivos idealizados, al objeto de estudio.

3.4. El paradigma preposicional español. Panorámica

Dedicamos este apartado, exclusivamente, a señalar los aspectos que los más destacados teóricos de nuestra lengua han resaltado del contenido semántico y la naturaleza morfosintáctica del grupo preposicional en los últimos ciento cincuenta años. Al igual que sucediera en el apartado anterior, consideraciones de innegable relevancia como la función de las preposiciones o el análisis sintáctico de los sintagmas preposicionales quedan al margen de esta panorámica, pues no constituyen el objeto de esta investigación.

⁷⁶ No existe un significado unitario en el caso de muchas preposiciones. Incluso las preposiciones antiguas poseen, junto con su significado local original, otros campos de aplicación.

Las aportaciones realizadas en las últimas décadas por la lingüística cognitiva han influido notablemente en la elaboración de las obras de referencia gramaticales de más reciente publicación en España, entre las que destacamos la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte, 1999; en adelante, *Gramática descriptiva*) y la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009; en adelante, *Nueva gramática*), en las que nos basamos para esta caracterización, pues, en nuestra opinión, se erigen en las más exhaustivas y actualizadas dentro de sus esferas, esto es, las gramáticas descriptiva y prescriptiva, respectivamente.

Resulta llamativo cómo otras obras de intención más práctica, como, por ejemplo, la *Gramática didáctica del español*, de Gómez Torrego (2007), caen, a pesar de ser de reciente publicación, en automatismos heredados de escuelas como la estructuralista o la generativista y la gramática tradicional. En este caso en concreto, el capítulo dedicado a las preposiciones comienza con una breve caracterización general que da paso al apartado «Función de las preposiciones» para, en el apartado 3, abordar el «Significado de las preposiciones», epígrafe que consta de una definición —que reproducimos a continuación: «Hay preposiciones con significado propio; otras, con significado deducido del contexto, y otras, sin significado alguno» (Gómez Torrego, 2007: 218-219)— seguida de tres epígrafes en los que se ejemplifican estos tres tipos de preposiciones. El hecho de que función preceda a significado ya es demostrativo de la escuela de pensamiento que subyace a todo el planteamiento

de la obra; un planteamiento que, según hemos comprobado, no es anecdótico, sino paradigmático en este tipo de materiales de referencia.

Esta cuestión, junto con la superficialidad del análisis de que es objeto la clase de palabra que nos ocupa, hace imposible que acudamos, para nuestros fines, a esta obra y otras similares consultadas.

Igualmente relevante se nos aparece el hecho de que, siendo mucho más antigua, una obra como la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, de Andrés Bello (1874: 346 y ss.), sea manifiestamente más completa y vigente que otras publicadas más tarde. En efecto, al ofrecer la siguiente explicación del origen de las preposiciones, Bello incide en un aspecto muchas veces ignorado:

Muchas preposiciones, y acaso todas, han sido en su origen palabras de otra especie, particularmente nombres. Y como esta metamorfosis no ha podido ser instantánea, sucede a veces que una palabra ha perdido en parte su primitiva naturaleza, y presenta ya imperfectamente, y como en embrión, los caracteres de otra, habiendo quedado, por decirlo así, en un estado de transición.

Si bien puede cuestionarse que el origen de la mayor parte de las preposiciones sea nominal, Bello apunta una cuestión de especial relevancia que ha sido ignorada en distintos foros por varias escuelas posteriores en relación con las preposiciones: las transformaciones en la lengua no son instantáneas, sino paulatinas, es decir, graduales –tal y como se verá que recoge la *Nueva gramática* (2009: 2225) haciendo referencia a la distinción entre preposiciones de contenido gramatical o funcional y preposiciones de contenido léxico– razón por la cual, en ocasiones, el hablante se encuentra en tesituras en las que no le es

posible explicar la proveniencia de una unidad de significación. Este hecho se aplica no sólo a las preposiciones; piénsese, por ejemplo, en sustantivos como *desayuno* o *bolígrafo*, que gran parte de la población emplea con total desconocimiento tanto de su etimología como de su composición por derivación y prefijación, en el primer caso, y por combinación de lexemas, en el segundo.

En contraste con Gómez Torrego, se encuentra Bello mucho más cercano en ideología (aunque lejano en el tiempo) a la propuesta efectuada por Matte Bon (1992) en su *Gramática comunicativa del español* (Matte Bon, 1992), cuyo capítulo consagrado a las preposiciones cuenta con una introducción en la que se explicita, claramente, que se trata de una clase de palabra de gran complejidad por su grado de abstracción, lo que sitúa a este lingüista en el polo opuesto al ocupado por autores como el ya mencionado Gómez Torrego, o Seco, cuya *Gramática esencial* (1989) será analizada en párrafos subsiguientes. Expone Matte Bon (1992: 273):

Las preposiciones son elementos llamados de relación (...). La mayoría de los demás elementos del sistema lingüístico, por muy abstractos que sean algunos de ellos, son todos más o menos definibles en lo que respecta al elemento extralingüístico o la operación metalingüística a la que remiten (...). Las preposiciones, al contrario, son muy difíciles de definir sin caer en los contextos concretos de utilización, debido a que se encuentran, sin lugar a dudas, entre los operadores más abstractos de los que dispone la lengua.

Y continúa (1992: 173-174):

En la interpretación de los usos de cada preposición (...) desempeñan un papel fundamental toda una serie de factores, como el semantismo de los elementos puestos en relación con la preposición, el conocimiento que de ellos y de las relaciones posibles entre

ellos más allá de la lengua, en lo extralingüístico, tienen tanto el hablante como el destinatario del mensaje, la influencia de la evolución histórica de la lengua (que puede haber llevado a fijar ciertos usos, que no son sino huellas de un sistema anterior que ya ha evolucionado, como frases hechas, que no responden a las características del sistema actual)⁷⁷, etc.

Finalmente, hace Matte Bon (1992: 174) una apreciación de indudable clarividencia, teniendo en cuenta el momento de publicación de su compilación.

Así, afirma:

Las preposiciones sirven para relacionar dos elementos lingüísticos entre ellos, creando así una imagen de relación abstracta que puede remitir a una relación concreta con existencia en el mundo extralingüístico. La relación extralingüística (el referente) puede ser más o menos real, más o menos física o concreta, etc. (...). Al ser operadores que establecen una relación, cada preposición ya lleva en sí una imagen vacía de dos elementos que son los que va a poner en relación: dos posiciones que ya están previstas antes de ser ocupadas por algo.

Lo expresado en este fragmento, que separa la gramática de Matte Bon de todas las revisadas en el presente apartado, enlaza con nuestros planteamientos en dos niveles diferentes. En primer lugar, por entender que mediante el uso de las preposiciones se crea una *imagen de relación abstracta* (a todos los efectos, un esquema de imagen) que perfila la existencia de *dos elementos vacíos*, lo que implica que, para este autor, no es la preposición la que carece de contenido semántico, sino los elementos que pondrá en relación; no quiere esto decir que, en un grupo nominal como, por ejemplo, *mesa de madera*, *mesa* y *madera* carezcan de contenido semántico, sino que la relación establecida entre estos elementos

⁷⁷ Sobre esto volveremos en el apartado 5.1. «Conceptualizaciones de espacio y tiempo en alemán y español como punto referencia para la aparición de usos metafóricos que indican causa, modo o finalidad».

(o cualesquiera otros que la preposición pone en contacto) es preeminente sobre su identidad, que evoca, en este caso, imágenes vacías. En segundo lugar, dado que en esta afirmación se constata una vez más la conexión entre los esquemas de imagen y la semántica de marcos. En efecto, el hecho de que se hable de dos posiciones previstas remite a los conceptos de, por un lado, *trayector* y *locus* y, por otro, lo que nosotros hemos denominado *actantes* y *constituyentes*, llamados *componentes* y *organización* por Ruiz de Mendoza (2001: 1).

Decíamos al inicio de este apartado que consideramos la *Nueva gramática* como la más exhaustiva y actualizada dentro del campo prescriptivo; y esto es así no sólo en el sentido de que recoge los usos más recientes y les otorga un marco sancionado por la máxima institución rectora en cuestiones de lengua española, sino en el de que se hace eco de los estudios más actuales y, dentro de sus parámetros, busca una modernización de dicho marco acorde con los últimos descubrimientos científicos realizados en la lingüística tanto teórica como aplicada.

Nuestra afirmación se ve respaldada, en primer lugar, por el cambio de caracterización que de las preposiciones hace la *Nueva gramática* (2009: 2223 y ss.), en la que se incluye el epígrafe «Aspectos semánticos de las preposiciones» (2009: 2252), según el cual «el significado de las preposiciones es abstracto, al igual que el de la mayor parte de las voces que aportan contenidos gramaticales», lo que implica una concesión al contenido semántico de las preposiciones con respecto a versiones anteriores de esta misma obra.

En efecto, en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (RAE, 1989), la preposición se incluye en apartados que atienden, en su mayor parte, a sus funciones y la sintaxis del sintagma preposicional (1989: 372-374, 376, 403-406, 422-423, 501-502). En cuanto al apartado dedicado exclusivamente a las preposiciones (1989: 434-443) –nótese que, en esta obra, se hace referencia únicamente a éstas, y no al grupo preposicional– se las define (1989: 434) provisionalmente como «palabras invariables que enlazan un elemento sintáctico cualquiera con un complemento sustantivo». Ya en el cuarto epígrafe del apartado (1989: 435) se hace referencia a su contenido semántico, indicando: «No son (...) nexos enteramente vacíos de sentido, sino que apuntan con más o menos vaguedad a la clase de relaciones que pueden expresar». La formulación negativa de esta definición logra poner de relieve justamente aquello que está negando, de modo que el énfasis recae en la aparente ausencia de significado.

En el mismo año de publicación del *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* ve la luz la *Gramática esencial del español* de Manuel Seco, en la que la preposición se introduce dentro del apartado dedicado a los sustantivos complementos. En él se señala (1989: 91): «La preposición, pues, es una palabra de enlace que se antepone a un sustantivo para convertirlo en complemento. Es un elemento *trasladador*». En el apartado dedicado específicamente a las preposiciones, se explica (1989: 199):

Las preposiciones más importantes (...) realizan su función de enlace indicando al mismo tiempo el sentido de la relación (...). Lo que las distingue de otras preposiciones es su capacidad de funcionar como puro enlace, sin expresar otra cosa que la mera relación, vacía de contenido (...). Este empleo puramente formal de la preposición explica que a

menudo (...) se omite esta (sic) (...) o que, inversamente, por reacción, se intercale donde no es normal.

Llama la atención en esta cita, además de una contradicción que se señalará a continuación, la calificación de ciertas preposiciones como *más importantes* que otras. Estimamos que, en todo caso, lo que se da es una mayor o menor frecuencia de uso, y que ésta va en consonancia con la mayor o menor amplitud semántica de cada preposición, tal y como se explicará en el apartado 5.1. «Conceptualizaciones de espacio y tiempo en alemán y español como punto referencia para la aparición de usos metafóricos que indican causa, modo o finalidad». Por otra parte, consideramos digno de mención el hecho de que se juzgue la expresión de una relación –menoscabada, además, como está, por la inclusión del adjetivo *mera*– como vacía de contenido, puramente *formal*. Mencionábamos antes una contradicción, y es que, si las preposiciones *más importantes* realizan su función de enlace indicando al mismo tiempo el sentido de la relación, ¿cómo es posible que pueda hacerse un uso puramente formal de ellas? ¿No deberían ser las más importantes aquéllas que sí poseen la capacidad de, aunque sea, *evocar* un significado?

Por otra parte, no estamos de acuerdo con la afirmación de que éste sea el motivo por el que, en ciertos contextos, se omitan o intercalen preposiciones, pues, como se ha comprobado posteriormente –sobre todo mediante estudios de corte sociolingüístico y descriptivo (Boretti, 1989; Zavala, 2012)– se entiende el uso de la preposición *de* antes de *que* como un marcador de evidencialidad cuya presencia o ausencia añade o resta matices a las expresiones en las que se

da la alternancia, tal y como sucede en el caso de *decir de*, en el que la preposición añade un viso de incertidumbre con respecto a lo que se enuncia. En cuanto a los ejemplos proporcionados por Seco para ilustrar la omisión («Me acuerdo que... Me alegro que...»), recordemos que se trata de construcciones que poseen un equivalente comunicativo sin preposición (*recuerdo que, me alegra que*), lo que puede inducir a error al hablante, pues no se nos debe pasar por alto que la oralidad presenta, como rasgo definitorio, la repentización.

Volviendo a la *Nueva gramática*, si bien es cierto que sus aportaciones denotan un cambio interpretativo, sigue manteniéndose, tal y como se anotaba anteriormente, la distinción entre preposiciones de contenido gramatical o funcional y preposiciones de contenido léxico, aunque, como decíamos, se admite su carácter gradual (2009: 2225). La explicación de los significados de las preposiciones continúa como sigue (2009: 2252):

Suele distinguirse en muchas preposiciones un significado espacial, otro temporal y diversos sentidos figurados, llamados a veces nocionales, que remiten a muy variadas relaciones de naturaleza abstracta. Se asume generalmente que el sentido básico de muchas preposiciones puede definirse en términos espaciales, de forma que los demás sentidos se derivarían de este mediante procesos de extensión de significado. La mayor parte de las preposiciones locativas admiten, de hecho, usos figurados.

Lo que respalda nuestro planteamiento, explicitado ya desde la Introducción, es de que el sentido básico de las preposiciones suele ser local y los restantes (temporales, nocionales) se derivan de éste. Sin embargo, dada su propia naturaleza, la obra no abunda en la explicación de los procesos que propician la aparición de dichos usos, sino que presenta una enumeración detallada de

éstos, organizada precisamente en función de esos sentidos figurados fruto de la extensión del significado de cada una de las preposiciones o locuciones preposicionales.

En definitiva, la postura académica en cuanto al contenido semántico de la preposición y el grupo preposicional queda claramente plasmada en la siguiente exposición (2009: 2227):

(...) es frecuente en las descripciones gramaticales presentar como significado de la preposición cierta noción que corresponde en realidad a su término (...). En los análisis recientes es habitual señalar que las preposiciones MARCAN SEMÁNTICAMENTE su término, en el sentido de que INDUCEN en él determinados significados que se interpretarán en función de la situación designada por el predicado principal. De hecho, la naturaleza relacional de las preposiciones se manifiesta en que suelen poner en contacto las dos informaciones que el hablante desea vincular.

A pesar de mantenerse firme en la negación del contenido semántico de las preposiciones, es patente el influjo ejercido por los últimos hallazgos lingüísticos generados mediante la aplicación de instrumentos cognitivos en la reinterpretación de la aportación semántica de las preposiciones a la comunicación. El énfasis puesto en *marcan semánticamente* e *inducen* pone de manifiesto que, si bien pareciera que la Academia no concuerda con la opinión expresada por Matte Bon, admite la posibilidad de su existencia.

Por nuestra parte, no concordamos con la opinión institucional, pues entendemos, con Matte Bon —y, fuera de nuestras fronteras lingüísticas, con Langacker— que no por esquemático, el contenido semántico de una unidad simbólica es menos real que el de unidades que designan elementos de la

comunicación más concretos. De hecho, Langacker (1990: 122) llega a definir el artículo determinado –recordemos que en inglés éste no presenta flexión de género ni de número– como unidad dotada de una esquematicidad máxima (*maximal schematicity*), rasgo que –creemos– puede aplicarse a preposiciones que se consideran vacías de significado, como es el caso de *a* precediendo al *complemento directo*. Como afirma Vygotski (1995: 74):

Hay sólidas razones para considerar el significado de una palabra, no sólo como una unión de pensamiento y habla, sino también como una unión de generalización [dominación conceptual de la experiencia] y comunicación (...). Considerar el significado de una palabra como una unidad de pensamiento generalizador e intercambio social (...) permite un verdadero análisis genético-causal, un estudio sistemático de las relaciones entre el crecimiento de la capacidad de pensar [del niño] y su desarrollo social.

Aunque, en un principio, el autor se refiere a la adquisición del lenguaje en la infancia, él mismo equipara con este proceso el de adquisición de una segunda lengua. Por tanto, la persona que consigue entender la generalización (dominación conceptual de la experiencia) a que hace referencia una preposición en una lengua extranjera –que, en nuestro trabajo, viene dada por la representación de los sentidos básicos y metafóricos mediante diagramas de imagen– es capaz de integrar ese conocimiento, de forma que le puede dar el uso adecuado en su discurso personal, haciendo así posible el intercambio social.

En cualquier caso, a pesar de las discrepancias con los planteamientos de la *Nueva gramática* descritas en los párrafos anteriores, estimamos que esta nueva

obra académica se acerca a posicionamientos lingüísticos más acordes con la corriente cognitiva que con cualquier otra.

Otro claro ejemplo de la influencia ejercida por la lingüística cognitiva en la esfera académica se aprecia en el capítulo de Pavón incluido en la *Gramática descriptiva*. En esta obra –que sigue la estela de la *Gramática de la lengua española* de Alarcos, donde observamos por primera vez la inclusión de la locución preposicional como preposición en una gramática académica (Alarcos, 1994: 2014)– se afirma, respecto de la formación de aquéllas (Pavón, 1999: 568):

Debido, probablemente, a la invariabilidad morfológica de los elementos que integran la metaclase de las partículas [preposiciones, conjunciones y adverbios], no existe para ellas ningún mecanismo derivativo de formación de nuevas palabras. Existe, sin embargo, un mecanismo sintáctico, la reestructuración o reanálisis, que da lugar a la formación de las llamadas locuciones prepositivas (...). Podemos definir una locución como la expresión constituida por varias palabras, con una forma fija, que se utiliza en el habla como pieza única y que presenta el comportamiento típico de una determinada categoría gramatical.

Tomando esta consideración desde una perspectiva amplia de la gramática, centrada en el uso de la lengua, podría considerarse este fenómeno como un mecanismo de expansión –y, por ende, renovación– de una categoría que habitualmente se ha considerado cerrada. Podríamos incluso ir más lejos y aseverar que, a estos procesos de corte sintáctico se unen otros, de carácter semántico, que propician la proliferación de locuciones preposicionales que, en muchos casos –analizadas desde una óptica semántica estricta– resultan innecesarias por redundantes. De hecho, tal y como se explicará en el apartado 5.1. de esta tesis, «Conceptualizaciones de espacio y tiempo en alemán y español como punto referencia para la aparición de usos metafóricos que

indican causa, modo o finalidad», creemos que la semántica es el motor que alienta los cambios experimentados en el uso de las preposiciones españolas en los últimos tiempos, en los que se observa una sustitución progresiva de éstas por locuciones preposicionales o adverbiales, especialmente en los casos locativos.

Tal como se señalaba anteriormente, es posible que Pavón beba de las fuentes de Alarcos (1994: 214-215), quien, en su *Gramática de la lengua española*, aun cuando define las preposiciones y locuciones como *unidades dependientes e índices de función*, apostilla: «las preposiciones, además de ser índices funcionales, comportan un valor léxico». Y continúa: «Este rasgo explica el hecho frecuente de sustituir la preposición por un segmento complejo que parece traducir su sentido, escindiendo su referencia léxica y su papel funcional», razonamiento que le permite aclarar la abundancia de locuciones preposicionales. Coincidimos con Alarcos en que la equivalencia comunicativa propicia la sustitución de unas expresiones por otras, pero esto no esclarece por qué se constata en la sociedad actual la preferencia de un tipo de estructura sobre otra, cuestión que abordaremos en el apartado 5.1.

4. LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Previamente al desarrollo de la lingüística estructuralista en el siglo XX, los métodos utilizados en la didáctica de la lengua extranjera se basaban en sistemas gramaticales propios de cada maestro, más o menos rigurosos. Es una mejora sustancial, precisamente en el rigor metodológico, lo que aportan los métodos del siglo XX, que van surgiendo paralelamente a los avances pedagógicos y científicos característicos de este siglo. Las distintas contribuciones de las ciencias del lenguaje han dado como fruto los diferentes enfoques para el estudio de la lengua extranjera, desde el ya clásico *informative approach* anglosajón hasta las corrientes actuales. De acuerdo con la definición de Finocchiaro y Brumfit (1983), se entiende *enfoque* como conjunto de preceptos propio de una escuela de pensamiento, y *método* como conjunto de procedimientos y técnicas de enseñanza que se emplean para poner aquél en práctica.

Haciendo un poco de historia de la metodología aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, el método tradicional gramatical-traducción entiende el aprendizaje de una lengua extranjera con fines distintos a la comunicación, más relacionados con la obtención de información y la adquisición de ciertas habilidades derivadas del aprendizaje de normas gramaticales para su aplicación a la comprensión y traducción de textos escritos. A lo largo de la

historia, este método, opuesto al llamado *método natural*, ha contado con fervientes defensores y grandes detractores.

A partir del siglo XVII se hacen los primeros esfuerzos por abandonar el latín como puente para el aprendizaje de una lengua extranjera (como prueba la publicación, en 1660, de la ya citada *Grammaire de Port Royal*), pero, aunque se fue abandonando paulatinamente, en general se mantuvo hasta finales del siglo XIX - principios del XX el enfoque prescriptivo y la absoluta preponderancia de lo escrito sobre lo oral.

En el extremo opuesto al *método tradicional* se encuentra el *método directo*, heredero del *método natural* de Montaigne y Locke e impulsado, a finales del siglo XIX, por Berlitz en EE UU y en distintos puntos de la geografía occidental por otros contemporáneos, quienes reivindicaron entonces la importancia de la lengua oral, alentados, en gran medida, por la relevancia alcanzada por los estudios fonéticos de Passy y su aplicación a la enseñanza de las lenguas, estudios que centraban la atención en las conductas aparentes y la comunicación.

Este método supone un gran paso hacia lo que hoy entendemos como *enfoque comunicativo*, aunque, en esencia, es un replanteamiento del antiguo *método natural*, ya citado, que en estos momentos, merced a las exploraciones antropológicas propias del periodo, recobra el protagonismo perdido siglos atrás, pero incorporando, además, el énfasis en la importancia vital del contacto continuo con la lengua meta. Lo más criticable de este método, como señalan

Richards y Rodgers (1986: 11), es la ausencia de una base metodológica consistente.

La aparición del estructuralismo a principios del siglo XX tuvo una indudable repercusión en la enseñanza tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras, en cuyo campo la convergencia de las teorías conductistas de Skinner con las lingüísticas de Bloomfield resulta en la aparición del *método audio-oral*, americano, que concibe la gramática como un conjunto de estructuras que hay que fijar a partir de modelos mediante ejercicios de repetición (*drills*) que se producen en el espacio que distingue este método: el laboratorio. Se pretende que el alumno sea capaz de inducir la gramática de la lengua que está aprendiendo. En este punto se pone de relieve la excesiva importancia que la didáctica de esta época concede a la estructura, por encima de la significación.

Por otro lado, de la contribución de los psicólogos a la lingüística estructuralista surge la psicolingüística; pero, además, la lingüística estructural aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras siguió en Francia un camino divergente, conducente a la creación del *método audiovisual*, que añade al modelo anterior el uso sistemático de material de estas características, dada su capacidad para crear un contexto.

Una de las principales dificultades con que se encuentran estos métodos, que parten de la distinción saussureana entre lengua y habla, es la referente al nivel de lengua que hay que enseñar al alumnado. A esta preocupación responde la aparición, primero, de *Basic English* en el entorno anglosajón y, posteriormente,

de *Français Fondamental* en Francia. Se trata de listados de palabras y anotaciones gramaticales – más completo en el caso francés que en el inglés – que pretenden ser reflejo del idioma estándar. La publicación del *Core Inventory* por parte del British Council en colaboración con Eequals en 2010 recoge el relevo de estos esfuerzos teniendo en cuenta las escalas establecidas para todas las lenguas europeas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) publicado en 2002. El documento pretende, simultáneamente, reflejar el inglés actual en uso y servir de modelo para la creación de currículos y, aunque ha sido bien recibido en líneas generales, se le ha criticado especialmente el hecho de que no se ha recurrido, para su creación, a la lingüística de corpus, sino al criterio de sus autores.

A pesar de que ya desde mediados de los años 60 del siglo XX empiezan a aparecer voces que critican el mecanicismo de los modelos audio-oral y audiovisual, así como el cansancio provocado por la excesiva repetición – que llegaba a restar motivación tanto al alumnado como al profesorado – parte de sus principios y técnicas han sido mantenidos, si bien con matices, por enfoques posteriores.

El principal problema de la lingüística estructuralista estriba en que no permite apreciar la complejidad de las lenguas; por lo tanto, no muestra algunos niveles y, en consecuencia, no permite realizar un aprendizaje completo. Chomsky, influido en gran medida por la teoría de los juegos verbales de Wittgenstein (1953), es el primero en hacer notar este hecho.

El concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971), por un lado y, posteriormente, la obra de Wilkins (1972) constituyen un notable impulso para la metodología de la didáctica de la lengua. Este último autor distingue entre enfoque sintético –que caracteriza todos los métodos desarrollados hasta entonces y cuyos resultados inciden, finalmente, sea ésta o no su intención, en el dominio de la competencia gramatical– y analítico, que es aquél en el que el lenguaje no ha sido descompuesto previamente para proporcionar un aprendizaje en progresión acumulativa, lo que obliga al alumno a reconocer los componentes de la conducta lingüística que está adquiriendo, es decir, a analizarla.

Se trata de un enfoque orientado a la consecución de los objetivos del alumnado, definidos en razón del programa nacional que incorpora componentes semántico-gramaticales, de significación modal y de función comunicativa, y que conlleva subsiguientemente la agrupación del alumnado por categorías. Al trabajo de Wilkins, Halliday (1975) añade la definición de las siete funciones básicas del lenguaje (instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa y ritual), de gran utilidad para partidarios de este enfoque orientado al logro de objetivos.

El advenimiento de la lingüística post-inmanentista en la década de los 60 del siglo XX, con sus desarrollos en lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, trae consigo la aparición de factores que nunca antes habían sido considerados integrantes del proceso de adquisición de una lengua, factores que, aun no siendo lingüísticos en pureza desde la perspectiva de la época en

que empiezan a considerarse, inciden notablemente en la capacidad del ser humano para comunicarse.

Justamente en la diferenciación entre lengua y comunicación (cuyos correlatos desde el punto de vista científico son la competencia lingüística y la comunicativa) se encuentra el punto de inflexión de los desarrollos de la lingüística contemporánea, que pasa de las concepciones formalistas propias del estructuralismo y el generativismo a otras más relacionadas con una perspectiva funcional del fenómeno de la comunicación, concepto de más amplio espectro que el lenguaje.

Todos los enfoques surgidos de esta distinción se ven confirmados con la publicación, en 1976 y 1977, respectivamente, de las conclusiones de dos estudios encomendados por el Consejo de Europa a Coste y Van Ek, en los que se proponen técnicas, materiales y programas propios de un enfoque comunicativo, flexible en cuanto a estos tres aspectos, dado que se considera bueno lo que conduzca a alcanzar los objetivos propuestos.

A partir de ese momento, el hecho de que se hable de *enfoque* y no de *método*, así como de que no haya una autoridad única en la materia, da una idea de hasta qué punto se ha abandonado el dogmatismo en pro de la adquisición de la competencia comunicativa y el desarrollo de las cuatro destrezas tradicionales, teniendo en cuenta la interdependencia entre lengua y comunicación, aunque es bien cierto que las escuelas de distintos países han enfatizado diferentes aspectos del proceso de aprendizaje.

Tras más de cuarenta años de aplicación, se puede hablar de la existencia de tres etapas en el desarrollo de los métodos de enseñanza de la lengua basados en el enfoque comunicativo:

Una primera etapa, que abarcaría los años 70 del siglo XX, en la que aún se observa una gran dependencia de la lingüística y un excesivo protagonismo del profesor. Este momento coincide con el periodo de mayor furor, puesto que todavía no se han levantado voces críticas.

Una segunda etapa, en los años 80, ya centrada en el aprendizaje y, por tanto, en el alumno. Se sustenta sobre la realización de tareas y centra su atención en la importancia de la relación entre desarrollo comunicativo y desarrollo cognitivo, lo que implica el trabajo contextualizado de lo cultural.

Una tercera etapa —la que vivimos en la actualidad—, en la que se resalta la preeminencia de los procesos sobre los logros. Parte de la idea de que aprender una lengua es un proceso que enriquece al individuo en aspectos muy diversos, lo que supone un viraje hacia la función educacional.

Dentro de esta tercera etapa cobran un especial auge los planteamientos didácticos deudores de los razonamientos sobre los que se cimenta la lingüística cognitiva. Son claros ejemplos de ello los trabajos publicados por Ortega Olivares (1988), Ruiz Campillo (1998, 1999, 2006), Castañeda y Alonso (2006),

Castañeda y Melguizo (2006) o Llopis-García (2015), referidos a la enseñanza del español⁷⁸.

A estos planteamientos didácticos se suma todo un conjunto de estudios sobre el proceso de adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la neurociencia cognitiva, al que no se dedicará espacio en este trabajo, pero que el lector interesado puede consultar en varias obras de referencia, de entre las que se destacan Towell y Hawkins (1994) o las publicaciones periódicas del grupo de investigación CASLA⁷⁹, del Amsterdam Center for Language and Communication.

4.1. Lingüística cognitiva y análisis de las preposiciones

Dada la ingente cantidad de trabajos de investigación centrados en la mejora de la calidad de la didáctica de segundas lenguas basados en el enfoque cognitivo que se han publicado en las últimas décadas, abrimos este capítulo dedicado a la lingüística aplicada con un recorrido por los estudios de mayor interés para la realización de nuestra tesis.

⁷⁸ En este punto se mencionan únicamente artículos relativos al español. En diversos apartados se citan obras escogidas referidas a otras lenguas que, por las razones que se aducen en cada caso, han tenido un peso específico en el desarrollo de esta investigación.

⁷⁹ Cognitive Approaches to Second Language Acquisition (Adquisición de segundas Lenguas desde Enfoques Cognitivos):
<file:///I:/Mis%20archivos/DECU/Bibliograf%C3%ADa%20inicial%20tesis/Art%C3%ADculos/Cognitive%20Approaches%20to%20Second%20Language%20Acquisition%20-%20ACLC%20-%20University%20of%20Amsterdam.htm>

Los primeros intentos de solventar la problemática de las preposiciones en relación con la interpretación de espacio y tiempo haciendo hincapié en el contenido semántico que las principales teorías lingüísticas les han negado tradicionalmente, se remontan, según Lakoff (1987: 418), a principios de la década de los 80 del siglo XX, concretamente a 1981, año de presentación de las obras *A Lexico-Semantic Analysis of Verb-Particle Constructions with Up and Out*⁸⁰, de Susan Lindner y *Story of Over: Polysemy, Semantics and the Structure of the Lexicon*⁸¹, de Claudia Brugman, en las que estas autoras llevan a cabo un análisis exhaustivo de las contribuciones semánticas que las partículas de referencia (*up* y *out*, en el primer caso; *over*, en el segundo) aportan a los contextos lingüísticos en los que se incorporan. En 1988 se publica en España la obra de Morera *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos*⁸². A estos análisis se suma el ya mencionado anteriormente de Robert King, *Modern Semantic Theory: A Critical Analysis and an Application to the Study of German Prepositions*, publicado en el año 1974, que ya entonces cuenta con un apartado denominado «Language and Cognition», aunque el sentido que se confiere al término en este caso no es exactamente el que tendrá posteriormente, cuando los estudios sobre semántica y gramática desde el prisma cognitivo se independicen definitivamente del generativismo.

⁸⁰ En formato tesis doctoral, convertida posteriormente en monografía y publicada en 1983 por Indiana University Linguistics Club.

⁸¹ En formato tesis doctoral, convertida posteriormente en monografía y publicada en 1988 por Garland Press.

⁸² Versión corregida y aumentada de su tesis doctoral del mismo título, presentada en 1983.

La proliferación de este tipo de trabajos a partir de mediados de los 70 parece indicar que las carencias apreciadas por las autoras citadas por Lakoff eran reconocidas y compartidas en diversos contextos teóricos y geográficos⁸³, tal y como se apuntaba al inicio del epígrafe dedicado a la caracterización general de la lingüística cognitiva.

En cualquier caso, el primer estudio que, por así decirlo, recoge toda la preocupación existente por ese entonces sobre el encaje (o la ausencia de éste) de las preposiciones en los modelos teóricos preponderantes y que, con sus conclusiones, revoluciona la percepción que de ellas se tiene al integrarlas en un programa de interpretación de la lengua como proceso cognitivo, es «Case Study 2. *Over*», capítulo que Lakoff dedica a esta expresión relacional en su famosa obra de 1987, *Women, Fire and Dangerous Things*. En él, el autor retoma el estudio de Brugman a fin de realizar algunas precisiones semánticas, para lo cual examina, utilizando las herramientas definidas en apartados anteriores de este trabajo (diagramas de imagen y conceptos como trayector y locus), todos y cada uno de los posibles sentidos del vocablo objeto de estudio, pormenorizando en cada caso los sutiles matices que separan unos de otros, así como los puntos de convergencia entre ellos. Resulta de particular interés, a efectos de este estudio, cómo Lakoff establece, para cada sentido, un diagrama

⁸³ Para una revisión de los estudios de las preposiciones en español desde una perspectiva semántica, véase Morera (1988: 11); para una recapitulación del estudio de las preposiciones en diversas lenguas desde la interpretación cognitiva, véase Mairal *et al.* (2010: 177); para un recuento de los estudios dedicados al contenido semántico de las preposiciones anteriores a la lingüística cognitiva, véase Zelinski-Wibbelt, (1993: 2-3); de los mencionados en esta última obra, se destacan, especialmente, los esfuerzos de Chafe (1968) y Wierzbicka (1972).

de imagen básico o principal, del que se derivan sucesivas variantes. Este proceder, reflejo de su creencia en el efecto de prototipicidad propio de las categorías basadas en modelos cognitivos idealizados, se encuentra en la base de nuestro entendimiento de las preposiciones, y aunque Lakoff no manifiesta explícitamente inclinación alguna por la hipótesis localista, a la que nos adscribimos, consideramos que su interpretación del sentido de las preposiciones se adhiere a ésta, pues todos los ejemplos que presenta son, en primera instancia, casos locativos que, posteriormente, adquieren usos metafóricos.

Langacker, por su parte, no dedica a las preposiciones, como categoría, ningún capítulo específico de su obra fundacional, *Foundations of Cognitive Grammar*, pues las incluye dentro de lo que denomina expresiones relacionales, como se vio en el capítulo dedicado a los objetivos. No obstante, las cita en varias ocasiones en este y otros volúmenes, particularmente en la descripción de relaciones atemporales (1987, cap. 6; 1990, caps. 1, 2; 2008, cap. 4). Asimismo, dedica un artículo completo (1992) a su papel como elementos de gramaticalización.

Un aspecto de este tipo de relaciones resaltado por este autor, que tiene importantes consecuencias relativas a la interpretación de las preposiciones — que, quizás, de hecho, haya influido poderosamente en la habitual negación de su contenido semántico— es que se trata de elementos conceptualmente

dependientes (1987: 215): «One cannot conceptualize interconnections without also conceptualizing the entities that they interconnect»⁸⁴.

En este sentido, se puede emparentar las preposiciones a cuestiones como la evidencialidad, estudiada en detalle por Bermúdez, quien expone sobre este aspecto de la lengua cómo, desde una perspectiva no tan tradicionalista (Bermúdez, 2005: 33-34):

(...) una cuestión que tiene que ver con la definición de lo que constituye una categoría gramatical influye en la caracterización misma del dominio semántico. (...) Creemos que este enfoque es en parte consecuencia del origen de los estudios sobre evidencialidad. Desde un principio, la evidencialidad fue vista como una categoría gramatical menor (...) y desde una perspectiva tipológica (Boas, 1938: 133).

Continúa este autor indicando, en concordancia con lo establecido por Langacker, que «(...) el inventario de formas gramaticales de una lengua incluye mucho más que los paradigmas morfológicos» (Bermúdez 2005: 3), lo que sustenta nuestra tesis –ya esbozada en el capítulo introductorio y en el apartado 3.4. «El paradigma preposicional español. Panorámica», y que se explicará al detalle en 5.1. «Conceptualizaciones de espacio y tiempo en alemán y español como punto referencia para la aparición de usos metafóricos que indican causa, modo o finalidad»– sobre la capacidad orgánica de la lengua como instrumento de comunicación de la sociedad para sustituir unos elementos de la lengua por otros a fin de aumentar o, en ciertos casos, especificar su carga significativa, adscribiendo nuevos usos a léxico ya existente mientras que ciertas formas caen en desuso.

⁸⁴ No se puede conceptualizar las interconexiones sin conceptualizar, asimismo, las entidades que interconectan.

Retomando a Langacker, según este autor (1987: 222 y ss.), es preciso recurrir, para entender el funcionamiento de las preposiciones, a ciertas relaciones conceptuales básicas –enmarcadas dentro de lo que él denomina *descomposición relacional*– que explicamos brevemente a continuación.

Dicha descomposición hace referencia a los parámetros válidos para delimitar el alcance de la relación expresada, así como al posible carácter invariable o variable –y, en este último caso, a la gradación– de estos parámetros. Tomemos como ejemplo la representación mediante diagramas de imagen de las preposiciones *über* (alemana), y *sobre* (española), pues suelen traducirse la una por la otra en manuales y diccionarios, uno de los motivos por los que ambas se contrapondrán en el apartado 5.1. «Conceptualizaciones de espacio y tiempo en alemán y español como punto referencia para la aparición de usos metafóricos que indican causa, modo o finalidad».

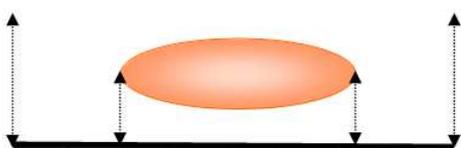


Figura 5a: *über* (sentido local básico)



Figura 5b: *sobre*

Aunque creemos que la visualización simultánea de ambos diagramas es, sin lugar a dudas, elocuente, consideramos imprescindible señalar cómo, en el caso de la preposición española, la relación entre trayectoria y locus es tal que las posiciones relativas de ambos elementos en los ejes vertical y horizontal deben permanecer inalteradas; no así en el caso de la alemana (como pone de

manifiesto la mayor longitud de la línea negra con respecto a la elipse naranja), hecho de especial relevancia, puesto que constituye el primero de los ejemplos que veremos de esas divergencias de conceptualización básicas a las que aludíamos en los dos primeros capítulos de esta tesis, desemejanzas o divergencias que motivan expansiones metafóricas no coincidentes en ambos idiomas.

Los parámetros pertinentes para cada tipo de relación pueden considerarse en función de conceptos básicos como la *inclusión*, la *identidad*, la *separación* y la *asociación*. La primera de estas nociones remite a la de inmanencia, entendida como rasgo o conjunto de rasgos que, estando implícitos en la unidad simbólica, no necesariamente tienen preeminencia y no se aparecen, por tanto, como explícitos.

Un caso evidente de inmanencia es el rasgo de inclusividad en la preposición alemana *in*, que, de hecho, no puede utilizarse en determinados contextos en los que en español se optaría por *en*, precisamente porque el esquema de imagen de aquella excluye la referencia a espacios abiertos (parámetro implícito, no explícito). Efectivamente, para indicar en alemán *Estamos en la terraza* (Wir sind auf der Terrasse), ha de recurrirse a la preposición *auf*, que perfila una relación en la que la preeminencia reside en la ausencia de barreras arquitectónicas (sean éstas físicas o metafóricas) en el eje vertical. Esto es así hasta tal punto que se emplean preposiciones distintas para decir en alemán *Vivo en España* (Ich wohne in Spanien) y *Vivo en Gran Canaria* (Ich wohne auf Gran Canaria), ya que la primera ubicación hace referencia a la Península Ibérica (que tiene en su

frontera pirenaica con Francia una barrera geográfica –es decir, física– fácilmente reconocible como limitación en el eje vertical, y, en su frontera con Portugal, una barrera política y administrativa –esto es, metafórica– igualmente identificable), mientras que la segunda remite a una isla abierta al mar.

En lo tocante a la noción de identidad o coincidencia, la preposición española *en* –por continuar con el mismo ejemplo– consiste en un claro exponente, pues expresa relaciones completamente simétricas, de total identificación sin gradación posible, por oposición, por ejemplo, a *tras*, que expresa relaciones de separación (ausencia de inclusión) mensurables, como se observa en los ejemplos *Tras unos días* o *Su perro iba unos metros tras ella*. Gráficamente:

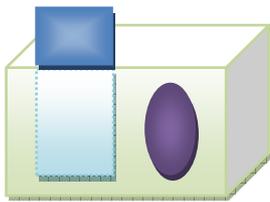


Figura 6: *En*

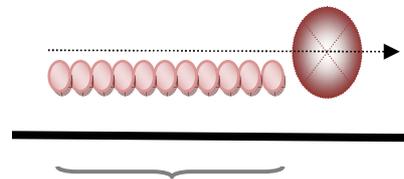


Figura 7: *Tras*

Nótese que la esquematización de *en* representada por el diagrama de la figura 6 no necesariamente implica que la totalidad del trayector se inserte en el locus, como se aprecia en el ejemplo *Estoy en el agua* (con un trayector simbolizado en nuestro diagrama mediante un rectángulo azul cuyo color aparece degradado y señalado con líneas discontinuas para indicar que parte de él se encuentra sumergida y parte de él, en el exterior) frente a *Estoy en casa* (cuyo trayector, simbolizado por la elipse violeta, se encuentra totalmente inserto en su locus). A

este respecto, nos remitimos a la adaptación que de la teoría mereotopológica hacen Miller y Johnson-Laird (1976) a la semántica, según la cual, nociones primitivas de parcialidad, totalidad, contigüidad y conexión influyen en la configuración de las relaciones espaciales entre diferentes entidades.

Por último, Langacker hace referencia al concepto básico de asociación, cuyo ejemplo paradigmático es la preposición *with* (generalmente traducida al español por *con* y al alemán por *mit*), ya que ésta presupone la asociación entre trayector y locus, sin que entren en juego factores relacionados con la total o parcial inclusión de uno en otro. La preposición *mit* será analizada en nuestro corpus, por lo que no nos detendremos a examinar este concepto en detalle en este momento.

Al margen de las teorías de Langacker, mención aparte merecen los estudios de Jackendoff, quien navega entre el generativismo y el cognitivismo al conjugar la creencia en la existencia de una gramática universal con la preocupación por explicar el lenguaje como proceso cognitivo. Resultan significativamente relevantes sus indagaciones respecto a las relaciones espaciales, a las que dedica varios capítulos de sus obras (1990, cap. 6; 1992, cap. 6). Una peculiaridad de este autor es que analiza la problemática en cuestión desde una perspectiva más inclinada hacia la filosofía que hacia la lingüística, lo que puede explicar por qué no dedica apartados específicos al sistema preposicional –que quizás considere ancilar– frente a otras categorías que sí merecen una atención minuciosa por su parte (particularmente sustantivos y verbos), pues éstas poseen un contenido semántico más definido y tienen, por tanto, mayor peso en

las cuestiones relacionadas con la significación⁸⁵. Es más, aun cuando facilita ejemplos que ilustran sus puntos de vista, él mismo reconoce no tener respuesta para algunas de las cuestiones relativas a las diferencias en significación que surgen de la alternancia entre preposiciones, pues parece considerarlas motivadas por el contenido semántico de los sustantivos y verbos a los que éstas relacionan, tal y como se observa, por ejemplo, en la siguiente afirmación (1990: 103): «I have no explanation for why *Raisins were throughout the pudding* is questionable»⁸⁶.

Nuestra explicación a este ejemplo concreto viene dada por la convicción de que las preposiciones aportan precisiones informativas apenas perceptibles de manera consciente que hacen que muchas de ellas, siendo apropiadas para determinados contextos, no se puedan aplicar a otros aparentemente similares. En este caso no podemos olvidar que el sentido básico de la preposición *throughout* es, literalmente, atravesar un objeto o entidad de extremo a extremo, lo que conlleva, por un lado, que secciones enteras de dicho objeto o entidad (el locus, que en este ejemplo es el budín) no tengan contacto con su trayectoria (las pasas) y, por otro, que el hecho de salir por el extremo opuesto es un elemento preeminente de la relación establecida.

La preposición es la suma de *through*, que podría representarse con el diagrama de la figura 8, en el que ningún elemento adquiere preeminencia; y *out*, que

⁸⁵ Siempre según Jackendoff.

⁸⁶ No tengo explicación de por qué resulta cuestionable *Las pasas estaban por todo el budín*.

añade la preeminencia al hecho de que no sólo se atraviesa el locus, sino que se exceden sus límites, como se advierte en la figura 9:

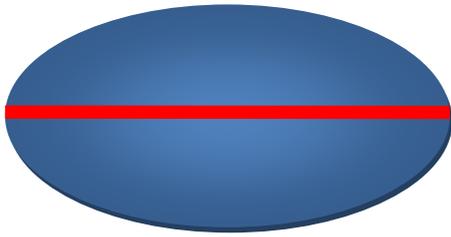


Figura 8: *Through*

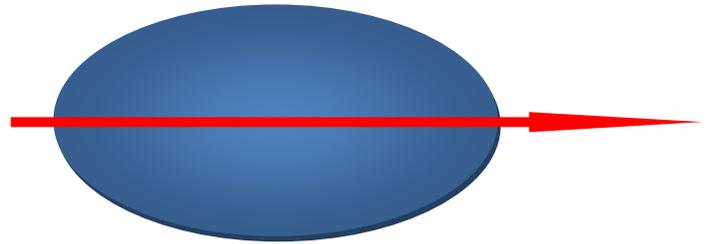


Figura 9: *Throughout*

Esto nos lleva a la siguiente interpretación gráfica de la frase de ejemplo:

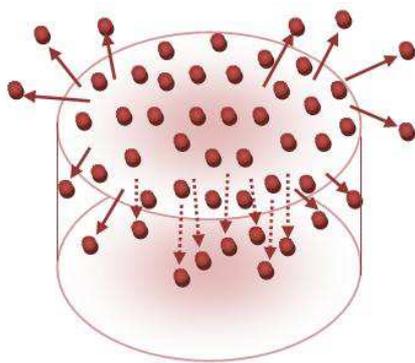


Figura 10: *Raisings were throughout the pudding*

La preeminencia viene señalada por el grosor de las líneas de las flechas, que son continuas para representar los casos en los que las pasas han caído fuera del recipiente y discontinuas para simbolizar cuándo han atravesado el budín y caído al fondo.

La representación visual ayuda a comprender dónde reside la inadecuación de la preposición al ejemplo facilitado por Jackendoff. Se parte de la base de que, si bien se aplica *throughout*, por extensión metafórica, a contextos —

preferentemente temporales— en los que se hace referencia a la total cobertura de una unidad (*throughout the summer/year, etc.*), esta aplicación obedece a lo que Langacker (1990: 22) denomina *sequential scanning* (análisis secuencial), mientras que *all over*, que sería la opción más adecuada para la frase en cuestión, evoca un *summary scanning* (análisis sumativo), al dar preeminencia al hecho en sí de la cobertura total mediante lo que se percibe como una masa⁸⁷. El análisis secuencial implica que:

*(...) the successive states of the conceived event are activated serially and more or less instantaneously, so that the activation of one state begins to decline as that of its successor is initiated*⁸⁸.

En tanto que el sumativo supone que:

*(...) the component states are activated successively but cumulatively (...), so that eventually they are all coactivated as a simultaneously accessible whole*⁸⁹.

A raíz de la publicación de todas las investigaciones citadas anteriormente, se multiplican en las siguientes décadas (particularmente en la de los 90) los trabajos consagrados al estudio del contenido semántico de las preposiciones, a las variantes significativas que produce la alternancia entre ellas y a las razones

⁸⁷ Para una explicación completa de *all over*, con sus pertinentes diagramas de imagen, véase Lakoff (1987: 428-429), donde el autor establece cómo una multiplicidad de entidades indistintas (*vacas*, en sus ejemplos; *pasas*, en el de Jackendoff) acaba percibiéndose como una masa homogénea: «There is a point at which you cease making out the individuals and start perceiving a mass» [llega un punto en que se deja de percibir individuos y se empieza a percibir una masa].

⁸⁸ (...) los estadios sucesivos del evento percibido se activan secuencialmente, de forma más o menos instantánea, de modo que la activación de un estadio comienza a declinar en cuanto se inicia la de su sucesor.

⁸⁹ (...) los estadios se activan sucesivamente, pero por acumulación, de modo que llega un punto en que todos están activos y son accesibles simultáneamente como un todo único.

por las que algunas combinaciones de *preposición + término* o *verbo + preposición* son notablemente más adecuadas que otras. De entre ellos se destacan, por el interés que revisten para este proyecto, los centrados en la lengua alemana llevados a cabo inicialmente por Wunderlich (1993) sobre *um*, y posteriormente por Dewell (1996), Bellavia (1996) y Weydt (2006) sobre *über*; por Berthele (2004) sobre la variación conceptual en las expresiones que indican movimiento; por Zwarts (2006) –a caballo entre el generativismo y el cognitivismo– sobre la relación entre preposición y caso; por Bernárdez (1994), que señala la relación entre la teoría de las catástrofes y la lingüística cognitiva, ejemplificada mediante el recurso a las preposiciones en este idioma; y, finalmente, por De Knop (2015), quien ha utilizado gestualidad y diagramas de imagen como representación física de esquemas de imagen que reflejan la conceptualización del movimiento abstracto en alemán. Asimismo, se destacan los dedicados al inglés realizados por Zelinski-Wibbelt (1993), Tyler y Evans (2001), Csábi (2004) o Condon (2008), entre otros.

No hemos encontrado apenas trabajos dedicados a las preposiciones españolas desde una perspectiva cognitiva declarada, salvo los estudios ya citados de Waluch (2008) y Llopis-García (2015). Coincidimos plenamente con el punto de partida de este último, pues su autora, tras un breve –pero pormenorizado– estado de la cuestión relativo a la enseñanza de las preposiciones en el aula de español y un también sucinto –aunque igualmente detallado e informativo– análisis de errores que le permite identificar la problemática principal que caracteriza el aprendizaje de las preposiciones, en general, y de las

preposiciones españolas para aprendientes de español como lengua extranjera, en particular, proporciona una excelente justificación teórica para el planteamiento del uso de los diagramas de imagen en la explicación de las relaciones espaciales, justificación que se encuentra en el seno de nuestra propia investigación, aunque, en nuestro caso, hemos ampliado su uso para abarcar la expresión de otros tipos de relaciones que las preposiciones suelen expresar habitualmente, como son el tiempo, la causa, el modo o la finalidad, tal y como se verá en el primer apartado del capítulo dedicado a la propuesta metodológica. En cualquier caso, tal como se indicaba en el apartado 3.4. «El paradigma preposicional español. Panorámica», es indudable la influencia que la lingüística cognitiva ha ejercido en la elaboración de la *Gramática descriptiva* a cargo de Ignacio Bosque y Violeta Demonte (1999), sobre la que descansan algunas de las modificaciones más notables de la reciente *Nueva Gramática* de la RAE⁹⁰.

Tampoco hemos descubierto una producción extensa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las preposiciones alemanas o españolas desde el prisma de la didáctica de segundas lenguas o lenguas extranjeras, salvo, tangencialmente, la serie de Meisel, Clashen y Pienemann (1981, 1983), ya mencionada, la también citada propuesta de De Knop (2015), el *Diccionario de uso de las preposiciones españolas* de Slager (en dos volúmenes, publicados, respectivamente, en 2004 y 2007) y ciertos capítulos o epígrafes de monografías sobre gramática del alemán como lengua extranjera para hablantes nativos de

⁹⁰ Por ejemplo, la agrupación de todos los elementos que se engloban en el capítulo «La preposición y el grupo preposicional».

español (Corcoll y Corcoll, 2001; Cartagena y Gauger, 1989, obras mencionadas en el apartado 3.3. «El paradigma preposicional alemán. Panorámica»). En este sentido, el trabajo aquí presentado constituye una aportación cuya intención es seguir cubriendo la laguna detectada por Llopis-García, ampliando su campo de investigación a la lengua alemana, y haciendo que incluya no sólo los usos espaciales de las preposiciones, sino también los temporales, causales, modales y finales.

4.2. Enseñanza del alemán como segunda lengua. Las preposiciones.

Dado el vuelco sufrido por la enseñanza de segundas lenguas con la consolidación del enfoque comunicativo, se puede establecer en la actualidad una diferencia clara –en cuanto a materiales se refiere– entre métodos de enseñanza globales y obras que abordan aspectos concretos del idioma, generalmente por la dificultad que entrañan para el aprendiente. Así, encontramos desde gramáticas generales –de entre las que se destaca *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik* (Dreyer y Schmitt, 1994)– hasta obras de consulta dedicadas específicamente a cuestiones como los verbos irregulares –examinados en *Der ABC der starken Verben*, de Meil y Arndt (1984)– o las preposiciones –revisadas en profundidad en *Der Gebrauch der deutschen Präpositionen* (Schmitz, 1976).

Dentro de los métodos globales, el lugar ocupado por la gramática es muy subsidiario en comparación tanto con el que solía ocupar en el pasado como con el que ocupan hoy en día otros aspectos –léxico contextualizado, comprensión auditiva o expresión oral, por ejemplo– tradicionalmente relegados a un segundo plano o incluso, en algunos casos, completamente obviados con anterioridad. Esta tendencia se constata en todos los métodos globales consultados para la realización de este trabajo⁹¹, que incluyen en cada unidad didáctica pequeñas *píldoras informativas* –resaltadas mediante la tipografía y el diseño gráfico– que, por norma general, no se ocupan de una cuestión gramatical en su totalidad, sino del aspecto relevante para la situación comunicativa que sirve de hilo conductor del desarrollo de la unidad en cuestión. Para una explicación –que, según el método revisado, puede ser más o menos completa– habitualmente se remite al discente al apartado de gramática que, junto con otros anexos (normalmente destinados al léxico), suele constituir la última sección de cada manual. Se considera indispensable señalar aquí el hecho de que la organización de los contenidos en estos apartados dedicados a la gramática se ciñe por completo a la estructuración propia de la gramática tradicional.

En lo tocante a las monografías de consulta, merecen mención aparte por su interés para esta investigación, además de las ya citadas, las obras de, por un lado, Cartagena y Gauger (1989), que, como el propio título indica, presenta una

⁹¹ Para niños, *Der Grüne Max y Meine Freunde und Ich* (ambos de Langenscheidt); para jóvenes, *Logisch!* y *Geni@l* (ambos de Langenscheidt); para adultos, *Berliner Platz* (Langenscheidt), *Themen Neu* (Hueber), *Menschen* (Hueber) y *Studio D* (Cornelsen).

gramática comparada (que no contrastiva) de ambas lenguas; y, por otro, Corcoll y Corcoll (2001), sobre la gramática alemana desde la perspectiva del aprendiente hispanohablante, titulada *Programm. Alemán para hispanohablantes*, de cuyo capítulo en torno a las preposiciones se extrae, como se indicó en el apartado 3.3. «El paradigma preposicional alemán. Panorámica», la mayor parte de los ejemplos utilizados para la creación del corpus de diagramas de imagen de este trabajo, así como la clasificación de éstos de acuerdo con el sentido que tienen para sus autores. En ambos casos, su apreciable esfuerzo queda, a nuestro modo de ver, menoscabado por su adhesión a la compartimentación de contenidos propuesta por la gramática tradicional, que –tal y como se apuntaba anteriormente– resulta, en el caso de las preposiciones, en la multiplicación de significados aparentemente inconexos entre sí. Se recurre en ambos textos a la traducción de las preposiciones sin proveer de ninguna clase de explicación referente al origen de su uso, y con una contextualización, a nuestro modo de ver, insuficiente para un alumnado que, como se apuntaba en el epígrafe 3.2.1., dedicado a las generalidades de la lingüística cognitiva, se siente con frecuencia abrumado por el amplísimo abanico de opciones que cada preposición abarca.

Coincidimos en este punto con De Knop (2015: 12) en su consideración de las explicaciones más tradicionales como insuficientes y poco esclarecedoras para el alumnado. Esta autora, cuyo interés por la aplicación de los instrumentos de la gramática cognitiva en la enseñanza del alemán como segunda lengua compartimos, expone en su estudio de 2015 los resultados obtenidos tanto en el

grupo que experimentó la aplicación de su propuesta metodológica como en el grupo de control, para el que se recurrió a dos manuales de gramática basados en enfoques más tradicionales, con resultados sorprendentemente regresivos en este último caso, tal y como se indicaba en el epígrafe 3.2.1.

Por su parte, el portal *web* <http://www.hispanoteca.eu/>, creado por Justo Fernández López y definido por el propio autor en la misma página como «Portal de lengua y cultura hispanas. Lingüística contrastiva español y alemán» supone, dentro de la tónica habitual de sujeción a la gramática tradicional, un paso hacia una interpretación más basada en las imágenes mentales y en los sentidos básicos por ellas transmitidos que en la traducción contextualizada de diferentes significados, como prueba la inclusión de diagramas en algunos de los apartados que les dedica. A esto se añade el hecho de que la clasificación de las preposiciones se realiza desde una doble perspectiva: la gramatical, según la cual las preposiciones se agrupan de acuerdo con el caso que rijan; y la semántica, que permite la agrupación en preposiciones de lugar y de movimiento, por un lado y, por otro, en preposiciones *ambiguas*⁹² (en este caso, *für, nach, seit* y *über*).

En cuanto a los planteamientos didácticos para la enseñanza del alemán como segunda lengua surgidos fuera de las fronteras de nuestra lengua, tal y como se ha indicado en varios apartados de este estudio, el volumen de investigaciones

⁹² El término es nuestro. El autor de la página no denomina al grupo formado por estas cuatro preposiciones bajo ningún título; no obstante, consideramos que la razón por la que cuentan con un apartado propio es, precisamente, la multiplicidad de contextos en los que pueden insertarse, lo que implica gran variedad de traducciones al español.

en torno a este idioma es notablemente inferior al registrado en otros, particularmente el inglés y el español. En cualquier caso, se destacan, dentro de la escuela cognitiva, las realizadas por Wunderlich sobre *um*; las de Dewell (1996), Bellavia (1996) y Weydt (2006) sobre *über*, y la ya mencionada de De Knop (2015), así como la serie de experiencias desarrollada por Meisel, Clahsen y Pienemann (1981, 1983) sobre la adquisición del alemán como segunda lengua por parte de inmigrantes españoles e italianos⁹³.

⁹³ Se trata de una investigación pionera, encauzada desde la perspectiva de las teorías interaccionistas y centrada en los aspectos psicolingüísticos del proceso de adquisición de segundas lenguas desde el prisma cognitivo.

5. PROPUESTA METODOLÓGICA

Siehst Du, Momo, (...) es ist so: Manchmal hat man eine sehr lange Strasse vor sich. Man denkt, die ist so schrecklich lang, die kann man niemals schaffen, denkt man. Und dann fängt man an, sich zu eilen. Und man eilt sich immer mehr. Jedes Mal, wenn man aufblickt, sieht man, dass es gar nicht weniger wird, was noch vor einem liegt. Und man strengt sich noch mehr an, man kriegt es mit der Angst zu tun, und zum Schluss ist man ganz aus der Puste und kann nicht mehr. Und die Strasse liegt immer noch vor einem. So darf man es nicht machen! (...) Man darf nie an die ganze Strasse auf einmal denken, verstehst Du? Man muss nur an den nächsten Schritt denken, den nächsten Atemzug, den nächsten Besenstrich. Und immer wieder nur den nächsten. (...) Dann macht es Freude; das ist wichtig, dann macht man seine Sache gut. Und so soll es sein⁹⁴.

Michael Ende, 1973

5.1. Conceptualizaciones de espacio y tiempo en alemán y español como punto referencia para la aparición de usos metafóricos que indican causa, modo o finalidad

El enfoque aquí presentado se debe, en primer lugar, a la distinción, ya señalada en el capítulo introductorio de esta tesis, entre significados espaciales, temporales y nocionales establecida por Pottier (1962), y revisada y ampliada en España por Trujillo (1971) y Morera (1988), entre otros. Tal y como ya se apuntara entonces, nuestro planteamiento difiere del de estos autores en el

⁹⁴ ¿Ves, Momo? (...) Es así: a veces tienes por delante una calle muy larga por barrer. Piensas que es terriblemente larga, piensas que nunca podrás terminarla. Y empiezas a darte prisa, cada vez más prisa. Y cada vez que levantas la vista, compruebas que la calle no se ha hecho más corta. Entonces te esfuerzas aún más, luchando contra el pánico. Al final, estás sin aliento, no puedes más, y sigues teniendo la calle por delante. Así no se debe de hacer. (...) No se debe pensar nunca en toda la calle de una sola vez, ¿entiendes? Sólo se debe pensar en el siguiente paso, en la siguiente inspiración, en la siguiente pasada del cepillo. Nunca más allá del siguiente. (...) Entonces produce satisfacción. Eso es importante, porque haces bien tu trabajo. Y así debe ser.

hecho de que no se establece preeminencia de ningún tipo de significación sobre los otros; antes bien, es nuestra convicción que, como opina Cifuentes Honrubia (1989: 262-263), la aparición de sentidos locativos precede en el tiempo a la de los temporales y nocionales. En todo caso, tal como se ha ido apuntando a lo largo de los capítulos anteriores y por las razones que se explicarán a continuación, estimamos que el sentido locativo original de la mayor parte de las preposiciones ha caído en desuso, particularmente en español y, en menor medida, en alemán.

Por consiguiente, en consonancia con la hipótesis localista de Anderson (1971) mencionada en la Introducción –asumida por investigadores procedentes no sólo del campo de la lingüística (Jackendoff, 1972; Talmy, 1975; Lakoff, 1987), sino también del terreno de las matemáticas (Thom, 1980) o la filosofía de las ciencias (Lázsló, 2004)– y siguiendo la adaptación efectuada por Lakoff del efecto de prototipicidad de Rosch (1971) a la lingüística (Lakoff, 1987), sostenemos que la dimensión espacial como realidad física inmediata accesible al individuo es la fuente de la que se nutren, para su articulación, otros campos más abstractos de la experiencia humana.

De todas las experiencias posibles –que incluyen, entre otras, relaciones temporales, causales, modales y finales–, pareciera que las temporales son las más enigmáticas, las que más escapan a nuestro entendimiento, razón por la cual, probablemente, filósofos y científicos –desde San Agustín a Einstein, de Poincaré a McTaggart pasando por Evans– han expuesto sus teorías al respecto.

Por su parte, la lingüística cognitiva ha mostrado, desde sus inicios como disciplina, una constante dedicación a desentrañar la naturaleza y conceptualización de la dimensión temporal, particularmente en relación con la espacial. De Lakoff y Johnson (1987) a Svorou (1993) o Radden (2003), numerosos especialistas han formulado sus hipótesis en lo tocante a esta cuestión.

Aunque no nos es posible dar cuenta de todas ellas en el contexto de esta investigación, estimamos necesario traer a colación algunas de estas reflexiones, pues consideramos que sus conclusiones son pertinentes para nuestros fines. No en vano, como afirma Lakoff (1987: 95-96), los mecanismos utilizados por el ser humano para crear categorías y, en consecuencia, nuestra forma de emplear las palabras (sean del tipo que sean; en nuestro caso, relacionales) evolucionan de manera natural en cada cultura, dando así lugar a un *continuum* que, de recorrerse en sentido inverso, permite asociar sentidos sin vinculación aparente, lo que hace posible que una misma unidad simbólica conecte elementos de la lengua con sentido local, temporal, causal, modal o final.

Radden (2003) sugiere, de acuerdo con la interpretación de Lakoff, la existencia de dos modelos diferentes para entender esta relación: el modelo del *tiempo en movimiento*, descrito por Lakoff mediante la metáfora TIME PASSING IS MOTION OF AN OBJECT⁹⁵ (una visión newtoniana, por así decir), y el modelo del *ego en movimiento*, representado mediante la metáfora lakoffiana TIME

⁹⁵ EL TIEMPO QUE TRANSCURRE ES UN OBJETO EN MOVIMIENTO.

PASSING IS MOTION OVER A LANDSCAPE⁹⁶ (interpretación más cercana a la física cuántica). Para estos autores, la conceptualización –y, por tanto, la expresión– del tiempo se lleva a cabo, sin lugar a dudas, mediante la metaforización del espacio, aunque Radden (2003: 12) admite sobre la metáfora conceptual TIEMPO = ESPACIO que, aun cuando ésta:

(...) is conceptually well-motivated (...), the topologies of space and time differ in some respects: in particular, space is three-dimensional, while time is thought of as one-dimensional. As a result, the TIME AS SPACE metaphor allows for considerable variation in the mappings of particular structural elements⁹⁷.

Evans (2003: 5), yendo un paso más allá, cuestiona la esencia misma de la afirmación anterior al sostener que existe una diferencia entre lo que denomina «the metaphysical problem and the linguistic problem»⁹⁸, que para él, aun estando ligados de manera inextricable, no son la misma cosa. Explica Evans (2003: 5-6) que la lexicalización del tiempo tiene un efecto sobre su organización, y que la mayor dificultad para la comprensión humana del tiempo reside en una «(...) bifurcation in the conceptual system (...) between concepts of subjective origin as opposed to concepts of sensorimotor, i.e., external origin»⁹⁹. Finalmente, concluye que la temporalidad es, a pesar de su

⁹⁶ EL TIEMPO QUE TRANSCURRE ES DESPLAZAMIENTO RESPECTO DE UN PAISAJE.

⁹⁷ (...) está bien motivada (...), las topologías de espacio y tiempo difieren conceptualmente en algunos extremos: particularmente, en que el espacio es tridimensional, mientras que el tiempo se concibe como unidimensional. Como resultado, la metáfora TIEMPO = ESPACIO da lugar a la existencia de gran variedad de mapeos de elementos estructurales concretos.

⁹⁸ El problema metafísico y el problema lingüístico.

⁹⁹ (...) bifurcación en el sistema conceptual (...) entre conceptos de origen subjetivo y conceptos de naturaleza sensoriomotora y, por lo tanto, externa.

naturaleza interna, «a response to the external world of sensory experience (...) thus appearing to us paradoxical and mysterious»¹⁰⁰.

Da Silva Sinha y sus colegas (2012), por su parte, no están de acuerdo con Radden en su consideración TIEMPO = ESPACIO como conceptualización universal. En la investigación realizada por Sinha y sus colegas, publicada un año antes, quedaban consignadas las conclusiones de su observación de la cultura amazónica amondawa, que, siguiendo los pasos de numerosos estudios antropológicos (Evans-Pritchard, 1939, 1940; Geertz, 1973; Gell, 1992), según los cuales se dan dos formas de identificar el tiempo (*time-reckoning* o *contabilización del tiempo* en la terminología de Evans-Pritchard o, empleando su propia nomenclatura, *calendaric systems* o *calendarios*¹⁰¹), descubrieron (2011: 137) que se trata de una comunidad que:

*(...) does not recruit its extensive inventory of terms and constructions for spatial motion and location to express temporal relations. Amondawa also lacks a numerically based calendric system.*¹⁰²

Los resultados de su investigación ponen en tela de juicio la veracidad de lo que ellos llaman la *hipótesis universal TIEMPO = ESPACIO*, lo que no implica que

¹⁰⁰ (...) una respuesta al mundo externo de la experiencia sensorial, por lo que se nos antoja paradójica y misteriosa.

¹⁰¹ Una basada en el tiempo, es decir, en la abstracción de éste como entidad susceptible de medirse y, en consecuencia, relacionada con el movimiento de los astros; y otra basada en eventos, esto es, condicionada por los eventos en sí. Por norma general, se trata de eventos naturales como las estaciones, pero también puede tratarse de eventos fruto de la convencionalización, como, por ejemplo, *un café* (Da Silva Sinha *et al*, 2012: 16).

¹⁰² (...) no recurre a su extenso repertorio de términos y construcciones relativos a la expresión de la ubicación y el movimiento espacial a fin de reflejar relaciones temporales. Además, la cultura amondawa carece de calendario numérico.

nieguen la universalidad de los *fundamentos cognitivos* de este mapeo conceptual (2011: 138).

Sea como fuere, se presenta aquí esta breve explicación a fin de ubicar correctamente a las lenguas alemana y española en función de su comprensión del tiempo, teniendo siempre en cuenta que el objetivo de nuestra tesis es, en esta instancia, exponer cómo la conceptualización que de espacio y tiempo hacen ambas sirve de referencia para la comprensión de las conceptualizaciones de causa, modo o finalidad, y esto con las miras puestas en la identificación de puntos de convergencia que faciliten al alumnado hablante nativo de español el entendimiento y, como consecuencia, el uso adecuado de las expresiones relacionales empleadas en alemán para proporcionar información respecto de estas nociones.

Comenzamos afirmando que tanto el español como el alemán se valen de su topología espacial para hacer referencia a la dimensión temporal, tal y como se puede apreciar en los siguientes ejemplos (el primero de cada uno de los pares, local; el segundo, temporal), en los que no sólo preposiciones, sino también adverbios y locuciones (preposicionales y adverbiales) propios de aquélla se emplean para describir ésta:

En alemán:

- *Ab hier kann man nicht weiterfahren / Ab jetzt wird alles anders* (Vía cortada / **A partir de** ahora, todo será diferente);
- *Er kommt aus Brasilien / Der Roman ist aus dem 18. Jahrhundert* (Viene **de** Brasil / La novela es **del** siglo XVIII);

- Bleib **hinter** mir/ Das Schlimmste haben wir **hinter** uns (Quédate **detrás** de mí / Lo peor ha quedado **atrás**);
- Er ist **gegen** einen Baum gefahren / Sie kommt **gegen** 9:00 Uhr (Chocó **con** un árbol / Viene **sobre** las 9:00);
- Unter den Linden ist 1480 Meter **lang** / Darauf haben wir **monatenlang** gewartet (La avenida Unter den Linden tiene 1480 metros / Llevamos meses esperando por eso).

En español:

- Voy **a** casa / Nos vemos **a** las diez;
- Se escondió **tras** la puerta / **Tras** unos segundos de indecisión, respondió;
- **Desde** mi casa se ve el estadio / No lo he visto **desde** el lunes;
- Mi prima es **de** la península / Es un piano **del** siglo XIX;
- Se sentaron **alrededor del** fuego / El vuelo llega **alrededor de** las siete.

Además, ambos idiomas se valen, en ocasiones, de estrategias muy similares, especialmente en los casos ejemplificados a continuación:

- a. Inclusión de la acción en un marco temporal referido al futuro, como sucede en **In** drei Wochen sind wir wieder zu Hause / Volvemos a casa **en** tres semanas.
- b. Utilización de un punto en el tiempo como fuente u origen de una cosa: Der Roman ist **aus** dem 18. Jahrhundert / La novela es **del** siglo XVIII; Dieses Brötchen ist **von** gestern / Este panecillo es **de** ayer¹⁰³.

¹⁰³ Como se puede apreciar, en este caso hay dos preposiciones alemanas (*aus* y *von*) que se emplean para expresar lo que en español únicamente puede indicarse mediante el recurso a la preposición *de*. Esta peculiaridad se estudiará en detalle en el transcurso de este apartado.

- c. Descripción de un límite en el tiempo: *Ich bleibe noch **bis** Sonntag / Me quedo **hasta** el domingo.*
- d. Expresión de vaguedad en el marco temporal: *Sie kommt **gegen** 9:00 Uhr / Viene **alrededor** de las nueve.*

Con eso y con todo, existen diferencias que se analizarán de acuerdo con criterios semánticos y gramaticales¹⁰⁴. Se dan casos en los que una determinada relación espacio-temporal entre trayector y locus (de acuerdo con la terminología de Langacker que hemos venido utilizando) exige, en español, más de una preposición o el uso de una locución, y viceversa, tal y como se indicaba en 3.1. «Las preposiciones en las distintas teorías lingüísticas. Breve revisión panorámica».

Se debe este hecho a que existen diferencias en cuanto a los rasgos perfilados por estas expresiones relacionales, a los que cada una de las lenguas de referencia otorga preeminencia. Así, por ejemplo, *über* – cuyo sentido espacial básico puede definirse como «ubicación, con o sin contacto, de un elemento encima de otro al que puede rebasar o no en el plano horizontal», como se observa en *Die Lampe hängt über dem Tisch* (la lámpara cuelga sobre la mesa) – ha experimentado una ampliación, de modo que, en la actualidad, expresa, asimismo, situaciones en las que la separación entre trayector y locus en el eje vertical ha perdido preeminencia en favor de la superación de límites en el eje horizontal – tal y como muestra Bellavia (1996: 76) – hasta llegar a un punto en

¹⁰⁴ Aunque coincidimos con la opinión de Langacker (1990: 1) de que se trata de dos polos del mismo concepto, se establece esta dicotomía por mor de la especificidad.

el que, incluso «(...) it can even be removed completely as in the following example (...) *Er geht über die Straße*»¹⁰⁵.

Sin embargo, esta ampliación no ha tenido lugar en español, idioma en el que las posiciones relativas de trayector y locus deben permanecer inalteradas tanto en el eje vertical como en el horizontal, de manera que la preposición *sobre*, adecuada para expresar en español la relación del primer ejemplo (*La lámpara cuelga sobre la mesa*) no puede, bajo ningún concepto, emplearse en el segundo, en el que se hace necesario recurrir a la preposición *por*, de contenido marcadamente dinámico (*Cruza por el paso de peatones*); o, lo que es mejor, a una combinación de *verbo + sustantivo* que haga superfluo el uso de la preposición, como, por ejemplo, *Cruza la calle*. Este ejemplo demuestra cómo los cambios en lo semántico comportan, con frecuencia, cambios en lo gramatical.

Con el tiempo, la evolución de la preposición alemana *über* descrita arriba ha hecho posible la aparición de un sentido temporal en el que la característica preeminente es el hecho de que se rebasa un límite en el tiempo (concebido éste como bloque unitario), tal y como se aprecia en *Der Flug hat über 12 Stunden gedauert* (El vuelo duró **más de** doce horas), expresión totalmente incongruente para un hablante nativo de español, que recurriría, en este caso, a una construcción gramatical de *adverbio comparativo + preposición* para dar cuenta de la misma situación.

¹⁰⁵ (...) es posible eliminarla por completo, como sucede en el siguiente ejemplo (...): *Cruza la calle*.

No quiere esto decir que la preposición española *sobre* no haya tenido una derivación metafórica dentro del dominio *tiempo*, sino que ésta se ha producido en función de los rasgos perfilados por el sentido espacial básico en nuestro idioma. Así, podemos emplear *sobre* para indicar una imprecisión temporal que se deriva de la interpretación de la relación entre trayector y locus como totalmente inclusiva (como enunciábamos antes, las posiciones relativas entre ambos elementos no cambian). Lo vemos claramente en ejemplos como *Llegaré sobre las siete* o *Estará terminado sobre el lunes o el martes de la semana que viene*. En ambos casos se constata que la expresión hace referencia a un plazo que cubre todo el periodo mencionado, sin sobrepasarlo.

Asimismo, puede ocurrir —como se afirma en el punto b.—, que el contenido reflejado por una sola preposición en español permita la alternancia entre dos (o más) preposiciones en alemán. Tal es el caso de la preposición *de*, que, según el tipo de relación que se establezca entre los elementos que enlaza, puede equivaler en alemán, en el uso, a las preposiciones *aus* y *von*, así como al caso genitivo, por un lado; y, por otro, a la preposición *mit*, cuyo sentido básico es el de asociación entre dos entidades que avanzan siguiendo trayectorias paralelas, y cuyas principales derivaciones metafóricas, tal y como se verá en el desarrollo del corpus, tienen que ver con la especificación del instrumento mediante el cual se ejecuta una acción.

La aplicabilidad de la preposición *de* a la expresión de todos los tipos de relación referidos en el párrafo anterior se da, en el primer caso, porque, mientras *von* perfila una relación entre dos entidades de manera que el

trayector se erige en subparte del locus¹⁰⁶ y *aus* transmite la idea de que el trayector emana del locus, *de* engloba ambos tipos de conexión, así como aquélla en la que se expresa la existencia de una relación de origen, posesión o dependencia del trayector con respecto del locus, como sucede cuando se emplea el genitivo en alemán.

En el segundo caso, se produce en ambos idiomas un vínculo entre conceptos que parte de marcos semánticos en los que la preeminencia recae en elementos completamente distintos. En efecto, en alemán se entiende que el trayector es una propiedad o un estado de cosas asociado al locus en un *movimiento ficticio* (en la terminología de Talmy, 1975, 1985), bien circunstancialmente (véanse los dos primeros ejemplos facilitados a continuación), bien consustancialmente (véase el último ejemplo). Recordemos que el concepto de *movimiento ficticio* se emplea en contextos en los que se une un verbo de contenido dinámico a una entidad que no es susceptible de realizar movimiento alguno, como se observa en *El paseo marítimo se extiende a lo largo de toda la costa*.

Sin embargo, en español la unión de dichos conceptos por medio de un grupo nominal en función de atributo «denota propiedades o estados de cosas que se predicán de algún segmento nominal u oracional» (RAE, 2010: 701), lo que implica una interpretación del trayector como característica que define al locus.

¹⁰⁶ Coincidiendo así en gran medida con la definición que de *of* hace Langacker (2000: 74): «it profiles a relationship between two entities such that one of them (the trajector) constitutes an *inherent and restricted* subpart of the other (the landmark)» [perfila una relación entre dos entidades en la que una de ellas (el trayector) constituye una subparte inherente y restringida de la otra (el locus)].

Veamos algunos ejemplos del uso de estas preposiciones en alemán con su equivalente comunicativo en español.

Aus:

- *Eine Tasche **aus** Leder* (Un bolso **de** cuero);
- *Anna kommt **aus** Köln* (Anna es **de** Colonia);
- *Die besten Klaviersonaten sind **aus** dem 19. Jahrhundert* (Las mejores sonatas para piano son **del** siglo XIX).

Mit

- *Das Mädchen **mit** dem Perlenohrhänge* (La joven **de** la perla);
- *Der Mann **mit** der modernen Brillen* (El hombre **de** las gafas modernas);
- *Das Kind **mit** den blauen Augen* (El niño **de** ojos azules).

Von:

- *Ich bin **von** Kopf bis Fuß auf Liebe eingestellt* (Estoy preparado para el amor **de** los pies a la cabeza);
- *Das ist sehr nett **von** dir!* (Es muy amable **de** tu parte);
- *Das Auto kam **von** rechts* (El coche vino **de** la derecha).

Todas las oraciones anteriores confirman la apreciación de Radden —que suscribimos— en cuanto al hecho de que las topologías espaciales afectan a la conceptualización del tiempo. Igualmente, demuestran que existe una interdependencia entre las topologías de los espacios físico y metafórico, por un lado, y la expresión de tiempo, causa, modo, finalidad y circunstancias de diverso tipo, en general, por otro.

A fin de ilustrar hasta qué punto estas topologías se basan en presuposiciones diferentes en distintas lenguas, nos parece necesario señalar un proceso —ya apuntado en apartados anteriores, y que ahora nos disponemos a aclarar— que se está produciendo en estos momentos en el español (y, en menor medida, en el alemán); un proceso que añade un grado más de complejidad al asunto que nos ocupa, y que no es otro que el notable descenso en la frecuencia de uso que las preposiciones han venido experimentando en los últimos tiempos en cuanto a su sentido básico, cuando éste es espacial (quedan excluidas, por lo tanto, preposiciones como *con*, *según* y *sin*).

Ciertamente, tal y como se indica en la *Nueva gramática* de la RAE (2009: 2228), en las últimas décadas, el recurso a la preposición utilizada como palabra relacional única para expresar una asociación espacial entre dos o más entidades se ha venido sustituyendo progresivamente, en el habla coloquial de los hablantes nativos de español de España, por una serie de locuciones preposicionales. Este fenómeno no se observa en tipologías textuales específicas de carácter legal, periodístico o literario —en las que expresiones del tipo *ante mí* o *tras de sí* siguen dándose en abundancia— ni, por supuesto, en expresiones idiomáticas fijas tales como *¿Qué fue de ella?*, *caminar sobre las aguas* o *allende los mares*.

Se mencionan a continuación algunos ejemplos de la situación descrita: se emplean *delante de* en lugar de *ante*; *debajo de* en lugar de *bajo*; *al lado de* en lugar de *cabe*. La *Nueva gramática* (2009: 2228) establece que *junto a* —otra locución preposicional— ha ocupado el lugar de *cabe*, pero la expresión más frecuente en

estos casos es, en nuestra opinión, *al lado de; encima de* en lugar de *sobre*¹⁰⁷ y *detrás de* en lugar de *tras*.

Apunta Alarcos (1994) al respecto, tal y como se explicara en el apartado 3.4., dedicado al paradigma preposicional español, que esto puede deberse a la escisión que se produce, en la mente del hablante, entre el significado de la preposición y su función conectora. Este razonamiento no esclarece, no obstante, por qué se observa claramente una preferencia por la expresión compleja que constituye la locución preposicional frente a la más sencilla formada por la estructura *preposición + término*.

Estimamos, como se argüía en el apartado citado, que dicha preferencia hunde sus raíces en cuestiones relacionadas directamente con la semántica que, como ya se ha ido haciendo notar en distintos capítulos de esta tesis, tienen su reflejo en los cambios significativos que se producen en la estructura gramatical.

Es nuestra convicción que, en la mente del hablante, el sentido locativo inicial que caracterizaba a la preposición ha ido desvaneciéndose debido al frecuente uso, motivo por el que se percibe la necesidad de proporcionar información alternativa o adicional que permita al interlocutor descifrar el mensaje con el mínimo margen de error posible. Se trata de un acontecimiento que se comprueba fácilmente a lo largo de los siglos en el desarrollo natural de cualquier idioma, siendo, como es, un organismo vivo de carácter social.

¹⁰⁷ A este respecto, véase Cifuentes Honrubia (1988).

En español, por ejemplo, se aprecia claramente en la aparición de los pronombres amalgamados *conmigo, contigo, consigo* –evidentemente pleonásticos– procedentes de la forma enclítica latina *mecum, tecum, secum*, que siguieron una evolución diferente a la de *nobiscum* y *vobiscum*¹⁰⁸. En un claro ejemplo de la naturaleza orgánica de la lengua, en constante transformación, los hablantes del castellano –probablemente influidos por las modificaciones fonéticas sufridas por el latín al entrar en contacto con las distintas lenguas propias de los territorios conquistados durante su periodo de expansión– perdieron la conciencia de que las amalgamas *mecum, tecum* y *secum* constaban de *pronombre + preposición* y comenzaron a anteponer la preposición *con* (que, además, colocaban así en su posición ya entonces canónica en nuestro idioma, es decir, antes de su término).

En cualquier caso, nos parece digno de mención el hecho de que todas las locuciones preposicionales consignadas arriba se sirven de la forma *adverbio + de*. Opinamos que esto es así por motivos que entroncan con el binomio semántica-gramática, más que por cuestiones relacionadas con la fonética y la fonología, dado que el hablante considera los adverbios de lugar como semánticamente más específicos que las preposiciones a las que acude a la hora de formular contenidos comunicativos abstractos.

Es más, aunque es un hecho contrario a lo establecido en la normativa académica al respecto¹⁰⁹, ocurre con frecuencia que el tipo de relación no

¹⁰⁸ A mayor abundamiento, véase Alvar y Pottier, 1987: 125.

¹⁰⁹ Véase <http://www.rae.es/consultas/detras-de-mi-encima-de-mi-al-lado-mio>

procesual reflejado en estas locuciones preposicionales se expresa, cuando el término es un pronombre objeto, mediante una locución adverbial con estructura *adverbio de lugar + pronombre posesivo* (**delante / debajo / al lado / encima mío/a, tuyo/a, suyo/a*), un tipo de construcción – producto, según explica la RAE en su página de preguntas frecuentes, de la similitud estructural entre complementos circunstanciales de lugar y complementos del nombre o adyacentes – que prescinde por completo de la preposición.

A esta explicación de carácter gramatical facilitada por la RAE, añadimos el componente semántico que, en nuestra opinión, toda cuestión gramatical lleva aparejado, y es que los pronombres posesivos tienen la capacidad de expresar la relación espacial de forma inequívoca y con gran economía.

A pesar de la aparente contradicción entre lo recién expuesto y los principios en los que se fundamenta conceptualmente nuestra tesis, en ningún momento se establece que las preposiciones hayan perdido su significado; antes bien, lo que se demuestra es que las preposiciones – palabras relacionales que, en su origen, establecían conexiones espaciales tangibles entre dos o más entidades físicamente perceptibles – han quedado desprovistas de sus sentidos locativos básicos, apareciendo en su lugar, de forma paulatina pero innegable, y como consecuencia directa de la evolución orgánica y corporeizada de la comunicación verbal, todo un conjunto de sentidos metafóricos, locales, en primera instancia y, posteriormente, temporales, causales, modales y finales.

Aunque, como se indicó anteriormente, se trata de un fenómeno con mayor incidencia en español que en alemán, en este idioma se da la misma situación con el recurso al caso genitivo. No siendo el objeto de estudio de nuestra investigación, no nos detendremos en esta cuestión que ya se explicó en el apartado 3.3. «El paradigma preposicional alemán. Panorámica», salvo para indicar cómo, en las últimas décadas, se ha observado un notable descenso en la frecuencia de uso de este caso, probablemente como consecuencia de lo siguiente: por un lado, su poca rentabilidad frente a los tres casos restantes, pues sólo permite indicar un tipo de relación de origen, posesión o dependencia, mientras que nominativo, acusativo y dativo se emplean para designar sujeto, atributo, vocativo, complementos directo e indirecto y la práctica totalidad de los complementos circunstanciales; y, por otro, su –bajo los cánones comunicativos actuales– aparente agramaticalidad, fruto de una morfosintaxis que el hablante percibe como arcaica y confusa.

Adicionalmente, también registra una pérdida de significado –y, por tanto, de incidencia en el uso cotidiano– la preposición *bis* (puede describirse, sucintamente, como *límite*), cuya especificidad restringe notablemente su empleo a casos en los que precede a nombres propios sin artículo. Para todos sus demás usos, esta preposición requiere una correlación –generalmente *bis zu*– a fin de poder expresar una relación semánticamente completa y cerrada. Otras correlaciones, como pueden ser *bis auf* o *bis vor*, son igualmente posibles; pero en estos casos la segunda preposición de la correlación añade su propio significado a la locución, con lo que define relaciones diferentes.

Todo lo anterior nos lleva a establecer un paralelismo entre el estado de la cuestión de los sistemas preposicionales en la actualidad (particularmente, del español) y la entropía, concepto procedente de la adaptación de las leyes de la termodinámica a la teoría de la información y relacionado con la teoría de sistemas.

Este concepto puede definirse como la capacidad natural de un sistema para alterarse con vistas a la subsistencia. Se trata de un término que se aplica, de manera habitual, a sistemas abiertos (Prigogine y Stengers, 1984; Hayles, 1990, 1991). Se podría argüir que el sistema preposicional español es cerrado. No obstante, consideramos que el sistema preposicional, si bien es cerrado en sentido estricto —por cuanto que no admite la adición de elementos de nueva creación— es, *de facto*, un sistema abierto. Resulta innegable que —siendo como es parte de la lengua, que se encuentra siempre en constante evolución— sí posee la facultad de tomar elementos de otras categorías (siguiendo con nuestra analogía, importar energía de sistemas cercanos) para garantizar su pervivencia. En este sentido, parece necesario recordar lo indicado por Pavón en lo referente a la formación de locuciones preposicionales, así como la advertencia incluida en la *Nueva Gramática* en cuanto a la falta de coincidencia de los inventarios de preposiciones en las distintas obras de consulta, pues en algunas se incluyen *durante*, *mediante*, *versus* y *vía* y se excluyen *so* y *cabe*; en otras, se incluyen las dos primeras, pero no las dos segundas y no se excluyen las terceras, etc.

Quizás el estado más avanzado de este proceso en el sistema preposicional español en comparación con el del alemán se deba a que este último es más amplio que el primero (consta de una mayor cantidad de entidades y cada una de ellas tiene posibilidades de uso que exceden las de sus homólogas en español), lo que, por un lado, se traduce en mayor especificidad semántica y, por otro, hace posible el trasvase de un mayor número de significados metafóricos procedentes de otros sistemas. Esto implica que cada una de las entidades que componen el sistema resulte menos rentable, pero, al mismo tiempo, amplía el abanico de opciones de las que extraer la nueva energía que garantiza su continuidad.

Además, las preposiciones alemanas no sólo se emplean como palabras relacionales para expresar circunstancias — sean estas de índole local, temporal, causal u otra — que conectan dos o más elementos, sino que, en numerosas ocasiones, tal como se apuntó en la Introducción de esta tesis, se erigen en uno de los elementos significativos del nutrido acervo de verbos con prefijo, además del de los adverbios preposicionales, particularidad que, con toda probabilidad, contribuye a que la pérdida de significado que se produce en la mente del hablante sea muy inferior a la que se da en el caso de elementos que funcionan exclusivamente como preposiciones. Piénsese, por ejemplo, en el caso de la preposición *bis* — de la que ya hemos hablado — que ni se emplea como prefijo ni interviene en la formación de adverbios preposicionales. Se trata de una cuestión no muy estudiada en la lengua alemana, pero que sí cuenta con esclarecedores artículos publicados al respecto que toman como objeto de

estudio las aportaciones semánticas que las preposiciones añaden a los verbos frasales del inglés, con los que, como ya dijéramos en nuestra Introducción, se emparentan los verbos con prefijo. De entre ellos, destacamos los estudios realizados por Rudzka-Ostyn (2003), Condon (2008) o Ruiz de Mendoza y Galera (2011).

Este hecho, que explica los distintos ritmos en la evolución de un fenómeno natural –entendido el término desde el prisma de la teoría de las catástrofes tal y como es aplicado por Bernárdez (1994: 186)–, constituye una diferencia fundamental entre las gramáticas de las dos lenguas objeto de estudio que, como se ha visto, tiene su correlato en la semántica, lo que confirma una vez más la inseparabilidad de ambos polos.

Todas las explicaciones y oraciones de ejemplo anteriores, relacionadas con la interpretación y expresión del tiempo en función de la conceptualización del espacio, sirven de referencia para la aparición de usos metafóricos que indican causa, modo o finalidad.

Tomemos, a modo de ilustración, el caso de la ya mencionada preposición alemana *aus*, que, esencialmente, refleja una relación entre dos entidades en la que el trayector emana del locus; los complementos circunstanciales que introduce pueden entenderse como razón que induce a una determinada acción

o conducta, como se aprecia en «*Wir schlagen eine solche Maßnahme nicht aus Lust und Laune vor, betonte Baptiste*»¹¹⁰).

Nótese que esta extensión metafórica se aplica a acciones o conductas, pero no a cualidades, para las que se emplea la preposición *von* (que, como se indicaba anteriormente, perfila una relación entre dos entidades en la que el trayector constituye parte del locus)¹¹¹, como se observa en *Ich bin so müde von der Arbeit* (Estoy cansado de trabajar) lo que explica su aplicabilidad a los contextos descritos en los subepígrafes 5.3.21.1. y 5.3.21.2., correspondientes, por un lado, a *Descripciones, medidas, distancias y dimensiones* y, por otro, a su uso como *Partitivo*.

El español también cuenta con dos preposiciones —*de* y *por*— que introducen complementos circunstanciales de causa, pero mientras la primera se utiliza únicamente con sustantivos (que incluyen los infinitivos sustantivados), como se advierte en *Me moría de aburrimiento en aquella casa* o en *Estoy cansado de trabajar*, la segunda puede introducir tanto complementos sintagmáticos, como, por ejemplo, *Me quedo por respeto*, como proposicionales, como, por ejemplo, *Por no molestar, no pidió otra ración*.

Lo ya apuntado puede aplicarse, igualmente, al uso modal de las preposiciones.

Veamos algunos ejemplos:

En alemán:

¹¹⁰ «No tomamos esta decisión por capricho», enfatizó Baptiste. En Berg, A., 2015. *Tochter der Angst*. Múnich: Knauer TB.

¹¹¹ Véase Schmitz, W., 1964. *Der Gebrauch der Deutschen Präpositionen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

- *Zu meiner Überraschung, ist er pünktlich gekommen* (**Para** mi sorpresa, fue puntual);
- *Wir haben alles **auf** einmal geschafft* (Lo logramos todo **de** una vez);
- *Ich spreche **im** Ernst* (Hablo **en** serio);
- ***Unter** diesen Umständen kann man nicht arbeiten* (No se puede trabajar **en** estas condiciones).

En español:

- *Lo conseguimos **a través de** un amigo;*
- *Me enteré **por** casualidad;*
- *Se bebió el vino **de** un trago;*
- *Trabajan bien **bajo** presión;*
- *Te lo digo **en** serio.*

Así como al uso final. Veamos ejemplos de ello:

En alemán:

- *Sie hat mich **zum** Abendessen eingeladen* (Me invitó **a** cenar);
- *Lesen sie das Buch **zur** Übung* (Lean el libro **para** practicar);
- ***Zu** Ehren des Gastes haben wir keine Kosten und Mühen gescheut* (No hemos escatimado en nada **para** agasajar a nuestro invitado).

En español:

- *Lo hice **para** ti;*
- *Practico mucho **para** mejorar;*
- *No hemos escatimado en nada **para** agasajar a nuestro invitado.*

Nótese que la única preposición empleada en los ejemplos en alemán es *zu*. Esto es así porque el alemán se vale de mecanismos alternativos a las preposiciones a

fin de expresar finalidad. Uno de ellos es la correlación *um ... zu*, que vemos en ejemplos como *Ich bin hier, um Sie zu retten* (He venido a rescatarla); otro es la conjunción *damit*, de ejemplos como *Ich habe mich beeilt, damit ihr nicht auf mich warten sollt* (Me he dado prisa para que no tengáis que esperarme). La elección de una u otra opción depende de criterios semánticos y gramaticales que no se explorarán en este trabajo.

Todos los ejemplos facilitados evidencian que no existe correspondencia necesaria entre una preposición en una lengua dada y otra preposición en otra lengua¹¹². Es más, evidencian – como se ha visto a lo largo de este apartado en los casos de *über* (en alemán) y de *de* (en español), y como se verificará en reiteradas ocasiones a lo largo del corpus de diagramas de imagen– que el uso de una preposición o locución preposicional en un idioma no tiene por qué remitir al de preposiciones o locuciones preposicionales en otro. Lo que sucede es que, aunque presenten puntos de convergencia y de divergencia, los senderos por los que discurre el pensamiento colectivo desde una perspectiva cognitiva (cultura-lengua) en la construcción de derivaciones metafóricas siempre pueden recorrerse en sentido inverso dentro de cada una de ellas, de modo que, aunque el abanico de significados ofrecidos resulte amplio, también se caracterice por ser motivado, lo que elimina del aprendizaje el factor de la arbitrariedad.

Por tanto, la clave para utilizar correctamente cualquier clase de palabra (incluidas las palabras relacionales, que son las de interés para este trabajo)

¹¹² Véase Wunderlich (1982).

reside en identificar e interiorizar los elementos (trayector, locus, perfil, base, etc.) que la componen, así como las relaciones que se establecen entre ellos, de tal modo que estos senderos a los que aludíamos se hagan evidentes. A tal fin, se presenta, como apartado 5.3., el corpus de diagramas de imagen que constituye el eje central de esta tesis, referido a las preposiciones alemanas que estimamos presentan una mayor dificultad para aprendientes de alemán hablantes nativos de español que no se encuentran en situación de inmersión.

5.2. Metodología

La vigesimosegunda edición del *Diccionario de la lengua española* (DLE, 2017)¹¹³ define *método*, en su cuarta entrada, como ‘Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla’. Resulta particularmente notable en esta definición la aparición de la palabra *verdad*, que puede entenderse como ‘Conformidad de las cosas con el concepto que de ellas forma la mente’¹¹⁴ o como ‘Realidad’¹¹⁵. Si se sigue de manera estricta el orden establecido por la Academia, el lector debería acogerse a la primera definición citada, pues se registra con anterioridad a la segunda; no obstante, el contexto parece indicar que se emplea aquí como sinónimo de realidad objetiva. Como podrá imaginarse, no comulgamos con la creencia occidental en la existencia de una verdad universal a la que deban acomodarse de una u otra forma las muchas

¹¹³ Salvo indicación en contrario, todas las referencias citadas se extraen de esta edición.

¹¹⁴ Primera entrada en el DLE.

¹¹⁵ Séptima entrada en el DLE, que, a su vez, define *realidad* como ‘Verdad, lo que ocurre verdaderamente’.

excepciones que, invariablemente, se observan en cualquier campo científico que suscriba dicha creencia. Antes bien, nos inclinamos a pensar que cada cultura –y, con ella, cada lengua que la vehicula– posee su propia verdad (histórica, científica, religiosa), en función de la cual lo que existe concuerda, tal y como indica el DLE, con el concepto que de ello forma la mente¹¹⁶.

Es precisamente esta convicción la que ha propiciado la elección del enfoque metodológico escogido para el desarrollo del presente trabajo: el cognitivismo, en cuya virtud, de acuerdo con la afirmación anterior, se hace necesario tener en cuenta la noción de *cognición situada*. Tal y como sostiene Risku (2010: 98) en su retrospectiva sobre los estudios centrados en este concepto:

*Situated Cognition not only examines individuals and their previous knowledge and skills, it also looks at their interaction with artefacts [sic] (such as language) and their social environment. It is an essentially social, interactive and contextual approach to cognition and as such rejects the association of cognitive with individual, internal, computational and logical*¹¹⁷.

En el epígrafe consagrado a la gramática cognitiva se profundizaba sobre la filosofía que impulsa la creación de los diagramas de imagen como representación de los esquemas de imagen, así como sobre su fácil traslado de los sentidos concretos a los abstractos, que conectan a ambos con la metáfora.

Una vez se ha explicado detalladamente su estructura y funcionamiento, es el

¹¹⁶ Tal y como explica, de manera sencilla y clara, Hodgson (1974: 56) cuando habla de la consideración de Europa como continente frente a la de La India clásica (integrada por la actual India y Pakistán) como país.

¹¹⁷ La cognición situada no sólo examina a los individuos con sus habilidades y conocimientos previos, sino que también observa su interacción con artefactos (como la lengua) y su entorno social. Se trata de una aproximación básicamente social, interactiva y contextual a la cognición y, como tal rechaza la asociación de *cognitivo* con *individual, interno, computacional y lógico*.

momento ahora de aclarar los trazos básicos de los diagramas que conformarán el corpus que a continuación se presenta.

Tal y como se indicó al comienzo de este trabajo, los diagramas elaborados a partir de las preposiciones alemanas seleccionadas poseen un carácter particularmente neutro¹¹⁸, pues, teniendo en cuenta que el destinatario principal del método es el profesorado, consideramos que la inclusión de detalles –por otro lado, extremadamente útiles para captar la atención del alumnado o, incluso, derrumbar parte de ese muro de rechazo aludido en la Introducción– puede inculcar en el colectivo docente concepciones propias de la autora¹¹⁹. Cada diagrama va sucedido por las anotaciones necesarias para su interpretación.

Como ya se apuntó en el epígrafe concerniente a la enseñanza del alemán como segunda lengua, la obra que ha servido de base para la selección de los ejemplos representados gráficamente mediante esquemas de imagen en nuestro corpus es *Programm. Alemán para hispanohablantes*, de Corcoll y Corcoll (2001). En lugar de introducir material propio, hemos preferido recurrir al empleado en un manual ya existente, y, específicamente, a éste en concreto, pues ello nos permite demostrar, partiendo de la perspectiva idiomática que se comparte con estos autores, que es factible aglutinar varias de las acepciones registradas para cada preposición bajo un único diagrama.

¹¹⁸ Sin llegar quizás a la abstracción de algunos de los esquemas de Langacker, pero con la intención de acercarnos más a ellos que a otro tipo de diagrama más pictórico.

¹¹⁹ Esta es la razón por la cual los diagramas de imagen incluidos como segundo y tercer bloque de los ejercicios diseñados para que los lleve a cabo el discente difieren de los bosquejados para uso exclusivo del colectivo docente.

Las preposiciones escogidas para la elaboración del corpus –constituyentes, cada una de ellas, de un epígrafe con varios subepígrafes, en caso necesario– son las siguientes: *ab, an, auf, aus, ausser, bei, bis, durch, für, gegen, gegenüber, hinter, in, mit, nach, neben, seit, über, um, unter, von, vor, zu*. En algunos casos de especial interés, se incorporan, en el epígrafe correspondiente a cada una de ellas, locuciones o correlaciones incluidas separadamente en la obra de Corcoll y Corcoll. El criterio de selección principal ha sido, tal y como se ha indicado en diversos puntos de la presente investigación, la frecuencia de uso y la dificultad en su correcta aplicación para hablantes no nativos. Se excluyen, por consiguiente, preposiciones cuya aparición está restringida a contextos muy definidos (véanse, por ejemplo, *kraft, nebst* o *wider*, propias del ámbito legal y jurídico) o aquéllas que no presentan problemas de utilización excesivamente graves (por ejemplo, *gemäss, ohne* o *wegen*).

La exposición del corpus adopta el método que a continuación se detalla:

- Se presentan las preposiciones seleccionadas ordenadas alfabéticamente.
- Cada preposición va seguida de una escueta descripción del sentido básico, con explicaciones de las dificultades particulares que su uso entraña para el destinatario objetivo último del método, esto es, el alumnado.
- Seguidamente se reproduce el diagrama de imagen correspondiente, con uno o varios ejemplos para cada uno de los sentidos enumerados en la gramática de Corcoll y Corcoll (cuya nomenclatura debe entenderse de

acuerdo con los planteamientos de la gramática más tradicional), y las explicaciones necesarias para su total comprensión. El lector podrá apreciar cómo un único diagrama es aplicable tanto al sentido básico como a los subsiguientes sentidos metafóricos derivados.

- En determinados casos, se complementan los ejemplos extraídos de la obra de referencia con tantos diagramas de imagen adicionales como se estime oportuno. Estos diagramas adicionales van acompañados de la aclaración necesaria para su correcta interpretación.
- Asimismo, a efectos de facilitar la comprensión y disipar dudas en contextos de convergencia o divergencia, se reproducen, para ciertos elementos del corpus, diagramas de imagen correspondientes a preposiciones españolas.

Dado que la finalidad del corpus es favorecer la comprensión de las preposiciones alemanas a hablantes nativos de español mediante el uso de diagramas de imagen, en ninguna instancia se ofrece a continuación de la preposición alemana su traducción por una o varias preposiciones en nuestro idioma. Sin embargo, para simplificar la lectura de este trabajo, se ha optado por incluir la traducción de los ejemplos reproducidos, gracias a la cual será posible comprobar cómo una misma preposición alemana puede equivaler, en función del marco en que se inserte, a distintas preposiciones españolas o, incluso, dar lugar a una oración que no incluye preposición en nuestro idioma. Además, para favorecer la comprensión de los ejemplos, en las traducciones al

español se ha recalcado el segmento que reproduce la carga semántica de la preposición alemana mediante el uso de negrita. La ausencia de negrita en la traducción indica que hay casos en los que el matiz relacional aportado por la preposición alemana no se encuentra presente en nuestra lengua.

Por otra parte, el apartado final del presente capítulo queda dedicado a la exposición de los ejercicios que complementan el corpus suministrando al profesorado un dispositivo de comprobación del grado de aprehensión del método de trabajo por parte del alumnado. Éstos se presentan, tal y como se indicaba en el apartado correspondiente a los objetivos, divididos en tres bloques en función de lo que se requiere al alumnado que haga: crear diagramas de imagen (Bloque 1), interpretar diagramas proporcionados por el profesorado (Bloque 2) o relacionar una serie de enunciados con un conjunto de diagramas (Bloque 3).

5.3. Diagramas de imagen

5.3.1. Ab

Punto de partida.



Figura 11a: Ab

Sentido local:

Ab diesem Weg kann man nicht weiterfahren (Vía cortada para transporte motorizado).

Sentido temporal (acción futura):

Ab nächster Woche ist das Büro geschlossen (**A partir de** la semana próxima, la oficina permanecerá cerrada).

Sentido temporal (acción habitual):

Ab 9 Uhr können Sie den Chef im Büro finden (Puede localizar al jefe en la oficina **a partir de** las 9).

El círculo negro simboliza el punto de partida de un recorrido (espacial o temporal, simbolizado por el trazo verde) que no ha comenzado. Puede ser coyuntural, como en el segundo ejemplo; o habitual, como en el tercero. La flecha discontinua indica el sentido del desplazamiento en el espacio o el tiempo.

5.3.1. 1. Abseits

Del sentido básico de *ab* surgen compuestos como *abseits* (apartado/alejado de), que da lugar a locuciones adverbiales en español cuyo sentido se puede colegir de la combinación de significados. Efectivamente, *ab* = punto de partida + *seits* = forma adverbial de *Seite* (lado). En consecuencia, *abseits*: punto de partida de un recorrido que se aleja del locus. Así:

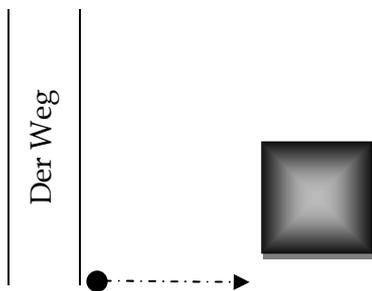


Figura 11b: *Abseits*

Die Kapelle steht abseits des Weges (La capilla se encuentra **apartada del camino**).

Una vez más, el círculo negro simboliza el punto de partida de un recorrido (señalado nuevamente mediante la flecha discontinua) de alejamiento del camino, que funciona en este caso como locus de la relación establecida entre preposición y término, y que permite ubicar a la capilla (trayector) en el espacio.

5.3.2. An

Ubicación en gran proximidad – con o sin contacto – entre dos elementos cuya orientación recíproca nunca es frontal.

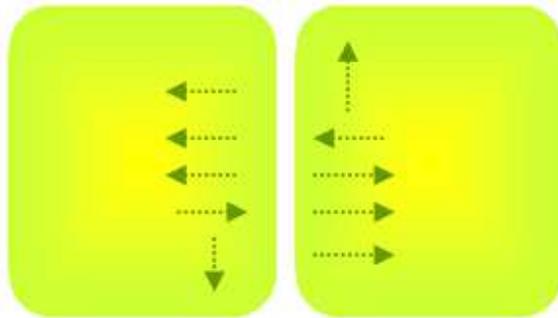


Figura 12: An

Sentido local:

Juan setzt sich ans Fenster (Juan se sienta **al lado de** la ventana).

Juan sitzt am Fenster (Juan está sentado **al lado de** la ventana).

Ich hänge das Bild an die Wand (Cuelgo el cuadro **en** la pared).

Das Bild hängt an der Wand (El cuadro cuelga **de** la pared).

Jede Kritik läuft an ihm (Las críticas **le resbalan**).

Sentido temporal:

Am Anfang hatte ich oft Heimweh (**Al** principio sentía con frecuencia nostalgia de mi hogar).

En este diagrama, trayector y locus se representan mediante formas geométricas idénticas para reflejar la irrelevancia de su estructura y tamaño. Las flechas discontinuas representan las orientaciones posibles del trayector respecto del locus y viceversa, tomando como punto de referencia los lados de las figuras que los simbolizan que discurren paralelos en proximidad: idéntica,

contrapuesta u oblicua, pero nunca frontal, lo que explica que, con frecuencia, se utilice para referirse a relaciones en las que al menos uno de los elementos es inanimado (nótese cómo únicamente se emplea para referirse a la relación espacial entre dos personas cuándo éstas se sitúan de espaldas u orientadas hacia la misma dirección). Como se observa en los ejemplos, se puede emplear tanto con verbos de contenido estático (*sitzen*)¹²⁰ como con verbos de contenido dinámico (*setzen*)¹²¹.

5.3.3. Auf

Ubicación de un elemento encima de otro. Implica contacto en un punto en los casos locativos y abarcamiento total del elemento cubierto, en los restantes.

El dominio del uso de esta preposición, junto con el de otras como *in*, *nach* o *zu*, supone para el hablante nativo de español una especial dificultad que radica en el hecho de que se parte, a la hora de su utilización, de marcos semánticos (y, por lo tanto, – desde la perspectiva de la gramática cognitiva – gramaticales) que difieren culturalmente. En efecto, en alemán lo que adquiere preeminencia en la relación descrita por la preposición no es tanto la presencia o ausencia de desplazamiento (y, en conexión con ellas, la direccionalidad) como otros factores relacionados, por un lado, con la orientación y, por otro, con el *marco* que la mente de un hablante nativo reproduce automáticamente al emplearla, pues el contenido semántico del verbo – bien estático, bien dinámico – permite

¹²⁰ Estar sentado.

¹²¹ Sentarse.

obtener una información que en el español debe estar contenida necesariamente en la preposición, como sucede en *a*, *hacia* o *en*. Así, por ejemplo, en el caso concreto de *auf*, el rasgo distintivo que dicta el uso de esta preposición por oposición, por ejemplo, a *in*¹²², es el hecho de que se trate de un espacio sin límites en el plano horizontal, razón por la cual se emplea indistintamente para indicar *Dienstags gehe ich auf den Markt* (Los martes voy al mercado¹²³) y *Viele Leute sind auf der Strasse* (Hay mucha gente en la calle).



Figura 13a: *Auf* (local)



Figura 13b: *Auf* (temporal)

Sentido local:

Ich lege das Buch auf den Tisch
(Coloco el libro **sobre** la mesa).

Sentido temporal:

*Ich muss auf einen Augenblick
verschwinden* (Tengo que
ausentarme un momento).

Esta preposición ofrece nuevas evidencias de un hecho frecuente ya señalado a lo largo del desarrollo del presente estudio, y es que los rasgos distintivos indispensables para poder emplear la preposición correcta en cada caso no coinciden en español y alemán. Así, por ejemplo, en nuestra lengua, la mayor parte de las preposiciones contiene, en su sentido básico, información semántica relativa a la oposición estatismo-dinamismo. Efectivamente, *en* posee una clara carga de estatismo que la diferencia de *hacia*. Esta circunstancia no es compartida por la lengua germánica, en la que, en contraste, resultan discriminatorios rasgos como que el locus sea un lugar abierto o cerrado.

¹²² Preposición que se verá más adelante, en el epígrafe 5.3.13.

¹²³ Se entiende el mercado como un espacio abierto.

5.3.4. Aus

Materia prima, procedencia, origen, causa.

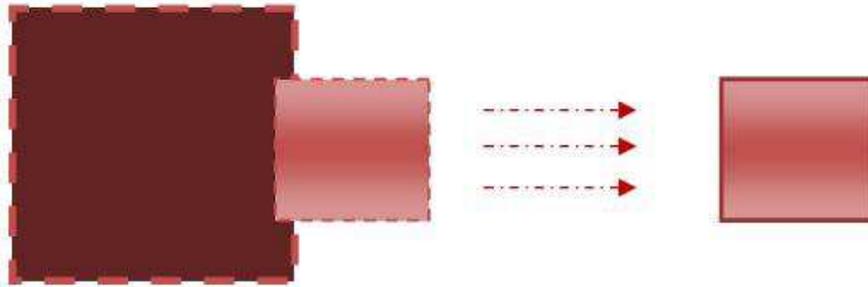


Figura 14: Aus

Sentido local:

Pedro kommt aus Brasilien (Pedro viene **de** Brasil).

Sentido temporal:

Das ist ein Roman aus dem 18. Jahrhundert (Es una novela **del** siglo XVIII).

Sentido material:

Die Tasche ist aus Leder (La bolsa es **de** cuero).

Sentido causal:

Ich lese das Buch aus Langweile (Leo el libro **por** aburrimiento).

El cuadrado grande, cuyos bordes están delimitados por líneas discontinuas que reflejan su condición generadora, simboliza la materia prima (el locus) de la que se desprenderá el trayector, que puede ser una entidad concreta o abstracta (sentidos temporal y material), una persona (sentido espacial) o una acción (sentido causal). El cuadrado pequeño cuyos bordes están conformados por líneas discontinuas –superpuesto al cuadrado grande– refleja el proceso de desgajamiento entre locus y trayector, completado con la inclusión de las

flechas discontinuas que representan el alejamiento entre ambos elementos; finalmente, el cuadrado pequeño con bordes cerrados simboliza al trayector en su condición de ente separado de su locus.

5.3.5. Ausser

Ausencia de inclusión.

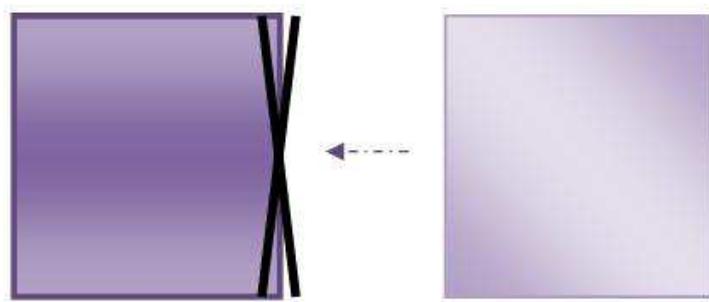


Figura 15a: Ausser

Sentido local:

Herr Winter ist leider ausser Hause (Lamentablemente, el señor Winter está **fuera de la oficina**).

Sentido modal:

Der Aufzug ist ausser Betrieb (El ascensor está **averiado**).

El cuadrado a la derecha de la imagen simboliza a un trayector que se ubica fuera de un determinado locus, representado por el cuadrado a la izquierda del diagrama. En numerosas ocasiones, el estado natural de dicho trayector es, en la mente del hablante, de inclusión en su locus, con el que encaja a la perfección (de ahí la identidad de proporciones y la flecha discontinua). El uso de esta

preposición hace referencia, precisamente, al hecho excepcional de ausencia de inclusión. En nuestros ejemplos, lo habitual es que el señor Winter esté en la oficina, que el ascensor funcione (esto es, que el trayector se incluya en su locus); sin embargo, casualmente esto no sucede, lo que se simboliza en el diagrama por medio del aspa negra, que impide al primero insertarse en el segundo.

5.3.5.1. Ausser (excepción)

Creemos que la comprensión del hecho reseñado arriba puede resultar de especial ayuda en casos como los que plantea la gramática de Corcoll y Corcoll con sus traducciones aparentemente contradictorias de *ausser* como *excepto* (exclusión) y *además de* (inclusión). Estimamos que el diagrama propuesto es perfectamente aplicable al ejemplo que ilustra la primera de estas traducciones, *Niemand ausser ihr hat die Prüfung mit sehr gut bestanden* (Nadie salvo ella ha aprobado el examen con *sobresaliente*). En cuanto al segundo, ejemplificado mediante la frase *Ausser den allgemeinen Büroarbeiten muss man auch hin und wieder Botengänge machen* (Además de las tareas habituales de la oficina, se deben hacer recados de vez en cuando), se ofrece a continuación un diagrama específico, elaboración del anterior, que permite demostrar de qué modo el sentido básico se encuentra intrínsecamente en este sentido metafórico, cuya comprensión resulta así, en nuestra opinión, más accesible para el alumnado.

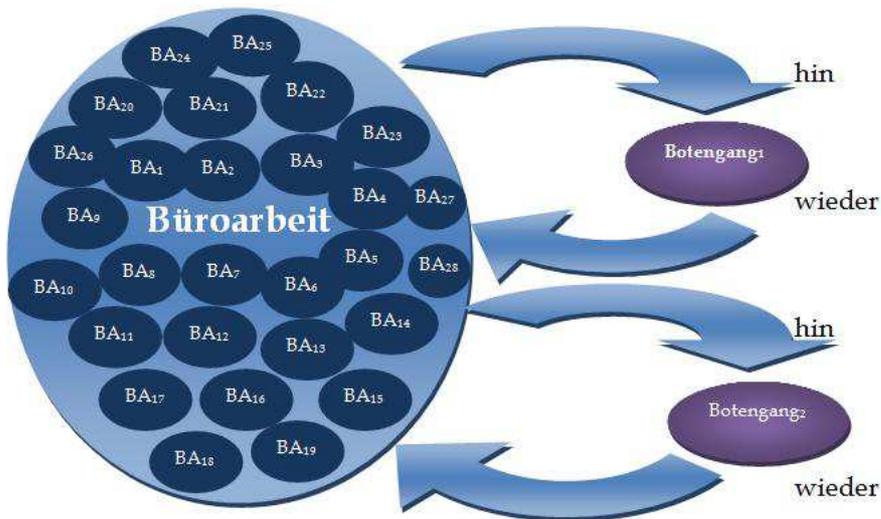


Figura 15b: Ausser (excepción)

Sentido de excepción:

Ausser den allgemeinen Büroarbeiten muss man auch hin und wieder Botengänge machen (Además de las tareas habituales de la oficina, se deben hacer recados una y otra vez).

En este caso, el emisor expresa mediante el uso de la preposición elegida su percepción de una circunstancia, condición o exigencia como excesiva (ajena, externa a lo que corresponde).

5.3.6. Bei

Originalmente, proximidad, con contacto, a algo que se percibe como unidad de mayor tamaño.

Esta preposición ha experimentado una expansión metafórica significativa que da lugar a la profusión de traducciones consignadas tanto en nuestro manual de

referencia como en otras gramáticas y obras lexicográficas consultadas, proveniente, a nuestro modo de ver, de la asimilación del concepto de proximidad temporal al de proximidad espacial (cuya evolución en el uso ha hecho que se transforme, en muchos casos, en inclusión). Este razonamiento explica la simultaneidad aludida en el ejemplo *Beim Essen sehen wir fern* (Comemos viendo la tele¹²⁴) o el sentido condicional observable en el ejemplo *Bei schlechtem Wetter bleiben wir zu Hause* (Si hace mal tiempo, nos quedamos en casa).

Estimamos que no existe ninguna diferencia entre este sentido condicional y el temporal del ejemplo *Bei unserer Ankunft schneite es* (Cuando llegamos, estaba nevando), ni entre el sentido temporal que indica simultaneidad de dos acciones y el que no (siempre según la interpretación de Corcoll y Corcoll), es decir, entre *Bei unserer Ankunft schneite es* (Cuando llegamos, estaba nevando) y *Beim Essen sehen wir fern* (Comemos viendo la tele) o *Bei der Arbeit rauche ich nicht* (Cuando trabajo, no fumo). Es por esto por lo que reproducimos aquí los sentidos listados por estos autores tal y como aparecen en su obra, a fin de demostrar que muchos de ellos obedecen, realmente, a la misma interpretación de las relaciones establecidas entre trayector y locus, y probar cómo, en ocasiones, el deseo de brindar al alumnado el mayor abanico de opciones posible no siempre redundan en una mejor comprensión por su parte.

¹²⁴ Una traducción quizás algo más literal de este ejemplo podría ser *Al comer, vemos la tele*. No obstante, no se ha elegido esta solución traslativa por considerar que no es comunicativamente equivalente a la oración alemana, en la que el recurso a la preposición es una de las estrategias más habituales para señalar la simultaneidad que, en español, indica el gerundio, forma verbal inexistente en la lengua germánica.

En cualquier caso, creemos que todas las acepciones enumeradas en *Programm* pueden agruparse en dos, que se reflejan mediante los siguientes diagramas:

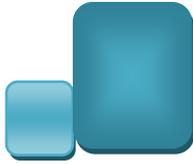


Figura 16a: *Bei* (proximidad)

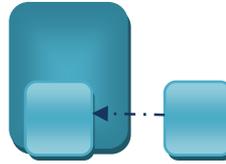


Figura 16b: *Bei* (inclusión)

Sentido local:

Wir wohnen bei der Universität
(Vivimos **al lado de** la universidad).

Wesseling liegt bei Köln (Wesseling **está al lado de** Colonia).

Sentido temporal:

Bei unserer Ankunft schneite es
(**Cuando** llegamos, estaba nevando).

Sentido condicional:

Bei schlechtem Wetter bleiben wir zu Hause (**Si hace** mal tiempo, nos quedamos en casa).

Sentido concesivo:

Bei all seinem Geld ist er nicht glücklich geworden (**A pesar de** todo su dinero, no ha sido feliz).

Sentido local:

Sie arbeitet bei der Firma Schneider & Co. (Trabaja **en** la empresa Schneider y Cía.).

Maria ist beim Friseur (María está **en** la peluquería).

Sentido temporal:

Bei der Arbeit rauche ich nicht (**Cuando** trabajo, no fumo).

En ambas figuras, tanto para el sentido básico como para los metafóricos, el locus se interpreta como entidad de mayor envergadura o alcance. Efectivamente, tal y como se advierte en los ejemplos locales que acompañan a la figura 16a, la universidad y Colonia son, respectivamente, mayores que

nosotros y que Wesseling (obsérvese que la alternativa inversa no es una opción acertada en alemán); en el caso del sentido temporal del ejemplo 16a, la nevada tiene mayor alcance que nuestra llegada; en el de 16b, el tiempo dedicado al trabajo supera al dedicado a fumar.

En la figura 16b, el cuadrado pequeño exterior simboliza a la entidad incluida en el cuadrado de mayor tamaño cuando no se encuentra inserta en él; por tanto, se entiende que la inclusión (sea ésta local o temporal) es de carácter eventual, no permanente (lo que queda reflejado en la flecha discontinua), a diferencia de lo que sucede con *in*, otra preposición indicativa de inclusión que se verá en el epígrafe 5.3.13.

5.3.7. Bis

Límite.

Tal y como se explicaba en el apartado 5.1., *bis* únicamente se emplea sola con nombres propios, pues dado lo escueto de su contenido, con frecuencia se une a otras preposiciones, bien formando correlaciones del tipo *von ... bis* (desde ... hasta)¹²⁵, bien formando secuencias como *bis auf* o *bis zu*¹²⁶, que le añaden un matiz enfático de dinamismo (se utilizan para indicar que antes de llegar al límite simbolizado por *bis* hay un recorrido de llegada a ese punto).

¹²⁵ Sentidos local y temporal.

¹²⁶ Ambas se traducen al español como *hasta*.

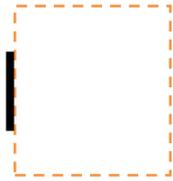


Figura 17a: *Bis*

Sentido local:

Der Zug fährt bis Madrid (El tren llega **hasta** Madrid).

Sentido temporal:

Ich bleibe noch bis nächsten Sonntag (Me quedo **hasta** el próximo domingo).

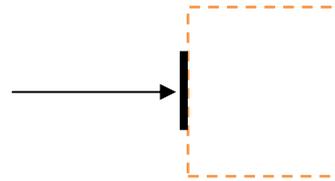


Figura 17b: *Bis auf/zu*

Sentido local:

Der Zug fährt bis zum gotischen Viertel (El tren llega **hasta** el barrio gótico).

Sentido temporal:

Bis zum 15. muss ich das Geld überweisen (Debo transferir el dinero **hasta** el día 15).

Se representa el locus con un cuadrado cerrado mediante líneas discontinuas para incidir en la ausencia de preeminencia de este elemento, pues ésta recae por completo en el contenido de la preposición en sí (la línea negra gruesa). La diferencia entre las figuras 17a y 17b estriba en el hecho de que el contenido semántico de *bis* hace referencia exclusivamente al límite –lo que implica que el contenido dinámico queda reservado al verbo –, mientras que el de *bis auf/zu* incluye esta noción de movimiento, simbolizada mediante una flecha de trazo continuo, que refleja la preeminencia de este factor. Finalmente, la diferencia entre *bis auf* y *bis zu* queda explicada por las diferencias entre *auf* y *zu*, esbozadas en el epígrafe dedicado a la primera de estas preposiciones, que quedarán perfectamente elucidadas una vez se haya atendido a las peculiaridades de la segunda, al final del presente corpus. Por el momento, baste con establecer la distinción entre las opciones de las figuras 17a y 17b.

5.3.7.1. Bis auf

Se plantea separadamente en el manual de Corcoll y Corcoll un uso de *bis auf* con acusativo que se traduce como *salvo* y se equipara con *ausser*. Proponemos seguidamente un desarrollo de la figura 17b en un par de diagramas que ilustra este sentido metafórico y, a continuación, proporcionamos una explicación de la relación aludida por Corcoll y Corcoll entre estas dos preposiciones cuando expresan el sentido aludido.

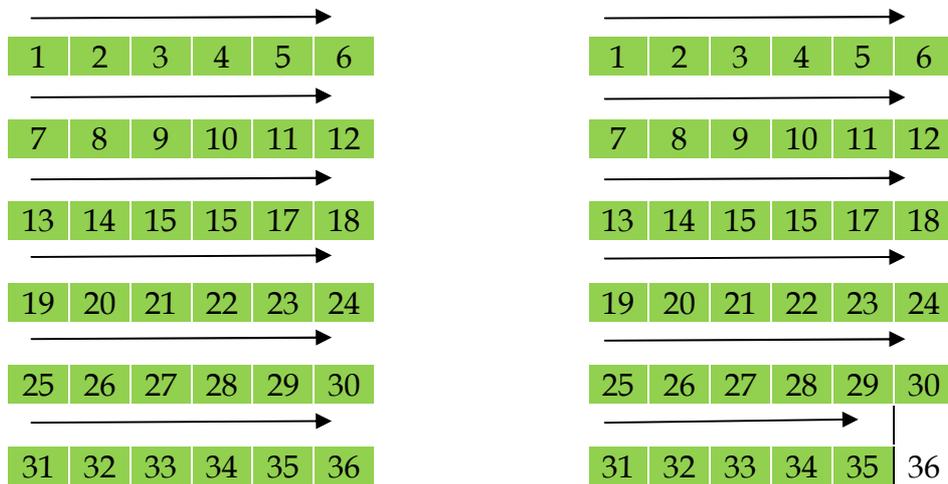


Figura 17c₁: *Alle haben die Prüfung bestanden* (Todos han aprobado el examen)

Figura 17c₂: *Alle bis auf einen haben die Prüfung bestanden* (Todos **salvo** uno han aprobado el examen)

Tal y como muestra el diagrama, el uno que no ha superado el examen (encarnado por la celda número 36 de la figura 17c₂) representa el límite entre aprobados y suspensos, indica el final de un recorrido de aprobados.

Este ejemplo demuestra claramente nuestra afirmación hecha en varios puntos a lo largo de esta tesis de que, en ciertos casos, a una sola preposición en un

idioma pueden corresponderle dos o más en otro. Nótese cómo, efectivamente, el ejemplo de 17c₂ es comparable al primero de los consignados en el subepígrafe 5.3.5.1, correspondiente a *ausser: Niemand ausser ihr hat die Prüfung mit sehr gut bestanden* (Nadie salvo ella ha aprobado el examen con sobresaliente). Lo que se da aquí es una alteración en la perspectiva en las oraciones en alemán, ya que, en la primera (*Alle bis auf einen haben die Prüfung bestanden*), la exclusión se representa en la mente del emisor como algo que se encuentra más allá del final de un recorrido (configuración lineal, unidimensional) y, por consiguiente, se enuncia desde el punto de vista de la norma, entendida ésta como lo habitual o mayoritario; mientras que en la segunda (*Niemand ausser ihr hat die Prüfung mit sehr gut bestanden*), se percibe la ausencia de inclusión en virtud de una configuración tridimensional, es decir, se entiende que todos los integrantes de un conjunto de entidades –menos uno– encajan con una identidad que es la norma para emisor y receptor.

5.3.8. **Durch**

Movimiento de avance a lo largo de lo que se percibe como un todo establecido, con un principio y un final definidos. Dicho avance se inicia antes del principio de la entidad recorrida, y acaba superado su final. Este hecho resulta de vital

importancia para diferenciar esta preposición de *entlang*¹²⁷, en la que el recorrido del trayector coincide con el del locus.

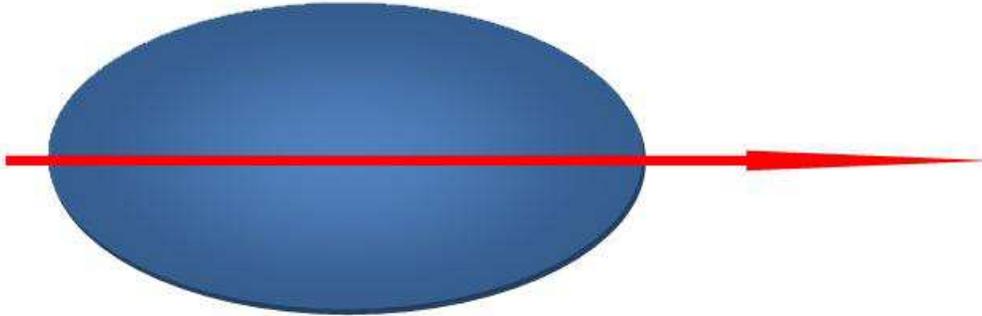


Figura 18: *Durch*

Sentido local:

Sonntags machten sie immer einen Spaziergang durch den Wald (Los sábados siempre daban un paseo **por** el bosque).

Sentido temporal:

Die ganze Nacht durch hat es geregnet (Ha llovido toda la noche).

Sentido causal:

Er ist durch einen Unfall invalide geworden (Se quedó inválido **por** un accidente).

Sentido modal:

Wir haben das Haus durch einen Makler gefunden (Encontramos la casa **a través de** un agente inmobiliario).

Del sentido local inicial se desprenden fácilmente los sentidos temporal y modal enunciados. Quizás la derivación menos evidente sea la del sentido causal; no obstante, creemos que puede explicarse del siguiente modo: la trayectoria vital de la persona atraviesa un accidente, hay un punto de partida en un extremo,

¹²⁷ Que no se incluye en este corpus pues, además de no presentar grandes dificultades de comprensión ni aplicación, no es generadora de tantos sentidos metafóricos como las seleccionadas.

que sería el momento del accidente; y un punto de finalización que es la invalidez a la que se llega tras sobrevivir al accidente. La trayectoria vital de la persona comienza y finaliza fuera del locus, esto es, la entidad percibida como un todo (en este caso, el accidente).

5.3.9. Für

Desplazamiento de conceptos abstractos o poco definidos –basados en un pensamiento, no en una acción– hacia un fin concreto. Nos apoyamos en la metáfora conceptual aludida por Özçaliskan (2003) ABSTRACT CONCEPTS ARE MOVING ENTITIES/LOCATIONS¹²⁸. Dicho desplazamiento puede ser un avance (figura 19a) o un retroceso (figura 19b).



Figura 19a: Für (avance)

Sentido temporal:

Wir wollen nicht für immer hier bleiben (No queremos quedarnos aquí **para** siempre).

Sentido final:

Brauchst du sonst noch etwas für die Reise? (¿Necesitas algo más **para** el viaje?).

Sentido causal:

¹²⁸ LOS CONCEPTOS ABSTRACTOS SON ENTIDADES O UBICACIONES EN MOVIMIENTO.

Ich tue das für dich (Lo hago **por** ti).

Precio, cantidad:

Für das alte Auto kannst du höchstens 400€ verlangen (Como mucho puedes pedir 400€ **por** el coche viejo).

Comparación:

Das Kind ist sehr gross für sein Alter (El niño es muy alto **para** su edad).

Distribución:

Jeder bezahlt für sich (Cada uno paga lo suyo).

Esta preposición, dado lo difuso de su contenido semántico, que le permite aparecer en una gran variedad de contextos aparentemente inconexos entre sí, supone uno de los mayores retos de aprendizaje para un hablante no nativo. Aun así, tenemos la convicción de que se puede aprehender la idea general subyacente remitiéndonos a nuestra explicación de su sentido básico, en la que se indica que la relación es de desplazamiento de conceptos abstractos o poco definidos hacia un fin concreto. Estos conceptos abstractos pueden referir acciones, como sucede en el ejemplo *Wir wollen nicht für immer hier bleiben* (No queremos quedarnos aquí **para** siempre) – en el que el trayector que se dirige al locus *siempre* no coincide con el sujeto *nosotros*, sino que es *quedarnos aquí*, – o en *Für das alte Auto kannst du höchstens 400€ verlangen* (Como mucho puedes pedir 400€ **por** el coche viejo) – en el que el trayector es *pedir* y el locus, *el coche viejo*. Asimismo, al tratarse de conceptos abstractos, pueden remitir a elementos poco definidos, como sucede en *Ich tue das für dich* (Lo hago **por** ti) – donde el

trayector es *lo* – o en *Brauchst du sonst noch etwas für die Reise?* (¿Necesitas algo más **para** el viaje?), donde el trayector es *algo más*.

Se representa visualmente a continuación el sentido de retroceso.



Figura 19b: Für (retroceso)

Sentido temporal:

Ich habe die Wohnung für drei Jahre gemietet (He alquilado la casa **por** tres años).

Sustitución:

Ich gab ihr für ihre verlorenen Handschuhe ein Paar neue (Le di un par de guantes nuevos **por** los que perdió).

5.3.9.1. Por

La circunstancia anotada arriba convierte a la preposición *für* en la adecuada para expresar lo que en español viene dado por los usos que Corcoll y Corcoll denominan *precio o cantidad, distribución y sustitución*, que no son más –a nuestro modo de ver– que ampliaciones metafóricas del sentido local básico de *por*, y que hemos consignado en 5.3.9. bajo estos mismos encabezados. Ofrecemos aquí nuestra definición del sentido local básico de *por* para, a continuación, facilitar un diagrama que lo representa visualmente y explicar en su virtud las derivaciones metafóricas aludidas.

Tránsito que abarca la totalidad de una superficie que se entiende como unitaria, finita y, generalmente, con un recorrido preestablecido.

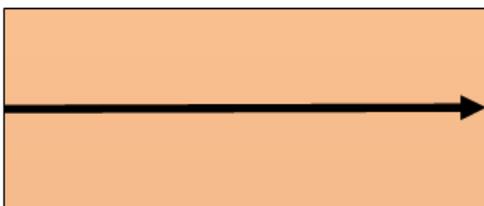


Figura 19c: *Por*

Apuntamos, para confirmar el último extremo de nuestra definición, el par de frases que siguen:

Paseamos por el parque

*Paseamos a través del parque.

La inadecuación del segundo ejemplo se explica en función de la incompatibilidad entre los dominios cognitivos activados por la relación procesual *pasear* ('Ir andando por distracción o por ejercicio', según consta en el DLE, 2017) y la relación no procesual simbolizada por la locución *a través de* ('Pasando de un lado a otro de', de acuerdo con el DLE, 2017).

Esta interpretación de *por* como tránsito en el ámbito local a lo largo de una entidad con la que coincide plenamente permite la aparición de un sentido de identificación de elementos que deriva en sustitución de uno por otro. De ahí ejemplos como *Por el coche viejo...* (Für das alte Auto...) o *Por los guantes que perdió...* (Für ihre verlorenen Handschuhe...), en los que *por* equivale a *en lugar de*.

5.3.9.2. Für (serie virtual)

Un caso particular dentro del sentido de avance de *für* es el del uso designado en *Programm* como *entre dos sustantivos iguales*, que hemos denominado *serie virtual* y que representamos gráficamente del siguiente modo:



Figura 19d: Für (serie virtual)

Serie virtual: *Schritt für Schritt, Tag für Tag, Wort für Wort* (Paso **a** paso, día **a** día, palabra **por** palabra).

El uso de la preposición queda explicado por el hecho de que las palabras incluidas en estas expresiones no remiten a la concreción del concepto referido, sino a su modelo cognitivo idealizado. Ciertamente, en un mensaje como *Haremos el camino paso a paso*, ni emisor ni receptor tienen en mente el concepto físico de *paso*, sino el hecho de avanzar desde un lugar impreciso o poco definido (no se especifica punto de partida del primer paso) hacia un objetivo específico. Se da la particularidad, en este uso de la preposición, de que hay una transformación del trayector en locus, pues su utilización evoca el comienzo de una secuencia en la que el trayector inicial pasa a ser locus del siguiente integrante de la serie. Este hecho queda reflejado en nuestro diagrama mediante la superposición de las figuras correspondientes a cada uno de estos

componentes –a partir del segundo elemento de la secuencia– con bordes discontinuos y colores degradados.

5.3.10. Gegen

Situación de un elemento frente a otro (originalmente, con un punto de contacto) que no constituye el orden habitual e implica un desplazamiento previo, tanto en el sentido local básico (Figura 20a) como en el sentido metafórico (Figura 20b).

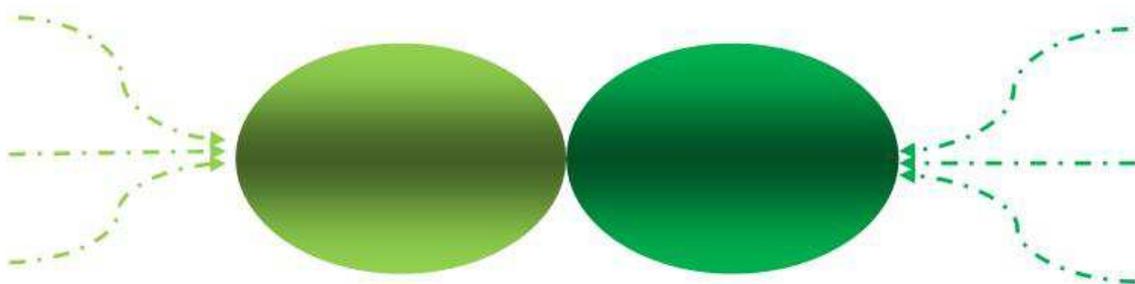


Figura 20a: *Gegen* (sentido local básico, con contacto entre trayectoria y locus)

Sentido local:

Klaus ist mit dem Motorrad gegen einen Baum gefahren (Klaus chocó en la moto **contra** un árbol).

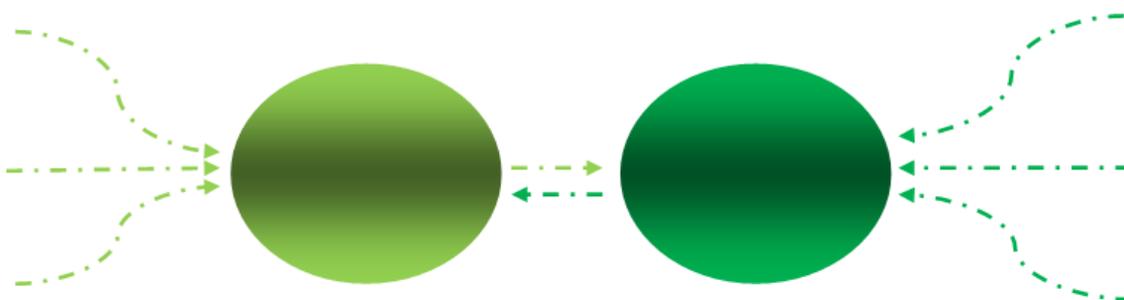


Figura 20b: *Gegen* (sentidos locales metafóricos, sin contacto entre trayectoria y locus)

Sentido local:

Wir haben gegen die 8. Klasse gespielt und das Spiel verloren (Jugamos **contra** octavo y perdimos el partido).

Er war immer sehr freundlich gegen mich (Siempre fue muy amable **con**migo).

Man kann nicht ständig gegen den Strom schwimmen (No se puede nadar siempre **contra** la corriente).

Gegen ihn erscheint sie sehr Klein (**Comparada con** él, parece muy pequeña).

5.3.10.1. Gegen (intercambio)

En los casos anteriores resulta significativo el hecho de que, a pesar de no haber contacto físico entre trayector y locus, se produce un acercamiento constante entre ambos, lo que adquiere especial relevancia en los sentidos metafóricos representados por las figuras 20c (intercambio) y 20e (dirección).

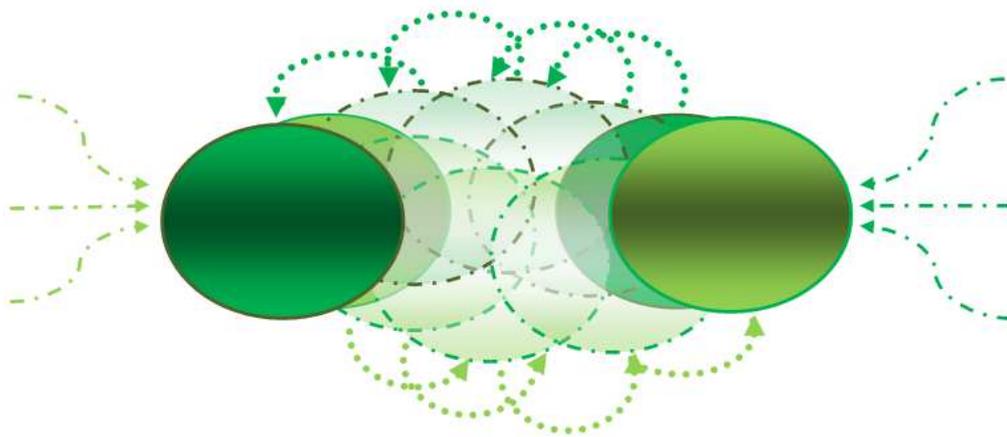


Figura 20c: Gegen (intercambio)

Sentido modal:

Die Firma liefert die Waren nur gegen Barzahlung (La empresa entrega la mercancía sólo **contra** efectivo).

Sentido material:

Sie möchte ihre Tennisausrüstung gegen ein Fahrrad tauschen (Quisiera intercambiar su equipamiento de tenis **por** una bicicleta).

En este caso se incide de tal manera en el desplazamiento de un elemento frente a otro que éstos intercambian posiciones. Las elipses con bordes cerrados indican las posiciones original y final de trayector y locus, mientras que las elipses traslúcidas y las flechas discontinuas reflejan el movimiento de intercambio.

5.3.10.2. Gegen (dirección)

Un último sentido que presenta esta preposición es el de movimiento del trayector para ir al encuentro de un locus que no supone un destino, sino un tope. Este hecho resulta de vital importancia para distinguir este uso del de otras preposiciones (*nach*, analizada en el epígrafe 5.3.15., o *zu*, estudiada en el 5.3.23.) que indican igualmente desplazamiento del trayector hacia el locus, pero que reproducen un marco semántico en el que dicho locus es finalidad, motivación. En *gegen* la preeminencia recae sobre el movimiento de aproximación, lo que resulta en la imprecisión del enunciado, pues se está haciendo referencia al espacio que queda por cubrir entre trayector y locus (la preeminencia se marca con un mayor grosor de las flechas que abarcan este espacio entre ambos elementos).

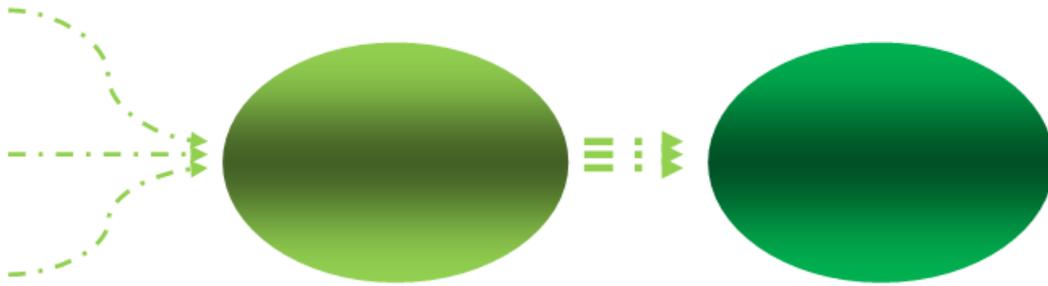


Figura 20d: *Gegen* (dirección)

Sentido temporal:

Kommen Sie gegen 17:00 Uhr zum Kaffee! (¡Venga a tomar café **sobre** las 17:00!).

Gegen Ende des Jahres wird die neue Autobahn befahrbar sein (La nueva autopista estará abierta al tráfico **hacia** finales de año).

Sentido circunstancial (aproximación):

Heute Morgen waren gegen 200 Studenten im Hörsaal (Esta mañana había **unos** 200 estudiantes en el aula).

Como se puede apreciar por la sucesión de diagramas ofrecida, la preposición de referencia presenta, en su papel de conceptualizadora de relaciones no procesuales, una estructura radial –fruto de la proliferación de evoluciones metafóricas– que es lo que le permite aparecer en contextos tan variados como los expuestos.

5.3.11. **Gegenüber**

Situación de un elemento frente a otro. Expresa simetría.

Esta palabra relacional se diferencia de la anterior en que, generalmente, se emplea con verbos de contenido estático (lo que implica que no hay desplazamiento de un elemento para colocarse frente a otro, sino que esta circunstancia constituye el orden natural), y en que suele posponerse a su término. Esta explicación es aplicable tanto al sentido local como a los sentidos restantes aludidos en *Programm*, que se reproducen a continuación de la figura 21.

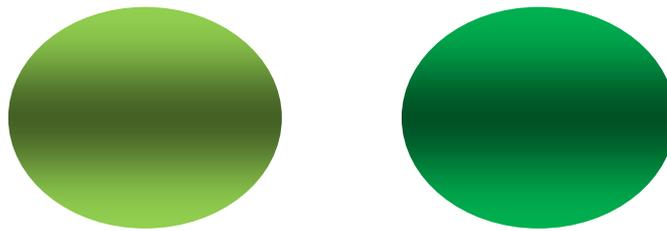


Figura 21: Gegenüber

Sentido local:

Das Kino liegt dem Stadtpark gegenüber (El cine queda **frente** al parque).

Comportamiento:

Sie sind allen Reformen gegenüber ziemlich skeptisch (Son escépticos **con respecto** a cualquier reforma).

Comparación:

Sie ist dir gegenüber eindeutig im Vorteil (Se encuentra claramente en posición de ventaja **respecto a ti**).

5.3.12. Hinter

Ubicación de un elemento detrás de otro, que puede o no ocultarlo total o parcialmente.

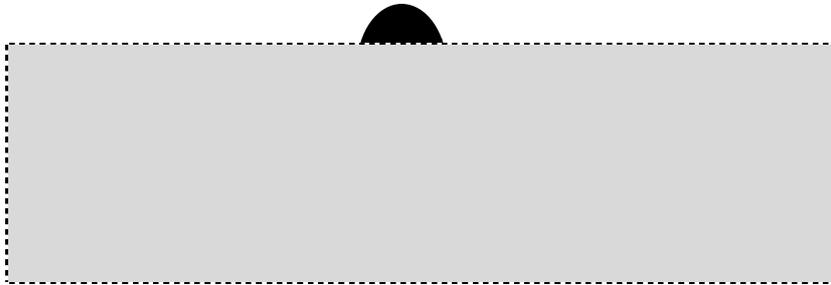


Figura 22: Hinter

Sentido local:

Das Buch ist hinter das Regal gefallen (El libro ha caído **por detrás de** la estantería).

Manche Präpositionen stehen hinter dem Nomen (Algunas preposiciones se colocan **detrás del** sustantivo).

Sentido temporal:

Der Zug ist 20 Minuten hinter der Zeit (El tren va con 20 minutos **de retraso**).

Rango, orden de sucesión:

Der Läufer hat seine Gegner weit hinter sich gelassen (El corredor dejó a todos sus competidores muy **atrás**).

Sentido modal:

Der Abteilungsleiter hat die ganze Belegschaft hinter sich (El jefe del departamento tiene a todo el personal **tras de sí**).

En este diagrama, el trayector se encuentra, indefectiblemente, ubicado tras un locus que se interpone entre él y los interlocutores que intercambian el mensaje en el que se incluye la relación descrita.

5.3.13. In

Desplazamiento hacia un lugar autocontenido y tridimensional o ubicación en su interior.

Tal y como se indicaba cuando analizábamos *auf* (epígrafe 5.3.3.), el marco semántico implícito en algunas preposiciones alemanas difiere de su traducción más *evidente* al español (*en*, cuando hablamos de *in*). Utilizamos la cursiva en este adjetivo para señalar el hecho de que, efectivamente, hay en este caso una traducción de la preposición que surge en el hablante nativo de español casi de manera automática. Esta traducción es, además, la que suele aparecer en primer lugar en manuales y obras lexicográficas, lo que resulta sumamente confuso pues, a continuación, se ofrece como segunda acepción la preposición *a*, una preposición que, en nuestro idioma, evoca un escenario completamente distinto del sugerido por *en*.

Sin embargo, si se prescinde de traducciones y se acude al marco semántico representado por el diagrama de imagen de la figura 23a, se advierte que la preposición alemana carece de la carga semántica de estatismo que caracteriza a la primera de las preposiciones españolas mencionadas, mientras que un elemento ausente en nuestro *en*, como es el hecho de que el locus sea un lugar o un periodo de tiempo con límites perfectamente definidos, adquiere preeminencia en la preposición alemana. Lo mismo sucede cuando el locus es un estado, caso que no recoge la gramática de Corcoll y Corcoll, pero que resulta muy habitual en alemán, como se aprecia en el ejemplo *Er ist in sein Auto*

verliebt (está enamorado de su coche), en el que el enamoramiento es percibido como un todo que rodea a quien lo padece. De hecho, en este caso existe un paralelismo entre las expresiones española y alemana, pues el verbo *enamorarse* se compone del sustantivo *amor* y el prefijo *en-*, que significa *entrar en el terreno de*, como se aprecia, por ejemplo, en *envalentonarse* o *embarrarse*.

Pudiera parecer que, para determinados casos, *en* posee, realmente, un componente dinámico, ya que, de no ser así, resulta difícil explicar ejemplos habituales como *Entré en la habitación* (sentido local básico) o *Después del accidente, la joven entró en un coma irreversible* (sentido metafórico). No obstante, es nuestra convicción que esta secuencia se produce como consecuencia de un proceso análogo al que hace posible enunciados del tipo *Salió dando un portazo*, en el que, aunque el gerundio no expresa la simultaneidad que lo caracteriza por norma, la sucesión de acciones es a tal punto instantánea que éstas emergen en la mente de los interlocutores como simultáneas. Volviendo a la preposición *en*, las acciones de entrar a la habitación y encontrarse en ella se siguen ciertamente con tal inmediatez una de la otra que se hace prácticamente imposible separarlas, pues no sólo se encuentran relacionadas en el plano espacio-temporal, sino también en el de las expectativas lógicas proporcionadas por el marco semántico (las experiencias previas) correspondiente al verbo *entrar*. Esta circunstancia queda reflejada en inglés en la existencia de la preposición *into*, combinación de *in* (indicativa de ubicación) y *to* (indicativa de dirección), de tal modo que nuestra oración de ejemplo *Entré en la habitación* es en este idioma *I walked into the room*. Dicha combinación no es posible en

español, lengua en la que se opta por una u otra de las preposiciones nombradas; y no es necesaria en alemán, puesto que la preposición *in* implica, como decíamos, tanto desplazamiento como ubicación.



Figura 23a: *In*

Sentido local:

Im Sommer war er in der Türkei (En verano estuvo **en** Turquía).

Im Urlaub fahren wir in die Türkei (Vamos de vacaciones **a** Turquía).

In Mathematik bin ich nie gut gewesen (Nunca he sido bueno **en** matemáticas).

Sentido temporal:

Die Prüfungen finden im Mai und November statt (Los exámenes son **en** mayo y noviembre).

Goethe ist im Jahre 1749 geboren (Goethe nació **en** el año 1749).

Sentido modal:

Er ist zur Zeit in grossen Schwierigkeiten (Está atravesando grandes dificultades).

In diesen spitzen Schuhen kannst du doch nicht gehen! (¡No puedes caminar **con** estos zapatos puntiagudos!)

En la figura 23a, el elemento tridimensional representa un locus cerrado, en el que se puede estar (tanto física cuanto metafóricamente, como expresan el primer y último ejemplos del sentido local, y los ejemplos de los sentidos

temporal y modal) o al que se puede acudir, como se observa en la segunda frase empleada para ejemplificar el sentido local. El trayector queda representado por las figuras ovales naranjas con borde continuo; por su parte, las figuras ovales naranjas con borde discontinuo, así como la flecha que las atraviesa, refieren el desplazamiento del trayector desde el exterior del locus a su interior.

Llamamos ahora la atención del lector sobre los ejemplos del sentido modal que – a nuestro modo de ver – revisten especial interés, pues en ellos se plasma, de forma ostensible, cómo una misma situación es abordada lingüísticamente desde ópticas diferentes en los dos idiomas que nos ocupan. Así es, pues en el primer ejemplo, lo que adquiere preeminencia en la expresión alemana es el hecho de estar inmerso en las dificultades, en tanto que, en la española, éstas se consideran un espacio que se atraviesa; por lo que respecta al segundo ejemplo, la expresión alemana está mucho más corporeizada que la española, ya que se incide en la circunstancia de que el pie se embute en el zapato (el trayector se encuentra en un espacio cerrado, rodeado).

5.3.13.1. Infolge

Por último, se ofrece un diagrama de la preposición *infolge* – tratada como preposición aparte en nuestra gramática de referencia – pues consideramos que ilustra, de forma clara y concisa, lo expuesto sobre el marco semántico propio de la preposición alemana *in*.

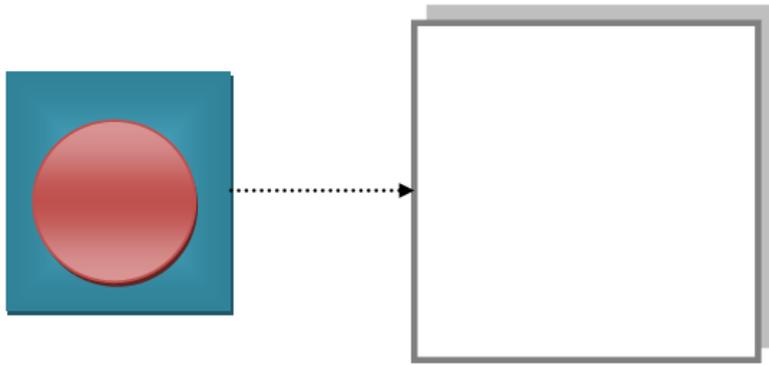


Figura 23b: Infolge

Sentido causal:

Infolge dichten Nebels ereigneten sich zahlreiche Unfälle (**Como consecuencia de la espesa niebla se produjeron numerosos accidentes**).

Si *folgen* significa *ir detrás de*, el verbo tiene una aplicación metafórica referida a las consecuencias (de hecho, *Folge*, *-n* significa *consecuencia*), que son *lo que va detrás* (lo que sucede después) de las circunstancias o los acontecimientos descritos; de ahí, *infolge* = *dentro de las consecuencias*. En nuestro diagrama, el trayector —representado por el círculo color ciruela— se encuentra inserto en las consecuencias, representadas por el cuadrado azul; mientras que el locus — el cuadrado blanco — se sitúa a su derecha en el dibujo, en consonancia con la interpretación tradicional occidental de avance, que va de izquierda a derecha. La relación entre ambos elementos se explicita mediante la flecha discontinua.

5.3.14. Mit

Expresión de la asociación de una propiedad o un estado de cosas –bien consustancial, bien circunstancial– que discurre de forma paralela y simultánea a una entidad –percibida por los interlocutores como de mayor envergadura– a la que acompaña desarrollando un movimiento ficticio en el espacio y en el tiempo.



Figura 24: Mit

Complemento circunstancial de compañía:

Susi geht mit ihren Freundinnen ins Kino (Susi va al cine **con** sus amigas).

Relaciones entre personas, cosas y conceptos:

Kennst du die Frau dort mit den Schwarzen Haaren? (¿Conoces a esa señora **de** pelo negro?).

Complemento circunstancial de instrumento:

Privatbriefe schreibe ich nie mit der Schreibmaschine (Nunca escribo **a** máquina las cartas personales).

Complemento circunstancial de modo:

Mit Gewalt wirst du nicht viel erreichen (No conseguirás mucho **por** la fuerza).

Er fährt jetzt mit der S-Bahn zur Arbeit (Va al trabajo **en** el tren de cercanías).

Sentido temporal:

Mit 18 machte ich das Abitur (Hice la Selectividad **con** 18 años).

Como se aprecia en el diagrama, las trayectorias recorridas por el locus (entidad mayor, representada mediante la flecha de trazo grueso) y el trayector (entidad menor representada mediante la flecha de trazo fino) son paralelas y coinciden tanto en el espacio como en el tiempo, pues en este caso –a diferencia de la mayoría de los analizados– no se da una traslación metafórica de un sentido originalmente locativo a otro temporal, dado que la relación no es, siguiendo la terminología de Langacker citada en el apartado 4.1., de *inclusión*, *identidad* o *separación*, sino de *asociación*, como apuntábamos en nuestra descripción. De ello se desprende que, desde su origen, esta preposición refleja una *propiedad* o *estado de cosas* –denominada así siguiendo la definición de grupo nominal en función atributiva de la RAE (RAE, 2010: 271)– que es simultáneamente espacial y temporal¹²⁹, hecho que puede comprobarse fácilmente acudiendo a los dos primeros ejemplos ilustrativos de los usos de esta preposición. Efectivamente, la relación establecida por *mit* entre, por un lado, Susi y sus amigas en su salida al cine (estado de cosas circunstancial) y, por otro, la señora y el color de su cabello (propiedad consustancial) tiene una duración equivalente a la de la acción o el estado expresados. No quiere esto decir que la amistad entre Susi y las personas con las que va al cine toque a su fin al acabar la película, sino que la relación espacio-temporal representada mediante la preposición *mit* (esto es, ir al cine en el primer ejemplo; tener el cabello de un color determinado, en el otro) es autocontenida y no puede, por lo tanto, prolongarse en el tiempo más allá del límite designado por el enunciado. La

¹²⁹ Lo mismo sucede con ciertos usos de la preposición *nach*, que constituye el siguiente epígrafe del presente apartado.

preeminencia de este rasgo es, precisamente, lo que hace posible que aparezca en contextos que, en español, se expresan mediante recursos diversos, pues, tal y como se apuntaba en el apartado 5.1., en el que introducíamos por primera vez esta preposición, se parte de marcos semánticos en los que la preeminencia recae sobre elementos completamente distintos.

Por otra parte, decimos que el movimiento es siempre ficticio, y siempre del trayector con respecto del locus, por cuanto que aquél, como entidad percibida por los interlocutores como elemento activo de la relación o *primary mover* en la terminología de Langacker (1990: 10), no realiza movimiento alguno por voluntad propia, sino siempre en función de las acciones del locus, al que acompaña (al que está asociado). Así, en un ejemplo como *Er fährt jetzt mit der S-Bahn zur Arbeit* (Va al trabajo **en** el tren de cercanías), el trayector *él* realiza un desplazamiento que es forzosamente ficticio puesto que es el tren de cercanías (un locus que, además, coincide con el concepto metafórico de contenedor) el que realiza físicamente un recorrido. Lo mismo se aplica a las restantes frases de ejemplo.

Por todo ello, es nuestra opinión que, al igual que sucediera en el caso de *bei*, varios de los sentidos ejemplificados separadamente en la gramática de Corcoll y Corcoll pueden aglutinarse en uno solo. Si bien es cierto –tal y como se puede comprobar leyendo la traducción de las oraciones facilitada a continuación de la figura 24– que en español pueden emplearse hasta cinco preposiciones distintas para referir el contenido expresado por *mit* en alemán,

no lo es menos que todas las relaciones que perfilan remiten al esquema de imagen representado por el diagrama que constituye dicha figura.

5.3.15. Nach

Desplazamiento hacia un destino definido.

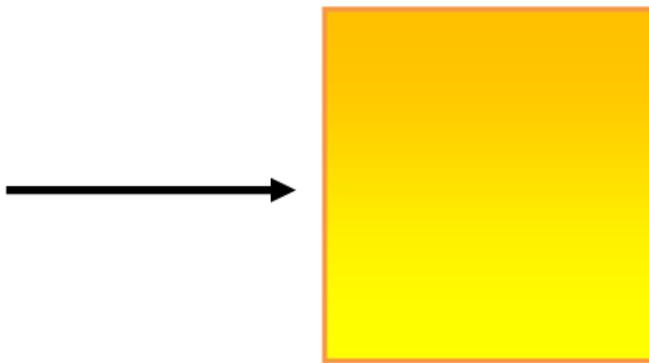


Figura 25a: Nach (sentido local básico)

Sentido local básico:

Diese Strasse fährt nach Schöndorf (Esta carretera va **hacia** Schöndorf).

Wenn Sie ins Sekretariat wollen, müssen Sie nach oben gehen (Para ir a la secretaria, debe dirigirse **hacia** arriba).

Ihr Zimmer liegt nach Süden (Su habitación está orientada **al** sur).

En la figura 25a, el cuadrado naranja simboliza el locus destino de un trayector (simbolizado mediante la flecha) que se identifica con el desplazamiento. El movimiento de avance hacia un destino (un fin) concreto, que – como ya se ha visto en las figuras 17b, 17c₁, 17c₂, 18, 19a y 23b – se representa en las culturas

occidentales mediante un desplazamiento de izquierda a derecha, implica la idea de seguir la estela marcada por una línea invisible que conecta de manera secuencial un elemento precedente con otro posterior (como se explicaba en el caso de *infolge*).

5.3.15.1 Nach (sentido temporal y derivados)

Al trasladar esta conceptualización espacial –que podría quedar encarnada en el plano de las relaciones procesuales por el verbo *seguir*– a la dimensión temporal, se produce una alteración en la perspectiva, derivada del hecho de que *seguir* en el tiempo es *acontecer después de*, lo que, de acuerdo con la representación esquemática básica del desplazamiento supone que lo que sigue (lo que va después) queda a la derecha del elemento de referencia temporal (el locus de la relación entre preposición y término). De ahí la necesidad de representar el sentido temporal de *nach* (fuente de nuevos sentidos ejemplificados y explicados a continuación) mediante una figura diferente.

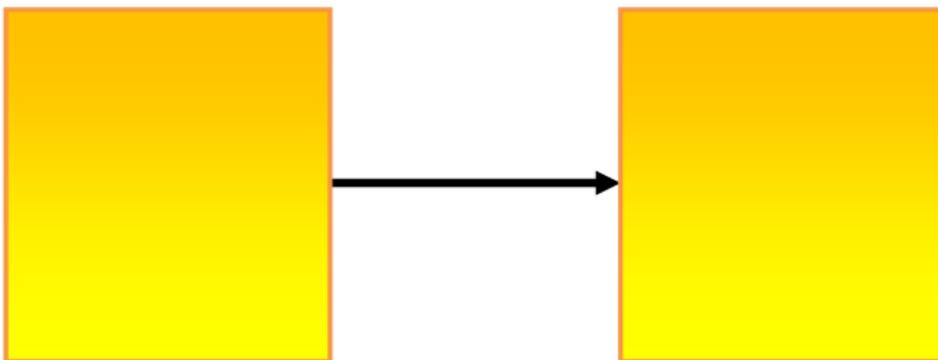


Figura 25b: *Nach* (sentido temporal y derivados)

Sentido temporal:

Wir fahren erst nach Weihnachten (Nos marchamos **después** de Navidad).

Nach dem Frühstück lese ich die Zeitung (**Después** de desayunar, leo el periódico).

Sentido local:

Bitte nach Ihnen (¡Por favor, **detrás de** usted!).

Wer ist nach Ihnen an der Reihe? (¿Quién va **detrás de** usted en la cola?)

Orden de sucesión o rango:

Einige Prepositionen stehen nach dem Substantiv (Algunas preposiciones se colocan **detrás del** sustantivo).

Modelo, ejemplo o prototipo:

Alle tanzten nach dem Takt der Musik (Todos bailaban **al/siguiendo el** compás de la música).

Concordancia con una información dada:

Seinem Akzent nach ist er Franzose (**Por** su acento, parece francés).

Meiner Meinung nach ist das ein Irrtum (**Según** mi opinión, es un error).

Sentido modal:

Zum Mittagessen gibt es Spaghetti nach Bologneser Art (De almuerzo hay espaguetis **a** la boloñesa).

En este caso, el locus —que se sitúa en el extremo izquierdo del diagrama— queda unido al trayector—ubicado en el derecho— por medio de una flecha que simboliza, precisamente la relación de desplazamiento de uno hacia el otro. Nótese cómo, a diferencia de lo que ocurre en la figura 25a, trayector y recorrido no se identifican. Nótese, asimismo, cómo en los ejemplos de sentido local aportados, la relación entre trayector y locus es tanto espacial como temporal. En efecto, no existe diferencia apreciable entre *Detrás de usted* y

Después de usted. Estimamos que es precisamente esta circunstancia la que da origen a la estructura radial apreciable en la preposición analizada.

5.3.16. Neben

Ubicación en gran proximidad –con o sin contacto– entre dos elementos de envergadura o alcance similares, lo que la diferencia de *bei*, analizada en el epígrafe 5.3.6. En cuanto a la orientación, ésta es siempre paralela, rasgo principal que diferencia a esta preposición de *an*, analizada en el epígrafe 5.3.2. y de *vor*, estudiada en el epígrafe 5.3.22.

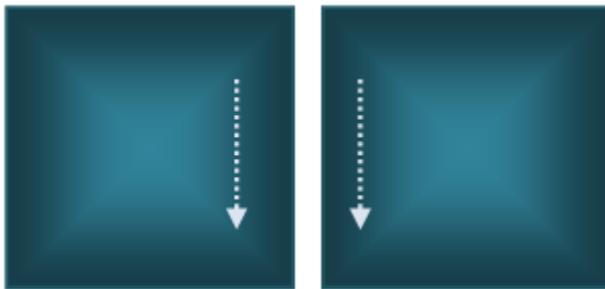


Figura 26a: Neben

Sentido local:

Stell den Nachttisch neben das Bett und die Stehlampe rechts neben die Couch!
(¡Coloca la mesilla de noche **junto a** la cama y la lámpara de pie a la derecha, **al lado del** sofá!).

Die Sparkasse ist neben der Post (La caja de ahorros está **al lado de** correos).

Sentido de comparación:

Neben den über 2m grossen Jungen bist du ein Zwerg (**Comparado con** los chicos de más de dos metros, eres un enano).

La aparente contradicción entre la similitud en cuanto a las dimensiones de trayector y locus mencionada en la descripción de la preposición y el enunciado consignado como ejemplo del sentido de comparación, es puramente casual. Recuerde el lector que, tal y como se indicaba en la metodología, para la ilustración mediante ejemplos se ha recurrido a la obra *Programm*, de Corcoll y Corcoll, cuya frase, en este caso, puede resultar ciertamente confusa en conjunción con la aclaración semántica ofrecida. Sustituyendo ésta por otra en la que el concepto comparado no sea el tamaño –*Neben dem neuen Modell ist mein Computer uralt* (**Comparado con** el nuevo modelo, mi ordenador es una antigualla)–, constatamos inmediatamente cómo ambos elementos de la comparación gozan, en la mente del emisor, de la misma importancia.

5.3.16.1. Neben (adición)

Nuestra gramática de referencia introduce, junto a los sentidos mencionados, un sentido de adición que, aun cuando queda explicado en virtud de la orientación paralela de trayector y locus, opinamos que merece un diagrama aparte.

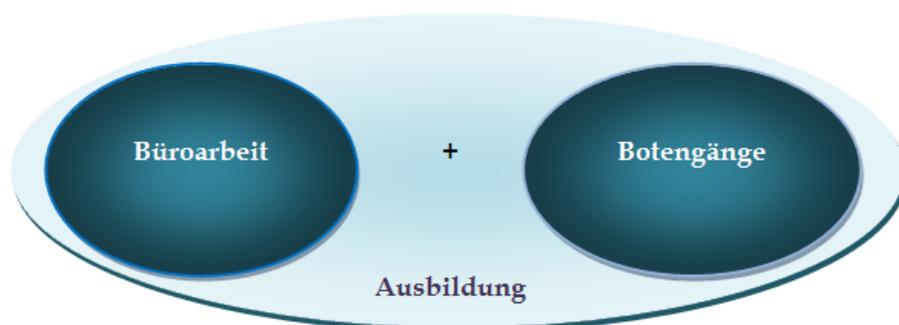


Figura 26b: Neben (adición)

Sentido de adición:

Neben den eigentlichen Büroarbeit muss der Auszubildende auch Botengänge machen (**Además del** trabajo de oficina en sí, el aprendiz también debe hacer recados).

Tal y como se aprecia en la figura 26b, trayector y locus se insertan en un contexto que los engloba, y que supone la principal diferencia entre este sentido y los representados mediante la figura 26a. Este hecho ilustra, asimismo, las diferentes actitudes de quien emplea esta preposición para expresar este sentido de adición, y la de quien se vale de la preposición *ausser* con el mismo fin (representado por la figura 15b), pues, en este caso, los recados se consideran parte de las obligaciones que permitirán al aprendiz completar su formación, en tanto que, en aquél, los recados son percibidos por el emisor como algo ajeno a sus obligaciones laborales.

5.3.17. Seit

Punto de origen de una acción que se prolonga en el tiempo, o cuyas consecuencias perduran.

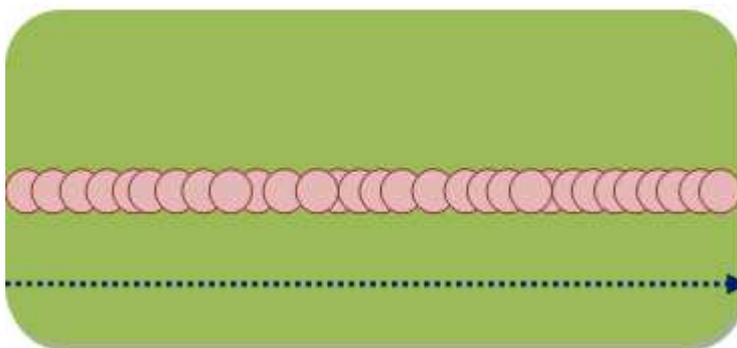


Figura 27: Seit

Sentido temporal:

Seit zwei Jahren lerne ich Deutsch (**Llevo** dos años aprendiendo alemán).

Sie sind seit sechs Jahren verheiratet (**Llevan** seis años casados).

El caso de esta preposición representa una diferencia con respecto al español, idioma en que las deixis espacial y temporal comparten una misma preposición –*desde*– para aludir al punto de origen. De ahí quizás la diferencia que es necesario establecer en el caso de la deixis temporal entre *desde + fecha* o *desde hace + cantidad de tiempo* y *hace + cantidad de tiempo*. La dificultad que presenta esta preposición estriba en su aparente solapamiento con *vor* en su acepción temporal, que no es tal, ya que, como decimos, *seit* remite al punto de origen temporal de una acción que se prolonga hasta la actualidad o cuyas consecuencias se prolongan hasta la actualidad, mientras que *vor* establece este tipo de relación incidiendo únicamente en el punto de origen temporal. Esta diferencia quedará completamente clarificada una vez se haya hecho la reproducción del contenido semántico de *vor* mediante el diagrama de imagen correspondiente, en el epígrafe 5.3.22.

La figura 27 refleja, mediante la sucesión de círculos rosados, la duración y continuidad de un proceso iniciado en el pasado que se prolonga ininterrumpidamente hasta el momento de la elocución. El transcurso del tiempo queda marcado por la flecha discontinua.

5.3.18. Über

Ubicación, con o sin contacto, de un elemento encima de otro al que puede rebasar o no en el plano horizontal.

Dada la variedad matices –que se traduce en multiplicidad de usos– característica de esta preposición, cuyo ámbito de aplicación se asemeja, tal y como indica Bellavia (1996: 73)¹³⁰ en su interesante análisis, al de la unidad léxica inglesa *over*, se facilita a continuación una serie de esquemas que dan cuenta de las variaciones significativas (relativas al marco semántico) aludidas.

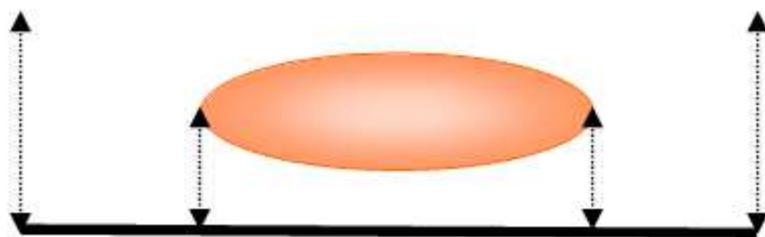


Figura 28a: Über (sentido local, sin contacto; el trayector no rebasa los límites del locus)

Sentido local básico:

Wir hängen die Lampe über den runden Tisch (Colgamos la lámpara **encima de** la mesa redonda).

Die Lampe hängt über dem runden Tisch (La lámpara está colgada **encima de** la mesa redonda).

Das Flugzeug fliegt über der Stadt (El avión **sobrevuela** la ciudad)*.

Sentido local (metafórico):

In der Zeitung steht ein langer Artikel über den verstorbenen Schriftsteller (En el periódico hay un artículo largo **sobre** el escritor fallecido).

¹³⁰ De cuyo artículo se han extraído algunos de los ejemplos utilizados para el análisis de esta preposición, marcados con un asterisco final.

En este caso, el trayector –simbolizado por la elipse naranja– se sitúa por encima del locus –representado por el trazo horizontal grueso–, ocupando un espacio de menor tamaño que éste –como demuestran las flechas discontinuas ascendentes y descendentes–, sin tocarlo.



Figura 28b: *Über* (sentido local, sin contacto; el trayector rebasa los límites del locus)

Sentido local:

Das Flugzeug fliegt über die Stadt (El avión **atraviesa** la ciudad)*.

Sentido circunstancial:

Das begreife ich nicht, das geht über meinen Verstand (No lo concibo, **se escapa** a mi comprensión).

5.3.18.1. *Über* (el trayector atraviesa el locus)

En el ejemplo anterior sucede, como expone Bellavia (1996: 76), que la separación entre trayector y locus en el plano vertical pierde preeminencia a favor de la relación de superación de barreras existente en el plano horizontal. De hecho, esta modificación en la preeminencia adquiere tal relevancia que el uso de la preposición ha evolucionado hacia un sentido en el que la separación

en la vertical ha desaparecido por completo, y lo que prevalece es la idea de realización secuencial de un recorrido virtual¹³¹. Visualmente:



Figura 28c: Über (el trayectorio atraviesa el locus)¹³²

Sentido local:

Wenn Sie dort über die Brücke gehen, kommen Sie zum Schloss-museum (**Cruzando** el puente, llega [usted] al museo del castillo).

Müllers wohnen über der Strasse (Los Muller viven **al otro lado de** la calle).

Sentido temporal:

Es ist bestimmt schon über 50 Jahre alt (Seguro que ya tiene **más de** cincuenta años).

Den ganzen Tag über liegt er auf dem Sofa (**Se pasa** el día tumbado en el sofá).

Sentido causal:

Über dem Streit ging ihre Freundschaft in die Brüche (Su amistad acabó **por** la pelea).

Sentido de cantidad:

Er gab mir einen Scheck über 340€ (Me dio un cheque **de** 340€).

¹³¹ Es precisamente este rasgo de virtualidad lo que distingue el uso de esta preposición del de la ya analizada *durch*.

¹³² Esta figura es una adaptación de Bellavia (1996: 76).

5.3.18.2. Über (serie virtual)

Un caso especial derivado de este último diagrama es el constituido por lo que Corcoll y Corcoll denominan *repetición de un sustantivo*, que se representa mediante el siguiente diagrama, y que nosotros hemos denominado *serie virtual*:



Figura 28d: Über (serie virtual)

Serie virtual:

Die Mitglieder der Prüfungskommission stellten Fragen über Fragen (Los miembros del tribunal hacían una pregunta **tras** otra).

En este caso, como sucedía en el representado mediante la figura 19d, se produce una identificación entre trayector y locus, pues su uso remite, en la mente del hablante, al comienzo de una sucesión en la que el trayector inicial se constituye en locus del siguiente elemento. El diagrama muestra cómo se produce una acumulación de unidades de un mismo concepto, lo que supone un punto de convergencia interpretativa de este marco semántico concreto entre el alemán y el español, cuya única diferencia reside en que dicha acumulación se produce, para el hablante de alemán, en el plano horizontal, mientras que, para el hablante nativo de español, ésta acontece en el plano vertical (una tras otra), tal y como se aprecia en el siguiente diagrama:



Figura 28e: *tras* (serie virtual)

Serie virtual: *Los miembros del tribunal hacían una pregunta tras otra.*

5.3.18.3. Über (trayectoria curva)

De los sentidos simbolizados en las figuras 28b y 28c surge una interesante combinación –representada gráficamente mediante la figura 28f– en la que el trayector, cuya posición en el plano vertical al comienzo de la secuencia coincide con la del locus, cruza éste por encima (con o sin contacto; en este caso, la distinción es irrelevante), para finalizar su recorrido en el punto inicial del plano vertical. Esto es así porque se interpreta el locus como un bloque unitario, tal y como se explicaba en 5.1. «Conceptualizaciones de espacio y tiempo en alemán y español como punto de referencia para la aparición de usos metafóricos que indican causa, modo o finalidad» cuando aludíamos a las evoluciones metafóricas del sentido local básico de esta preposición para

ilustrar cómo existen en las distintas lenguas diferencias en cuanto a los rasgos preeminentes perfilados por sus expresiones relacionales más habituales.

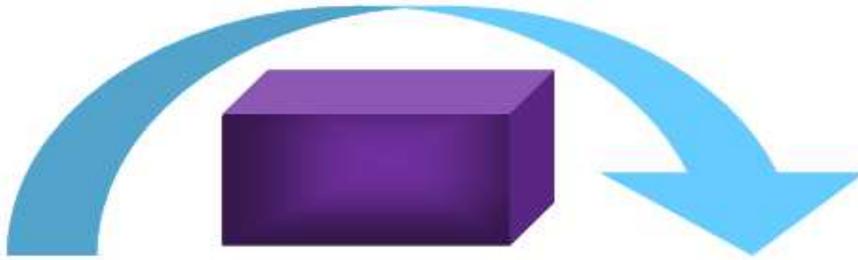


Figura 28f: Über (trayectoria curva)¹³³

Sentido local:

Dieser Zug fährt nicht über Bonn (Este tren no pasa **por** Bonn).

Sentido temporal:

Die Fahrt hat über 20 Stunden gedauert (El viaje ha durado **más de** veinte horas).

5.3.19. Um

Superficie de límite difuso que circunda un objeto.

Este objeto puede bien representar conceptos de grandes dimensiones o largo alcance, bien ser apenas un punto en el espacio o en el tiempo. Esto explica por qué se emplea tanto para indicar la hora exacta (un punto en el tiempo) como un momento aproximado. Así, cuanto mayor sea el objeto, mayor será el área que lo rodea. Por otro lado, la falta de nitidez de sus límites queda reflejada en la figura 29a mediante la degradación del color tanto en el trayector (círculo interior) como en el locus (círculo exterior).

¹³³ Esta figura es una adaptación de Bellavia (1996: 84).

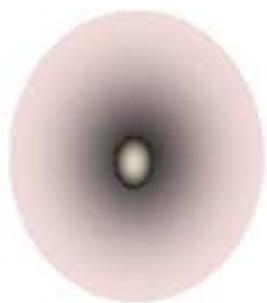


Figura 29a: Um

Sentido local:

Die Erde dreht sich um die Sonne (La Tierra gira **alrededor** del Sol).

Gehen Sie hier um die Ecke, dann kommen Sie zur Post! (¡**A la vuelta de** la esquina está correos!).

Sentido temporal:

Exacto:

Der Unterricht beginnt um 16:00 Uhr (La clase comienza **a** las 16:00).

De éste, la derivación metafórica:

Die Preise sind um 7% herabgesetzt worden (Los precios se han reducido **en un** 7%).

Aproximado:

Meine Schwiegereltern kommen um Weihnachten (herum). (Mis suegros vienen **por** Navidad).

Übermorgen um dieser Zeit haben wir die Prüfung hinter uns (Pasado mañana a **estas** horas habremos dejado atrás el examen).

De éste, la derivación metafórica:

Das Gerät kostet um die 45€ (El aparato cuesta **unos** 45€).

Ich beneide dich um deine interessante Arbeit (Envidia **lo interesante de** tu trabajo).

Obsérvese cómo el uso de esta preposición en este contexto supone una perspectiva en la que la preeminencia no recae en el trayector, sino en el locus, lo que la diferencia, por ejemplo, del sentido de *von* analizado en el subepígrafe 5.3.21.1.

5.3.19.1. Um (pérdida)

Quizás el sentido más difícil de deducir del diagrama planteado en 29a sea el señalado por Corcoll y Corcoll como *pérdida*. Esta es la razón por la que se ofrece a continuación un diagrama específico para dicho sentido, seguido de la explicación pertinente.

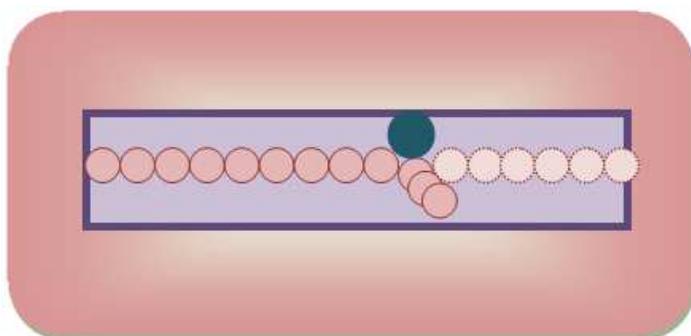


Figura 29b: Um (pérdida)

Sentido de pérdida:

Er ist bei einem Unfall ums Leben gekommen (**Perdió** la vida en un accidente).

Sein Schwiegersohn hat ihn um sein ganzes Geld gebracht (Su yerno lo **arruinó** por completo).

Nótese cómo este uso de *um* requiere la utilización de un verbo que indique desplazamiento¹³⁴. Creemos que esto es así porque el hablante que emplea este

¹³⁴ *Kommen* (venir), en el primer caso; *bringen* (traer), en el segundo.

tipo de expresión conceptualiza el locus (lo que se pierde – la vida, la fortuna – representado en la figura 29b mediante el rectángulo malva de bordes gruesos) como una unidad indivisible por la que transita el trayector (en nuestro diagrama, la sucesión de círculos rosa oscuro de borde continuo), y que, por acción de un agente externo inesperado (un accidente, su yerno: representados en nuestro diagrama por el círculo azul oscuro), se rompe antes de lo previsto, llevando al poseedor de esta unidad indivisible a lo que está alrededor de ella (en nuestros ejemplos, la muerte y la ruina, simbolizadas por medio del rectángulo rosa palo). Los círculos rosa pálido de bordes discontinuos representan la percepción del emisor de que lo descrito supone una alteración del orden natural.

5.3.20. **Unter:**

Ubicación de un elemento en posición de inferioridad con respecto a otro.

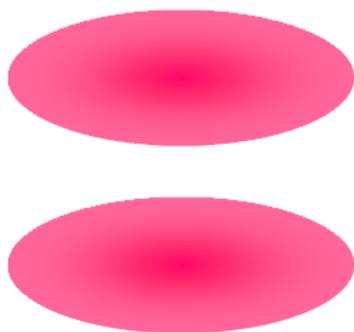


Figura 30a: Unter

Sentido local:

Wir legen den Teppich unter den Tisch (Colocamos la alfombra **bajo** la mesa).

Unter mir wohnt ein Arzt (**Debajo de** mí, vive un médico).

Sentido modal:

Dieses Gerät bekommen Sie nicht unter 90€ (No puede conseguir este aparato **por menos de 90€**).

Man sollte diese Diät nur unter Ärztlicher Kontrolle durchführen (Esta dieta sólo debería seguirse **bajo** supervisión médica).

5.3.20.1. Unter (ARRIBA ES MÁS, ABAJO ES MENOS)

El sentido modal queda explicado en virtud de la metáfora estructural ARRIBA ES MÁS, ABAJO ES MENOS, mencionada en el 3.2.1., «Lingüística cognitiva. Generalidades». Además, a este sentido inicial se suman otros, para los cuales se reproducen a continuación algunos diagramas de imagen que ilustran ejemplos específicos extraídos de *Programm* por su especial interés.

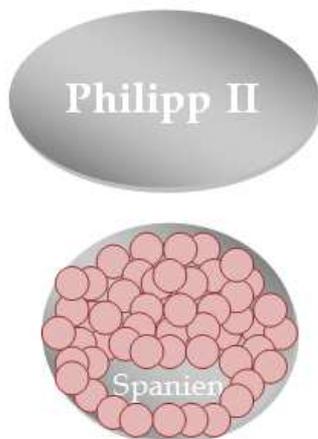


Figura 30b: Unter (ARRIBA ES MÁS, ABAJO ES MENOS)

Sentido temporal:

Unter Philipp II. war Spanien die Vormacht der Europäischen Gegenreformation (**Bajo** el reinado de Felipe II, España estaba a la cabeza de la Contrarreforma europea).

El jefe de Estado y de Gobierno de un país representa un poder superior al de cada uno de sus miembros considerados individualmente. Este ejemplo resulta, además, particularmente interesante porque en él se produce un caso de doble metonimia: en primer lugar, los súbditos de un país se identifican con el país, que es identificado, a su vez, con el gobernante bajo cuyo poder se encuentran.

Como indicábamos, esta preposición es proclive a generar derivaciones de la metáfora estructural ARRIBA ES MÁS, ABAJO ES MENOS. Seguidamente, se reproducen dos diagramas que simbolizan un mismo contenido dando preeminencia a aspectos diferentes de la relación entre trayector y locus establecida mediante la preposición.



Figura 30c1: *Unter diesen Bedingungen kann man nicht arbeiten.* (No se puede trabajar **en** estas condiciones).



Figura 30c2: *Unter diesen Bedingungen kann man nicht arbeiten.* (No se puede trabajar **en** estas condiciones).

En la figura 30c1, las condiciones (die Bedingungen) se interponen entre el trabajador (man) y su trabajo (die Arbeit), que se erige en meta inalcanzable, muy por encima de aquél, cuyos esfuerzos por cumplir con éste quedan reflejados en unas flechas que son ascendentes y curvas para simbolizar la lucha contra el impedimento que suponen las condiciones laborales; por consiguiente,

se da preeminencia en este diagrama a la identificación de las condiciones con un obstáculo. En la figura 30c₂, las condiciones se sitúan por encima del trabajador y su trabajo, aplastando a ambos, tal y como señalan las flechas descendentes, rectas. En este diagrama, la preeminencia recae en la presión que las condiciones ejercen sobre el desempeño laboral.

5.3.20.2. Unter (entre)

Esta preposición también se utiliza para lo que nuestra gramática de referencia designa como *presencia, una posición entre otras personas o cosas*, sentido que se representa mediante el diagrama que sigue:

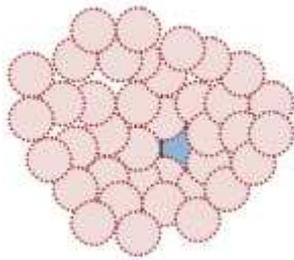


Figura 30d: Unter (entre)

Das Testament befand sich unter Briefen und anderen Schriftstücken (El testamento se encontraba **entre** cartas y otros documentos).

Der Einbrecher mischte sich unter die Gäste (El ladrón se mezcló **entre** los invitados).

Tras una reflexión sobre el sentido más estrictamente relacionado con la experiencia física directa, advertimos que el uso de esta preposición en este tipo de contexto está muy relacionado con una metaforización de dicha experiencia

física directa. Consideremos el hecho de que, cuando se utiliza *unter* con este sentido, se hace referencia a un objeto que se encuentra no entre dos objetos concretos, sino inmerso en un conjunto de objetos percibidos como un todo, de los que difiere pero con los que, dada una serie de similitudes, se puede confundir. De ahí que nuestro objeto se encuentre *bajo* otros. Si pensamos en el primero de los ejemplos proporcionados, la imagen mental que nos evoca este enunciado es la de un papel entremezclado con otros, *enterrado* o *confundido*. De ahí se pasa al sentido metafórico apreciable en el segundo ejemplo.

5.3.21. Von

Punto de partida o procedencia.

Von hace referencia al punto de partida de una acción o relación desde un punto de vista estático. Esto la diferencia de *ab*, indicativa del origen de una trayectoria física o metafórica implícita en la propia preposición, como se observaba en los ejemplos consignados en el epígrafe 5.3.1. Es precisamente el hecho de que el desplazamiento a cuyo origen hace referencia la preposición que nos ocupa no esté implícito en ella, lo que la empuja a formar parte de ciertas correlaciones en las que hay un doble foco de atención: por un lado, el punto de origen (*von*); por otro, la trayectoria en sí (*an*, *ab* o *aus* dependiendo del

tipo de desplazamiento o la perspectiva del hablante)¹³⁵ o su punto final (*auf, bis* o *zu*), de modo que ésta queda soslayada en la comunicación.



Figura 31a: Von

Sentido local:

Die Blätter fallen von den Bäumen (Las hojas caen **de** los árboles).

Der Zug kommt von Frankfurt (El tren viene **de** Frankfurt).

Sentido temporal:

Das Brot ist von gestern (El pan es **de** ayer).

Wir kennen uns von der Schule (Nos conocemos **del** colegio).

Sentido de procedencia:

Hier ist ein Brief von Elke (Ha llegado una carta **de** Elke).

Don Quijote ist von Cervantes (El Quijote es **de** Cervantes).

Von ihrem ersten selbst verdienten Geld kaufte sie sich ein Fahrrad (**Con** su primer sueldo, se compró una bicicleta).

Kennst du eigentlich die Tochter von unseren neuen Nachbarn? (¿Conoces realmente a la hija **de** nuestros nuevos vecinos?)

Sentido de posesión:

Das ist der Wagen von Frau Rahn (Ese es el coche **de** la señora Rahn).

Sentido de separación:

Er wischte sich den Schweiss von der Stirn (Se secó el sudor **de** la frente).

¹³⁵ Este es el único caso encontrado en nuestro análisis de total equivalencia de una preposición con respecto a otra (téngase en cuenta, en cualquier caso, que *ab* es una preposición, mientras que *von ... an/ab/aus* es una correlación de preposiciones).

Se separa este último ejemplo de los primeros consignados para ilustrar el sentido local a fin de respetar la nomenclatura y la multiplicidad de sentidos apuntados en nuestra gramática de referencia y demostrar con ello que, tal y como ya se ha visto en el caso de *bei*, muchos de estos sentidos obedecen, en realidad, a una única interpretación del signo, y a sus proyecciones metafóricas, lógicas dentro del marco semántico en que aparecen. Efectivamente, creemos que no hay diferencia entre el contenido semántico aportado por la preposición de referencia en los ejemplos *Der Zug kommt von Frankfurt* (El tren viene **de** Frankfurt) y *Er wischte sich den Schweiß von der Stirn* (Se secó el sudor **de** la frente), ya que, en ambos casos, ésta remite a la enunciación del punto de partida o procedencia del trayector.

5.3.21.1. Von (descripciones, medidas, distancias y dimensiones)

La evolución del diagrama anterior en función de una interpretación según la cual el emisor del enunciado entiende el término de la preposición como un conjunto en el que tiene origen una cualidad del trayector (objeto concreto) al que el sintagma preposicional modifica, da origen a los sentidos aludidos en *Programm* como *descripciones, medidas, distancias y dimensiones*, cuyo locus es siempre un concepto abstracto. Visualmente:

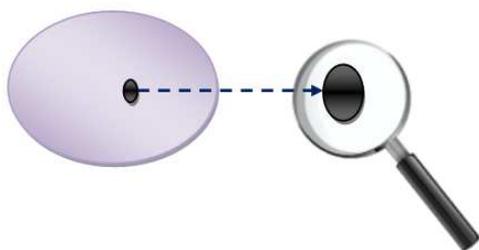


Figura 31b: Von (descripciones, medidas, distancias y dimensiones)

Rolf ist ein Mann von Prinzipien (Rolf es un hombre **de** principios).

Das ist eine Sache von grosser Wichtigkeit (Es una cuestión **de** gran importancia).

En este diagrama, el locus –concepto abstracto representado por la elipse malva (los principios, la importancia)– incluye al trayector –concepto concreto representado por la elipse negra (Rolf, la cuestión)–, que aparece dos veces en el diagrama: una, circunscrito al locus y otra, fuera de él y aumentado su tamaño mediante el uso de una lupa.

5.3.21.2. Von (partitivo)

De esta evolución emerge el sentido partitivo, que se simboliza mediante la siguiente imagen:

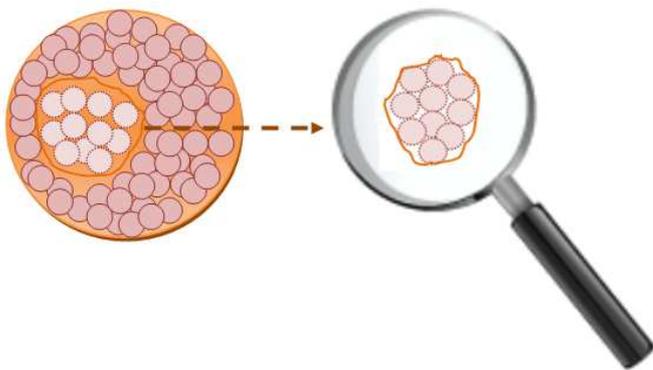


Figura 31c: Von (partitivo)

Einige von ihnen waren von weither gekommen (Algunos **de** ellos venían de muy lejos).

Keins von diesen Bildern gefällt mir (No me gusta ninguno **de** estos cuadros).

La principal diferencia entre esta figura y la anterior radica en el hecho de que en ella el trayector no está formado por una única entidad, sino por un

subconjunto de varias de ellas, que se percibe como tal incluido en una acumulación mayor de estas mismas entidades (en nuestros ejemplos, personas o cuadros) que no pueden, en este caso, ser abstractas.

5.3.21.3. Von ... an/ab/aus

Por otro lado, el diagrama de la figura 11a puede utilizarse, con una ligera modificación, para representar el uso de *von* en las correlaciones –de las aludidas anteriormente– en las que el segundo foco de atención recae sobre la trayectoria en sí.



Figura 31d: Von ... an/ab/aus

Sentido local:

Von hier ab ist die Strasse unbefahrbar (Calle cortada para transporte motorizado **a partir de este punto**).

Von Barcelona aus kann man viele Ausflüge machen (**Saliendo desde** Barcelona pueden hacerse muchas excursiones).

Sentido temporal:

Von morgen an werde ich mehr arbeiten (**A partir de** mañana, trabajaré más).

La diferencia entre esta figura y la correspondiente a *ab* consiste en la coincidencia entre el punto de partida del recorrido y el inicio de la línea espacial/temporal a la que se ajusta. Tal y como se indicara en el epígrafe 5.3.1., el recorrido implícito en *ab* bien no ha comenzado, bien es habitual, lo que se refleja en su ubicación en un punto del recorrido no concurrente con el inicio.

Sin embargo, en el caso de estas correlaciones, el punto de partida del recorrido es idéntico al punto en que se inicia la línea espacial/temporal paralela a la cual aquél se desarrolla.

Quisiéramos, en este punto, llamar la atención del lector sobre una peculiaridad especialmente llamativa del segundo ejemplo del sentido local, en el que la carga semántica de la correlación *von ... aus* es tan intensa y definida que obliga a la aparición del gerundio del verbo *salir* en nuestro idioma, circunstancia que ya apreciaríamos en el epígrafe 5.3.18.1., concretamente en el segundo ejemplo ilustrativo de la figura 28c, *Wenn Sie dort über die Brücke gehen, kommen Sie zum Schloss-museum* (**Cruzando** el puente, llega [usted] al museo del castillo).

5.3.21.4. Von ... bis

En cuanto al segundo tipo de correlaciones mencionado –aquél en el que el segundo foco de atención recae sobre el punto final del recorrido– puede representarse gráficamente como sigue:



Figura 31e: Von ... bis

Sentido local:

Wir drehen am Rad, von Berlin bis Prag (Pedaleamos **de** Berlín **a** Praga)¹³⁶.

Sentido temporal:

¹³⁶ Ejemplo extraído de la letra de la canción *Von Berlin bis nach Prag*, de Herzog.

Wir haben von Montag bis Donnerstag Unterricht (Tenemos clase **de** lunes **a** jueves).

Nótese cómo, en este caso, la trayectoria –que carece de preeminencia– se representa en un color desvaído, mientras que el punto final del recorrido queda simbolizado por la introducción de un punto negro que identifica el nuevo locus (la segunda preposición de la correlación).

5.3.22. Vor

Posición delantera de un elemento con respecto de otro.

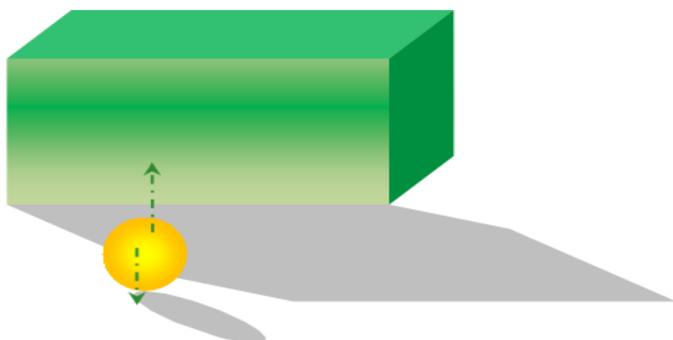


Figura 32a: Vor

Sentido local:

Wir pflanzen den Baum vor das Haus (Plantamos el árbol **delante de** la casa).

Warte bitte vor dem Eingang auf mich (Por favor, espérame **en** la entrada).

Er ist daran gewöhnt, vor vielen Zuhörern zu sprechen (Está acostumbrado a hablar **a** grandes auditorios).

Sentido causal:

Der Lehrer wurde rot vor Wut (El profesor se puso rojo **de** ira).

Wir zitterten vor Kälte (Temblábamos **de** frío).

Obsérvese que el uso de esta preposición implica una clara orientación espacial que ostenta gran preeminencia. De hecho, se ha optado por la representación tridimensional (de ahí la inclusión de las sombras) en la figura 32a a fin de reflejar con exactitud la orientación del trayector (el círculo naranja) en relación con el locus (el bloque verde). Ello no obstante, la preposición no ofrece en ningún caso indicación de la direccionalidad, circunstancia que se simboliza en nuestro diagrama mediante la inclusión de las dos flechas que parten del trayector en direcciones opuestas. Este hecho resulta de vital importancia para la comprensión de ciertos usos de *vor* que se traducen al español como *frente a*, y que, a su vez, explican su utilización en las expresiones metafóricas de los ejemplos incluidos en el sentido causal. Se trata de una característica que permite, además, discriminar entre el uso de la preposición que nos ocupa y el de otras de contenido similar como *an*, *neben* o *von* estudiadas en 5.3.2., 5.3.16. y 5.3.21.1., respectivamente.

En lo tocante a esta última oposición —quizás la menos evidente para el hablante nativo de español— se entiende el locus como un estado o sentimiento al que el trayector se enfrenta, lo que diferencia sustancialmente esta conceptualización de la que se da en español, pues en nuestro idioma se interpreta el fenómeno en función del marco representado por la figura 31b, correspondiente al uso de *von* en lo que Corcoll y Corcoll han dado en llamar *descripciones, medidas, distancias y dimensiones* y según el cual, de acuerdo con nuestra interpretación, el emisor del enunciado percibe el término de la

preposición como un conjunto en el que tiene origen una cualidad o un estado del trayector al que el sintagma preposicional modifica. En alemán, por el contrario, el trayector no se inserta en un locus que le otorga su característica definitoria, sino que reacciona frente a ésta, que se erige así en causa.

5.3.22.1. Vor (sentido temporal global)

Por extensión del sentido espacial inicial, y teniendo en cuenta que, como apuntábamos más arriba, para nuestra cultura occidental el planteamiento habitual de representación lineal del desplazamiento –bien en el espacio, bien en el tiempo– se dirige de izquierda a derecha, todo lo que está *delante* de aquello de lo que hablamos (del locus) se desarrolla antes en el tiempo. La preposición *vor* puede utilizarse para indicar esta situación, tal y como se aprecia en la figura 32b₁, en la que el trayector, simbolizado mediante el cuadrado rosa, se ubica a la derecha del locus, representado mediante el símbolo de esquema malva, símbolo que aporta al diagrama el matiz durativo diferenciador entre este uso y el reproducido en la figura 32b₂, correspondiente al subepígrafe 5.3.22.2.; el devenir del tiempo se significa mediante la flecha discontinua.

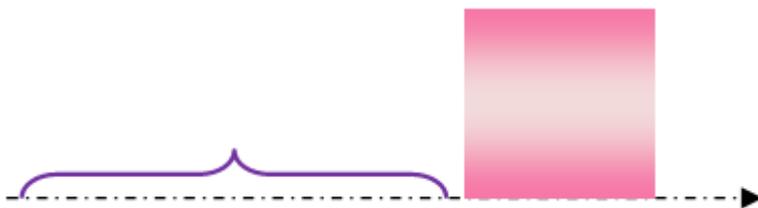


Figura 32b₁: Vor (sentido temporal global)

Sentido temporal:

Vor dem 15. September können wir nicht anfangen (No podemos empezar **antes del** 15 de septiembre).

Vor dem Essen nehme ich ein Medikament (**Antes de** comer, tomo una medicina).

5.3.22.2. Vor (sentido temporal: un punto en el tiempo)

También puede recurrirse a *vor* para hablar de un punto en el tiempo (y, por extensión, en el espacio) anterior a otro.



Figura 32b₂: Vor (sentido temporal que remite a un punto en el tiempo)

Sentido temporal:

Vor drei Jahren habe ich angefangen Deutsch zu lernen (Empecé a aprender alemán **hace** tres años)¹³⁷.

Es ist 5 Minuten vor zwölf (Son las doce **menos** cinco).

Sentido local:

Der Stau begann schon 25 km vor der Zahlstelle (Ya había atasco 25 km **antes de** la cabina de peaje).

Kurz vor Barcelona hatten wir eine Panne (Poco **antes** de Barcelona, tuvimos un accidente).

¹³⁷ Nótese la diferencia entre este ejemplo y el ilustrativo de *seit*, correspondiente a la figura 27: *Seit zwei Jahren lerne ich Deutsch* (**Llevo** dos años estudiando alemán).

Como se puede apreciar, la diferencia entre este sentido y el anterior reside en que el trayector se ubica ahora en un punto, simbolizado mediante el rectángulo marrón claro. Resulta destacable en esta interpretación del sentido local el hecho de que, al igual que sucediera con uno de los sentidos de *nach* (ilustrado por la figura 25b), la relación entre trayector y locus es realmente tanto local como temporal.

5.3.23. Zu

Desplazamiento en dirección a un punto de referencia concreto, que puede ser ora un espacio tridimensional en el que se penetra o no, ora un punto no tridimensional en el espacio (por ejemplo, una parada de autobús), ora una persona. Efectivamente, es frecuente el uso de esta preposición en frases como *Setzt dich zu mir* (siéntate a mi lado), que, pudiendo alternarse con *Setzt dich neben mich*, es de uso más común que ésta, ya que, al otorgar preeminencia al desplazamiento, enfatiza el contenido dinámico del verbo *setzen*, en contraste con la preposición *neben*, que carece de este matiz.

De este sentido local inicial se derivan aplicaciones temporales que, a su vez, dan lugar a sentidos adicionales.



Figura 33a: Zu (desplazamiento en dirección a un espacio)

Sentido local:

Der Bus fährt zum Flughafen (El autobús va **al** aeropuerto).

Sentido temporal:

Zu meiner Zeit hatten wenige Familien einen Fernseher (**En** mis tiempos, pocas familias tenían televisión).

Sentido causal:

Hiermit lade ich euch herzlich zu meinem Geburtstag ein (Por la presente me complace invitaros **a** mi cumpleaños).

Sentido final:

Er musste zu einer Prüfung nach Madrid fahren (Tuvo que ir a Madrid **a** un examen).

Sentido modal:

Er erledigte alles zu meiner Zufriedenheit (Realizó todo **a** mi satisfacción).

Comportamiento:

Er war immer sehr freundlich zu mir (Siempre fue muy amable **con**migo).

Precio:

Wir verkaufen zu keinem Preis (No vendemos **a** ningún precio).

Relación entre los números referentes a juegos, apuestas, etc.:

Das Spiel endete drei zu eins (El partido acabó tres **a** uno).

Ich wette 100 zu eins, das es heute regnet (Apuesto cien **contra** uno a que hoy llueve).

El uso de esta preposición se explica, en el caso de la relación entre los números referentes a juegos, por la representación en el espacio de este tipo de relaciones. Efectivamente, tanto en marcadores como en tablas de apuestas, la lectura de las cifras, que se agrupan por pares, se realiza de forma lineal, de tal modo que la mirada se dirige de un número hacia el contiguo. Estimamos que

esto es así, además, por una percepción particularmente corporeizada de la situación descrita, pues esta disposición de los elementos obedece, claramente, a la ubicación de los contendientes en el espacio físico, que, según nuestra opinión, debió servir inicialmente de guía para llevar a cabo un recuento exhaustivo de los tantos anotados por cada equipo (o de los partidarios de una opción, en el caso de las apuestas) incluso antes de la aparición de la escritura.

5.3.23.1. Zu (desplazamiento hacia una persona ubicada en un espacio tridimensional)

Uno de los usos de *zu* que, según nuestra experiencia docente, reviste mayor dificultad de comprensión para el aprendiente hablante nativo de español es aquél en el que el locus de la relación establecida por la preposición es el establecimiento físico en el que se desempeña una profesión, que por metonimia se designa tanto en alemán como en español con el nombre de la profesión en sí, de tal modo que dirigirse al local es ir al encuentro de la persona que lo regenta. Esto supone una diferencia con respecto del sentido local inicial, que se concreta en el hecho de que, en estos casos, el locus hacia el que se dirige el trayector es realmente una persona, y, para acceder a aquél, éste debe penetrar en el espacio tridimensional al que, por metonimia, representa. Este uso da, por su parte, origen al de la preposición para indicar que se visita a alguien en su casa.

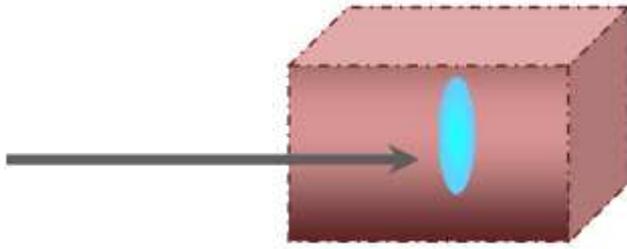


Figura 33b: Zu (desplazamiento hacia a una persona ubicada en un espacio tridimensional)

Sentido local:

Ich muss unbedingt zum Friseur (Tengo que ir **al** peluquero, sin falta).

Am Wochenende fahre ich zu meinen Eltern (Los fines de semana visito **a** mis padres).

Heute kommt Carla zu mir (Hoy viene Carla **a** mi casa).

La flecha que indica la aproximación hacia el locus es continua para incidir en que la circunstancia de que sea necesario penetrar en un espacio cerrado es puramente anecdótica, pues el locus es la persona que, coyunturalmente, se encuentra en un espacio cerrado, pero dicho espacio cerrado no constituye el destino del trayector. Con este mismo fin se han marcado los bordes del elemento contenedor del locus mediante líneas discontinuas.

5.3.23.2 Zu (serie virtual)

Una extensión digna de mención del sentido primordial enunciado es la que se da por el empleo de la correlación *von ... zu* entre sustantivos recurrentes, circunstancia que, según se ha visto en apartados anteriores, comparte con otras preposiciones (*für, über*), y cuya principal característica consiste –como

recordará el lector— en que el trayector se convierte en locus de la sucesión imaginaria invocada en la mente de los interlocutores por el uso de la preposición en esta posición intermedia.



Figura 33c: Von ... zu (serie virtual)

Serie virtual:

Er ging von Haus zu Haus, um seine Ware zu verkaufen (Iba vendiendo sus productos **de** casa **en** casa).

Von Zeit zu Zeit muss das Gerät entkalkt werden (Hay que descalcificar el aparato **de** vez **en** cuando).

En la figura 33c, la virtualidad de la serie sugerida por la correlación de referencia se refleja, al igual que en la figura 19d, en la pérdida de color de los elementos representativos de trayector y locus (elipses) y la relación entre ellos (flechas).

5.4. Ejercicios

Tal como anunciamos en la Introducción y en el apartado 5.2., explicativo de la metodología, se ofrece en los tres epígrafes finales del presente capítulo, consagrado a la propuesta metodológica, una muestra de los tres tipos de ejercicio que se sugiere al profesorado facilitar al alumnado a modo de comprobación de la eficacia del método. Como se apuntaba entonces, los ejemplos aquí consignados podrán ampliarse o modificarse en función de las necesidades y características del alumnado. El bloque 1 consta de una serie de enunciados que se propone al grupo-clase a fin de que elabore individualmente diagramas de imagen que esquematicen las relaciones entre los distintos actantes y constituyentes de cada uno de ellos. En el bloque 2 se requiere del discente el proceso inverso, es decir, averiguar qué tipos de relaciones están representándose en un conjunto de diagramas dado, así como las preposiciones que mejor reflejan dichas relaciones. Por último, en el bloque 3 se proporcionan, por un lado, una colección de enunciados y, por otro, un repertorio de diagramas, con el propósito de que el aprendiente case correctamente cada frase con la imagen que le corresponde.

No se ha incluido solucionario dado que se entiende que la respuesta debe ser abierta, y que, en tanto en cuanto el razonamiento expuesto por el alumnado al optar por una u otra de las alternativas posibles sea sólido y esté bien fundamentado, los ejercicios habrán cumplido la finalidad para la que fueron creados. En este sentido, ayudar al discente a desarrollar su propia capacidad de razonamiento mediante el cuestionamiento de sus asunciones y

presuposiciones será parte de la tarea del docente. No obstante lo dicho, ofrecemos, a modo orientativo, algunas muestras de solución posible para cada uno de los bloques de ejercicios.

5.4.1. Bloque 1

Elabora tus propios esquemas de imagen para representar las relaciones descritas por el elemento marcado en negrita en los siguientes enunciados. Recuerda que la corrección de estos ejercicios se llevará a cabo mediante la puesta en común en clase, y que, por lo tanto, deberás explicar a tus compañeros por qué te has decidido por una forma de representación u otra.

1. *Ab erstem Mai sind wir wieder zu Hause* (**A partir del** 1 de mayo estamos de vuelta en casa).
2. *Wir fahren an den Rhein* (Pasaremos **al lado del** Rhin).
3. *Er hat nur aus Höflichkeit geantwortet* (Ha respondido sólo **por** educación).
4. *Hast du ausser ihnen noch Bekannte getroffen?* (¿Te has encontrado con más conocidos, **aparte de** ellos?)
5. *Bei uns wird viel Wein getrunken* (Nosotros bebemos mucho vino).
6. *Dort herrschen das ganze Jahr durch milde Temperaturen* (Hay temperaturas suaves **durante** todo el año).
7. *Diese Salbe ist gut gegen Rheumatismus* (Esta pomada es buena **para** el reuma).
8. *Neben der Berufs- und Hausarbeit findet sie noch Zeit für viele andere Dinge* (**Además de** para el trabajo y las tareas del hogar, encuentra tiempo para muchas otras cosas).

9. *Seit drei Jahren lerne ich Deutsch* (**Llevo** tres años **aprendiendo** alemán).
10. Es hat den ganzen Sommer **über** nicht einmal geregnet (No ha llovido ni una vez **en** todo el verano).
11. *Es waren **um** die 50 Studenten anwesend* (Había presentes **unos** cincuenta estudiantes).
12. *Wer **von** rechts kommt, hat Vorfahrt* (Tiene preferencia quien venga **por** la derecha).
13. *Das Auto steht **vor** der Garage* (El coche está **delante del** garaje).

Ofrecemos seguidamente, a modo ilustrativo, posibles diagramas de representación de las oraciones 2. y 8.

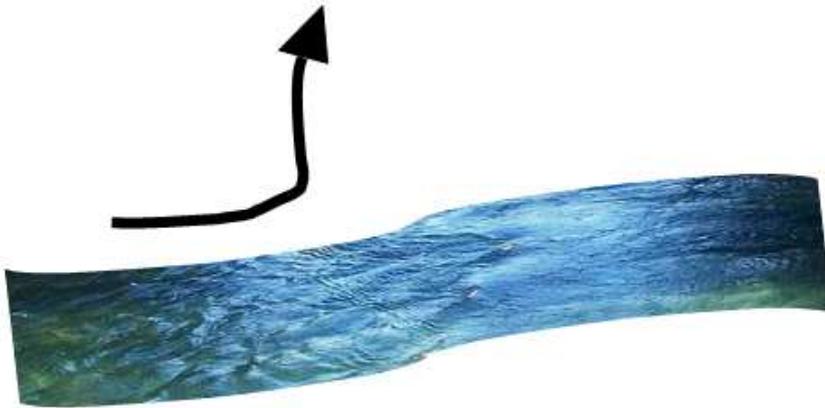


Figura 34: *Wir fahren **an** den Rhein* (Pasaremos **al lado del** Rhin).

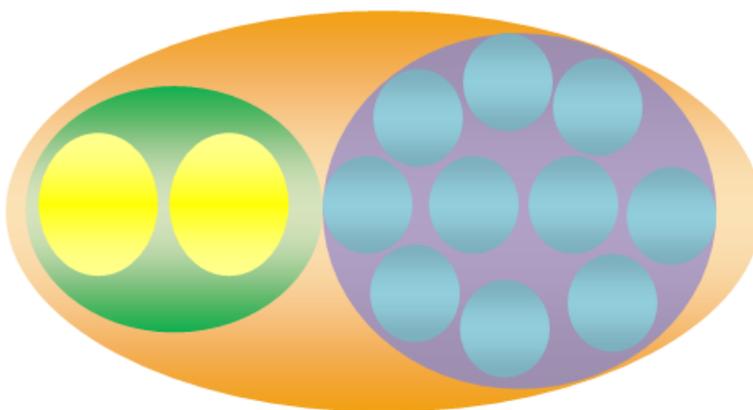
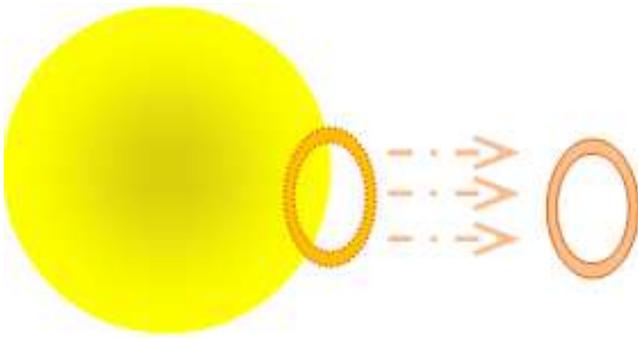


Figura 35: ***Neben** der Berufs- und Hausarbeit findet sie noch Zeit für viele andere Dinge* (**Además de** para el trabajo y las tareas del hogar, encuentra tiempo para muchas otras cosas).

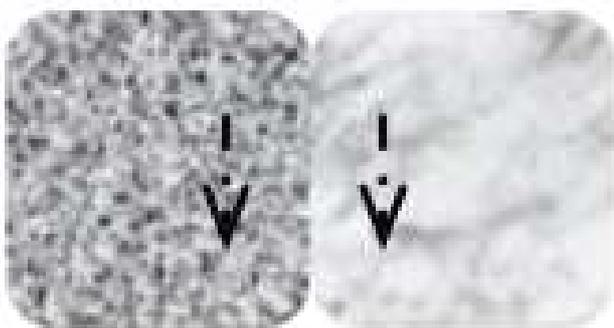
5.4.2. Bloque 2

¿Qué tipo de relación crees que se establece entre los elementos de los siguientes diagramas de imagen? ¿A qué preposición crees que corresponde cada uno de ellos?

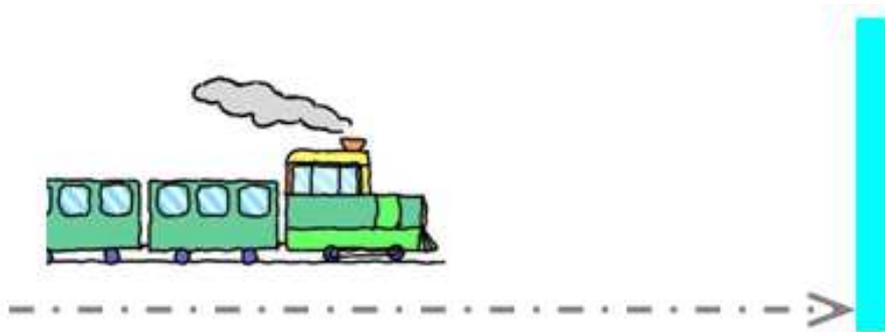
1.



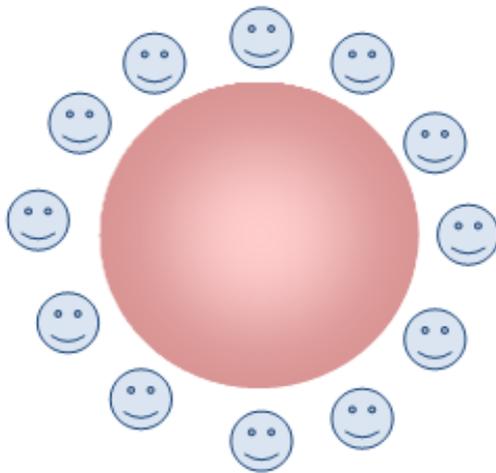
2.



3.



4.



Es en este segundo bloque en el que se hace más evidente la versatilidad del método y su capacidad para generar reflexión, ya que, como se apuntaba al inicio de este apartado, las soluciones aportadas por el alumnado se considerarán correctas siempre y cuando presenten una argumentación consistente. Así, por ejemplo, es posible aducir que el diagrama 4. de este epígrafe corresponde a la preposición *um*, pues cada uno de los emoticonos azules rodea al círculo central, de mayor tamaño; pero también es factible

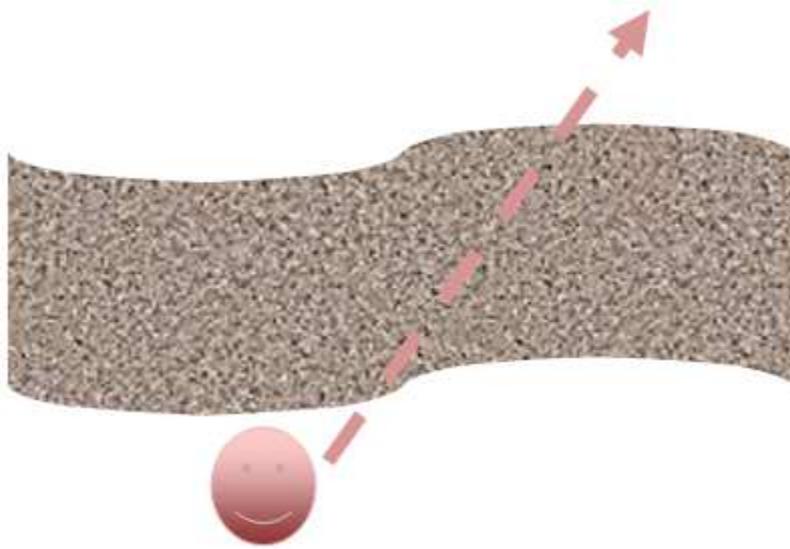
interpretar que hace referencia a la preposición *an*, dado que la orientación de los emoticonos azules con respecto unos de otros, lo permite. De hecho, el diagrama remite a una configuración espacial que admite la alternancia entre ambas preposiciones, como puede advertirse en el par *Wir sitzen um den Tisch / Wir sitzen am Tisch* (Nos sentamos a/en la mesa), que en español tolera, igualmente, la alternancia entre dos preposiciones.

5.4.3. Bloque 3

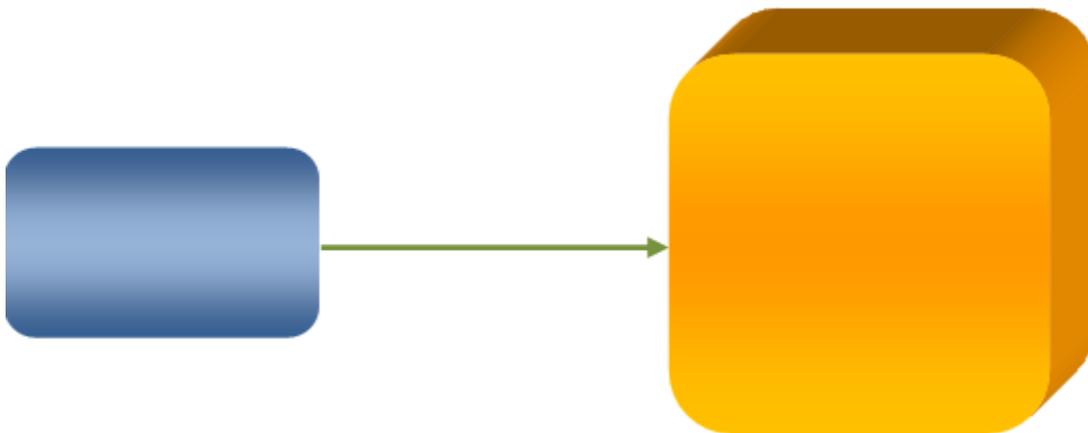
Une cada enunciado con el diagrama que crees que lo representa:

1. Sie wollte **in** einer Stunde wieder da sein, sie kam aber erst **nach** drei Stunden zurück (Quería haber estado de vuelta **en** una hora, pero tardó tres.).
2. Er fährt **zur** Arbeit mit dem Bus (Va al trabajo **en** autobús).
3. Von hier haben Sie einen schönen Blick **auf** die Stadt (**Desde** aquí tiene una bonita vista de la ciudad).
4. Pass auf, wenn du **über** die Strasse gehst! (¡Ten cuidado cuando cruces la calle!)
5. Der Schauspieler sass **unter** den Zuschauern (El actor se sentó **entre** el público).
6. Nächste Woche werde ich **für** eine erkrankte Kollegin unterrichten (La semana que viene daré clase **por** una compañera enferma).

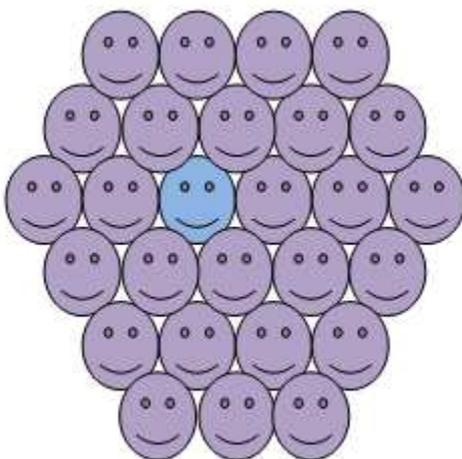
a)



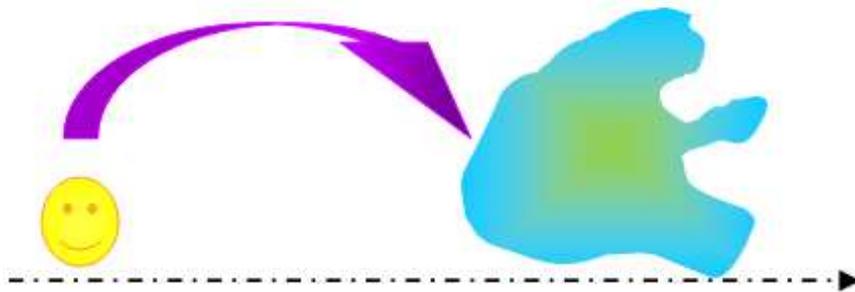
b)



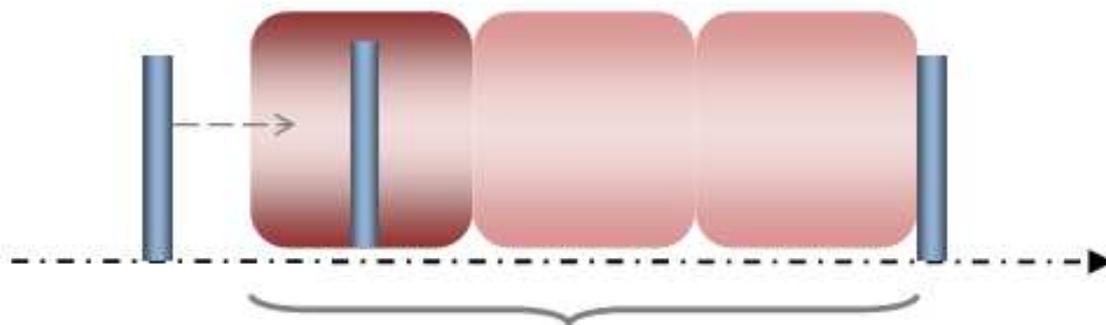
c)



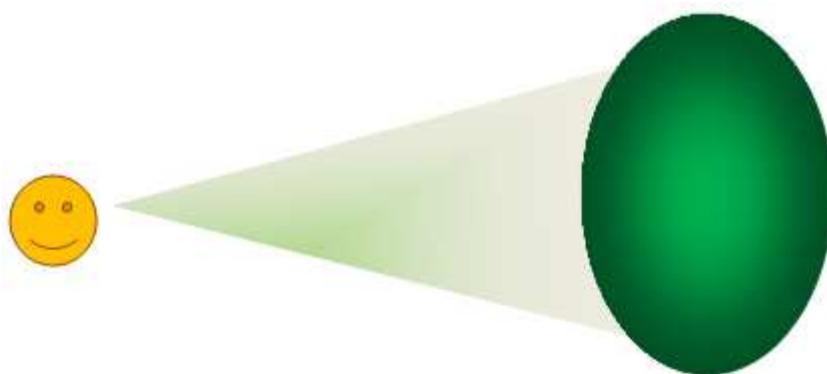
d)



e)



f)



Como se puede observar, la complejidad de los diagramas se va incrementando, al objeto de exponer al alumnado gradualmente a relaciones más abstractas o menos obvias. Así, se advierte fácilmente que el diagrama a) corresponde al enunciado 4., mientras que la relación entre los elementos del diagrama d), correspondiente al enunciado 6., requiere una labor de interpretación más ardua.

6. CONCLUSIONES

On the further bank, the willows wept in perpetual lamentation, their hair about their shoulders (...). There one might have sat the clock round lost in thought. Thought (...) had let its line down into the stream. It swayed, minute after minute, hither and thither among the reflections and the weeds, letting the water lift it and sink it, until – you know the little tug – the sudden conglomeration of an idea at the end of one’s line: and the cautious hauling of it in, and the careful laying of it out? Alas, laid on the grass how small, how insignificant this thought of mine looked. The sort of fish that a good fisherman puts back into the water so that it may grow fatter and be one day worth cooking and eating¹³⁸.

Virginia Woolf, 1929

Tras la andadura realizada, llega ahora el momento de echar la vista atrás y comprobar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos propuestos antes de emprender un recorrido en el que las preposiciones alemanas nos han servido de guía para comprender cómo esta lengua y la cultura a la que representa conciben las relaciones espaciales, temporales, causales, modales, finales y de la más diversa índole. La empresa se ha acometido a fin de proporcionar a hablantes nativos de español que aprenden alemán en nuestro país un compendio de imágenes que les permita encontrar puntos de convergencia con la forma en que nuestra propia lengua percibe y expresa estas mismas

¹³⁸ En la orilla opuesta, los sauces –sus cabellos arremolinados en torno a los hombros– lloraban su lamento perpetuo. (...) Una podría pasar allí horas, perdida en sus pensamientos. El pensamiento había dejado caer a la corriente su sedal, que, minuto a minuto, serpenteaba de aquí para allá entre los reflejos y las algas, permitiendo al agua elevarlo y hundirlo hasta alcanzar –¿Conocéis ese ligero tirón? ¿El surgir repentino de una idea al otro extremo de la caña; lo esmerado de su captura y de su disposición?–. Pardiez, tendido sobre la hierba, qué pequeño, qué insignificante parecía este pensamiento mío. El tipo de presa que un buen pescador devuelve al agua para que pueda engordar y ser, algún día, digno de cocinarse y comerse.

relaciones, así como entender mejor aquéllos en los que ambos idiomas adoptan estrategias diferentes para comunicar una información similar.

Recordemos que, en consonancia con el planteamiento de las preguntas de investigación esbozadas en la Introducción, se formulaban los objetivos de la tesis en torno a dos cuestiones fundamentales, la primera de ellas –centrada en aspectos teóricos– relativa a la adecuación del método propuesto a la situación de aprendizaje descrita en el párrafo precedente; y la segunda –de corte eminentemente práctico–, a la creación de un material específico que pueda solventar muchas de las dificultades expuestas a lo largo del desarrollo de la sección teórica.

En cuanto a los objetivos del primer bloque –proporcionar una caracterización de lo que se entiende por *preposición* y *grupo preposicional* y ofrecer una visión panorámica de los métodos de enseñanza utilizados para explicar dichos conceptos, particularmente en el caso de la enseñanza de segundas lenguas–, éstos quedan cubiertos, tal y como se indicaba en la Introducción, por el capítulo dedicado al marco conceptual. En él hemos demostrado cómo y por qué las distintas escuelas lingüísticas (tanto teóricas como prácticas) anteriores a la cognitiva han tropezado una y otra vez con la misma dificultad, a saber: la incapacidad de explicar de una forma lógica, pero a la vez sencilla y comprensible para el público interesado (esto es, profesorado y alumnado), todos los sentidos –y, con ellos, todos los usos– de las preposiciones de una lengua dada, particularmente con vistas a su enseñanza como lengua extranjera. A nuestro modo de ver, dicha incapacidad está estrechamente ligada, como

hemos venido señalando a lo largo de todo este trabajo, con dos factores decisivos. Por un lado, la negación habitual del contenido semántico de la preposición en la mayor parte de las teorías, salvo en los casos excepcionales, ya citados, de Trujillo (1971) y Morera (1988); las obras de Matte Bon (1992), Alarcos (1994) y Pavón (1999) son posteriores a la difusión de las publicaciones fundacionales de la lingüística cognitiva y no las consideramos, por lo tanto, excepcionales. Por otro, la presuposición de que toda lógica es — particularmente en lo referente a pensamiento y lenguaje— de tipo proposicional. Como se indicaba al inicio del apartado 3.2.2., centrado en la exposición de los principios básicos de la lingüística cognitiva pertinentes para este trabajo, autores como Johnson (1987: 3) sugieren, en este sentido, una revisión del concepto *proposición* tras la cual la sucesión de diagramas de imagen propuesta, por ejemplo, por las figuras 20a a 20d de nuestro corpus, se erige en representación proposicional lógica de las diferentes evoluciones metafóricas de los sentidos de la preposición alemana *gegen*.

Como ya se ha venido señalando durante el desarrollo de esta investigación, el replanteamiento anterior no es el único punto en el que la lingüística cognitiva rompe con las teorías precedentes. Langacker (1987, 1990, 2008), por ejemplo, prescinde por completo de la distinción entre preposiciones, adverbios, adjetivos y participios, a los que engloba dentro de una categoría de palabras que expresan relaciones atemporales no procesuales, lo que resulta de especial interés y utilidad para la continuación y ampliación del alcance de la presente tesis.

Por lo que respecta al primer objetivo del segundo bloque –comprobar, a través de la creación de diagramas de imagen, que preposiciones y grupo preposicional son elementos significativos con contenido semántico propio, generador de ramificaciones metafóricas–, creemos que la veracidad de esta afirmación ha quedado demostrada en numerosas ocasiones en el transcurso del análisis realizado.

Efectivamente, observamos en una cantidad nada despreciable de casos que es, precisamente, la carga semántica de la preposición la que transmite información indispensable para la correcta interpretación de la secuencia de la que forma parte.

Recuérdense, por ejemplo, las frases correspondientes, respectivamente, a las figuras 16a –*Bei unserer Ankunft schneite es* (**Cuando** llegamos, estaba nevando)–, 28c –*Wenn Sie dort über die Brücke gehen, kommen Sie zum Schlossmuseum* (**Cruzando** el puente, llega [usted] al museo del castillo)– y 31d –*Von Barcelona aus kann man viele Ausflüge machen* (**Saliendo** desde Barcelona pueden hacerse muchas excursiones)–, en las que es la preposición la que dicta la aparición en nuestro idioma del verbo en gerundio para indicar simultaneidad entre dos procesos. Nótese, además, cómo, en el último caso, todo el contenido semántico que en español corresponde a *saliendo* se encuentra en la oración alemana en la correlación *von ... aus*, pues en este idioma el enunciado carece de verbo. Algo parecido sucede en el caso de la oración *Der Aufzug ist ausser Betrieb* (El ascensor está **averiado**), correspondiente al sentido modal de la figura 15a,

en el que el sintagma preposicional *ausser Betrieb* se traduce por el participio *averiado*.

En estas secuencias, las preposiciones alemanas aumentan el espectro de su carga semántica (normalmente circunscrita, como decíamos anteriormente, a la descripción de relaciones atemporales no procesuales) para abarcar la descripción de ciertos procesos, circunstancia que achacamos a la diferencia establecida por Talmy –mencionada en la Introducción y explicada en la nota 71 (apartado 3.3.)– entre lenguas centradas en el verbo, como las romances, y lenguas centradas en el argumento, como las germánicas. Tanto es así que, tal y como aclarábamos al explicar estos ejemplos en el corpus, es mediante la preposición que se plasma la simultaneidad de dos acciones o procesos. Se trata de un factor ciertamente generador de confusión y dificultad en el aprendizaje, pues el discente pretende encontrar sistemáticamente una equivalencia estructural que, en estos casos, no puede darse.

Asimismo, se han presentado, tanto en capítulo dedicado al marco conceptual como en el centrado en la propuesta metodológica, ejemplos abundantes de confirmación de nuestra convicción en cuanto al contenido semántico de las preposiciones (sentido básico + ampliaciones metafóricas), que se encuentra en la base de su aplicabilidad a contextos diversos.

Piénsese en el caso de la preposición alemana *über* –tal y como es presentada mediante la figura 5a en el apartado 4.1. «Lingüística cognitiva y análisis de las preposiciones»– que se contrapone a la española *sobre* (por la que se traduce

con frecuencia), simbolizada mediante el diagrama de la figura 5b. La visualización alternativa de ambos diagramas pone de manifiesto la existencia de marcos semánticos y elementos preeminentes que difieren en ambos idiomas, lo que propicia su utilización en multitud de contextos no coincidentes.

Estimamos que el planteamiento formulado en el apartado 5.1. «Conceptualizaciones de espacio y tiempo en alemán y español como punto de referencia para la aparición de usos metafóricos que indican causa, modo o finalidad» queda verificado en multitud de casos ilustrados tanto en el propio apartado 5.1. como en el 5.3., en el que se reproduce el corpus de diagramas de imagen.

Se recurre para ello, en 5.1., a las explicaciones relativas a los marcos semánticos y los elementos preeminentes presentes, esta vez, en los sentidos básicos de las preposiciones alemanas *aus*, *mit* y *von*, puestos en relación con los de la preposición española *de*, a fin de demostrar cómo la existencia de dichos marcos semánticos y elementos preeminentes presentan sutiles matices diferenciadores que son los que permiten la aparición de las derivaciones que constituyen divergencias entre los dos idiomas contrastados, y que suponen la mayor dificultad de aprendizaje para el alumnado en proceso de asimilarlas e incorporarlas a su discurso.

Ya dentro del propio corpus de diagramas se han resaltado, en múltiples ocasiones, los rasgos que adquieren preeminencia en preposiciones que,

aparentemente, remiten a marcos semánticos muy similares, pues son estas oposiciones mínimas las que permiten distinguir los usos de unas y otras, a la par que desentrañar la lógica tras las derivaciones metafóricas que se han desarrollado a partir del sentido básico. Así, se ha establecido qué características permiten distinguir *an* de *neben* o *bei*, *bei* de *in* o *in* de *auf*.

Igualmente, las explicaciones facilitadas van encaminadas a mostrar cómo una misma realidad puede aprehenderse desde distintas ópticas recurriendo a preposiciones alternativas, como sucede en los casos de *ausser*, tal y como es representada en la figura 15a –*Niemand ausser ihr hat die Prüfung mit sehr gut bestanden* (Nadie **salvo** ella ha aprobado el examen con *sobresaliente*) –, y *bis auf* con sentido de excepción, representada mediante el diagrama de la figura 17c₂ –*Alle bis auf einen haben die Prüfung bestanden* (Todos **salvo** uno han aprobado el examen)–; o como queda patente en la contraposición entre los enunciados ilustrativos del sentido de *ausser* como excepción, representado por la figura 15b –*Ausser den allgemeinen Büroarbeiten muss man auch hin und wieder Botengänge machen* (**Además de** las tareas habituales de la oficina, se deben hacer recados de vez en cuando), y el sentido de *neben* como adición, reflejado en la figura 26b –*Neben den eigentlichen Büroarbeit muss der Auszubildende auch Botengänge machen* (**Además del** trabajo de oficina en sí, el aprendiz también debe hacer recados).

Este tipo de observaciones de corte contrastivo, tanto entre las dos lenguas que nos ocupan como entre las distintas preposiciones dentro de la misma lengua, supone una diferencia esencial entre nuestro trabajo y otros que, con fines y

características similares, se han llevado a cabo en relación con diversos idiomas, excepción hecha de las investigaciones ya citadas de Dirven y De Knop (2008) y de De Knop (2015). El hecho de establecer el marco semántico de cada una de las preposiciones que conforman el corpus (el marco semántico, no la traducción) y explicarlo desde la doble perspectiva de la lengua nativa del alumnado y la que éste está en proceso de aprender permite tender puentes entre ambas conceptualizaciones de la realidad y comprender de dónde provienen las desemejanzas más notables que se aprecian.

Por otra parte, se comprueba la existencia de ramificaciones metafóricas en la mayor parte de las preposiciones representadas mediante diagramas. Así, los sentidos temporales de *ab*, *an*, *auf*, *bis*, *durch*, *gegen*, *hinter*, *in*, *mit*, *nach*, *über*, *um* y *von*; los materiales de *aus* y *gegen*; los modales de *durch*, *gegen*, *hinter*, *in*, *mit*, *nach*, *unter* y *zu*; los finales de *für* y *zu*; los comparativos de *gegenüber* y *neben*; los causales de *aus*, *durch*, *für*, *über*, *vor* y *zu*. Se observa, asimismo, en algunas de las preposiciones vistas, como *gegen*, *um* o *von*, una estructura radial, merced a la cual la proliferación de usos metafóricos en varios niveles permite comprender la multiplicidad de sentidos que, sin la representación visual de los diagramas de imagen, resultan aparentemente desvinculados unos de otros. Por último, un caso particularmente interesante de ramificación metafórica es el constituido por lo que hemos denominado en nuestro corpus *serie virtual* (constatado en las preposiciones *für*, *über* y *zu*), evocación en la mente de emisor y receptor de una serie en la que el locus inicial pasa a convertirse en trayector del siguiente elemento, y así sucesivamente.

Todo lo expuesto nos permite aseverar que, ciertamente, las preposiciones poseen un contenido semántico que se integra en el aparato conceptualizador de la lengua cuya cultura vehiculan.

En lo tocante al segundo objetivo del segundo bloque –proporcionar un conjunto ordenado de diagramas de imagen, que, junto con las anotaciones y ejemplos pertinentes, esclarezca sentido y uso de las preposiciones escogidas– se han creado tantos epígrafes, subepígrafes y diagramas adicionales dentro de cada uno de ellos como se ha considerado necesario con vistas a aclarar por completo cualquier aspecto de su análisis que pudiera inducir a duda o confusión a pesar de las claves interpretativas ya conocidas por el lector. Así, por ejemplo, consideramos que la figura 15b, elaboración de la 15a, facilita al lector el tránsito del sentido local básico de la preposición *ausser* al metafórico de excepción observable en el ejemplo que acompaña a dicha figura, *Ausser den allgemeinen Büroarbeiten muss man auch hin und wieder Botengänge machen* (**Además de** las tareas habituales de la oficina, se deben hacer recados de vez en cuando). Lo mismo sucede con las figuras 31b, ilustrativa del sentido de *von* como indicador de descripciones, medidas, distancias y dimensiones, ejemplificado en la frase *Das ist eine Sache von grosser Wichtigkeit* (Es una cuestión **de** gran importancia); y su evolución al sentido partitivo manifiesto en la figura 31c, completada con la oración *Keins von diesen Bildern gefällt mir* (No me gusta ninguno **de** estos cuadros).

Para facilitar aún más la comprensión de los casos de mayor divergencia entre los usos de las preposiciones en alemán y español (divergencia que, como se ha

demostrado en varios puntos, obedece a la existencia de sutiles diferencias en los marcos semánticos y los elementos preeminentes propios de los sentidos básicos de cada una de las preposiciones en ambos idiomas), se ha recurrido, en ocasiones, a la representación gráfica de dichas diferencias mediante la creación de diagramas de imagen de algunas preposiciones españolas, como, por ejemplo, *contra* (figura 1), *sobre* (figura 5b), *en* (figura 6), *tras* (figura 7) o *por* (figura 19c). Asimismo, se han incluido los diagramas de las preposiciones inglesas *through* (figura 8) y *throughout* (figura 9) a fin de ofrecer una explicación detallada y en profundidad de los conceptos perceptivos de *análisis secuencial* y *análisis sumativo*.

Por último, en relación con el tercero de los objetivos que conforman el segundo bloque –proporcionar al profesorado una serie de ejercicios que le permitan averiguar si el alumnado ha comprendido efectivamente la propuesta metodológica presentada– este queda cumplido con la inclusión del apartado 5.4. Tal como se indicó al comienzo del apartado 5.2., dedicado a la metodología, los diagramas destinados al alumnado difieren en su grado de abstracción de los diseñados para el profesorado, pues se estima que la inclusión de detalles descriptivos –incluso graciosos– puede influir positivamente tanto en la comprensión de los contenidos como en la actitud hacia el proceso de adquisición de éstos.

Creemos que lo argumentado hasta aquí demuestra que el marco conceptual presentado en el capítulo 3. es perfectamente adecuado a los objetivos marcados en el capítulo 2., a los que se ajusta sin abarcar consideraciones que, si bien

resultan de indudable interés, no aportan una justificación teórica a nuestra propuesta. Es precisamente esta inclinación a ceñirnos de forma exclusiva a los aspectos relevantes de las teorías en las que basamos nuestro planteamiento sólo en la medida en que conciernan a nuestro objeto de análisis la que hace que nos hayamos centrado en la exposición de aquellos conceptos de la lingüística y la gramática cognitivas (así como de otras disciplinas, cuando se ha considerado oportuno) que resultan verdaderamente útiles a nuestro propósito. Así se ha recalcado en cada uno de los apartados de los capítulos 3, 4 y 5, que proporcionan una fundamentación teórica a nuestra interpretación del sistema preposicional en su conjunto y de cada una de las preposiciones que lo integran, individualmente; interpretación que, estimamos, nos permite presentar ante el aprendiente español el sistema preposicional alemán y el modo en que éste revela la conceptualización que la cultura alemana hace de la realidad de manera que los diferentes usos de este elemento relacional se le aparezcan como motivados, es decir, no arbitrarios y, en consecuencia, tanto su comprensión como su uso le resulten más asequibles.

A esto añadimos el hecho de que nuestra labor investigadora se ha centrado en la explicación, mediante diagramas de imagen, del sentido básico y los sentidos metafóricos observables en las preposiciones alemanas seleccionadas, exclusivamente en su uso preposicional. Incluso dentro de este campo se han obviado –salvo en las escasas ocasiones en las que se juzgado absolutamente imprescindible para la consecución de nuestro fines– consideraciones relativas, por ejemplo, al contenido semántico del núcleo verbal del enunciado en el que

se inserta la palabra relacional, y su interacción con el de ésta; o el hecho de que el alemán presenta una gramática estructurada en casos, y las implicaciones que ello conlleva. Tampoco se ha dedicado atención específica a la característica ya indicada en la Introducción y en el apartado 3.3., dedicado a la caracterización del paradigma preposicional alemán, de que en este idioma las preposiciones se integran como clíticos en algunos de los verbos con prefijo separable y no separable, así como en los llamados adverbios pronominales.

Estos aspectos, que, a pesar de revestir sumo atractivo en el marco de la enseñanza –aprendizaje del alemán como lengua extranjera para hablantes de español por la dificultad de comprensión y correcto uso que entrañan, no han podido ser abordados en estas páginas, podrían constituir el eje en torno al cual se desarrollaran proyectos posteriores cuya aspiración sería completar el presente, abundar en detalles iluminadores y, en última instancia, facilitar a profesorado y alumnado la tarea de acceder a la comprensión intrínseca de este tipo de palabra y de los compuestos que forma.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS, E., 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- ALCINA, J. y BLECUA, J.M., 1975. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ALVAR, M. y POTTIER, B., 1987. *Morfología histórica del español*. Madrid: Gredos.
- ANDERSON, J.M., 1971. *The Grammar of Case. Towards a Localist Theory*. Londres: Cambridge University Press.
- ARDENER, E., 1972. «Language, ethnicity and population». *JASO - Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 3 (3), pp. 125-32.
- BEEMAN, W.O., 2012. «Linguistics and Anthropology». En R. KEMPSON, T. FERNANDO y N. ASHER (eds.): *Philosophy of Linguistics*. Amsterdam: North Holland, pp. 531-551.
- BELLAVIA, E., 1996. «The German *über*». En M. PÜTZ y R. DIRVEN (eds.): *The Construal of Space in Language and Thought*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 73-107. Consultada en http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YvjlgwzkevEC&oi=fnd&pg=PA74-IA1&dq=elena+bellavia+prepositions&ots=4fcsK1xwxc&sig=YjIR5ULvUQ_ uriNteFyPoxN0S_g el 03/02/2013.
- BELLO, A., 1975 [1847]. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas: La Casa de Bello.
- BENVENISTE, É., 1977. *Problemas de lingüística general. Vol I*. México: Siglo XXI, Traducción al español de Juan Almela.
- BERG, A., 2015. *Tochter der Angst*. Múnich: Knaur TB.

- BERMÚDEZ, F., 2005. *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista*. Consultada en <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:199511/FULLTEXT01> el 14/11/16.
- BERNÁRDEZ, E., 1994. «De la *lingüística catastrofista* a la *lingüística cognitiva*». *Revista de Filología Alemana*, 2, pp. 181-199.
- BERTHELE, R., 2004. «Wenn viele Wege aus dem Fenster führen. Konzeptuelle Variation im Bereich von Bewegungsereignissen». *Linguistik Online*, 20 (3). Consultada en http://www.linguistik-online.de/20_04/berthele.html el 19/12/2012.
- BORETTI DE MACCHIA, S., 1989. «(De)queísmo en el habla culta de Rosario». *Anuario de Lingüística Hispánica*, 5, pp. 27-48.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (dirs.), 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- BRAUN, W.T., 1992. *Alemán para hispanohablantes*. Karlsruhe: Editorial Braun.
- BRUGMAN, C., 1988. *Story of Over: Polysemy, Semantics and the Structure of the Lexicon*. Nueva York: Garland Press.
- CARROLL, L., 2006 [1865]. *Alice's Adventures in Wonderland*. Londres: Penguin Classics.
- CARTAGENA, N. y GAUGER, H. N., 1989. *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. Mannheim, Viena, Zurich: Duden.
- CASTAÑEDA, A., 2004. «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de Español/LE». *Revista RedELE*, 0. Consultada en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e el 15/02/2013.

- CASTAÑEDA, A. y MELGUIZO, E., 2006. «Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del *se* en clase de ELE». *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 18, pp. 13-20. Consultada en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/programa_08/usos_se_Castaneda_Melguizo_Mosaico18.pdf el 08/01/2013.
- CASTAÑEDA, A. y ALONSO, R., 2006. «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE». En J.D LUQUE (ed.): *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor D. José Andrés de Molina Redondo*. Tomo III, pp. 1363-1396. Consultada en <http://marcoele.com/la-percepcion-de-la-gramatica-aportaciones-de-la-linguistica-cognitiva-y-la-pragmatica/> el 15/02/2013.
- CHAFE, W., 1968. «Idiomaticity as an Anomaly in the Chomskyan Paradigm». *Foundations of Language*, 4, pp. 109-127.
- CHOMSKY, N., 1957. *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton.
- CHOMSKY, N., 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- CHOMSKY, N., 1966a. *Cartesian Linguistics*. Nueva York: Harper and Row.
- CHOMSKY, N., 1966b. *Topics in the Theory of Generative Grammar*. Nueva York: Walter de Gruyter.
- CIFUENTES HONRUBIA, J.L., 1988. «Acerca de *sobre*, *encima* y *arriba*: análisis de las condiciones de su empleo». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 4, pp. 63-90.
- CIFUENTES HONRUBIA, J.L., 1989. *Lengua y espacio. Introducción al problema de la déixis en español*. Alicante: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- CIFUENTES HONRUBIA, J.L., 1996. *Usos prepositivos en español*. Murcia: Universidad de Murcia.
- CIFUENTES HONRUBIA, J.L., 1998, «Semántica y cognición de los usos prepositivos en español». En *Estudios de lingüística textual. Homenaje al Profesor M. Muñoz Cortés*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 107-121.
- CIFUENTES HONRUBIA, J.L., 2003. *Locuciones prepositivas. Sobre la gramaticalización preposicional en español*. Alicante: Universidad de Alicante.
- CIFUENTES HONRUBIA, J.L., 2012. «Valores posesivos de la preposición *con* en español». En M. CAMPOS, R. MARIÑO, J.I. PÉREZ y A. RIFÓN (eds.): *Homenaje a Jesús Pena*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 153-166.
- CLAHSEN H., J.M. MEISEL y PIENEMANN, M., 1983. *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- CONDON, N., 2008. «How cognitive linguistic motivations influence the learning of phrasal verbs». En F. BOERS y S. LINDSTROMBERG (eds.): *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 133-158. Consultada en <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=MNsiH-qqfEwC&oi=fnd&pg=PA133&dq=cognitive+linguistics+motivation&ots=nB7oX0kXRE&sig=Fpz4Qz5q6ZnBKEaVBUa6IbTwxtl#v=onepage&q=cognitive%20linguistics%20motivation&f=false> el 17/01/2013.
- CORCOLL, B. y CORCOLL, R., 2001. *Programm. Alemán para hispanohablantes*. Barcelona: Herder.
- COSTE, D., et al., 1976. *Un niveau-seuil*. París: Hatier.
- CROFT, W. y D.A. CRUSE, 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CSÁBI, S., 2004. «A Cognitive Linguistic View of Polysemy in English and its Implications for Teaching». En M. ACHARD y S. NIEMEYER (eds.): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 233-256. Consultada en internet <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZGATNjvZoC&oi=fnd&pg=PA233&dq=A+Cognitive+Linguistic+View+of+Polysemy+in+English+and+its+Implications+for+Teaching&ots=2-zAr51ki&sig=FQmc7HMtnpILYXoQqalF126EsnA> el 11/02/2013.
- CUENCA, M.J. y J. HILFERTY, 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DA SILVA SINHA, V. *et al.* 2012. «Event-based time intervals in an Amazonian culture». En L. FILIPOVIC, K.M. JASZCZOLT (eds.): *Space and Time in Languages and Cultures: Language, culture, and cognition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 15-35.
- DE BRUYNE, J., 1999. «Las preposiciones». En I. BOSQUE, y V. DEMONTE, (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 1. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 657-703.
- DE COCK, M., BODENHOFER, U. y KERRE, E. E., 2000. «Modelling Linguistic Expressions Using Fuzzy Relations». En *Proceedings 6th International Conference on Soft Computing*, pp. 353-360. Consultada en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.328.117&rep=rep1&type=pdf> el 20/09/2013.
- DE KNOP, S., 2015. «Visualisation and conceptual metaphor as tools for the teaching of abstract motion in German». *Review of Cognitive Linguistics*, 13 (1), pp. 167-190. Consultada en https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A118850/datastream/PDF_01/view el 04/10/2016.

- DE KNOP, S. y DIRVEN, R., 2008, «Motion and Location Events in German, French and English: a Typological, contrastive and Pedagogical Approach». En *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlín, Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 295-324.
- DEIGNAN, A., GABRYS, D. y SOLSKA, A., 1997. «Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities». *English Language Teaching Journal*, 51 (4), pp. 352-360.
- DEWELL, R.B., 1996. «The Separability of German *über*:- a Cognitive Approach». En M. PÜTZ y R. DIRVEN (eds.): *The Construal of Space in Language and Thought*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 109-134. Consultada en http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YvjIgwzkevEC&oi=fnd&pg=PA109&dq=dewell+prepositions&ots=4fcsK1xyAf&sig=M_gN4lOtrbFW2hQS5ECz4M7qLhc#v=onepage&q=dewell%20prepositions&f=false el 04/02/2013.
- DÍAZ, F., 1999. *Gramática analítico descriptiva de la lengua italiana*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DIRVEN, R. y RUIZ DE MENDOZA, F. J., 2010. «Looking Back at 30 Years of Cognitive Linguistics». En E. TABAKOWSKA, M. CHOINSKI y M. WIRASZKA (eds.): *Cognitive Linguistics in Action: from Theory to Application and Back*. Berlín, Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 13-70.
- DREYER, H. y SCHMITT, R., 1994. *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Verlag für Deutsch. Traducida y adaptada al español como *Prácticas de gramática alemana* por M. FIGUERAS, D. ENSINGER y M. PRESAS. Barcelona: Editorial Idiomas.
- DUBOIS, D. y PRADE, H., 1980. *Fuzzy Sets and Systems: Theory and Applications*. Nueva York: New York Academic Press.

- DUDENREDAKTION (Herausgeber), 2001. *Duden, Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. En *Der Duden in zwölf Bänden*. 3ª Edición. Vol. 7. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- ECO, U., 2009. *El vértigo de las listas*. Barcelona: Lumen.
- EISENBERG, P., 2013. *Grundriss der Deutschen Grammatik. Band 2. Der Satz*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag.
- ENDE, M., 1973. *Momo. Ein Märchen-Roman*. Stuttgart: Thienemann.
- ENDT, E. y KRULAK-KEMPISTY, E., 2010. *Der Grüne Max*. Berlín: Langenscheidt.
- ESBRÍ BLASCO, M., 2015. «A cognitive linguistic analysis of the cooking domain and its implementation in the EFL classroom as a way of enhancing effective vocabulary teaching». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, pp. 70-77.
- EVANS-PRITCHARD, E.E., 1939. «Nuer time-reckoning». *Africa: Journal of the International African Institute*, 12 (2), pp. 189-216.
- EVANS-PRITCHARD, E.E., 1940. *Nuer*. Oxford: Oxford University Press.
- EVANS, V., 2003. *The Structure of Time: Language, Meaning and Temporal Cognition*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins B.V.
- EVANS, V. y TYLER, A., 2004. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- EVANS, V. y GREEN, M., 2004. «Spatial Experience, Lexical Structure and Motivation. The case of *in*». En G. RADDEN y K.U. PANTHER (eds.): *Studies in Linguistic Motivation*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 157-192.
- Consultada en Internet en <http://books.google.es/books?id=9mGxBZsodzMC&pg=PA37&dq=Spati>

al+Experience,+Lexical+Structure+and+Motivation+evans&hl=es&sa=X&ei=JcQpUqHLMM6u7AbmloHABA&ved=0CDIQ6AEwAA el 18/08/2013.

- EVANS, V. y GREEN, M., 2006. *Cognitive Linguistics. An introduction*. Edimburgo: Edimburgh University Press.
- FILLMORE, CH., 1976. «Frame semantics and the nature of language». En *Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech*, 280, pp. 20-32.
- FILLMORE, CH., 1982a. «Frame semantics». En The Linguistic Society of Korea (ed.): *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing Co., pp. 111-137.
- FILLMORE, CH., 1982b. «Towards a Descriptive Framework for Spatial Deixis». En R. J. JARVELLA y W. KLEIN (eds.): *Speech, Place, and Action*. Londres: John Wiley, pp. 31-59.
- FINOCCHIARO, M y BRUMFIT, C., 1983. *The Functional-Notional Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- FIRTH, J. R., 1986 [1964]. *The tongues of men; and speech*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- FIRTH, J.R. y PALMER, F. R., 1968. *Selected papers of J.R. Firth, 1952-59*. Longmans' linguistics library. Harlow: Longmans.
- FLEER, S., 2010. *Logisch! Deutsch für Jugendliche*. Berlín: Langenscheidt.
- FRIES, C.C., 1952. *The Structure of English*. New York: Harcourt Brace.
- FUNK, F., CH. KUHN, CH. y DEMME, S., 2005. *Studio D. Deutsch als Fremdsprache*. Berlín: Cornelsen.
- GARCÍA ÁLVAREZ, A.M., 2003. *Principios teóricos y metodológicos para la didáctica del proceso de la traducción directa. Un modelo cognitivo-funcional*.

Consultada en internet en http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/6955/5/Principios_teoricos_metodologicos.pdf el 09/10/2013.

GARCÍA, S., A. MEILÁN y MARTÍNEZ, H., 2004. *Construir bien en español. La forma de las palabras*. Oviedo: Ediciones Nobel/Editorial Porrúa.

GEERTZ, C., 1973. *The Interpretations of Cultures*. Nueva York: Basic.

GELL, A., 1992. *The Anthropology of time: Cultural constructions of temporal maps and images*. Oxford: Berg Publishers.

GIGERENZER, G., 2007. *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. Múnich: Bertelsmann.

GÓMEZ TORREGO, L., 1989. *Manual de español correcto*. Madrid: Arco Libros.

GÓMEZ TORREGO, L., 2002. *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.

GROSEVA, M., 1998. «Deutsch als L3 bei bulgarischen Lernern. Wichtige Herangehensweisen und Strategien». En B. HUFSEISEN, y B. LINDEMANN (eds.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. VI. Tübingen: Stauffenburg, pp. 31-46.

HALE, B.D., 1998. *Imagery Training: A Guide for Sports People*. Leeds: National Coaching Foundation.

HALLIDAY, M., 1975. *Learning how to mean*. Londres: Edward Arnold.

HARMS, H., 1986. «Emigración española a Alemania». *Papers, Revista de Sociología*, 27, pp. 49-68.

HAYLES, N.K., 1990. *Chaos Bound: Orderly Disorder in Contemporary Literature and Science*. Ithaca: Cornell University Press.

- HAYLES, N.K., 1991. *Chaos and Order: Complex Dynamics in Literature and Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- HELBIG, G., y BUSCHA, J., 1991 [1970]. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin, Múnich, Leipzig, Viena: Langenscheidt.
- HJELMSLEV, L., 1972 [1935-7]. *La catégorie des cas*. Copenhague: Universitetsforlaget I Aarhus [reimpreso en *La catégorie des cas*. Múnich: Wilhelm Fink Verlag].
- HOBERG, R. y U. HOBERG, 1988. *Der kleine Duden. Deutsche Grammatik. Eine Sprachlehre für Beruf, Fortbildung und Alltag*. Mannheim: Duden.
- HODGSON, M., 1974. *The Venture of Islam. Conscience and History in a World Civilization*. Chicago: The University of Chicago Press.
- HOIJER, H., 1954. *Language in culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- HUMBOLDT, K.W. von, 1822. *Über die Entstehung der grammatischen Formen und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung*.
- HUMBOLDT, K.W. von, 1824. *Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau*.
- HYMES, D., 1971. *On communicative competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, I. y VALENZUELA, J., 2012. *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- JACKENDOFF, R., 1972. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Massachusetts: The MIT Press.
- JACKENDOFF, R., 1983. *Semantics and Cognition*. Massachusetts: The MIT Press.
- JACKENDOFF, R., 1990. *Semantic Structures*. Massachusetts: The MIT Press.

- JACKENDOFF, R., 1992. *Languages of the Mind: Essays on Mental Representation*. Massachusetts: The MIT Press.
- JACKSON, T., 1995. *Ulysses, chaos and complexity*, Consultada en internet en <http://astro.ocis.temple.edu/~callahan/hjs/html> el 15/03/2013.
- JOHNSON, M., 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- FILLMORE, Ch.J. y KAY, P., 1995. *A Construction Grammar Coursebook*. Unpublished. University of California, Berkeley.
- KING, R.T., 1974. *Modern Semantic Theory: a Critical Analysis and an Application to the Study of German Prepositions*. Consultada en internet en <http://scholarship.rice.edu/handle/1911/15047> el 24/01/2013.
- LAKOFF, G. y M. JOHNSON, 1980. *Metaphors we Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G., 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: what Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. y TURNER, M., 1989. *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G., 2004. *Don't Think of an Elephant: Know your Values, Frame the Debate*. Vermont: Chelsea Green Publishing.
- LANCELOT, C. y ARNAULD, A., 1660. *Grammaire de Port Royal*. [Traducción del francés publicada en España por R. MORILLO-VELARDE (ed.). Madrid: SGEL (1980)].
- LANG. E., 1991, «A two–level approach to projective prepositions». En G. RAUH (ed.): *Approaches to Prepositions*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 127–167.

- LANG, E., 1993, «The meaning of german projective prepositions: A two – level approach». En C. ZELINSKY – WIBBELT (ed.): *The Semantics of Prepositions*. Berlin, Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 249 – 291
- LANGACKER, R.W., 1971. *An Introduction to the Luiseño Language*. Banning: Malki Museum Press.
- LANGACKER, R.W., 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, R.W., 1990. *Concept, Image, and Symbol: the Cognitive Basis of Grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- LANGACKER, R.W., 1992. «Prepositions as Grammatical(izing) Elements». *Leuvense Bijdragen* 81, pp. 287-309.
- LANGACKER, R.W., 2008. *Cognitive Grammar. A Basic introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- LANGENDOEN, D.T., 1968. *The London School of Linguistics; a Study of the Linguistic Theories of B. Malinowski and J. R. Firth*. Cambridge: M.I.T. Press.
- LÁSZLÓ, E., 2004. *Science and the Akashic Field: An Integral Theory of Everything*. Rochester, Vermont: Inner Traditions International.
- LINDNER, S., 1983. *A Lexico-Semantic Analysis of Verb-Particle Constructions with Up and Out*. Indiana: Indiana University Linguistics Club.
- LIZCANO, E., 2006. *Metáforas que nos piensan. (Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones)*. Ediciones Bajo Cero. Consultada en internet en <http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf> el 20/03/2013.
- LLOPIS-GARCÍA, R., REAL ESPINOSA, J. M. y RUIZ CAMPILLO, J. P., 2012. *¿Qué gramática enseñar, qué gramática aprender?* Madrid: Edinumen.

- LLOPIS-GARCÍA, R., 2015. «Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza». *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (1), pp. 51-68. Consultada en <http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2015.1042214> el 05/10/2016.
- LÓPEZ, M.L., 1970. *Problemas y métodos en análisis de preposiciones*. Madrid: Gredos.
- LUSCHER, R y SCHÄPERS, R., 1975. *Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache*. Múnich: Max Hueber Verlag.
- MAIRAL, R., et al., 2010. *Teoría lingüística: métodos, herramientas y paradigmas*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- MALINOWSKI, B. y YOUNG, M. W., 1979. *Ethnography of Malinowski: Trobriand Islands, 1915-18*. Routledge & Kegan Paul Books.
- MALINOWSKI, B., LEACH, E. R. y BERRY, J., 1935. *Coral gardens and their magic*. Londres: Allen & Unwin.
- MANDLER, J.M., y PAGÁN, C., 2014. «On defining image schemas». *Language and Cognition*, 14, pp. 1-23. Consultado en <http://www.unav.edu/documents/2832169/3f841400-7603-4b3a-8261-e3b55ec4eea1> el 18/03/2015.
- MARTÍN DE LEÓN, C., 2005. *Contenedores, recorridos y metas. Metáforas en la traductología funcionalista*. Frankfurt: Peter Lang.
- MARTÍNEZ, H., 1986. *El suplemento en español*. Madrid: Gredos.
- MATTE BON, F., 1992. *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.
- MEDEROS, H., 1988. *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Publicaciones Científicas del Excmo. Cabildo Insular de Tenerife.

- MEEH, B., 1997. «The Spatial and Non-Spatial Senses of the German Preposition *über*». En H. CUYCKENS y B.E. ZAWADA (eds.): *Polysemy in Cognitive Linguistics: Selected papers from the International Cognitive Linguistics Conference*. Amsterdam: John Benjamins, pp 1-35.
- MEIL, K. y ARNDT., M., 1984. *Der ABC der starken Verben*. Ismaning: Hueber Verlag.
- MEISEL, J., CLASHEN, H. y PIENEMANN, M., 1981. «On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (1), pp. 109-135.
- MIKOSCH, I., 1987, *Die Präpositionen in gesprochenen Sprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- MILLER, G.A. y JOHNSON LAIRD, Ph. N., 1976. *Language and Perception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOLINER, M., 2012. *Uso de las preposiciones*. Madrid: Gredos.
- MORERA, M., 1988. *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos*. Fuerteventura: Ediciones del Cabildo.
- NORTH, B., ORTEGA, A. y SHEEHAN, S., 2010. *A Core Inventory for General English*. British Council/EAQUALS. Consultado en <https://englishagenda.britishcouncil.org/continuing-professional-development/cpd-teacher-trainers/british-council-equals-core-inventory-general-english> el 25/01/2016.
- ORTEGA OLIVARES, G., 1988. «Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua». En *Actas del primer congreso nacional de ASELE, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, I, pp. 9-20.
- OSORIO, J., 2011. «Patudos, entradores y metidos: metáfora, esquema de imagen e idealización en ejemplos del léxico popular chileno de la

conducta social». *Relaciones*, 32 (128). Consultado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292011000400006 el 22/12/16.

ÖZÇALISKAN, S., 2003. «Metaphorical motion in crosslinguistic perspective: A comparison of English and Turkish». *Metaphor and Symbol*, 18 (3), pp. 189–228.

PALAZÓN, S., 1998. «Reanudación, apogeo y crisis de la emigración exterior española (1946-1995)». *Ería: Revista Cuatrimestral de Geografía*, 45, pp. 37-53.

PAVÓN, M.V., 1999. «Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio». En I. BOSQUE, y V. DEMONTE, (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 1. Madrid: Espasa, pp. 565-653.

PEÑA, M.S. y SAMANIEGO, E. 2006. «An Overview of Cognitive Linguistics». En R. MAIRAL *et al.* (eds.): *Current Trends in Linguistic Theory*. Madrid: UNED, pp. 229-316.

PEÑA, M.S., 2003. *Topology and Cognition. What Image-schemas Reveal about the Metaphorical Language of Emotions*. Múnich: Lincom Europa.

PEÑA, M.S., 2008. «Dependency Systems for Image-schematic Patterns in a Usage-based Approach to Language». *Journal of Pragmatics*, 40 (6), pp. 1041-1066.

PEÑA, M.S., 2012. «Esquemas de imagen». En I. IBARRETXE-ANTUÑANO y J. VALENZUELA (eds.): *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos, pp. 69-98.

PENN, J.M., 2013 [1972]. *Linguistic Relativity versus Innate Ideas: The origins of the Sapir-Whorf hypothesis in German thought*. Berlín: Mouton De Gruyter.

PÉREZ, W., 2000. *Manual práctico de la preposición española*. Madrid: Verbum.

- PERUZZO, A., *et al.*, 2012. «A Quantum Delayed-Choice Experiment». *Science*, 2, noviembre 2012, vol. 338 (6107), pp. 634-637.
- PETITOT, J., 1991. «Syntaxe topologique et grammaire cognitive». *Langages*, 25 (103), pp. 97-128.
- PIAZZA L., *et al.*, 2015. «Simultaneous observation of the quantization and the interference pattern of a plasmonic near-field». *Nature Communications* 6 (6407). Consultado en <http://www.nature.com/articles/ncomms7407?message-global=remove&con=&dom=prime&src=syndication> el 28/12/16.
- POTTIER, B., 1962. *Systématique des éléments de relation*. París: Klincksieck.
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. 1984. *Order out of Chaos*. University of Michigan: Bantam Books.
- RADDEN, G., 2003. «The Metaphor TIME AS SPACE across Languages». En N. BAUMGARTEN, C. BÖTTGER, M. MOTZ y J. PROBST (eds.): *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprach-vermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag*, pp 1-14. Consultado en <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Radden1.htm> el 06/02/14.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1989. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2017. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2010. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Tomo 2. Madrid: Espasa.
- REQUES, P. y DE COS, O., 2003. «La emigración olvidada. La diáspora española en la actualidad». *Papeles de Geografía*, 37, pp. 199-216.
- RICHARDS, J.C. y RODGERS, T. S., 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RISKU, H., 2010. «A cognitive scientific view on technical communication and translation. Do embodiment and situatedness really make a difference?» *Target*, 22 (1), pp. 94-111.
- RODRÍGUEZ, V., CASADO, M.A. y HUEBER, A. (eds.), 2005. *La migración de europeos retirados en España*. Madrid: CSIC.
- ROSCH, E., 1971. «Focal Color Areas and the Development of Color Names». *Developmental Psychology*, 4, pp. 447-55.
- RUDZKA-OSTYN, B., 2003. *Word Power. Phrasal Verbs and Compounds. A Cognitive Approach*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- RUIZ CAMPILLO, J.P., 1998. *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Consultada en <http://www.mec.es/redele/revista2/placido2.shtml> el 08/01/2013.
- RUIZ CAMPILLO, J.P., 1999. «Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: el *casus belli* de la concordancia temporal». *Documentos de Español Actual*, 1. Consultada en internet en <http://www.mec.es/redele/revista2/placido2.shtml> el 10/01/2013.
- RUIZ CAMPILLO, J.P., 2006: «El concepto de *no-declaración* como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español». En C. PASTOR (coord.): *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Múnich: Instituto Cervantes. Consultada en

internet en
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/Múnich_2005-2006/04_ruiz.pdf 07/01/2013.

RUIZ DE MENDOZA, F.J., 2001. «Lingüística cognitiva: semántica, pragmática y construcciones». *Clac CÍRCULO de lingüística aplicada a la comunicación*. Consultada en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no8/ruiz.htm> el 15/09/16.

RUIZ DE MENDOZA, F.J., 2004. «Principios cognitivos y pragmáticos del procesamiento y la comprensión». *Arbor*, CLXVII (697), pp.1-28.

RUIZ DE MENDOZA F.J., 2010. «Mecanismos cognitivos en la memoria; la metáfora». *Cuadernos de Neuropsicología*, 4 (2), pp. 106-111. Consultada en internet en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3627040.pdf> el 11/09/2013.

RUIZ DE MENDOZA, F.J. y GALERA, A., 2011 «Going beyond metaphonymy: Metaphoric and metonymic complexes in phrasal verb interpretation». *Language Value*, 3, pp. 1-29. Consultada en Internet en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4186004> el 11/09/2013.

RUIZ DE MENDOZA, F.J. y MAIRAL, R., 2006. «Levels of semantic representation. Where lexicon and grammar meet». *Interlingüística*, 17, pp. 26-47. Consultada en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2316363.pdf> el 11/09/2013.

SAPIR, E., 1924. «The grammarian and his language». *American Mercury*, 1, pp. 149-155.

SATO, T. y SUZUKI, A., 2011. «Verifying Multimedia Gloss: Image Schema and Polysemous Vocabulary in English». En *Proceedings of the Annual*

Conference of the European Association for Computer Assisted Language Learning, pp. 285-293.

SAUSSURE, F., 1945 [1916]. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada. Traducción al español, prólogo y notas de Amado Alonso.

SCHMITZ, R., 1976 [1964]. *Der Gebrauch der deutschen Präpositionen*. Ismaning: Hueber Verlag.

SCHRÖDINGER, E., 1967. *What is Life?* Cambridge: Cambridge University Press.

SCHULZ, D., GRIESBACH, H., 1990. *Grammatik der deutschen Sprache*. München: Hueber Verlag.

SECO, M., 1989. *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa.

SHIRAZI, M.G. y TALEBINEZHAD, M. R., 2013. «Developing Intermediate EFL Learners' Metaphorical Competence through Exposure». *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (1), pp. 135-141.

SINHA, C., *et al.*, 2011. «When Time is not Space: The social and linguistic construction of time intervals and temporal event relations in an Amazonian culture» *Language and Cognition*, 3 (1): 137-169.

SKINNER, B.F., 2014 [1953]. *Science and Human Behaviour*. The B.F. Skinner Foundation. Consultada en <http://www.bfskinner.org/product/science-and-human-behavior-pdf/> el 12/10/2013.

SLAGER, E., 2004, 2007. *Diccionario de uso de las preposiciones españolas*. Madrid: Espasa-Calpe.

SLOBIN, D., 1996. «Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish». En M. SHIBATANI y S.A. THOMPSON (eds.): *Grammatical Constructions: Their Form and Meaning*. Oxford: Clarendon Press, pp. 195–220.

- SLOBIN, D., 2000. «Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism». En S. NIEMEIER y R. DIRVEN (eds.): *Evidence for Linguistic Relativity*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, pp. 107 – 138.
- TALMY, L., 1975. «Semantics and Syntax of Motion». En J. KIMBALL (ed.): *Syntax and Semantics*, 4, pp. 181-238.
- TALMY, L., 1985. «Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms». En T. SHOPEN (ed.): *Language Typology and Syntactic Description. Vol. 3: Grammatical Categories and the Lexicon*. New York: Cambridge University Press, pp. 57 – 149.
- TALMY, L., 1991. «Path to realization: A typology of event conflation». En *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 480 – 519.
- TALMY, L., 2000. *Toward a Cognitive Semantics. Vol. 2*. Cambridge: MIT Press.
- TESNIÈRE, L., 1959. *Eléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- THOM, R. 1980. «L'espace et les signes». *Semiotica*, 29 (3-4), pp. 193-208.
- TOWELL, R. y HAWKINS, R., 1994. «Cognitive Approaches to Explaining the Observable Phenomena of Second Language Acquisition». En *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 45-56.
- TRUJILLO, R., 1972. «Notas para el estudio de las preposiciones españolas». *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, XXVI, pp. 234-279.
- TYLER, A. y EVANS, V., 2001. «Reconsidering Prepositional Polysemy Networks: The Case of *Over*». *Language*, 77(4), pp. 724-765. [Reimpreso en B. NERLICH (ed.): *Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language*. Berlín: De Gruyter].

- TYLER, S.A., 1969. *Cognitive Anthropology*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- UNAMUNO, M., 1902. *Amor y pedagogía*. Consultada en http://books.google.es/books?id=Wi44AAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false el 19/12/2012.
- VAN DER GUCHT, F., WILLEMS, K. y DE CUYPERE, L., 2007. «The Iconicity of Embodied Meaning. Polysemy of Spatial Prepositions in the Cognitive Framework». *Language Sciences*, 29 (6), pp. 733-754.
- VAN EK, J. A., 1977. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Londres: Longman.
- VV AA, 1992. *Themen Neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.
- VV AA, 2001. *DUDEN: Das Herkunftswörterbuch*. Mannheim: Duden.
- VV AA, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- VV AA, 2009. *DUDEN: Die Grammatik*. Mannheim: Duden.
- VV AA, 2011. *Berliner Platz*. Berlín: Langenscheidt.
- VV AA, 2012a. *Geni@l Click. Deutsch für Jugendliche*. Berlín: Langenscheidt.
- VV AA, 2012b. *Meine Freunde und ich*. Berlín: Langenscheidt.
- VV AA, 2013. *Menschen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.
- VYGOTSKI, L. 1995 [1934]. «Pensamiento y lenguaje». En A. KOZULIN (Ed.): *L.S. Vygotski. Obras escogidas. II*. Madrid: Visor, pp. 9-348.

- WALUCH, E., 2008. *Preposiciones espaciales en español, portugués y polaco. Teoría y evolución*. Varsovia: Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos. Consultada en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1636/1/16844373.pdf> el 02/08/2013.
- WEYDT, H., 2006. «Über über und over. Auf der Suche nach einer einheitlichen Bedeutung». En W. DIETRICH, U. HOINKES, B. ROVIRÓ y M. WARNECKE (eds.): *Lexikalische Semantik und Korpuslinguistik. Akten der Geckelergedenktagung*. Tübingen: Narr, pp. 169-188.
- WHORF, B.L., 1956. *Language, thought, and reality; selected writings*. Cambridge: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.
- WIERZBICKA, A., 1972. *Semantic Primitives*. Frankfurt: Athenäum.
- WILDGEN, W., 1982. *Catastrophe Theoretic Semantics*. Amsterdam: John Benjamins.
- WILKINS, D., 1972 «Grammatical, situational and notional syllabuses». En *Proceedings of the International Congress of Applied Linguistics*, pp. 254-265
- WITTGENSTEIN, L., 1921. *Tractatus Logico Philosophicus*. Consultada en <http://tractatus-online.appspot.com/Tractatus/jonathan/D.html>.
- WITTGENSTEIN, L., 1953. *Philosophische Untersuchungen*. Consultada en http://www.geocities.jp/mickindex/wittgenstein/witt_pu_gm.html#LocalLink-c10 el 26/08/2013.
- WOOLF, V., 1929. *A Room of one's own*. Consultada en internet en <http://ebooks.adelaide.edu.au/w/woolf/virginia/w91r/> el 26/08/2013.
- WUNDERLICH, D., 1982, «Langage et espace». *DRLAV*, 27, pp 63-82.
- WUNDERLICH, D., 1993. «On German *um*: semantic and conceptual aspects». *Linguistics*, 31 (1), pp. 111 – 134.

- ZADEH, L.A., 1965. «Fuzzy Sets». *Information and Control*, 8 (3), pp. 38-53.
Consultada en internet en http://ac.els-cdn.com/S001999586590241X/1-s2.0-S001999586590241X-main.pdf?_tid=53b985a6-21de-11e3-a519-00000aab0f6b&acdnat=1379672632_cb5b5b72a4a38910ee5fd39d2dc4aae1 el 20/09/2013.
- ZAVALA, M.J., 2012. *Aproximación sociolingüística al dequeísmo en el español actual de Santiago de Chile*. Santiago: Universidad de Chile. Consultada en internet en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113734> el 12/12/16.
- ZELINSKI-WIBBELT, C., 1993. *The Semantics of prepositions: From Mental Processing to Natural Language*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- ZWARTS, J., 2006. «Case Marking Direction: The Accusative in German PPs». Consultada en internet en https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&resrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.hum.uu.nl%2Fmedewerkers%2Fj.zwarts%2FCaseMarkingDirection.pdf&ei=4U5JUtezI8Ly7AaK0YHwDw&usg=AFQjCNEIsI49E5dzN58F22ebwHvAI_3w4Q&sig2=59hTFP32LzO9rNBpKMGdFQ&bvm=bv.53217764,d.ZGU. el 19/12/2012.