

Universidad Nacional Autónoma de México

Posgrado en Lingüística

**La selección de la preposición locativa *en* del español por hablantes del
tseltal que hablan español como segunda lengua.**

Tesis

que para obtener el título de maestra en Lingüística Aplicada presenta

María Mónica Cuéllar Ayala

Dirección de tesis:

Dra. Marianne Ákerberg



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A Mando: por su apoyo
incondicional y su
compañía.*

~

*A Julio y Annia:
porque recorrieron conmigo cada
etapa de este trayecto.*

~

*A mis padres: porque sé que
siempre estarán ahí para
apoyarme.*

~

*Un agradecimiento
especial a la Dra. Marianne
Akerberg, mi asesora y maestra, por todo
lo que supo compartir conmigo y por su
valiosa guía a lo largo de este proyecto.*

Índice

<i>Introducción</i>	1
Capítulo 1 <i>Planteamiento del problema y método</i>	
1.1 Delimitación del problema de investigación	5
1.2 Estudio exploratorio previo	7
1.3 Hipótesis	10
1.4 Método	10
Capítulo 2. <i>Lengua y espacialidad</i>	
2.1 Conceptualización de la espacialidad	13
2.1.1 Los esquemas de imagen y otras propuestas de representación espacial	15
2.1.2 La estructuración del espacio	16
2.1.3 Figura y fondo	20
2.2 Diferencias en la estructuración semántica del espacio entre las lenguas	21
2.2.1 Cognición espacial y lengua	23
2.3 Sistemas de espacialidad	26
2.4 Preposiciones y espacialidad	30
2.4.1 Las preposiciones espaciales	33
2.4.2 Funciones preposicionales	34
2.5 Las lenguas europeas y no europeas	37
2.6 El caso del tseltal	40
2.6.1 Una semblanza de la espacialidad en tseltal	40
2.6.2 Especificidades del sistema intrínseco tseltal	43
2.6.3 Espacialidad en español y en tseltal	51
2.6.4 Prerrequisitos cognoscitivos en la concepción espacial en tseltal y tsotsil	52
2.7 Una reflexión sobre algunos puntos de este capítulo	53

Capítulo 3	<i>La lingüística cognoscitiva y la adquisición de una segunda lengua</i>	
3.1	La lingüística cognoscitiva	55
3.1.1	Lo cognoscitivo de la lingüística cognoscitiva	57
3.2	La categorización	58
3.3	La conceptualización	59
3.4	Adquisición de una segunda lengua en esta investigación	60
3.5	El Modelo de Competencia Lingüística	61
3.6	La transferencia	63
3.7	Recapitulación	65
Capítulo 4	<i>Sistemas aproximativos en la adquisición de una segunda lengua</i>	
4.1	Interlengua	68
4.2	Estado estable y fosilización	71
4.3	Un sistema difuso	72
4.4	Lógica difusa y lengua	73
4.5	Expresiones espaciales y borrosidad	75
4.5.1	La aproximación en la adquisición del sistema prepositivo en español	77
4.6	Recapitulación	77
Capítulo 5	<i>La adquisición de la lengua desde una postura intercultural</i>	80
5.1	¿Qué tipo de interculturalidad?	82
5.2	Educación intercultural	83
5.3	La interculturalidad como un recurso	84
Capítulo 6	<i>Análisis</i>	87
Capítulo 7	<i>Discusión de resultados</i>	116
Conclusión	119
Bibliografía	128

Introducción

Gran parte de los modelos y esquemas que se han elaborado para el estudio de las preposiciones se ha basado en lenguas indoeuropeas¹, y es comparativamente poco lo que se ha hecho respecto al estudio del léxico espacial en lenguas mesoamericanas. Los modelos elaborados a partir de una concepción indoeuropea no son aplicables al caso de las lenguas originarias de las Américas, pues éstas difieren en su manera de expresar la espacialidad (cf. Brown 1994) básicamente por lo siguiente: las lenguas indoeuropeas se basan de manera principal en un sistema prepositivo y/o de casos para expresar nociones espaciales. Algunas lenguas mesoamericanas, por su parte, además de poder contar con preposiciones tienen otros recursos para el mismo fin. Nos referiremos en específico a una lengua maya objeto de este estudio: el tseltal². Para expresar espacialidad esta lengua cuenta con una preposición única, sustantivos relacionales, adjetivos posicionales, partes del cuerpo como locativos y un sistema de coordenadas geográficas. Lo anterior es lo que Levinson plantea como una preocupación de estas lenguas por el espacio y la forma (De León & Levinson 1992).

Se han llevado a cabo investigaciones en torno a la adquisición y uso del léxico espacial en tseltal y tsotsil y acerca de la manera en que los hablantes de estas lenguas conciben el espacio³. La mirada de estas investigaciones ha sido hacia el interior del propio sistema lingüístico y cultural de cada comunidad. Sin embargo, hace falta estudiar qué es lo que sucede en cuanto a la adquisición y uso del sistema prepositivo del español como segunda lengua por parte de los hablantes de estas comunidades lingüísticas; específicamente con respecto al uso de las preposiciones espaciales. Es poca la literatura que da cuentas sobre cómo la estructura lingüística y conceptual tseltal influye en el uso que los hablantes de esta lengua hacen de las preposiciones en español.

¹ Como ejemplo están los autores consultados para esta investigación: Bierwisch 1996, Dirven 1993, Hottenroth 1993, Kaufmann 1993, Luque Durán 1974, Miller y Johnson-Laird 1976, Pérez Cino 2000, Rice 1996, Roegiest 1980, Zelinsky-Wibbelt 1993.

² En este trabajo nos apegaremos a la grafía *ts* para la palabra “tseltal” por ser la manera en que los mismos hablantes de esta lengua acordaron escribirlo para hacerlo más similar al modo en que se escribe en español (cf. Maurer & Guzman: 2000. Ver comentario de Josías López K’ana en Ojarasca 73, mayo 2003, <http://www.jornada.unam.mx/2003/05/19/oja73-pagfinal.html>).

³ Veáanse, por ejemplo, las investigaciones de Bowerman (1996, 1999) Brown (1994, 2001), De León (1992, 1994, 2001, 2005), y Levinson (1994, 1996, 1997).

La adquisición del sistema prepositivo representa un reto para el aprendiz de una segunda lengua ya que se trata de un área en la que no predominan las reglas fijas (Luque Durán 1974) y cuyos elementos se caracterizan por su alto grado de polisemia. La adquisición de dicho sistema se torna de especial interés cuando se trata de lenguas que difieren en su conceptualización del espacio. El tseltal es una lengua que presenta diferencias con respecto al español en su manera de expresar lingüísticamente conceptos espaciales. Es aquí donde resulta útil la propuesta intercultural sobre la aproximación cultural y lingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

La tendencia ha sido a no tomar en cuenta los contenidos culturales y lingüísticos originarios en los procesos de enseñanza de español como segunda lengua. De igual manera, tampoco se ha llevado a los mismos tseltales a reflexionar sobre el uso de su propia lengua ni sobre su manera de aproximarse a la segunda lengua. Siendo así, se propone el enfoque intercultural como un recurso por medio del cual se dé un giro hacia lo horizontal y se comience a tomar en cuenta la perspectiva del otro; en donde no se pretenda incorporar a los grupos originarios a la versión mexicana de cultura occidental, sino que el flujo de contenidos se dé en ambas direcciones.

En este trabajo se aborda el uso de las preposiciones locativas del español por parte de hablantes de tseltal; en específico el uso de la preposición *en*, ya que se observó que dichos sujetos presentan dificultades de tipo semántico, léxico y morfológico en el uso que hacen de la misma, el cual se interpreta como un uso no acorde con la norma del español⁴. Para llevar a cabo este estudio, ha sido necesario apoyarse en el análisis del empleo de otras preposiciones locativas con las cuales en ocasiones los sujetos intercambian la preposición *en* – *a*, *de*, *en* y *hacia*, principalmente.

También ha sido preciso llevar a cabo este análisis con tres diferentes grupos que representan, a su vez, tres momentos en el proceso de aprendizaje y uso del español como segunda lengua, para poder observar cómo se comporta el fenómeno. Por un lado se efectuó el análisis de textos literarios producidos por gente adulta hablante nativa del tseltal que se considera ha pasado por un proceso de enseñanza formal del español y que tiene el

⁴ También se utilizará en este trabajo el término “uso aproximado” para referirnos al desarrollo constante del sistema que va construyendo el aprendiz hacia su objetivo, que es la segunda lengua (los sistemas aproximativos se abordan en el capítulo 4 de este trabajo).

suficiente dominio de la segunda lengua como para poder traducir sus propios textos al español. Por otro lado está el grupo de adultos jóvenes, estudiantes universitarios de nivel licenciatura, también hablantes nativos del tseltal, y que también han seguido un proceso de educación formal en español. Por último está el grupo conformado por niños de sexto grado de primaria, quienes se encuentran en pleno proceso de aprendizaje de la segunda lengua, y quienes, de acuerdo con el programa de la SEP, iniciaron el aprendizaje de las preposiciones del español en quinto grado de primaria.

A continuación se presentan las temáticas que se abordan en este trabajo.

En el capítulo 1 se plantea la problemática a investigar, así como la manera en la que se delimitó la investigación y el estudio exploratorio que se llevó a cabo para dicha delimitación. Se presentan las hipótesis de trabajo y el método.

El capítulo 2 aborda la relación entre lengua y espacialidad, e incluye aspectos como la manera en la que se concibe el espacio, la manera en la que se da la relación entre figura y fondo, las diferencias existentes entre las lenguas sobre la forma de estructurar semánticamente el espacio. A propósito de ello, se presentan los principales sistemas de espacialidad, y se relaciona ésta última con las preposiciones espaciales. Por último se aborda la situación del tseltal dentro de un marco en el que se contrasta la manera de expresar relaciones espaciales en las lenguas europeas y las no europeas y se da una semblanza sobre la forma en que el tseltal estructura las relaciones espaciales.

La cuestión de la cognición y la lengua se plantea en el capítulo 3, en donde se presenta la visión de la lingüística cognoscitiva sobre la adquisición de segundas lenguas. Se tratan temas afines a la cognición, como son la categorización y la conceptualización y se relaciona la adquisición de segundas lenguas con áreas que encajan en la propuesta cognoscitiva como el Modelo de Competencia Lingüística. Se propone la transferencia como una posible causa de fondo para las producciones de los hablantes de una segunda lengua.

El capítulo 4 trata sobre los sistemas borrosos dentro del marco de la adquisición de segundas lenguas. Se habla acerca de lo que es un sistema difuso y se ubica la lengua dentro del ámbito de la lógica difusa. Se establece una relación entre las expresiones de espacialidad y la borrosidad y de ahí se parte a considerar la manera en la que el español y

el tseltal expresan relaciones espaciales. Se presenta el fenómeno de la fosilización como una explicación del uso que los hablantes del tseltal hacen de la preposición *en* del español.

En el capítulo 5, la adquisición de segundas lenguas se presenta desde el enfoque de la interculturalidad. Se plantean diferentes tipos de interculturalidad; se habla sobre la educación intercultural y la situación del tseltal desde esta óptica.

En el capítulo 6 se presenta el análisis llevado a cabo para esta investigación. Se analizan las cinco diferentes pruebas que se aplicaron para este estudio: a) un ejercicio tipo *cloze* basado en textos narrativos escritos originalmente en tseltal y traducidos por sus propios autores al español (prueba I); b) descripción de relaciones figura-fondo dentro de una casa y en un paisaje al aire libre (pruebas II y III); c) descripción de la ubicación figura-fondo en 16 ilustraciones (prueba IV); d) ejercicio de relación de dos columnas para expresar ubicación relacionando figuras y fondos (prueba V).

La discusión de los resultados de esta investigación se presenta en el capítulo 7.

Capítulo 1 Planteamiento del problema y método

El objetivo del presente trabajo es analizar el uso que los hablantes de la lengua maya tseltal hacen de la preposición locativa *en* del español. El interés por investigar este punto surge de la observación en situaciones cotidianas del uso que los hablantes de esta lengua hacen de dicha preposición en contextos en los que se desenvuelven como hablantes del español como segunda lengua. En muchos casos se trata de hablantes adultos que ya han concluido el proceso formal de enseñanza del español, y que sin embargo no llegan a utilizar la preposición *en* como lo marca la norma del español. El uso que hacen de esta preposición deja ver la intervención de los niveles morfológico y semántico de su lengua materna. La preposición *en*, la que con mayor frecuencia aparece, es la que más se aproxima al concepto expresado por *ta*, preposición única del tseltal utilizada en diferentes tipos de contextos.

Ante esta situación, esta investigación se plantea las siguientes preguntas sobre el uso que los hablantes del tseltal hacen de la preposición *en* y el grado en el que éste se aproxima a la norma del español:

- 1.- ¿Se debe a una transferencia de estructuras de la primera lengua?
- 2.- ¿Es un proceso de reducción de estructuras gramaticales que representan dificultad tanto de la primera como de la segunda lengua? Es decir, de las 19 preposiciones del español ¿se opta por apoyarse principalmente en una que resulta de mayor utilidad semántica? ¿Se condensan los recursos espaciales de la primera lengua al pasar a la segunda? o
- 3.- ¿Se trata de un uso fosilizado del español que los mismos tseltales adultos hacen y que transmiten tal cual a las nuevas generaciones?

1.1 Delimitación del problema de investigación

Con el fin de responder a las interrogantes arriba planteadas, y para delimitar este trabajo de investigación se llevó a cabo un estudio exploratorio para observar el uso que los hablantes del tseltal hacen de las preposiciones en español. Dicho estudio se realizó en dos momentos –esto es, con dos segmentos diferentes-, en distintos contextos y de diferentes maneras: en salones de clase, durante conversaciones cotidianas, en textos literarios y en la aplicación de ejercicios, de manera tanto oral como escrita. Como se mencionó arriba, una

parte del estudio consistió en el análisis de textos literarios producidos por adultos hablantes nativos del tseltal. El segundo grupo lo conformaron adultos jóvenes hablantes nativos del tseltal que estudian una carrera universitaria –cuyas clases se imparten en español- y que, al ya haber concluido el proceso de aprendizaje del español, se espera tengan buen dominio de la segunda lengua.

El material recabado de forma oral proviene de conversaciones espontáneas y de interacciones en el salón de clase; el escrito, de textos en prosa y de ejercicios sobre el uso de preposiciones producidos por estudiantes de la carrera de pedagogía en una universidad privada de San Cristóbal de las Casas, hablantes de tseltal, y de una compilación de cuentos y relatos indígenas cuyos autores son hablantes nativos de dicha lengua y cuyas traducciones al español fueron hechas por ellos mismos.

De los dos grupos de sujetos arriba mencionados se obtuvo material que sirvió para explorar el uso que los hablantes del tseltal hacen de las preposiciones espaciales del español, y así poder delimitar el estudio a la preposición locativa *en*. El tercer momento del estudio, como se verá en el capítulo de análisis, está conformado por niños de sexto año de primaria. La finalidad de tener tres diferentes grupos de sujetos es poder observar cómo se da el uso de la preposición *en* a diferentes edades y con sujetos que aún están en proceso de aprendizaje escolarizado de la segunda lengua como con aquellos que han concluido este proceso.

Se utilizan dos términos diferentes para referirnos a las producciones de los sujetos que no logran coincidir con la norma del español. Por un lado se emplea el término “aproximación” o “uso aproximado” para el caso de los sujetos cuyo aprendizaje del español está activo y en desarrollo; está en proceso de aproximación hacia la lengua meta. En contraste, el término “fossilización” se empleará para el caso de los sujetos cuyo proceso de aprendizaje de la segunda lengua se ha detenido, y para los cuales el estado estable que han logrado es el de una interlengua estática en la cual reinciden las formas de uso no acordes con la norma que en algún momento adquirieron.

En el análisis se encontró que los sujetos en ocasiones suprimen, agregan e intercambian preposiciones en las diferentes construcciones que hacen en español. Por ejemplo, con frecuencia se suprime la preposición *a* en construcciones con perífrasis de

futuro con el verbo “ir” (“hoy te voy _visitar”), en construcciones con el verbo “esperar” (“tengo que esperar _que dé la media noche”) y en construcciones con objeto directo animado (“comenzaron a adorar _ un santo”, “el oso al robarse _ una mujer...”). Esta misma preposición se añade en algunas construcciones con objeto directo inanimado (“adorar a la belleza”).

Se da una tendencia a suprimir la preposición “de” que acompaña al verbo “devenir” (“dependiendo _ la situación”) y a intercambiar la misma por la preposición “en” en locuciones adverbiales como “en manera/ forma permanente”.

La preposición *en* en ocasiones se utiliza en lugar de *de* con verbos de movimiento como “sacar” e “ir” (“estaba sacando agua en un pozo”) y se utiliza en lugar de *a* como en “en la siguiente mañana”; se suprime en algunas construcciones con el verbo “pensar” y se aumenta como en el siguiente ejemplo: “en ese día”.

1.2 *Estudio exploratorio previo*

Textos en prosa producidos por los sujetos.

Con verbos de movimiento como “ir” y “llegar” se observa una tendencia a intercambiar la preposición direccional *a* por la preposición locativa *en*. Lo anterior puede observarse en construcciones como: “los saludos para llegar en una casa”, “voy en San Cristóbal”, “el viaje que estás planeando en Chiapas”. A nivel semántico, las preposiciones direccionales identifican una trayectoria cuyo término queda especificado por la preposición locativa correspondiente (Bierwisch 1996:69, capítulo 2 de este trabajo). En este caso, los verbos “llegar” e “ir” indican una trayectoria cuyos destinos son “una casa” y “San Cristóbal”, respectivamente. Lo que puede observarse aquí es que –si se recurre a la terminología utilizada en la lingüística cognoscitiva- la preposición *en* hace énfasis en la especificación de las características del fondo (*background*) y no marca la trayectoria a que hace referencia el verbo (cf. Talmy en Levinson 1994). La preposición *a*, en cambio, marca término de movimiento y aproximación a un punto (Roegiest 1980) –“una casa” y “San Cristóbal”- por lo cual se constituye en la forma esperada de acuerdo con las normas gramaticales del español. En el ejemplo con el verbo “llegar”, la preposición *en* está haciendo referencia al interior del lugar mencionado; en el caso de la construcción con el verbo “ir”, “en” se refiere al lugar que constituye el término como una localización.

Cuentos y relatos indígenas

Se revisaron 22 cuentos y relatos de la compilación *Cuentos y relatos indígenas*¹ y se analizó nuevamente el uso de las preposiciones *a*, *de* y *en* en los textos traducidos al español por los mismos autores.

Respecto al uso de la preposición direccional *a* con el verbo de movimiento “ir”, hay casos en los que se omite, como puede observarse en los ejemplos tomados de los cuentos: “¿_ dónde vas?”, “...y se fueron _ donde ella había visto entrar a la hermosa Victoria”, en donde la preposición *a* estaría indicando la trayectoria y el término de movimiento. El adverbio “donde” únicamente marca locación estática.

Se encontró un caso de intercambio de la preposición direccional *de* por la preposición topológica *en*: “una mujer que estaba sacando agua en un pozo”. El uso esperado es con la preposición *de*, la cual hace referencia al punto de partida u origen (cf. Roegiest 1980). En la construcción con la preposición *en* se especifican las características del fondo; es decir, el pozo como un contenedor, y además indica que el sujeto de la oración –una mujer– toma la función de figura (*figure*), al igual que el agua, al encontrarse ubicado en el interior del fondo.

Ejercicio tipo cloze sobre el uso de preposiciones espaciales.

El ejercicio se aplicó a 22 hablantes de español como segunda lengua cuya lengua materna es tseltal (12), tsotsil (8) y ch’ol (2). Debido al enfoque de esta investigación, no se incluye el análisis de los hablantes de ch’ol². Esta actividad se centró en analizar el uso de las preposiciones arriba mencionadas. No obstante, se incluyeron otras preposiciones y locuciones prepositivas a manera de distractores: “adentro”, “afuera”, “arriba”, “para” y “por”.

En lo relativo a la preposición *a* con el verbo “llegar”, hubo casos en los que se utilizó de acuerdo con la norma; sin embargo, en algunos casos se intercambió por *en* como en “llegar en una cueva” o “no llegaba en su casa” y se dio un caso de sustitución por *en* con el verbo “ir”: “se fue en la escuela”. En estos tres casos la preposición *en* hace

¹ UNAM (1994). *Cuentos y relatos indígenas*. México: UNAM / CIHMECH.

² Se decidió incluir el tsotsil por ser una lengua estrechamente emparentada con el tseltal y por presentar un manejo de las relaciones espaciales muy similar a esta última lengua.

referencia nuevamente a las características de interioridad del fondo sin especificar la trayectoria y término de movimiento a que remiten los verbos “llegar” e “ir”.

El uso de la preposición *de* fue acorde con la norma en la mayoría de los casos, indicando punto de partida u origen con el verbo “salir”, salvo un caso en el cual se intercambió por *a*: “salió a su casa”.

Con respecto a la preposición *en*, ésta parece no representar dificultades de uso cuando se utiliza con los verbos “estar”, “encontrar”, “quedar” y “haber”, exceptuando un caso en el que fue intercambiada por *a* para expresar ubicación estática: “A la clínica había mucha gente esperando”. Sin embargo, con el verbo “sentarse”, el cual indica un cambio de postura y movimiento, 19 de los 20 casos de tseltal y tsotsil eligieron *por* y un caso eligió *a*: “se sentaron por la plaza” y “se sentaron a la plaza”. Nadie eligió *en* como respuesta.

Como ya mencionamos arriba, la preposición *hasta* no presentó dificultades en su uso.

Lo que se pudo observar a partir de este estudio exploratorio es que en las preposiciones espaciales las aproximaciones se dan con mayor frecuencia en torno a la preposición *a*, *de* y *en*. De las tres, *en* es la preposición que se utiliza con mayor frecuencia, y entre sus usos está la sustitución de las preposiciones direccionales *a* y *de*, razón por la cual este trabajo se enfoca principalmente en dicha preposición.

Como primera conclusión de esta etapa exploratoria se puede decir que *en* es la preposición locativa que se usa con más frecuencia entre los hablantes nativos del tseltal y es, al parecer, la que mayor dificultad representa en su uso. Como posibles causas de lo anterior se plantea lo siguiente:

a) El tseltal es una lengua que cuenta con gran cantidad de recursos léxicos para expresar relaciones espaciales. Además, para expresar ubicación espacial en esta lengua es necesario tomar en cuenta las propiedades específicas de los objetos, la noción de trayectoria vertical y de gravedad, la postura corporal y el ángulo de inclinación (ver capítulo 2 de este trabajo) (cf. De León 2001 para el tsotsil). Sin embargo, al adquirir y usar el español como segunda lengua, toda esa gama de recursos se enfrenta a un recurso único en español –las preposiciones–, lo cual puede ocasionar ambigüedades al momento de querer expresar los diferentes recursos de la primera lengua en el único recurso de la segunda. Los hablantes de

esta lengua se ven obligados a “condensar” su conceptualización espacial al momento de pasar al sistema de la segunda lengua.

b) A nivel de formas léxicas lo anterior se proyecta en un proceso inverso. La categoría prepositiva del tseltal abarca únicamente una instancia *-ta* (Brown 1994; Brown 2001; Grinevald en prensa; Levinson 1996, en Gumperz & Levinson), mientras que en español comprende 19 preposiciones (Luque Durán 1974). Esta disparidad en cuanto a cantidad de formas léxicas es causa de ambigüedad en cuanto a los significados que *ta* puede adquirir al pasar al español. En este caso, el hablante del tseltal tiene que ampliar el espectro de su léxico prepositivo y establecer equivalencias entre *ta* y las preposiciones del español.

1.3 Hipótesis

A partir de los resultados arrojados por el estudio anterior se plantean las siguientes hipótesis:

- 1) Por sus características polisémicas, la preposición topológica *en* del español es causa de dificultades en su uso por parte de hablantes nativos del tseltal, cuya lengua únicamente cuenta con una preposición, lo cual puede verse reflejado en el uso que hacen del sistema prepositivo del español.
- 2) Al utilizar las preposiciones del español, los hablantes nativos del tseltal transfieren la manera de expresar espacialidad en su lengua al español, lo cual se expresa en los diferentes usos que hacen de la preposición *en* que contrastan con la norma.

1.4 Método

El análisis de este trabajo se apoya en el método comparativo-contrastivo y en el análisis de errores, a partir de los cuales se espera puedan establecerse similitudes y/o diferencias entre los usos que se hacen de la preposición *en* y las estructuras equivalentes en la lengua tseltal.

Para la obtención de datos de esta investigación se visitó la escuela primaria intercultural Vicente Guerrero de la comunidad de Yochib en el municipio de Oxchuc, en los altos de Chiapas. Se decidió trabajar con sexto grado por que se considera que en esa etapa los niños ya tienen un mejor manejo del español, y por que no es sino hasta el quinto grado de primaria que se abordan las preposiciones en el programa de español de la SEP.

En un primer momento se trabajó con los cuatro grupos de sexto grado que hay en esta escuela, esto es, con 76 niños. Esto se hizo únicamente para la aplicación del primer ejercicio exploratorio, cuya finalidad era indagar sobre el uso que los sujetos hacen de algunas preposiciones espaciales del español y poder delimitar el estudio a la preposición *en*. Para el resto de las pruebas la aplicación se limitó a sólo un grupo de 15 niños; lo anterior por cuestiones prácticas de análisis.

Materiales.

Se aplicaron cinco pruebas diferentes:

- a) Un ejercicio tipo *cloze* que consta de tres narraciones, con un total de 17 reactivos. Cada reactivo es un espacio en blanco a ser completado con la palabra que falta; en cada caso se trata de una de las siguientes preposiciones: *a*, *de* o *en*.
- b) Dos ejercicios de producción guiada: El primero consta de 16 ilustraciones y se pide a los sujetos que anoten la relación espacial que se presenta entre los objetos de cada ilustración. El segundo ejercicio consta de dos columnas. La primera columna contiene los objetos correspondientes a la figura, y la segunda los objetos que corresponden al fondo³. Los objetos de la columna A deben relacionarse con los de la columna B para expresar la relación espacial entre los mismos. En ambos ejercicios las ilustraciones representan relaciones topológicas de contacto y de contenido (interioridad), por medio de las cuales se explora el uso de la preposición *en*.
- c) Dos ejercicios de producción libre en los que se hace una descripción a partir de una ilustración. En el primer ejercicio se presenta el interior de una casa. Se pide que se describa la ubicación de personas, animales y cosas. El interés de este ejercicio es observar el uso que se hace de la preposición *en* en español en descripciones topológicas tanto de contacto como de interioridad, todas ellas estáticas. El segundo ejercicio presenta un paisaje en el que aparecen personas, animales y cosas en diferentes lugares, desarrollando diferentes actividades. Como en el ejercicio anterior, se pide que se describa la ubicación de personas, animales y cosas. Nuevamente, la atención está centrada en el uso de la preposición *en*.

³ Para los conceptos de “figura” y “fondo”, ver capítulo 2 de este trabajo.

El primer ejercicio se aplicó en un primer momento, anterior a los otros ejercicios. La finalidad de este primer ejercicio, como ya se vio arriba, ha sido de exploración para delimitar el análisis a la preposición más frecuentemente utilizada por los hablantes de tseltal al expresar relaciones espaciales en español. De esta forma, la idea era continuar trabajando con la preposición que representara mayor dificultad en su uso.

A partir de los resultados de este primer ejercicio, se decidió centrarse en explorar el uso de la preposición *en* por parte de los sujetos hablantes del tseltal. Es así que los demás ejercicios fueron diseñados teniendo en mente lo anterior. Los dos ejercicios de producción guiada y los dos de producción libre sobre descripción de relaciones locativas basadas en ilustraciones se aplicaron a un grupo de sexto grado de la primaria arriba mencionada en un momento posterior.

Capítulo 2 Lengua y espacialidad

2.1 Conceptualización de la espacialidad

La ubicación espacial es básica para el ser humano. Nuestra representación conceptual preverbal es de naturaleza espacial en gran medida y los significados básicos de la lengua se apoyan en las representaciones espaciales. Al parecer, a la base de la cognición humana se encuentra el pensamiento espacial. Aunque la espacialidad no es la única base de la cognición humana, el pensamiento humano parece tener un fundamento espacial (cf. Kryk-Kastovsky 1996; Levinson 1996:357; Mandler 1996:365; Miller & Johnson-Laird 1976:375). Como Bowerman (1996:385) lo plantea: “El espacio es una preocupación importante para los niños pequeños”. La propuesta de Peterson et al. señala que para sobrevivir es necesario que los seres vivos funcionen o se desempeñen de manera efectiva en el espacio (cf. Vandeloise 1991). Por ello, las especies han desarrollado sofisticados sistemas cognoscitivos de espacialidad (Peterson et al. 1996:553). Piénsese tan solo en los sistemas de vuelo y de ubicación en el espacio aéreo de las aves.

De acuerdo con lo que proponen autores como Lakoff (1987:267) y Taylor J. (1993:151), la conceptualización humana está basada en nuestra experiencia corporal. Como seres que nos desenvolvemos en un entorno físico, nuestra experiencia con el espacio y con los objetos en el mismo constituye la base sobre la cual formamos conceptos. Vandeloise (1991), por su parte, considera que todos los seres humanos compartimos las mismas facultades de percepción y que, por lo tanto, percibimos el espacio de la misma forma. En esta misma línea, y acorde con la propuesta de Mandler sobre la naturaleza espacial de nuestra representación conceptual preverbal (Mandler 1996), Zelinsky-Wibbelt (1993a:5) argumenta que nuestro pensamiento está ligado a la estructura de los conceptos espaciales que surgen de nuestra estructura preconceptual de la experiencia. Bowerman (1996) señala que la percepción y la cognición humana dan forma a los significados que las lenguas codifican y a las nociones espaciales. Pütz & Dirven (1996), por su parte, ubican el concepto de "espacio" en el corazón de la conceptualización y lo propone como la conceptualización "primaria" sobre la que muchos otros dominios conceptuales -incluida la adquisición de la lengua- han sido "mapeados". De esta manera, los conceptos espaciales se

convierten en un principio de organización de la conceptualización de otro tipo de dominios, incluso más abstractos.

Como puede verse, los autores anteriores coinciden en que nuestra experiencia prelingüística con el espacio es lo que va conformando nuestra conceptualización. Como lo plantea Levinson (1996: 358), se trata de una noción preteórica. Previa a la capacidad de describir el espacio se da la cognición del medio o del entorno en el que nos desenvolvemos. La cognición de la espacialidad tiene como base la conexión que existe entre el cuerpo y el espacio y la conciencia del ser humano de estar ubicado espacialmente (Wenz 1996:269,285; Kryk-Kastovsky 1996:329).

En línea con lo anterior, Bowerman y Choi (2001) proponen la existencia de un desarrollo conceptual no lingüístico que en combinación con la estructura semántica de la lengua conforma las categorías semánticas de los niños. Antes de ser capaces de producir la lengua, los niños se muestran sensibles a las distinciones específicas de su lengua en tareas de comprensión (Bowerman & Levinson 1996, citados en Levinson, 1996:364; cf. Bowerman 1996; Brown 2001). En otras palabras: al parecer hay una cognición espacial no lingüística que subyace a la producción lingüística. Por su parte, Peterson et al. comparten esta misma idea y plantean que a la adquisición del lenguaje espacial le debe preceder cierta comprensión de las relaciones espaciales (Peterson et al. 1996:571).

Son tres los argumentos que sirven como base a la hipótesis de que los morfemas espaciales se “mapean” en conceptos espaciales no lingüísticos: a) evidencia de que antes de hablar los niños conocen mucho acerca del espacio, b) una estrecha correspondencia entre la organización perceptual y la organización lingüística del espacio, y c) evidencia de que los morfemas espaciales únicamente surgen después de que el conocimiento espacial no lingüístico relevante se ha instalado (*is in place*) (Bowerman 1999:149).

De lo anteriormente expuesto podemos concluir que el ser humano es capaz de expresarse lingüísticamente sobre la espacialidad gracias a la información percibida y asimilada de su entorno físico y lingüístico desde el momento de su nacimiento. Los seres humanos nos desplazamos en un espacio físico y nuestros sentidos se guían a partir de las ubicaciones y distancias dentro de ese espacio. Tal vez por esto constatamos que gran parte de las expresiones metafóricas utilizadas cotidianamente están relacionadas con la espacialidad.

2.1.1 *Los esquemas de imagen y otras propuestas de representación espacial*

En este punto resultan interesantes las preguntas que Jackendoff se plantea: ¿Cómo codifica el cerebro la información espacial (visual o de otro tipo)? ¿Cómo codifica la información lingüística? y ¿Cómo establece la comunicación entre los dos tipos de información? Bajo la hipótesis de la Modularidad Representacional, este autor responde que el cerebro recurre a distintos formatos o "lenguajes de la mente" para codificar información (Jackendoff 1996:1).

Los módulos que establecen la conexión entre lenguaje y cognición espacial son la estructura conceptual y la representación espacial. De acuerdo con Jackendoff, la primera codifica las representaciones proposicionales; se trata de una representación algebraica universal y está compuesta de estructuras primitivas discretas. En la segunda se ubican los esquemas de imagen (*image schema*).

En términos generales, los esquemas de imagen son estructuras cognitivas simples y básicas que derivan de nuestra interacción cotidiana con el mundo (Ungerer & Schmid 1996:160).

De acuerdo con Jonson (1987, citado en Taylor J. 1993), los esquemas de imagen son patrones de experiencia que tienen que ver con "el movimiento del cuerpo humano, la manipulación de objetos y las interacciones perceptuales" y que corresponden con las relaciones de lugar, meta, trayectoria y fuente que expresan las preposiciones. El nivel de abstracción y de generalidad de estos esquemas permite que estructuremos muchos eventos e imágenes. De la conceptualización de nuestro cuerpo surgen esquemas de imagen como -IN-, -OUT-, -UP-, -DOWN-, base de las preposiciones (Ungerer & Schmidt 1996:278). Mandler (1996) señala que la representación espacial se da bajo la forma de los siguientes esquemas de imagen: trayectoria (*path*), contenido (*containment*), contacto (*contact*) y soporte o apoyo (*support*).

La representación espacial es geométrica y abstracta, y de ésta pueden generarse imágenes (Mandler 1996:5,9). Bierwisch se refiere a ésta como una representación intermedia entre diferentes modalidades motoras y perceptuales por un lado y el sistema conceptual por el otro. Para este autor, el contraste entre la estructura conceptual y la representación espacial yace en que la primera es abstracta, proposicional y algebraica, y proporciona representaciones de la experiencia para todos los dominios -sensoriales y

sociales, por ejemplo- mientras que la segunda se enfoca específicamente al dominio de la espacialidad y refleja directamente aquello que representa (Bierwisch 1996:44-45). Coincide con Jackendoff en la idea de una estructura conceptual algebraica y de una representación espacial que refleja imágenes corporales.

La representación espacial se aboca a lo externo; a aquello que constituye el espacio real y geométrico, y que es precisamente lo que podemos percibir, por lo que responde a las propiedades y relaciones de los objetos físicos, a saber: 1) forma, 2) tamaño, 3) ubicación y 4) trayectorias de los objetos. Ninguna de ellas es independiente de las otras, sino que se da una estrecha interrelación entre las mismas (Bierwisch 1996:47-48).

2.1.2 *La estructuración del espacio*

A nivel de percepción, la estructuración del campo visual se da en torno a una serie de ejes verticales y horizontales a partir de los cuales pueden crearse subcampos (Pütz & Dirven 1996:xiv). Para Vandeloise (1991:18), la simetría y las funciones del cuerpo humano son las que determinan –y privilegian– dos direcciones de ejes: frontal y lateral. Este autor considera que la línea visual, la dirección del movimiento y la dirección frontal son algunos de los rasgos de la orientación general. Es decir, tendemos a considerar que el frente es donde se ubican los ojos y hacia donde se da el desplazamiento. Cabe aclarar que la dirección frontal y la dirección de movimiento no son necesariamente la misma.

La orientación es un criterio que se toma en cuenta para la descripción de objetos en el espacio. A continuación se da una breve explicación sobre algunos tipos de orientación (basado en Vandeloise, 1991):

Orientación canónica (canonical orientation) – Es la que predomina en la mayoría de los contextos. Los usos canónicos particulares están relacionados con la orientación canónica general, la cual tiene como base las siguientes nociones: dirección frontal (*frontal direction*), dirección de movimiento (*direction of movement*), posición de los órganos de nutrición (*direction of nutrition*) y la línea de la vista (*line of sight*). Sin embargo, este tipo de orientación se muestra indiferente ante direcciones momentáneas que pueda tomar la línea de la vista.

Vandeloise señala que en la mayoría de los contextos la dirección frontal es la que representa la orientación canónica general habitual; se trata de la característica más estable

ya que los otros rasgos se presentan como más variables. Lo habitual es que nos desplazemos en dirección de nuestra orientación frontal, con la vista al frente.

La *orientación general* (*general orientation*) tiene una dirección positiva determinada por partes del cuerpo que corresponden a la orientación frontal como la frente, la barba, los dedos de los pies y el corazón, por ejemplo. La dirección negativa la determinan partes opuestas a la orientación frontal como la nuca, los talones y los riñones. Por ejemplo, la orientación canónica de un cangrejo está determinada por el conjunto de rasgos de su orientación general –dirección frontal, línea de la vista, dirección de sus órganos sensoriales y de sus órganos de nutrición, más que por su dirección de movimiento, la cual corresponde sólo a un rasgo¹.

Orientación intrínseca (*intrinsic orientation*) – Ésta exige que los objetos casi siempre ocupen la misma posición, y que ésta sea reconocida por los miembros de una misma comunidad lingüística. Para que un objeto esté intrínsecamente orientado las partes que lo orientan deben ser fácilmente reconocibles. Es frecuente que se dé en el caso de las direcciones frontal y vertical. Como ejemplo de orientación intrínseca sobre el eje vertical tenemos una botella, cuya punta se considera que es la parte más alta y por donde entra o sale el líquido. Se toma en cuenta su posición habitual, aún cuando ésta pueda variar en el momento de emitir un enunciado sobre el objeto. La orientación intrínseca es independiente de la ubicación del hablante.

Dirven y Verspoor (2004:6) se refieren a este tipo de orientación como inherente, y señalan que la aplicamos como una extensión del cuerpo humano. De la misma forma en que nos referimos a las partes espaciales de nuestro cuerpo: frente, atrás, arriba, abajo, izquierda y derecha, también nos referimos a los objetos como poseedores de partes intrínsecas.

Orientación contextual (*contextual orientation*) – Vandeloise se pregunta qué sucede en cuanto a la ubicación de un objeto que no tiene una orientación intrínseca con respecto a los ejes frontal y lateral. La orientación que se le da a un árbol, por ejemplo, no es universal sino que está en función de las nociones de orientación que en una lengua y cultura determinada se apliquen. Para los hablantes del español, por ejemplo, el frente de un árbol puede ser el lado que está frente al hablante. Sin embargo, en otras lenguas (en hausa,

¹ Ejemplo tomado de Vandeloise, 1991.

por ejemplo) el frente puede determinarse como un reflejo de la postura del hablante, quedando del lado que éste no puede ver; el lado que él ve es la parte trasera.

De acuerdo con Lang (1993), los ejes que estructuran el campo visual son el eje vertical (*the Vertical*), el eje del observador (*the Observer Axis*) y el eje horizontal (*the Horizontal*):

- Por ser un eje constante que se da en cualquier parte dentro de nuestro hábitat terrestre y que se mantiene con los mismos efectos, el eje vertical es el de mayor primacía y al que se le considera un eje independiente con respecto a la posición del hablante (cf. Vandeloise 1991). De acuerdo con Lang, el eje vertical "es la columna vertebral de la orientación espacial". Tiene su origen en los efectos de la gravitación tal y como los percibe el cuerpo humano. La naturalidad de este eje sobre la superficie terrestre proviene de la postura erguida del ser humano, la cual, aunada a la fuerza de gravedad, es la que lo determina (cf. Levinson 1996:360). Este eje determina la orientación de un objeto en el espacio cuando el eje del objeto coincide con el eje vertical.

El eje vertical no tiene un origen absoluto; es decir, no existe un nivel que se considere el nivel absoluto más bajo. Se trata de una línea recta imaginaria que puede proyectarse hasta el infinito. El fondo o referente (*landmark*) es lo que establece los límites de este eje (Vandeloise 1991). La dirección positiva de este eje, de acuerdo con este autor, va de la tierra hacia el cielo, y se aplica el mismo criterio de manera paralela con cualquier otro objeto o cuerpo (de los pies a la cabeza, de las raíces a las ramas, etc.).

- El eje del observador está determinado por la línea visual de un observador que puede ser real o potencial. En contraste con el eje vertical, se trata de un eje flexible, en cuanto a que proviene de una fuente móvil y no tiene un punto fijo de anclaje en el espacio físico. Su dirección está fijada biológicamente a partir del observador. La puesta en perspectiva de un objeto se da cuando el eje de un objeto se alinea con el eje del observador.
- El eje horizontal deriva y depende de los otros dos ejes.

La importancia de la visión en la percepción del entorno y de los objetos se ve reflejada en la teoría de la visión propuesta por Marr (citado en Grinevald en prensa). Esta teoría propone la existencia de tres tipos de ejes que orientan la percepción y los cuales

corresponden a los ejes arriba descritos: a) el eje generador o vertical; éste es el eje de la fuerza de gravedad y, respecto al cuerpo humano, corresponde a *arriba* y *abajo*; b) el eje orientador u horizontal, el cual se compone de dos ejes con una distancia de 90 grados entre uno y otro. Dichos ejes corresponden a *detrás*, *delante* e *izquierda* y *derecha*; y c) el eje dirigido, el cual se basa en una direccionalidad superpuesta a los dos ejes anteriores: *hacia arriba*, *hacia abajo*, *hacia delante*, *hacia atrás*, *hacia la izquierda*, *hacia la derecha*.

En una propuesta que también recurre a los ángulos vertical y horizontal, Levinson (1996: 359-360) habla de dos clases de estrategias para la ubicación espacial: a) las que no emplean sistemas de coordenadas y b) las que sí los emplean, o "marcos de referencia". Al primer grupo le corresponden descripciones que emplean la deixis prototípica ("aquí"), la contigüidad y los nombres de locaciones². Especifica la ubicación de la figura con respecto al fondo. En el grupo de los sistemas de coordenadas o "marcos de referencia" entran el plano horizontal, que involucra el uso de los sistemas intrínseco, relativo y absoluto³, y el uso del plano vertical. Levinson, al igual que Lang, habla de la gravedad, de la postura erguida y de la posición elevada de la cabeza como determinantes para el ángulo vertical.

Con respecto a la forma de codificar el movimiento, las lenguas también muestran diferencias, las cuales Talmy (en Levinson 1996:364) agrupó en dos estrategias de lexicalización diferentes. Por un lado están las lenguas que "empaquetan" la trayectoria (*path*) espacial junto con el verbo, o lenguas de "marco verbal"⁴, como es el caso del español, y otras lenguas romances, en donde el verbo proyecta esa información (entrar, salir, insertar). Por otro lado, están las lenguas de "marco de satélite", que en lugar de conjuntar la información de trayectoria en el verbo la presentan de manera separada, en una partícula o en un adverbio. Como ejemplo están las lenguas germánicas; un caso específico es el de los *phrasal verbs* del inglés como *go in*, *go out* y *put in*⁵.

² Levinson se refiere a los demostrativos deícticos como un tipo de estrategia para ubicar objetos en el espacio (1996:361).

³ Éstos se abordarán más adelante en este capítulo.

⁴ Los términos "marco verbal" y "marco de satélite" han sido tomados de De León 2005.

⁵ Los ejemplos han sido tomados de Levinson (1996).

2.1.3 *Figura y Fondo*

Constantemente estamos percibiendo lo que hay en el entorno y la cantidad de información percibida es tal que se empalma una con otra. La precisión en la comunicación hace necesario distinguir la información más relevante de la menos relevante, diferenciando así la información central de la periférica y creando un tipo de relación asimétrica entre los objetos. De esta forma, la información central corresponde a la *figura* y la información periférica al *fondo*. Esta idea de una organización mental entre figura y fondo proviene de la psicología Gestalt, en donde se le denominó así. En un nivel discursivo, como tema central la figura proporciona más información que el fondo y corresponde a la información nueva en contraste con la información ya conocida expresada por el fondo (cf. Vandeloise 1991; Wenz 1996; Zelinsky-Wibbelt 1993a).

Langacker señala que las expresiones que designan relaciones otorgan diferentes grados de prominencia a los participantes; de esta forma, aquel que sobresale es la figura (1987). De acuerdo con Talmy (2001), en general la figura corresponde al objeto más pequeño y que tiene movilidad, mientras que el fondo viene siendo el objeto más grande y estático. En lo concerniente a la espacialidad, la organización de la información en figura y fondo conlleva "la percepción de la distancia relativa entre dos regiones adyacentes dentro del campo visual..." (Peterson et al. 1996:561). De acuerdo con Zelinsky-Wibbelt (1993^a:9), al enfocarse en diferentes partes de la misma escena, el hablante las cambia de lugar mentalmente en relación con las partes que constituyen el fondo. En términos de Levinson, la figura es el objeto a ser localizado y el fondo es aquello respecto a lo que la figura ha de ser localizada (Levinson 1996:359).

Dentro de la lingüística cognoscitiva, a la figura se le ha denominado trayector (*trajectory*) y al fondo se le conoce como referente (*landmark*) (Levinson 1996). Estas mismas nociones Vandeloise las denomina meta (*target*) y referente (*landmark*). Langacker apunta que aún cuando el término trayector indica movimiento, su definición no hace referencia alguna a movimiento, ya sea físico o abstracto, de modo que esta descripción aplica tanto a relaciones estáticas como dinámicas. El referente (*landmark*) corresponde a la entidad que proporciona un punto de referencia para ubicar al trayector (Langacker 1987:217). Este autor señala que los trayectores y los referentes son estructuras internas

dentro de un predicado relacional⁶ y que no mantienen una relación necesaria con otras expresiones con las que puedan combinarse sintagmáticamente. Langacker señala que a todo predicado relacional se le atribuye un referente (*landmark*) de algún tipo como parte de su perfil (*profile*) (1987:237).

Vandeloise (1991:22) señala que el lugar que las nociones de meta y referente ocupan en una relación espacial no se da al azar sino que, en enunciados bien formados, la meta siempre habrá de coincidir con el sujeto de la relación mientras que el referente corresponderá con el objeto.

Hasta ahora se ha hablado de relaciones, por lo cual es pertinente aclarar que lo que caracteriza una relación es la existencia de una unión cognoscitiva o interconexión entre entidades. La relación típica tiene que ver con la unión de dos entidades, aunque puede haber tres o más entidades involucradas. Sin embargo, siempre habrá una entidad más prominente que las demás (Hawkins 1993:328).

2.2 *Diferencias en la estructuración semántica del espacio entre las lenguas*

Como ya se vio al inicio de este capítulo, el pensamiento espacial parece encontrarse a la base de la cognición humana. La experiencia con el espacio es básica para el ser humano. Nos encontramos ante estructuras semánticas supuestamente universales y que sin embargo son expresadas de maneras diversas en cada lengua (cf. Hawkins 1993:327).

Las lenguas difieren en la manera de concebir el espacio y en la forma de expresarlo lingüísticamente. Habrá lenguas que tengan como recurso las preposiciones; habrá otras que lo hagan a través de otros medios léxicos o morfosintácticos. Como lo expresa Pütz, la diversidad en la conceptualización del espacio entre las lenguas es tal que podemos hablar del concepto de espacio como un artefacto cultural (Pütz & Dirven 1996:xxii).

Como una causa de la diferencia en la organización espacial entre las lenguas Bowerman (1996) habla de variación en la constitución de las categorías semánticas espaciales, o el significado que las palabras que se refieren a espacialidad pueden tener en cada lengua. Esta autora comenta que, aún cuando los morfemas puedan tener significados

⁶ Un predicado relacional señala la interconexión entre entidades (Langacker 1987). Expresa la interconexión entre aquellas partes de la escena que sobresalen en la situación discursiva correspondiente (Zelinsky-Wibbelt 1993^a:8).

parecidos en diferentes lenguas, las variaciones en la codificación pueden deberse a las diferencias en la forma en que las lenguas conceptualizan los objetos. Como ejemplo de lo anterior está la orientación canónica de los objetos, la cual puede variar de acuerdo con las convenciones de cada cultura.

A pesar de que pueda haber diversidad entre las lenguas en la forma de expresarse lingüísticamente sobre el espacio, hay quienes consideran que quizás los conceptos primitivos más básicos de la especie humana son universales. Como seres humanos compartimos las mismas facultades de percepción del espacio (Vandeloise 1991:14); por ejemplo, la perspectiva que proporciona una posición erguida y la primacía de la verticalidad. Parecería que existe una base universal de la lengua: “Este inventario de símbolos y de construcciones está basado en las estructuras universales de la cognición humana, de la comunicación humana y de la mecánica del aparato vocal-auditivo” (Tomasello 1999:42, refiriéndose a la lengua).

Levinson plantea la existencia de cierto tipo de universales en torno a la cuestión de la espacialidad en las lenguas. Por ejemplo, que todas las lenguas tienen preguntas con respecto a la ubicación de algo (*‘where’ questions*), cuyas respuestas literales son las descripciones espaciales. No se trata de una forma interrogativa superordinada⁷, sino que cada lengua presenta distinciones que sin embargo muestran cierta relación entre ellas. Con esto Levinson se refiere a que la forma interrogativa para preguntar por un lugar no tiene la misma forma y significado en las diferentes lenguas. Además, al parecer existe un tipo de universal implicacional, de acuerdo con el cual, si una lengua tiene las nociones del sistema relativo entonces también tendrá las nociones del sistema intrínseco pero no viceversa (Levinson 1996:359, 365). El sistema relativo involucra tres elementos participantes, mientras que el sistema intrínseco involucra sólo dos⁸.

Parecería que a la base de la cognición espacial hubiera algún componente (innato) compartido. De ahí que haya varios autores que argumenten que la adquisición del lenguaje espacial tiene como prerequisite la comprensión de las relaciones espaciales. Y entonces, ¿qué conexión hay entre lengua y espacio?

⁷ “Not all languages, however, have one superordinate question form: Many distinguish ‘whence’, ‘whereto’, and ‘where’, others ‘where’ (location) from ‘where’ (motion to/from), although mostly such forms show morphological relatedness one to another” (Levinson 1996:359).

⁸ Para información acerca de los sistemas de espacialidad ver el apartado relativo a ese tema en este capítulo.

A este respecto, se ha dado un debate en torno a si la lengua determina o no la cognición espacial. Por un lado, Levinson afirma que la lengua puede determinar las categorías cognoscitivas. Este autor argumenta que en los casos de lenguas que codifican los conceptos espaciales de manera diferente a la nuestra –con “nuestra” refiriéndose a la perspectiva indoeuropea, egocéntrica y relativista- se trata de pueblos que utilizan conceptos espaciales diferentes en su razonamiento no lingüístico. Es decir, de acuerdo con este autor, la concepción del espacio no sólo se manifiesta en la lengua sino en todo tipo de razonamiento. Propone que lo anterior se puede constatar por medio del estudio de los conceptos espaciales de uso diario, pues los recursos lingüísticos de las diferentes culturas para establecer distinciones espaciales pueden estar en conexión directa con cuestiones tanto de cosmología, estética y arte como con actividades cotidianas como la cacería (Levinson 1996: 355).

Partiendo de resultados de algunos estudios en torno a la relación entre lenguaje y cognición, Levinson establece como confiable la siguiente predicción: “Pensamos espacialmente de acuerdo con los marcos de referencia que nuestras lenguas hacen prominentes” (Levinson 1996:375). De lo anterior concluye que hay correlación entre las especializaciones en el lenguaje espacial y las estrategias de codificación no lingüística o, lo que es lo mismo, los estilos cognoscitivos. Esto es, las diferencias en la lengua se correlacionan con las diferentes tendencias cognoscitivas.

Tomasello lo pone de esta forma: “Las peculiaridades de cada lengua provienen de las diferencias entre los diversos pueblos del mundo en cuanto al tipo de cosas de las que consideran importante hablar y de las maneras que consideran útiles para hablar de ellas...” (Tomasello 1999:42).

2.2.1 *Cognición espacial y lengua*

Una propuesta acerca de la manera en la que formamos conceptos es que la conceptualización está moldeada por los conceptos propios de la lengua en cuestión (Levinson 1997). Es en esta línea que Levinson propone la existencia de algunos tipos de “efectos whorfianos”, lo cual se refiere a que una lengua en específico podría tener efectos sobre el pensamiento en general de los hablantes de esa lengua. Lo anterior significa que cuando hablamos puede que estemos pensando en categorías específicas a nuestra lengua.

Para comprobar lo anterior, este autor ha llevado a cabo algunos experimentos cuya finalidad ha sido demostrar que hay una fuerte correlación entre descripción verbal y codificación no verbal. Los resultados de dichos estudios han coincidido en apuntar hacia la misma tesis: si la lengua que uno habla se apoya en un sistema absoluto para expresar nociones de espacialidad, dicha información se guardará en la memoria bajo ese mismo sistema. Sin embargo, si uno habla una lengua que se basa principalmente en un sistema relativo, en general la información espacial será recordada en términos de puntos de vista o de coordenadas egocéntricas (izquierda, derecha, delante, detrás) (Levinson 1997:36-37). De esta forma, es posible que los hablantes de diferentes lenguas codifiquen la experiencia con propósitos no verbales acorde con las representaciones propias de la lengua que hablan.

En un experimento diseñado para comprobar la aplicación de la cognición no lingüística, a los sujetos se les presentaba un objeto con una determinada orientación sobre una mesa –una flecha apuntando hacia la izquierda. Posteriormente se pedía a los sujetos que giraran 180°, quedando de frente ante otra mesa, y se les pedía que reprodujeran el mismo estímulo de la mesa anterior. En general, los sujetos hablantes de una lengua basada en un sistema relativo⁹ colocaron la flecha apuntando nuevamente hacia la izquierda, utilizando su punto de vista y coordenadas egocéntricas. La tendencia en los sujetos hablantes de lenguas basadas en un sistema absoluto fue colocar la flecha apuntando hacia la derecha; es decir, hacia el mismo punto cardinal al que originalmente ésta apuntaba, conservando así los puntos de referencia fijos e ignorando su propia rotación (Levinson 1997).

Los resultados de los experimentos sugieren que los humanos podemos hablar, pensar, visualizar y gesticular sobre el mismo tipo de situaciones espaciales utilizando, sin embargo, diferentes conceptos y procesos. “Para poder hablar sobre lo que vemos y sentimos, debemos ser capaces de “ver” y “sentir” en términos en los que podamos hablar” (Levinson 1997:39).

Las culturas (no indoeuropeas) que conciben el espacio de manera diferente a la nuestra parecen tener diferentes tipos de conceptos espaciales en todos los niveles. Basándose en las investigaciones de Bowerman y Choi y de Bowerman y Levinson (arriba citadas), Levinson plantea la posibilidad de que el pensamiento espacial esté determinado

⁹ Ver siguiente apartado de este capítulo.

por la lengua, y cita a Bowerman: "...después de todo, el pensamiento espacial –sin duda una de nuestras capacidades cognoscitivas más básicas– lleva impresa la huella de la lengua."¹⁰ (en Levinson 1996:364).

Algunas investigaciones han reflejado que sí hay variación lingüística en lo que a representaciones semánticas se refiere. Bowerman y Choi encontraron que los niños categorizan los eventos espaciales de acuerdo con su lengua desde que comienzan su producción de términos espaciales. Los resultados de estudios sobre adquisición de la lengua llevados a cabo con niños de diferentes lenguas han mostrado que los niños no parten de una base conceptual común, sino que desde el inicio hacen distinciones propias de la lengua que están adquiriendo, y que dichas distinciones se asemejan a las de los hablantes adultos de sus respectivas lenguas (Bowerman & Choi 2001).

En un análisis sobre cómo las lenguas difieren en la manera en que conceptualizan y gramaticalizan la noción de espacio, Kryk-Kastovsky (1996) aborda el análisis partiendo de la división tipológica que se ha hecho de las lenguas en dos grandes grupos: indoeuropeas y no indoeuropeas (aunque expresa no estar muy de acuerdo con tal división). Analiza la simplicidad aparente de los sistemas de espacialidad indoeuropeos ante la complejidad de los sistemas no indoeuropeos.

La autora plantea que las lenguas no indoeuropeas tienen sistemas deícticos mucho más complejos y hacen distinciones mucho más finas para conceptualizar el espacio. Como posibles razones plantea las siguientes:

- Hipótesis de ecología cultural de Denny - la complejidad de un sistema deíctico dado es inversamente proporcional al grado en que el entorno de la lengua ha sido creado por el hombre.
- La propuesta de Perkins - la variación gramatical está relacionada con la complejidad de las culturas en las que se habla la lengua. Entre menos compleja sea la cultura, más complejo será el sistema deíctico de la lengua.

En las sociedades europeas, con un entorno creado por el hombre, los puntos de orientación creados son una forma excelente de dividir el espacio en locaciones bien definidas y que incluso tienen nombres propios. En un entorno natural hay menos puntos de

¹⁰ "...after all, spatial thought -undeniably one of our most basic cognitive capacities- bears the imprint of language."

orientación creados por el hombre por lo que se requiere de más distinciones espaciales para dar ubicaciones. Las áreas subdesarrolladas cuentan con muy pocos puntos de orientación que sobresalgan y la mayor parte de sus puntos de referencia carecen de nombre, dada su gran cantidad (árboles y espacios abiertos, por ejemplo). De esta manera, ambos tipos de sociedades conceptualizan el espacio de manera diferente. La complejidad de las distinciones espaciales de las diferentes lenguas se explica en función de una correlación de factores cognoscitivos, culturales y ecológicos¹¹ (Kryk-Kastovsky 1996:340).

La información anterior se ve en parte contradicha por lo que Levinson presenta en torno a los nombres de locaciones. El autor menciona que, aunque pueda haber muchas formas que puedan emplearse para nombrar una locación, las comunidades lingüísticas estandarizan en mayor o menor grado los nombres de los lugares. Habla de su experiencia en una aldea en la cual cada campo o terreno tenía su propio nombre, el cual también era utilizado para designar al propietario del terreno (Levinson 1996:365).

2.3 *Sistemas de espacialidad*

La organización y clasificación que hacemos del espacio y la manera de plasmarlo en los niveles léxico y semántico varía de lengua a lengua (cf. Boers & Demecheleer 1998:197; Bowerman 1989:149-150; MacLennan 1994:101). Así encontramos que una propuesta sobre la manera en que las culturas conceptualizan el espacio gira principalmente en torno a dos sistemas: el sistema deíctico -relativo a los ejes de coordenadas y origen egocéntrico del hablante, interpretado en relación con las partes intrínsecas de *ego*- y el sistema intrínseco -relativo a los ejes de coordenadas del referente; a las partes intrínsecas de algo más¹² (Miller & Johnson-Laird 1976:396).

En el primero, los paradigmas deícticos de las lenguas se conceptualizan y codifican en términos de proximidad y distancia con respecto al observador u *origo* (*speaker's zero point*) (Kryk-Kastovsky 1996; De León 2001:116; cf. Dirven & Verspoor 2004). Desde una perspectiva egocéntrica, el ser humano se considera el centro del universo y, por lo tanto,

¹¹ En los factores ecológicos se incluyen los factores cognoscitivos y perceptuales determinantes de las concepciones espaciales propias de cada comunidad de habla (Kryk-Kastovsky 1996:330).

¹² "...in the deictic system spatial terms are interpreted relative to intrinsic parts of ego, whereas in the intrinsic system they are interpreted relative to intrinsic parts of something else."

todo lo que hay a su alrededor es considerado a partir de su punto de vista. Lo anterior se ve reflejado en la lengua cuando al referirnos a espacio y tiempo utilizamos nuestra ubicación como punto de referencia para la localización de otras entidades (Dirven & Verspoor 2004:5). *Ego* es el “centro deíctico” para ubicar objetos en el espacio: “El árbol está frente a mí”, y como centro deíctico también sirve para localizar objetos con respecto a otros objetos: “La pelota está detrás del árbol”, en donde, si el hablante cambia de lugar hacia donde se encuentra la pelota, ésta ahora estaría en frente del árbol¹³.

El español entra en este esquema deíctico semántico. En la mayoría de las lenguas indoeuropeas la espacialidad se expresa principalmente por medio de preposiciones. Por ejemplo, lenguas como el holandés y el alemán expresan situaciones de soporte, adhesión, contacto o suspensión basándose en dos preposiciones similares en ambas lenguas: *op* y *aan* en holandés y *auf* y *an* en alemán, mientras que el inglés sólo utiliza la preposición *on*. Para expresar que algo está contenido dentro de algo más, las tres lenguas utilizan *in*. Para expresar los casos anteriores el español puede sólo utilizar *en*, aunque existen opciones más específicas (cf. Bowerman & Choi 2001:477).

Los dos grandes sistemas anteriores pueden detallarse más con la clasificación de los sistemas de coordenadas o marcos de referencia que hace Levinson; a saber: los sistemas intrínseco, relativo y absoluto (Levinson 1996).

- Sistema intrínseco. Al parecer este es el sistema más simple de los tres. Se trata de un sistema de relaciones binarias. Desde la perspectiva intrínseca, el objeto que funge como figura es localizado con respecto a las características inherentes o intrínsecas del objeto de fondo. Levinson encuentra que con frecuencia no existe nada intrínseco, sino que las características de los objetos son impuestas culturalmente. La noción "enfrente de ", por ejemplo, no es una propiedad inherente de los objetos, sino que les es asignada. Dicha asignación está basada en la posición canónica de los objetos. La orientación canónica es parte de la representación conceptual de los objetos; cualquier postura que no cumpla con las condiciones de proyección establecida se juzga como marcada; por ejemplo, un escritorio volteado de cabeza (Lang 1993:274).

¹³ Brown y Levinson aluden a la división entre uso egocéntrico (a mi izquierda) y uso altercéntrico (a tu izquierda) (Brown & Levinson 1992:596).

Los principios de asignación de este sistema dependen de cada cultura. Éste también se emplea para describir movimiento, en donde las facetas intrínsecas de los objetos se utilizan para indicar las características direccionales del movimiento. Se considera al sistema intrínseco como el más cercano a la lengua, pues aún cuando hay lenguas que casi prescinden de él, otras casi exclusivamente se basan en él y, al parecer, es el primero que adquieren los niños (aunque esto podría variar de acuerdo con la lengua que se esté adquiriendo, cf. Levinson 1994). Lo anterior posiblemente se deba a que las relaciones que establece son binarias, lo cual las hace conceptualmente simples (Levinson 1996).

- Sistema relativo o deíctico. Es un sistema de relaciones ternarias, lo cual significa que participan tres elementos, que pueden ser el observador, el objeto a localizar - figura- y el fondo respecto al cual éste ha de ser localizado. Estas características hacen a este sistema más complejo, además de ambiguo. Las relaciones ternarias que lo caracterizan, con expresiones basadas en coordenadas antropocéntricas como “derecha”, “izquierda”, “delante”¹⁴ y “detrás”, resultan difíciles de dominar para los niños –y aún para algunos adultos. Desde el punto de vista de Levinson, este sistema presenta algunos problemas: a) variación cultural en cuanto a las posiciones preferidas para los objetos; b) los términos “frente” y “detrás” en realidad pueden no tener mucho que ver con lo que en verdad señalan las palabras “frente” y “detrás”. ¿Qué significa esto? Desde una perspectiva relativa, si decimos “el gato está delante del árbol”¹⁵ puede querer decir que el gato está entre el árbol y el observador, no necesariamente refiriéndose al frente intrínseco del árbol, si es que lo tiene. De igual manera, si decimos que “el gato está detrás del árbol”, puede no estar refiriéndose a la parte trasera intrínseca del árbol, sino a que el árbol está bloqueando al gato de la vista del observador. Lo anterior está sujeto a la interpretación que se le dé en cada lengua y cultura.

Por estar basados en un punto de vista, las nociones que este tipo de sistemas expresan resultan subjetivas, por lo que se les ha denominado deícticos. Cabe aclarar que el punto de vista del que se parte no necesariamente ha de ser el

¹⁴ *Front* puede equivaler a “en frente” o “delante”.

¹⁵ Ejemplos de Miller & Johnson-Laird (1976) en Levinson (1996).

observador ni ninguno de los participantes en el acto discursivo, por lo que no en todos los casos se trata de descripciones de tipo egocéntrico. Al igual que en el caso del sistema intrínseco, el sistema relativo permite describir tanto movimientos reales como ficticios¹⁶.

- Sistema absoluto o geocéntrico. En este sistema se emplean puntos fijos o coordenadas absolutas como son los puntos cardinales, los cuales son nociones muy abstractas. Además de los puntos cardinales, las culturas que emplean este sistema recurren a otras fuentes para abstraer los puntos fijos, como pueden ser los vientos, la inclinación de las montañas, la alineación costera, la dirección de los ríos y la posición de las estrellas, por ejemplo. El sistema geocéntrico se basa en coordenadas geográficas y en relaciones locativas con respecto a un mapa local: puntos de referencia locales –montañas, pueblos, caminos, ojos de agua– y puntos de referencia domésticos –pozos, huertas, postes, árboles (de León 1994; 2001), además de la inclinación del terreno y la trayectoria del sol.

Aquí entran las lenguas mayas, algunas lenguas australianas y de Nueva Guinea. En términos de Piaget, se trata de un sistema euclidiano que utiliza ángulos fijos y construcciones geométricas precisas. Requiere que los hablantes mantengan una orientación absoluta todo el tiempo, de modo que siempre sepan dónde se encuentran los puntos de referencia, como "*uphill*" y "*downhill*" -en el caso del tseltal (cf. Brown 2001), los cuales abordaremos más adelante.

Se trata de sistemas "alocéntricos" que no parten de un punto de vista, sino de puntos externos. Levinson (1996) encuentra dos dificultades dentro de este sistema: a) se pierden de vista las constantes egocéntricas y b) los usuarios de estos sistemas deben estar correctamente orientados todo el tiempo con respecto a los puntos de ubicación fijos, lo cual podría propiciar que dichos sistemas fueran adquiridos tardíamente. Este último punto se ve debatido por los datos de De León (De León 1994; cf. Brown 2001 para el tseltal), quien ha encontrado evidencia de niños tsotsiles que comienzan a adquirir las nociones espaciales del sistema geocéntrico a

¹⁶ El ejemplo de movimiento ficticio que da Levinson es: "la línea va hacia arriba..." (1996:371) (La traducción es mía).

una edad más temprana que la de los niños “indoeuropeos” para identificar derecha e izquierda.

Esta autora observa que el sistema geocéntrico se les presenta a los niños como una especie de “andamiaje espacial”, en donde los diferentes marcos de referencia que constituyen dicho sistema se van integrando progresivamente en el siguiente orden: egocéntrico, referencias locales y absoluto (este/oeste). Es decir, va del uso a nivel local al uso absoluto.

Al igual que con los sistemas anteriores, el sistema absoluto –o geocéntrico– también se utiliza para describir movimiento, en cuyas descripciones se hace específica la dirección sin hacer referencia al lugar. Por ejemplo, puede decirse que alguien o algo se dirige hacia algún punto cardinal o hacia algún tipo de alineación natural (montañas o ríos) sin hablar de la fuente o la meta exacta. Como lo plantea Levinson, puede que las constantes del entorno cultural de estos sistemas resulten “invisibles” para las culturas que emplean los otros sistemas.

2.4 *Preposiciones y espacialidad*

Las preposiciones constituyen una clase de palabras conocidas como partículas que establece una relación de subordinación entre dos partes de la oración. En español “la preposición es un elemento átono y clítico, y en ningún caso puede aparecer sin un término explícito” (Bosque & Demonte 1999:569, 571).

A las preposiciones tradicionalmente se les ha descrito como pertenecientes a clases léxicas cerradas y extremadamente complejas, cuyo significado básico es espacial. Éstas son consideradas morfemas gramaticales de bajo rango (Rice 1996:135-136). Talmy sostiene que, a nivel universal, las expresiones espaciales de clase cerrada, en este caso las preposiciones, especifican características del fondo y no de la figura (en Levinson 1994:848). Esto queda claro si observamos que al utilizar las preposiciones en español, éstas pueden hacer referencia, por ejemplo, a la superficie o al interior del fondo con respecto al cual se localiza la figura, mas no a la figura en sí: “el libro sobre la mesa”, “las flores en el jarrón”.

- 1) Como señala Luque Durán (1974:5), el de las preposiciones es “un campo en el que apenas si existen reglas fijas”, lo cual, aunado a su maleabilidad semántica, puede

ser parte de la dificultad de su adquisición y su uso (cf. Pérez Cino 2000:9) –lo anterior incluso puede involucrar a hablantes nativos.

Algo que caracteriza las preposiciones es su gran movilidad semántica y funcional y su capacidad de apropiarse de significados contextuales y de trasponerlos a otros nuevos. Su debilidad semántica y fonética propicia que puedan adquirir significados nuevos en contextos nuevos (Luque Durán 1974: 8, 15).

Tal y como lo indica el nombre que llevan, las preposiciones típicamente preceden un nominal (Langacker 1987:243). Éstas se constituyen en elementos sintácticos de enlace o nexos, que establecen una relación de modificación o subordinación entre dos constituyentes; es decir, entre una palabra y su complemento. Estos son el elemento que la precede –regente o elemento rector– que rige el elemento que va después de la preposición –elemento regido o subordinado (Fernández López 1999; Bosque & Demonte 1999). El regente se constituye en el núcleo de la relación preposicional y el término regido corresponde al complemento de la misma (Fernández López 1999: 13; Pérez Cino 2000).

Pérez Cino (2000:9) señala que el término regente puede ser un sustantivo, un verbo, un adjetivo o un adverbio, mientras que el término regido siempre tendrá valor nominal (cf. RAE 1999)¹⁷. El nexo que la preposición establece puede verse marcado por valores semánticos determinados, los cuales pueden ser inherentes a la preposición misma o bien pueden serle añadidos a ésta por el contexto, lo que le dará un sentido determinado. Pérez Cino da como ejemplo dos sentidos que puede adoptar *DE*: a) procedencia: “venir de una fiesta”, y b) modo: “venir de fiesta”.

La relación que se da entre los participantes es una relación de asimetría, dado que uno de los participantes es seleccionado como figura mientras que los demás participantes sirven como punto de referencia o fondo (Taylor J. 1993:153).

Langacker (2004:135) señala que ciertas clases de palabras funcionales, entre ellas las preposiciones, aceptan miembros nuevos. Las preposiciones, entre otras, son clases de palabras que en algunas lenguas se consideran abiertas¹⁸. Pone en duda que alguna clase, incluso los pronombres personales, pueda ser definitivamente cerrada. Como ejemplo da el

¹⁷ A este respecto la RAE (Bosque & Demonte 1999:571-72) establece que los adjetivos, pronombres y adverbios también pueden ser término de preposición.

¹⁸ Clase abierta significa que sufren continuos cambios léxicos y que desarrollan nuevos sentidos y formas (Zelinsky-Wibbelt 1993b:354).

caso del pronombre personal *youall* en inglés, el cual es una innovación que se ha difundido como plural de *you*.

Aquí conviene abordar la observación que Luque Durán (1974:11, 12) hace sobre el valor de las preposiciones como elementos de enlace, lo cual no siempre aplica. Este autor señala que “no todas las apariciones de las formas preposicionales establecen relaciones entre otros elementos del discurso”. Según su estimación, más del treinta por ciento de estas formas no son preposiciones autónomas; es decir, formas que establezcan algún nexo. Se trata principalmente de casos en los que la preposición constituye una unidad semántica y sintáctica indisoluble con otros elementos del discurso, y que forman extensiones con ciertos verbos, adjetivos y frases verbales -valores idiomáticos- o modismos adverbiales.

Este autor señala que la preposición “sólo significa en contexto y es incapaz de expresar una imagen mental...” (1974:16).

Fernández López (1999:15) agrupa las relaciones entre dichos participantes en tres clases: usos espaciales, usos temporales y usos nocionales; ésta última abarca las nociones de causa, modo, materia, finalidad, destinatario, instrumento y compañía, entre otras. Pérez Cino (2000) indica que esta división se basa en los valores semánticos y en la función de las preposiciones, y observa que debido a los múltiples valores que las preposiciones pueden adoptar ninguna pertenece exclusivamente a un solo grupo, aunque sí un valor puede prevalecer sobre los demás.

El tipo de relaciones que las preposiciones estructuran a partir de nuestra experiencia es subjetivo y específico de cada lengua (Dirven 1993:73), lo cual concuerda con la propuesta sobre la formación de categorías semánticas espaciales a partir de la lengua de *input* (Bowerman & Choi 2001:498).

De acuerdo con Zelinsky-Wibbelt (1993b:354), el lugar que las preposiciones ocupan como categorías léxicas queda entre categorías cerradas y abiertas al quedar en posición intermedia con respecto al cambio léxico. Lo anterior significa que al tiempo que pueden participar en el proceso de formación de palabras también pueden resistirse al desarrollo semántico. Esta misma autora señala: "En su significado prototípico la mayoría de las preposiciones son predicados espaciales y, como tales, pueden enfocarse en diferentes aspectos de nuestro entorno físico..."¹⁹. Lo anterior quizás pueda deberse a que,

¹⁹ La traducción es mía.

como señala Roegiest (1980:29), desde un punto de vista diacrónico, el valor espacial de las preposiciones es anterior a sus otros empleos. Este autor apunta que el significado espacial puede figurar como el principal entre los demás valores contextuales de una preposición pero nunca como representativo del significado general.

Se puede seleccionar de entre las preposiciones o de entre sus sentidos dependiendo del enfoque que se le dé al asunto y así poder expresar una escena de diferentes maneras. Zelinsky-Wibbelt (1993a:8) define las preposiciones como predicados relacionales, los cuales expresan (*profile*) una relación con respecto a cierta base²⁰.

La definición de preposición que Luque Durán (1974:15) da desde un punto de vista semántico es la siguiente:

“unidades lingüísticas capaces de una extraordinaria polisemia que se deriva, por una parte, de la desemantización sufrida por su frecuente uso, y por otra, por su capacidad de fijarse en numerosos y diferentes contextos, ajustándonos a ellos y adquiriendo valores semánticos situacionales”.

Ambas definiciones describen aspectos que son relevantes para este trabajo. Por un lado, la función de predicado relacional de la preposición se observa en la manera en que se establece una relación de figura y fondo entre los participantes en una expresión de espacialidad, lo cual forma parte de algunas de las pruebas que se verán más adelante en el análisis. Por otro lado, la maleabilidad semántica de las preposiciones es lo que lleva a los diferentes usos que de ellas se hacen, lo cual también es de interés para este trabajo.

2.4.1 *Las preposiciones espaciales*

Las preposiciones espaciales resultan de especial interés para lo que este trabajo se propone investigar. Las preposiciones espaciales expresan "una relación de localización entre el objeto x localizado y una región característica con respecto al objeto y de referencia. En otras palabras, “localizan en el espacio algún objeto, persona o concepto con respecto a otro punto de referencia determinado” (Fernández López 1999:61). La variación que hay entre los significados de las preposiciones se debe a que cada preposición relaciona el objeto localizado con una región característica diferente con respecto al objeto de

²⁰ “*Prepositions, being relational predications, profile a relation with respect to a certain base*” (Zelinsky-Wibbelt 1993a:8).

Según Hawkins, en la estructura semántica la base constituye el fondo cognoscitivo respecto al cual se caracteriza semánticamente una unidad lingüística específica.

referencia (Hottenroth 1993:183). El supuesto (*assumption*) que se establece sobre este tipo de preposiciones es que hay un componente que es compartido por todas ellas. La información que dicho componente transmite es que un objeto x está ubicado en una región que debe definirse con respecto a un objeto y (Kaufmann 1993:221).

A este respecto, Taylor comenta que, en su sentido espacial, las preposiciones hacen patente la disposición espacial de un trayector con respecto a un referente. En el caso del trayector, puede tratarse de una cosa o de un proceso (Taylor J. 1993:153).

2.4.2 *Funciones preposicionales*

Rice (1996:135) señala que la función básica de las preposiciones es la de marcar ubicación, dirección o algún tipo de relación de configuración entre entidades. Dirven (1993) señala que una misma preposición puede extender su significado a diferentes conceptos. Tales conceptos -lugar, tiempo, estado, área, modo, circunstancia y causa- entran en los usos expuestos arriba –espaciales, temporales y nocionales.

Cada tipo de preposición se aboca a un tipo de función específica, aunque, como ya se señaló, puede haber extensión en sus significados. Las extensiones se dan a manera de gradación dentro de un continuo pues, al parecer, los hablantes de la lengua no las perciben de manera categórica, es decir, como espaciales o no espaciales. Para examinar la manera en que los diferentes usos preposicionales son percibidos, Rice (1996) ha llevado a cabo algunos experimentos basados en comparación, generación y selección de oraciones con prototipos preposicionales. Los resultados parecen apoyar la existencia de una gradación dentro de una categoría léxica y sugieren que las extensiones de significado derivan de los sentidos espaciales. Algunas preposiciones –*at, on, in*– parecen favorecer el uso espacial sobre los demás.

Rice concluye que para las preposiciones anteriores en realidad existen valores semánticos prototípicos, los cuales tienen un significado espacial. Argumenta que lo anterior tiene sentido si se considera que algunos usos espaciales y temporales están determinados por arquetipos conceptuales basados en la experiencia. Propone que la facilidad o dificultad con que se adquieren los usos de las preposiciones pueden ser de utilidad para obtener información sobre la base conceptual y lingüística que subyacen a la organización léxica.

Dentro de los usos espaciales, por ejemplo, la función de las preposiciones locativas es la de definir un subdominio de búsqueda relativo al referente que define el punto de origen (Miller & Johnson-Laird 1976:405). En el nivel semántico, las preposiciones que indican dirección identifican una trayectoria (*path*) cuyo término queda especificado por la preposición locativa correspondiente (Bierwisch 1996:69).

A continuación en la tabla 1 veremos las funciones o usos espaciales que puede abarcar la preposición de interés para esta investigación: *en*. Recordemos que, aunque la investigación se basa en el uso de *en*, *a* y *de* también están involucradas, al ser utilizadas en vez de *en*, o sustituidas por esta misma por los sujetos de este estudio. Para ello nos basaremos principalmente en la clasificación elaborada por Fernández López con algunas precisiones hechas por otros autores.

Preposición	Usos espaciales	Ejemplos
A	<p>Preposición direccional con sentido dinámico. Constituye el término primario o inmediato de un movimiento o una actividad. Anuncia un punto terminal. Designa fin de movimiento y marca movimiento de aproximación a un punto en el espacio (Roegiest 1980).</p> <p>1. Localiza objetos, personas o conceptos en el espacio con respecto a un punto determinado. →</p> <p>2. Señala que personas u objetos están expuestos a determinados fenómenos atmosféricos. →</p> <p>3. Indica el lugar concreto en que sucede algo →</p> <p>4. Señala dirección o destino hacia un punto concreto con verbos de movimiento →</p> <p>5. Indica distancia exacta respecto a un punto de referencia determinado. →</p> <p>6. Refiere la distancia existente respecto a un punto de partida conocido. →</p> <p>7. Señala distancia aproximada →</p> <p>8.. Con el verbo <i>llegar</i> indica el límite de una cosa →</p>	<p>A la derecha / izquierda Al norte / sur A la entrada / salida Al sol, al viento, al frío Al aire, a la sombra...</p> <p>A la puerta, a la entrada, A la mesa...</p> <p>A la playa, a un amigo</p> <p>A 2 kilómetros del centro</p> <p>A unos pocos kilómetros encontramos el restaurante. A unos 20 metros</p> <p>A la rodilla, a la cintura (hasta la rodilla / cintura)</p>

DE	<p>Preposición direccional con sentido estático. Constituye un punto de partida; la base de toda operación física o mental. Anuncia una zona terminal (Roegiest 1980).</p> <p>1. Con verbos de movimiento expresa origen o procedencia →</p> <p>2. Indica origen y nacionalidad con el verbo <i>ser</i> →</p> <p>3. Expresa distancia →</p>	<p>Vengo de la universidad; de comprar...</p> <p>De México, de Francia</p> <p>Hay una distancia de 10 metros</p>
EN	<p>Preposición topológica que por lo regular indica localización neutra, sin agregar matices específicos de movimiento, dirección o contraste (Pérez Cino 2000).</p> <p>1. Indica el lugar en el que se localiza algo o se da un acontecimiento. →</p> <p>2. Hace referencia al interior del lugar mencionado →</p> <p>3. Puede referirse a la superficie de un objeto →</p> <p>4. Indica medio de transporte →</p> <p>5. Presenta el lugar hacia el interior del cual se produce el movimiento →</p>	<p>En México, en la universidad</p> <p>En la tienda</p> <p>En la mesa</p> <p>En tren, en bicicleta...</p> <p>Entró en la casa Ponlo en la caja</p>

Tabla 1: Usos espaciales de las preposiciones *a*, *de* y *en*.

Puede observarse que los usos de las preposiciones espaciales *a*, *de* y *en* son bastante específicos en algunos de los contextos que arriba se presentan. Los casos en los que puede darse un traslape en cuanto a su uso son el caso 3 de la preposición *a*: “indica el lugar concreto en que sucede algo → a la puerta, a la entrada, a la mesa” con el caso 1 de la preposición *en*: “indica el lugar en el que se localiza algo o se da un acontecimiento → en México, en la universidad”. Lo anterior se hace palpable en usos cotidianos que se dan aún en los mismos hispanohablantes como es el caso de “estar en la puerta” o “estar / sentarse en la mesa”, los cuales se abordarán en el capítulo de análisis.

Para Roegiest (1980:39), la preposición *a* constituye el término central del sistema preposicional del español y las demás preposiciones se definen respecto a ésta. *En* es la contraparte de *a*; *de*, por su parte, sólo enfatiza la distancia.

En es una preposición que en ocasiones es causa de dificultad para quien aprende español como segunda lengua ya que ésta es intercambiable con otras preposiciones y

locuciones. Por ejemplo, puede alternar con *sobre*, *encima de*, *dentro de*, *de* y *contra* como se muestra en los siguientes ejemplos: “bailó *en* una silla –por bailó *sobre* una silla”, “veo un pájaro *en* el tejado –por veo un pájaro *encima del / sobre* el tejado”, “el corazón está *en* el tórax –por el corazón está *dentro del* tórax”, “cuelga tu camisa *en* una percha –por cuelga tu camisa *de* una percha” y “la pelota golpeó *en* el cristal –por la pelota golpeó *contra* el cristal” (Luque Durán 1974)²¹.

De lo anterior puede concluirse que las preposiciones no representan una categoría finita de la que se es o no se es parte. Ya se mencionaba anteriormente que puede haber extensiones en sus significados; vemos que también pueden darse extensiones en el uso que los hablantes hacen de las preposiciones en el habla cotidiana.

2.5 *Las lenguas europeas y no europeas*

Tal parece que la visualización juega un papel importante en los procesos que nos llevan a categorizar y a denominar los objetos del entorno. De acuerdo con Grinevald (en prensa), detrás de las denominaciones a nivel básico está la visualización del tipo de objetos relacionado con las formas específicas y prototípicas de cada cultura -y lengua, por supuesto. De esta manera nos encontramos con lenguas en las que la información sobre la forma, el tamaño y la disposición del objeto son importantes al momento de proporcionar información espacial, mientras que hay lenguas en las cuales ese tipo de información queda en un segundo plano. También encontramos que las lenguas pueden clasificar objetos basándose no únicamente en la forma sino en el material de que están hechos (cf. Levinson 1997).

Como ejemplo del contraste anterior están las lenguas europeas y las no-europeas, por seguir la denominación de algunos autores. En general las lenguas indo-europeas se caracterizan por expresar las relaciones espaciales entre figura y fondo por medio de preposiciones y/o de marcadores de caso. Como lo expresa Grinevald, en el caso del español la información espacial está concentrada principalmente en las preposiciones sin importar la forma o el tamaño de la figura y/o el fondo.

En el caso de las denominadas lenguas no-europeas, como el tseltal, es preciso que al expresar una relación entre figura y fondo se detalle la forma y consistencia de la figura

²¹ Ejemplos tomados de Luque Durán (1974).

(Grinevald en prensa). Como dice esta autora, este tipo de lenguas no expresan “directamente la localización de una figura sino que dejan que la localización se calcule a partir de la información muy detallada que proporciona un posicional sobre la forma y consistencia de la figura” (Grinevald, en prensa:13). Como veremos más adelante en este mismo capítulo, un posicional, o adjetivo posicional, es un predicado que añade a la frase locativa información sobre la configuración o disposición de la figura con respecto al fondo. Por ejemplo, para expresar la ubicación de una botella con respecto a un fondo x en tseltal es preciso detallar que se trata de un objeto alto y de forma alargada cuya posición canónica es estar parado. Toda esta información está condensada en el adjetivo posicional *waxal*, el cual ha de aparecer en el enunciado.

De acuerdo con Levinson (1994:792), hay algo curiosamente visual que caracteriza a las lenguas mayas como el tseltal, las cuales codifican la forma y la postura tanto en las raíces verbales como en los términos para las partes del cuerpo. Lo anterior contrasta con la generalidad semántica de las descripciones espaciales en lenguas como el inglés y el español. Ante la pregunta “¿dónde está la figura?”, no responden “donde” sino que precisan la forma y/o consistencia de la figura. En el caso del tseltal, Grinevald expresa que la información sobre la espacialidad no viene expresada en el “dónde” de las preposiciones sino que ha de deducirse del “qué” de la figura. Con respecto a esta lengua, Brown (1994) concluye que la información pertinente a *QUÉ* está inextricablemente unida a *DÓNDE*.

Lo que Levinson quiere decir cuando se refiere al tseltal como una lengua visual – en lo que a descripciones espaciales se refiere- es que a) con unas cuantas raíces verbales la lengua es capaz de codificar la forma de los objetos con una precisión y concisión que se aproximan a las de un dibujo, y b) las distinciones en la forma con frecuencia se presentan como obligatorias en la lengua. En contraste con lo anterior, la información pertinente a la forma generalmente se ve neutralizada en las preposiciones (Levinson 1994:793). De acuerdo con este mismo autor (1994:837), para poder hablar la lengua –refiriéndose al tseltal- se requiere ser capaz de ejecutar las proyecciones geométricas visuales instantáneas propias de la lengua.

Brown (1994; 2001) aborda lo que se conoce como división semántica del trabajo (*semantic division of labor*), lo cual se refiere a lo expuesto anteriormente. Es decir, las lenguas europeas y no europeas también difieren en cuanto a la carga de información

semántica que las partes gramaticales de la oración portan consigo. En las lenguas indoeuropeas lo más común es que los sustantivos sean los que codifiquen las propiedades específicas de objetos, mientras que los verbos normalmente denotan relaciones entre objetos sin entrar necesariamente en detalle sobre las propiedades de los mismos. Sin embargo, podemos encontrar que en algunas lenguas germanas, como el sueco y el alemán, se utilizan formas verbales específicas para indicar ubicación de objetos dependiendo de la forma y de la posición del objeto colocado. Tal es el caso de las diferentes formas que tienen para el verbo “poner”.

En las lenguas mayas las raíces verbales (de nivel básico) son las que dan información acerca de las propiedades de los objetos a los que se aplican²². Al expresar la ubicación de un objeto es necesario especificar si su forma es alargada, si es un recipiente abierto de base cóncava, como un tazón, si es un objeto más bien plano, como una sartén, por ejemplo.

La especificidad semántica acerca de la posición y configuración de los objetos es una característica tipológica de las lenguas mayas, así como de muchas otras en Mesoamérica. Las relaciones espaciales codificadas en sustantivos y verbos son más específicas y están más estrechamente relacionadas con el contexto, el contenido y con actividades y cosas específicas (Brown 2001:534). Por su parte, las preposiciones y marcadores de caso de las lenguas indoeuropeas se aplican en muchos tipos de contextos diferentes, lo cual los hace menos específicos.

Otra de las características que diferencian ambos tipos de lenguas es el tipo de sistemas al que recurren para expresar relaciones espaciales. Como ya se mencionó anteriormente en el apartado 2.3. de este trabajo, sobre sistemas de espacialidad, las lenguas europeas se basan en el sistema relativo y egocéntrico aunque el sistema absoluto también es utilizado sobre todo para localizaciones a gran escala (Grinevald). Las lenguas mayas como el tseltal se basan principalmente en un modelo absoluto o geocéntrico²³.

En lo que se refiere a la localización dinámica, como ya se vio anteriormente, las lenguas también se enmarcan en dos grandes grupos de acuerdo a su tendencia a lexicalizar

²² Brown define las raíces como paquetes semánticos; no se trata de categorías sintácticas. Las raíces pueden combinarse con morfemas derivacionales para hacer cambios sintácticos pero la raíz conserva su especificidad semántica (2001:539).

²³ Estas lenguas también se apoyan en un sistema intrínseco que detalla forma, orientación y consistencia de objetos.

el movimiento de una u otra forma. Siguiendo la propuesta de Talmy (1985, citado en Grinevald en prensa; Levinson 1996), por un lado están las lenguas de marco verbal y por otro lado están las lenguas de marco de satélite.

El tseltal no encaja en esta división tipológica ya que combina rasgos de ambos tipos de marcos, pues codifica el movimiento en el verbo y lo expresan en satélites (De León 2005:276). Esta autora da ejemplos en los cuales muestra que los direccionales mayas comparten algunas características semánticas y funcionales con las partículas de trayectoria de las lenguas germanas (De León 2001)²⁴.

2.6 *El caso del tseltal*

2.6.1 *Una semblanza de la espacialidad en tseltal*

El tseltal es una lengua de la familia maya perteneciente a la rama tseltalana y que se habla en el estado de Chiapas. Se trata de una lengua con un orden de palabras VOS y de tipo ergativo; a grandes rasgos esto significa que en su sistema de casos tanto el sujeto intransitivo (*S*) como el objeto directo (*P*) tienen la misma marcación -absolutivo- mientras que el sujeto transitivo (*A*) se marca de manera diferente -en ergativo. Al igual que algunas otras lenguas no indoeuropeas, esta lengua se basa en un sistema principalmente geocéntrico -aunque también recurre en gran medida al sistema intrínseco- para expresar relaciones espaciales. Al parecer, el uso del sistema relativo es más restringido; carece de los términos espaciales equivalentes a “derecha”, “izquierda”, “delante” y “detrás” que utilizamos en español. Sin embargo, no puede decirse que dicho sistema no exista en esta cultura. De hecho sí se expresan relaciones basadas en el observador, como veremos más adelante. El peso del sistema de espacialidad de esta lengua recae no sólo en la frase preposicional, sino en el predicado.

El tseltal cuenta con una preposición única y omnifuncional (*ta*) (Brown 1994; Brown 2001; Grinevald en prensa; Levinson 1996, en Gumperz & Levinson), la cual abarca un amplio espectro de significados al pasar a otras lenguas, como el inglés o el español. Por lo general, esta preposición introduce el fondo respecto al cual se ubica la figura y puede equivaler a las preposiciones del inglés *at*, *in*, *on*, *to* *from*, entre otras (Bowerman

²⁴ De León trabaja el tsotsil, lengua cercanamente emparentada con el tseltal y con el cual coincide en cuanto al tipo de recursos para expresar espacialidad.

1999:158). *Ta* es una preposición que no sólo se utiliza para expresar relaciones espaciales, sino que también sirve para indicar usos temporales y nocionales.

Partiendo del sistema de ubicación geocéntrico, la configuración del mundo, basada en la inclinación del terreno, a grandes rasgos es así:

El tseltal utiliza ángulos de orientación que están fijos con respecto a la inclinación del terreno: *ajk'ol* o cuesta arriba /sur (*uphill*) y *alan* cuesta abajo/norte (*downhill*); un sistema basado en la dirección del sol: *slok'ib k'aal* o la salida del sol (*coming out of the sun*) y *smalib k'aal* o la caída del sol (*spilling of the sun*). Lo que correspondería al este y oeste es expresado por un solo término que equivale a “a través” *ta jejch*, o lo que atraviesa el eje principal norte-sur. Los puntos de orientación “cuesta arriba” y “cuesta abajo” se mantienen constantes, no importa que la gente del lugar se encuentre lejos del mismo: “cuesta arriba” siempre se refiere al sur y “cuesta abajo” siempre al norte.

Los términos anteriores tiene un uso adicional deíctico al mencionado arriba: *uphill* también se refiere a una región alejada del hablante y *downhill* puede referirse a una región cercana al hablante, dentro de su campo visual inmediato (Brown & Levinson 1992:597; Levinson 1994:844).

Brown (1994) señala que el tseltal se vale de los tres sistemas arriba mencionados (apartado 2.3.) para expresar relaciones espaciales: a) un sistema anclado al plano geográfico o absoluto -aquí entran los nombres de lugares y las coordenadas geográficas; b) un sistema centrado en el observador -relativo o deíctico; c) un sistema basado en los objetos (*object centered*) o intrínseco -partes del cuerpo, sustantivos relacionales y adjetivos posicionales.

Éste último es de especial interés por ser donde se refleja la importancia de la forma en las relaciones que se establecen entre figura y fondo en la expresión de las relaciones espaciales, como veremos en el siguiente apartado.

El tsotsil, lengua emparentada con el tseltal, coincide con éste último en la manera en que describe la configuración figura/fondo: a) desde una perspectiva centrada en el objeto (*object centered*) ubicando la figura con respecto a una parte del cuerpo del fondo: “El puerco está parado al costado del corral”, o b) desde la perspectiva de las coordenadas geocéntricas: “El puerco está parado arriba/este del corral” (De León 1994). El tsotsil utiliza sistemas de espacialidad parecidos a los del tseltal.

La forma en la que el tselal y el tsotsil expresan lingüísticamente las relaciones de espacialidad se torna especialmente interesante ya que viene a contradecir algunos postulados que se habían hecho al respecto basados principalmente en las lenguas europeas, como el de Landau y Jackendoff (1993; Grinevald en prensa; Brown 1994). Partiendo de la siguiente premisa: "...cualquier aspecto del espacio que pueda ser expresado en la lengua también debe estar presente en las representaciones espaciales no lingüísticas"²⁵ y basándose en un análisis de las preposiciones en inglés, Landau y Jackendoff (1993) proponen que (en inglés) existe un lenguaje para objetos y para lugares. Estos autores proponen una diferenciación funcional de “*what*” y “*where*” como universales de la cognición y de la lingüística humanas. Ellos postulan una división de funciones muy marcada entre sustantivos y verbos, en la cual los sustantivos se encargan de codificar la información pertinente a “*what*” y los verbos de la información concerniente a “*where*”.

La lengua maya que se aborda en este estudio muestra un patrón diferente de codificación de información relativa a “*what*” y “*where*”. Cuando se nombra un objeto se entra en detalles sobre sus propiedades geométricas, "principalmente la forma del objeto (ejes, volúmenes sólidos y huecos, superficies y partes)"²⁶. Sin embargo, en español cuando un objeto funge ya sea como figura o fondo, es decir, cuando expresamos situaciones de espacialidad, la información sobre las características del objeto se deja de lado y sólo quedan representadas propiedades geométricas del objeto muy generales -los ejes principales. De acuerdo con Landau y Jackendoff, el eje principal de orientación del objeto es crítico para nuestra representación de los objetos (Landau & Jackendoff 1993:217, 220).

A un nivel general, estos autores coinciden con la importancia que se le da a la forma en otras lenguas, al considerar que la forma (*shape*) de los objetos desempeña un papel importante en la relación que se da entre las representaciones espaciales y la lengua. No obstante, su propuesta se limita a ver tal importancia únicamente a nivel de denominación de objetos –en los sustantivos, perdiendo de vista que en otras lenguas la forma se ve expresada de manera diferente, como en las raíces verbales del tselal. En esta lengua tanto la forma como la configuración se codifican en las raíces verbales, de manera que la forma no se especifica en los sustantivos que se refieren a objetos, como se hace en

²⁵ “...any aspect of space that can be expressed in language must also be present in nonlinguistic spatial representations”.

²⁶ La traducción es mía.

español. En tseltal, por ejemplo, normalmente no se dice en *dónde* está ubicado algo, sino *cómo* está colocado o configurado y, como dice Brown, esto depende mucho de *qué sea* ese objeto (Brown 1994).

2.6.2 Especificidades del sistema intrínseco tseltal

En tseltal las propiedades intrínsecas de los objetos -forma, posición y configuración- definen las coordenadas o "marco de referencia" para relacionar objetos en el espacio. Es común entre algunas lenguas mayas que se establezca una conexión importante entre posición y localización (*position and location*) (Brown 1994:782; 784; 785). Para establecer la ubicación espacial de una entidad estas lenguas tienen a su disposición diferentes recursos, los cuales no necesariamente se excluyen entre sí. De acuerdo con Brown (1994), éstos son:

- Preposición *ta* + FN - Asigna una relación de contigüidad inmediata entre figura y fondo. Al parecer la preposición única es semánticamente neutra y puede utilizarse para todos los casos. Cabe señalar que esta preposición no es únicamente espacial; también sirve para expresar relaciones temporales o de modo, por ejemplo (Levinson 1996 en Gumperz & Levinson). Aunque Bierwisch (1996) se refiere a la preposición *ta* como completamente no específica, ésta cobra un sentido específico de acuerdo con el contexto de uso. Su interpretación semántica estará en función "de las relaciones pragmáticas de los elementos nominales y verbales (Grinevald, en prensa). Los hablantes del tseltal, por ejemplo, pueden interpretar el tipo de relación espacial de que se trata a partir de una jerarquía de probabilidades de relación entre figura y fondo. ¿Por qué no es tan necesaria la información semántica de la preposición en tseltal? Grinevald propone como respuesta el conocimiento de las relaciones espaciales prototípicas que los hablantes tienen en su propia lengua.

El siguiente ejemplo puede ilustrar cómo los hablantes de una lengua –el español en este caso- parten de su conocimiento de las relaciones prototípicas para designar una relación espacial: en la relación figura *agua* y fondo *vaso* (el agua X el vaso), la relación espacial prototípica esperada será el agua *en* o *adentro* del vaso.

En tseltal, así como en tsotsil, la preposición *ta* puede ir combinada con sustantivos relacionales o con partículas direccionales, como lo muestran los

siguientes ejemplos de De León (1994): *ta ak'ol* “al este, cuesta arriba” y *ta muyel* “al este, en ascenso / hacia arriba”²⁷. En el primer ejemplo, la preposición *ta* aparece en combinación con el sustantivo relacional *ak'ol*, que significa “arriba”; en el segundo ejemplo, la combinación se da con la partícula direccional *muyel*, cuyo significado es “en ascenso” o “hacia arriba”. Se trata de dos recursos diferentes. También se da la combinación con partes del cuerpo para denotar una relación figura/fondo.

En tseltal, *ta* introduce adverbios de lugar, tiempo, modo, propósito e instrumentales después del verbo. *Ta* puede formar frases preposicionales al combinarse con partes del cuerpo o con sustantivos relacionales, punto en que coincide con el tsotsil.

- Partes del cuerpo (*body parts*) – Se trata de un sistema centrado en el objeto cuyas frases locativas pueden derivar de partes del cuerpo ya sea humano, animal o vegetal. Estas frases han pasado por un proceso de gramaticalización. Es un proceso en el que se han extendido las nociones de la postura del cuerpo a la localización de objetos animados o inanimados (Grinevald, en prensa). En general son construcciones posesivas de frase nominal que hacen referencia a una parte específica del fondo; se utilizan cuando la ubicación se reduce a un dominio más pequeño. Las partes del cuerpo especifican áreas que están sobre o cerca del fondo; el mapeo de dichas partes sobre el objeto se hace principalmente con base en la forma. Éstas únicamente se refieren a partes del objeto, no a regiones (Levinson 1994: 794, 837).

Las partes corporales del fondo nombran los lugares con respecto a los cuales se ubica la figura. Ésta se encuentra ubicada en una "subparte" del fondo (por ejemplo, en español correspondería a "ubicado *en/a su cabeza*" o "*en/a su nariz*"); se establece una relación metonímica entre parte y todo. La figura se ubica en una parte corporal específica sin importar la orientación o posición del cuerpo. Un requisito de este tipo de locativos es que haya contigüidad inmediata entre la figura y la parte corporal del fondo. Así, una expresión de ubicación podría leerse así: "El

²⁷ Los ejemplos de De León y su equivalencia en inglés son; *ta ak'ol* (*at upland/east*) y *ta muyel* (*at ascending east*).

niño está parado a la nariz del puerco", esto es, en frente o delante del puerco (De León 1992). Como indica esta autora (1992:572), no se toma al cuerpo humano como el centro desde el cual se proyectan coordenadas como delante, detrás, izquierda y/o derecha, sino que la asignación de partes del cuerpo se centra en el objeto mismo. El tseltal y el tsotsil muestran un patrón similar a este respecto.

La extensión de las partes del cuerpo a locativos varía de lengua a lengua. Tanto en tseltal como en tsotsil, por ejemplo, los términos de partes del cuerpo no están basados en la postura erguida del cuerpo humano, sino en dimensiones que se apoyan en la orientación, la asimetría, la forma y la postura canónica de los objetos (De León 1992: 571). La orientación canónica de un objeto es la más habitual y la que predomina en la mayoría de los contextos. Así, la anatomía de un objeto se asigna con base en su posición canónica y en la orientación vertical u horizontal de su eje principal intrínseco. Si los dos aspectos anteriores no existen entonces se recurre a la geometría del objeto, en esencia la forma, pero la función también entra en juego. La forma es parte esencial de este sistema de ubicación (Brown 1994).

En tseltal, algunos términos pueden utilizarse en combinación con otras partes del cuerpo para denotar subpartes del cuerpo humano y animal, tomando como base la forma. Por ejemplo, *ti* (labio) + *ba* (cara) = *ti' ba* (el labio de la cara = frente); *ni* (nariz) + *k'ob* (mano) = *s-ni's-k'o* (la nariz de la mano = dedo). La gramaticalización de algunas partes del cuerpo parece seguir un proceso de reducción morfológica y de generalización semántica.

Como ya se vio arriba, algunos términos pueden combinarse con la preposición *ta* para denotar una relación locativa entre una figura y un fondo: *ta ni 'karro* (en la nariz del carro = en frente/delante del carro). Nótese que las partes del cuerpo sólo expresan contigüidad –lo que equivaldría a una relación en inglés con *at*. Cuando se trata de inanimados, éstos nunca pueden indicar inclusión, por ejemplo *ta xchu'ujt* se traduce como *AT its belly* (a/en su estómago), nunca como *inside its belly* (dentro de su estómago).

Los términos de las partes del cuerpo dependen de la forma, se utilizan para segmentar objetos y se enfocan en la estructura interna de los mismos. Estos términos invocan sistemas de coordenadas internos al objeto (Levinson 1994:802).

- Sustantivos relacionales²⁸ (*relational nouns*) – A nivel sintáctico y funcional son parientes cercanos de los términos que designan partes del cuerpo. Se trata de construcciones posesivas con significados espaciales más abstractos. Se refieren a las partes de superficies o regiones circundantes a los objetos que pueden estar definidas ya sea por la forma de los objetos o en relación con los ejes basados en la inclinación del terreno o en la fuerza de gravedad. Se basan principalmente en coordenadas absolutas que especifican ángulos fijos externos al objeto a localizar. Indican las regiones o los ejes dentro o a lo largo de los cuales se ubica la figura. Este tipo de construcciones requieren en menor grado de una contigüidad inmediata entre figura y fondo. Por ejemplo, pueden nombrar una región que se proyecta por debajo o por encima de un objeto. Un ejemplo que da Brown es el siguiente: "El hombre está parado cuesta arriba del carro"; es decir, en el lado del carro correspondiente a la inclinación cuesta arriba, o sur²⁹.

En el siguiente ejemplo se muestra la diferencia entre una construcción con una parte del cuerpo y una con un sustantivo relacional, en donde la *s* indica posesión: *ta s'jol mexa* (a la cabeza de la mesa) vs. *ta s-ba mexa* (en /a la superficie de la mesa). La primera es una parte del cuerpo y nombra las partes del objeto; la segunda es una construcción relacional y nombra de manera más abstracta la superficie del objeto (tomado de Levinson 1994:801).

- Puntos de referencia geográficos (*geographic landmarks*) - Proyectan un eje que va de la figura al fondo y a lo largo del cual puede ubicarse un objeto; estos pueden ser alguna locación natural con nombre propio, el lugar donde se pone el sol o un árbol en particular, por ejemplo. Los sustantivos que funcionan como puntos geográficos proporcionan ejes de orientación de manera análoga a los ejes que proporcionan los sustantivos absolutos "cuesta arriba" y "cuesta abajo" (*uphill* y *downhill*), los cuales se refieren a ángulos de orientación fijos con respecto a la inclinación del terreno (ver apartado 2.6.1).

²⁸ La palabra *relacional* se refiere a que se establece una relación entre una figura y un fondo, por ejemplo. Esto es, se establece la ubicación o posición de un objeto en relación con un punto de apoyo o de ubicación (Brown 1994).

²⁹ El ejemplo en inglés dice: "The man is standing uphillwards of the car".

Las estrategias anteriores, todas ellas elaboraciones de la frase preposicional con *ta*, pueden ser empleadas para referir tanto ubicación estática como movimiento hacia dentro o fuera de un lugar.

- Adjetivos posicionales (*positional adjectives*) - De suma importancia en descripciones de ubicación estática; los posicionales derivan de raíces verbales que codifican de manera muy específica propiedades visuales de la figura o de la relación entre figura y fondo; se trata de distinciones semánticas sobre tamaño, forma, posición, orientación, configuración y hasta consistencia. Los posicionales son predicados que añaden a la frase locativa información sobre la configuración o disposición de la figura con respecto al fondo. Este tipo de adjetivos puede codificar diferentes posiciones para estar de pié, sentado o recostado tanto para objetos animados como inanimados. Debe tomarse en cuenta que el tipo de objeto del que se trate tiene mucho que ver con la forma en que su ubicación ha de ser expresada. Los posicionales sirven para describir atributos muy específicos de la figura o relaciones figura/fondo.

Bierwisch (1996) los equipara en cierta forma con verbos como *sit*, *stand* y *lie* en inglés, aunque reconoce que este tipo de adjetivos contienen información más detallada. Su especificidad en cuanto a la configuración de la figura proporciona información sobre cómo ésta se relaciona con el fondo. Lo que muchas descripciones con posicionales expresan no es la relación espacial en sí, sino la manera en que se da el contacto entre figura y fondo (Brown 1994:770). Los siguientes son algunos posicionales que Brown utiliza para ilustrar su uso en la ubicación de objetos en tseltal:

- *PACHAL* - recipiente con una abertura amplia por arriba, cuya posición canónica es "sentado" (un tazón / una jícara).
- *WAXAL* - recipiente u objeto alto y rectangular cuya posición canónica es "parado" (una botella).
- *PAKAL* - objeto con consistencia de masa con la parte plana hacia abajo (masa).
- *LECHEL* - objeto plano y extendido (una sartén).
- *CHEPEL* - una bolsa o saco lleno apoyado por abajo (un costal lleno).

- *MOCHOL* - objeto animado recostado de lado (un gato enroscado).
- *CHOLOL* - varios objetos alineados (un hilera de frijoles o cuentas sobre la mesa).
- *TEK'EL* - criatura animada u objeto largo parado verticalmente (un muñeco de juguete).

Una característica de las raíces verbales posicionales, de las cuales derivan los adjetivos posicionales, es que dependiendo del afixo con el cual se flexionen será la función que adquieran, la cual puede ser de adjetivo posicional, clasificador numeral o de verbo. Como puede observarse de lo anterior, la riqueza semántica de los posicionales consiste en que condensan varias características acerca del tipo de objeto al que hacen referencia.

Cabe mencionar que los recursos arriba mencionados no se excluyen mutuamente sino que expresan diferentes grados y tipos de precisión sobre una relación en particular entre una figura y un fondo (Brown 1994:779).

Como acaba de verse, el tseltal cuenta con diferentes recursos que puede emplear para expresar configuraciones espaciales parecidas. Es decir, puede expresar una noción espacial por medio de diferentes formas. Se trata de relaciones espaciales que en otras lenguas –como las indoeuropeas– pueden quedar expresadas de una sola forma. Desde un punto de vista indoeuropeo, las expresiones locativas de lenguas como el tseltal y el tsotsil se caracterizan por proporcionar mucha información acerca de la figura (o el objeto que ha de ubicarse) y poca información sobre el fondo (o en dónde encontrar la figura) (Levinson 1994: 800).

Levinson (1994:840) señala que el tseltal separa de manera relativa las distinciones locativas: la verticalidad está expresada principalmente en los sustantivos relacionales, las perspectivas centradas en el objeto están codificadas en las partes del cuerpo y la perspectiva del observador aparece en los verbos de movimiento. La división anterior es relativa dado que los criterios para expresar espacialidad no son excluyentes entre sí, como ya se mencionó arriba.

Las tablas 2 y 3 presentan una semblanza sobre la manera en la que el tseltal codifica relaciones espaciales de contacto y de inclusión, y que en español pueden expresarse con la preposición *en* (tomado de Brown 1994)³⁰.

EJEMPLO	SUSTANTIVO RELACIONAL	PARTE DEL CUERPO	ADJETIVOS POSICIONALES
taza sobre un plato	<i>ta (s) ba</i> (en su superficie) <i>ta y-aj k'olal</i> (sobre)		<i>kajal</i> (montado sobre) <i>pachal</i> (recipiente ancho y de abertura amplia sentado sobre la mesa)
libro sobre una repisa	<i>ta (s) ba</i> <i>ta y-aj k'olal</i>		<i>kajal</i>
mantel sobre una mesa	<i>ta (s) ba</i>	<i>ta s-ti</i> (en su boca/orilla)	<i>limil</i> (configuración para figura flexible)
manguera enrollada sobre muñón de árbol	<i>ta (s)ba</i>	<i>ta-s-jol</i> (sobre su cabeza)	<i>kajal</i> <i>xotol</i> (algo largo y delgado enrollado)
manguera enrollada alrededor de la base del muñón de árbol		<i>ta y-ok</i> (en sus extremidades inferiores)	
hombre sobre un techo	<i>ta (s)ba</i>	<i>ta-s-jol</i>	<i>tek'el</i> (figura de pié)
listón enrollando una vela	<i>ta-s-ch'ujt</i> (sobre su estómago)		

Tabla 2. Formas de expresar relaciones de contacto con una superficie.

EJEMPLO	SUSTANTIVO RELACIONAL	PREDICADOS: Pasado Participio	Verbos de inserción
taza sobre un plato	<i>ta y-util</i> (en su interior)		
manzana en un tazón/plato hondo	<i>ta y-util</i>	<i>ochem</i> (la figura se ha introducido en el fondo)	<i>tik'il</i> (la figura ha sido insertada)
barco en el mar/agua	<i>ta y-util</i> <i>ta y-olil</i> (en su parte media)	<i>ochem</i>	
hoyo en una toalla	<i>ta y-util</i> <i>ta y-olil</i>		
listón enrollando una vela	<i>ta y-olil</i>		
flecha atravesando una manzana	<i>ta y-olil</i>	<i>ochem</i>	

Tabla 3. Formas de expresar relaciones de inclusión de una figura en un fondo.

La información presentada en la tabla 2 permite ver que en la mayoría de los casos existe más de una forma para expresar relaciones de contacto con una superficie. El hablante de tseltal puede recurrir a un sustantivo relacional, una parte del cuerpo o un

³⁰ El análisis que la autora hace está hecho desde el punto de vista del inglés. La división que hace equivale a la preposición *on* para expresar contacto con una superficie, y a *in* para relaciones de inclusión de una figura en un fondo. Ambos pueden quedar expresados con *en* en español.

adjetivo posicional para indicar que hay una figura que está estableciendo contacto con la superficie de un fondo. Por su parte, la tabla 3 muestra que hay otro tipo de recursos para indicar inclusión: sustantivos relacionales, participios pasados con función de predicados y verbos específicos para señalar inserción. Puede verse que cierto tipo de relaciones que aparecen en la tabla 2 también pueden expresarse con los recursos que presenta la tabla 3, dando un matiz diferente a la descripción locativa.

De esta manera, la relación “taza sobre un plato” puede expresarse haciendo referencia a la superficie del fondo por medio de un sustantivo relacional (*ta s-ba* o *ta y-aj k’olal*), a la configuración de la figura por medio de un adjetivo posicional (*kajal* o *pachal*), o a la región del fondo en la cual se ubica la figura por medio de un sustantivo relacional (*ta y-util*). La expresión “listón enrollando una vela” también aparece en ambas tablas, enunciada a partir de dos tipos de sustantivos relacionales: uno para expresar una relación de soporte (*ta-s-ch’ujt*) y el otro para indicar inserción en una región de fondo (*ta y’olil*).

Como puede verse, lo que en español e inglés puede expresarse con una o dos formas prepositivas -es decir, con las preposiciones *en* o *in* y *on*, respectivamente- en tseltal es posible expresarlo con mucha más riqueza léxica, dando diferentes matices y grados de precisión a las expresiones de acuerdo con la forma que se elija para expresar una determinada relación. En tseltal no hay una palabra única omnifuncional que sirva para expresar todas las nociones de inclusión o de soporte que engloban *en* en español, *in* y *on* en inglés (cf. Bowerman 1996). Mientras que lenguas como el tseltal le otorgan especial importancia a la forma de contacto entre figura y fondo, entrando así en detalles semánticos, las lenguas como el español y el inglés tienden a condensar los diferentes tipos de contacto –como los ejemplificados arriba- bajo relaciones espaciales generales (Brown 1994:772). Lo anterior tiene que ver con las estrategias de clasificación a las que Bowerman se refiere (1996) por medio de las cuales las lenguas empaquetan la información espacial de acuerdo con las categorías existentes en cada una de ellas.

2.6.3 Espacialidad en español y en tseltal.

La siguiente tabla presenta, a manera de contraste, un panorama acerca de la forma en la que el español y el tseltal expresan relaciones espaciales. Dicha tabla está basada en la información presentada en este capítulo.

Español	Tseltal
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se basa principalmente en el sistema relativo anclado a un punto de vista. ◦ La información espacial está concentrada principalmente en las preposiciones sin importar la forma o el tamaño de la figura y/o el fondo. ◦ Generalidad semántica de las descripciones espaciales. ◦ Tiende a condensar los diferentes tipos de contacto bajo relaciones espaciales generales. ◦ Las adposiciones y marcadores de caso de las lenguas indoeuropeas se aplican en muchos tipos de contextos diferentes, lo cual los hace menos específicos. ◦ Las preposiciones codifican mucha información sobre la geometría del fondo pero muy poco o nada sobre la figura. La estrategia es presuponer la estructura de la figura y detallar la naturaleza del fondo, de modo que la figura pueda encontrarse con respecto a éste. ◦ Toda la información de ubicación está expresada en las preposiciones; la figura no proporciona información espacial. Se nos dice <u>dónde</u> mirar. ◦ Lo más común es que los sustantivos sean los que codifiquen las propiedades específicas de objetos. ◦ Los verbos normalmente denotan relaciones entre objetos sin entrar en detalle sobre las propiedades de los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se basa principalmente en: a) un sistema intrínseco, b) en un sistema absoluto o geocéntrico, anclado a un sistema de ángulos fijos, y c) en un sistema deíctico. ◦ Codifica la forma y la postura tanto en las raíces verbales como en los términos para las partes del cuerpo. ◦ La especificidad semántica es una característica tipológica de las lenguas mayas, así como de muchas otras en Mesoamérica. ◦ Le otorga especial importancia a la forma de contacto entre figura y fondo, entrando así en detalles semánticos. La riqueza semántica de los posicionales consiste en que condensan varias características acerca del tipo de objeto al que hacen referencia. ◦ Las relaciones espaciales codificadas en sustantivos y verbos son más específicas y están más estrechamente relacionadas con el contexto. ◦ Es preciso que al expresar una relación entre figura y fondo se detalle la forma y consistencia de la figura. La estrategia es especificar la figura con detalle y dar por hecho la naturaleza general del fondo. ◦ La información espacial no viene expresada en el “dónde” de las preposiciones; ésta se deduce del “qué” de la figura. Su respuesta a un “dónde” está en la especificidad de la forma y consistencia de la figura. Se nos dice <u>qué</u> mirar o buscar. ◦ La forma queda sin especificarse en los sustantivos que se refieren a objetos. El tipo de objeto del que se trate tiene mucho que ver con la forma en que su ubicación ha de ser expresada. Es común entre algunas lenguas mayas que se establezca una conexión importante entre posición y ubicación. ◦ Las raíces verbales son las que dan información acerca de las propiedades de los objetos a los que se aplican. ◦ El sistema de partes del cuerpo involucra el uso de más ejes que las preposiciones y especifica formas al final de los ejes (puntiagudo, redondo, plano...)

Tabla 4. Forma de expresar relaciones espaciales en español y en tseltal.

La información de la tabla 4 sobre la manera en la que el español y el tseltal expresan espacialidad deja ver en gran medida un contraste. Tal parece que la expresión de relaciones espaciales en una y otra lengua se da de manera inversa. El primer contraste se da en el número de sistemas de espacialidad en que cada lengua se basa. La cantidad de recursos léxicos en los que se concentra la información espacial es otra diferencia: el español se apoya en las preposiciones para expresar relaciones locativas; el tseltal tiene a su disposición una preposición semánticamente general la cual viene acompañada de algún otro recurso que detalla la relación locativa. En español las descripciones espaciales tienden a ser semánticamente más generales, mientras que al tseltal lo caracteriza su especificidad. Mientras que en español el fondo es el que proporciona mayor información espacial, en tseltal la figura es más relevante semánticamente. En español, por lo común el sustantivo es el que empaqueta la información acerca de las características del objeto; en tseltal, el sustantivo no detalla ninguna información sobre el objeto, sino que ésta viene contenida en las raíces verbales.

2.6.4 Prerrequisitos cognoscitivos en la concepción espacial en tseltal y tsotsil.

A manera de cierre de esta sección, la tabla 5 presenta algunos contenidos cognoscitivos que son necesarios para que un hablante nativo de tseltal pueda concebir relaciones espaciales en su propia lengua.

Levinson 1996	<ul style="list-style-type: none"> ° Los hablantes deben estar absolutamente orientados en todo momento. ° Al moverse, los hablantes deben ser capaces de calcular de memoria las locaciones necesarias que sirven como puntos de referencia.
Brown 2001	<ul style="list-style-type: none"> ° Utilización de la inclinación del terreno para establecer un vector en una dirección fija con lados diferenciados “arriba” y “abajo” como base para decidir dónde está un objeto con respecto al objeto de fondo (523).
De León 1994	<ul style="list-style-type: none"> ° En lugares distantes del pueblo o comunidad, el criterio de orientación es el sol.

Tabla 5. Prerrequisitos cognoscitivos en la concepción espacial de la lengua tseltal.

La tabla 5 contiene información relativa tanto al tseltal (Levinson y Brown) como al tsotsil (De León). Dado que el tsotsil es una lengua emparentada con el tseltal, y que su manera de expresar relaciones espaciales coincide en gran medida con el tseltal, la información que De León proporciona sobre la espacialidad en tsotsil también se aplica al caso del tseltal: la cultura tseltal también tiene la posición del sol como un criterio de orientación.

La constante orientación con respecto a los ángulos fijos basados en la inclinación del terreno –“cuesta arriba” y “cuesta abajo”– es lo que determina que una persona perteneciente a la cultura tseltal sea capaz de calcular de memoria las locaciones que le sirven como puntos de referencia.

2.7 *Una reflexión sobre algunos puntos de este capítulo*

La exposición anterior sobre la diferencia semántica y lingüística existente en la expresión de relaciones espaciales entre las lenguas llamadas europeas y no europeas descubre un panorama que quizás había estado oculto para los ojos de aquellos investigadores que únicamente se habían dedicado al estudio de lenguas indoeuropeas. La manera de codificar la espacialidad de la lengua maya aquí señalada viene a debatir propuestas universalistas y eurocentristas como la de Landau y Jackendoff sobre lo que expresan *what* y *where* y la manera en que las lenguas codifican esa información.

El que las lenguas recurran a diferentes sistemas y estrategias para la expresión de relaciones espaciales implica que los hablantes de diferentes lenguas tengan que tomar en consideración diferentes tipos de información –sobre todo al tratarse de lenguas indoeuropeas y no indoeuropeas. Un hablante de tseltal, por ejemplo, necesita regirse por una orientación absoluta en todo momento (cf. Brown 2001:516), de modo que siempre sepa hacia dónde está el norte, sur, este u oeste para poder referirse a los ángulos o coordenadas de orientación respectivos. También se requiere que tenga en mente las características del entorno y de los objetos a ubicar espacialmente, como su forma, consistencia y disposición, entre otras cosas, para elegir entre las diferentes estrategias que para ello le proporciona su lengua. “Las lenguas pueden revelar sorprendentes diferencias en la conceptualización del mundo” –“...languages may reveal startling differences in conceptualization of the World” (Brown & Levinson 1992:605). En este caso, la cita anterior se aplica a la manera en la que dicha conceptualización se ve reflejada en la manera en que cada lengua expresa relaciones espaciales. Aunque el pensamiento espacial se halle a la base de la cognición humana y sea algo universal, la conceptualización espacial está moldeada por los conceptos propios de cada lengua.

Siguiendo lo anterior, podemos encontrar diferencias como la casi ausencia de léxico prepositivo en tseltal, lo cual a su vez encuentra un balance en los demás recursos con que esta lengua cuenta para expresar espacialidad a detalle.

Capítulo 3. La lingüística cognoscitiva y la adquisición de una segunda lengua

3.1 *La lingüística cognoscitiva*

Ungerer y Schmidt (1996:x) definen la lingüística cognoscitiva como “un enfoque lingüístico basado en nuestra experiencia del mundo y la forma en la que lo percibimos y conceptualizamos”. Gibbs (1996) también pone la experiencia junto con la conceptualización a la base de las categorías lingüísticas. Este autor sostiene que, desde la perspectiva de la lingüística cognoscitiva, se considera que las estructuras lingüísticas están relacionadas con y motivadas por el conocimiento conceptual humano, la experiencia corporal y las funciones comunicativas del discurso. El enfoque cognoscitivo considera que gran parte de nuestro sistema conceptual está basado en categorías básicas y en prototipos. Para Dirven y Verspoor (2004:ix), el estudio de la lengua es el estudio de la manera en que expresamos e intercambiamos ideas y pensamientos, pues el enfoque cognoscitivo considera que la lengua forma parte de un sistema cognoscitivo, el cual está compuesto de nuestra percepción, emociones, categorización, procesos de abstracción y razonamiento. Estas destrezas cognoscitivas interactúan con la lengua y son a su vez influenciadas por la misma.

En principio, la lingüística cognoscitiva surge de lingüistas¹ que habiendo crecido dentro de la escuela de la gramática generativa, reaccionan contra ésta y crean un modelo basado en el presupuesto de que el lenguaje humano no puede ser considerado un sistema abstracto aislado de los contextos socio-psicológicos en los que se da, sino que éste refleja la manera en que la gente experimenta el mundo (Krzyszowski 1990; cf. Lee 2001). Este modelo no considera que la lengua esté separada de los demás aspectos de la cognición ya que la mente humana está “programada” para procesar todo tipo de información, incluyendo la información de tipo lingüístico (Mitchell & Myles 1998:73).

El cognoscitivismo sostiene que la estructura lingüística es reflejo directo de la cognición, pues una expresión lingüística particular está asociada con una forma particular de conceptualizar una situación dada. Sugiere que hay conceptos cognoscitivos básicos que son previos a la expresión lingüística de esos mismos conceptos, por lo que previo a la producción de las primeras palabras debería estar el desarrollo del concepto de objeto. Así,

¹ Entre ellos, Krzyszowski (1990) menciona a Lakoff, Ross, McCawley y Fillmore.

la adquisición de la lengua se hace parte del desarrollo cognoscitivo (Lee 2001; Bialystok 2001; Bohannon & Warren-Leubecker 1989; Bowerman & Choi 2001). Para el cognoscitivismo, la lengua no es autónoma sino que ésta es “producto de diversos mecanismos cognoscitivos generales”. La lingüística cognoscitiva busca, por un lado, tender puentes entre la cognición y la lengua y, por otro, encontrar las bases conceptuales y corporales del conocimiento (Gibbs 1996:39, 42). De acuerdo con Dirven y Verspoor (2004:1), la lengua no sólo permite la comunicación, sino que también refleja el mundo conceptual del ser humano.

Se entiende por cognición “todos los procesos internos mediante los cuales una información sensorial es transformada, reducida, recuperada y utilizada”. Constituye el elemento central de la teoría cognoscitiva. La cognición es la “responsable de la adquisición de los conocimientos” (Da Silva & Signoret 2005:78, 79). Para Ausubel (1976, citado en Da Silva & Signoret 2005:97), la estructura cognoscitiva es “el contenido total de las ideas de un individuo y su organización, o el contenido y organización de las ideas de una persona en un área particular del conocimiento”.

El modelo cognoscitivista considera que la mente no es una entidad separada y autónoma, sino que forma parte de la constitución corporal del individuo (*it is embodied*). La estructura de la lengua reside primordialmente en la mente de cada individuo y es precisamente la estructura mental la que da lugar a la interacción lingüística. Es decir, cada individuo abstrae las estructuras lingüísticas de los contextos de uso en los que éstas se dan. Langacker lo pone de esta forma: “las reglas² de la gramática cognoscitiva sólo pueden surgir de la abstracción de las formas y significados reales que constituyen los eventos de uso” (Langacker 1997:238).

Langacker señala que la lengua está cimentada en la interacción social y contextual, por lo que la base interactiva de la lengua se constituye en algo esencial para la adquisición, estructura y uso de la misma. “Lejos de estar aislada del contexto interactivo, la mente del hablante está activamente involucrada en observar, interpretar y afectar ese contexto, de esta forma haciendo que éste entre en el ámbito de la cognición” (Langacker 1997:234). De esta manera, el contexto se convierte en algo crucial para la

² Desde la gramática cognoscitiva, las reglas se conciben como regularidades en el procesamiento que constituye la facultad lingüística; es decir, como patrones recurrentes de actividad neurológica (Langacker 1997).

conceptualización, base de la estructura lingüística. Por lo tanto, y además de su enfoque mental, la lingüística cognoscitiva puede describirse como una lingüística social, cultural y contextual (Langacker 1997:240), ubicando la interacción social a la base de la estructura gramatical.

De acuerdo con Lee, una de las características más atractivas de la lingüística cognoscitiva es su atención al significado, y en particular la importancia que dentro del modelo adquiere la noción de *construal* (interpretación). Este autor señala que, dentro del marco de algunas otras teorías, al significado se le ha abordado de manera escueta y se le ha considerado como algo independiente de la percepción y cognición humana. En contraste, el modelo cognoscitivista tiene como principio que las expresiones lingüísticas codifican una forma específica de percibir una escena dada (Lee 2001:xi).

La noción de *construal* sostiene que una situación específica puede ser “construida” de diferentes maneras y que diferentes formas de expresar una situación constituyen diferentes conceptualizaciones (Lee 2001:2) o, lo que es lo mismo, es nuestra capacidad de concebir y expresar la misma situación de diferentes maneras, eligiendo entre las alternativas existentes (Langacker 1997; Dirven & Verspoor 2004).

3.1.1 *Lo cognoscitivo de la lingüística cognoscitiva*

Según Gibbs, la lingüística cognoscitiva es cognoscitiva principalmente por tres razones: a) por su compromiso por incorporar información vasta proveniente de otras disciplinas cognoscitivas, b) porque busca encontrar la correspondencia entre el pensamiento conceptual, la experiencia corporal y la estructura lingüística, y c) porque busca descubrir los verdaderos contenidos de la cognición humana. A este respecto el planteamiento de Langacker es el siguiente: la lingüística cognoscitiva es “cognoscitiva” en tanto que, en la medida de lo posible, considera que la lengua se basa en otros sistemas y destrezas más básicos (la percepción, atención y categorización) de los cuales no puede separarse (Langacker 2005).

“La ciencia cognoscitiva ve la cognición como una forma de cómputo (*computation*) y a la mente como un sistema complejo que recibe, almacena, transforma, recupera y transmite información. Para ello se vale de una variedad de disciplinas: psicología, filosofía, antropología, etología, lingüística, ciencias de la computación y

neurociencia” (Karmiloff-Smith 1992:27). Algunos de los conceptos centrales en el ámbito de la ciencia cognoscitiva son la categorización y la conceptualización, los cuales se abordarán a continuación.

3.2 *La categorización*

La lingüística cognoscitiva considera que no puede verse la lengua como un sistema abstracto, aislado del contexto socio-psicológico en que es utilizada, sino que ésta es una reflexión de la forma en la que la gente experimenta el mundo. Como ya se mencionó antes, además de comunicar, la lengua refleja el mundo conceptual humano. El mundo conceptual consiste, entre otras cosas, de categorías conceptuales, mucho más ricas que el sistema de signos lingüísticos. Gran parte de estas categorías conceptuales dan origen a las categorías lingüísticas, las cuales permiten la comunicación y cierta comprensión del mundo (Dirven & Verspoor 2004:1).

La lingüística cognoscitiva rechaza la postura aristotélica clásica que propone que el mundo consiste de categorías discretas y que puede describirse en términos de condiciones necesarias y suficientes (Krzyszowski 1990:213, 214). Por lo tanto, esta corriente lingüística también se pronuncia en contra de la teoría clásica de la categorización, según la cual no existen casos intermedios: se es miembro o no de una categoría dada. Los modelos cognoscitivos definen que las categorías naturales son difusas –no tienen límites bien establecidos– y están conectadas con la experiencia que tiene el ser humano sobre la realidad (Krzyszowski 1990; cf. Langacker 1987).

Langacker (2004:133) explica la pertenencia a una categoría de la siguiente manera: La pertenencia (*membership*) es cuestión de grado: los casos prototípicos son miembros centrales completos de la categoría, mientras que otros casos forman una gradación de lo central a lo periférico dependiendo de qué tanto y de qué forma se desvían del prototipo. A menor similitud con el prototipo, menor probabilidad de que una persona elabore esa categorización.

Aún en los casos de categorías claramente demarcadas, no todos los miembros necesariamente poseen el mismo grado de pertenencia; hay miembros a los cuales se les considera mejores ejemplos de la categoría que otros (Aarts et al. 2004:3).

El que las categorías tengan límites difusos o borrosos es parte de una situación natural que caracteriza a todas las lenguas (Krzyszowski 1990: 216). Esto nos lleva a la postura cognoscitiva de que la lengua no puede ser descrita en términos de reglas estrictas que únicamente se enfocan en los fenómenos prototípicos y dejan fuera los no prototípicos. Los casos no prototípicos no son tratados como casos inconvenientes o erróneos, sino que se les asigna a alguna categoría como variantes de la misma (Krzyszowski 1990).

La categorización aparece como algo común al razonamiento humano. Sin embargo, al adentrarnos en los terrenos de la lengua parecería que la categorización ya no se da de la misma manera entre los hablantes de distintas lenguas. En un interesante estudio sobre la adquisición de categorías semánticas espaciales en niños de habla inglesa y coreana (capítulo 2 de este trabajo), Bowerman y Choi encontraron que se presenta mayor variación entre las lenguas a nivel de estructuración semántica espacial de lo que se suponía. La conclusión del trabajo de estas autoras es que la estructuración de las categorías espaciales difiere de manera impresionante entre las lenguas y que desde sus primeras producciones lingüísticas de formas espaciales, los niños se muestran sensibles a los principios de categorización de cada lengua (Bowerman & Choi 2001).

Aarts et al. señalan que la categorización se encuentra en el corazón de prácticamente todos los enfoques gramaticales, ya sean descriptivos, teóricos o cognoscitivos (2004:1).

Las categorías gramaticales consisten de abstracciones, como la noción de clases de palabras, lo cual en sí constituye una categoría. Los significados que tradicionalmente se asocian con las clases de palabras únicamente se aplican a los miembros prototípicos; los significados de los miembros periféricos se solapan unos con otros (Dirven & Verspoor 2004:19).

3.3 *La conceptualización*

Se entiende por conceptualización la experiencia mental en su sentido más amplio. Las conceptualizaciones son algo convencionalizado y éstas “se tornan disponibles para los hablantes de una lengua gracias al sistema lingüístico que han aprendido. Para que la experiencia mental pueda ser expresada lingüísticamente, ésta primero debe organizarse de tal forma que concuerde con las estructuras conceptuales simbolizadas por las unidades

simbólicas disponibles (...) las diferencias formales entre las lenguas son síntoma de las diferencias en la conceptualización” (Taylor J.R. 1993:212). Es así que este mismo autor concluye que el aprendizaje de otra lengua no sólo implica el aprendizaje de las formas lingüísticas sino al mismo tiempo de las estructuras conceptuales.

Ya se mencionó anteriormente que la conceptualización espacial tiene una base aparentemente universal. Sin embargo, al enfrentar una situación de aprendizaje de una segunda lengua este proceso implica que el aprendiz tenga que esforzarse por entender la manera en la que los hablantes de la otra lengua conciben y expresan lingüísticamente la espacialidad. Hay lenguas que tienen como recurso las preposiciones; hay otras que lo hacen a través de otros medios léxicos o morfo-sintácticos, como ya se ha visto en el capítulo 2 de este trabajo acerca de las diferentes formas de expresar espacialidad que pueden tener las lenguas.

Para Bialystok (2001), el proceso de construcción de la lengua y de conceptos se da de manera diferente cuando se trata de lenguas conceptualmente diferentes. Existe una relación muy estrecha entre la lengua de *input* y el sistema conceptual que se está estableciendo. Lo anterior significa que la existencia de culturas diferentes trae como resultado conceptualizaciones diferentes.

3.4 *Adquisición de una segunda lengua en esta investigación*

Entendemos aquí “adquisición de segundas lenguas” como la adquisición de cualquier otra lengua o lenguas que no sean la primera (cf. Larsen-Freeman & Long 1991:7; Sharwood Smith 1994:7). La adquisición de una segunda lengua, como la define Robinson (2001), es ante todo un proceso mental que ocurre en un contexto social y de conductas. Fundamentalmente, se trata de adquirir un nuevo sistema de conocimiento y de destrezas. En cuanto a proceso mental, se trata de una destreza cognoscitiva compleja. En general, el aprendizaje es un proceso cognoscitivo, pues se piensa que involucra representaciones internas que guían y regulan el desempeño. Visto así, aprender una lengua es aprender una destreza, pues varios aspectos de la tarea de aprendizaje deben practicarse e integrarse a un desempeño fluido (McLaughlin 1987:133). Este mismo autor apoya la idea del aprendizaje como un proceso cognoscitivo. Conforme el desempeño va mejorando se va dando una reestructuración al tiempo que el aprendiz simplifica, unifica y tiene un mejor

control de sus representaciones internas (Karmiloff-Smith 1986, en Mitchell & Myles 1998). En el caso de la adquisición de lenguas, dichas representaciones se basan en el sistema de la lengua misma.

La adquisición de la lengua, sea ésta la primera o la segunda, parece darse en una progresión a lo largo de un continuo y no en etapas discretas claramente delimitadas. El aprendiz lleva a cabo la construcción de las representaciones de la lengua poco a poco y los diferentes aspectos del sistema lingüístico pueden irse representando en los diferentes niveles de análisis (Bialystok 1991:118).

Como propone McLaughlin (1987:139), la adquisición de una segunda lengua dentro de la teoría cognoscitiva involucra, como en el caso de cualquier otra destreza cognoscitiva compleja, la integración gradual de subdestrezas. En un inicio de la adquisición, los procesos de control predominan y con el tiempo se van haciendo automáticos.

Dicho de otro modo, el proceso de adquisición de una segunda lengua es un proceso mental en el cual se va dando un dominio gradual de las estructuras por medio de la aplicación de estrategias generales de percepción y de producción (Ellis 1994:392). La percepción y la categorización que hacemos del mundo que nos rodea desempeñan un papel relevante en la formación de significados de palabras y en la forma en que llegamos a combinarlas (Ungerer & Schmidt 1996:278).

3.5 *El Modelo de Competencia Lingüística*

El Modelo de Competencia lingüística de Bates y MacWhinney es un modelo de procesamiento que se enfoca principalmente en el aspecto psicológico del procesamiento de oraciones (MacWhinney 1987:301). Los principios de procesamiento de este modelo ponen énfasis en la manera en que las unidades léxicas compiten entre sí durante la comprensión y la producción (MacWhinney 1987:251). El modelo es una instancia del enfoque funcionalista³. Ve el aprendizaje tanto de la primera como de la segunda lengua como procesos constructivos basados en los universales de la estructura cognoscitiva y considera que el desarrollo se da por aprendizaje y transferencia (MacWhinney 2001).

³ El funcionalismo sustenta que “las formas de las lenguas naturales son creadas, gobernadas, guiadas, adquiridas y utilizadas al servicio de las funciones comunicativas” (MacWhinney 1987:159).

Algunos de los puntos de este modelo resultan útiles para esta investigación, pues pueden ser de ayuda para explicar ciertos usos de la preposición *en* del español por parte de hablantes nativos de tseltal. Tales puntos son la validez de pistas y la transferencia, los cuales se verán a continuación.

De acuerdo con este modelo, el mecanismo que guía la adquisición de la lengua es la validez de pistas (*cue validity*), según la cual los seres humanos poseen mecanismos psicológicos que los ponen en relación con los valores informativos de las pistas que hay en su entorno (MacWhinney 1987). La validez consta de dos elementos: a) la disponibilidad (*availability*) y b) la confiabilidad (*reliability*) de las pistas.

Confiabilidad. Es la frecuencia con que la pista lleva a la conclusión correcta cuando es utilizada. El modelo considera que el mapeo entre forma y función está guiado por la confiabilidad. Si una forma específica de una lengua señala con confiabilidad alguna función comunicativa dada será aprendida antes que las formas que muestran menos confiabilidad al respecto.

Disponibilidad. Es la frecuencia de aparición de la pista. Las pistas varían en cuanto a su disponibilidad relativa o su simple presencia en una situación dada –*disponibilidad simple*. Sin embargo, una pista también puede presentar *disponibilidad contrastiva* si se presenta en contraste con alguna otra pista. MacWhinney (2001) da como ejemplo la oración “El gato persigue a los perros” (*The cat chases the dogs*), en donde la concordancia sujeto-verbo se da por contraste entre las dos frases nominales y únicamente la primera concuerda con el verbo. Una pista disponible sólo es útil si también se presenta en contraste. Las formas más frecuentes se aprenden más rápido que las menos frecuentes.

En lo referente al *input*, el principal argumento de este modelo es que la comprensión de la lengua está basada en la detección de una serie de claves o pistas cuya validez y disponibilidad determina la fuerza de dichas pistas en la comprensión. Las pistas con mayor índice de confiabilidad y disponibilidad ejercen un control más fuerte sobre la comprensión y son las que se adquieren primero durante el aprendizaje de la lengua. Las lenguas tienen formas diferentes de distribuir las pistas en las oraciones. Entre las pistas que más se han estudiado dentro del modelo de competencia está la marcación de caso, patrones de orden de palabras, marcadores de concordancia entre sustantivo y verbo, pronombres clíticos y marcación de voz verbal (MacWhinney 2001).

El modelo establece que los aprendices de la lengua construyen patrones de respuesta (*response patterns*) tomando como base las pistas (*cues*), y que tales patrones constituyen la gramática de la lengua (Bialystok 2001:48). Así, los hablantes de una lengua la van adquiriendo al poner atención a pistas específicas de la misma, como el orden de palabras, por ejemplo. La importancia de dichas pistas es tal que Bates y MacWhinney proponen que las relaciones de validez aprendidas para la primera lengua continúan definiendo los patrones de adquisición de una segunda lengua. Las formas a las que más frecuentemente está expuesto el aprendiz tienen prioridad en el aprendizaje sobre las formas menos frecuentes. La competencia en el modelo yace entre las pistas que dirigen el procesamiento de la lengua (Bialystok 2001).

En lo referente a la adquisición de segundas lenguas, el modelo predice la existencia de dos limitantes (*constraints*) que se interrelacionan: a) el descenso en la capacidad cerebral para nuevas formas de aprendizaje, y b) la naturaleza parasitaria del aprendizaje, pues el aprendizaje de una segunda lengua representa la imposición de un nuevo sistema sobre el ya existente. Es en este contexto que se da la transferencia del viejo al nuevo sistema, no sólo por la interconectividad cerebral, sino como una estrategia que compensa la pérdida de plasticidad cerebral (Han 2004: 38). Ya que la transferencia es un fenómeno importante en el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua dentro del Modelo de Competencia Lingüística, ésta se discutirá en el siguiente apartado.

3.6 *La transferencia*

La transferencia puede definirse como “la utilización de información lingüística conocida para facilitar una nueva tarea de aprendizaje” (Mitchel & Myles 1998:91)⁴.

Una de las características más comunes de la adquisición de una segunda lengua es la transferencia de propiedades lingüísticas de la primera lengua del aprendiz a la segunda lengua que se está aprendiendo (Towell & Hawkins 1994:7). Como veíamos arriba, en el Modelo de Competencia Lingüística también se establece que tanto el aprendizaje de la primera como de la segunda lengua son procesos constructivos que se dan por aprendizaje y transferencia. Para Towell y Hawkins la transferencia inconsciente de propiedades gramaticales de la primera lengua en la construcción de la gramática mental de la segunda

⁴ “*Using known linguistic information to facilitate a new learning task*”. La traducción es mía.

lengua constituye una de las principales áreas de comportamiento observable en una segunda lengua.

De acuerdo con estos autores, la transferencia es más notable cuando se trata de lenguas que difieren en algo en particular, ya que esto puede llevar a que el aprendiz de la segunda lengua presente patrones de habla que no existen en el habla de los hablantes nativos (1994:7). Las diferencias particulares entre las lenguas corresponden a los parámetros de la Gramática Universal –variaciones entre lenguas. Como ejemplo concreto de este caso están los usos de la preposición *en* del español por parte de hablantes de tseltal (ver capítulo de análisis de este trabajo). Dadas las diferencias existentes para expresar relaciones espaciales entre el tseltal y el español (ver capítulo 2 de este trabajo), encontramos que los hablantes del tseltal recurren en gran medida al uso de la preposición *en*, principalmente con verbos de movimiento, cayendo en usos cercanos a la norma, que comúnmente no encontramos entre hablantes nativos del español –la denominada transferencia negativa.

Towell y Hawkins hablan de la adquisición de segundas lenguas como un proceso gradual. De acuerdo con esto, desde el inicio de la adquisición el aprendiz va pasando por una serie de etapas que lo llevan a la construcción del sistema de la segunda lengua. En las etapas iniciales se deja ver una fuerte influencia de la primera lengua. Es aquí donde puede observarse el fenómeno de la transferencia. En el *estado inicial (initial state)*⁵ el aprendiz inicia el proceso de adquisición de la segunda lengua partiendo de los parámetros existentes en su primera lengua (White 2003:58). Es decir, el aprendiz se apoya en la gramática y estructuras que ya conoce en su propia lengua. White (2003) menciona trabajos de investigación que sugieren que los aprendices con diferentes lenguas maternas muestran diferentes comportamientos respecto a las propiedades lingüísticas investigadas y que abordan el aprendizaje de la segunda lengua con diferentes representaciones, lo cual puede sugerir que inician con diferentes estados iniciales.

Con respecto a las diferencias con que pueden abordar la adquisición de una segunda lengua hablantes de diferentes lenguas, está lo que Talmy (citado en White 2003:212) denomina *patrones combinatorios (conflation patterns)*. Estos patrones son las

⁵ El *estado inicial* se refiere al conocimiento lingüístico inconsciente que el aprendiz trae consigo al momento de iniciar el aprendizaje de una segunda lengua (White 2003).

diferentes combinaciones de primitivos semánticos que subyacen a una palabra determinada –una preposición, por ejemplo– y que pueden ser expresados de diferentes maneras a nivel de estructura superficial en cada lengua. Puede haber casos de subgeneralización (*undergeneralization*), en donde el aprendiz no logra adquirir el patrón combinatorio de una segunda lengua, aún cuando esté expuesto a evidencia positiva en el *input* (White 2003:217). Es posible que el hablante de la segunda lengua conceptúe en su primera lengua y se quede con ese concepto al momento de pasar a la segunda lengua. Lo anterior significa que los parámetros que se fijan en la primera lengua pueden ser utilizados en la segunda lengua.

En relación con lo expresado en el párrafo anterior, puede decirse que los patrones combinatorios del tseltal para expresar relaciones espaciales difieren de los patrones combinatorios del español. El tseltal se apoya en patrones que, a nivel superficial, se manifiestan por medio de recursos como los sustantivos relacionales, los adjetivos posicionales, los términos de partes del cuerpo y las coordenadas geográficas, además de una preposición omnifuncional. Aunque el español no cuenta con todos estos recursos para expresar el mismo tipo de relaciones, cuenta con una gama de preposiciones no existente en tseltal. Dicha diferencia puede ocasionar que el aprendiz de español transfiera algunos de los patrones y estructuras de su primera lengua a la segunda lengua, dando como resultado el tipo de aproximaciones que aparecen en el análisis de este trabajo.

3.7 *Recapitulación.*

El modelo cognoscitivista considera que la adquisición de una segunda lengua es un proceso mental y gradual, en donde la experiencia y la percepción que el individuo tiene del mundo desempeñan un papel importante. De ahí que se considere que la experiencia y la conceptualización constituyan la base de las categorías lingüísticas y que se vea a la lengua como un reflejo del mundo conceptual. Lo anterior significa que los conocimientos que el individuo ya trae consigo al momento de iniciar el aprendizaje de una segunda lengua pueden ser un punto de apoyo en este proceso.

Desde la óptica del modelo cognoscitivo, el contexto es un elemento crucial en la conceptualización –base de la estructura lingüística. Visto así, la lengua es una reflexión de la manera en que la gente experimenta el mundo. Como hemos visto hasta ahora, la lengua

tseltal tiene su propia forma de expresar la forma en que sus hablantes perciben las relaciones espaciales, diferente de la manera en que un hispanohablante lo hace y lo expresa en su lengua. La concepción que un hablante de tseltal tiene sobre la relación entre una figura y un fondo se deja ver en la forma en que la lengua lo expresa a nivel superficial, detallando las características de la figura y recurriendo a las coordenadas del plano geográfico. Esto coincide con la idea de que las conceptualizaciones son algo convencionalizado. Las lenguas muestran diferencias en la manera en que estructuran las categorías espaciales. Los hablantes de diferentes lenguas se muestran sensibles a los principios de categorización de su propia lengua, lo cual puede verse reflejado en su manera de expresarse en la segunda lengua, como veremos más adelante en el análisis de datos.

Un punto importante a tomar en consideración es la propuesta de la teoría cognoscitiva sobre los casos prototípicos y los periféricos. El cognoscitismo no considera los casos no prototípicos como erróneos o inconvenientes, sino que los ve como variantes que pueden ser asignadas a alguna otra categoría. En este trabajo de investigación compartimos este punto de vista, consideramos las producciones de los aprendices como usos que se aproximan a la norma. Con “uso aproximado” nos referimos aquí al desarrollo constante del sistema que va construyendo el aprendiz hacia su objetivo⁶. Lo anterior va de acuerdo con la idea cognoscitivista sobre la adquisición de la lengua como un proceso gradual.

Resulta comprensible que en las primeras etapas del proceso de adquisición las expresiones del aprendiz en la segunda lengua sean aproximaciones a la norma. Conforme éste avanza en el proceso se esperarían que sus aproximaciones se acercaran cada vez más a la norma de la segunda lengua. Sin embargo, como refleja el análisis de algunos ejercicios exploratorios que se aplicaron para este trabajo, podemos encontrarnos con casos de hablantes adultos no nativos del español que utilizan de manera estable una forma de lenguaje, que expresa un punto fijo o estático en el proceso de aproximación, y que no coincide con la norma, inclusive después de años de hablar el español como segunda lengua.

⁶ Ya se ha hablado brevemente sobre este punto. El tema de “sistemas aproximativos” se aborda en el capítulo 5 de este trabajo.

Este último punto puede tener una explicación en el fenómeno de la transferencia. Según el Modelo de Competencia Lingüística, el desarrollo en la adquisición de una lengua se da por aprendizaje y transferencia. Lo anterior puede significar que el individuo transfiere propiedades lingüísticas de la primera lengua a la segunda lengua. Es decir, una vez que ya han sido establecidas determinadas conexiones, puede ser difícil cambiarlas, con lo cual resulta lógico que se lleve a cabo una transferencia. Al tratarse de lenguas que presentan diferencias notables en determinadas estructuras, puede ser que el aprendiz de la segunda lengua muestre patrones de habla no existentes en el habla de los hablantes nativos. En este punto resulta útil la propuesta de la Gramática Universal sobre la existencia de parámetros relativos a cada lengua, lo cual puede explicar las variaciones entre lenguas que subyacen a fenómenos como la transferencia.

Dentro del Modelo de Competencia Lingüística de Bates y MacWhinney, también resulta útil la propuesta acerca de la construcción de patrones por parte del aprendiz de la segunda lengua a partir de las pistas que se le presentan en el *input*. Desde pequeños, los hablantes de tseltal están expuestos a un *input* que contiene una alta frecuencia de uso de la preposición *en*. Los niños crecen en un entorno bilingüe en donde los adultos tseltales utilizan la preposición *en* del español de una manera determinada, misma que ellos van adquiriendo con el tiempo⁷. Las pistas que se les presentan son válidas y confiables para entablar las relaciones comunicativas necesarias en el entorno en que se desenvuelven –las relaciones comerciales y de trabajo cotidianas con los hispanohablantes. El niño puede escuchar al adulto tseltal decir “voy en tu casa”; se da cuenta de que el hispanohablante comprende el contenido del enunciado y que éste es aparentemente correcto, pues el hispanohablante no corrige la producción del tseltal. La pista que el niño ha detectado resulta válida y confiable para él. La repetida activación de los patrones que el aprendiz escucha propicia que éstos se hagan más fuertes, llevando así al aprendizaje (Mitchell & Myles 1998; Bialystok 2001).

⁷ Esto se verá en el capítulo de análisis.

Capítulo 4 *Sistemas aproximativos en la adquisición de una segunda lengua*

4.1. *Interlengua*

Los sistemas aproximativos que el aprendiz de una segunda lengua va construyendo durante el proceso de adquisición son tal vez mejor conocidos bajo el nombre de *interlengua*. El término *interlengua* fue acuñado por Selinker en 1969 para referirse a un sistema lingüístico separado, resultado del intento por parte del aprendiz de expresar algún significado en la lengua meta (cf. Corder 1981; Selinker 1992). Sin embargo, Corder ya había sugerido con anterioridad que la lengua del aprendiz poseía estructura propia y que la descripción de los estados sucesivos de la lengua del aprendiz, notando los cambios y correlacionando esto con el *input*, permitía formular ciertas inferencias sobre el proceso de aprendizaje. El término *interlengua* remite a la idea de Selinker sobre la lengua del aprendiz como una especie de híbrido entre su primera lengua y la lengua meta (Corder 1981:2). Presentado de esta forma, viene siendo una fase intermedia en el proceso de adquisición.

El lenguaje de quien aprende una lengua está en constante cambio y, por lo tanto, las reglas que lo conforman están sometidas a una constante revisión (Corder 1981:56). La idea subyacente de cambio constante ha llevado a que se considere la interlengua como un continuo cuya característica es su creciente complejidad –algo que no aparece en la propuesta de Selinker (Corder1981:88). Se crea un continuo que parte de la primera lengua y avanza progresivamente hacia la adquisición de la segunda lengua. El sistema del aprendiz está en constante elaboración por lo que se considera que se trata de un sistema lingüístico dinámico y orientado hacia una meta (*goal-oriented*); es un continuo en desarrollo (*developmental continuum*). El que esté orientado hacia una meta significa que tiene una lengua de referencia como meta única. Está en desarrollo por la complejidad que lo caracteriza (Corder 1981:90).

Corder (citado en Tarone 1988:9) señala que la lengua del aprendiz no sólo debe considerarse sistemática, sino también inestable y creativa. Es inestable porque va cambiando con el tiempo y es creativa porque posee reglas propias; no únicamente las toma prestadas de la primera lengua. La sistematicidad se refiere a que puede haber consistencia interna en el uso de las formas de la lengua del aprendiz (Tarone 1988:10). Es por ello que

Selinker señala que debería tratarse a las interlenguas como sistemas lingüísticos que poseen consistencia interna, y no verlas a través del lente del sistema de la lengua meta (en Tarone 1988:12).

Desde una postura interlingüística, una definición que Faerch y Kasper (1983:53) dan sobre aprendizaje de segundas lenguas es la siguiente: un proceso en el que el aprendiz desarrolla gradualmente su sistema de interlengua al establecer (formación de hipótesis) y comprobar (comprobación de hipótesis) reglas hipotéticas. Hay tres aspectos que se considera están siempre presentes en la interlengua y son: a) la elaboración y comprobación de hipótesis, b) un uso selectivo del conocimiento de la primera lengua y c) una posible influencia de otras interlenguas.

A la *interlengua* también se le ha referido como *sistema aproximativo* o como *competencia transicional*. La idea que subyace al término *sistema aproximativo* es la de un desarrollo orientado hacia una meta –la segunda lengua. El término *competencia transicional* se refiere a que el aprendiz posee cierto conocimiento que se espera esté en constante desarrollo –esto mientras se esté dando el proceso de aprendizaje (Corder 1981:67). Como puede observarse, los dos términos –sistema aproximativo y competencia transicional- coinciden en tener como base la noción de desarrollo constante del sistema que va construyendo el aprendiz hacia su objetivo, que es la segunda lengua.

Corder da la siguiente hipótesis sobre el proceso de aprendizaje de la lengua: el aprendiz crea para sí mismo una explicación (*account*) sobre las propiedades estructurales de la lengua meta y sobre su gramática partiendo de su propia interacción con la información a la que ha estado expuesto, es decir, el *input*. De esta forma el aprendiz crea una gramática personal que es sistemática y coherente (Corder 1981:72). Las gramáticas personales de los aprendices son construcciones provisionales cuyas reglas podemos considerar que son las hipótesis que el aprendiz va formulando y comprobando (cf. Mason 2006).

En algún momento –1967- Corder se refirió a las aproximaciones del aprendiz de la lengua como errores, aunque este autor consideraba que los “errores” eran indispensables, pues los veía como estrategias de adquisición tanto de primera como de segunda lengua; eran una forma de comprobar hipótesis sobre la lengua que se aprendía –componente importante del proceso de adquisición de una lengua, como ya vimos arriba. Consideraba

que los errores de aprendizaje no se daban al azar, sino que eran sistemáticos, y no los veía como algo negativo que interfiriera con el aprendizaje de la lengua meta, sino como un factor positivo que indicaba que se estaba dando la comprobación de hipótesis (en Selinker 1992:150, 151).

Cabe mencionar en este punto la distinción hecha por el mismo Corder entre errores sistemáticos (*errors*) y no sistemáticos (*mistakes*). Según tal distinción, los errores sistemáticos son aquellos que ocurren cuando se adquiere una segunda lengua y se dan a nivel de competencia (*competence*), mientras que los errores no sistemáticos son los que se dan en la lengua materna del aprendiz y ocurren a nivel de actuación (*performance*).

Partiendo de la idea de que el lenguaje del aprendiz está en constante cambio y de que ese lenguaje posee una gramática personal sistemática, puede considerarse que el aprendiz de una segunda, como hablante nativo de su propio dialecto idiosincrásico, no produce errores (cf. Corder 1981:56). Coincidimos con la idea de *aceptabilidad* en Corder (1981: 32): toda expresión del aprendiz debe considerarse como aceptable en su dialecto transicional; por lo anterior, dentro del sistema del aprendiz no cabe utilizar términos como “incorrecto” o “inaceptable”.

Corder (1981:18) señala que es equivocado referirse a las oraciones idiosincrásicas del aprendiz de una segunda lengua como incorrectas; el llamarlas erróneas implica una ruptura de las reglas que, en cierta forma, el aprendiz debería conocer. Sin embargo, las oraciones son idiosincrásicas precisamente porque las reglas de la lengua meta no son aún conocidas por el aprendiz. El término idiosincrásico remite a que el conocimiento de la lengua que el aprendiz va adquiriendo es propio de él; es algo personal. De la misma forma, no resulta acertado calificar de incorrectas las oraciones idiosincrásicas de un niño que aprende su lengua materna, dado que no se considera que el niño ya sea hablante de un dialecto social. Para Selinker (1992:157), el término *idiosincrásico* significa que no corresponde al sistema de la lengua meta.

Powell (s/f:16) ve el interlenguaje como un proceso con consistencia interna y sugiere que hay tres aspectos de este proceso que están presentes continuamente:

- a) la constante elaboración de hipótesis sobre el *input* de la segunda lengua a que el aprendiz está expuesto;
- b) un uso selectivo del conocimiento que el aprendiz tiene sobre la primera lengua;

- c) posible influencia de otros interlenguajes conocidos por el aprendiz.

4.2. *Estado estable y fosilización*

Aquí cabe reflexionar acerca de qué tanto se aproxima el sistema del aprendiz al sistema de la lengua meta. El grado de acercamiento al sistema meta no es algo constante, sino que éste depende de cada individuo. A este respecto existe la propuesta del llamado “estado estable” (*endstate* o *ultimate attainment*; cf. Birdsong 1999, citado en Han 2004), término que hace referencia al “grado último de competencia que se alcanza en una segunda lengua...este grado último no es comparable con el grado último de competencia que alcanza un hablante nativo” (Peralta 2007:70). En relación con lo anterior está la propuesta de Selinker (2001) sobre “estabilización”, la cual define como “la persistencia en el tiempo de una forma de interlengua” (“*the persistence of an interlanguage form over time*”). Como señalamos arriba, la gramática final (*endstate grammar*) de un hablante de una segunda lengua difiere de lo que corresponde al estado estable de un hablante nativo de esa lengua (White 2003). De igual manera, el estado estable también muestra variación en el grado de avance que cada aprendiz de una segunda lengua alcanza; cada individuo tiene su propia gramática final.

La variabilidad en la adquisición de una segunda lengua es un rasgo en el que se considera que el fenómeno de la fosilización ha tenido una gran influencia (Peralta 2007). Es decir, cada individuo “detendrá” su propio proceso de adquisición de la lengua en un determinado momento, mostrando variaciones con respecto al punto al que otros aprendices hayan llegado. De acuerdo con esto, el “proceso de adquisición se “detiene” antes” (Peralta 2007:86). Con “antes” Peralta se refiere a que los aprendices de la segunda lengua normalmente no logran llegar al mismo grado de competencia lingüística que un hablante nativo; el proceso se ve frenado en algún momento anterior a este punto. Es por ello que White (2003:276) define la fosilización como un fenómeno en el que la gramática del hablante de la segunda lengua es permanentemente no nativa.

En 1972 Selinker propuso el concepto de fosilización para referirse al fenómeno de cesación del aprendizaje de la interlengua, con frecuencia alejado de las normas de la lengua meta (Selinker 1992:251). Entre las propiedades básicas de este fenómeno, a las cuales Peralta hace referencia (2007, basada en Selinker), se encuentran:

- a) la fosilización es equivalente a la terminación del desarrollo de la segunda lengua, y
- b) los rasgos fosilizables reinciden en la actuación lingüística de los sujetos.

La fosilización impide que el sistema de interlengua del sujeto continúe desarrollándose. De esta forma, el estado final de adquisición de la segunda lengua es una interlengua fosilizada (Han 2004:15). De acuerdo con Selinker (1992:252), es un hecho que para los aprendices resulta difícil en muchos puntos de su aprendizaje hacer que las formas de su interlengua cambien de manera que lleguen a corresponder con la norma de la lengua meta. Tal vez esto dependa mucho de la forma lingüística en cuestión y del sistema de enseñanza empleado.

4.3. *Un sistema difuso*

Desde la óptica del interlenguaje, la adquisición de una lengua se da como un continuo. En el proceso de adquisición podemos hablar del objeto de adquisición -la lengua- como algo difuso. Esta idea se ve apoyada por autores como Aarts, Bolinger, Jackendoff, Lakoff, entre otros (ver Aarts 2004), quienes presentan argumentos del siguiente tipo: a) la borrosidad es una característica de los conceptos que la lengua expresa, b) mucho en la lengua es cuestión de grado, c) no puede asumirse que todos los fenómenos lingüísticos centrales (*core linguistic phenomena*) sean todo o nada en su comportamiento, d) la gramática no es una noción dicotómica. Ésta última idea la argumenta Lakoff (citado en Aarts 2004:431) al decir que las reglas gramaticales no sólo se aplican o no logran aplicarse, sino que se aplican hasta cierto grado; los elementos gramaticales no sólo pertenecen o no pertenecen a las categorías gramaticales, sino que son miembros hasta cierto grado.

En el capítulo 3 de este trabajo se presentó la postura de la lingüística cognoscitiva en torno a la lengua; es decir, que ésta no puede ser descrita en términos discretos que únicamente se centren en los fenómenos prototípicos, sino que los casos periféricos también se les asigna una categoría como variante del prototipo y no se les trata como casos inconvenientes o erróneos (Krzyszowski 1990). En ese capítulo se vio que gran parte de las categorías de la lengua carecen de límites bien definidos; por el contrario, éstos tienden a ser borrosos y a solaparse entre sí. Retomando lo que McLaughlin dice sobre la adquisición

de una segunda lengua desde la teoría cognoscitiva, se trata de un proceso que involucra la integración gradual de subdestrezas (McLaughlin 1987:139 en el capítulo 3 de este trabajo).

Resulta de especial importancia el que se trate de un proceso gradual, pues esto nos lleva a abordar la noción de continuo que se propone para los sistemas aproximativos desde la perspectiva de la lógica difusa, la cual veremos a continuación.

4.4. *Lógica difusa y lengua*

Los antecedentes de la lógica difusa nos remiten a la teoría de prototipos y a la teoría de conjuntos borrosos de Lotfi Zadeh. Este investigador propuso en 1965 la Teoría de Conjuntos Borrosos (*fuzzy set theory*), con lo cual brinda un método para la representación lógica del conocimiento y del razonamiento humano que generalmente se caracteriza por ser impreciso y aproximado; buscaba modelar las categorías que presentan gradaciones (Lakoff 2004:151). La teoría de conjuntos borrosos define un conjunto borroso como una clase en la que puede haber un continuo de grados de pertenencia (Zadeh 1975:9; cf. Jackendoff 2004:123). Zadeh da como ejemplo de conjunto borroso la clase de “objetos largos”.

A diferencia de la teoría clásica de conjuntos, en la cual o se es o no se es miembro de un conjunto –asignándole un valor de 1 a aquello que si es miembro y un valor de 0 a lo que no es, la teoría de conjuntos borrosos permite asignar valores adicionales entre 1 y 0, abriendo la posibilidad a incluir gradaciones. Para Zadeh, los conjuntos borrosos desempeñan un papel fundamental en la cognición humana; de manera particular, en relación con la formación de conceptos, la clasificación de patrones y el razonamiento lógico. Este autor buscaba una alternativa a la tradición lingüística discreta que había imperado con autores como Frege y Russell.

El interés de la lógica difusa yace en la vaguedad de la lengua; en la combinación de rasgos que presentan las entidades lingüísticas. El argumento que Zadeh da respecto a la aplicación de la lógica difusa es que es con más frecuencia que los objetos que existen en el mundo físico no presentan criterios bien definidos de pertenencia (Sobrino y Barro 1993:25). Para la lógica borrosa, el valor de verdad de una proposición se establece mediante un proceso de asignación de grados de pertenencia al conjunto borrosos que se

expresa en la proposición. Decidir de forma gradual el valor de verdad de una proposición permite, al mismo tiempo, el pensamiento flexible y riguroso.

Zadeh señala que las técnicas cuantitativas no son aplicables en todos los casos ni para todos los fenómenos, pues puede haber tipos de investigación que no requieran de la precisión de los números (Moure 1993:254). Este es el caso de la lingüística. Ésta se caracteriza por la vaguedad de sus conceptos, pues es frecuente encontrarnos con que “los atributos de una entidad no coinciden completamente con los de la clase que le corresponde, sino que remiten a otras clases (Moure 1993:265), como podría ser el caso de los participios activos y pasivos de los verbos, que pueden usarse también con función adjetival.

Lo anterior lleva a pensar que esa misma vaguedad puede presentarse en la mayoría de los ámbitos de la lengua. ¿Cuáles son los límites que separan a cada uno de ellos? ¿Es posible analizarlos como conjuntos discretos? La respuesta a estas interrogantes es que, desde la perspectiva de la lógica difusa, podemos ver los diferentes niveles de la lengua como conjuntos cuyos límites son difusos, pues resulta difícil medir dónde termina uno y empieza el otro.

Las mismas preguntas pueden formularse para los significados de palabras. Es aquí donde más claramente podemos ver el entrelazamiento que se da entre los mismos miembros de un conjunto –por ejemplo, un campo léxico- o de conjunto a conjunto. Moure (1993:247-248) menciona los participios en español como ejemplo de “entidades que combinan rasgos propios de clases enfrentadas”, ya que comparten características tanto de verbos como de adjetivos. Este es, como ya se dijo, un ejemplo de vaguedad.

Al respecto, Jackendoff considera que la borrosidad es algo ampliamente difundido en la lengua, por lo que dicha borrosidad no debe ser vista como un defecto de la lengua, sino como una característica ineludible de los conceptos que la lengua expresa (Jackendoff 2004:125).

Como Bolinger sugiere: las combinaciones se dan en los diferentes niveles de la lengua; esto es, no sólo en el nivel semántico y de formación de palabras nuevas, sino también en la sintaxis y en la fonología. Por lo tanto, no resulta conveniente suponer que todos los fenómenos lingüísticos centrales tengan un comportamiento estrictamente de todo

o nada (en Aarts et al. 2004:13)⁸. Desde esta perspectiva, el proceso de adquisición de la lengua podría significar avanzar de lo que se tiene por cierto hacia lo incierto, de lo conocido hacia lo desconocido.

En vista de lo anterior podemos aventurarnos a decir que gran parte de los conceptos y del aprendizaje son borrosos. El mismo pensamiento lingüístico resulta borroso; por las características del pensamiento y de los objetos en el mundo real, casi cualquier conocimiento o proceso de aprendizaje puede ser borroso. Podría decirse que todo se mueve en un ambiente difuso. Recordemos que para Zadeh los objetos del mundo físico no presentan criterios bien definidos de pertenencia.

Tal vez valga la pena ilustrar el punto anterior con el comentario de Labov (2004:76) de que hay objetos concretos que son vagos en sí mismos, como en el experimento en el que se ilustran varias versiones de lo que puede ser una taza, desde la más convencional hasta los tipos más extravagantes, como tazas con base alta o tazas triangulares. ¿En qué punto la taza deja de ser taza para convertirse en un tazón o en un tarro, por ejemplo? Los límites no están claramente definidos. O el caso de Fodor, quien demostró que respecto a ciertos objetos resulta difícil determinar si corresponden o no al conjunto de silla (en Bouchard 2004).

4.5. *Expresiones espaciales y borrosidad*

Como ya vimos arriba, se considera que la borrosidad está ampliamente difundida en la lengua; incluso se ve la misma lengua como un conjunto borroso. Ante la posible borrosidad en los pensamientos y en los conceptos, es esperable que pueda darse borrosidad en el léxico que los expresa. Como comenta Moure (1993), con frecuencia no hay coincidencia entre los atributos de una entidad y la clase que le corresponde, pues éstos a veces remiten a otras clases.

En el área léxica que aquí nos interesa, ya hemos visto (capítulo 2 de este trabajo) que una preposición puede extender su significado a diferentes conceptos (Dirven 1993). Dichas extensiones pueden darse a manera de gradación dentro de un continuo, en donde los hablantes de la lengua no las perciben como categorías cerradas –como espaciales o no

⁸ “...blends occur not just in lexical semantics and nonce word formation but in everyday syntax and phonology too, and that therefore it just will not do to assume that all core linguistic phenomena are strictly all-or-none in their behaviour”.

espaciales. Los resultados del estudio de Rice (1996) (capítulo 2 de este trabajo) sobre los usos preposicionales se inclinan a apoyar la existencia de una gradación en esta categoría léxica y sugieren que las extensiones de significado derivan de los sentidos espaciales.

La pregunta que esta autora plantea al inicio de su estudio es si el prototipo de las preposiciones del inglés *at*, *on* e *in* es espacial o no lo es. La primera prueba de su experimento –decidir sobre la similitud de pares de oraciones– apoya la noción de gradación dentro de una categoría léxica y muestra que al parecer hay una región magnética o de condensación cuya característica es espacial. En su segunda prueba –generación de oraciones– el uso espacial de las preposiciones predomina sobre los usos temporal y abstracto. La tercera prueba –asignación de oraciones a un grupo (espacial, temporal o abstracto)– reveló que los usos espaciales conformaron los usos más amplios y uniformes. Como conclusión expresa que para las preposiciones del inglés –*at*, *on*, *in*– existen valores semánticos prototípicos, los cuales tienen un significado espacial.

Cuyckens (1993:33) señala que un buen número de conceptos de preposiciones espaciales son difusos. Por ejemplo, en el caso de la preposición *in* en inglés, no todos los usos de dicha preposición involucran la característica de interioridad⁹. Esta noción está inextricablemente relacionada con la presencia de límites (*boundaries*) en el fondo donde se localiza la figura, y la interioridad hace particular referencia a la porción del fondo que está circundada por sus propios límites (1993:39-40). ¿Qué sucede en el caso de los recipientes parcialmente cerrados? La configuración espacial del fondo –o medio– está conformada por un número de subconfiguraciones que se interrelacionan, las cuáles pueden describirse en términos de subconjuntos interrelacionados de atributos espaciales (Cuyckens 1993:44) – aquí estamos hablando de gradación. Algunos subconjuntos tienen límites difusos, como por ejemplo los recipientes abiertos por arriba que ya mencionábamos. Entre más pequeños sean los lados/límites verticales del recipiente, más nos alejamos de la noción prototípica de interioridad y podríamos inclinarnos a utilizar otra preposición (cf. Cuyckens 1993:60).

Langacker (2005) da como ejemplo de este fenómeno el caso de un frutero que está lleno. Encima de toda la fruta hay una pera, la cual sobresale y está por fuera de los límites del frutero. Podemos decir que la pera está *en* el frutero (*The pear is in the bowl*), aún

⁹ Los ejemplos que Cuyckens da al respecto son: *the oasis in the desert*; *He got a kick in the stomach* (1993:32).

cuando en realidad ésta no se encuentra dentro de los límites físicos del mismo. Langacker señala que las restricciones espaciales se ven transgredidas por completo. En este caso la preposición *in* se mueve a lo largo de un continuo en el que deja de expresar ubicación para expresar función.

4.5.1 *La aproximación en la adquisición del sistema prepositivo en español*

Hemos visto con anterioridad que la capacidad del ser humano de expresarse lingüísticamente sobre la espacialidad puede deberse en gran medida a la información que percibe y asimila sobre su entorno físico desde que nace. La experiencia que obtiene de la interacción con su entorno lleva a la formación de patrones de experiencia llamados esquemas de imagen (*image schemas*), los cuales pueden corresponder, dependiendo de los autores, a relaciones de lugar, meta, trayectoria y fuente (en Taylor J. 1993) o trayectoria, contenido, contacto y soporte (Mandler 1996). Dichas relaciones se encuentran a la base de las preposiciones.

Las preposiciones constituyen una categoría léxica cuyos elementos se caracterizan por su alto grado de polisemia (capítulo 2 de esta investigación). Esa característica “maleabilidad semántica” (Pérez Cino 2000) es lo que se ha señalado como causa de la dificultad en la adquisición y uso de las preposiciones. Dado que las relaciones que las preposiciones estructuran parten de la experiencia, dichas relaciones son subjetivas y específicas de cada lengua. Por ser una preposición cuyos significados se extienden a diferentes conceptos, *en* es una preposición del español que puede causar dificultad en su uso al poder intercambiarse por otras preposiciones y locuciones. Puede alternar con *sobre*, *encima de*, *dentro de*, *de* y *contra* (Luque Durán 1974).

4.6. *Recapitulación*

Se considera que la interlengua es un sistema dinámico, orientado hacia una meta y que posee estructura interna. Los tres aspectos que se piensa están siempre presentes en la interlengua son: a) la elaboración y comprobación de hipótesis, b) un uso selectivo del conocimiento de la primera lengua y c) una posible influencia de otras interlenguas.

Se trata de un continuo que se caracteriza por estar en constante desarrollo, por lo que se espera que otra de sus características sea la variación. A lo largo de este proceso el

aprendiz va elaborando construcciones provisionales, o una gramática personal, las cuales tienen su propia sistematicidad. Las características de la gramática del aprendiz han llevado a que se considere su lenguaje un dialecto idiosincrásico. Como hablante nativo de un dialecto que él mismo está creando, no se considera que el hablante pueda producir construcciones erróneas, sino aproximaciones hacia la lengua meta. Vistas desde la óptica del sistema aproximativo del aprendiz, las construcciones que éste produce son aproximaciones aceptables.

Las preposiciones constituyen un sistema periférico cuyos usos podría decirse que son de los más arbitrarios. Las relaciones que éstas establecen son específicas de cada lengua. Su arbitrariedad y periferia se constatan en el hecho de que aún los mismos hablantes nativos presentan diferencias en el uso que hacen de las mismas.

El uso que los hablantes del tseltal hacen de las preposiciones espaciales del español –en especial de la preposición *en*- puede deberse en parte a que en su sistema de interlengua el uso de dicha preposición ha llegado a un estado final que en casos muy concretos no siempre coincide con el uso que los hablantes nativos del español hacen de la misma.

Conviene reiterar que nos referimos como aproximaciones a los casos de aquellos sujetos cuyo proceso de aprendizaje continúa en desarrollo, y que por lo tanto podemos denominar aprendices. Están todavía en proceso de adquisición de la segunda lengua y puede aún haber modificaciones en su interlengua. Es por ello que, al estar en desarrollo dentro de un continuo, sus expresiones y usos en la segunda lengua no son inaceptables ni erróneas, pues tal vez no han aún adquirido el dominio de determinadas reglas de la lengua meta, pero bajo condiciones óptimas de enseñanza, podrían hacerlo.

Por otro lado, están los sujetos, sobre todo de edad adulta, cuyo proceso de aprendizaje se ha cerrado y ya no son propiamente aprendices. Han llegado a un estado estable en el que su uso revela una interlengua fosilizada que se caracteriza por la reincidencia de formas que los marcan como hablantes no nativos del español. Podemos decir que cuando estaban en proceso de adquisición de la segunda lengua sus aproximaciones se detuvieron en un momento a lo largo del continuo, o quizás adquirieron formas de los mismos hablantes de su comunidad, que ya no eran coincidentes con la norma del español.

No obstante lo anterior, es posible que las producciones fosilizadas de los hablantes adultos aún estén abiertas al aprendizaje. Si fueran expuestos nuevamente a la enseñanza sistemática de determinadas reglas, como la del uso de la preposición *en*, y se les hiciera conscientes de que el uso que ellos hacen de ésta no empata con el de los hispanohablantes, muy probablemente adquirirían y utilizarían progresivamente las formas que se les enseñaran. Finalmente se trata de un hábito lingüístico que podría modificarse, pero lo anterior requeriría de un método de enseñanza que tomara en cuenta las diferencias lingüísticas y cognoscitivas que hay detrás de la manera que cada cultura tiene para expresarse sobre el espacio.

Capítulo 4 *Sistemas aproximativos en la adquisición de una segunda lengua*

4.1. *Interlengua*

Los sistemas aproximativos que el aprendiz de una segunda lengua va construyendo durante el proceso de adquisición son tal vez mejor conocidos bajo el nombre de *interlengua*. El término *interlengua* fue acuñado por Selinker en 1969 para referirse a un sistema lingüístico separado, resultado del intento por parte del aprendiz de expresar algún significado en la lengua meta (cf. Corder 1981; Selinker 1992). Sin embargo, Corder ya había sugerido con anterioridad que la lengua del aprendiz poseía estructura propia y que la descripción de los estados sucesivos de la lengua del aprendiz, notando los cambios y correlacionando esto con el *input*, permitía formular ciertas inferencias sobre el proceso de aprendizaje. El término *interlengua* remite a la idea de Selinker sobre la lengua del aprendiz como una especie de híbrido entre su primera lengua y la lengua meta (Corder 1981:2). Presentado de esta forma, viene siendo una fase intermedia en el proceso de adquisición.

El lenguaje de quien aprende una lengua está en constante cambio y, por lo tanto, las reglas que lo conforman están sometidas a una constante revisión (Corder 1981:56). La idea subyacente de cambio constante ha llevado a que se considere la interlengua como un continuo cuya característica es su creciente complejidad –algo que no aparece en la propuesta de Selinker (Corder 1981:88). Se crea un continuo que parte de la primera lengua y avanza progresivamente hacia la adquisición de la segunda lengua. El sistema del aprendiz está en constante elaboración por lo que se considera que se trata de un sistema lingüístico dinámico y orientado hacia una meta (*goal-oriented*); es un continuo en desarrollo (*developmental continuum*). El que esté orientado hacia una meta significa que tiene una lengua de referencia como meta única. Está en desarrollo por la complejidad que lo caracteriza (Corder 1981:90).

Corder (citado en Tarone 1988:9) señala que la lengua del aprendiz no sólo debe considerarse sistemática, sino también inestable y creativa. Es inestable porque va cambiando con el tiempo y es creativa porque posee reglas propias; no únicamente las toma prestadas de la primera lengua. La sistematicidad se refiere a que puede haber consistencia interna en el uso de las formas de la lengua del aprendiz (Tarone 1988:10). Es por ello que

Selinker señala que debería tratarse a las interlenguas como sistemas lingüísticos que poseen consistencia interna, y no verlas a través del lente del sistema de la lengua meta (en Tarone 1988:12).

Desde una postura interlingüística, una definición que Faerch y Kasper (1983:53) dan sobre aprendizaje de segundas lenguas es la siguiente: un proceso en el que el aprendiz desarrolla gradualmente su sistema de interlengua al establecer (formación de hipótesis) y comprobar (comprobación de hipótesis) reglas hipotéticas. Hay tres aspectos que se considera están siempre presentes en la interlengua y son: a) la elaboración y comprobación de hipótesis, b) un uso selectivo del conocimiento de la primera lengua y c) una posible influencia de otras interlenguas.

A la *interlengua* también se le ha referido como *sistema aproximativo* o como *competencia transicional*. La idea que subyace al término *sistema aproximativo* es la de un desarrollo orientado hacia una meta –la segunda lengua. El término *competencia transicional* se refiere a que el aprendiz posee cierto conocimiento que se espera esté en constante desarrollo –esto mientras se esté dando el proceso de aprendizaje (Corder 1981:67). Como puede observarse, los dos términos –sistema aproximativo y competencia transicional- coinciden en tener como base la noción de desarrollo constante del sistema que va construyendo el aprendiz hacia su objetivo, que es la segunda lengua.

Corder da la siguiente hipótesis sobre el proceso de aprendizaje de la lengua: el aprendiz crea para sí mismo una explicación (*account*) sobre las propiedades estructurales de la lengua meta y sobre su gramática partiendo de su propia interacción con la información a la que ha estado expuesto, es decir, el *input*. De esta forma el aprendiz crea una gramática personal que es sistemática y coherente (Corder 1981:72). Las gramáticas personales de los aprendices son construcciones provisionales cuyas reglas podemos considerar que son las hipótesis que el aprendiz va formulando y comprobando (cf. Mason 2006).

En algún momento –1967- Corder se refirió a las aproximaciones del aprendiz de la lengua como errores, aunque este autor consideraba que los “errores” eran indispensables, pues los veía como estrategias de adquisición tanto de primera como de segunda lengua; eran una forma de comprobar hipótesis sobre la lengua que se aprendía –componente importante del proceso de adquisición de una lengua, como ya vimos arriba. Consideraba

que los errores de aprendizaje no se daban al azar, sino que eran sistemáticos, y no los veía como algo negativo que interfiriera con el aprendizaje de la lengua meta, sino como un factor positivo que indicaba que se estaba dando la comprobación de hipótesis (en Selinker 1992:150, 151).

Cabe mencionar en este punto la distinción hecha por el mismo Corder entre errores sistemáticos (*errors*) y no sistemáticos (*mistakes*). Según tal distinción, los errores sistemáticos son aquellos que ocurren cuando se adquiere una segunda lengua y se dan a nivel de competencia (*competence*), mientras que los errores no sistemáticos son los que se dan en la lengua materna del aprendiz y ocurren a nivel de actuación (*performance*).

Partiendo de la idea de que el lenguaje del aprendiz está en constante cambio y de que ese lenguaje posee una gramática personal sistemática, puede considerarse que el aprendiz de una segunda, como hablante nativo de su propio dialecto idiosincrásico, no produce errores (cf. Corder 1981:56). Coincidimos con la idea de *aceptabilidad* en Corder (1981: 32): toda expresión del aprendiz debe considerarse como aceptable en su dialecto transicional; por lo anterior, dentro del sistema del aprendiz no cabe utilizar términos como “incorrecto” o “inaceptable”.

Corder (1981:18) señala que es equivocado referirse a las oraciones idiosincrásicas del aprendiz de una segunda lengua como incorrectas; el llamarlas erróneas implica una ruptura de las reglas que, en cierta forma, el aprendiz debería conocer. Sin embargo, las oraciones son idiosincrásicas precisamente porque las reglas de la lengua meta no son aún conocidas por el aprendiz. El término idiosincrásico remite a que el conocimiento de la lengua que el aprendiz va adquiriendo es propio de él; es algo personal. De la misma forma, no resulta acertado calificar de incorrectas las oraciones idiosincrásicas de un niño que aprende su lengua materna, dado que no se considera que el niño ya sea hablante de un dialecto social. Para Selinker (1992:157), el término *idiosincrásico* significa que no corresponde al sistema de la lengua meta.

Powell (s/f:16) ve el interlenguaje como un proceso con consistencia interna y sugiere que hay tres aspectos de este proceso que están presentes continuamente:

- a) la constante elaboración de hipótesis sobre el *input* de la segunda lengua a que el aprendiz está expuesto;
- b) un uso selectivo del conocimiento que el aprendiz tiene sobre la primera lengua;

- c) posible influencia de otros interlenguajes conocidos por el aprendiz.

4.2. *Estado estable y fosilización*

Aquí cabe reflexionar acerca de qué tanto se aproxima el sistema del aprendiz al sistema de la lengua meta. El grado de acercamiento al sistema meta no es algo constante, sino que éste depende de cada individuo. A este respecto existe la propuesta del llamado “estado estable” (*endstate* o *ultimate attainment*; cf. Birdsong 1999, citado en Han 2004), término que hace referencia al “grado último de competencia que se alcanza en una segunda lengua...este grado último no es comparable con el grado último de competencia que alcanza un hablante nativo” (Peralta 2007:70). En relación con lo anterior está la propuesta de Selinker (2001) sobre “estabilización”, la cual define como “la persistencia en el tiempo de una forma de interlengua” (“*the persistence of an interlanguage form over time*”). Como señalamos arriba, la gramática final (*endstate grammar*) de un hablante de una segunda lengua difiere de lo que corresponde al estado estable de un hablante nativo de esa lengua (White 2003). De igual manera, el estado estable también muestra variación en el grado de avance que cada aprendiz de una segunda lengua alcanza; cada individuo tiene su propia gramática final.

La variabilidad en la adquisición de una segunda lengua es un rasgo en el que se considera que el fenómeno de la fosilización ha tenido una gran influencia (Peralta 2007). Es decir, cada individuo “detendrá” su propio proceso de adquisición de la lengua en un determinado momento, mostrando variaciones con respecto al punto al que otros aprendices hayan llegado. De acuerdo con esto, el “proceso de adquisición se “detiene” antes” (Peralta 2007:86). Con “antes” Peralta se refiere a que los aprendices de la segunda lengua normalmente no logran llegar al mismo grado de competencia lingüística que un hablante nativo; el proceso se ve frenado en algún momento anterior a este punto. Es por ello que White (2003:276) define la fosilización como un fenómeno en el que la gramática del hablante de la segunda lengua es permanentemente no nativa.

En 1972 Selinker propuso el concepto de fosilización para referirse al fenómeno de cesación del aprendizaje de la interlengua, con frecuencia alejado de las normas de la lengua meta (Selinker 1992:251). Entre las propiedades básicas de este fenómeno, a las cuales Peralta hace referencia (2007, basada en Selinker), se encuentran:

- a) la fosilización es equivalente a la terminación del desarrollo de la segunda lengua, y
- b) los rasgos fosilizables reinciden en la actuación lingüística de los sujetos.

La fosilización impide que el sistema de interlengua del sujeto continúe desarrollándose. De esta forma, el estado final de adquisición de la segunda lengua es una interlengua fosilizada (Han 2004:15). De acuerdo con Selinker (1992:252), es un hecho que para los aprendices resulta difícil en muchos puntos de su aprendizaje hacer que las formas de su interlengua cambien de manera que lleguen a corresponder con la norma de la lengua meta. Tal vez esto dependa mucho de la forma lingüística en cuestión y del sistema de enseñanza empleado.

4.3. *Un sistema difuso*

Desde la óptica del interlenguaje, la adquisición de una lengua se da como un continuo. En el proceso de adquisición podemos hablar del objeto de adquisición -la lengua- como algo difuso. Esta idea se ve apoyada por autores como Aarts, Bolinger, Jackendoff, Lakoff, entre otros (ver Aarts 2004), quienes presentan argumentos del siguiente tipo: a) la borrosidad es una característica de los conceptos que la lengua expresa, b) mucho en la lengua es cuestión de grado, c) no puede asumirse que todos los fenómenos lingüísticos centrales (*core linguistic phenomena*) sean todo o nada en su comportamiento, d) la gramática no es una noción dicotómica. Ésta última idea la argumenta Lakoff (citado en Aarts 2004:431) al decir que las reglas gramaticales no sólo se aplican o no logran aplicarse, sino que se aplican hasta cierto grado; los elementos gramaticales no sólo pertenecen o no pertenecen a las categorías gramaticales, sino que son miembros hasta cierto grado.

En el capítulo 3 de este trabajo se presentó la postura de la lingüística cognoscitiva en torno a la lengua; es decir, que ésta no puede ser descrita en términos discretos que únicamente se centren en los fenómenos prototípicos, sino que los casos periféricos también se les asigna una categoría como variante del prototipo y no se les trata como casos inconvenientes o erróneos (Krzyszowski 1990). En ese capítulo se vio que gran parte de las categorías de la lengua carecen de límites bien definidos; por el contrario, éstos tienden a ser borrosos y a solaparse entre sí. Retomando lo que McLaughlin dice sobre la adquisición

de una segunda lengua desde la teoría cognoscitiva, se trata de un proceso que involucra la integración gradual de subdestrezas (McLaughlin 1987:139 en el capítulo 3 de este trabajo).

Resulta de especial importancia el que se trate de un proceso gradual, pues esto nos lleva a abordar la noción de continuo que se propone para los sistemas aproximativos desde la perspectiva de la lógica difusa, la cual veremos a continuación.

4.4. *Lógica difusa y lengua*

Los antecedentes de la lógica difusa nos remiten a la teoría de prototipos y a la teoría de conjuntos borrosos de Lotfi Zadeh. Este investigador propuso en 1965 la Teoría de Conjuntos Borrosos (*fuzzy set theory*), con lo cual brinda un método para la representación lógica del conocimiento y del razonamiento humano que generalmente se caracteriza por ser impreciso y aproximado; buscaba modelar las categorías que presentan gradaciones (Lakoff 2004:151). La teoría de conjuntos borrosos define un conjunto borroso como una clase en la que puede haber un continuo de grados de pertenencia (Zadeh 1975:9; cf. Jackendoff 2004:123). Zadeh da como ejemplo de conjunto borroso la clase de “objetos largos”.

A diferencia de la teoría clásica de conjuntos, en la cual o se es o no se es miembro de un conjunto –asignándole un valor de 1 a aquello que si es miembro y un valor de 0 a lo que no es, la teoría de conjuntos borrosos permite asignar valores adicionales entre 1 y 0, abriendo la posibilidad a incluir gradaciones. Para Zadeh, los conjuntos borrosos desempeñan un papel fundamental en la cognición humana; de manera particular, en relación con la formación de conceptos, la clasificación de patrones y el razonamiento lógico. Este autor buscaba una alternativa a la tradición lingüística discreta que había imperado con autores como Frege y Russell.

El interés de la lógica difusa yace en la vaguedad de la lengua; en la combinación de rasgos que presentan las entidades lingüísticas. El argumento que Zadeh da respecto a la aplicación de la lógica difusa es que es con más frecuencia que los objetos que existen en el mundo físico no presentan criterios bien definidos de pertenencia (Sobrino y Barro 1993:25). Para la lógica borrosa, el valor de verdad de una proposición se establece mediante un proceso de asignación de grados de pertenencia al conjunto borrosos que se

expresa en la proposición. Decidir de forma gradual el valor de verdad de una proposición permite, al mismo tiempo, el pensamiento flexible y riguroso.

Zadeh señala que las técnicas cuantitativas no son aplicables en todos los casos ni para todos los fenómenos, pues puede haber tipos de investigación que no requieran de la precisión de los números (Moure 1993:254). Este es el caso de la lingüística. Ésta se caracteriza por la vaguedad de sus conceptos, pues es frecuente encontrarnos con que “los atributos de una entidad no coinciden completamente con los de la clase que le corresponde, sino que remiten a otras clases (Moure 1993:265), como podría ser el caso de los participios activos y pasivos de los verbos, que pueden usarse también con función adjetival.

Lo anterior lleva a pensar que esa misma vaguedad puede presentarse en la mayoría de los ámbitos de la lengua. ¿Cuáles son los límites que separan a cada uno de ellos? ¿Es posible analizarlos como conjuntos discretos? La respuesta a estas interrogantes es que, desde la perspectiva de la lógica difusa, podemos ver los diferentes niveles de la lengua como conjuntos cuyos límites son difusos, pues resulta difícil medir dónde termina uno y empieza el otro.

Las mismas preguntas pueden formularse para los significados de palabras. Es aquí donde más claramente podemos ver el entrelazamiento que se da entre los mismos miembros de un conjunto –por ejemplo, un campo léxico- o de conjunto a conjunto. Moure (1993:247-248) menciona los participios en español como ejemplo de “entidades que combinan rasgos propios de clases enfrentadas”, ya que comparten características tanto de verbos como de adjetivos. Este es, como ya se dijo, un ejemplo de vaguedad.

Al respecto, Jackendoff considera que la borrosidad es algo ampliamente difundido en la lengua, por lo que dicha borrosidad no debe ser vista como un defecto de la lengua, sino como una característica ineludible de los conceptos que la lengua expresa (Jackendoff 2004:125).

Como Bolinger sugiere: las combinaciones se dan en los diferentes niveles de la lengua; esto es, no sólo en el nivel semántico y de formación de palabras nuevas, sino también en la sintaxis y en la fonología. Por lo tanto, no resulta conveniente suponer que todos los fenómenos lingüísticos centrales tengan un comportamiento estrictamente de todo

o nada (en Aarts et al. 2004:13)¹. Desde esta perspectiva, el proceso de adquisición de la lengua podría significar avanzar de lo que se tiene por cierto hacia lo incierto, de lo conocido hacia lo desconocido.

En vista de lo anterior podemos aventurarnos a decir que gran parte de los conceptos y del aprendizaje son borrosos. El mismo pensamiento lingüístico resulta borroso; por las características del pensamiento y de los objetos en el mundo real, casi cualquier conocimiento o proceso de aprendizaje puede ser borroso. Podría decirse que todo se mueve en un ambiente difuso. Recordemos que para Zadeh los objetos del mundo físico no presentan criterios bien definidos de pertenencia.

Tal vez valga la pena ilustrar el punto anterior con el comentario de Labov (2004:76) de que hay objetos concretos que son vagos en sí mismos, como en el experimento en el que se ilustran varias versiones de lo que puede ser una taza, desde la más convencional hasta los tipos más extravagantes, como tazas con base alta o tazas triangulares. ¿En qué punto la taza deja de ser taza para convertirse en un tazón o en un tarro, por ejemplo? Los límites no están claramente definidos. O el caso de Fodor, quien demostró que respecto a ciertos objetos resulta difícil determinar si corresponden o no al conjunto de silla (en Bouchard 2004).

4.5. *Expresiones espaciales y borrosidad*

Como ya vimos arriba, se considera que la borrosidad está ampliamente difundida en la lengua; incluso se ve la misma lengua como un conjunto borroso. Ante la posible borrosidad en los pensamientos y en los conceptos, es esperable que pueda darse borrosidad en el léxico que los expresa. Como comenta Moure (1993), con frecuencia no hay coincidencia entre los atributos de una entidad y la clase que le corresponde, pues éstos a veces remiten a otras clases.

En el área léxica que aquí nos interesa, ya hemos visto (capítulo 2 de este trabajo) que una preposición puede extender su significado a diferentes conceptos (Dirven 1993). Dichas extensiones pueden darse a manera de gradación dentro de un continuo, en donde los hablantes de la lengua no las perciben como categorías cerradas –como espaciales o no

¹ “...blends occur not just in lexical semantics and nonce word formation but in everyday syntax and phonology too, and that therefore it just will not do to assume that all core linguistic phenomena are strictly all-or-none in their behaviour”.

espaciales. Los resultados del estudio de Rice (1996) (capítulo 2 de este trabajo) sobre los usos preposicionales se inclinan a apoyar la existencia de una gradación en esta categoría léxica y sugieren que las extensiones de significado derivan de los sentidos espaciales.

La pregunta que esta autora plantea al inicio de su estudio es si el prototipo de las preposiciones del inglés *at*, *on* e *in* es espacial o no lo es. La primera prueba de su experimento –decidir sobre la similitud de pares de oraciones– apoya la noción de gradación dentro de una categoría léxica y muestra que al parecer hay una región magnética o de condensación cuya característica es espacial. En su segunda prueba –generación de oraciones– el uso espacial de las preposiciones predomina sobre los usos temporal y abstracto. La tercera prueba –asignación de oraciones a un grupo (espacial, temporal o abstracto)– reveló que los usos espaciales conformaron los usos más amplios y uniformes. Como conclusión expresa que para las preposiciones del inglés –*at*, *on*, *in*– existen valores semánticos prototípicos, los cuales tienen un significado espacial.

Cuyckens (1993:33) señala que un buen número de conceptos de preposiciones espaciales son difusos. Por ejemplo, en el caso de la preposición *in* en inglés, no todos los usos de dicha preposición involucran la característica de interioridad². Esta noción está inextricablemente relacionada con la presencia de límites (*boundaries*) en el fondo donde se localiza la figura, y la interioridad hace particular referencia a la porción del fondo que está circundada por sus propios límites (1993:39-40). ¿Qué sucede en el caso de los recipientes parcialmente cerrados? La configuración espacial del fondo –o medio– está conformada por un número de subconfiguraciones que se interrelacionan, las cuáles pueden describirse en términos de subconjuntos interrelacionados de atributos espaciales (Cuyckens 1993:44) – aquí estamos hablando de gradación. Algunos subconjuntos tienen límites difusos, como por ejemplo los recipientes abiertos por arriba que ya mencionábamos. Entre más pequeños sean los lados/límites verticales del recipiente, más nos alejamos de la noción prototípica de interioridad y podríamos inclinarnos a utilizar otra preposición (cf. Cuyckens 1993:60).

Langacker (2005) da como ejemplo de este fenómeno el caso de un frutero que está lleno. Encima de toda la fruta hay una pera, la cual sobresale y está por fuera de los límites del frutero. Podemos decir que la pera está *en* el frutero (*The pear is in the bowl*), aún

² Los ejemplos que Cuyckens da al respecto son: *the oasis in the desert*; *He got a kick in the stomach* (1993:32).

cuando en realidad ésta no se encuentra dentro de los límites físicos del mismo. Langacker señala que las restricciones espaciales se ven transgredidas por completo. En este caso la preposición *in* se mueve a lo largo de un continuo en el que deja de expresar ubicación para expresar función.

4.5.1 *La aproximación en la adquisición del sistema prepositivo en español*

Hemos visto con anterioridad que la capacidad del ser humano de expresarse lingüísticamente sobre la espacialidad puede deberse en gran medida a la información que percibe y asimila sobre su entorno físico desde que nace. La experiencia que obtiene de la interacción con su entorno lleva a la formación de patrones de experiencia llamados esquemas de imagen (*image schemas*), los cuales pueden corresponder, dependiendo de los autores, a relaciones de lugar, meta, trayectoria y fuente (en Taylor J. 1993) o trayectoria, contenido, contacto y soporte (Mandler 1996). Dichas relaciones se encuentran a la base de las preposiciones.

Las preposiciones constituyen una categoría léxica cuyos elementos se caracterizan por su alto grado de polisemia (capítulo 2 de esta investigación). Esa característica “maleabilidad semántica” (Pérez Cino 2000) es lo que se ha señalado como causa de la dificultad en la adquisición y uso de las preposiciones. Dado que las relaciones que las preposiciones estructuran parten de la experiencia, dichas relaciones son subjetivas y específicas de cada lengua. Por ser una preposición cuyos significados se extienden a diferentes conceptos, *en* es una preposición del español que puede causar dificultad en su uso al poder intercambiarse por otras preposiciones y locuciones. Puede alternar con *sobre*, *encima de*, *dentro de*, *de* y *contra* (Luque Durán 1974).

4.6. *Recapitulación*

Se considera que la interlengua es un sistema dinámico, orientado hacia una meta y que posee estructura interna. Los tres aspectos que se piensa están siempre presentes en la interlengua son: a) la elaboración y comprobación de hipótesis, b) un uso selectivo del conocimiento de la primera lengua y c) una posible influencia de otras interlenguas.

Se trata de un continuo que se caracteriza por estar en constante desarrollo, por lo que se espera que otra de sus características sea la variación. A lo largo de este proceso el

aprendiz va elaborando construcciones provisionales, o una gramática personal, las cuales tienen su propia sistematicidad. Las características de la gramática del aprendiz han llevado a que se considere su lenguaje un dialecto idiosincrásico. Como hablante nativo de un dialecto que él mismo está creando, no se considera que el hablante pueda producir construcciones erróneas, sino aproximaciones hacia la lengua meta. Vistas desde la óptica del sistema aproximativo del aprendiz, las construcciones que éste produce son aproximaciones aceptables.

Las preposiciones constituyen un sistema periférico cuyos usos podría decirse que son de los más arbitrarios. Las relaciones que éstas establecen son específicas de cada lengua. Su arbitrariedad y periferia se constatan en el hecho de que aún los mismos hablantes nativos presentan diferencias en el uso que hacen de las mismas.

El uso que los hablantes del tseltal hacen de las preposiciones espaciales del español –en especial de la preposición *en-* puede deberse en parte a que en su sistema de interlengua el uso de dicha preposición ha llegado a un estado final que en casos muy concretos no siempre coincide con el uso que los hablantes nativos del español hacen de la misma.

Conviene reiterar que nos referimos como aproximaciones a los casos de aquellos sujetos cuyo proceso de aprendizaje continúa en desarrollo, y que por lo tanto podemos denominar aprendices. Están todavía en proceso de adquisición de la segunda lengua y puede aún haber modificaciones en su interlengua. Es por ello que, al estar en desarrollo dentro de un continuo, sus expresiones y usos en la segunda lengua no son inaceptables ni erróneas, pues tal vez no han aún adquirido el dominio de determinadas reglas de la lengua meta, pero bajo condiciones óptimas de enseñanza, podrían hacerlo.

Por otro lado, están los sujetos, sobre todo de edad adulta, cuyo proceso de aprendizaje se ha cerrado y ya no son propiamente aprendices. Han llegado a un estado estable en el que su uso revela una interlengua fosilizada que se caracteriza por la reincidencia de formas que los marcan como hablantes no nativos del español. Podemos decir que cuando estaban en proceso de adquisición de la segunda lengua sus aproximaciones se detuvieron en un momento a lo largo del continuo, o quizás adquirieron formas de los mismos hablantes de su comunidad, que ya no eran coincidentes con la norma del español.

No obstante lo anterior, es posible que las producciones fosilizadas de los hablantes adultos aún estén abiertas al aprendizaje. Si fueran expuestos nuevamente a la enseñanza sistemática de determinadas reglas, como la del uso de la preposición *en*, y se les hiciera conscientes de que el uso que ellos hacen de ésta no empata con el de los hispanohablantes, muy probablemente adquirirían y utilizarían progresivamente las formas que se les enseñaran. Finalmente se trata de un hábito lingüístico que podría modificarse, pero lo anterior requeriría de un método de enseñanza que tomara en cuenta las diferencias lingüísticas y cognoscitivas que hay detrás de la manera que cada cultura tiene para expresarse sobre el espacio.

“Tendemos a valorar al de fuera a través de los patrones de nuestra cultura etnocéntrica.”

(San Nicolás Romera 2002).

Capítulo 5 La adquisición de la lengua desde una postura intercultural

La enseñanza del español a los pueblos amerindios en México ha sido una enseñanza monocultural y unilateral, impuesta desde una óptica de colonización. Esto significa que probablemente no se ha llevado al estudiante a la reflexión sobre su propia identidad y mucho menos a la confrontación con otras formas de ser y de hacer. Simplemente se ha pretendido que adopte patrones y formas de comportamiento propios de la cultura nacional sin que pueda contrastarlos o compararlos con los propios. Se trata de una monoculturalización basada en un “homogenismo”, según el cual lo homogéneo no es sólo lo deseable, sino la norma (Dietz 2003:100).

La enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas se ha caracterizado por su énfasis en la alfabetización, dejando de lado el desarrollo de competencias gramaticales y comunicativas en el alumno. Es así que en la enseñanza del español como segunda lengua en contextos de diversidad cultural y lingüística ha habido una falta de consenso entre las partes involucradas. La mayoría de las veces el aprendiz resulta ser el menos involucrado en el proceso, no tomándose en cuenta sus intereses ni sus procesos de aprendizaje. Se trata de una postura vertical desde la cual se considera la lengua y cultura nacionales como superiores a las lenguas amerindias. Esta noción de verticalidad coincide con el “concepto jerárquico” de cultura propuesto por Bauman al cual hace referencia Dietz (2003:55). A partir de dicho concepto, la cultura está jerarquizada de manera vertical, en contraste con el “concepto diferencial”, desde el cual se ve la diversidad desde una perspectiva horizontal.

Es hasta hace relativamente poco que comienza a adoptarse una postura intercultural desde la cual la relación entre estas lenguas y culturas y el español empieza a dar un giro hacia lo horizontal; es decir, empieza a tomarse en cuenta la perspectiva del otro. Muñoz (2002:26) se refiere al último cuarto del siglo XX como el momento en que las nociones de interculturalidad y de educación indígena hacen su aparición en el ámbito de la educación pública indígena en la mayoría de las naciones latinoamericanas.

Para que se dé la adquisición es necesario ponerse en la situación del otro; tratar de conocer la conceptualización que subyace a su aprendizaje de la segunda lengua para, de esta forma, entender la manera en la que se aproxima al español. Puede que el traslado a una perspectiva horizontal resulte algo no muy común para la forma de pensar “occidental”. Sin embargo, al parecer este tipo de postura es parte fundamental de la cosmovisión de algunos pueblos mesoamericanos, si no es que de todos. Lo anterior se deja ver no sólo en su filosofía sino también en su lengua.

Carlos Lenkersdorf (2002) ejemplifica lo anterior al mostrar el contraste entre la manera de estructurar una frase en español y en tojolabal, lengua maya hablada en Chiapas. Una frase como “Yo te dije” en español expresa unidireccionalidad y verticalidad en tanto que la comunicación se da de arriba hacia abajo. Hay un sujeto agencial cuyo acto se proyecta hacia un objeto directo; la comunicación se da de manera impositiva. La idea equivalente en tojolabal, en cambio, diría algo así: “Yo dije. Tú escuchaste”. Se expresa por medio de dos frases con una estructura bidireccional, en donde hay dos sujetos agenciales cuyas acciones se complementan. La comunicación es por lo tanto complementaria.

El mismo tipo de relación se da en otros ámbitos de la cultura tojolabal. Las relaciones sociales se caracterizan por ser horizontales. Es decir, la gente en esta cultura se relaciona con respeto y de manera complementaria; sus relaciones “no son autoritarias ni impositivas”. Del mismo modo, en el ámbito educativo las relaciones del saber/aprender se dan en un plano entre iguales que se coordinan (Lenkersdorf 2002:129; 199). El tipo de relación cultural de los tojolabales tiene puntos en común con las relaciones culturales que se dan dentro de otros grupos culturales, como el tseltal.

“En la relación intercultural la atención debe ser puesta tanto en el "YO" como en el "OTRO"” (Mancini 2002). Lo anterior significa que se deben tener en cuenta las percepciones mutuas de un grupo con respecto a otro; cómo percibo yo al otro dentro de su cultura y cómo puede que el otro me perciba a mí y a mi grupo cultural. En palabras de Muñoz Sedano (1997:120): “La educación intercultural es la educación del hombre en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas en la sociedad en la que vive”.

Las citas anteriores cobran sentido si las contemplamos desde la óptica arriba presentada, en donde en general las relaciones se dan en un plano horizontal de igualdad y reciprocidad.

5.1. *¿Qué tipo de interculturalidad?*

Es cierto que al hablar de interculturalidad es necesario especificar a qué tipo de interculturalidad nos estamos refiriendo. No hay una interculturalidad universal, así como no hay una cultura global. Lo anterior va de acuerdo con lo expuesto por García Castaño y Granados Martínez (2002:66): “no hay una sola y única cultura que defina plenamente a todos los grupos sociales que conforman las modernas sociedades”. El término interculturalidad es muy amplio y puede presentar variaciones, dependiendo de los grupos culturales que estén involucrados. Por ejemplo, la noción de interculturalidad puede ser diferente si la relación se da entre países cuyas lenguas son consideradas “de prestigio”, como Inglaterra y Alemania. La relación puede cambiar si se trata de una lengua “de prestigio” y emigrantes que la aprenden. La interculturalidad puede aún ser de otro tipo si pensamos en la relación entre los pueblos amerindios y el resto de los hablantes de la lengua nacional, como es el caso que se da en México.

Como se señala en Dietz (2003:149), naciones como España distinguen entre tipos de diversidad cultural: por un lado está la que se refiere a los grupos inmigrantes, y por el otro la que apunta al grupo étnico gitano. Son estos fenómenos a los que el mismo autor se refiere como etnogénesis migrante y etnogénesis aborigen (2003:183).

En la misma España el fenómeno de la interculturalidad adopta diferentes matices dependiendo de los grupos inmigrantes que se interrelacionen con la población nacional, como señalábamos arriba. Se trata de un tipo de interculturalidad selectiva, en donde el discurso intercultural se pronuncia hacia los inmigrantes provenientes de países del tercer mundo a quienes se asocia con la marginación, la pobreza y la barbarie; no así hacia los extranjeros provenientes de Europa central o del primer mundo (García Castaño & Granados Martínez 2002: 70-71). En palabras de estos autores, la interculturalidad vista así cae mejor en una descripción compensatoria y asimilacionista.

Según Godenzzi (citado en Ruiz López 2002:122), “...el concepto de interculturalidad significa...la relación entre una cultura indígena y la llamada ‘cultura

occidental’.” Explica que lo anterior significa la existencia de una situación desigual, conflictiva y asimétrica desde un principio. La solución para lograr una interrelación cultural efectiva es devolverle su dignidad cultural al grupo originario, desechando prejuicios y cambiando actitudes.

Al hablar de un modelo intercultural bilingüe podemos percatarnos de que se da una tendencia a querer incorporar a los grupos originarios a la versión mexicana de la cultura occidental. El flujo de contenidos y valores comúnmente se ha dado en una sola dirección (cf. Verdín 2005). El cambio de una postura vertical a una horizontal implica simetría en la interculturalidad. Es decir, debe dejar de pensarse en las lenguas indígenas como inferiores al español. Implica que la enseñanza del español como segunda lengua tome en cuenta el universo cultural de la lengua de partida; que se lleve a cabo una aproximación cultural y lingüística con respecto al grupo de partida, lo cual podría facilitar el tránsito entre las culturas y, por lo tanto, el aprendizaje de la otra lengua.

Dietz señala que la interculturalidad requiere de “habilidades de empatía, socialibilidad y mediación entre contextos heterogéneos”, pero que, sin embargo, las situaciones reales de comunicación revelan una asimetría en las relaciones de poder, siendo el organizador del debate quien “dicta” la agenda (Dietz 2003:72).

De acuerdo con Monsonyi y González (1975, citados en Hamel et al. 2004), “la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales...”. La lengua materna del hablante no nativo del español se convierte en el centro de los programas de interculturación. Es así que en la educación intercultural bilingüe la lengua y cultura de los grupos étnicos constituyen el punto de partida para la elaboración de los contenidos de enseñanza.

5.2. *Educación intercultural*

Al igual que con la noción de interculturalidad, tal vez no pueda hablarse de una educación intercultural única, pues dependiendo de los grupos culturales involucrados, ésta puede presentar matices. Podría pensarse que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede variar en función del contexto y de los participantes. Así, al contemplar escenarios como los arriba planteados, puede que el proceso sea uno si se trata de lenguas y culturas “de

prestigio”; otro si se trata de inmigrantes que aprenden como segunda lengua la lengua del país en el que se encuentran, y probablemente tendremos otro escenario si se trata de grupos étnicos que aprenden la lengua nacional.

Lo anterior deja ver que no podemos hablar de una educación intercultural única y que habrá que tomar en cuenta a los participantes y el contexto en que ésta se da. Aunque reconocemos que la interculturalidad puede presentar asimetrías en cuanto a las relaciones de poder entre los participantes, la noción de educación intercultural a que este proyecto apunta es aquella que pugna por la simetría y por un conocimiento mutuo entre las partes involucradas.

Cuando la educación intercultural como se le plantea aquí también es bilingüe puede significar que ya no se considera la lengua materna como un “puente” que permite llegar a la segunda lengua, sino como un medio de instrucción en sí misma; como una herramienta que puede ser de ayuda para la enseñanza de la segunda lengua. Es decir, el tipo de educación bilingüe al cual aquí nos referimos no es uno de transición en el que se utiliza la lengua materna como instrumento de alfabetización, sino de enriquecimiento basado en un pluralismo cultural (cf. Hamel 2000).

5.3. *La interculturalidad como un recurso*

El punto importante de los programas de educación intercultural es el paso de una postura vertical a una horizontal. Es decir, se deja atrás la visión monoculturalista desde la cual no se da espacio a la diversidad cultural y que a la vez propicia una relación de exclusión de la cultura y lengua nacional hacia las etnias (cf. Hamel 2000), viéndolas así como grupos minoritarios.

A la base de la educación intercultural se encuentra el pluriculturalismo, orientación cultural que considera las diferencias étnicas como factores de enriquecimiento sociocultural; como recursos valiosos para la sociedad: “el afianzamiento de la cultura propia y el desarrollo de habilidades universales en ella a partir del reconocimiento de la desigualdad o el conflicto cultural, como base para la adquisición de conocimiento de otras culturas” (Hamel 2000:137). La educación intercultural busca preservar y desarrollar las lenguas y culturas étnicas al tiempo que se da la enseñanza de la lengua nacional como segunda lengua. Este autor se refiere a la pluriculturalidad como diversidad asumida y

practicada positivamente (161). Señala que desde una orientación pluricultural la convivencia entre las diversas culturas deja de verse como algo inevitable para considerarse una ventaja y un recurso que permite el desarrollo y el enriquecimiento mutuo.

Los programas basados en un currículum intercultural proponen seguir un proceso de enseñanza en el que primero se impartan los contenidos cognitivamente exigentes en la lengua materna, como son la lecto-escritura y las matemáticas. La enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna trae como resultado un mejor desarrollo del bilingüismo en niños de edad escolar y permite la reflexión sobre el uso de la lengua materna. Al tiempo que los niños desarrollan destrezas académicas en su propia lengua, reciben contenidos a través de la segunda lengua. Las destrezas académicas asociadas con la lecto-escritura comienzan a desarrollarse antes de que el niño empiece con la lectura y la escritura de manera formal (Francis & Reyhner 2002).

La interculturalidad se presenta como una posibilidad de conservar y desarrollar la lengua, cultura y valores propios de cada pueblo. Lo anterior puede representar una doble ventaja en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, permite que los hablantes de lenguas étnicas tomen conciencia acerca de su propia lengua y cultura, al tiempo que el manejo del español les permite tener movilidad y participación a nivel nacional. Por otro lado, la lengua materna puede dar pautas que permitan a instructores e investigadores de la lengua indagar sobre los procesos de aprendizaje de la segunda lengua.

Es preciso tener en cuenta que tampoco puede hablarse de una interculturalidad con respecto a los grupos étnicos de México. Es tal la variedad de grupos, culturas y lenguas, que no es posible agruparlos bajo un mismo enfoque. Siendo así, la educación intercultural tendría que “personalizarse” para el caso de cada grupo lingüístico y cultural del que se trate. Puede darse el caso de que existan puntos de convergencia entre las diferentes culturas mesoamericanas, pero también se espera encontrar aspectos culturales y lingüísticos pertinentes a cada grupo cultural. Hamel (2000:154) considera relevante para el proceso educativo intercultural distinguir entre elementos universales comunes a todas las culturas y elementos particulares de cada una de ellas. Desde esta postura resulta lógica la propuesta de Muñoz Sedano (1997:32) sobre “no imponer un modelo único ni uniforme para todos los centros e instituciones educativas”. En una sociedad pluricultural como la de

hoy en día no cabe pensar en una sola educación intercultural fija para todos los grupos culturales.

Capítulo 6 Análisis

El presente capítulo contiene el análisis de cinco pruebas diferentes cuyo propósito es identificar la manera en que los hablantes nativos del tseltal utilizan la preposición *en* como hablantes del español como segunda lengua. Para ello, ha sido necesario contrastar el uso de esta preposición con el uso de otras preposiciones espaciales del español ya que en ciertos casos los sujetos utilizan una por otra. Es por lo anterior que el análisis incorpora otras preposiciones, además de *en*.

Es pertinente recordar que los datos de este estudio se obtuvieron a partir de pruebas aplicadas a niños de sexto grado de primaria de una escuela intercultural en el municipio de Oxchuc, en los altos de Chiapas. Únicamente la primera prueba se aplicó a los 76 niños de los cuatro grupos de sexto grado; las cuatro pruebas restantes se aplicaron a 15 niños de un grupo de sexto.

En la primera prueba se presentan tres textos narrativos a los cuales se les han omitido algunas preposiciones, y en donde se pide a los sujetos que escriban las palabras que faltan. Éste constituye un ejercicio de exploración sobre el uso de las principales preposiciones locativas del español por parte de niños de sexto grado de primaria, a partir del cual se delimitó más concretamente la dificultad en el uso de *en*. La segunda prueba es sobre la descripción de relaciones figura fondo en el interior de una casa. En ésta se pide que se describa la ubicación de personas, animales y cosas. La tercera prueba contiene las mismas instrucciones; la diferencia es que se trata de una escena en el campo, al aire libre. La cuarta actividad consta de 16 ilustraciones, en cada una de las cuales hay una figura a ser ubicada con respecto a un fondo. Aquí se le pide al sujeto que describa la ubicación de los objetos. La quinta prueba es una actividad de relación de columnas, en donde se busca que los sujetos expresen relaciones de ubicación de una figura con respecto a un fondo.

Los sujetos que participaron fueron 76 niños de cuatro grupos de sexto grado de la escuela primaria intercultural Vicente Guerrero de la comunidad de Yochib en el municipio de Oxchuc, en los altos de Chiapas. Todos ellos iniciaron con clases de español desde el primer grado de primaria. Cabe recordar que la participación de los 76 sujetos se restringe a la primera prueba, cuyo objetivo es ver tendencias en el uso de la preposición *en*. A partir de la segunda prueba, los ejercicios se aplicaron únicamente a uno de los cuatro grupos de sexto grado, conformado por 15 niños.

A lo largo de este análisis, se indica con un asterisco (*) los enunciados que no coinciden con la norma del español.

PRUEBA I

Análisis de un ejercicio tipo cloze basado en textos narrativos.

Este ejercicio consta de tres textos narrativos. Dos de ellos son pasajes de cuentos tomados del libro de cuentos y relatos indígenas (UNAM 1994) escritos en tseltal y tsotsil y traducidos al español por sus mismos autores, y la otra es un texto creado por mí especialmente para este ejercicio. Aquí se trabajó con la versión en español. En cada caso se omitieron las preposiciones espaciales *a*, *de* y *en*, quedando así el espacio en blanco. En la primera narración se omitieron 7 palabras, en la segunda 4 y en la tercera 6, dando un total de 17 reactivos para evaluar el uso de dichas preposiciones.

El ejercicio se aplicó a los cuatro grupos de sexto grado de primaria de la escuela arriba mencionada. En total se aplicaron 76 ejercicios, uno por cada participante. En las instrucciones se les pidió a los sujetos que leyeran los relatos y que escribieran la palabra que faltaba en cada espacio, sin especificar el tipo de palabra que había que utilizar.

Para este ejercicio se llevó a cabo un análisis de frecuencia, para lo cual se hizo un conteo del número de veces que cada preposición fue utilizada, como muestra la tabla 5. En la primera columna de la izquierda aparece únicamente el fragmento del enunciado en el cual se incluye la preposición tal como se presenta en el texto de donde se tomó. Las siete columnas hacia la derecha muestran la frecuencia de uso de las preposiciones u otro tipo de palabras utilizadas por los sujetos que participaron en esta prueba. Las preposiciones, u otras palabras, utilizadas para cada enunciado aparecen de izquierda a derecha en orden de mayor a menor frecuencia. Por ejemplo, para el enunciado 1 “salieron DE su casa”, la preposición más utilizada fue *de* con 71 casos, seguida de la preposición *en*, con 4 casos de uso, y por último la preposición *desde*, utilizada una vez. En donde aparece el símbolo \emptyset significa que el sujeto dejó el espacio en blanco.

Enunciado original	Frecuencia de uso preposicional por enunciado						
1. salieron DE su casa	de - 71	en - 4	desde-1				
2. hasta llegar A una cueva	en - 48	a - 15	de - 8	con - 3	hacia-1	la - 1	
3. se metió EN la cueva	en - 49	hacia-12	de -10	desde -4	con -1		
4. ya estando EN la cueva	en - 58	de - 15	hacia -2	∅ - 1			
5. no llegaba A su casa	de - 35	en - 28	a - 11	hacia -1	La -1		
6. lo encontraron EN la cueva	en - 57	de - 14	a - 2	desde -1	Con - 1	la - 1	
7. se quedó EN el portón	en - 62	hacia -7	de - 5	desde -2			
8. salir DE su casa	de - 42	en - 22	a - 7	desde -3	hacia -1	con -1	
9. EN lo más alto	en - 44	de - 16	a - 8	desde -3	Con - 3	la - 1	y - 1
10. al llegar Al panteón	en - 40	de - 24	a - 6	hacia -2	desde -1	con -1	la - 2
11. se paraba EN una gran piedra	en - 43	de - 23	a - 7	desde -1	con - 1	la - 1	
12. salió DE su casa	de - 49	en -20	desde -4	a - 2	hacia -1		
13. se fue A la escuela	en - 54	a - 12	de - 9	hacia -1			
14. EN la clínica	en - 58	de - 10	a - 4	hacia -2	∅ - 1	la - 1	
15. no pasó A consulta	en - 36	de - 32	a - 7	con - 1			
16. se sentaron EN la plaza	en - 46	de - 20	después -4	desde -3	a - 2	hacia -1	
17. de regreso A su casa	de - 35	en - 30	a - 10	hacia -1			

Tabla 5. Frecuencia de uso de preposiciones y otro tipo de palabras en las narraciones.

Partiendo de la información contenida en la tabla anterior, el uso de la preposición *en* en este ejercicio puede resumirse como sigue:

Total de veces que aparece	Usos acertados	Porcentaje	Usos aproximados	Porcentaje
699	Total = 417 - verbos de ubicación: 279 - verbos de movimiento: 138	59.6% - 39.9% - 19.7%	Total = 282 - verbos de ubicación: 0 - verbos de movimiento: 282	40.3% - 0 % - 40.3%

Tabla 6. Porcentaje de uso de la preposición *en* en la prueba 1.

Podemos observar que el uso acertado de la preposición *en* tiende a darse cuando se trata de verbos de ubicación. En esta prueba, los usos no acertados se dan únicamente con verbos de movimiento, en donde *en* sustituye a las preposiciones direccionales correspondientes.

A continuación se analiza el uso preposicional por enunciado:

Enunciado 1: “un cazador y su perro salieron *de* su casa”. De 76 casos, en 71 de ellos se utilizó *de*, cayendo dentro del uso normativo; 4 recurrieron al uso de *en* y hubo un

caso en que se utilizó *desde*. Tenemos en este caso un apego a la norma del 94.7 por ciento (93.4 % = *de* y 1.3 % = *desde*).

Los cuatro casos en los que se utilizó la preposición *en* pierden de vista la referencia a un punto de partida que se constituye en el inicio de una trayectoria. En este contexto, el español exige el uso de una preposición de movimiento como *de* y no acepta una preposición locativa como *en*, puesto que *en* deja de lado la referencia a movimiento y se centra en la ubicación en un lugar.

Enunciado 2: “lo veían salir *de* su casa” – Aquí se registraron 42 casos con la preposición *de*, 22 con *en*, 7 con *a*, 3 con *desde*, 1 con *hacia* y 1 con *con*. Lo anterior revela que en la mayoría de los casos se está utilizando la preposición marcada por la norma. Se trata de un 59.1 por ciento (55.2% = *de* y 3.9% = *desde*).

Al utilizar la preposición *en* con el verbo de movimiento “salir”, se pierde de vista que en este caso se hace referencia a un punto de partida que constituye el punto de inicio de la trayectoria, lo cual debería estar expresado con la preposición *de*. La preposición *desde* alterna con *de*, expresando el punto en el que comienza el movimiento. Es por ello que su uso es acertado en el contexto que presentan las narraciones.

Enunciado 3: “Salió *de* su casa temprano” – Se dieron 49 casos con la preposición *de*, 20 con *en*, 4 con *desde*, 2 con *a* y 1 con *hacia*. Las preposiciones *de* y *desde* fueron utilizadas acertadamente en un 69.6 por ciento (49.6% y 5.2% respectivamente). La preposición más utilizada después de éstas fue *en*: 5.2 por ciento en la primera narración, 28.9 por ciento en la segunda y 26.3 por ciento en la tercera.

En los enunciados de esta prueba, la preposición *en* aparece en combinación con verbos tanto de ubicación como de movimiento. Entre los primeros están “estar”, “encontrar(se)”, “quedar” y “haber” y entre los de movimiento están “meterse”, “pararse” y “sentarse”.

Enunciado 4: “el venado se metió *en* la cueva”

Con el verbo “meterse” la preposición *en* fue utilizada de manera acertada en la mayoría de los casos: 49 de 71, seguida de *hacia*: 12 casos, *de*: 10 casos, *desde*: 4 casos y

con: 1 caso. Para este enunciado, la preposición *en* fue utilizada de manera acertada en un 64.4 por ciento.

En español, la preposición a utilizar entre un verbo que indica movimiento de interiorización y un sustantivo que expresa la acción donde se realiza la acción del verbo es *en* (Luque Durán 1974: 67). En este caso *en* alterna con *dentro de*. El verbo “meterse” en combinación con la preposición *de*¹ indica emprender una actividad, el desempeño de un oficio o el dedicarse a una profesión (ver Fernández López 1999; Moliner 1984), como en “meterse de aprendiz”. Es por ello que en el contexto que presenta el ejercicio tipo cloze el uso de la preposición *de* no es acertado puesto que se está expresando movimiento de interiorización a un lugar.

Enunciado 5: “(el viejo) se paraba *en* una gran piedra” – Las preposiciones fueron utilizadas de la siguiente manera: *en*: 43 veces, *de*: 23, *a*: 7, *desde*: 1 y *con*: 1; artículo *la*: 1. El porcentaje de uso de la preposición *en* es del 56.5.

En aparece nuevamente como la preposición mayormente utilizada por los sujetos y, en este caso, con apego al uso normativo. *En* hace referencia al fondo donde se efectúa la acción de “pararse”. El uso de otras preposiciones resulta aproximado, pues el verbo “parar” o “pararse” con respecto a un lugar exige la preposición *en*, haciendo referencia al fondo como el lugar o la superficie en donde se lleva a cabo la acción del verbo.

Enunciado 6: “Después de la consulta José y su madre se sentaron un rato *en* la plaza” – En 46 casos se utilizó la preposición *en*; en 20 *de*, en 3 *desde*, en 2 *a* y en 1 *hacia*. También hubo 4 casos en los que los sujetos utilizaron el adverbio de tiempo *después* para completar el espacio. La preposición *en* fue utilizada de manera acertada en un 60.5 por ciento.

La mayoría de las respuestas a este reactivo caen dentro del uso normativo. Es decir, el verbo “sentarse” exige el uso ya sea de la preposición *en* o *sobre*, para indicar que la acción del verbo se lleva a cabo con respecto a la superficie de un fondo.

¹ Según Fernández López, el uso de meterse con *de* está marcado sólo para América. En España se utiliza con la preposición *a* (cf. Fernández López 1999: 253; Pequeño Larousse ilustrado 1987: 679). Moliner (1984) únicamente señala que *meterse a* también puede construirse con la preposición *de*.

Enunciado 7: “Ya estando *en* la cueva, de repente tronó un rayo...” – Se registraron 58 casos de uso de la preposición *en*, 15 de la preposición *de*, 2 de *hacia* y una omisión. La preposición *en* fue utilizada sobre las demás en un 76.3 por ciento.

Enunciado 8: “entonces lo encontraron *en* la cueva” – Hubo 57 enunciados con la preposición *en*, 14 con *de*, 2 con *a*, 1 con *desde*, 1 con *con* y 1 con el artículo *la*. El verbo “encontrar” es un verbo locativo que requiere de una preposición del mismo tipo; es decir, que especifique la ubicación de la figura con respecto al fondo. La preposición *en* fue utilizada acertadamente en este enunciado en un 75 por ciento.

Enunciado 9: “El perro quedó de guardián *en* el portón de la cueva” – Las preposiciones se utilizaron como sigue: *en*: 62 veces, *hacia*: 7 veces, *de*: 5 veces y *desde*: 2 veces. El porcentaje de uso de la preposición *en* fue de un 81.5.

Al igual que con los demás verbos locativos, “quedar” requiere de una preposición que especifique la ubicación estática de la figura. En el caso de las demás preposiciones utilizadas en este enunciado, éstas indican movimiento o dirección, y contradicen lo que expresa el verbo.

Enunciado 10: “...el panteón, éste se encuentra situado, aún en la actualidad, *en* lo más alto de una loma”. Número de veces que cada preposición fue utilizada: *en*: 44, *de*: 16, *a*: 8, *desde*: 3, *con*: 3. Otro tipo de palabras: artículo *la*: 1, conjunción *y*: 1. Porcentaje de uso de la preposición *en*: 57.8.

La perífrasis de participio “encontrarse situado” requiere de una preposición locativa que haga referencia al lugar en donde el panteón se encuentra: *en*.

Enunciado 11: “*En* la clínica había mucha gente esperando” – El número de veces que se usó cada preposición fue: *en*: 58, *de*: 10, *a*: 4, *hacia*: 2. El artículo *la* apareció 1 vez en lugar de la preposición. Hubo 1 omisión. El porcentaje de uso de la preposición *en* en este enunciado fue de 76.3.

Una vez más, se trata de un verbo –había- que requiere una preposición que se refiera al lugar en donde se ubica la figura, algo que no indican las preposiciones de

movimiento *de*, *a* y *hacia* aquí utilizadas. El enunciado indica que había mucha gente en el interior de la clínica; toda trayectoria queda fuera de lugar en este contexto.

El uso de la preposición *en* en este ejercicio se resume a continuación.

Usos acertados			Usos aproximados			
Tipo de relación espacial	Verbo + <i>en</i>	Porcentaje	Tipo de relación espacial	Verbo + <i>en</i>	Porcentaje (por enunciado)	
Situación	- estar <u>en</u>	76.3	Procedencia	- salir <u>en</u>	5.2	
	- encontrar (algo) <u>en</u>	75.0			28.9	
	- encontrarse <u>en</u>	57.8			26.3	
	Dirección	- <i>en</i> + lugar	76.3	Dirección	- llegar <u>en</u>	63.1
		- quedarse <u>en</u>	81.5			36.8
		- pararse <u>en</u>	56.5			52.6
		- sentarse <u>en</u>	60.5			71.0
- meterse <u>en</u> + lugar		64.4			39.4	
			- (ir) de regreso <u>en</u>	39.4		
			- pasar <u>en</u>	47.3		

Tabla 7. Porcentaje de uso de la preposición *en* en la prueba 1.

La tabla anterior muestra los porcentajes de uso de la preposición *en* que arrojó la prueba 1. La tabla está dividida en dos grandes apartados que corresponden a usos acertados y aproximados. Cada apartado contiene a su vez tres columnas. En el caso de los usos acertados, la primera columna presenta el tipo de relación espacial que cada verbo indica; en la segunda columna figuran las combinaciones de verbo + preposición que conformaron esta prueba, las cuales corresponden a los enunciados que originalmente aparecen en los relatos; la tercera columna muestra los porcentajes de uso acertado por tipo de verbo.

Con respecto a los usos aproximados, la primera columna muestra el tipo de relación espacial que cada verbo indica; la segunda columna presenta las combinaciones de verbo + *en* consideradas no acertadas; en la tercera columna aparecen los porcentajes de uso por número de enunciados en que apareció dicha combinación en el ejercicio tipo cloze utilizado en esta prueba. Lo anterior significa que la combinación *“salir en” figuró en tres enunciados, *“llegar en” también en tres, *“ir en”, “de regreso en” y “pasar en” aparecen en un enunciado cada una.

Puede observarse que el uso de la preposición *en* con verbos de situación, es decir, con verbos que indican una relación espacial estática, tiende en su mayoría a ser acertado. En los usos acertados también se incluye el verbo direccional “meterse”. En contraste, los verbos de movimiento que indican tanto procedencia como dirección muestran cierta tendencia a presentarse en combinación con la preposición *en* de manera no coincidente con la norma. Los porcentajes de uso no acertado son variados; la combinación con un mayor porcentaje es “ir en”, seguida de “llegar en”, “pasar en”, “(ir) de regreso en” y finalmente “salir en”.

PRUEBA II

Análisis de una descripción de relaciones figura-fondo en el interior de una casa.

Se analizaron un total de 15 descripciones producidas por 15 niños que elaboraron una descripción en español acerca de la escena de una casa. En las instrucciones se les pidió que observaran la ilustración y que describieran la ubicación de personas, animales y cosas, con la palabra “ubicación” subrayada para hacer notar el propósito del ejercicio. Además se les explicó verbalmente que tenían que escribir enunciados diciendo dónde estaban localizadas las personas y cosas. Se les anotó un ejemplo en pizarrón para poner más en claro el propósito de la actividad.

Los enunciados que se tomaron en cuenta para este análisis fueron aquellos en los que se utilizaron preposiciones locativas. Las dos preposiciones que los sujetos utilizaron fueron *en* y *sobre*. El número de oraciones producidas por cada sujeto varió; el que más produjo tuvo 7 enunciados.

Para propósitos de este análisis, en cada caso se registraron por escrito las producciones reales de los niños. Es decir, se transcribió cada uno de los enunciados que ellos escribieron –incluyendo errores de ortografía y de separación de palabras– y se procedió a hacer un conteo sobre la frecuencia de uso de cada preposición. A continuación se presenta la relación de enunciados producidos en esta prueba. Los enunciados que aparecen en la tabla 8 corresponden a la versión estándar correspondiente al enunciado producido por los sujetos. En cada caso se presenta la frecuencia con que *en* y *sobre* fueron utilizadas.

<i>Enunciado</i>	<i>Número de veces que cada preposición fue utilizada</i>		<i>Total de enunciados producidos</i>
	<i>EN</i>	<i>SOBRE</i>	
1. La niña / mujer está sentada <i>EN</i> la cama	6	1	7
2. El señor está parado <i>EN</i> la puerta	7	*15	15
3. La señora está sirviendo <i>EN</i> una vaso	2	0	2
4. La señora está sirviendo <i>EN</i> la mesa	6	*5	11
5. La señora está torteando <i>EN</i> el suelo	2	2	4
6. La señora está torteando <i>EN</i> el comal/ fogata	2	*2	4
7. Los sartenes están colgados <i>EN</i> la pared	7	7	15
8. La niña está sentada <i>EN</i> la sala	2	0	2
9. El foco brilla <i>EN</i> el techo	0	*2	2

Tabla 8. Relación de uso de las preposiciones *en* y *sobre* en los enunciados de la prueba II.

La tabla 8 muestra los enunciados estándar equivalentes a los enunciados producidos por los sujetos en esta prueba. En la primera columna aparece el enunciado; en la segunda, que a su vez está dividida en dos, aparece la frecuencia de uso de las dos preposiciones utilizadas en este ejercicio; la cuarta columna muestra el número total de cada enunciado. Por ejemplo, para el primer enunciado: “La niña /o mujer está sentada en la cama”, los sujetos produjeron un total de 7 enunciados con esta idea, de los cuáles 6 utilizaron la preposición *en* y 1 utilizó *sobre*. Se considera para este análisis la preposición *sobre* por presentar coincidencia semántica con *en* en algunos casos, y porque en algunos otros casos se utiliza con el mismo sentido que *en*, en donde no hay coincidencia.

Uso de la preposición EN

Se registraron 36 casos de dicha preposición, de las cuales 34 resultaron ser usos acertados de acuerdo a la norma del español². En estos casos, la preposición *en* se utilizó para indicar relaciones topológicas de contacto y de inclusión o contenido como las siguientes: “estar sentado *en* la cama / *en* el suelo”, “estar colgado *en* la pared”, “servir café *en* el vaso / *en* la mesa”, “estar parado *en* la puerta” (ver comentario sobre el uso de *en* en este enunciado abajo).

² Los autores consultados para establecer la normatividad del uso de las preposiciones son: De Bruyne 1999, Fernández López 1999, Luque Durán 1974 y Pérez Cino 2000.

Se registró una omisión: *‘‘el sarden y el vaso esta ___ el pared’’ y dos casos de usos que no coinciden con la norma. En uno de ellos se intercambi3 la preposici3n *en* por *con*: *‘‘jugamos *en* el perito’’ y en el otro se a‘nadi3 la preposici3n sin ser necesario: *‘‘escribe *en* la letra A’’.

En esta prueba puede verse que el uso de la preposici3n *en* en situaciones que expresan relaciones topol3gicas de contacto y/o de inclusi3n tiende a apegarse a la norma del espa‘ol. *En* se est3 utilizando con los significados de ‘‘en el interior de’’ y ‘‘sobre’’ o ‘‘encima de’’.

Uso de la preposici3n SOBRE

En todos los casos aqu3 registrados esta preposici3n se utiliz3 en lugar de *en* con el significado de ‘‘encima’’ o ‘‘arriba de’’. De 27 casos, 11 de ellos fueron acertados, indicando una relaci3n de contacto con una superficie. Se dieron 16 casos de uso aproximado³, en donde el significado de ‘‘encima’’ o ‘‘arriba de’’ no correspond3a con lo que expresaba la ilustraci3n.

De haber utilizado *en*, los enunciados hubieran expresado de manera m3s adecuada las relaciones de contacto o proximidad, pues no es lo mismo decir: a) ‘‘la se‘ora est3 sirviendo caf3 *en* la mesa’’ que ‘‘*sobre* la mesa’’ (5 casos), o b) ‘‘la se‘ora est3 torteando *en* el comal’’ que ‘‘*sobre* el comal’’ (2 casos), o c) ‘‘el foco est3 brillando *en* el techo’’ que ‘‘*sobre* el techo’’ (2 casos), o d) ‘‘el se‘or est3 parado *en* la puerta’’ que ‘‘*sobre* la puerta’’ (8 casos).

Algunos enunciados en donde el uso de SOBRE en vez de EN cambia el sentido:

Enunciado 2: ‘‘El se‘or est3 parado *en* la puerta’’. Aunque la norma establece que la expresi3n con respecto a puerta es ‘‘*a* la puerta’’, la preposici3n que de ordinario se tiende a utilizar para referirse a que alguien est3 exactamente en el espacio que comprende el quicio de la puerta es *en*. Este uso tal vez se deba a la presencia del verbo *estar*, el cual requiere de la preposici3n *en*, no de *a*. Quiz3s esa l3gica ha llevado a que los sujetos relacionen ‘‘estar

parado” con “*en* la puerta” y no con “*a* la puerta”⁴. Es por ello que consideramos acertados aquellos casos en que los niños produjeron enunciados de este tipo. Sin embargo, aquellos enunciados en que utilizaron la preposición *sobre* cambian el sentido de lo que expresa la ilustración. El señor no está parado arriba o encima de la puerta o del quicio de la misma, sino que está dentro del espacio que abarca el quicio. Por lo tanto, este último tipo de enunciados son considerados aproximaciones.

Enunciados 3 y 4: “servir *en*”. El lugar donde se sirve el café, que es sobre la superficie de la mesa, hacia el interior de la taza o parado ante/ próximo a la mesa, mas no parado arriba de la mesa, lo cual es lo que expresan los enunciados con la preposición *sobre*.

Enunciado 6: “La señora está torteando *en* el comal / fogata”. Al igual que en el caso anterior, puede decirse que la señora está torteando *en* el comal, indicando que ella está ante el comal. La presencia del verbo *estar* de alguna manera “dispara” el uso de la preposición *en* y no *a*, como se esperaría según la gramática normativa del español. Este uso también puede expresar medio o instrumento, alternando con la preposición *con*, como en “caliéntate *en* la estufa” (*en* aquí equivale a *con*)⁵. Al decir que “está torteando *sobre* el comal” el sentido es que ella está torteando arriba del comal (ver análisis en p. 101).

Enunciado 9: “El foco brilla *en* el techo”. Si se dice que el foco está *en* el techo se está expresando una relación de contacto con la superficie del techo, del cual pende el foco; al decir que el foco está *sobre* el techo el sentido es que el foco está arriba o encima del techo, pues *sobre* “localiza cosas en una situación superior respecto a otras” (Fernández López 1999, 62).

Lo que algunas aproximaciones producidas por los sujetos de este estudio expresan:

⁴ Se aplicó una prueba a 20 hispanohablantes para analizar qué preposición utilizan con “estar parado ___ la puerta” y “estar sentado ___ la mesa”. La prueba consistió en describir lo que la gente estaba haciendo en una ilustración dentro de una casa. Para el primer caso, 11 sujetos produjeron enunciados con “*EN* la puerta”, 5 con “*EN* la entrada” y 4 con “*DEBAJO* del marco”. Para el segundo caso los enunciados fueron: 16 con “*EN* la mesa” y 4 con “*FRENTE A* la mesa”. En ninguno de los 20 casos se registraron enunciados con la preposición *A*.

⁵ Ejemplo tomado de Luque Durán 1974, 68.

a) Para describir una taza o un vaso que está sobre la mesa la lengua tseltal utiliza un posicional seguido de la preposición *ta*. El posicional que aquí corresponde es *waxal*, el cual se refiere a un recipiente u objeto alto y rectangular cuya posición canónica es "parado" (Brown 1994). Si los sujetos de este estudio escriben "la señora está sirviendo café *sobre* la mesa", es posible que se esté haciendo una referencia metonímica al recipiente en el que se está sirviendo el café, el cual está "de pié" sobre la mesa. Por las características de la figura a que hace referencia el posicional, ésta requiere de una base o soporte sobre el cual "pararse".

b) En el caso del enunciado "la señora está torteando *sobre* el comal", tal parece que se está efectuando un cambio en la figura en la relación figura-fondo. En una oración como "la señora está torteando *en* el comal", la señora –la figura– guarda una relación de proximidad con respecto al comal –el fondo– en donde éste último funge como medio o instrumento. Sin embargo, al expresar esta idea con la preposición *sobre*, la atención se gira hacia el objeto del verbo "tortear", es decir, las tortillas. "Tortear" significa "echar tortillas"⁶; la señora echa las tortillas *sobre* el comal. De esta forma, la señora deja de ser la figura y la atención ahora está puesta en las tortillas –la figura– que son echadas *sobre* el comal –el fondo. El significado que el enunciado aquí adquiere es: "la señora está echando o poniendo las tortillas *sobre* el comal".

c) "El foco está brillando sobre el techo". En algunos casos también escribieron "sobre la pared", lo cual puede explicar que se esté haciendo referencia al techo como superficie interna de la casa, así como lo es una pared. De esta forma, el enunciado significa que el foco está brillando sobre la superficie del muro que funciona como techo.

d) Para decir que una persona está de pié, en tseltal se utiliza el posicional *tek'el*, que hace referencia a una criatura animada u objeto largo parado verticalmente. Al utilizar este posicional acompañado de una preposición, resulta lógico hasta cierto punto que ésta sea *sobre*, pues algo o alguien que está parado verticalmente requiere de una base sobre la cual estar de pié. El contenido semántico de este posicional puede "disparar" el uso de la preposición *sobre*. De ahí que tengamos enunciados como "el señor está parado sobre la

⁶ Tortear: "Hacer tortillas, por lo general palmeando la bola de masa para darle forma y echándola luego al comal". COLMEX (2002). *Diccionario del español usual en México*. México: COLMEX. Lo anterior se aclaró en pláticas con gente del campo, para quienes el verbo tortear involucra tanto la hechura de la tortilla como el echarla sobre el comal.

puerta”, lo cual tal vez signifique que está parado sobre la superficie que ocupa el espacio de la puerta.

La siguiente tabla muestra el uso de las preposiciones *en* y *sobre* en la prueba II.

Preposición	Usos acertados	Porcentaje	Usos aproximados	Porcentaje
<i>en</i> 36 casos	34	94.4%	- sustitución: 1 - adición: 1	5.55%
<i>sobre</i> 27 casos	11	40.7%	16	59.2%

Tabla 9. Porcentajes de uso de las preposiciones de la prueba II.

Puede observarse en la tabla 9 que en la expresión de relaciones locativas de contacto y de inclusión la preposición *en* ha sido utilizada de manera acertada en un alto porcentaje. No así la preposición *sobre*, la cual tendió en más de un 50% a utilizarse en vez de *en*, con el significado de “encima” o “arriba de” pero sin corresponder con lo que la ilustración mostraba.

PRUEBA III

Análisis de la descripción de relaciones figura-fondo en un paisaje al aire libre.

Se analizaron un total de 15 descripciones producidas por 15 niños que elaboraron una descripción en español sobre la localización de personas, animales y cosas sobre un paisaje. Al igual que en el ejercicio anterior, en las instrucciones se les pidió que observaran la ilustración y que describieran la ubicación de personas, animales y cosas, con la palabra “ubicación” subrayada para explicitar el propósito del ejercicio. También se les dio una explicación verbal sobre la actividad a realizar. Para este estudio únicamente se tomaron en cuenta aquellos enunciados en los que se utilizaron preposiciones locativas y direccionales.

Se obtuvieron un total de 89 enunciados escritos. Nuevamente, el número de oraciones producidas por cada sujeto varió. Se dio un caso de un sujeto que no produjo un solo enunciado con preposiciones; el sujeto que más produjo tuvo 12 enunciados con preposiciones. Las preposiciones utilizadas en este ejercicio fueron *en*, *sobre*, *a*, *hacia*, *con* y la locución *cerca de*. Para fines de esta investigación únicamente analizaremos los enunciados en lo que se utilizó *en*. La siguiente tabla presenta los enunciados estándar

equivalentes a aquellos producidos por los sujetos en donde se utilizó la preposición *en*, ya sea de manera acorde con la norma o no. En cada enunciado aparece la preposición que se esperaba se utilizara, en apego con la norma.

<i>Enunciado</i>	<i>Número de veces que cada preposición fue utilizada</i>		<i>Total de enunciados producidos</i>
	<i>EN</i>	<i>Otra</i>	
1. EN este lugar vemos / hay...	4	0	4
2. Los árboles están sembrados EN la tierra / cerro	8	0	8
3. Los pájaros están volando EN el cielo	8	0	8
4. La lancha está / Hay una lancha EN el agua / río	3	0	3
5. La lancha está navegando/ va EN el río	3	* <i>sobre</i> 1	4
6. El sol está saliendo DETRÁS del cerro	*3	0	3
7. Los árboles están sembrados EN el cerro	2	0	2
8. El toro / Los borregos está(n) EN el pasto / zacate / campo	2	<i>sobre</i> 2 * <i>sobre en</i> 1	5
9. Los niños están corriendo EN la orilla del río	3	0	3
10. El perro está corriendo CON su dueño	*2	<i>con</i> 2	4
11. La mujer está EN la tienda	1	0	1
12. Hay pinos / árboles EN el camino	2	0	2
13. El toro / La vaca está EN el corral	3	0	3
14. Los señores están EN el barco	1	0	1
15. Los cerdos están comiendo CERCA DE la casa El niño y la niña están CERCA DE la escuela	0	* <i>cerca en</i> 2 <i>cerca de</i> 1 * <i>en el cerca de</i> 1 * <i>en el cerca en</i> 1	5
16. El perro va corriendo AL / HACIA el agua	*1	* <i>hacia en</i> 1	2
17. Los niños van A la escuela / clase	*2	<i>a</i> 2	4

Tabla 10. Uso de la preposición *EN* por enunciado en la prueba III.

La tabla 10 muestra el uso de la preposición *en* por enunciado en la prueba III. La primera columna presenta la versión estándar equivalente a cada enunciado producido por los sujetos; en la segunda aparece la frecuencia de uso de *en*, seguida de la frecuencia de uso de otras preposiciones o locuciones; por último aparece el número total de casos de ese enunciado. Por ejemplo, en el caso del primer enunciado: “En este lugar hay...” vemos que, en los cuatro casos en que se produjo el mismo se utilizó la preposición *en* como se esperaba. Para su análisis, a continuación se presentan los enunciados agrupados en aquellos que coinciden con la norma y aquellos que no.

Enunciados que en todos los casos se apegan al uso normativo de EN.

Enunciado 1: “*En* este lugar hay / vemos...” - 4 casos.

Enunciado 2: “Los árboles están sembrados *en* la tierra” – 8 casos

Enunciado 3: “Los pájaros están volando *en* el cielo” – 8 casos

Enunciado 4: “La lancha está/ Hay una lancha *en* el agua” – 3 casos

Enunciado 7: “Los árboles están sembrados *en* el cerro” – 2 casos

Enunciado 9: “Los niños están corriendo *en* la orilla del río” – 3 casos

Enunciado 11: “La mujer está *en* la tienda” – 1 caso

Enunciado 12: “Hay pinos / árboles *en* el camino” – 2 casos

Enunciado 13: “El toro / La vaca está *en* el corral” – 3 casos

Enunciado 14: “Los señores están *en* el barco” – 1 caso

Enunciados que presentaron casos de desviación con respecto a la norma.

Para fines de este análisis se presentan los enunciados reales producidos por los sujetos en los cuales se dio algún tipo de uso aproximado.

Enunciado 5: “La lancha está navegando / va *en* el río”. De 4 casos, en 3 se utilizó acertadamente la preposición *en*, y en uno de ellos se utilizó *sobre* en lugar de *en*: *“La lancha va caminando *sobre* el río”. Es probable que el uso del verbo “caminar” haya propiciado la elección de la preposición *sobre* y no *en*. Algunos verbos que podrían haberse usado son “flotar” o “navegar”. En todo caso, la preposición a utilizar es *en*, la cual indica que parte de la lancha está dentro del agua y rodeada por la misma. *En* se utiliza con verbos que indican movimiento de interiorización y con sustantivos de lugar para expresar el lugar donde se realiza la acción del verbo. Aquí alterna con *dentro de* (Luque Durán 1974: 67). *Sobre* “localiza cosas en una situación superior respecto a otras” (Fernández López 1999, 62) por lo cual el uso de esta preposición no es acertado en este caso ya que la lancha no está flotando arriba del agua sino que está en contacto con ésta.

Enunciado 6: “El sol está saliendo *detrás del* cerro” Los 3 casos de este enunciado utilizan la preposición *en* en lugar de la locución *detrás de*: “el sol esta saliendo en el cerro”. *En* “indica el lugar en el que se localiza algo o en el que tiene lugar algún

acontecimiento” (Fernández López 1999:34). El cerro no es el lugar en donde el sol sale. En español, para referirnos a la salida del sol con respecto a los cerros decimos que el sol está saliendo “detrás del cerro”, no *en* el cerro. El cerro marca un punto de referencia con respecto al cual se ubica la salida del sol.

Enunciado 8: El toro / Los borregos está(n) *en* el pasto / zacate / campo”. De los 5 casos que se dieron de este enunciado, únicamente en 1 de ellos se utilizó doble preposición: *“(el toro estan *sobre en* el azacate”. Aquí se combinan *sobre* con *en*, cayendo así en una repetición de la idea de contacto; basta una de ellas para indicar una relación de contacto con una superficie, en este enunciado, el pasto o zacate. El uso de *en* y *sobre* en los otros 4 casos -2 para cada preposición- coinciden semánticamente y se apegan al uso normativo.

Enunciado 10: “El perro está corriendo *con* sus dueños”. De 4 casos de este enunciado, 2 de ellos emplearon la preposición *con*; en otros 2 casos se utilizó *en*: *“(el perro esta corriendo *en* sus dueños” y “el perro corriendo *en* la dueños”. El uso de esta preposición en este enunciado podría indicar dos cosas: a) interioridad; es decir, que el perro está corriendo dentro de sus dueños, enunciado que resulta ilógico, o b) contacto con una superficie; esto es, que el perro está corriendo sobre ellos, algo que podría tener sentido en otro contexto, no en éste, en el cual la ilustración muestra un perro corriendo frente a dos niños, al tiempo que ellos también corren. Por lo tanto, el uso que más se apega a la ilustración es que el perro está corriendo *con* sus dueños.

Enunciado 15: “Los cerdos están comiendo *cerca de* la casa” –o enunciados que refieren proximidad con esta locución. Aunque la locución *cerca de* no es el punto central de esta investigación, se toma en cuenta este enunciado porque dicha locución se utilizó aquí en combinación con la preposición *en*. De 5 enunciados de este tipo, solamente en 1 de ellos se utilizó acertadamente *cerca de*; en los otros 4 casos se empleó alguna combinación con *en*: “cerca *en*” (2 veces): *“(El casa esta cerca *en* el montaña” y “El niño y niña esta cerca *en* la escuela”; “*en* el cerca *en*” (1 vez): “El arbol esta *en* el cerca *en* el casa”, y “*en* el cerca de” (1 vez): “El serdo estas comiendo *en* el cerca de casa”. En el español estándar, la preposición *en* no se utiliza después de “cerca”; *en* no forma parte de la locución

prepositiva que significa “junto a”, como en el caso de “cerca de”, sino que se constituye en una preposición aparte que hace referencia a la inclusión en el fondo. En tres de los ejemplos anteriores se utiliza la combinación “cerca en”, lo cual da como significado que la figura se encuentra en una región próxima con respecto al interior del fondo.

El enunciado *“el niño y niña esta cerca *en* la escuela” da la idea de que la escuela es el fondo dentro de cuyos límites los niños se encuentran. Si se utilizara “cerca de la escuela”, entonces la escuela se constituiría en el punto de referencia con respecto al cual están próximos. En dos de los ejemplos se utiliza *en* seguida de artículo definido y la palabra “cerca” –“*en* el cerca”. En este caso ya no se trata de una locución prepositiva. Al hacer uso del artículo, *cerca* adquiere la función de sustantivo, y se le ve como objeto, dando como resultado un enunciado que no corresponde con lo que expresa la ilustración.

Enunciado 16: “El perro va corriendo *al / hacia* el agua”. Los tres casos de enunciados de este tipo producidos aquí -*“el perro corriendo *en* el agua”, “el perro seba corriendo *en* el agua” y “el perro estan corriendo *hacia en* el agua”- no corresponden con el uso prepositivo estándar en un contexto como el que presenta la ilustración. Resulta innecesaria la combinación con *en*, pues *a* y *hacia* bastan para expresar el término de la trayectoria que indican los verbos de movimiento “correr” e “ir”. En estos ejemplos, en que se da el uso de la preposición *en* combinada con verbos de movimiento, se enfatizan las características de interioridad del fondo, y no el destino o fin de la trayectoria. Lo que estos enunciados significan es que hay una figura que está corriendo dentro del agua.

Enunciado 17: “Los niños van *a* la escuela / clase”. De los cuatro enunciados de este tipo, en dos de ellos se empleó la preposición *a* de acuerdo con el uso normativo y cotidiano; en los otros dos enunciados se utilizó *en*: -“los estudiantes seban *en* la escuela” y “hombre y mujere va *a en* la escuela”. Como se vio en el enunciado anterior, el uso de *en* con el verbo “ir” pierde de vista la idea de direccionalidad y se enfoca en la inclusión en un fondo. Para marcar el trayecto recorrido se necesita indicar el límite final con *a* o *hacia*.

Uso de la preposición EN

Esta preposición apareció 75 veces, de las cuales 55 fueron usos acertados. En los otros 20 casos se trata de aproximaciones por sustitución, adición, uso de doble preposición e inversión de la relación figura-fondo. La preposición *en* se utilizó de manera acertada un 73.3 por ciento, y de manera aproximada un 26.6 por ciento.

Caso de inversión de la relación figura-fondo

(Un caso): “ay un corral aquí en la vaca”, en lugar de “Hay una vaca aquí en el corral”. En este caso se está perdiendo de vista la relación entre figura y fondo. De acuerdo con Talmy (2001), en general la figura corresponde al objeto más pequeño y que tiene movilidad, mientras que el fondo viene siendo el objeto más grande y estático (ver capítulo 2 de esta investigación). Siendo así, la vaca es el objeto más pequeño y móvil que ha de ser ubicado con respecto al corral que es más grande y estático. Al invertir el orden entre figura y fondo se produce un enunciado que no corresponde con la realidad expresada en la ilustración, en donde puede verse que la vaca –o el toro– está dentro del corral.

Preposición	Usos acertados	Porcentaje	Usos aproximados	Porcentaje
<i>En</i> 75 casos	55	73.3%	- sustitución: 13 - adición: 3 - doble preposición: 3 - inversión fig/fondo: 1	26.6%
<i>A</i> 5 casos	3	60%	- sustitución: 1 - doble preposición: 1	40%
<i>sobre</i> 4 casos	2	50%	- sustitución: 1 - doble preposición: 1	50%
<i>hacia</i> 1 caso	0		- doble preposición: 1	100%

Tabla 11. Porcentajes de uso de las preposiciones utilizadas en la prueba III.

La tabla 11 presenta los porcentajes de uso de las preposiciones empleadas por los sujetos en esta prueba. Puede observarse que la preposición con un mayor porcentaje de uso acertado es *en*, seguida de *a*, *sobre* y *hacia*. *En* está siendo utilizada correctamente cuando se trata de expresar relaciones de ubicación estática. En el cuadro de usos aproximados puede verse que el mayor número de usos no acertados corresponden a sustituciones por otras preposiciones. Algunas de estas sustituciones involucran verbos de movimiento (4

casos = 5.3%), y junto con las sustituciones de *en* por *de* en la frase “cerca en” (4 casos = 5.3%) representa el porcentaje más alto de usos no acertados en este ejercicio.

PRUEBA IV

Análisis de la descripción de la relación figura-fondo en 16 ilustraciones individuales.

Se analizaron 15 descripciones producidas por 15 niños de sexto grado de primaria. El ejercicio consta de 15 ilustraciones individuales en las cuales se muestra una relación ya sea entre dos tipos de objetos o entre una persona y un objeto, teniendo uno de ellos la función de figura y el otro la de fondo. En todos los casos se trata de relaciones espaciales estáticas; ninguna involucra movimiento. En las instrucciones se les pidió a los sujetos que describieran la ubicación de los objetos y personas, dándoseles, además, una explicación oral sobre lo que tenían que hacer en este ejercicio. Únicamente se tomaron en cuenta aquellos enunciados en los que se utilizaron preposiciones o locuciones prepositivas para expresar relaciones espaciales.

Se obtuvieron un total de 186 enunciados escritos, en los cuales se utilizaron las preposiciones *en* y *sobre*, y las locuciones *dentro de*, *encima de* y *arriba de*.

La tabla 12 muestra los enunciados modelo correspondientes a las ilustraciones de esta prueba y la frecuencia de uso de preposiciones y locuciones en los enunciados producidos por los sujetos.

Enunciado modelo	Preposiciones o locuciones que coinciden con la norma	Total de casos	Usos que no coinciden con la norma	Total de casos
1. La taza está en el plato	encima de – 7 casos arriba de - 3 casos	10	encima en – 2 casos en el cima de – 1 caso encima al – 1 caso encima sentado en – 1 caso	5
2. El libro está en la repisa o tabla	encima de – 6 casos arriba de - 5 casos en – 1 caso	12	encima en – 1 caso en la cima de – 1 caso arriba _ la mesa – 1 caso	3
3. La mesa está en el suelo	en – 15 casos	15		0
4. El hombre está (parado) en el techo	arriba de la casa - 14	14	arriba en – 1 caso	1
5. El listón está en / alrededor de la vela La vela está en el suelo	en – 5 casos	5	“la vela está encima de fuego” – 1 caso	1
6. La lancha está (flotando) en el agua	en – 10 casos	10	encima en – 2 casos	2
7. El tazón está en la mesa	en – 4 casos encima de – 4 casos arriba de – 2 casos	10	encima en – 1 caso en el cima – 1 caso en la encima de – 1 caso arriba _ la mesa – 1 caso sentado en la mesa – 1 caso	5
8. El agua está en / dentro de la botella	en - 1 caso	1	“La botella está en el agua” – 1 caso	1
9. Las manzanas están en / dentro de la cubeta	en – 7 casos dentro de – 6 casos	13	sentadas en la cubeta – 1	1
10. Los lápices están en / dentro de la taza o lapicero	en – 8 casos dentro de – 4 casos	12	“el vaso encima de lapiz” - 1	1
11. La jarra está en la mesa	arriba de – 5 casos encima de – 3 casos en – 3 casos sobre – 1 caso	12	en el cima de – 1 caso en la encima de – 1 caso	2
12. El cuadro está en / sobre la pared		0	“ventana en la puerta” – 1 caso “el casa dentro de puerta” – 1 caso	2
13. El hombre está en / dentro de la casa	dentro de – 6 casos en – 3 casos	9	en el dentro de – 1 caso dentro en – 1 caso a – 1 caso	3
14. El toro está en / dentro del corral	dentro de – 8 casos en – 7 casos	15		0
15. La pera está en / dentro del tazón	dentro de – 9 casos en – 3 casos	12	encima de – 2 casos “el plato esta encima de pera” – 1 caso	3

Tabla 12. Uso de preposiciones y locuciones prepositivas por enunciado en la prueba IV.

La tabla anterior presenta en la primera columna cada uno de los enunciados estándar que corresponden a los que se esperaba que produjeran los sujetos para cada ilustración. La segunda columna muestra las preposiciones y locuciones prepositivas utilizadas en cada enunciado, que se apegan a la norma y uso del español, seguidas del

número total de casos. La cuarta columna contiene las preposiciones y locuciones que no corresponden con la norma, seguidas del total de casos de uso. A continuación se presenta el análisis por enunciado.

Enunciado 1: “La taza está *en* el plato”. De un total de 15 enunciados, 10 coincidieron con la norma (*encima de -7* y *arriba de -3*) y 5 de ellos no. De éstos últimos, en dos casos se combinó el adverbio *encima* con la preposición *en*, en lugar de *de*, y en otro se combinó con *a* + artículo *el* (“encima al”). *Encima* ya expresa una relación de contacto sobre una superficie, por lo que el uso de *en* resulta redundante. En otro caso la locución *encima* se separó, como si constara de dos palabras (“en el sima de”). Aquí, *encima* deja de ser adverbio o locución de lugar, y, al separarse, “sima” adquiere función de sustantivo. Es posible que la separación del adverbio *encima* se deba a falta de conocimiento de que se trata de una sola palabra y no de dos. Por último, hubo un caso en el cual *encima* se combinó con el participio del verbo *sentar* y de la preposición *en* (“el baso ensima sentado en el plato”, con lo cual se sobreenfatiza la relación de contacto con la superficie del plato.

Enunciado 2: “El libro está *en* la repisa”. Se produjeron 15 enunciados de este tipo, de los cuales 12 van de acuerdo con la norma. De los 3 casos que no corresponden, en 2 de ellos se utilizó *encima* combinada con *en* y separada como dos palabras (“encima en” y “en la sima de”), como ya se analizó en el enunciado anterior. En el otro caso, la locución *arriba* quedó incompleta al omitirse la preposición de que la acompaña (“arriba _ la mesa”).

Enunciado 3: “La mesa está *en* el suelo”. En los 15 enunciados de este tipo se utilizó la preposición *en* de manera acertada con la norma.

Enunciado 4: “El hombre está (parado) *en* / *sobre* el techo”. Se registraron 15 casos de este enunciado, en 14 de los cuales se utilizó “arriba de la casa”, con el sentido de estar parado sobre la superficie de la casa o techo. Únicamente hubo un caso de aproximación, en donde se combinó *arriba* + *en*.

Enunciado 5: “El listón está *en / alrededor* de la vela” o “La vela está *en* el suelo”. El primero de ambos enunciados era el que se esperaba produjeran los sujetos. Sin embargo, el segundo es el que apareció en los 5 casos que coinciden con la norma, en los cuales se utilizó *en*. El único caso que no coincidió con el español normativo fue el de una inversión de la relación figura-fondo: “la vela esta encima de fuego”.

Enunciado 6: “La lancha está (flotando) en el agua”. 12 casos, de los cuales en 10 se utilizó la preposición **en** como en el modelo. En los otros dos casos, el uso aproximado se debió al uso de “encima en”.

Enunciado 7: “El tazón está *en* la mesa”. De 15 enunciados, 10 de ellos acertaron con la norma (*en* -4, *encima de*-4 y *arriba de* -2) y 5 no coincidieron debido al uso aproximado de las locuciones *encima de* (“encima en” -1, “en el sima” -1, y “en la encima de” -1), *arriba de* (“arriba la mesa”) y participio + *en* (“sentado en la mesa” -1).

Enunciado 8: “El agua está en la botella”. De 2 casos de este enunciado, en 1 se utilizó *en* como en el modelo, y en el otro se hizo una inversión de la relación figura-fondo: “la botella esta en el agua”, en donde la botella aparece como la figura y el agua como el fondo, a la inversa de lo que presenta la ilustración.

Enunciado 9: “Las manzanas están *en / dentro de* la cubeta”. Se registraron 14 casos de este enunciado, 13 de los cuales corresponden con el modelo (*en* -7 y *dentro de* -6) y 1 no coincide con la manera en la que se expresa esta relación en español, al utilizar la combinación de participio pasado + *en*: “las mansanas estan sentadas en la cubeta”.

Enunciado 10: “Los lápices están *en / dentro de* la taza”. De 13 enunciados de este tipo, 12 son acordes con la norma (*en* -8 y *dentro de* -4) y 1 (“el vaso encima de lapis”) no es acertado por invertir la relación figura-fondo y poner al vaso como la figura que está ubicada con respecto al lápiz, que se convierte en el fondo, no reflejando así lo que la ilustración representa.

Enunciado 11: “La jarra está *en* la mesa”. De 14 casos, 12 aciertan con la norma al incluir *arriba de* (5 casos), *encima de* (3 casos), *en* (3 casos) y *sobre* (1 caso). Los 2 casos que no coinciden presentan un uso no acertado de la locución encima de (“en el cima de” -1 y “en la encima de” -1).

Enunciado 12: “El cuadro está *en / sobre* la pared”. Únicamente se dieron 2 casos de este enunciado y ambos no coinciden con lo que aparece en la ilustración, la cual muestra el interior de una casa, en donde se ve la puerta y un cuadro colgado en un muro. En el enunciado “ventana en la puerta” se confunde el cuadro con una ventana, además de expresar que ésta está ubicada en la puerta, lo cual no es así. El enunciado “el casa dentro de puerta” invierte la relación figura-fondo, dando como resultado algo que no coincide con la lógica de lo que aparece en la ilustración. La puerta es la que está contenida en la casa, no viceversa. Como ya se vio más arriba, por lo general la figura es el objeto más pequeño y el fondo es el objeto más grande con respecto al cual ha de ubicarse la figura. Por sus dimensiones, en la estructura lógica del enunciado la casa es el fondo en el cual se ubica la puerta, que es la figura.

Enunciado 13: “El hombre está *en / dentro de* la casa”. De 12 casos, 9 acertaron con la norma (*dentro de* -6 y *en* -3) y 3 fueron usos aproximados por empleo de doble preposición (“en el dentro de” y “dentro en”) y por substitución (*a*, en lugar de *en*). En los dos primeros casos, *dentro* ya especifica una relación de inclusión, *en*, por su parte, aquí también indica inclusión, por lo cual su uso es redundante.

Enunciado 14: “El toro está *en / dentro de* del corral”. En los 15 enunciados producidos para este caso se utilizó *dentro de* (8 casos) y *en* (7 casos) como en el modelo.

Enunciado 15: “La pera está *en / dentro de* del tazón”. En 12 de los 15 casos de este enunciado se acertó con la norma (*dentro de* -9 y *en* -3). En los otros casos aparece el uso de *encima de* (2 casos), el cual no corresponde con la ilustración de una pera dentro de un recipiente. Al momento de utilizar *encima de* la idea de inclusión queda fuera. En el caso

del enunciado “el plato esta encima de pera”, se está efectuando una inversión de la relación figura-fondo que no corresponde con lo que muestra la ilustración..

Uso de la preposición EN

Esta preposición fue utilizada 90 veces, 67 de las cuales caen dentro del uso normativo. En los otros 23 casos se trata de aproximaciones por sustitución, por uso de doble frase preposicional, por inversión de la relación figura-fondo, por grafía y por omisión. La siguiente tabla resume el uso de las preposiciones y locuciones prepositivas en esta prueba.

Preposición	Usos acertados	Porcentaje	Usos aproximados	Porcentaje
<i>en</i> 90 casos	67	74.4%	- doble preposición ⁷ : 9 - grafía: 9 - sustitución: 3 - inversión fig/fondo: 2	25.5%
<i>encima de</i> 39 casos	20	51.2%	- doble preposición: 9 - grafía: 6 - inversión fig/fondo: 2 - sustitución: 2	48.7%
<i>dentro de</i> 35 casos	33	94.2%	- doble preposición: 2 - inversión fig/fondo: 1	5.71%
<i>arriba de</i> 32 casos	29	90.6%	- locución incompleta: 2 - doble preposición: 1	9.37%
<i>sobre</i>	1	100%	0	0

Tabla 13. Porcentajes de uso de preposiciones y locuciones prepositivas utilizadas en la prueba IV.

La locución prepositiva *dentro de* es la que muestra un mayor porcentaje de uso acertado en relaciones espaciales de ubicación estática, seguida de *arriba de*; en tercer lugar aparece la preposición *en*. No se toma en cuenta el caso de la preposición *sobre*, la cual únicamente se utilizó en una ocasión. La locución *encima de* es la que tiene un mayor índice de usos no acertados, principalmente por grafía y uso de doble frase prepositiva. Como se vio en el análisis, estos usos se deben a que los sujetos tienden a descomponer la palabra *encima*: *en* + *cima*, combinándola en ocasiones con un artículo definido o con alguna otra preposición. Los usos no acertados de *en* en esta prueba se deben en gran parte

⁷ Con doble preposición nos referimos aquí al uso de doble frase prepositiva, como *dentro* + *en*, por ejemplo.

al uso de doble frase prepositiva y a la descomposición de la palabra *encima* en dos palabras.

¿Qué nos dicen los datos de esta prueba?

Los usos aproximados producidos en esta prueba tienen como trasfondo la influencia de las estructuras de la primera lengua:

a) Cuando analizamos el uso de la preposición *en* en esta prueba se vio que hay cierta tendencia a que ésta sustituya otras preposiciones. En el caso del enunciado “el hombre aya arriba en la casa”, en tseltal esta idea puede expresarse por medio de un posicional seguido de la preposición *ta* y un sustantivo relacional: “*te winik kajal ta s’ba na*”, lo que equivale a “el hombre montado (o localizado sobre) en la cabeza de la casa”. La preposición *ta* tiene un sentido muy general de ubicación con una equivalencia aproximada a *en* en español. Al parecer, *ta* es semánticamente neutra y su función es la de asignar una relación de contigüidad inmediata entre figura y fondo (véase capítulo 2 de este trabajo). Los elementos que delimitan la ubicación son el posicional y el sustantivo relacional. El posicional nos indica la posición en la que se encuentra la figura, en este caso el hombre –montado o localizado sobre algo, y el sustantivo relacional hace referencia a las regiones o los ejes dentro o a lo largo de los cuales se ubica la figura. Es preciso recordar que una construcción relacional nombra algo más abstracto con respecto al objeto (tomado de Levinson 1994: 801; véase capítulo 2 de este trabajo). Se trata de una relación espacial general que encaja con los usos que puede tener *en* en español. El sentido general de la preposición *ta*, aunado a la no especificidad del sustantivo relacional puede ser lo que lleve a que esta idea sea expresada en español como “el hombre aya arriba en la casa”.

b) En el caso de los enunciados con “encima en”, como “el vaso esta encima en la plato” o “el libro esta encima en la mesa”, el tseltal nuevamente recurre al uso de la combinación de posicional + más preposición + más sustantivo relacional. Pueden ser exactamente los mismos elementos del comentario a) en la página anterior: “*kajal ta s’ba*” que significan “montado en la cabeza de”, con el significado general de la preposición *ta* y del sustantivo relacional traducido al español como *en*. De ahí que tal vez ni se considere el utilizar la preposición *de*. La presencia de las estructuras del tseltal para expresar espacialidad se deja ver en enunciados en español como los siguientes: “el baso ensima sentado en el plato”, “el

baso esta *sentado en* la mesa”, “el manzana esta *sentado en* el cubeta” y “la mesa esta *parado en* el suelo”.

El fenómeno de expresar la posición del objeto a localizar también se da en algunas lenguas europeas –como las germanas– en donde el verbo especifica la postura del objeto. Sin embargo, el caso del tseltal es diferente, ya que la postura del objeto se hace específica por medio de otro tipo de recursos, y no sólo entra en juego la forma del objeto sino también su consistencia.

En los tres primeros enunciados, el participio “sentado” puede equivaler tanto al posicional *pachal* -recipiente con una abertura amplia por arriba, cuya posición canónica es "sentado", como al posicional *kajal* –montado o localizado sobre algo. En el enunciado con el participio “parado”, el posicional correspondiente es *waxal* -recipiente u objeto alto y rectangular cuya posición canónica es "parado". Independientemente de que en español baste con utilizar una preposición para expresar la ubicación de un objeto o persona, los sujetos trasladan al español la estructura de su lengua, permitiéndonos ver la especificidad de los recursos del tseltal para expresar relaciones espaciales.

c) El caso del uso de la preposición *en* en combinación con el adverbio *dentro*: “dentro en la casa a un señor”, la idea en tseltal puede ser expresada por medio del sustantivo relacional *ta y-util*, que se refiere a la región interna del fondo en donde se ubica la figura y cuyo significado aproximado en español es “en su interior”. El sustantivo relacional está conformado por la preposición *ta*, la cual nuevamente da un sentido general de ubicación que puede pasar al español como *en*. “*Te winik ay ta y-util na*” puede traducirse como “el hombre está en (su) interior de la casa”. Si tomamos el adverbio *dentro* como sinónimo de “interior”, entonces queda más claro que el hablante de tseltal utilice *dentro* en combinación con la preposición *en* –“en el interior”, apoyándose de esta manera en la estructura que ya conoce en su lengua materna y dándole ese significado aproximado en español.

PRUEBA V

Análisis de un ejercicio de relación de columnas para expresar ubicación de una figura con respecto a un fondo.

En este ejercicio se presentan dos columnas con diferentes ilustraciones de personas, animales o cosas. Las ilustraciones de la columna A fueron pensadas como la figura que debe relacionarse con las ilustraciones de la columna B, las cuales corresponden al fondo. En la columna A aparecen una pera, una jícara o tazón, una botella de pié, un hombre, un toro, dos niños en posición de estar sentados y dos patos. En la columna B hay una casa, un árbol, una banca, un corral, un estanque, una mesa y una repisa en una casa. La forma en que se relacionen las columnas puede variar, siempre y cuando la relación entre figura y fondo resulte lógica. Las oraciones que se esperaba que los sujetos produjeran, y que de hecho fueron las que en la mayoría de los casos produjeron, son: a) la pera está en el árbol, b) la jícara/ el tazón está en la mesa, c) la botella está en la repisa, d) el hombre está en la casa, e) el toro está en el corral, f) los niños están (sentados) en la banca, y g) los patos están en el estanque, en el lago o en el agua. En todo caso se trata de relaciones estáticas.

La prueba se aplicó a los mismos 15 niños a quienes se les aplicaron las pruebas anteriores. En cada caso se esperaba que cada sujeto produjera 7 enunciados escritos, que corresponden a los 7 pares de objetos a relacionar. Únicamente se dio un caso de un sujeto que produjo 6 enunciados; en los demás casos se produjeron los 7 enunciados esperados. A continuación se presenta el número de enunciados en los que el uso de la preposición *en* se considera acertado y los casos de los usos que se consideran aproximaciones.

Enunciado modelo	Uso acertado	Porcentaje	Uso aproximado	Porcentaje
a) La pera está <u>en</u> el árbol	<i>En</i> : 15	100%	0	
b) La jícara está <u>en</u> la mesa	<i>En</i> : 13 <i>Sobre</i> : 2	100%	0	
c) La botella está <u>en</u> la repisa (13 enunciados)	<i>En</i> : 12	92.3%	“el vote ya esta <u>en</u> el <u>variba</u> de repisa” : 1	7.6%
d) El hombre está <u>en</u> la casa	<i>En</i> : 13	86%	“el niño esta <u>a</u> su casa” : 1 “el hombre ba <u>a</u> su casa” : 1	13%
e) El toro está <u>en</u> el corral	<i>En</i> : 15	100%	0	
f) Los niños están en la banca (14 enunciados)	<i>En</i> : 13	92.8%	“el hombre y mujer esta sentar <u>a</u> la banca” : 1	7.1%
g) Los patos están en el estanque/agua	<i>En</i> : 15	100%	0	

Tabla 14. Uso de la preposición *en* en relaciones estáticas de figura-fondo.

La tabla anterior permite ver que en la expresión de relaciones espaciales estáticas, todas ellas con el verbo “estar”, el porcentaje de usos acertados es alto en comparación con los usos no acertados. La primera columna de la izquierda muestra los enunciados modelo que se esperaba produjeran los sujetos. Las siguientes dos columnas indican el número de casos en los que se utilizó acertadamente la preposición y su correspondiente porcentaje, respectivamente. En la cuarta columna aparecen los enunciados producidos por los sujetos, en donde las preposiciones no fueron utilizadas de manera acertada. La última columna muestra el porcentaje correspondiente a la columna anterior. Se dio el caso de un enunciado en el cual se hizo uso alterno de las preposiciones *en* y *sobre* de manera adecuada.

En esta prueba, la preposición *en* fue utilizada un total de 97 veces, de las cuales 96 fueron usos acertados y sólo 1 no acertado. A continuación se analizan los casos de usos no acertados de las preposiciones utilizadas en este ejercicio.

a) Casos de sustitución

La preposición *en* es sustituida por la preposición *a*: “el niño está a su casa” y “el hombre y mujer está sentar a la banca”. En ambos casos se está haciendo uso de un verbo estativo (estar) en conjunción con la preposición de movimiento *a*. Al momento de utilizar esta preposición, el fondo deja de ser un lugar en o dentro del cual se sitúa la figura y se convierte en la meta o término de movimiento. El uso de *a* se traduce en una aproximación ya que en estos enunciados el verbo “estar” expresa la ubicación de la figura en el interior del fondo y de ninguna manera se hace referencia al fondo como término de trayectoria.

Este uso de *a* resulta curioso dado que se ha observado que la tendencia es al contrario; es decir, a utilizar *en* en lugar de *a*, y no viceversa. Con verbos de movimiento como “ir” y “llegar” tiende a intercambiarse la preposición direccional *a* por la preposición topológica *en*. Este caso al contrario no es lo más frecuente y podríamos calificarlo de extraño, ya que en tseltal esta idea de ubicación dentro de un lugar puede expresarse únicamente por medio de la preposición *ta*: “*te winik ay ta s’na*”, lo que significa “el hombre está en la casa”.

b) *Casos de doble uso de frase preposicional*

En el enunciado “el vote ya esta *en* el *variba* de repisa”, la preposición *en* aparece en combinación con una variante aproximada del adverbio *arriba*. Este uso es redundante puesto que *en* ya indica ubicación de una figura sobre la superficie de un fondo. *Arriba*, por su parte, significa que la figura está ubicada en un lugar superior o más alto que el fondo. En este caso únicamente una de las dos frases preposicionales es coherente dentro del enunciado. Además, la manera en la que *arriba* ha sido utilizado aquí lo convierte en un sustantivo, al ir acompañado del artículo definido.

Visto desde la óptica de la lengua materna de los sujetos, la estructura del tseltal que está detrás de esta aproximación es el uso del posicional *waxal* en combinación con la preposición *ta*. La lógica detrás de esto es que un objeto puede estar “parado en la parte de arriba” de algo, lo que podría equivaler a “*en* el *variba*”.

Uso de la preposición EN en las pruebas I a la V

La siguiente tabla resume el uso de la preposición *en* a lo largo de las cinco pruebas.

Número de prueba	Número de veces que aparece <i>en</i>	Usos acertados	Porcentaje	Usos aproximados	Porcentaje
1	699	417	59.6%	282	40.3%
2	36	34	94.4%	2	5.5%
3	75	55	73.3%	20	26.6%
4	90	67	74.4%	23	25.5%
5	97	96	98.9%	1	1%

Tabla 15. Resumen de uso de la preposición *en* en las pruebas I a V.

En las cinco pruebas aquí analizadas la preposición *en* fue utilizada un total de 997 veces, de las cuales 669 corresponden a usos acertados y 329 a usos que no coinciden con la norma. Lo anterior se traduce en un 67.1 por ciento de usos acertados contra un 32.9 por ciento de no acertados. Esto se comentará con más detalle en el siguiente apartado.

Capítulo 7 *Discusión de resultados*

La discusión presentada a continuación se refiere a los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas únicamente a niños y niñas de sexto grado; por encontrarse todavía en un proceso formal de aprendizaje, suponemos que sus producciones pueden considerarse como aproximaciones sucesivas a la norma del español.

Los enunciados producidos por los sujetos dejan ver que detrás del uso que hacen de *en* está la intervención de los niveles morfológico y semántico de su lengua materna. Su conceptualización del espacio, moldeada por aquellos conceptos propios de la lengua tseltal, se ve reflejada en su codificación lingüística del espacio, la cual a su vez se ve plasmada en los diferentes usos que hacen de la preposición *en* del español.

Lo anterior pone de relieve que las relaciones que las preposiciones establecen son propias de cada lengua. Al tratarse de una preposición poco específica, *ta* requiere de ir en combinación con otros recursos léxicos que precisen el tipo de relación locativa a expresar. Dicha falta de precisión en el significado de la preposición *ta* lleva a que los hablantes de tseltal busquen equivalencias de significado en español, las cuales también llegan a mezclarse con las equivalencias semánticas de los otros recursos léxicos, dando como resultado usos que se aproximan a la norma del español.

Partiendo de los resultados de este análisis podemos afirmar que cuando se trata de relaciones espaciales de situación (estáticas) las producciones de los sujetos de este estudio tienden a ser acertadas, reflejando un amplio uso de la preposición *en* para dichos casos, tal y como lo marcaría la gramática normativa del español. La situación es diferente cuando se trata de relaciones espaciales de trayectoria que involucran verbos de movimiento. En estos casos, la tendencia es a intercambiar las preposiciones direccionales *a* y *de* por la preposición topológica *en*, dando como resultado un marcado uso de esta última. Los porcentajes de uso de *en* más altos se dan con los verbos *llegar* e *ir*, para los cuales se registró un 63.1 por ciento y 71 por ciento de uso, respectivamente.

En los casos de relaciones espaciales estáticas con verbos de ubicación –como “estar” o “pararse (en)”– es en donde se registró un uso aproximado de las preposiciones; se vio que hay influencia de la lengua materna de los sujetos sobre su manera de expresar relaciones espaciales en español. Los sujetos llevan a cabo una transferencia inconsciente de las propiedades gramaticales de la primera lengua a la segunda. Como se vio más arriba,

el tselal es una lengua que cuenta con otro tipo de recursos para expresar espacialidad. El uso de los adjetivos posicionales en combinación con la preposición *ta* y los sustantivos relacionales puede verse proyectado en el uso que se hace de la segunda lengua. Es decir, el contenido semántico de estos elementos es transferido al español, dando como resultado usos que en esta lengua pueden considerarse como aproximados.

El uso de ciertas construcciones en el español de los sujetos de este estudio deja ver de fondo la presencia de algunas estructuras para expresar espacialidad, propias de su lengua materna. Posicionales como *waxal*, *tek'el*, *pachal* y *kajal* dejan su huella en el español en enunciados como los siguientes: “el baso ensima sentado en el plato”, “el baso esta sentado en la mesa”, “la manzana esta sentado en la cubeta” y “la mesa esta parado en el suelo”. En los casos anteriores, como ya se vio arriba, los posicionales contienen la información sobre la posición canónica que presentan los objetos –parado, sentado, por ejemplo. El contenido semántico de los posicionales, aunado al significado de la preposición *ta* y de los sustantivos relacionales que puedan acompañarlos, da como resultado construcciones aproximadas por parte de los sujetos.

No obstante que este tipo de construcciones no sean normativamente aceptadas, visto desde la óptica de la interlengua, las oraciones idiosincrásicas producidas por los sujetos participantes de este estudio no son estrictamente incorrectas. En el supuesto de que no haya conocimiento de las reglas gramaticales detrás del uso normativo de las preposiciones en español, no puede afirmarse que haya ruptura de dichas reglas. Lo anterior puede referirse al caso en que un hablante del tselal adquiere el español como segunda lengua informalmente y está expuesto a un *input* que ya conlleva las características de uso de la preposición *en* antes expuestas. Incluso podría hablarse del caso de quienes sí enfrentan un proceso de enseñanza formal, en donde el instructor de español no es hablante nativo de esta lengua y, al haber adquirido el uso de *en* que escuchaba en su entorno, reproduce en sus clases formas que no son acordes con la norma. Los sujetos parecen apoyarse en lo que ellos escuchan en su entorno y así reproducen estructuras que resultan aproximadas en la segunda lengua.

En lo referente al caso de aquellos sujetos que sí han sido expuestos a una enseñanza formal de la segunda lengua, entonces podría hacerse alusión a la nomenclatura de Corder y calificar las producciones de los sujetos aquí presentadas como “errores

sistemáticos”. Esto es, cuando los sujetos hacen uso no acertado de la preposición *en* como una falla producida durante el proceso de adquisición de la segunda lengua, y dicha falla se da a nivel de competencia.

Se ha podido ver que el uso fosilizado de la preposición locativa *en* del español se da no sólo en niños de edad escolar que están recibiendo una educación formal en español, sino también en hablantes adultos que bien pudieron haber recibido educación formal, pues parte de los datos de esta investigación provienen de adultos con estudios de licenciatura (estudio exploratorio). Podemos decir que hay fosilización en el momento en que el proceso de aprendizaje de la interlengua ha cesado, y que el uso de la preposición *en* por parte de los hablantes de tseltal se ha quedado detenido en un momento *X* de su aproximación hacia las normas de la lengua meta.

El uso de *en* con verbos de movimiento se ha fosilizado y se ha convertido en algo propio del habla de los tseltales –y tsotsiles– en español. Es una característica del uso que ellos hacen en español de esta preposición y que los identifica como hablantes no nativos de esta lengua, constituyéndose así en una marca sociolectal. En este punto, el uso de la preposición *en* por parte de los tseltales se traduce en una problemática también de índole social.

Capítulo 7 *Discusión de resultados*

La discusión presentada a continuación se refiere a los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas únicamente a niños y niñas de sexto grado; por encontrarse todavía en un proceso formal de aprendizaje, suponemos que sus producciones pueden considerarse como aproximaciones sucesivas a la norma del español.

Los enunciados producidos por los sujetos dejan ver que detrás del uso que hacen de *en* está la intervención de los niveles morfológico y semántico de su lengua materna. Su conceptualización del espacio, moldeada por aquellos conceptos propios de la lengua tseltal, se ve reflejada en su codificación lingüística del espacio, la cual a su vez se ve plasmada en los diferentes usos que hacen de la preposición *en* del español.

Lo anterior pone de relieve que las relaciones que las preposiciones establecen son propias de cada lengua. Al tratarse de una preposición poco específica, *ta* requiere de ir en combinación con otros recursos léxicos que precisen el tipo de relación locativa a expresar. Dicha falta de precisión en el significado de la preposición *ta* lleva a que los hablantes de tseltal busquen equivalencias de significado en español, las cuales también llegan a mezclarse con las equivalencias semánticas de los otros recursos léxicos, dando como resultado usos que se aproximan a la norma del español.

Partiendo de los resultados de este análisis podemos afirmar que cuando se trata de relaciones espaciales de situación (estáticas) las producciones de los sujetos de este estudio tienden a ser acertadas, reflejando un amplio uso de la preposición *en* para dichos casos, tal y como lo marcaría la gramática normativa del español. La situación es diferente cuando se trata de relaciones espaciales de trayectoria que involucran verbos de movimiento. En estos casos, la tendencia es a intercambiar las preposiciones direccionales *a* y *de* por la preposición topológica *en*, dando como resultado un marcado uso de esta última. Los porcentajes de uso de *en* más altos se dan con los verbos *llegar* e *ir*, para los cuales se registró un 63.1 por ciento y 71 por ciento de uso, respectivamente.

En los casos de relaciones espaciales estáticas con verbos de ubicación –como “estar” o “pararse (en)”– es en donde se registró un uso aproximado de las preposiciones; se vio que hay influencia de la lengua materna de los sujetos sobre su manera de expresar relaciones espaciales en español. Los sujetos llevan a cabo una transferencia inconsciente de las propiedades gramaticales de la primera lengua a la segunda. Como se vio más arriba,

el tselal es una lengua que cuenta con otro tipo de recursos para expresar espacialidad. El uso de los adjetivos posicionales en combinación con la preposición *ta* y los sustantivos relacionales puede verse proyectado en el uso que se hace de la segunda lengua. Es decir, el contenido semántico de estos elementos es transferido al español, dando como resultado usos que en esta lengua pueden considerarse como aproximados.

El uso de ciertas construcciones en el español de los sujetos de este estudio deja ver de fondo la presencia de algunas estructuras para expresar espacialidad, propias de su lengua materna. Posicionales como *waxal*, *tek'el*, *pachal* y *kajal* dejan su huella en el español en enunciados como los siguientes: “el baso ensima sentado en el plato”, “el baso esta sentado en la mesa”, “la manzana esta sentado en la cubeta” y “la mesa esta parado en el suelo”. En los casos anteriores, como ya se vio arriba, los posicionales contienen la información sobre la posición canónica que presentan los objetos –parado, sentado, por ejemplo. El contenido semántico de los posicionales, aunado al significado de la preposición *ta* y de los sustantivos relacionales que puedan acompañarlos, da como resultado construcciones aproximadas por parte de los sujetos.

No obstante que este tipo de construcciones no sean normativamente aceptadas, visto desde la óptica de la interlengua, las oraciones idiosincrásicas producidas por los sujetos participantes de este estudio no son estrictamente incorrectas. En el supuesto de que no haya conocimiento de las reglas gramaticales detrás del uso normativo de las preposiciones en español, no puede afirmarse que haya ruptura de dichas reglas. Lo anterior puede referirse al caso en que un hablante del tselal adquiere el español como segunda lengua informalmente y está expuesto a un *input* que ya conlleva las características de uso de la preposición *en* antes expuestas. Incluso podría hablarse del caso de quienes sí enfrentan un proceso de enseñanza formal, en donde el instructor de español no es hablante nativo de esta lengua y, al haber adquirido el uso de *en* que escuchaba en su entorno, reproduce en sus clases formas que no son acordes con la norma. Los sujetos parecen apoyarse en lo que ellos escuchan en su entorno y así reproducen estructuras que resultan aproximadas en la segunda lengua.

En lo referente al caso de aquellos sujetos que sí han sido expuestos a una enseñanza formal de la segunda lengua, entonces podría hacerse alusión a la nomenclatura de Corder y calificar las producciones de los sujetos aquí presentadas como “errores

sistemáticos”. Esto es, cuando los sujetos hacen uso no acertado de la preposición *en* como una falla producida durante el proceso de adquisición de la segunda lengua, y dicha falla se da a nivel de competencia.

Se ha podido ver que el uso fosilizado de la preposición locativa *en* del español se da no sólo en niños de edad escolar que están recibiendo una educación formal en español, sino también en hablantes adultos que bien pudieron haber recibido educación formal, pues parte de los datos de esta investigación provienen de adultos con estudios de licenciatura (estudio exploratorio). Podemos decir que hay fosilización en el momento en que el proceso de aprendizaje de la interlengua ha cesado, y que el uso de la preposición *en* por parte de los hablantes de tseltal se ha quedado detenido en un momento *X* de su aproximación hacia las normas de la lengua meta.

El uso de *en* con verbos de movimiento se ha fosilizado y se ha convertido en algo propio del habla de los tseltales –y tsotsiles– en español. Es una característica del uso que ellos hacen en español de esta preposición y que los identifica como hablantes no nativos de esta lengua, constituyéndose así en una marca sociolectal. En este punto, el uso de la preposición *en* por parte de los tseltales se traduce en una problemática también de índole social.

Conclusión

A partir de la investigación realizada se plantean las conclusiones en tres apartados que corresponden a las preguntas que guiaron este trabajo acerca del uso de la preposición *en* por parte de los hablantes de tseltal.

Respecto a la primera pregunta, ¿se debe a una transferencia de estructuras de la primera lengua? La transferencia se basa en el uso que hace el aprendiz de información lingüística conocida para facilitar la nueva tarea de aprendizaje. Lo anterior se traduce en que el aprendiz de la segunda lengua parta de los parámetros ya establecidos en su primera lengua. Podemos concluir que algunas de las producciones de los sujetos dejan ver detrás de ellas la estructura de la primera lengua. Cabe aclarar que lo anterior aplica en algunos casos y no es posible extenderlo a todos. Se trata de aquellos enunciados que expresan relaciones locativas con verbos de ubicación y que en tseltal requieren para su expresión el uso de algún posicional más la preposición *ta* y un sustantivo relacional.

Algunas producciones en las que nos basamos para afirmar lo anterior son, por ejemplo, el uso de *sobre* en enunciados como “el señor esta parado sobre la puerta”, “la señora esta sirviendo café sobre la mesa” o “la señora esta torteando sobre el comal”, en donde se ve reflejada la semántica de los posicionales y de los sustantivos relacionales del tseltal, así como la lógica detrás de ellos. También puede que la semántica de los verbos del español esté desempeñando su papel en este tipo de enunciados, como ya se vio en el análisis.

Otro ejemplo de transferencia de la estructura gramatical de la primera a la segunda lengua está en enunciados como “El baso ensima sentado en el plato”, “El baso esta sentado en la mesa” o “La mesa esta parado en el suelo”. En estos casos se está transfiriendo el significado de los posicionales del tseltal al español. También está la estructura tseltal *adjetivo posicional + ta + sustantivo relacional*, en la cual *ta* da un sentido general de ubicación y el posicional y el sustantivo relacional son los que especifican la ubicación de la figura. Esta estructura da como resultado que se utilice *en* para el sentido general que transmite *ta*, y que incluso se de doble frase preposicional –como “dentro en”- al combinar el sentido del posicional y del sustantivo relacional con el de *ta*.

Los casos anteriores son ejemplos de relaciones locativas estáticas. Como reflejan los datos del análisis, en su mayoría este tipo de relaciones se presentan de manera acertada y son relativamente pocos los casos en los que se dan usos no acertados, como los ejemplos que hemos visto aquí. Los casos de usos aproximados que aquí se dieron fueron por transferencia de estructuras de la lengua materna: los casos en los que, por ejemplo, la omnifuncionalidad de *ta* sumada a la generalidad semántica del sustantivo relacional llevaron a utilizar *en*; o los casos en los que se da un calco semántico del posicional *tseltal* en el español.

Para la segunda pregunta, ¿se trata de un proceso de reducción de estructuras gramaticales que representan dificultad tanto de la primera como de la segunda lengua?, los resultados arrojan evidencia que responde afirmativamente, pues los recursos para expresar espacialidad en *tseltal* se ven reducidos a un solo recurso léxico en español –las preposiciones. Este proceso de condensación de estructuras lingüísticas y de conceptualización espacial tiene como resultado expresiones que en español se consideran “no acertadas”, como en las que aparece doble frase preposicional: “en el variba” (en + arriba), “dentro en”, “encima en”, “sobre en” y “va a en”. En todas ellas aparece *en* en combinación con alguna otra palabra que indica ubicación. *En* equivale semánticamente a la preposición *ta*, y la otra expresión que la acompaña corresponde a alguno de los otros recursos, ya sea un sustantivo relacional o un adjetivo posicional.

Enunciados como “el hombre aya arriba en la casa” o “el hombre esta parado sobre la puerta”, en donde en *tseltal* se da la combinación de un posicional *-kajal* y *tek’el*, respectivamente- con preposición y sustantivo relacional, son posiblemente el resultado de la reducción de la estructura de la primera lengua para hacerla coincidir lo más posible con la forma de expresarlo en la segunda lengua. De este modo, la idea de “montado en la cabeza de” o de “criatura animada u objeto largo parado verticalmente sobre una superficie” no se pierden del todo. En el proceso quedan vestigios de la estructura original bajo la forma de usos aproximados como son el uso de una preposición por otra o el uso de doble frase preposicional, por ejemplo. La especificidad semántica del *tseltal* sobre la posición y configuración de los objetos que fungen como figura se condensa a tal punto al pasar al español que queda sin ser señalada. Sin embargo, el análisis de las producciones de

los sujetos de este estudio permite ver que detrás de los diferentes usos que hacen de la preposición *en* está la huella de las estructuras de su primera lengua.

Por otro lado, también se da una reducción de estructuras con respecto al léxico de la segunda lengua. Para expresar relaciones espaciales en español los hablantes de tseltal se encuentran con que en esta lengua únicamente hay un recurso léxico, pero que tal recurso consta de 19 diferentes instancias, de las cuales hay una que muestra mayor coincidencia semántica con la única preposición que ellos tienen en su lengua. Al ser intercambiable con otras preposiciones y locuciones en español, *en* resulta semánticamente más útil que las demás preposiciones, lo cual puede explicar que los hablantes de tseltal se apoyen más en dicha preposición.

Hemos podido observar que en ciertos momentos la manera de expresar espacialidad en español resulta más sintética comparada con la manera de expresarla en tseltal. Encontramos ejemplos que respaldan lo anterior en las estructuras que en tseltal requieren de un posicional, más la preposición *ta*, más un sustantivo relacional. Estos tres recursos que los hablantes del tseltal utilizan en su lengua se condensan en un recurso único en español -la preposición-, llevándolos a que hagan un acomodo tanto a nivel morfológico como semántico, lo cual refleja una condensación de su codificación lingüística en el paso de la primera a la segunda lengua.

La tercera pregunta, ¿se trata de un uso fosilizado del español que los mismos tseltales hacen y que transmiten tal cual a las nuevas generaciones?, permite ver, en lo que respecta al uso de *en* en relaciones espaciales con verbos de movimiento, que aquí es donde se da un mayor número de producciones no adecuadas con la norma. La razón detrás de esto puede ser la existencia de una interlengua, en la cual se ha venido utilizando la estructura *verbo de movimiento + en* por generaciones. De hecho, puede que se trate de una estructura que ha permanecido en el habla del pueblo tseltal desde tiempos de la conquista, momento en el que en la estructura *verbo de movimiento + en* aún estaba vigente en la lengua hispana. Dicha estructura sintáctica permaneció en el castellano hasta el siglo XVI; no fue hasta ya entrado el siglo XVII que ésta entró en competencia con la estructura *verbo direccional + a*. Estas estructuras sintácticas se hallaban aún en competencia cuando fueron traídas a territorio americano y asimiladas por los habitantes de Mesoamérica (Granda

1988). Al parecer, el pueblo tseltal adquirió la estructura verbo de *movimiento* + *en* tal cual y su uso se ha prolongado hasta la actualidad debido a la situación de aislamiento y marginalidad tanto territorial como social que durante mucho tiempo han vivido. Hoy en día, este uso de *en* se ha constituido en un marcador de identidad tanto del pueblo tseltal como del tsotsil en ciudades como San Cristóbal de las Casas, en donde usos como éste llevan a que se les identifique como hablantes no nativos del español y como pertenecientes a otra etnia.

Lo anterior se da dentro de un sistema social en el cual se van reproduciendo esquemas. A nivel de estructura, el subsistema de educación “indígena” –en la actualidad sistema intercultural bilingüe– propicia que se reproduzcan prácticas poco favorables para el aprendizaje. La verticalidad se ha dado en un doble sentido: a lo largo de la historia los tseltales no han recibido una educación como la que proponen los programas basados en un currículum intercultural; es decir, centrada en un proceso de enseñanza en el que primero se impartan los contenidos cognitivamente exigentes en la lengua materna, como la lecto-escritura y las matemáticas, y posteriormente se aborde la enseñanza de la segunda lengua de manera sistemática. Al mismo tiempo, se ha dado que los miembros de la misma comunidad tseltal únicamente permiten que sea su propia gente quien enseñe español como segunda lengua, transmitiendo así vicios de la lengua que ya traen fosilizados.

Puede constatar que se trata de un fenómeno de fosilización si retomamos lo que la teoría dice al respecto. Los hablantes de la segunda lengua, en este caso el pueblo tseltal, han llegado a un estado estable en el cual su grado último de competencia en la segunda lengua con respecto al uso de la preposición *en* es el que se ha mostrado en el análisis de este trabajo. El uso que hacen de esta preposición muestra la persistencia en el tiempo de una forma de interlengua que se caracteriza por diferir del habla de los hablantes nativos. Detrás de esto están razones de tipo sociocultural, como la marginación que ya hemos mencionado, lo cual a su vez puede ir acompañado de razones de tipo emocional. Lo anterior lleva a que no se dé el aprendizaje de la segunda lengua de manera óptima. De esta forma, la gramática del hablante de la segunda lengua se mantiene permanentemente no nativa y alejada de las normas de la lengua meta. Los rasgos fosilizados reinciden en la actuación de los hablantes y el estado final que logran es una interlengua fosilizada.

Es pertinente recordar que en esta investigación se ha establecido una distinción entre las producciones que son usos aproximados y las producciones que se han constituido en fosilizaciones. Las primeras corresponden a los hablantes de tseltal que aún se encuentran en proceso de aprendizaje de la segunda lengua y que, por lo tanto, puede argumentarse que no han llegado a un estado estable; las fosilizaciones se refieren a los usos de los hablantes adultos que ya pasaron por un proceso de aprendizaje de la segunda lengua y que ya alcanzaron un estado estable. El estudio exploratorio de este trabajo de investigación se basó en este último segmento de hablantes, conformado por escritores de textos literarios y por estudiantes de nivel licenciatura. El corpus para el análisis de la preposición *en*, base de esta investigación, se obtuvo del primer segmento de hablantes, conformado por niños de sexto grado de primaria. Lo que el estudio exploratorio deja ver es que los usos aproximados de los sujetos en proceso de aprendizaje pueden, con el tiempo, convertirse en fosilizaciones; esto debido en parte al tipo de *input* al que están constantemente expuestos.

La información anterior nos lleva a corroborar las dos hipótesis planteadas al inicio de este trabajo:

- 1) Por sus características polisémicas, la preposición topológica *en* del español es causa de usos aproximados –o que no coinciden con la norma del español- en hablantes nativos del tseltal que aún están en proceso de aprendizaje de la segunda lengua, y cuya lengua únicamente cuentan con una preposición omnifuncional –aunque con otros recursos para expresar espacialidad- lo cual se transfiere al sistema prepositivo del español.
- 2) Al utilizar las preposiciones del español, los hablantes nativos del tseltal transfieren la manera de expresar espacialidad en su lengua al español, lo cual se traduce en los diferentes usos aproximados que hacen de la preposición *en*.

Lo anterior se ve apoyado por la respuesta a la última pregunta acerca de la fosilización del uso que se hace de la preposición *en*. Por todo lo anterior, concluimos que *en* es una preposición que presenta dificultades semánticas para los hablantes del tseltal, lo cual los lleva a utilizarla de manera ya sea aproximada o fosilizada, alternándola con otras preposiciones, acompañándola de otras frases prepositivas u omitiéndola. Representa dificultades principalmente cuando se trata de expresar relaciones espaciales con verbos de

movimiento. Su uso tiende a apearse a la norma del español en situaciones que expresan relaciones topológicas de contacto y/o de inclusión.

El uso de la preposición *en* del español por parte de hablantes de tseltal ha representado una oportunidad de dar una mirada a la manera en que expresan relaciones espaciales equivalentes en su primera lengua. Lo anterior permite constatar que se dan variaciones culturales en la conceptualización y en la codificación lingüística de las relaciones espaciales. Las diferencias en las lenguas se correlacionan con diferencias en las tendencias cognoscitivas. La estructura lingüística se asocia con la manera de conceptuar una situación dada. Es así que los tseltales conceptualizan el espacio de manera diferente a como lo hace un hispanohablante.

El hablante de tseltal se rige por un sistema de orientación absoluta y está constantemente ubicado en el espacio con respecto a los ángulos de orientación que han sido marcados por su cultura; cuenta con un sistema de descripción espacial para los objetos que toma en cuenta su forma, consistencia, material de que están hechos y disposición, entre otros, lo cual pone de relieve *qué* ver; al no tener más que una preposición que no logra la precisión semántica de las preposiciones del español, se vale de términos análogos a las partes del cuerpo para detallar la geometría del fondo. Estamos tratando aquí con dos lenguas conceptualmente diferentes que tienen, por lo tanto, diferentes maneras de expresar una realidad.

Es aquí donde pueden retomarse algunas propuestas de la lingüística cognoscitiva, como que la relación que se da entre lengua y cultura constituye un aspecto de la cognición, y que las diferencias formales entre lenguas pueden ser un reflejo de diferencias a nivel conceptual. Es preciso insistir en propuestas como la de Taylor J.R. (1993), quien señala que aprender otra lengua no es sólo aprender las formas lingüísticas, sino también las estructuras conceptuales. La lingüística cognoscitiva considera que el conocimiento cultural es la base sobre la cual se apoya no sólo el léxico, sino la gramática también.

Los resultados del análisis de esta investigación nos llevan a concluir que *en* es una preposición que presenta características variadas en los usos por parte de hablantes nativos del tseltal que hablan el español como segunda lengua. Dichos usos se deben a diferentes factores: las características de la preposición misma en español, la transferencia que se hace del contenido semántico de la preposición *ta*, y el uso fosilizado que se hace de dicha

preposición en el habla de de adultos. Lo anterior se ve corroborado por el empleo que hacen de la misma; es decir, usos aproximados en la etapa de aprendizaje, que no son producidos por quienes tienen el español como lengua materna.

En resumen podemos concluir que los enunciados en los que aparece la preposición *en* tienden a coincidir con la norma cuando se trata de relaciones locativas estáticas. En los casos de usos no coincidentes se aprecia un fenómeno de transferencia de los recursos existentes en la primera lengua. Cuando se trata de expresar relaciones espaciales con algunos verbos de movimiento en español, puede observarse que el uso de la preposición *en* tiende a revelar la existencia de una interlengua fosilizada, situación que puede tener su explicación, por un lado, en un uso local de la preposición *en* que se ha mantenido tal y como se adquirió desde tiempos de la conquista y que sigue vigente entre los hablantes de la lengua tseltal, y por otro lado, por la falta de una enseñanza sistemática y verdaderamente intercultural de la segunda lengua.

Consideramos que la información obtenida a partir del análisis de los tres diferentes segmentos de la población de estudio puede resultar de gran ayuda tanto para quienes hablan el español como segunda lengua como para quienes se encargan de enseñar esta lengua a hablantes de lenguas originarias. Los hablantes de dichas lenguas podrían hacerse conscientes lingüísticamente sobre la manera en la que su lengua expresa relaciones espaciales y conocer mejor la forma en la que se expresa en español, y así enfrentar las diferencias entre los dos tipos de sistemas y lograr aproximarse más al uso normativo del español. Lo anterior podría traer como ventaja que, al tener un habla más apegada a la norma, fueran menos marginados por su forma de hablar el español.

El hacer conscientes a los hablantes de la segunda lengua acerca de las diferencias estructurales y conceptuales entre las dos lenguas involucradas les permitirá que su actuación lingüística sea acorde con la situación comunicativa en la que se encuentren. Si el registro del español que ellos utilizan en su interacción diaria con los hispanohablantes representa una problemática de menosprecio y discriminación, ellos podrían actuar conscientemente y modificar aquellas formas de habla que los marcan socialmente.

A nivel de enseñanza de segundas lenguas, resulta esencial que los docentes conozcan aspectos tan fundamentales como la expresión de relaciones espaciales en la

lengua nativa de quien aprende la segunda lengua. No es posible pretender enseñar preposiciones a hablantes de lenguas como el tseltal de la misma manera en la que se haría con hablantes de lenguas indoeuropeas, conociendo la complejidad y las diferencias que hay de fondo en los sistemas de espacialidad de las lenguas no indoeuropeas. Aquí es donde la adopción de una perspectiva intercultural puede resultar benéfica.

Si se enseña de tal manera que se contemple tanto la perspectiva cognoscitiva como lingüística del otro, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua puede verse enriquecido. Para la enseñanza de estructuras como las preposiciones en español a hablantes de tseltal, por ejemplo, sería necesario tomar en cuenta el hecho de que esta lengua solamente cuenta con una preposición *-ta*, y que sin embargo cuenta con otro tipo de recursos cognoscitivos y lingüísticos. Resulta indispensable en este proceso tener en cuenta que la manera de abordar el aprendizaje del español por parte de los tseltales es diferente de la manera en la que un hablante nativo lo hace. Por lo anterior, no puede pretenderse que aprendan el español desde la estructura y componentes léxico-semánticos del mismo. Debe considerarse que su manera de adquirir la segunda lengua tal vez se base en la concepción que ellos tienen del espacio y su forma de expresarlo lingüísticamente.

Si se tiene en mente que los hablantes de estas lenguas utilizan conceptos espaciales diferentes a los del español en su razonamiento no lingüístico y que esto mismo puede tener repercusiones en la manera en la que se aproximen al aprendizaje y uso de las preposiciones en español, la adquisición de la segunda lengua podría adquirir un carácter intercultural como el que aquí se propone. Es decir, se toma en cuenta el universo cultural de la lengua de partida llevando a cabo así un proceso de mediación que pueda facilitar el aprendizaje de la segunda lengua. Lo anterior significa hacer consciente al aprendiz acerca de los recursos existentes en su lengua materna para expresar relaciones espaciales; comparar la manera de expresar dichas relaciones en su lengua con el español y los recursos con que éste cuenta para de esta manera hacer que el aprendizaje sea más significativo.

El giro que la interculturalidad representa está en la toma en cuenta de la perspectiva y del horizonte cultural del otro. La adopción de una perspectiva horizontal a partir de la cual se dé una aproximación cultural y lingüística a la lengua materna del aprendiz de la

segunda lengua puede implicar que se de el tránsito entre las dos culturas involucradas, lo cual a su vez puede hacer más ágil el proceso de adquisición de la segunda lengua.

A partir de los resultados de esta investigación queda abierta la posibilidad de indagar si utilizando los métodos de enseñanza adecuados, que tomen en cuenta los procesos cognoscitivos y de codificación lingüística del pueblo tseltal, los hablantes de esta lengua modifican el uso que hacen de la preposición *en* del español, sobre todo en aquellos contextos en los que su manera de expresarse en la segunda lengua llegan a representar para ellos una problemática de índole social.

Bibliografía

- Aarts, B. et al. (2004). *Fuzzy Grammar. A Reader*. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. En E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 113-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bierwisch, M. (1996). How much space gets into language? En P. Bloom et al. (Eds.), *Language and Space*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Boers, F. & Demecheleer, M. (1998). A cognitive semantic approach to teaching prepositions. *ELT Journal* 52(3), 197-204.
- Bohannon, J.N. & A. Warren-Leubecker (1989). Theoretical Approaches to Language Acquisition. En J. Berko Gleason (Ed.), *The Development of Language* (pp. 167-223). Columbus: Merrill.
- Bosque, I. & V. Demonte (Eds.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, RAE. Madrid: Espasa Calpe.
- Bouchard, D. (2004). Fuzziness and categorization. En B. Aarts et al. (Eds.) *Fuzzy Grammar. A Reader*. (479-485). Oxford: Oxford University Press .
- Bowerman, M. (1989). Learning a semantic system: What role do cognitive predispositions play? En M. Rice & R. Schiefelbusch (Eds.), *Teachability of Language* (pp. 133-169). Baltimore: Paul Brookes.
- Bowerman, M. (1996). Learning how to structure space for language: A crosslinguistic perspective. En P. Bloom et al (Eds.), *Language and Space* (pp. 385-436). Cambridge, Mass-Londres: The MIT Press.
- Bowerman, M. (1999). The origins of children's spatial semantic categories: cognitive versus linguistic determinants. En J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*. (145- 175). Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 17. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowerman, M. & S. Choi (2001). Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories. En M.

- Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development* (pp. 475-511). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & S. Levinson (1992). 'Left' and 'right' in Tenejapa: Investigating a linguistic and conceptual gap. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* (ZPSK) 45 (6), 590-611.
 - Brown, P. (1994). The INs and ONs of Tzeltal locative expressions: the semantics of static descriptions of location. *Linguistics*. 32 (4-5), 743-790.
 - Brown, P. (2001). Learning to talk about motion UP and DOWN in Tzeltal: is there a language-specific bias for verb learning? En M. Bowerman & S. C. Levinson (Eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development* (pp. 512-543). Cambridge: CUP.
 - COLMEX (2002). *Diccionario del español usual en México*. México: El Colegio de México.
 - Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
 - Cuyckens, H. (1993). The Dutch spatial preposition "in": A cognitive-semantic analysis. En C. Zelinsky-Wibbelt, *The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing* (pp. 27-71). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
 - Da Silva, H & A. Signoret (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM-Trillas.
 - De Bruyne, J (1999). Las preposiciones. En I. Bosque & V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. I) (pp. 657-704). Madrid: Espasa Calpe.
 - De León, L. (1992). Body parts and location in Tzotzil: ongoing grammaticalization. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*. 45(6), 570-589.
 - De León, L. & S. Levinson (1992). Introduction. Spatial description in Mesoamerican languages. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*. 45(6), 527-529.

- De León, L. (1994). Exploration in the acquisition of geocentric location by Tzotzil children. *Linguistics* 32, 857-884.
- De León, L. (2001). "¿Cómo construir un niño zinacanteco?": Conceptos espaciales y lengua materna en la adquisición del tzotzil. En C. Rojas & L. de León (coord.), *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskera*. México: UNAM, CIESAS.
- De León, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS, CONACULTA, INAH.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Dirven, R. (1993). Dividing up physical and mental space into conceptual categories by means of English prepositions. En C. Zelinsky-Wibbelt (Ed.). *The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing* (pp. 73-97). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Dirven, R. & M. Verspoor (2004). *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Faerch, C. & G. Kasper (Eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Fernández López, Ma. Del C. (1999). *Las preposiciones en español. Valores y usos. Construcciones preposicionales*. Salamanca: Colegio de España.
- Francis, N. & J. Reyhner (2002). *Language and Literacy. Teaching for Indigenous Education. A Bilingual Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García Castaño, F. J. & A. Granados Martínez (2002). Inmigración, educación e interculturalidad. En H. Muñoz Cruz et al. *Rumbo a la interculturalidad en educación* (pp. 63-96). México: UAM/UPN/Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
- Gibbs, R. W. (1996). What's cognitive about cognitive linguistics? En E. Casad (Ed.), *Cognitive Linguistics in the Redwoods. The Expansion of a New Paradigm in Linguistics* (pp. 27-53). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

- Granda, G. de (1988). Origen y configuración de un rasgo sintáctico en el español de Guinea Ecuatorial y en el portugués de Angola. *Anuario de Lingüística Hispánica*, Vol. IV, 81-98.
- Grinevald, C. (en prensa). Conceptos espaciales y expresión lingüística: Qué nos dicen las lenguas mayas. En M. Junge (ed.), *Lecturas en lenguas indígenas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gumperz, J. & S. Levinson (Eds.)(1996). *Rethinking Linguistic Relativity*. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 17. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamel, E.R. (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación Indígena. IEEPO (Ed.) *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca: Colección voces del fondo. 130-167.
- Hamel E.R. et al. (2004) ¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20, 83-107.
- Han, Z. (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hawkins, B.W. (1993). On universality and variability in the semantics of spatial adpositions. En En C. Zelinsky-Wibbelt (Ed.). *The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing* (pp. 327-249). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Hottenroth, P-M. (1993). Prepositions and object concepts: A contribution to cognitive semantics. En C. Zelinsky-Wibbelt (Ed.). *The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing* (pp. 179-219). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Jackendoff, R. (1996). The architecture of the linguistic-spatial interface. En P. Bloom et al. (Eds.). *Language and Space* (pp. 1-30). Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Jackendoff, R. (2004). Categorization, fuzziness, and family resemblances. En B. Aarts et al. (Eds.) *Fuzzy Grammar. A Reader* (pp. 109-130). Oxford: Oxford University Press.

- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity*. Cambridge: The MIT Press.
- Kaufmann, I. (1993). Semantic and conceptual aspects of the preposition *durch*. En C. Zelinsky-Wibbelt (Ed.). *The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing* (pp. 221-247). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Kryk-Kastovsky, B.(1996). The linguistic, cognitive and cultural variables of the conceptualization of space. En M. Pütz & R. Dirven (Eds.), *The Construal of Space in Language and Thought*. Cognitive Linguistics Research 8. (pp.329-344). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Krzeszowski, T. P. (1990). *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Labov, W. (2004). The boundaries of words and their meanings. En B. Aarts et al. (Eds.) *Fuzzy Grammar. A Reader* (pp. 67-90). Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2004). The importance of categorization. En Aarts et al. (Eds.) *Fuzzy Grammar. A Reader* (pp. 139-177). Oxford: Oxford University Press.
- Landau, B. & R. Jackendoff (1993). “What” and “where” in spatial language and spatial cognition. *Behavioral and Brain Sciences* 16, 217-265.
- Lang, E. (1993). The meaning of German projective prepositions: a two-level approach. En C. Zelinsky-Wibbelt (Ed.). *The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing* (pp. 249-291). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, vol. i: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1997). The contextual basis of cognitive semantics. En J. Nuyts & E. Pederson (Eds.), *Language and Conceptualization* (pp. 229-252). Cambridge: Cambridge University Press.
- Langacker, R. (2004). Discreteness. En B. Aarts et al. (Eds.), *Fuzzy Grammar. A Reader* (pp. 131-137). Oxford: Oxford University Press.

- Langacker, R. (2005). *Theory, Method, and Description in Cognitive Grammar: English and Mixtec Locatives*. Conferencia presentada en el Instituto de Investigaciones Filológicas. México: UNAM.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Lee, D. (2001). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Levinson, S. (1994). Vision, shape, and linguistic description: Tzeltal body-part terminology and object description. *Linguistics* 32, 791-855.
- Levinson, S. (1996). Language and space. *Annu. Rev. Anthropol.*, 25, 353-382.
- Levinson, S. (1997). From outer to inner space: linguistic categories and non-linguistic Thinking. En J. Nuyts & E. Pederson (Eds.), *Language and Conceptualization* (pp. 13-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Luque Durán, J.D. (1974). *La preposición. I Valores generales*. Madrid: Sociedad general española de librerías.
- MacLennan, C.H. (1994). Metaphors and prototypes in the learning teaching of grammar and vocabulary. *IRAL XXXII* (2), 97-110.
- MacWhinney, B. (Ed.)(1987). *Mechanisms of Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- MacWhinney, B. (2001). The competition model: the input, the context, and the brain. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 69-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mancini, U. (2002). Multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad: Conceptos y estrategias. Universidad de Boloña. Revisado el 18 de enero de 2007 en: <http://www.crim.unam.mx/Cultura/ponencias/1CultDesa/CDIDE15.htm>
- Mandler, J.M. (1996). Preverbal representation and language. En P. Bloom, M. Peterson, L. Nadel & M.F. Garret (Eds.), *Language and Space* (pp. 365-384). Cambridge, Mass-Londres: The MIT Press.
- Mason, T. (2006). Interlanguage and fossilization. *Didactics -8: Critique of Krashen IV*. Revisado el 8 de febrero de 2007 en:

http://www.timothyjpmason.com/WebPages/LangPeach/Licence/CM/OldLectures/L8_Interlanguage.htm

- McLaughlin, Barry (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Miller, G.A. & P. Johnson-Laird (1976). *Language and Perception*. Cambridge: CUP.
- Mitchell, R. & F. Myles (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold Publishers.
- Moliner, M. (1984). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Moure, T. (1993). El modelo difuso como programa de investigación lingüística. En Alejandro Sobrino & Senén Barro (Eds.), *Estudios de lógica borrosa y sus aplicaciones* (pp. 245-274). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Muñoz Cruz, H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes? En H. Muñoz Cruz et al. *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UAM/UPN/Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. 25-62.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Peralta Estrada, T. M. (2007). *Adquisición de derivaciones existenciales del inglés por hablantes nativos del español: una perspectiva biolingüística*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Lingüística. México: UNAM.
- Pérez Cino, W. (2000). *Manual práctico de la preposición española*. España: Verbum.
- Peterson, M.A. et al. (1996). Space and language. En P. Bloom et al. (Eds.). *Language and Space* (pp. 553-577). Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Powell, G. (s/f) What is the role of transfer in interlanguage? Revisado el 24 de enero de 2007 en www.wisc.edu/english/rfyoung/333/interlanguage_in_context.pdf
- Pütz, M. & R. Dirven (Eds.)(1996). *The Construal of Space in Language and Thought*. Cognitive Linguistics Research 8. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

- Rice, S. (1996). Prepositional prototypes. En M. Pütz & R. Dirven (Eds.) (1996). *The Construal of Space in Language and Thought* (pp. 135-165). Cognitive Linguistics Research 8. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Robinson, P. (Ed.) (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roegiest, E. (1980). *Les Prépositions A et DE en Espagnol Contemporaine. Valeurs Contextuelles et Signification Générale*. Gent : Rijksuniversiteit te Gent.
- Ruiz López, A. (2002). Multiculturalidad y la educación multicultural o intercultural. En H. Muñoz Cruz et al. *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UAM/UPN/Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. 119-138.
- San Nicolás Romera, C. (junio-julio 2002). *Transculturalidad y conflicto: una reflexión sobre etnocentrismo y medios de comunicación dentro de la dinámica semio/socio/comunicativa. Razón y palabra* (revista electrónica), 27. www.razonypalabra.org.mx. Revisado el 18 de enero de 2007 en: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n27/csan.html>.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second Language Learning. Theoretical Foundations*. London: Longman.
- Sobrino, Alejandro e S. Barro (Eds.) (1993). *Estudios de lógica borrosa y sus aplicaciones*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Talmy, L. (2001). *Toward a Cognitive Semantics. Vol. I: Concept Structuring Systems*. Cambridge, Mass/ London: The MIT Press.
- Tarone, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Taylor, J. (1993). Prepositions: Patterns of polysemization and strategies of disambiguation. En C. Zelinsky-Wibbelt (Ed.). *The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing* (pp. 151-175). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Taylor, J. R. (1993). Some pedagogical implications of cognitive linguistics. En R.A. Geiger & B. Rudzka-Ostyn (Eds.), *Conceptualization and Mental Processing in Language* (pp. 201-223). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA:

Harvard University Press.

- Towell, R. & R. Hawkins (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- UNAM (1994). *Cuentos y relatos indígenas*. México: UNAM / CIHMECH.
- Ungerer, F. & H-J. Schmid (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London-New York: Longman.
- Vandeloise, C. (1991). *Spatial Prepositions. A Case study from French*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Verdín, A. (2005). www.pijyotan.org
- Wenz, K. (1996). Iconicity in verbal description of space. En M. Pütz y R. Dirven (Eds.) *The Construal of Space in Language and Thought* (pp. 135-165). Cognitive Linguistics Research 8. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zadeh, L. (1975). *Fuzzy Sets and their Application to Cognitive and Decision Processes*. New York: Academic.
- Zelinsky-Wibbelt, C. (Ed.)(1993a). *The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing*. Introduction. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Zelinsky-Wibbelt, C. (1993b). Interpreting and translating prepositions. A cognitively based formalization. En C. Zelinsky-Wibbelt (Ed.) *The Semantics of Prepositions. From Mental Processing to Natural Language Processing* (pp. 351-390). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

